

OKULÖNCESİ DÖNEMDE GELİŞİMSEL YETERSİZLİK GÖSTEREN ÇOCUKLAR
İÇİN GEREKLİ KAYNAŞTIRMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİN VE BU
BECERİLERDEN BAZILARININ ETKİNLİKLER İÇİNE GÖMÜLEN EŞZAMANLI
İPUCUYLA ÖĞRETİMİNİN ETKİLERİNİN BELİRLENMESİ

Serhat ODLUYURT

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. E. Sema BATU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran, 2007

DOKTORA TEZ ÖZÜ

OKULÖNCESİ DÖNEMDE GELİŞİMSEL YETERSİZLİK GÖSTEREN ÇOCUKLAR İÇİN GEREKLİ KAYNAŞTIRMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİN VE BU BECERİLERDEN BAZILARININ ETKİNLİKLER İÇİNE GÖMÜLEN EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİNİN ETKİLERİNİN BELİRLENMESİ

Serhat Odluyurt
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran, 2007
Danışman: Yrd. Doç. Dr. E. Sema Batu

Bu araştırmanın genel amacı, okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına yerleştirilecek gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara, öğretmen görüşlerine ve alanyazına dayalı olarak belirlenen birinci ve ikinci öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilerinin ve öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara ve onlara öğretilen kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir.

Araştırma iki aşamalı olarak planlanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında, okulöncesi öğretmenlerinin, anaokuluna yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmasını bekledikleri birinci ve ikinci derecede öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, bir anket hazırlanmış sınıflarındaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmasını bekledikleri birinci ve ikinci derecede öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Anket uygulamasının ardından, alanyazın taraması yapılmış ve okulöncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin neler olduğu belirlenmiştir. Hem öğretmenlerin belirttiği hem de alanyazından ulaşılan beceriler sıralanmış işlevsel olarak benzerler gruplanmıştır ve şu şekilde sıralanmıştır: (a) yönergeleri anlayıp yerine getirme, (b) arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma, (c) özbakım becerilerine sahip olma, (d) sınıf içinde uygun davranışlar gösterme ve (e) kendini ifade etme becerileri.

Araştırmanın ikinci aşamasında deneklerin özelliklerine ve derslik içinde yapılan gözlemlere dayalı olarak belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilerinin ve öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara ve onlara öğretilen kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde yaşları 36 ay ile 44 ay arasında değişen Down Sendromlu üç denek ile çalışılmıştır. Deneklere öğretilen hedef davranışlar (a) grup etkinliklerinde sunulan iki basamaklı yönergeleri takip etme, (b) grup halinde yapılan etkinliklere parmak kaldırarak katılma ve (c) “..... istiyor musun?” sorusuna başını sallayarak cevap verme becerileridir.

Araştırmanın etkililik bulguları, gelişimsel yetersizlik gösteren üç deneğin de kaynaştırmaya hazırlık becerilerini ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini göstermiştir. Ayrıca deneklerden ikisinin öğrendikleri kaynaştırmaya hazırlık becerilerini, yerleştirildikleri okulöncesi kaynaştırma ortamında araştırmanın uygulamasının tamamlanmasından sonraki yedi hafta boyunca yürütülen izleme oturumlarında korudukları gözlenmiştir.

Yine araştırmanın ikinci aşamasında gerçekleştirilen sosyal geçerlik çalışmasının bulguları, deneklerin okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların bulunması, sınıflarına yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretilmesi ve kendilerine dönem başında bilgilendirme çalışması yapılması konularında olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermiştir.

ABSTRACT

IDENTIFYING PREPARATORY SKILLS FOR PRESCHOOL INCLUSION THE
EFFECTS OF SIMULTANEOUS PROMPTING EMBEDDED INTO TEACHING
ACTIVITIES FOR TEACHING THOSE SKILLS TO CHILDREN WITH
DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Serhat ODLUYURT

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, June, 2007

Supervisor: Assis. Prof. E. Sema BATU

The general purpose of the present study was to determine preparatory skills for preschool inclusion based on the perspectives of preschool teachers and literature review; and examine the effectiveness of simultaneous prompting embedded in activities for teaching those skills identified determined skills to children with developmental disabilities. Furthermore, determining the perspectives of the teachers of the participants about the skills taught to the participants and also to themselves was targeted.

The study was designed in two phases. In the first phase, determining the preparatory skills for preschool inclusion which were thought to be important for the children with developmental disabilities was aimed. To realize this aim, a survey was developed and preschool teachers were asked to list the skills with highest priority and secondary level priority regarding the inclusion of children with developmental disabilities. After conducting the survey, the literature was reviewed in order to find out the important inclusion preparatory skills for the preschool years. These skills were as follows: (a) understanding and following directions, (b) attending group activities without any problem behaviors, (c) managing self-help skills, (d) behaving appropriately in class, and (e) expressing him/herself.

In the second phase, depending on the performance and characteristics of the participants and the observations conducted in the classroom, three skills were determined to three taught to be three children with developmental disabilities. The effectiveness of

simultaneous prompting embedded into teaching activities for teaching these skills to children with developmental disabilities was planned. A multiple probe design across behaviors was used and replicated across subjects. Also the perspectives of the teachers of the participants about the skills taught to the participants and themselves were determined through interviews conducted by the researcher.

The second part of the study was conducted with three participants who had Down Syndrome with an age range of 36-44 months. The target skills taught to the participants were: (a) following two step instructions provided in group activities, (b) participating in group activities by raising his/her hand, and (c) nodding head when asked “Do you want ...?”. The effectiveness results of the second phase revealed that all three participants acquired the target skills at criterion level. Moreover, two of the participants maintained the skills in the inclusive environments where they were placed seven weeks after the study was completed. Furthermore, The social validity data revealed that the preschool teachers of the two participants were very pleased about having the participants in their classes, the participants skills acquisitions and also about being informed about inclusion and children with special needs at the beginning of the school year.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Serhat ODLUYURT'un "Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin Gerekli Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin ve Bu Becerilerden Bazılarının Etkinlikler İçine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretiminin Etkilerinin Belirlenmesi" başlıklı tezi 11/Haziran/2007 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı) :	Yrd. Doç. Dr. E. Sema Batu
Üye :	Prof. Dr. Süleyman Eripek
Üye :	Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar
Üye :	Doç. Dr. Sibel Türküm
Üye :	Doç. Dr. Sevgi Küçükler

Prof. Dr. İlknur KEÇİK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yalnızca tez danışmanlığımı yürütmekle kalmayıp mesleki yaşantıma çok önemli katkılar sağlayan, güleryüzü ve samimiyetiyle beni hep rahatlatan ve öğrencisi olmaktan mutlu olduğum hocam Yrd. Doç. Dr. E. Sema Batu'ya sonsuz teşekkür ederim.

Yaptığımız bütün çalışmalarda her türlü sorumuzu dinleyen, daha iyiyi yapabilmemiz için hep destek olan, her zaman vakit ayıran, bu araştırmanın başından itibaren yapıcı önerileri ile çalışmamızı ve bizi yönlendiren hocamız Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın başından itibaren önerileri ile çalışmamızı olumlu yönde geliştiren ve yönlendiren Prof Dr. Süleyman Eripek'e ve Doç. Dr. Sibel Türküm' e çok teşekkür ederim

Araştırmanın ilk aşamasında vakit ayırıp görüşlerini paylaşan okulöncesi öğretmenlerine ve araştırmanın ikinci aşamasına katılan öğrencilerime ve çocuklarının çalışmaya katılmalarına izin veren ailelerine teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılarak hem uygulamanın kalıcılık verilerini toplamak amacıyla bizi sınıflarına kabul eden ve hem de çalışmanın sosyal geçerliği konusunda görüş belirten okulöncesi öğretmenlerine teşekkür ederim

Ayrıca, çalışmam boyunca bana destek olan yoğun iş yüküne rağmen hem uygulamanın aksamadan devam etmesine katkı sağlayan ve hem de araştırmanın ikinci aşamasına bağımsız gözlemci olarak sınıflara benimle birlikte gelen ve güvenilirlik verilerini toplayan Arş.Gör.Emre Ünlü'ye teşekkürü borç bilirim.

Özellikle çalışmanın başlangıç aşamasında bilgisini ve görüşlerini paylaşan Yrd Doç Dr. Yasemin Ergenekon ve Yrd. Doç .Dr. Ayten Uysal'a teşekkür ederim. Ayrıca, her ihtiyaç duyduğumda bilgisini ve yardımlarını esirgmeden benimle paylaşan Yrd. Doç. Dr. Onur Kurt'a çok teşekkür ederim.

Araştırmam süresince manevi açıdan desteğini hep yanımda hissettiğim ve araştırmanın birinci aşamasına ilişkin güvenilirlik verilerini toplayan Arş. Gör. Nurgül Akmanoğlu'na çok teşekkür ederim

Araştırmanın ikinci aşamasında uygulamanın aksamadan ilerlemesine, video kayıtlarının yapılmasına ve araç gereç hazırlanmasına sağladığı katkılar için Z. Sezen Gündoğan'a, daha önce olduğu gibi grafiklerimi çizmemde bana sabırla yardımcı olan ve desteğini hep yanımda hissettiğim Öğr. Gör. Funda BOZKURT' a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın uygulanması aşamasında manevi katkıları olan Engelliler Araştırma Enstitüsü'ndeki tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tüm yaşantımda olduğu gibi, doktora eğitimim boyunca da maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim aileme, özellikle, varlıkları ile beni işime daha çok bağlayan kardeşlerim Serkan Yıldırım ve Servet Yıldırım'a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, çalışmalarım sırasında bana göstermiş olduğu destek, sabır ve anlayıştan dolayı eşim A. Alpay Odluyurt'a sonsuz teşekkür ederim.

Serhat Odluyurt

Haziran, 2007

ÖZGEÇMİŞ

Serhat ODLUYURT

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Doktora

Eğitim

- Y.L s. 2002 Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- L s. 1998 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı, Eskişehir
- Lise 1994 Kırıkkale Lisesi, Kırıkkale

İş

- 1998-2007 Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri

- 2005- Özel Eğitimciler Derneği

Yayınlar

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Tekin-Iftar, E., Kircaali-Iftar, G., Birkan, B., Uysal, A., Yıldırım, S., and Kurt, O. (2001). 'Using constant time delay to teach leisure skills to children with developmental disabilities'. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 27, 337-362.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Yıldırım, S., Tekin-Iftar, E., (2004). 'Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir?' *Özel Eğitim Dergisi*, 3, 67-84.

Bildiriler

Odluyurt, S., Çetin, Ö. ve Kircaali-İftar, G., (2007). 'Implementing PECS with one child with ASD in Turkey' 2. Uluslararası PECS Kongresi'nde sunulan poster bildiri, Philadelphia, ABD.

Çetin, Ö, Odluyurt, S. ve Kircaali-İftar, G., (2006). 'Nereden Nereye? Bir öğrencinin PECS Serüveni' 16. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan poster bildiri, Samsun.

Yıldırım, S., Çetin, Ö. ve Kircaali-İftar, G., (2004). 'Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde yürütülen PECS Çalışmaları: Örnek Uygulama' 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Bolu.

Özen, A., Bozkurt, F., Yıldırım, S., Yücesoy, Ş., Çetin, Ö., Tavlar, Ö. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2004). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara oyun temelli etkinlik belirleme eğitim semineri" 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde yürütülen çalıştay, Bolu.

Bozkurt, F., Kurt, O., Yücesoy, Ş., Yıldırım, S., ve Akmanoğlu-Uludağ, N. (2003). 'Özel eğitim alanındaki dergilerin son dört sayılarında yer alan makalelerin incelenmesi'. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Eskişehir.

Kırcaali-İftar, G., Bozkurt, F., Çetin, Ö., Peker, S., Yıldırım, S., ve Yücesoy, Ş. (2003). 'Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS): Türkçeleştirme ve uygulama çalışmaları'. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Eskişehir.

Yıldırım, S., Tekin-İftar, E., (2002). 'Akran öğrenciler tarafından kullanılan sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretimi üzerindeki etkililiği' 12 Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.

Ergenekon, Y., Akmanoglu, N., Uysal A., Yıldırım S. (2002). 'Sözel okuma performansının artırılmasında iki yöntemin karşılaştırılması' 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.

Ergenekon, Y., Akmanoğlu, N., Uysal A., Yıldırım, S., (2002) 'okuma performansını arttırmada iki yöntemin karşılaştırılması'. Association for Behavior Analysis'in Yıllık Kongresi'nde Sunulan Poster Bildiri, Kanada, Toronto.

Yıldırım, S. ve Tekin-İftar, E. (2002). 'Akranlar tarafından kullanılan sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretimi üzerindeki etkililiği'. Association for Behavior Analysis'in Yıllık Kongresi'nde Sunulan Poster Bildiri, Toronto, Kanada.

Tekin, E., Acar, G., Acar, Ç., Kurt, O., and Yıldırım, S. (2001). 'Instructive feedback: Can students with mental retardation learn extra information which are not directly taught?' International Conference on Special Education Kongresi'nde sunulan bildiri, Antalya, Türkiye.

Tekin, E., Birkan, B., Kurt, O., Uysal, A., and Yıldırım, S. (2001). 'The effectiveness of constant time delay procedure on teaching leisure skills'. Council for Exceptional Children Annual Convention Kongresi'nde sunulan bildiri, Kansas City, Missouri, ABD.

Tekin, E., Kırcaali-İftar, G., Birkan, B., Kurt, O., Uysal, A., ve Yıldırım, S. (2000). 'Sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel gerilik gösteren çocuklara boş zaman etkinliklerinin öğretimindeki etkililiği'.10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Antakya.

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Kırıkkale, 06.08.1977

Cinsiyet: Kadın

Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>sayfa</u>
DOKTORA TEZ ÖZÜ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
TEŞEKKÜR	vii
ÖZGEÇMİŞ	xii
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar	
ve Okulöncesi Eğitim.....	1
1.1.1. Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklarda	
Erken Eğitim Uygulamaları.....	2
1.1.2. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma.....	4
1.1.3. Okulöncesi Eğitim Dönemindeki Kaynaştırmaya Hazırlık	
Becerileri.....	5
1.1.4. Okulöncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklara	
Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin	
Öğretilmesi.....	8
1.1.5. Okulöncesi Eğitim Dönemindeki Kaynaştırmaya	
Hazırlık Becerilerinin Öğretimine Yönelik	
Yürütülen Araştırmalar.....	10
1.2. Etkinlik Temelli Uygulamalar.....	13
1.2.1. Becerilerin Etkinlikler İçine Gömülmesi.....	14
1.3. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim	16
1.4. Problem.....	18
1.5. Amaç.....	21
1.6. Önem.....	22

	<u>sayfa</u>
2. YÖNTEM	25
2. 1. Betimsel Araştırma	25
2.1.1.Katılımcılar	25
2.1.1.1. Ankete Dayalı Olarak Belirlenen Katılımcı	
Özellikleri	26
2.1.2. Veri Toplama Aracının Hazırlanması	28
2.1.3. Verilerin Toplanması	28
2.1.4. Verilerin Analizi	30
2.1.4.1. Gözlemciler arası Güvenirlilik	
.... Verilerinin Toplanması	30
2.1.5. Alanyazın Taraması Süreci	34
2. 2. Deneysel araştırma	35
2.1.1. Denekler	35
2.2.2. Deney Sürecinde Yer Alan Kişiler	37
2.2.3. Ortam	38
2.2.4. Araç-Gereçler	39
2.2.5. Araştırma Modeli	39
2.2.6. Bağımlı Değişken	41
2.2.6.1. Bağımlı Değişkenin Belirlenme Süreci	41
2.2.6.2. Olası Tepki Tanımları ve Kayıt Süreci	42
2.2.7. Bağımsız Değişken	43
2.2.8. Deney Süreci	43
2.2.8.1. Başlama Düzeyi ve Toplu Yoklama Oturumları	45
2.2.8.2. Öğretim Oturumları	45
2.2.8.3. Günlük Yoklama Oturumları	45
2.2.8.4. Grup Etkinlikleri Sırasında İki Basamaklı	
Yönergeleri Takip Etme	46
2.2.8.5. Etkinliklere Parmak Kaldırarak Katılma Becerisi	47
2.2.8.6. “..... mı istiyorsun?” sorusunu	
..... başını sallayarak onaylama becerisi	48

	<u>sayfa</u>
2.2.9. İzleme Oturumları.....	49
2.2.9.1 Öğretmen Bilgilendirme Oturumları.....	50
2.2.10. Verilerin Toplanması.....	51
2.2.10.1. Etkililik Verilerinin Toplanması	51
2.2.10.2. İzleme Verilerinin Toplanması	51
2.2.10.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	52
2.2.10.3.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	52
2.2.10.3.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması.....	53
2.2.10.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	53
2.2.11. Verilerin Analizi.....	54
2.2.11.1. Etkililik Verilerinin Analizi.....	54
2.2.11.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi.....	55
2.2.11.3. Gözlemcilerarası Güvenirlik Verilerinin Analizi.....	55
2.2.11.4. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi.....	56
3. BULGULAR	58
3.1. Betimsel Bulgular	58
3.1.1 Okulöncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Sahip Olmasını Bekledikleri Birinci Derecede Öncelikli Beceriler	58
3.1.1.1 Okulöncesi Öğretmenlerinin Belirttiği Birinci Derecede Öncelikli Becerilerin Birleştirilmesi ve İsimlendirilmesi.....	61
3.1.2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Sahip Olmasını Bekledikleri İkinci Derecede Öncelikli Beceriler.....	61
3.1.2.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Belirttiği İkinci Derecede Öncelikli Becerilerin Birleştirilmesi	62

Sayfa

3.1.3. Öğretmenler Tarafından Hem Birinci Hem de İkinci Öncelikli Olarak Belirtilen Becerilerin Sıralanması.....	62
3.1.4. Alanyazın Taramasına Dayalı Olarak Okulöncesi Eğitim Dönemindeki Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Belirlenmesi.....	63
3.1.5. Alanyazında Yer Alan ve Anket Uygulaması Sonucunda Belirlenen Beceriler.....	66
3.2. Deneysel Bulgular.....	69
3.2.1. Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Etkinlikler İçersine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Öğretimine İlişkin Etkililik Bulguları.....	69
3.2.1.1. Berkan'a Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Etkinlikler İçersine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Öğretimine İlişkin Etkililik Bulguları	70
3.2.1.2. Serap'a Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Etkinlikler İçersine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Öğretimine İlişkin Etkililik Bulguları	71
3.2.1.3. Murat'a Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Etkinlikler İçersine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Öğretimine İlişkin Etkililik Bulguları	72
3. 2. 2. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	76
4. TARTIŞMA.....	81
4.1. Tartışma	81
4.2. Sınırlılıklar.....	91
4.3 Öneriler.....	93
4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	93
4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	93
EKLER.....	96
KAYNAKÇA.....	173

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1.1.	Birinci Derecede Öncelikli Becerilere İlişkin Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı Sayıları	32
Tablo 2.1.2.	İkinci Derecede Öncelikli Becerilere İlişkin Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı Sayıları	33
Tablo 3.1.1.	Okulöncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Sahip Olmasını Bekledikleri Birinci Derecede Öncelikli Beceriler.....	59
Tablo 3.1.2.	Okulöncesi Öğretmenlerinin Belirttiği Birinci Derecede Öncelikli Beceriler ve Uygulamacı Tarafından Yeniden İsimlendirilen Beceriler.....	60
Tablo 3.1.3.	Okulöncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Sahip Olmasını Bekledikleri İkinci Derecede Öncelikli Beceriler.....	64
Tablo 3.1.4	Okulöncesi Öğretmenlerinin Belirttiği İkinci Derecede Öncelikli Beceriler ve Uygulamacı Tarafından Yeniden İsimlendirilen Beceriler Listesi.....	65
Tablo 3.1.5	Öğretmenler Tarafından Hem Birinci Hem De İkinci Öncelikli Olarak Belirtilen Becerilerin Listesi.....	66
Tablo. 3.1.6.	Öğretmenler Tarafından Belirtilen ve Aynı Zamanda Alanyazında Yer Alan Becerilerin Yer Aldığı Çalışmalar.....	67
Tablo 3.1 7	Alanyazında Yer Alan ve Anket Uygulaması Sonucunda Belirlenen Beceriler.....	68

ŞEKİLLER DİZİNİ**Sayfa**

Şekil 3.2.1.	Berkan'ın “Yönerge takip etme”, “Parmak kaldırma” ve “... mı istiyorsun?” sorusunu başını sallayarak onaylama becerilerinde yoklama, uygulama ve izleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri	73
Şekil 3.2.2.	Serap'ın “Yönerge takip etme”, “Parmak kaldırma” ve “... mı istiyorsun?” sorusunu başını sallayarak onaylama becerilerinde yoklama, uygulama ve izleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri	74
Şekil 3.2.3.	Murat'ın “Yönerge takip etme”, “Parmak kaldırma” ve “... mı istiyorsun?” sorusunu başını sallayarak onaylama becerilerinde yoklama ve uygulama oturumlarında doğru tepki yüzdeleri	75

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar ve Okulöncesi Eğitim

Her bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlamak ve yaşadığı toplumun bir parçası olabilmek için eğitime gereksinimi vardır. Normal bireyler gibi gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerin de topluma katılmaları ve kabul görmeleri günlük yaşamda yer alan pek çok beceriyi yerine getirebilmelerine bağlıdır.

Özellikle, bireyin yaşamında büyük önem taşıyan erken çocukluk yıllarında eğitime başlama, daha sonraki eğitim kademeleri için bir temel oluşturacaktır. Çocuğun daha geç dönemde, örneğin ilköğretime başladığında, bir engele sahip olduğunun fark edilmesi gelişimi açısından çok önemli olan erken çocukluk yıllarının iyi değerlendirilememesi anlamına gelmektedir (Avcı ve Ersoy, 2002).

Okulöncesi eğitimin tanımına bakılacak olursa, sıfır-yetmiş iki ay arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir (Gürkan, 2000, s.4-5).

Okulöncesi dönem yaşamın en önemli ve kritik dönemidir. Sıfır-altı yaşlar arasındaki süreyi kapsayan okulöncesi yıllar; çocuğun kişiliğinin oluşumunda, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların, tutumların kazanılması ve geliştirilmesinde en önemli yıllardır. Çocuğun okulöncesi dönemdeki eğitimi rastlantılara bırakılmamalı, ciddi bir şekilde ele alınmalı ve bilimsel yollarla eğitilmesi sağlanmalıdır. Okulöncesi eğitim doğumla başlamakta ve çocuğun ilköğretime başladığı güne kadar sürmektedir. Çocuğun eğitimi için ilköğretim yaşı olan yedi yaşına kadar beklemek onun gelişimini çeşitli yönlerden

sınırlamak anlamına gelmektedir (Başal, 1998; Gürkan, 2000). Okul dönemine kadar olan sürenin özellikle farklı öğrenim gereksinimleri olan çocuklar açısından bir kayıp olmaması için okulöncesi dönemde de bir takım özel düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır (Varlıer, 2004).

Normal gelişim gösteren bireyler kendilerine sağlanan öğrenme olanaklarını kullanarak bilişsel ve psiko-motor alanlarla ilgili temel bilgi, beceri ve tutumları gelişimlerinin doğal bir sonucu olarak kazanabilmektedirler. Oysa gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerin kendilerine sağlanan öğrenme olanaklarından yararlanabilmeleri normal bireyler kadar kolay olmamaktadır. Gelişimsel yetersizlik gösteren bireyler öğrenim hayatları süresince farklı yaş dönemlerinde farklı ortamlara yerleştirilmektedirler. İzleyen bölümde erken eğitim uygulamalarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.1.1 Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklarda Erken Eğitim Uygulamaları

Öğrenmenin en önemli kısmının erken çocukluk döneminde gerçekleştiğini çok sayıda uzman ve uygulamacı belirtmektedir. Erken çocukluk yılları bütün çocuklar için oldukça önemlidir ancak gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için daha fazla önem taşımaktadır. Bu çocuklar eğer erken dönemde eğitim fırsatlarından yararlanmazlarsa okul çağına ulaştıklarında çok önemli öğrenme zamanları geçmiş olmaktadır (Barnett, 1995; Gomby, 1995; Yoshikawa, 1995)

Yapılan çalışmalarda zihinsel gelişimin hayatın ilk üç yılında çok yoğun olduğu ve hızla devam ettiği belirtilmiştir. Araştırmalar çocuğun bulunduğu çevrenin çocuğun sahip olduğu beyin hücrelerini etkilediğini göstermiştir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk ilk öğretim dönemine gelmeden belirlenir ve erken eğitim almaya başlarsa karşılaşılabileceği olası başarısızlıklar önlenir ya da etkileri en aza indirilir (Gomby, 1995; Schweinhart, Barnes ve Weikart, 1993).

Yapılan çalışmalar erken eğitim uygulamalarının çocuğun yaşam kalitesini artırdığını ve çocuk için yararlı olduğunu göstermektedir. Erken eğitim gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğa bilişsel ve akademik alanlarda katkı getirmekte; ayrıca, bu eğitimin Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yaşadıkları davranışsal ve sosyal problemleri azalttığı da görülmektedir (Barnett, 1995; Gallagher, 1989; Gomby ve diğ., 1995; Guralnick, 1988; Yoshikawa, 1995).

Alanyazına bakıldığında, erken eğitim uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmaların pek çok önemli sonucu görülmektedir (Barnett, 1995; Fowler, Haines ve Rosenkoetter, 1990; Guralnick, 2001; Kemp, 2003; Smith, Fairchild ve Groginsky, 1998; Smith ve Strain, 1988; Yoshikawa, 1995). Bu sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Erken eğitim uygulamaları, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarda sosyal bilişsel gelişimi hızlandırır, davranış problemlerini azaltır.
- Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar erken eğitim almaya başladığında fiziksel, bilişsel, iletişimsel, sosyal gelişim ve özbakım alanlarında oldukça önemli kazanımlar elde ederler.
- Erken çocukluk döneminde çok yönlü ve yoğun hizmet sunulduğunda çok sayıda davranışsal ve öğrenme problemi ortadan kalkar, varolan problemler azalır ve çözümleri kolaylaşır.
- Erken eğitim uygulamalarında, çocuk aile sisteminin bir parçası olarak görülür. Aile, çocuğunun eğitiminin bir parçası olduğunda, öğretim sürecinde en önemli unsur haline dönüşür. Çocuk-yetişkin etkileşimi gelişir ve ailenin çocuğunun yetersizliğinden dolayı duyduğu stres azalır.
- Erken eğitim uygulamalarına katılan çocuğun bir kuruma bağlılığı ve okul çağına geldiğinde özel eğitim hizmetlerine olan gereksinimi azalır.

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için erken eğitimde önemli dönüm noktası da okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına yerleştirilirken yaşanmaktadır. Çocuk bu dönemde anaokuluna kaynaştırılmaktadır (Chandler, 1993). Erken eğitim uygulamalarının amaçlarından birisi gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kaynaştırma ortamına geçişlerini sistematik olarak sağlamak ve başarısını

desteklemektir (Conn-Powers ve diğ.,1990; Hains, 1992; Rule ve diğ. 1990) İzleyen bölümde okul öncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

1.1.2. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992). Tanımın bu şekilde yapılmış olmasının nedeni ise, kaynaştırmanın öğrencisinin yerleştirilme yeri olmasından çok, öğrencinin gereksinimlerinin karşılanacağı ve bu amaca yönelik olarak düzenlenecek ortam olmasıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Okulöncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamalarını destekleyen çalışmalara bakıldığında, gelişimsel yetersizlik gösteren küçük çocukların kaynaştırma ortamına yerleştirilmesinin bazı avantajlarının olduğu görülmektedir. Bu avantajları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kaynaştırma ortamına devam eden gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar sosyal oyunlar oynamada ve daha uygun sosyal etkileşim kurmada özel sınıfta olan çocuktan daha yüksek düzeyde performans göstermektedir (Lamorey ve Bricker, 1993).
- Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yeni becerileri öğrenebilmeleri için kaynaştırma sınıfları özel sınıflardan daha çok fırsat sunar (Diamond, Hestenes ve O’Conor, 1994).
- Kaynaştırma ortamına yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar, özel sınıfa devam eden akranlarından iletişimsel, bilişsel ve devinsel gelişim alanlarında daha hızlı ve fazla gelişim gösterir (Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn, 1990).
- Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk kaynaştırma ortamına yerleştirildiğinde benzer özellikteki akranlarından daha usta oyun becerileri sergiler (Odom ve Diamond, 1998).
- Normal gelişim gösteren çocuklar da kaynaştırma uygulamasından yarar sağlamaktadırlar. Aileler ve uzmanlar kaynaştırma ortamında olan normal gelişim gösteren çocukların farklılıkları daha kolay kabullendiklerini ve gelişimsel yetersizlik

gösteren arkadaşlarını akranlarına göre daha iyi anladıklarını belirtmektedirler (Guralnick, 1990).

Okulöncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamalarında üzerinde durulması gereken önemli unsurlardan biri de kaynaştırmaya hazırlık becerileridir. Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşabilmesi için kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin belirlenmesi ve çocuklara öğretilmesi gerekmektedir. İzleyen bölümde bu becerilere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.1.3. Okulöncesi Eğitim Dönemindeki Kaynaştırmaya Hazırlık Becerileri

Okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların, geçiş yapacakları kaynaştırma ortamının davranışsal gereklerine ve o ortamda ihtiyacı olacak becerilere hazırlanması oldukça önemlidir. Ayrıca, bu çocukların okula hazır olması için yeterli dil-konuşma becerilerine, özbakım becerilerine ve sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir (Atwater, 1994; Guralnick, 2001; Odom ve Diamond, 1998).

Kaynaştırmaya hazırlık becerileri alanyazındaki çalışmaların bir kısmında “sınıf içi kritik beceriler” (classroom survival skills) olarak geçmektedir. Ayrıca öncelikli sosyal/davranışsal ve uyumsal beceriler olarak açıklanmaktadır (Noonan ve McCormick, 1997; Rule, Fiechtel ve Innocenti, 1990; Salisbury ve Vincent, 1990). Çocuğun bu becerilere sahip olması okulöncesi eğitim kaynaştırma ortamında başarılı olabilmesini, grup düzenlemesine uyum sağlayabilmesini, yeni becerileri öğrenebilmesini ve arkadaş edinebilmesini kolaylaştırmaktadır (Conn-Power ve diğ., 1990, Hains, 1992; Kemp ve Carter 2006).

Okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun kaynaştırma ortamına geçiş sürecinde kaynaştırmaya hazırlık becerilerine sahip olmaması, kaynaştırma ortamına uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, bu becerilerin kaynaştırma ortamına geçmeden öğretilmesi ve süreç içinde desteklenmesi gereklidir (Salisbury ve Vincent, 1990). Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların geçiş

yapacağı bir sonraki ortam için gerekli kritik becerilerin neler olduğunu belirlemek ve bu becerileri öğretmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Anderson-Inman, Paine ve Deutchman, 1984; Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn, 1990; Fowler, 1988; Hains,1992; Noonan, Ratokalau, Lauth-Torres, McCormick, Esaki, ve Claybaugh, 1992; Rule ve diğerleri, 1990; Vincent, Salisbury, Walter, Brown, Gruenewald ve Powers, 1980). İzleyen bölümde bu araştırmalarda belirlenen becerilerin neler olduğu açıklanmaktadır.

Vincent ve diğerleri (1980), anaokuluna devam eden çocukların sahip olmaları beklenen becerileri şu şekilde sıralamışlardır: (a) yetişkin ve akranları ile iletişim başlatma, (b) başlayan etkileşimi devam ettirme, (c) gruptaki konuşmayı dinleme ve katılma, (d) sıra alma, (e) etkinliğe en az 10 dk süreyle katılma, (f) etkinlik geçişlerini sorunsuz yaşama, (g) yetişkinle ve akranlarla etkileşim kurma, (h) parmak kaldırarak izin isteme, (i) sırasını bekleme ve araçlarını paylaşma, (j) grup içinde sesini kontrol etme ve (k) etkinlik süresince yerinde oturma.

Anderson-Inman ve diğerleri (1984), gelişimsel yetersizlik gösteren okulöncesi dönemdeki çocukların en az üç beceriye sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlar; (a) öğretmenleri ve akranlarıyla olumlu etkileşim kurmak için yeterli olabilecek sosyal becerilere sahip olma, (b) okul programına devam edebilmek için gerekli olan temel akademik becerilere sahip olma ve (c) sınıftaki öğretimi destekleyecek sosyal davranışsal becerilere sahip olma olarak sıralanmıştır.

Sainato ve Lyon (1989) ise, yürüttükleri çalışmada çocuğun etkinliklerle ilgilenme düzeyi (gelişimine ve ortamın özelliğine uygun davranışlarla yeterli düzeyde zaman geçirme) ve farklı etkinliklerde sergilediği bağımsız performansının, çocuğun geçiş yaptığı okulöncesi kurumda daha kolay uyum sağlaması ve akademik açıdan başarılı olması için gerekli olduğunu savunmaktadırlar. Buna dayalı olarak gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların; (a) etkinliklere bağımsız olarak katılma, (b) grup etkinlikleri sırasında öğretmen yönergelerini takip etme, (c) arkadaşlarını rahatsız etmeden oturma, (d) sorulan soruları yanıtlama ve (e) etkinlik geçişlerini sorunsuz gerçekleştirme becerilerine sahip olması gerektiğinden söz etmişlerdir. Bu becerilere ek

olarak iki ya da üç basamaklı yönergeleri anlayıp yerine getirmesinin ve öğretmenin yokluğunda oyunla ya da etkinlikle meşgul olmasının da sınıf içindeki önemli beceriler olduğunu belirtmişlerdir.

Chandler, (1993) okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerini sosyal davranışlar, sınıf kurallarına dayalı davranışlar, iletişimsel davranışlar, görev-beceri bağlantılı davranışlar, bağımsız yapılması gereken davranışlar ana başlıklarında sınıflamıştır.

Noonan ve diğerleri, (1992) öğretmenler ile yaptıkları çalışmada kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin neler olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Bu becerileri; (a) bir etkinlikten diğerine sorunsuz geçme, (b) yönergelere uyma, (c) kuralları ve rutinleri takip etme, (d) konuşan kişiye odaklanma, (e) gruptaki akranlarla etkileşme, (f) akranlarla ve yetişkinlerle etkileşime girme, (g) sıra alma, (h) oyuncaklarını ve materyallerini paylaşma ve (i) gruptaki diğer kişileri rahatsız etmeden grupta kalma olarak sıralamışlardır.

Noonan ve McCormick (1997) ise yukarıda sıralanan araştırmalardan farklı olarak kaynaştırmaya hazırlık becerilerini genel biçimde üç gruba ayırmışlardır. Bu grupları; (a) oyun becerileri/sosyal beceriler (örn., paylaşma, sıra alma, yardımlaşma, işbirliği yapma, bekleme), (b) bağımsız çalışma ve oyun oynama (örn., verilen görevi tamamlama, yardıma ihtiyaç duymadan çalışma, arkadaşlarını sıkmadan çalışma) ve (c) öğretimsel beceriler ve eğlence becerileri (örn., grup yönergelerini takip etme, kuralları ve sınıf rutinlerini takip etme, sırası geldiğinde sorulan soruyu cevaplama, sırası geldiğinde konuşma, sırada bekleme ve yürüme) olarak sıralamışlardır.

Chadwick ve Kemp (2000), kaynaştırmaya hazırlık becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemişler ve şu şekilde sıralamışlardır:

- (a) bağımsız tuvalet ihtiyacını giderme,
- (b) aileden ya da bakıcısından sorun çıkarmadan ayrılma,
- (c) öğretim sırasında sunulan yönergeleri takip etme;
- (d) basit kuralları ve rutinleri gerektiğinde basit hatırlatıcılarla takip edebilme

Odom ve Bailey (2001) ise, kaynaştırma sürecinde önemli olan becerileri; (a) yönergeleri takip etme, (b) etkinlikleri tamamlayacak yeterlikte konsantre olma, (c) gözlem yapma ve hatırlama, (d) kısa öykülerle ilgili sorulan soruları yanıtlama, (e) sohbete katılma, (f) dikkatini öğretmene ya da etkinliğe yöneltme, (g) basit problemleri çözme, (h) başarısızlıkları kabul edip etkinliğe devam etme, (i) bir etkinlikten diğerine geçerken sorun çıkarmama, (j) etkinlikleri kabul edilebilir sürede tamamlama, (k) yetişkin tepkisini karşı koymadan ve içerlemeden kabul etme, (l) sürekli yönlendirmeye gerek duymadan çalışma, (m) sınıf rutinlerine katılma ve (n) sınıftaki diğer bireylerden uzaklaşmama olarak sıralamışlardır.

Tüm bu çalışmalar incelendiğinde, okulöncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamasının işlevsel olarak yürütülebilmesi için gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yukarıda sıralanan becerilerin büyük bir kısmına sahip olması beklenmektedir. İzleyen bölümde bu becerilerin öğretimine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.1.4. Okulöncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklara Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretilmesi

Okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına geçiş yapan çocuklarda bulunması gereken beceriler için yapılan öğretim; çevresel düzenlemelere, materyallerin tanıtılmasına, yetişkin yönergelerine ve ipuçlarına dayanmaktadır. Çocuklara bu becerilerin öğretimi kapsamında çocuğun özelliklerine uygun ipuçlarının kullanılması ve davranışları sonucunda doğal pekiştireçlere ulaşmalarını kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılması gereklidir. Örneğin, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğa sınıf rutinini takip etmesi öğretiliyorsa, akranlarını izlemesi sağlanarak (onların davranışlarını model alması için) ve yetişkini dinleyerek benzer durumlarda onun aynı tepkiyi vermesi öğretimin bir parçasını oluşturabilir. Çocuğun doğal pekiştireçlere nasıl ulaşacağını bilmesi, öğrenilen becerilerin genellenmesine ve kalıcılığının sağlanmasına yardım edecektir (Cavallaro ve Haney, 1999; Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001).

Sainato ve Lyon'a (1989) göre çocuk sınıfa yerleştirildikten sonra öncelikle gözlem yapıp çocuğun okuldaki gününü nasıl geçirdiği belirlenmelidir. Ardından çocuğun daha önce bulunduğu sınıftaki grup eğitimi düzenlemeleri ile kaynaştırma ortamındaki düzenlemeler belirlenmelidir.

Rule ve diğerleri (1990), öğretmenler tarafından ipuçlarını kullanarak ve pekiştiriciler sunarak becerilerin gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara öğretilbileceğini, bu şekilde çocuğun anaokuluna uyumunun daha kolay olacağını ve öğretmenin de çocuklarla çalışırken rahatlayacağını belirtmişlerdir.

Bu beceriler, çocuğun kaynaştırma ortamının beklentilerine, rutinlerine, programına ve pekiştiriciler uygulamalarına yönelik davranışsal ve sosyal beceriler olup akademik becerileri kapsamamaktadır. Bu gerekli becerilerin öğretilmesi sonucunda çocuğun bağımsızlığının artması ve kendi kendine yeterli hale gelmesi kaynaştırma ortamına uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır (Guralnick, 2001; Hains, 1992).

Noonan ve McCormick (1997) kaynaştırma öncesinde çocukların sahip olmaları gereken becerileri en iyi belirleyecek ve öğretim sürecini yönlendirecek kişilerin hem özel eğitim öğretmenleri hem de kaynaştırma ortamında çalışan öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bu bilgileri edinmek için öğretmenlerle yapılan görüşmeler, sınıf içinde yapılan gözlemler ve daha önceden öğretmen görüşlerine göre belirlenen becerilerden oluşan kontrol listeleri ve beceri tanımları kullanılmıştır. Bunlara örnek olarak, Hawaii Okul Öncesi Dönem Kaynaştırmaya Hazırlık Değerlendirme Aracı (Hawaii Preparing for Integrated Preschool (PIP) Assesment) ve Hawaii Anaokulları için Kritik Beceriler Kontrol Listesi (Hawaii Kindergarten Survival Skills Checklist) verilebilir. Bu kontrol listelerinde uzman görüşlerine göre tanımlanmış ve sistematik olarak sıralanmış kaynaştırmaya hazırlık becerileri yer almaktadır. Böylece çocuğun hangi becerilerde desteğe gereksinimi olduğu daha kolay belirlenmiştir.

Rule ve diğerleri (1990), çocuğun daha önceden devam ettiği özel eğitim sınıfının programının aşamalı olarak zorlaştırılarak ve programa değişik etkinlikler eklenerek,

çocuğun yerleşeceği kaynaştırma ortama hazırlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu şekilde çocuğun kaynaştırma sürecine hazırlanması aşamalı yapılabilmektedir. Ayrıca, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yerleştirildikleri ortamlar özel eğitim uzmanları tarafından ziyaret edilip sınıfın fiziksel ortamında ve materyallerde gerekli düzenlemelerin yapılmasının, öğrencinin ortama alışmasında kolaylık sağlayacağını da belirtmişlerdir.

Sadece kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara başarılı şekilde öğretilmesi yeterli olmayabilir. Aynı zamanda titizlikle hazırlanmış öğretim planları ve destek hizmetler çocuğun kaynaştırma ortamına hazır olması için gereklidir. Ancak, çocuk her zaman kaynaştırma sınıfında daha önceden edindiği becerileri sergileyebilir ya da akranlarından akademik ve sosyal-davranışsal açıdan geride kalabilir. Önemli noktalardan biri de çocuğa sadece becerileri öğretmenin yeterli olmadığı, akıcılığı ve kalıcılığı da sağlamanın gerektiğidir. Ayrıca çocuğun hangi becerilerde desteğe ihtiyacı olduğu da belirlenmelidir. Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar doğrudan öğretim ve destekleyici çalışmalar olmaksızın becerileri genellemeye sıklıkla sorun yaşamaktadırlar. Bunun için çocuğu arkadaşlarından ayırmadan, öğrendiği becerileri kaynaştırma ortamına, yeni karşılaştığı kişilere ve farklı zamanlara genellemesi sağlanmalı ve öğretim buna göre planlanmalıdır (Noonan ve McCormick,1997; Pianta, Cox, Taylor ve Early 1999; Sainato ve Morrison, 2001).

Alanyazında sınırlı sayıda da olsa yukarıdaki bölümde sıralanan kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimine yönelik araştırmalar yer almaktadır. İzleyen bölümde bu becerilerinin öğretimine yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

1.1.5. Okulöncesi Eğitim Dönemindeki Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yürütülen Araştırmalar

Rule ve diğerleri (1990) yaptıkları araştırmada, öncelikle kaynaştırmaya hazırlık becerilerini tanımlamışlar, ardından, bu becerilerin öğretimi için bir program

geliştirmişlerdir. Becerileri belirleme amacıyla okulöncesi kurumda doğrudan gözlem yapmışlar ve zaman örnekleme kaydı tutmuşlardır. Okulöncesi kurumlarda yapılan yoğun gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına geçişi kolaylaştırabilmek için gerekli olabilecek becerileri; (a) bağımsız çalışma, (b) grupla etkileşim, (c) farklı yönergeleri takip etme ve (d) farklı materyalleri kullanma olarak sıralamışlardır. Ardından, 18 öğrenciye bu becerileri ipuçları ve pekiştireçler kullanarak okul içindeki farklı etkinlikler ve ortamlarda öğretmişlerdir. Toplam 30 haftalık bir program uygulamasından sonra öğrencilerin tamamı kaynaştırmaya hazırlık becerilerini öğrenmişlerdir.

Hains (1992) yürüttüğü araştırmada yaşları 5-6 arasında değişen gelişimsel yetersizlik gösteren 11 çocuğa kaynaştırmaya hazırlık becerilerinden etkinliğe katılım ve bağımsız çalışma becerilerinin öğretimi yapmıştır. Ardından bu becerilerin öğrenilmesinin okuma etkinliklerini bağımsız tamamlamaya etkilerini değerlendirmiştir. Öğretim sınıf ortamında küçük grup düzenlemesiyle, ipucu kartları ve ortam düzenlemeleri kullanılarak yürütülmüştür. Becerilerin öğretimi daha önceden belirlenen okuma etkinlikleri içerisinde yapılmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Çocuklar becerileri %80-%100 düzeyinde öğrenmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, çevresel düzenlemeler yapmanın ve kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretilmesinin, okuma etkinlikleri sırasında öğretmenin daha rahat uygulama yapmasını sağladığı belirtilmiştir.

Chadwick ve Kemp (2000), yürüttükleri araştırmada 655 özel eğitim öğretmeni ve okulöncesi öğretmenine anket uygulamışlar ve bu ankette kaynaştırmaya hazırlık becerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Her iki öğretmen grubuna da toplam 22 beceriden oluşan ve her beceriye ilişkin beşli dereceleme ölçeği bulunan anketi uygulamışlardır. Bu anketin uygulanması sonucunda kaynaştırma ortamında gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmaları beklenen becerileri: (a) bağımsız tuvalet ihtiyacını giderme, ailesinden ve bakıcısından kolaylıkla ayrılma, (b) öğretmen tarafından sunulan yönergeleri takip etme, (c) basit kuralları ve sınıf rutinlerini hatırlama olarak sıralamışlardır. Ardından, bu becerilerin nasıl öğretilebileceğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almışlardır. Becerilerin öğretimi için öğretmenler ipuçlarının

ve pekiştirmelerin kullanılmasını önermişler; ancak, bunun öğretimi için uzun süreli bir müfredat programının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Son olarak Kemp ve Carter (2005) da yaptıkları araştırmada, başarılı kaynaştırma uygulaması yürütebilmek için daha önce belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerini sıralamışlardır. Ardından belirlenen becerilerde çocukların performansları ve öğretmenlerin başarılı kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile seçilen becerilerin ilişkisini incelemiştir. Araştırma, yaşları 66 ay ile 81 ay arasında değişen gelişimsel yetersizlik gösteren ve erken eğitim programına katılmış olan 33 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada yönergeleri takip etme ve etkinliğe katılma davranışlarında çocukların düzeyleri gözlenmiş ve çocukların performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri her dönemin sonunda kaydedilmiştir. Bunun için beş yıl süre ile her dönem sonunda, öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemler yürütülmüştür. Böylelikle çocukların belirtilen becerilerdeki gözlem sonucunda belirlenen performansları ve öğretmen görüşleri bir arada incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenler tarafından belirtilen beceriler genellikle sosyal-davranışsal beceriler ve özbakım becerileri olarak belirlenmiştir. Öğretmenleri tarafından değerlendirilen çocukların, yapılan gözlemler sonucunda, grup yönergelerini takip etme ve etkinliğe katılım becerilerinde, öğretmenlerin görüşmeler sırasında belirttiklerinden daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür.

Okulöncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin belirlenmesine ve öğretim önerilerine ilişkin yukarıda sıralanan çalışmalar görülmüştür. Bu çalışmada, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinden üçünün etkinlikler içersine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimi planlanmıştır. Dolayısıyla, izleyen bölümde etkinlik temelli uygulamalar ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin tanıtılmasına yer verilmiştir.

1. 2. Etkinlik Temelli Uygulamalar

Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla yapılan uygulamaların temel amacı gelişimsel becerilerin edinilmesini ve genellenmesini sağlamaktır. Bu yaklaşımın temelinde, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların buldukları fiziksel ve sosyal ortamlarda günlük geçişleri kullanmak yer almaktadır. (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004).

Çocuğun tam bağımsız olabilmesi için öğrendiği becerileri bulunduğu bütün çevrelere genellemesi gereklidir. Çocukların, yetişkin yönlendirmeli ve geleneksel öğretim düzenlemelerinde sergilemeleri beklenen beceriler, doğal ortamdan yalıtılmış ve yapılandırılmış şekilde öğretilmektedir. Bu durum becerilerin edinilmesi aşamasında etkili olurken, genellemede sıkıntılar yaşandığı görülmektedir (Bricker, Pretti-Frontczak ve McComas, 1998; Kurt, 2006; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Swell, Collins, Hemmeter ve Schuster, 1998).

Etkinlik temelli uygulamaların en önemli amaçlarından biri de çocuklarda işlevsel ve gelişimsel becerilerin edinilmesini sağlamaktır. Bunu sağlayabilmek için, etkinlik temelli uygulamalarda, çocuğun gün içerisinde yaşadığı etkinlik geçişleri ve çocuğun bulunduğu fiziksel ve sosyal ortamlar öğretim fırsatlarına dönüştürülür. Ancak etkinliklerin, çocuk tarafından bilinen anlamlı ve bulunulan ortama özgü olması oldukça önemlidir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004).

Pretti-Frontczak ve Bricker (2004) etkinlik temelli uygulamaların dört önemli unsurunu şu şekilde sıralamışlardır: (a) çocuk ilgilerinin ve liderliğinin takip edilmesi, (b) rutinlerin, günlük etkinliklerin ve oyunların çoklu ve çeşitli öğretim fırsatları oluşturmada kullanılması, (c) amaçların çocuk için işlevsel olması ve genellemeye hizmet etmesi, (d) zamanlamaya dikkat edilmesi, davranış sonrası uyarıların ve dönütlerin çocuğa sunulması. Etkinlik temelli uygulamalarda, çocuğun günlük programında yer alan bireysel amaçlara ulaşması için doğal olarak oluşan olaylar ve fırsatlar kullanılır. Doğal rutin içerisinde yer alan etkinlikler çocuğun öğretmeni veya

ailesi tarafından planlanır. Çocuğun ilgileri, tercihleri ve etkinliği başlatmak için istekli olması, öğretim aşamasında göz önünde bulundurulur (Bricker ve diğ., 1998).

Etkinlik temelli uygulamalarla ilgili olarak üzerinde durulması gereken en önemli unsurlardan biri de öğretim fırsatlarının etkinlikler içine gömülmesidir (Bricker, ve diğ., 1998; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Swell ve diğ., 1998). Çalışmanın bu kısmında becerilerin etkinliklerin içine gömülmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.2.1. Becerilerin Etkinlikler İçine Gömülmesi

Becerilerin etkinlikler içine gömülmesi süreci, planlanan ve çocuk tarafından yönlendirilen günlük etkinlikler içerisine çocuğun göstermesi beklenen tepkilerinin yerleştirilmesidir. Bir başka deyişle, çocuğun amaçlarının devam eden ve çocuk için anlamlı olan günlük etkinliklerin içine uygun şekilde gömülmesi, uyarlanması, genişletilmesi ya da birleştirilmesi işlemidir. Bu süreçte çocuk doğru ve beklenen tepki gösterdiğinde, hemen ardından desteklenmeli/pekiştirilmelidir. Ayrıca bu süreç etkinlikle ilgili sonuçların çocuğun davranışı ile doğrudan ve dolaylı bağlantılarının kurulmasını kapsamaktadır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004).

Anlamlı ve doğru planlanmış öğretim fırsatları oluşturmak için dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanmıştır: (a) çok yönlü ve sürekli değerlendirmeler yapmak, (b) çocuk yönlendirmeli ve planlanmış etkinlikler içinde çok sayıda ve çeşitli öğretim fırsatları oluşturmak, (c) amaçların işlevsel ve genellenebilir olması ve (d) uygulamanın etkilerini sistematik şekilde izlemek (Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hemmeter ve Ridgley, 2002; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004).

Becerilerin günlük etkinliklerin ve rutinlerin içine gömülmesiyle öğretimi “matris yaklaşımı” olarak da adlandırılmaktadır. Bu tür öğretim yapılması, erken eğitim programlarında sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır (Noonan ve McCormick, 1995). Bu yaklaşımda, çocuk için belirlenen amaca yönelik belirli sayıda daha önceden planlanmış doğal öğretim fırsatları oluşturulur. Etkinlikler doğal rutin içinde planlanır (örn., yemek

saati, oyun saati vb). Becerilerin günlük rutin içine gömülmesi, daha öncesinde amaçların gözden geçirilmesini ve ayrıntılı planlama yapmayı gerektirir. Bunun için de becerinin hangi etkinliğin içinde çalışılacağını belirlemek üzere “Etkinlik-Beceri Çizelgesi” hazırlamak gerekmektedir (Davis, Kilgo ve McCormick, 1998).

Beceriler etkinliklerin içine gömülmeden önce gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanmalıdır. Seçilen etkinlikler çocuğun ilgisini çekebilecek ve aşına olduğu etkinlikleri içermelidir. Belirlenen etkinlikler günlük rutin içine rahatlıkla yerleştirilebilecek etkinlikler olmalıdır. Ayrıca, çocuğa öğretmek için tanımlanan becerilerin farklı etkinliklerin içine yerleştirilebilir özellikte olması da gerekmektedir (Cook, Klein ve Tessier, 2004).

Etkinliklerin içine yerleştirilen becerileri değerlendirmek için uygun tekniğin belirlenmesi gerekmektedir. Bunlar anektod kayıtları, zaman aralığı kayıtları, kontrol listeleri ya da becerinin ve öğrencinin özelliğine göre uygulamacı tarafından hazırlanan değerlendirme çizelgeleri olarak sıralanabilir (Grisham-Brown, Hemmeter, ve Frontczak, 2005).

Genellikle okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklarla kullanılmakla birlikte, öğretim fırsatlarının etkinlikler içerisine gömülmesinin değişik özür ve yaş gruplarında yer alan çocuklara öğretim yapmada etkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Bu araştırmalarda; etkinlikler içine gömülen farklı yanlış öğretim yöntemleri kullanarak nesne avuçlama (Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins, 2000), tercih belirtme, gömlek çıkarma becerilerinin, (Johnson, McDonnell, Hozwarth, Hunter, 2004), kaynaştırma öğrencilerine sözcük okuma, zor görevlerde yardım isteme, büyük olan sayıyı belirleme becerisinin, (Kurt, 2006), etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretimi kullanarak zincirleme becerilerinin öğretimi çalışılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda, etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretimle sözcük okuma becerisi, (McDonnell, Johnson, Polychronis ve Riesen, 2002); kaynaştırma öğrencisine etkinlikler içersine gömülen iki farklı sunuş tekniği kullanılarak akademik beceri öğretimi (Polychronis, McDonnell, Johnson, Riesen, Jameson, 2004), destek hizmet personeline yöntemlerin etkinliklerin içine

gömülmesi becerisi (Schepis, Reid, Ownbey, ve Parsons, 2001) çalışılmıştır. (Swell, Collins, Hemmeter ve Schuster, 1998), etkinliklerin içine gömülen eşzamanlı ipucuyla giyinme becerilerini, (Venn, Wolery, Werts, Morris, DeCesare ve Cuffs 1993), etkinlikler içine gömülen artan bekleme süreli öğretimle taklit etme becerisini, (Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder, Morgante, 2002) sabit bekleme süreli öğretimle sözcük okuma becerisini öğretmişlerdir.

Bu çalışmada ise etkinlikler içerisine gömülerek sunulan eşzamanlı ipucu ile öğretimin kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkililiğine bakılmıştır. Buna dayalı olarak çalışmanın ilerleyen kısımlarında eşzamanlı ipucuyla öğretimle ilgili açıklamalara yer verilecektir.

1.3. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınama öğretiminin sistematik bir uyarlaması olan bir öğretim yöntemidir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin değişik özür ve yaş gruplarında etkili bir yöntem olduğu görülmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Eşzamanlı ipucuyla öğretimde kontrol edici ipucu hedef uyarının hemen ardından sunulur ve birey kontrol edici ipucunu yerine getirir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde her denemede kontrol edici ipucunun sunulması nedeniyle bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanınmamaktadır. Bu nedenle, uyarın transferinin kontrol edici ipucundan ayırdedici uyarana geçip geçmediği, öğretim oturumundan sonra yapılan yoklama oturumlarında anlaşılır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Eşzamanlı ipucuyla öğretimde, (a) doğru tepkiler, (b) yanlış tepkiler ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür birey tepkisi yer almaktadır. Doğru tepkiler, yanıt aralığı içinde doğru olarak sunulan tepkilerdir. Yanlış tepkiler ise, yanıt aralığı içinde yanlış olarak sunulan tepkilerdir. Tepkide bulunmama da, yanıt aralığı içinde hiç tepkide bulunmama olarak tanımlanır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Eşzamanlı ipucuyla öğretimle ilgili yapılan araştırmalarda son yıllarda bir artış gözlenmektedir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin çeşitli hedef davranışları öğretmede etkili bulunduğu; buna karşın yeterli sayıda sistematik çalışmaya rastlanmadığı belirtilmektedir. Ayrıca, eşzamanlı ipucuyla öğretimin değişik özür ve yaş grubundaki bireylere tek basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretimindeki etkililiğini ve diğer öğretim uygulamalarıyla etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmayı planlayan çalışmalara gereksinim duyulduğu ifade edilmektedir (Kurt, 2006; Tekin, 2000).

Eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı araştırmaların büyük çoğunluğunun tek basamaklı becerilerin öğretimi ile ilgili olduğu bilinmektedir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz; Türkiye'deki bölgeleri, sınırlarını ve matematikteki sembolleri söyleme becerisi (Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006); rakamları okuma, sözcük okuma ve saat okuma (Birkan, 2005), akraba isimlerinin öğretilmesi (Akmanoğlu ve Batu, 2005); söylenen rakamı gösterme becerisi, (Akmanoğlu ve Batu, 2004); tanıtıcı levhaları gösterme becerisi, (Tekin-İftar, 2003); ilkyardım malzemelerinin isimlerini söyleme, (Tekin-İftar, Acar ve Kurt, 2003); adı söylenen meslek kartını gösterme becerisi (Doğan ve Tekin-İftar; 2002); hayvan isimlerini öğrenme becerisi (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2002), bir iş merkezinde sergilenmesi beklenen kutu yerleştirme becerisi, (Maciag, Schuster, Collins ve Cooper, 2000).

Buna karşılık az sayıda zincirleme beceri öğretimine yönelik araştırma olduğu görülmektedir. Bunları da şu şekilde sıralayabiliriz: zincirleme serbest zaman becerileri (Kurt 2006); fotokopi çekme becerisi (Yücesoy, 2002); el yıkama becerisi, (Parrot, Schuster, Collins ve Gassaway, 2000), giyinme becerileri (Swell,ve diğ.,1998), toplumda kullanılan işaretleri okuma becerisi (Singleton, Schuster ve Ault, 1995), yiyecek maddelerini sözel olarak tanımlama becerisi, (MacFarland-Smith, Schuster ve Stevens, 1993), dondurulmuş konsantreden meyve suyu hazırlama becerisi (Schuster ve Griffen, 1993), sözcük okuma becerisi (Gibson ve Schuster, 1992). Araştırmanın gerekçelerine ilişkin açıklamalara izleyen bölümde yer verilmiştir.

1.4. Problem

Yukarıda özetlendiği gibi alanyazında, okulöncesi dönemde kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Araştırmalarla da belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi, okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kaynaştırmada başarıya ulaşması için oldukça önemlidir. Bu çalışmalarda, kaynaştırmaya hazırlık becerilerini belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerine başvuru sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Chadwick ve Kemp, 2000). Bu açıdan bakıldığında, bu becerilerin öğretmen görüşlerine dayanılarak belirlenmesinin uygulama açısından önemli olduğu düşünülebilir. Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesinin hem daha gerçekçi hem de işlevsel olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu becerilerin sistematik uygulamalar yapılarak öğretimine ilişkin araştırma gereksinimi olduğu da görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da belirlenen bu becerilerin öğretiminin sistematik olarak yapılması gerektiği belirtilmiştir (Kemp, 2003; Kemp ve Carter, 2000, Rule ve diğ., 1990; Sainato ve Lyon, 1989; Salisbury ve Vincent, 1990).

Uygulama açısından bakıldığında, okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar özel eğitim kurumlarından okulöncesi dönemdeki kaynaştırma ortamlarına yönlendirilmektedir. Okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamları, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara daha fazla fırsat sunarak akademik becerileri daha hızlı edinmelerini, sosyal, iletişimsel, bilişsel ve devinsel gelişim alanlarında gelişimlerinin akranlarını model alarak daha hızlı olmasını, usta oyun becerileri sergilemelerini sağlamaktadır (Conn-Powers, ve diğ., 1990; Lawarey ve Bricker, 1993; Odom ve Diamond, 1998). Ancak, ülkemizde kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ayrıca ele alınıp öğretiminin planlanmaması, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların geçiş yaptıkları kaynaştırma ortamından yeterli düzeyde yararlanamamalarına ve sınıf ortamında sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır.

Ayrıca, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına yerleştirildiğinde sınıf büyüklüğünün ve mevcudunun artması, farklı günlük

rutinlerin ve kuralların ortaya çıkması, bağımsız yapılması gereken çok sayıda beceri olması, farklı yetişkinler ve akranlar ile etkileşime girilmesi, çocuğun hayatına yeni eklenen önemli değişkenlerdir. Belirlenen değişkenlerin sayısı bu kadar çok olunca çocuğun bu değişikliklere uyum sağlayabilmesi için kaynaştırmaya hazırlık becerilerini öğrenmesi oldukça önem kazanmaktadır (Kemp ve Carter, 2000; Kemp ve Carter, 2006; Noonan ve McCormick, 1997).

Özel eğitim uzmanları etkili teknikler kullanarak kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin kazandırılmasını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi ve uygulama sürecinde bu bilgilerin kullanılması, başarılı ve sorunsuz kaynaştırma için oldukça önemlidir. Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemde anaokullarında görev yapmakta olan ve sınıfına gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk yerleştirilen öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili gereksinimlerinin karşılanması önemli görülmektedir.

Çocuğun kaynaştırma öncesinde yukarıda sıralanan becerilere sahip olmaması, öğretmenin çocuğa aşırı miktarda zaman ayırmasına ve daha fazla destek sağlanmasına neden olacaktır. Kaynaştırmaya hazırlık becerilerine sahip olmayan çocuk akranlarıyla etkileşim kurmada ve konuya odaklanmada zorluk çekecek ve dolayısıyla da kendine güven duymada sorun yaşayacaktır. Bu nedenle çocuğun geçiş yaptığı kaynaştırma sınıfının sosyal ve davranışsal düzeyine uygun beceri kazandırmaya yönelik araştırma gereksinimi yayınlanmış çalışmalarla da ifade edilmektedir (Chadwick ve Kemp 2000; Chandler, 1993).

Etkinlik temelli uygulamalara bakıldığında, çoğunlukla doğal ortamlarda oluşan neden sonuç ilişkilerinin kullanıldığı çalışmalar olduğu görülmektedir (Bricker ve Cripe, 1992). Eşzamanlı ipucuyla öğretimle ilgili hem tek basamaklı hem de zincirleme becerilerin öğretimine ilişkin araştırmalara rastlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, etkinlik temelli uygulamalar formatında eşzamanlı ipucuyla öğretimin birlikte kullanıldığı iki çalışmaya rastlanmıştır (Swell ve diğ., 1998; Risen, McDonnell, Johnson, Polychronis ve Jameson, 2003). ancak, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır.

Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde günlük etkinlikler içerisine yerleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırmanın alanyazına önemli katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Özetle aşağıda sıralanan maddeler bu araştırmanın gerekçelerini oluşturmaktadır:

- (a) Yabancı alanyazın incelendiğinde kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Ancak eğitim sisteminin farklı olması, sağlanan destek hizmetlerin miktarı, öğretmenlerin tutumları vb. etmenler bu becerilerde kültürel bazı farklılıklar olduğunu düşündürülebilir. Ayrıca ülkemizde yürütülen çalışmalarda hem ilköğretim hem de okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin varolan durumu belirlemek amacıyla çalışmalar yürütülmüş kaynaştırma hazırlık becerilerine yönelik çalışma yürütülmemiştir. Buradan yola çıkıldığında, ülkemizdeki okulöncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesine gereksinim duyulması,
- (b) Okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin sistematik öğretim yöntemleri ile öğretimine yönelik araştırmalara ve uygulama örneklerine gereksinim duyulması,
- (c) Etkinlik temelli uygulamaların yanılsız öğretim yöntemleri ile birlikte kullanılmasına yönelik araştırmalara gereksinim duyulması,
- (d) Eşzamanlı ipucuyla öğretimin kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkililiğini belirlemeye yönelik araştırmalara gereksinim duyulması.

Dolayısıyla, sıralanan bu gerekçelerden hareketle araştırmada öncelikle okulöncesi dönemdeki öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri belirlenmiş ve alanyazın taraması sonucu ulaşılan becerilerle bir araya getirilmiştir. Ardından gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenen üç kaynaştırmaya hazırlık becerisinin öğretiminin etkinlikler içerisine yerleştirilen eşzamanlı ipucu ile öğretim ile etkilerine ve geçiş yaptıkları kaynaştırma ortamında kalıcılığının devam edip etmediğine bakılmıştır. Ayrıca, çocukların devam

ettikleri okul öncesi sınıflardaki öğretmenlerin, çocukların sınıflarında olmasına ve kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri araştırmanın sosyal geçerlik verilerini oluşturmak üzere incelenmiştir.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına yerleştirilecek gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara, öğretmen görüşlerine ve alanyazına dayalı olarak belirlenerek gruplanan becerilerden bazılarının öğretiminde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilerinin ve öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara ve onlara öğretilen kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Buna dayalı olarak iki aşamalı olarak planlanan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırmanın birinci aşamasında;

1. Sınıfına gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk yerleştirilecek/yerleştirilmiş okulöncesi öğretmenlerinin;
 - a) okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmalarını bekledikleri birinci derecede öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b) okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmalarını bekledikleri ikinci derecede öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Alanyazında yer alan okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerileri nelerdir?

Araştırmanın ikinci aşamasında ise,

3. Okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına yerleştirilecek gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olması beklenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinden; (a) grup etkinliklerinde sunulan iki basamaklı yönergeleri takip

etme, (b) etkinliklere parmak kaldırarak katılma, ve (c) “..... istiyor musun?” sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme becerilerinin öğretilmesinde, etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkileri nelerdir? Bu amaca dayalı olarak şu sorulara yanıt aranacaktır;

- a) Etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretim, kaynaştırmaya hazırlık becerilerini öğretmede etkili midir?
- b) Etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretim, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi sona erdikten sonra çocukların yerleştirildiği kaynaştırma ortamında bu becerilerin kalıcılığını sağlamada etkili midir?
- c) Okulöncesi öğretmenlerinin, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sınıflarında bulunmasına ve kaynaştırmaya hazırlık becerilerinden; (a) grup etkinliklerinde sunulan iki basamaklı yönergeleri takip etme, (b) etkinliklere parmak kaldırarak katılma, ve (c) “..... istiyor musun?” sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme becerilerinin etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretilmesine ve kendilerine bilgilendirme çalışması yapılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1. 6. Önem

Erken çocukluk dönemindeki eğitimin amacı, her çocuğun gelişimini kendi koşullarında en yüksek düzeye çıkarmak ve güçlendirmektir. Okulöncesi dönemdeki programlar uygulanırken çocukların bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması ve bu farklılıklarla ilgili uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca, okulöncesi dönemde eğitim almak, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların hem akademik becerilerde ilerlemelerini hızlandıracak hem de uyumsal davranış sorunlarının ortaya çıkmasını engelleyecektir. Bu açıdan bakıldığında, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlere oldukça önemli bir sorumluluk düşmektedir. Okulöncesi dönemdeki öğretmenler kaynaştırma ortamına yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla çalışırken davranış sorunları ile baş etme, müfredatta yer alan amaçları gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için uyarlama, araç gereçleri uyarlama,

akran etkileşimi için yönlendirme, özel eğitim öğretmenleri ile işbirliği kurma vb konularda bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Bu gereksinimlere dayalı olarak görüşlerini paylaşmak ve yürütülen uygulamalara katılmak kaynaştırma uygulamasının niteliğini artıracak hem de öğretmenlerin daha verimli çalışmasını sağlayacaktır. Buradan yola çıkıldığında, okulöncesi dönemdeki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına önemli olan etmenlere ilişkin görüşlerini belirlemek ve buna dayalı uygulamaları paylaşmak gereklidir. Bu çalışmada kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenecektir.

Kaynaştırmanın gerçek anlamda uygulanabilmesi için çocuğa ve öncelikle sınıf öğretmenine gereksinim duyduğu konularda destek özel eğitim hizmetlerinin verilmesi gereklidir. Gerçekleştirilmesi amaçlanan bu araştırmanın ilk aşamasında, okulöncesi dönemdeki öğretmenlerin, sınıflarına yerleştirilmesi planlanan gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olması gereken becerilere ilişkin görüşleri belirlenecektir. Ardından kaynaştırma ortamına geçiş yapacak çocuklara öğretmenler tarafından öngörülen ve alanyazına dayalı belirlenmiş becerilerin sistematik öğretim teknikleri kullanılarak öğretimi yapılacaktır. Ayrıca, deneklerin öğretmenlerine izleme oturumlarından önce bilgilendirme çalışması yapılacaktır. Bu açıdan araştırmanın, okulöncesi dönemdeki öğretmenlere sınıflarında daha sistematik, etkili, bireysel farklılıklara uygun öğretim sunmaları için katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin belirlenmesi ve buna dayalı olarak öğretim yapılması kaynaştırma uygulamasının daha verimliliğini artıracığı düşünülmektedir. Ayrıca gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar açısından bakıldığında, yerleştirildikleri ortamlara daha hazır olarak başlamalarına ve bu ortamlara daha hızlı uyum sağlamalarına katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularının, okulöncesi kurumlarda ve özel eğitim alanında çalışan uzman ve öğretmenlerin ilgili kişi ya da kurumlarla işbirliği yaparak kaynaştırma uygulamasına katkıda bulunmalarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Yabancı alanyazın incelendiğinde, okulöncesi dönemdeki öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara ilişkin hem görüşlerini belirlemeye yönelik olarak ve hem de etkili öğretim yöntemleri kullanılarak bu görüşlere dayalı olarak yeterli sayıda

alışmalar yapılmadığı görülmektedir. Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde ise, bu becerilerin hem belirlenmesine hem de öğretimine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın alanyazına bu açıdan katkı getireceği düşünülmektedir. Ek olarak okulöncesi dönemde kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminin yapılmasına da başlangıç oluşturacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırma iki aşamalı olarak planlanmıştır. Birinci aşaması betimsel araştırma formatında ikinci aşaması ise, deneysel araştırma formatında yürütülmüştür. Araştırmanın birinci aşamasında, okulöncesi öğretmenlerinin, anaokuluna yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmasını bekledikleri birinci ve ikinci öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla anket uygulaması yürütülmüştür. Ardından, alanyazın taraması yapılmış ve okulöncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin neler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına yerleştirilecek gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olması beklenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinden üçünün öğretilmesinde etkinlikler içerisinde gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkileri incelenmiştir. Araştırmanın her iki aşamasına ilişkin açıklamalar izleyen bölümde yer almaktadır.

2. 1. Betimsel Araştırma

Bu bölümde veri toplama aracının hazırlanma süreci, uygulama süreci, verilerin analizi, alanyazın taraması süreci ve çocuklara öğretilen becerilerin belirlenme süreci açıklanmaktadır.

2. 1. 1. Katılımcılar

Araştırma grubunu, Eskişehir ilinde bulunan 36-72 aylık çocuklara eğitim veren okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma

grubunu oluşturmak amacıyla, öncelikle Eskişehir’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan bağımsız resmi ve özel anaokullarının 2006 yılı güncel listesine ulaşılmıştır. Ardından bu okullarda görev yapan ve çalışmaya katılmak için gönüllü olan 48 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin hepsi bayandır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler izleyen bölümde açıklanmaktadır.

Araştırmanın birinci aşamasına ilişkin güvenilirlik verileri Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü’nde görevli bir araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır. Araştırma görevlisi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı’na devam etmektedir.

2.1.1.1 Ankete Dayalı Olarak Belirlenen Katılımcı Özellikleri

Anket uygulaması sırasında öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veri toplanmıştır. Öncelikle öğretmenlerin mezun oldukları okullar belirlenmiştir. Otuzüç okulöncesi öğretmeni (%69) farklı üniversitelerin dört yıllık fakültelerindenmezun olmuşlardır. Yedi öğretmen (%15) Açıköğretim Fakültesi (AÖF) Okulöncesi Öğretmenliği’nden henüz mezun olmamıştır. Üç öğretmen (%6) Önlisans Programı’ndan, dört öğretmen (%8) ise Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü’nden mezun olmuştur. Bir öğretmen (%2) de Anaokulu Meslek Edindirme Programı’na katılmış ve sertifika almıştır.

Okulöncesi öğretmenlerin mezuniyet yıllarına baktığımızda 35 öğretmen (%73) 2001 yılı ve sonrasında, dokuz öğretmen (%19) 1991-2000 yılları arasında, dört öğretmen (%8) ise 1987-1989 yılları arasında mezun olmuştur. Katılımcıların mesleki deneyim sürelerine baktığımızda ise, 30 öğretmenin (%63) 0-5 yıl arasında, 12 öğretmenin (%25) 6-10 yıl arasında, beş öğretmenin (%10) 11-15 yıl arasında, bir öğretmenin ise 16 ve daha fazla yıl arasında değişen mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Anket uygulamasına katılan okulöncesi öğretmenlerden 40’ı (%83) eğitimleri sırasında gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla ilgili ders almıştır. Sekiz öğretmenin (%17)

ise öğrenimleri sırasında konuyla ilgili ders almadıkları belirlenmiştir. Eğitimleri sırasında gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla ilgili ders alan 40 öğretmenden, 32 öğretmen (%80) “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar”, dört öğretmen (10) “Özel Öğretim Yöntemleri”, bir öğretmen (%2,5) “Zihin Engellilerin Eğitimi”, bir öğretmen (%2,5) “Çocuk Gelişimi”, birer öğretmen de (%2,5) “Çocuk Ruh Sağlığı” ve (%2,5)“Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma” dersi almışlardır.

Anket uygulamasına katılan öğretmenlerden sadece ikisi (%4) gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla ilgili (kaynaştırmada rehberlik kursu ve okul öncesi dönemde kaynaştırma) hizmetiçi eğitim almışlardır. Diğer katılımcıların (%96) hizmetiçi eğitim alma geçmişi yoktur.

Anket uygulamasına katılan 23 öğretmenin (%48) sınıfında gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk vardır ve 25 öğretmenin (%52) sınıfında ise gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk yoktur. Sınıfında gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk olduğunu belirten 23 öğretmenin yedisinin sınıfında (%30) zihinsel yetersizliği olan çocuk, yedi sınıfta (%30) otistik çocuk, dört sınıfta (%17) dil ve konuşma güçlüğü olan çocuk, iki sınıfta (%9) işitme yetersizliği olan çocuk, iki sınıfta (%9) ortopedik yetersizliği olan çocuk ve son olarak bir sınıfta da (%5) öğrenme güçlüğü olan çocuk bulunmaktadır.

Sınıfında gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk bulunan 12 öğretmen (%52) destek hizmet almakta, 11 öğretmen (%48) ise destek hizmet almamaktadır. Destek hizmet alan yedi öğretmen (%58) çocuğun devam ettiği özel rehabilitasyon merkezindeki öğretmeninden, üç öğretmen (%25) çocuğun üniversitede destek hizmet aldığı kurumdan, iki öğretmen (%17) okul psikologundan destek hizmet almaktadır. Sınıfında gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk bulunan 16 öğretmen (%70) sınıfındaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların akademik, davranışsal özelliklerine ilişkin bilgi sahibidir, yedi öğretmen (%30) ise bilgi sahibi değildir.

Sınıfında gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk bulunan altı öğretmen (%38) bu çocuklar ile ilgili bilgiyi kendi çabası ile edinmiş, beş öğretmen (%31) çocuğun ailesinden bilgi edinmiştir. Üç öğretmen (%19) çocuğun üniversitede devam ettiği kurumdan, son

olarak iki öğretmen ise (%12) çocuğun devam ettiği özel rehabilitasyon merkezinden bilgi aldığını belirtmiştir.

2.1.2. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Bu araştırmada okulöncesi dönemdeki birinci ve ikinci derecede öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla kullanılacak veri toplama aracını hazırlamak amacıyla öncelikle konuyla ilgili ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Okulöncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin daha önceden yapılmış betimsel çalışmalar incelenmiştir. Ardından, anket hazırlama ilke ve kurallarına uygun olarak dokuz tanesi kapalı uçlu, üç tanesi açık uçlu olmak üzere 12 sorudan oluşan “Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Görüş Belirleme Anketi” (Ek 1) hazırlanmıştır. Kapalı uçlu sorularda öğretmenlere ilişkin demografik bilgileri (bitirdiği okul, mesleki deneyim yılı, hizmet içi eğitim alıp almadığı, sınıfında gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk varsa destek hizmet alıp almadığı, alınan destek hizmet türü, destek hizmetin nereden alındığı vb) belirlemek amaçlanmıştır. Açık uçlu sorularda ise, öğretmenlerin gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmalarını bekledikleri birinci ve ikinci derecede öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Ardından, hazırlanan anket için uzman görüşü alınmış ve uzmanlar tarafından önerilen değişiklikler yapılmıştır. Anket uygulamasından önce bir okulöncesi öğretmenliği son sınıf öğrencisine ankette yer alan sorular sorulmuş ve anlaşılmayan sorular olup olmadığı belirlenmiştir. Ardından anketlerin uygulanması aşamasına geçilmiştir. Anketin uygulama sürecine ilişkin açıklamalar izleyen bölümde yer almaktadır.

2.1.3 Verilerin Toplanması

“Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Görüş Belirleme Anketi” nin

amacına uygun biçimde uygulanabilmesi için, anketi hazırlayan araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Anketin uygulamasından önce Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2005-2006 öğretim yılı okul öncesi kurumları güncel listesine ulaşılmıştır (Ek 2). Bu listeden Eskişehir il merkezinde yer alan toplam 12 tane bağımsız anaokulu ve adresleri belirlenmiştir. Bağımsız anaokulu; bağımsız olarak faaliyette bulunan ve müstakil müdürlüğü olan 36-72 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı okullara bağımsız anaokulu denilmektedir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html).

Bu araştırmada ikinci aşamada uygulama yapılacak deneklerin yaş grubuna uygun olduğu için bağımsız anaokullarındaki öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Ardından anketi uygulayabilmek için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır (Ek 3). Uygulamacı tüm okulları ziyaret ederek programı uygun olan öğretmenlerle aynı gün görüşmüş, ancak uygulamacının gittiği saatte uygun olmayan öğretmenlerden görüşebilecekleri gün ve saat için randevu almıştır. Bazı okullarda sabahçı öğleci gruplar olduğu için her iki gruptaki öğretmenlerle görüşebilmek için farklı saatlerde okul ziyaretleri yapılmıştır. Veri toplama amacıyla yapılan görüşmeler, katılımcı öğretmenlerin isteğine bağlı olarak okullardaki öğretmen odasında veya çalıştıkları sınıflarda yürütülmüştür.

Anket uygulaması sırasında, öncelikle katılımcı öğretmenler cevaplayacakları anketin amacı, gizliliği hakkında uygulamacı tarafından bilgilendirilmişlerdir. Ardından anket soruları öğretmenlere sorulmuş ve yanıtlar anket üzerine uygulamacı tarafından işaretlenmiştir. Anket soruları yanıtlandıktan sonra varsa öğretmenlerin soruları yanıtlanmıştır. Anketlerin uygulanması 2006 yılı Şubat ve Mart ayları arasında yapılmış bir ay sürmüştür. Anket uygulaması tamamlandıktan sonra verilerin analizi yapılmıştır. Verilerin analizine ilişkin açıklamalar izleyen bölümde yer almaktadır.

2.1.4. Verilerin Analizi

Anket ve görüşme sorularının analizinde frekans ve yüzde hesaplaması gibi betimsel analiz teknikleri kullanılır (Cresswell, 2005). Kapalı uçlu sorular analiz edilirken her bir sorudaki her bir seçeneğin kaç kişi tarafından işaretlendiği sayılarak her seçeneğin frekansı belirlenir. Tek bir seçeneğin işaretlenmesi ile yanıtlanması gereken sorularda her bir seçeneğin işaretlenme yüzdeleri belirlenir. Birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği sorularda toplam yüzdenin %100 üzerine çıkabilmesi nedeniyle, yüzde hesaplaması yapmayıp her bir seçeneğin kaç kişi tarafından işaretlendiğini belirten frekansları vermek daha uygun olacaktır (Kırcaali-İftar, 2000; Cresswell, 2005).

Buna dayalı olarak, öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtların frekansları hesaplanmıştır. Anketteki sorulardan elde edilen bilgileri gösteren tablolar ve ilgili frekanslar bulgular bölümünde yer almaktadır.

2.1.5. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

“Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Görüş Belirleme Anketi”nde, okulöncesi dönemdeki öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan veya alacak olan gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmasını bekledikleri birinci ve ikinci öncelikli beceriler belirlenmiştir. Uygulamacı tarafından frekansları belirlenen beceriler sıralanmıştır. Hem birinci öncelikli hem de ikinci öncelikli beceriler en yüksek frekanslı olandan en az frekanslı olan doğru sıralanmıştır ve görüşme kodlama anahtarı haline getirilmiştir. Hazırlanan iki görüşme kodlama anahtarında da öğretmen sayısı(frekans) bölümü boş bırakılmıştır (Ek.4). Bağımsız bir gözlemci için 48 öğretmene ait anketlerin tamamı çoğaltılıp hazırlanmıştır. Bağımsız gözlemci her anketi ayrı ayrı inceleyip her öğretmenin belirttiği birinci ve ikinci öncelikli becerilere ilişkin görüşme kodlama anahtarını doldurmuştur. Tablo 2.1.1 ve Tablo 2.1.2 de her beceriye ilişkin görüş birliği ve görüş ayrılığı sayısı yer almaktadır.

Uygulamacı ve gözlemcinin beceriye ilişkin işaretlemeleri karşılaştırılmıştır. Buna dayalı olarak, araştırmanın birinci aşamasına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri hesaplanırken, tüm görüş birlikleri ve görüş ayrılıkları toplanmıştır. “görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmasını bekledikleri birinci derecede öncelikli becerilere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik sonucu %84 olarak belirlenmiştir. İkinci derecede öncelikli becerilere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik sonucu ise, %86 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.1.1.
Birinci Derecede Öncelikli Becerilere İlişkin
Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı Sayıları

Birinci derecede öncelikli beceriler	Görüş birliği	Görüş ayrılığı
1. Arkadaşları ile uyumlu olma	18	4
2. Kendini ifade etme	18	0
3. Özbakım becerilerini kazanmış olma	13	1
4. Söylenileni anlama	14	2
5. Grup etkinliklerine sorunsuz katılma	13	1
6. Küçük kas becerilerine sahip olma	11	4
7. Psikomotor becerilere sahip olma	7	1
8. Saldırgan davranışlarının olmaması	7	0
9. Dikkat süresinin uzun olması	7	2
10. Yönergeleri takip etme	5	1
11. Verilen etkinliği tamamlama	3	2
12. Kurallara uyum sağlama	5	1
13. Sosyal açıdan ilişki kurma	4	1
14. Tuvalet eğitiminin olması	4	1
15. Dikkatini yöneltme	2	1
16. Bilişsel becerilere sahip olma	2	2
17. Paylaşma becerisine sahip olma	2	0
18. Çalışmaya istekli olma	1	0
19. İlgili ve meraklı olma	1	0
20. Duygusal tepkilerde aşırılığın olmaması	1	2
Toplam	136	26

Tablo 2.1.2.
İkinci Derecede Öncelikli Becerilere İlişkin
Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı Sayıları

İkinci derecede öncelikli beceriler	Görüş birliği	Görüş ayrılığı
1. Etkinliklere uygun şekilde katılma	16	1
2. Sınıf kurallarına uyma	15	1
3. Kendini ifade etme	12	0
4. Arkadaşları ile uyumlu olma	9	1
5. Yönergeleri takip etme	7	3
6. Söylenileni dinleme	7	2
7. Özbakım becerilerine sahip olma	7	0
8. Dikkat süresinin uzun olması	6	1
9. Psikomotor gelişimin tam olması	3	2
10. Tuvalet eğitiminin olması	5	1
11. Küçük kas gelişiminin tam olması	3	2
12. Saldırgan davranışlarının olmaması	3	0
13. Bilişsel gelişimin tam olması	2	1
14. Paylaşma becerisinin olması	3	0
15. Grup oyunlarına katılma	3	0
16. Sosyal becerilere sahip olma	3	1
17. Çevresinin farkında olma	1	1
18. Büyük kas becerilerine sahip olma	1	2
19. İyi ve kötüyü ayırt etme	1	0
20. Kendine güvenli olma	1	0
21. Diğer öğrencilerle iletişim kurma	1	0
22. Kendi başına oyun kurma	1	0
23. Okuma yazma etkinliklerine katılma	1	0
24. Karşısına çıkan sorunlarla baş edebilme	1	0
25. Yemek ayırmama	1	0
Toplam	113	19

2.1.5. Alanyazın Taraması Süreci

Anket uygulaması sürerken eşzamanlı olarak alanyazın taraması devam etmiştir. Alanyazın taramasının tanımına baktığımızda; araştırmanın amacına uygun olarak, periyodik yayımlanan dergilerdeki makaleleri, kitapları ve konuyla ilgili farklı kaynakların eski ve güncel baskılarını inceleme ve ulaşılan bilgileri başlıklarına, konularına ve tarihlerine göre sınıflama işlemidir (Creswell, 2005).

Buna dayalı olarak, alanyazın taraması sürecinde, Internet (EBSCO, ERIC, YÖK, GOOGLE) üzerinden yurt içi ve yurt dışındaki çeşitli üniversitelerin kütüphanelerine ulaşılarak konu ile ilgili kitap ve makaleler araştırılmıştır. Ayrıca daha önce ziyaret edilen Amerika Birleşik Devletleri Auburn Üniversitesi Kütüphanesi'ndeki ve Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi'nde kitap, dergi ve elektronik dergiler taranmıştır. Yapılan bu tarama sonucunda 1980-2006 yılları arası yayınlanan dergiler ve kitaplar incelenmiştir. Alanyazın taraması yapılırken, okulöncesi kaynaştırma (preschool inclusion), erken eğitim uygulamaları (early childhood intervention), kaynaştırmaya hazırlık becerileri (inclusion readiness skills), gelişimsel yetersizlik gösteren çocukları kaynaştırmaya hazırlama (preparing young children with disabilities for inclusion), geçiş becerileri (transition skills), kritik derslik becerileri (classroom survival skills), okulöncesi eğitim (preschool, kindergarten) ve gelişimsel yetersizlik (developmental disabilities) anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Ulaşılan kaynaklar incelenmiş ve okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olması beklenen kaynaştırmaya hazırlık becerileri sıralanmıştır. Alanyazında yer alan becerilerden ve anket sonucunda ortaya çıkan becerilerden işlevsel olarak birbirine benzeyenler bir araya getirilip gruplanmıştır. Bu sürece ilişkin ayrıntılı açıklama bulgular bölümünde yer almaktadır.

2.2. Deneysel Araştırma

Bu bölümde araştırmaya katılan deneklere, ortama, kullanılan araç gereçlere, araştırma modeline, bağımlı ve bağımsız değişken özelliklerine, tepki tanımlarına, uygulama sürecine, veri toplama ve veri analiz süreçlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.2.1. Denekler

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde her gün saat 9:00 ile 12:30 arasında grup eğitimine katılan gelişimsel yetersizlik gösteren üç çocuk ile yürütülmüştür.

Deneklerde araştırmaya katılmak için belirlenen şu önkoşul özellikler aranmıştır: (a) görsel uyarınları izleme, (b) işitsel uyarınları izleme, (c) tüm öğretim çalışmalarına katılabilme, (d) görsel ve işitsel uyarınlara dikkatini yöneltme, (e) okulöncesi kuruma başlayabilmek için 36 aylık ya da daha büyük olma.

Deneklerin yukarıda sıralanan ön koşul özelliklere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılanlar izleyen bölümde açıklanmaktadır. Öğrencilerin görsel ve işitsel uyarınları izleme becerilerine sahip olup olmadığını belirleyebilmek için öğrencilere işitsel ve görsel izlemeye yönelik yönergeler verilmiştir. Bu amaçla sınıf ortamında görsel ve işitsel takibi gerektiren tek basamaklı yönergeler sunulmuştur (Örneğin yerdeki topu atması için "Berkan topu at.", ya da masanın üzerindeki bebeği kastederek "Serap bebeği bana ver." vb). Deneklerin bu yönergelere nasıl tepki verdikleri değerlendirilmiştir. Ayrıca deneklerle daha önceden çalışan öğretmenlerle görüşülmüş ve önkoşul özelliklere ilişkin bilgi alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, deneklerin tümünün görsel ve işitsel uyarınları izleme önkoşul becerilerine sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmada deneklerin çalışmaya düzenli katılımlarının sağlanabilmesi için anne-babalarla okulun başlangıcında görüşülmüş ve çalışmaya katılımın önemi

vurgulanmıştır. Ailelerle okula düzenli olarak gelme ve çalışmaya düzenli katılım için sözlü anlaşma yapılmıştır. Çocukların yaşları ile ilgili bilgi ailelerle görüşülerek öğrenilmiştir.

Deneklerin grup eğitimine devam ettiği derslikte gelişimsel yetersizlik gösteren bu üç çocuktan başka öğrenci bulunmamaktadır. Deneklerin grup eğitimine devam ettiği derslikte büyük kas becerilerini kapsayan beden eğitimi (denge tahtasından yürüme, zıplama, denge, yürüme, koşma becerileri vb), küçük kas becerileri (bakma, tutma, eşleme, boyama, kitap bakma vb), serbest zaman becerileri (top oyunları, halka oyunları, çizgi film izleme vb), iletişim becerileri, özbakım becerileri (yemek yeme, giyinme, tuvalet vb) ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Deneklerin hepsi kendilerine gösterilen motor becerileri taklit edebilme becerilerine sahiptir. İzleyen bölümde deneklerin özelliklerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Berkan, Down Sendromlu, üç yaş iki aylık olan bir erkek öğrencidir. Berkan giyinme becerilerini tam fiziksel yardımla gerçekleştirmektedir. Tuvaletinin geldiğini belirtmemektedir. Özellikle temizlik becerilerinde kısmi fiziksel yardıma gereksinim duymaktadır. Berkan dikkatini yaklaşık 4-5 dakika süreyle etkinliklere yöneltmektedir. Büyük kas ve küçük kas becerilerinde yaşına uygun gelişim göstermektedir. Kendisine sunulan tek basamaklı yönergeleri yerine getirmekte ve isteklerini işaret ederek göstermektedir. Daha önceden Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nden 8 ay süreyle fizyoterapi desteği almıştır. Ayrıca, iki öğretim dönemi Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programının uygulandığı bireysel eğitim hizmeti almıştır.

Serap, Down Sendromlu, üç yaş beş aylık olan bir kız öğrencidir. Serap tuvalet gereksinimini tek sözcükle belirtmekte ve yetişkin gözetiminde tuvaletini yapmaktadır. Temizlik becerilerinde ve giyinme becerilerinde kısmi fiziksel yardıma gereksinim duymaktadır. Serap dikkatini yaklaşık 4-5 dakika süreyle etkinliklere yöneltmektedir. Büyük kas ve küçük kas becerilerinde yaşına uygun gelişim göstermektedir. Kendisine sunulan tek basamaklı yönergeleri yerine getirmekte, isteklerini işaret ederek ve zaman zaman tek sözcük kullanarak ifade etmektedir. Ancak sözcükleri telaffuz etmede güçlük

yaşamaktadır. Grup eğitimine başlamadan Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nden iki dönem bireysel hizmet almıştır.

Murat, Down Sendromlu, üç yaşında bir erkek öğrencidir. Murat temizlik ve giyinme becerilerinde tam fiziksel yardıma gereksinim duymaktadır. Murat dikkatini yaklaşık iki dakika süreyle etkinliklere yönlentmektedir. Büyük kas ve küçük kas becerilerinde yaşından geride gelişim göstermektedir. Kendisine sunulan tek basamaklı yönergeleri yerine getirmekte ve isteklerini işaret ederek ifade etmektedir. Daha önceden herhangi bir kurumdan eğitim almamıştır.

Araştırmanın başlangıcında denek yitimi etmenini kontrol altına alabilmek amacıyla altı denekle çalışmaya başlanmıştır. Araştırma sırasında olgunlaşma etkisi denek yitimi ve dış etmenler nedeniyle üç denek araştırma dışında tutulmuştur. Deneklerden biri sık sık hastalandığı için annesinin isteği ile uygulamanın başında kurumdan ayrılmıştır. Diğer iki denek de ilk becerinin öğretimi tamamlanmadan yaz tatili başında kurumdan ayrılmışlardır. Dolayısıyla araştırma üç denek ile yürütülmüştür.

2.2.2 Deney Sürecinde Yer Alan Kişiler

Araştırmanın ikinci aşamasında uygulama ve veri toplama sürecini araştırmacı yürütmüştür. Ayrıca okulöncesi öğretmenliği son sınıf öğrencisi bir öğretmen yardımcısı araç gereçlerin hazırlanması, video kamera kayıtlarının yapılması sürecinde yardımcı olmuş ve günlük etkinlik çizelgesinde belirtildiği günlerde (kişiler arası genelleme amacıyla) bazı etkinlikleri yürütmüştür.

Buna ek olarak araştırmanın ikinci aşamasına ilişkin güvenilirlik verileri Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görevli bir araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır. Bu gözlemci, aynı zamanda araştırmanın ikinci aşamasının uygulamaları sırasında sınıf içinde sürekli bulunarak günlük etkinlik çizelgesinde belirtildiği günlerde (kişiler arası genelleme amacıyla) bazı etkinlikleri yürütmüştür.

Araştırma görevlisi aynı zamanda da Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'na devam etmektedir.

Deney sürecinde ayrıca, çocukların yerleştirildiği kaynaştırma sınıfının öğretmenleri bulunmaktadır. Birinci ve ikinci deneğin yerleştirildiği kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerden Çiçek öğretmen, okulöncesi öğretmenliği dört yıllık lisans programından mezun olmuştur. Bir yıllık mesleki deneyime sahiptir. Dilek öğretmen ise, Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nden mezun olmuştur ve üç yıllık mesleki deneyime sahiptir. Yaşları 21-25 arasında değişmektedir. Her iki öğretmenin de daha önceden gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla çalışma deneyimi yoktur.

2.2.3. Ortam

Araştırmanın ikinci aşaması, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'ne her gün saat 9:00 ile 12:30 arasında grup eğitimine katılan üç öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma öğrencilerin devam ettiği derslikte, yemek odasında, oyun odasında ve koridorlarda gerçekleştirilmiştir.

Deneklerin devam ettikleri derslik bir gözlem aynası ile izlenebilen ve zemini halı kaplı bir dersliktir. Derslikte her deneğin kendisine ait masa ve sandalyesi, dersliğe ait araç-gereçlerin bulunduğu farklı yükseklikte kapaklı dolaplar yer almaktadır. Ayrıca çocukların oturdukları yerde küçük minderler ve dersliğin ortasında çocukların boylarına uygun şekilde yapılmış ve U şeklinde yerleştirilmiş masalar ve sandalyeler bulunmaktadır. Yemek odasında çocukların boylarına uygun birbirine bitişik masalar ve sandalyeler yer almaktadır. Oyun odası zemini halı kaplı içinde farklı boyutlarda oyuncaklar bulunan ve gözlem aynası ile izlenebilen bir odadır. Oyun odası uygulama birimindeki diğer dersliklerdeki öğrencilerle aynı anda kullanılmıştır. Birimdeki koridorlar ise öğrenciler tarafından okula geliş, okuldan çıkış, derslik, oyun odası, tuvalet ve yemek odasına geçiş için kullanılmıştır.

Çalışma öncesinde uygulamacı öğretimi yapılan beceriye ilişkin öğretim ya da yoklama oturumlarında kullanılacak araçları hazırlamış ve ortamda gerekli düzenlemeleri yapmıştır (örn., sandalyelerin yerleştirilmesi, minderlerin yerinin değiştirilmesi vb).

2.2.4. Araç-Gereçler

Araştırmanın ikinci aşamasında güvenilirlik ve etkililik verilerinin toplanması için video kamera ve kamera kasetleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin kaydı için çeşitli veri toplama formları hazırlanmıştır: “Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu” (Ek 5), “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu”(Ek 6), “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu”(Ek 7), ve “İzleme Oturumları Veri Toplama Formu” (Ek 8). Hedef davranışlarda öğretim sağlandıkça, yiyecek, oyuncak ve benzeri pekiştireçler kullanılmıştır. Ayrıca, üçüncü beceri için öncelikli nesne ve yiyecekleri belirlemek amacıyla “Ön Uyarı Belirleme Formu” (Ek 9) kullanılmıştır. Güvenirlik verilerini toplamak amacıyla hazırlanan “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu” ve “Yoklama Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu” (Ek 10). Araştırma sonunda, anne-baba ve öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi toplamak için “Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu” (Ek 11) kullanılmıştır. Ayrıca sosyal geçerlik verilerinin toplanması sırasında ses kayıt cihazı, birer yüzü 30 dakika olan 60’ lık ses bantı kullanılmıştır.

2.2.5. Araştırma Modeli

Araştırmanın ikinci aşamasında, okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin (Grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri takip etme, etkinliklere parmak kaldırarak katılma, “.....mı istiyorsun?” sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme) öğretilmesinde etkinliklerin içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini değerlendirmek amacıyla tek-denekli araştırma modellerinden davranışlararası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmış ve

deneklere yinelenmiştir. Çoklu yoklama modelleri bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini, birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan tek denekli araştırmalardır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Davranışlar arası yoklama modelinde tüm durumlarda eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır ve birinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci durumda uygulamaya başlanır. Birinci durumda uygulama evresi sürerken ikinci ve üçüncü durumlarda veri toplanmaz. Birinci durumda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra tüm durumlarda eşzamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenir. Birinci yoklama evresinde ikinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci durumda öğretime başlanır. Bu süreç tüm davranışlarda ölçüt karşılanıncaya değin devam ettirilir (Tekin, 2002; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Bu araştırmanın deneysel kontrolü, deneklerin yoklama oturumlarında göstermiş oldukları performansın, eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulanmasından sonra öğretimi yapılan becerilerdeki doğru tepkilerin artması ve henüz uygulanmamış olan becerilerde önemli bir değişiklik olmaması ile sağlanmıştır.

Bu araştırmada yoklama evreli çoklu yoklama modeli şu sıralamayla gerçekleştirilmiştir: Araştırmaya öncelikle tüm öğrencilerin hedef davranışlarını kapsayacak şekilde başlama düzeyi yoklama oturumları düzenlenerek başlanmıştır. Başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra tüm deneklerde birinci becerinin (grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri takip etme) öğretimine eşzamanlı ipucuyla öğretim ile başlanmıştır. Öğretilen becerilerde ölçüt karşılanıncaya kadar öğretime devam edilmiştir. Denekler birinci beceride ölçütü karşılar biçimde tepkide bulduktan sonra diğer becerileri de kapsayacak biçimde ikinci yoklama oturumu düzenlenmiştir. İkinci yoklama oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra, ikinci beceride (etkinliklere parmak kaldırarak katılma), tüm deneklerde eşzamanlı ipucuyla öğretime başlanmıştır. İkinci beceride de ölçütün karşılanmasının ardından, üç beceriyi de kapsayacak biçimde üçüncü yoklama oturumu düzenlenmiştir. Üçüncü yoklama oturumunda kararlı veri toplandıktan sonra, üçüncü beceride de (“.....mı istiyorsun?”

sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme) eşzamanlı ipucuyla öğretim ile uygulamaya başlanmıştır. Üçüncü beceride de ölçütün karşılanmasının ardından, öğretim sona erdirilmiş ve tüm denekleri kapsayacak biçimde son kez yoklama verisi toplanmıştır. Öğretim bittikten sonra izleme oturumları düzenlenip kalıcılık verileri toplanmıştır. Çalışma, tüm deneklerde benzer biçimde yürütülmüştür. Tüm uygulama oturumlarında, oturumlar uygulamacı tarafından izlenip, veriler veri toplama formlarına kaydedilmiştir.

2.2.6. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara öğretilecek kaynaştırmaya hazırlık becerileridir. Bu beceriler daha önce uygulanan anket ve alanyazın taramasına göre belirlenmiştir.

2.2.6.1. Bağımlı Değişkenin Belirlenme Süreci

Hem anket uygulamasına hem de alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenen beceriler uygulamacı tarafından uzman görüşü de alınarak aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

- (a) Yönergeleri anlayıp yerine getirme,
- (b) Arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma,
- (c) Özbakım becerilerine sahip olma,
- (d) Derslik içinde uygun davranışlar gösterme ve
- (e) Kendini ifade etme becerileri.

Yukarıda sıralanan özbakım becerilerine sahip olma ile ilgili olarak deneklerin performansları farklı olduğu ve grup halinde öğretimini planlamak güç olduğu için öğretimi yapılacak beceriler kapsamına alınmamıştır. Derslik içinde uygun davranışlar göstermede ise denek olarak belirlenen çocukların hepsi farklı davranışsal özellikler göstermeleri nedeniyle (farklı davranışsal sorunlara sahip oldukları) öğretim dışında tutulmuştur. Bu iki becerinin dışında kalan “yönergeleri anlayıp yerine getirme”, “kendini ifade etme”, ve “grup etkinliklerine katılma” becerileri hedef davranışlar

olarak belirlenmiştir. Derslik içinde yapılan gözlemler, uzman görüşleri, çocukların gelişim düzeyleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak hedef davranışlar belirlenmiştir.

- (a) Grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri takip etme,
- (b) Grup halinde yapılan etkinliklere parmak kaldırarak katılma,
- (c) “..... istiyor musun?” sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme şeklinde sıralanmıştır. Bu becerilere ilişkin tepki tanımları izleyen bölümde açıklanmaktadır.

2.2.6.2. Olası Tepki Tanımları ve Kayıt Süreci

Her beceriye ilişkin tepki tanımı aşağıda sıralanmıştır:

“Grup Etkinlikleri Sırasında İki Basamaklı Yönergeleri Takip Etme” becerisi için,

Doğru tepkiler: Beceri yönergesi sunulduktan sonra, 5 sn içinde yönergeyi yerine getirmeye yönelik girişimde bulunma (örn., öğretmene ya da araca yönelme).

Yanlış tepkiler: Beceri yönergesi sunduktan sonra, 5 sn içinde yönerge ile ilgili olmayan farklı bir davranış gösterme.

Tepkide bulunmama: Belirlenen süre içinde hiçbir tepkide bulunmama.

“Etkinliklere parmak kaldırarak katılma” becerisi için,

Doğru tepkiler: Beceri yönergesi sunulduktan sonra, 5 sn içinde parmak kaldırma.

Yanlış tepkiler: Beceri yönergesi sunulduktan sonra, 5 sn içinde beceri yönergesi ile ilgili olmayan farklı bir davranış gösterme.

Tepkide bulunmama: Belirlenen süre içinde hiçbir tepkide bulunmama.

“..... istiyor musun?” sorusunu başını sallayarak onaylama” becerisi için,

Doğru tepkiler: Beceri yönergesi sunulduktan sonra, 5 sn içinde başını sallayarak onay ifadesi gösterme

Yanlış tepkiler: Beceri yönergesi sunulduktan sonra, 5 sn içinde beceri yönergesi ile ilgili olmayan farklı bir davranış gösterme

Tepkide bulunmama: Belirlenen süre içinde hiçbir tepkide bulunmama.

İzleyen bölümde eşzamanlı ipucuyla öğretimin günlük etkinliklerin içerisine nasıl yerleştirileceği ve uygulama sürecine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.2.7. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkinlikler içerisine gömülerek uygulanmasıdır. Okulöncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin etkinliklerin içine gömülen eşzamanlı ipucu ile öğretimle etkili olarak öğretilip öğretilmeyeceğini belirlemek amaçlanmıştır. Beceriler, bu öğretim yöntemi ile okulun değişik ortamlarında, farklı etkinliklerin içine gömülen eşzamanlı ipucuyla her gün bir öğretim ve bir günlük yoklama oturumu düzenlenerek öğretilmiştir. Becerilerin özelliğinden dolayı öğretim oturumları küçük grup eğitimi şeklinde düzenlenmiştir.

Bu araştırmada: (a) çocukların taklit becerilerine sahip olmaları, (b) becerilerin model olma ipucunca uygun olması, (c) ipucunun doğrudan geri çekilebilmesi, (d) grup eğitimi sırasında her çocuğa daha çok kontrol gerektiren ipucu sunmanın ve bu tür ipuçlarının geri çekilmesinin zor olması göz önünde bulundurularak model olma ipucu kontrol edici ipucu olarak kullanılmıştır. Ancak, Murat'ın fiziksel özellikleri belirlenen ipuçlarında bazı oturumlarda düzenleme yapılmasına neden olmuştur. Murat becerileri gerçekleştirirken bazı etkinliklerde hareket etmekte (örn., sandalyeden inmekte, koşmakta yada parmak kaldırmakta) zorlanmıştır, bu tür durumlarda kısmi fiziksel yardım uygulanmıştır.

2.2.8. Deney Süreci

Araştırmanın ikinci aşamasında deney süreci, toplu yoklama, günlük yoklama ve öğretim oturumlarından oluşmuş ve iki ay sürmüştür. Ayrıca izleme oturumları denekler kaynaştırma ortamına yerleştirildikten sonra bir dönem boyunca iki haftada bir olmak üzere toplam yedi kez yürütülmüştür. Deney sürecinin toplu yoklama, günlük yoklama

ve öğretim aşamaları çocuğun devam ettiği derslikte, yemek odasında ve koridorlarda grup eğitimi devam ederken gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları ise kaynaştırma ortamında gerçekleşmiştir. Gerekliğinde öğretimi yapılacak becerilere ilişkin araç-gereçlerde ve ortamda düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmada tüm yoklama ve öğretim oturumları günlük rutin içerisine gömülerek gerçekleştirilmiştir. Her gün içerisinde yapılacak denemelerin zamanı, hangi etkinlik içine gömüleceği daha önceden hazırlanan “Günlük Etkinlik Çizelgesi” nde (Ek 12) belirtilmiştir. Denemeler için daha önceden belirlenmiş doğal fırsatlar oluşturulmuştur (örn., sabah okula geliş saatinde ilk beceri için “ayakkabılarını al, dolaba koy” yönergesi ilk öğretim denemesi olarak gerçekleşmiştir). İzleyen bölümde uygulama sürecinde yer alan aşamalar açıklanmaktadır.

2.2.8.1. Başlama Düzeyi ve Toplu Yoklama Oturumları

Öğretime başlamadan önce ve becerilerde ölçüt karşılandıkça deneklerin performanslarını belirleyebilmek üzere toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Her toplu yoklama evresinde üçer oturum, her oturumda ise dörder deneme yer almıştır. Başlama düzeyi oturumları öğretime başlamadan önce üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür.

Yoklama oturumlarında şu süreç izlenmiştir: Grubun dikkatini sağlayıcı ipucu sunulmuştur (örn., “hazır mısınız.”, “şimdi etkinliğini yapacağız” vb). Grup çalışmaya hazır olduğunu ifade ederse, ya da bunu belirten herhangi bir davranış sergilerse uygulamacı sözel olarak pekiştirmiştir (“Aferin harikasınız”, “Beni çok güzel dinlediniz”). Uygulamacı, çocuğun tepkide bulunmasını istediği hedef uyarını sunmuştur (örn., “Topu alıp varilin içine at”) Ardından, çocuğun tepkide bulunmasını 5 sn süre ile beklemiş ve denek bu süre içinde doğru tepki gösterdiğinde pekiştirmiştir. Çocuklar yanlış tepkide bulunduğu anda uygulamacı, görmezden gelip bir sonraki hedef uyarını sunmuştur. Çocukların yoklama oturumlarında gösterdikleri dikkatini yöneltme ve çalışmaya katılım davranışları uygulamacı tarafından sözel olarak sürekli pekiştirme tarifesi kullanılarak pekiştirilmiştir.

2.2.8.2. Öğretim Oturumları

Daha önce de belirtildiği gibi öğretim oturumları derslikte ve uygulama biriminde bulunan farklı ortamlarda (örn; koridor, oyun odası) gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında denemelerin hangi etkinliklerin içine gömüleceği öğretmen tarafından daha önceden hazırlanan günlük etkinlik çizelgesinde belirlenmiştir.

Daha önceden yürütülen alanyazın taramasına ve anket uygulamasına dayalı olarak belirlenen “Grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri izleme”, “Grup halinde yapılan etkinliklere parmak kaldırarak katılma” ve “..... istiyor musun?” sorusunu başını sallayarak onaylama” becerilerine ilişkin denemeler planlanan günlük etkinlikler içine gömülmüştür. Planlanan her öğretim oturumunda dört kez beceri yönergesi sunulmuştur. Öğretim oturumu ile günlük yoklama oturumu arasında ortalama 30 dk ile 45 dk arasında değişen süre ile ara verilmiştir. Çocuklar bu arada diğer gruplardaki akranları ile birlikte oyun odasındaki veya günlük plan içerisinde yer alan diğer etkinliklere (grup oyunları, televizyonda çizgi film seyretme vb.) katılmışlardır.

2.2.8.3. Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumlarının amacı, uyaran kontrolü transferinin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymaktır. Bu oturumlarda uygulamacı hiçbir biçimde bireye ipucu vermez. Buna dayalı olarak uygulamacı günlük yoklama oturumlarını daha önce de belirtildiği gibi her bir öğretim oturumundan sonra farklı ortamlarda düzenlemiştir. Günlük yoklama oturumlarında çalışılan beceriye ilişkin denemelerin hangi etkinliklerin içine gömüleceği öğretmen tarafından daha önceden hazırlanan günlük uygulama çizelgesinde gösterilmiştir.

Hem öğretim oturumlarında hem de günlük yoklama oturumlarında dört kez beceri yönergesi sunulmuştur. Öğretim oturumu tamamlandıktan sonra günlük yoklama oturumları düzenlenmiş ve çocuğun becerileri yerine getirip getirmediğinde bakılmıştır. Ayrıca günlük yoklama oturumlarında yanıt aralığı 5 sn olarak belirlenmiştir. Buna

dayalı olarak, öğretilmesi hedeflenen becerilere ilişkin öğretim ve günlük yoklama oturumlarında açıklamalar izleyen bölümde yer almaktadır.

2.2.8.4. Grup Etkinlikleri Sırasında İki Basamaklı Yönergeleri Takip Etme

Bu becerinin öğretimi, derslik ortamında çocukların daha önceden bildiği, tanıdığı araç gereçler ve bildiği tek basamaklı yönergeler kullanılarak yapılmıştır. Bunun için çocukların tek basamaklı yönerge dağarcığı belirlenmiştir. Bu amaçla uygulamacı çocukların hem daha önce çalıştıkları öğretmenleri ile hem de anne babaları ile görüşmüştür. Ayrıca, basit düzeyde, tek basamaklı ve günlük rutin içinde sıklıkla kullanılan yönergeler sıralanmış ve çalışmanın başlangıcında çocuklara sunulmuştur (örn., “topu at”, “sandalyeden kalk”, “bebeği al”, “elmayı ver”, “arabayı it”, vb.). Bu yolla çocuğun yerine getirdiği tek basamaklı yönergeler belirlenmiştir. Belirlenen tek basamaklı yönergeler iki basamaklı, anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmiştir (örn., “Minderinden kalk, sandalyeye otur” “Topu al, varilin içine at” “Çantanı al, dolabın üzerine koy” vb).

“Grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri takip etme” becerisinin öğretimi için, uygulamacı, öncelikle, tüm grubun dikkatini çalışmaya çekmiştir (örn., “Çocuklar hazır mısınız şimdi yapacağız”). Çocuklar hazır olduklarını gösteren herhangi bir jest, mimik kullandığında, uygulamacı bütün grubu sözel olarak pekiştirmiştir (örn., “aferrin”, “harikasınız”). Uygulamacı, çocukların kendisini görebileceği ve duyabileceği şekilde yönergelerini verip (örn., “Topu alıp sepete atın”) kendisi kontrol edici ipucunu (model ipucu) sunup, çocukların yönergeyi yerine getirmesini sağlamıştır.

“Grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri takip etme” becerisinin günlük yoklama oturumlarında öğrenilip öğrenilmediğini belirleyebilmek için, uygulamacı, öncelikle, Çocukların dikkatini çalışmaya çekmiştir (örn., “Çocuklar hazır mısınız şimdi yapacağız.”). Çocuklar hazır olduklarını gösteren herhangi bir jest, mimik kullandığında uygulamacı bütün grubu pekiştirmiştir (örn., “aferrin”, “harikasınız”). Ardından

uygulamacı çocukların kendisini görebileceği ve duyabileceği şekilde yönergesini (örn., şimdi çivileri alıp, çivi levhasına takın.”) vermiştir. Beceri yönergesini sunduktan sonra 5 sn bekleyerek çocuğun etkinliği gerçekleştirmek için girişimde bulunmasını beklemiştir. Çocuk yönergeye uygun şekilde girişimde bulundu ise, uygulamacı sözel olarak (örn., aferin, bravo vb) pekiştirmiştir. Çocuk herhangi bir girişimde bulunmadı ise görmezden gelmiş ve bir sonraki denemeye geçilmiştir. Bu şekilde becerilerin farklı etkinlikler içinde öğretimi ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.2.8.5. Etkinliklere Parmak Kaldırarak Katılma Becerisi

Birinci becerinin öğretimi tamamlandıktan sonra “Etkinliklere parmak kaldırarak katılma” becerisinin öğretimine geçilmiştir. Daha önceki becerinin öğretiminde olduğu gibi bu becerinin öğretiminde de derslik ortamında çocukların daha önceden bildiği, tanıdığı araç gereçler ve ifadeler kullanılarak yapılmıştır.

“Etkinliklere parmak kaldırarak katılma” becerisinin öğretimi için, uygulamacı, öncelikle, öğrencilerin dikkatini çalışmaya çekmiştir (örn.,“Çocuklar hazır mısınız şimdi yapacağız”). Çocuklar hazır olduklarını gösteren herhangi bir jest, mimik kullandığında uygulamacı bütün grubu pekiştirmiştir. Ardından uygulamacı çocukların kendisini görebileceği ve duyabileceği şekilde yönergesini verip (örn., “Şimdi ağırlık topunu yuvarlayacağız, önce kim yapmak ister?”), ardından kendisi kontrol edici ipucunu (model ipucu) sunup çocukların parmak kaldırmasını sağlamıştır. Ardından daha önceden belirlenmiş parmak kaldırma becerisini gerektiren uyarıyı sunmuş (örn. “Kim meyveleri toplayıp sepetin içine atacak?”) ve daha sonrada kontrol edici ipucunu (model olma) sunarak öğretim denemelerini gerçekleştirmiştir.

“Etkinliklere parmak kaldırarak katılma” becerisinin öğrenilip öğrenilmediğini belirleyebilmek için, uygulamacı, öncelikle, öğrencilerin dikkatini çalışmaya çekmiştir (örn., “Çocuklar hazır mısınız şimdi yapacağız.”). Çocuklar hazır olduğunu gösteren herhangi bir jest, mimik kullandığında (örn., başını salladığında) uygulamacı bütün grubu pekiştirmiştir. Ardından, uygulamacı çocukların kendisini görebileceği ve

duyabileceği şekilde yönergesini (örn., “Resimleri panoya kim takacak?”) sunmuştur. Beceri yönergesini sunduktan sonra 5 sn bekleyerek çocukların etkinliği gerçekleştirmek için girişimde bulunmasını beklemiştir. Yönergeye uygun şekilde girişimde bulunan çocuğu uygulamacı sözel olarak (örn., aferin, teşekkür ederim çok güzel parmak kaldırdın, vb) pekiştirmiştir. Çocuk herhangi bir girişimde bulunmadı ise, uygulamacı görmezden gelmiş ve bir sonraki denemeye geçmiştir. Bu şekilde becerilerin farklı etkinlikler içinde öğretimi ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.2.8.6. “..... mı istiyorsun?” sorusunu başını sallayarak onaylama becerisi

İkinci becerinin öğretimi tamamlandıktan sonra “.....mı istiyorsun?” sorusunu başını sallayarak onaylama” becerisinin öğretime geçilmiştir. Bu becerinin öğretimi için daha önce ayrıntılı bir ön uyaran değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme için çocukların aileleriyle ve çocuklarla daha önceden çalışan öğretmenlerle görüşülerek “Ön Uyaran Belirleme Formu” doldurulmuştur.

“.....mı istiyorsun?” sorusunu başını sallayarak onaylama” becerisinin öğretimi için, uygulamacı, öncelikle, öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmiştir. Uygulamacı, çocuğun kendisini görebileceği ve duyabileceği bir yerden çocuğun sevdiği oyuncak ya da yiyeceklerle etkilemiştir. Bu arada yardımcı öğretmenler diğer deneklerle ayrı bir yerde farklı bir çalışma yürütmüşlerdir (grup içinde ayrı çalışma yürütülmüştür). Ardından çocuk bu pekiştirece ulaşmak isteyerek pekiştirece uzandığında ya da yöneldiğinde uygulamacı, “.....mı istiyorsun?” beceri yönergesini sunmuştur. Bundan sonra uygulamacı kontrol edici ipucunu (başını öne doğru sallayarak model olma) sunarak öğretim denemelerini gerçekleştirmiştir. Uygulamalar sırasında her gün etkinlikler içerisinde öğretim oturumları için toplam dört kez öğretim denemesi gerçekleştirilmiştir.

“.....mı istiyorsun?” sorusunu başını sallayarak onaylama” becerisinin günlük yoklama oturumlarında öğrenilip öğrenilmediğini belirleyebilmek için, uygulamacı,

öncelikle, öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmiştir. Uygulamacı çocuğun kendisini görebileceği ve duyabileceği bir yerde çocuğun sevdiği oyuncak ya da yiyeceklerle etkileşir. Ardından çocuk bu pekiştirece ulaşmak isteyerek pekiştirece uzandığında ya da yöneldiğinde uygulamacı “.....mı istiyorsun?” (örn., balonu mu istiyorsun?) beceri yönergesini sunmuştur. Beceri yönergesini sunduktan sonra 4-5 sn bekleyerek çocuğun beceriyi gerçekleştirmek için girişimde bulunmasını beklemiştir. Çocuk yönergeye uygun şekilde girişimde bulundu ise, uygulamacı çocuğu sözel olarak (örn., aferin, bravo vb) pekiştirmiştir. Çocuk herhangi bir girişimde bulunmadı ise görmezden gelip bir sonraki denemeye geçilmiştir. Bu şekilde becerilerin farklı etkinlikler içinde öğretimi ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.2.9. İzleme Oturumları

Denekler kaynaştırmaya hazırlık becerilerini öğrendikten sonra yerleştirildikleri kaynaştırma ortamında izleme verisi toplanmıştır. Bunun için 2005-2006 öğretim yılı bahar dönemi sonunda öğrencilerin hangi okullara başlayacakları ailelerle konuşularak belirlenmiştir. Ailelerle görüşülmüş evlerine en yakın, en kolay ulaşım sağlayabilecekleri okullar belirlenmiştir. Uygulamacı belirlenen okullara ailelerle birlikte gidip ön görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler sırasında, çocukları kaynaştırma öğrencisi olarak kabul eden okullara çocuklarla ve yapılan çalışma ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir. Ardından 2006-2007 öğretim yılı başlangıcında denekler kaynaştırma ortamında eğitime başlamışlardır. Ancak üçüncü denek Murat sağlık sorunları nedeniyle kaynaştırma ortamına devam edememiştir. Bu nedenle, Murat’a ait kalıcılık verileri toplanamamıştır.

Denekler okula başladıktan sonra izleme verilerinin toplanması için izleme oturumları düzenlenmiştir. Ancak izleme oturumundan önce öğretmen bilgilendirme çalışmaları yürütülmüştür. Hem bilgilendirme hem de izleme oturumlarına ilişkin açıklamalar izleyen bölümde yer almaktadır.

2.2.9.1 Öğretmen Bilgilendirme Oturumları

Denekler okulöncesi kaynaştırma ortamına yerleştirildikten hemen sonra kurumdaki öğretmenlerle bilgilendirme çalışması yürütülmüştür. Bilgilendirme çalışması öğretmenlerle çocukların devam ettiği okulda öğretmenler odasında ders dışındaki saatlerde gerçekleştirilmiş ve ortalama 20-30 dakika süren üç oturumda tamamlanmıştır. Öğretmenlerden bilgilendirme çalışması için randevu alınmıştır. Belirlenen saatte uygulamacı okullara gitmiştir. Ayrıca, bilgilendirme çalışmasına ilişkin öğretmenlerle çalışmaya başlamadan önce okul idarecilerine de bilgi verilmiştir.

Bilgilendirme oturumunun ilkinde, uygulamacı öncelikle öğretmen ve okul idarecisi ile görüşmüştür. Bu görüşme sırasında uygulamacı, kendini tanıtmış ve uygulamanın amacından söz etmiştir. Öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olup olmadıkları belirlenmiştir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yerleştirildiği sınıflardaki öğretmenlerin ikisi de çalışmaya katılmaya gönüllü olmuşlardır.

İkinci oturumda uygulamacı tarafından öğretmenlere bilgilendirme dosyası (Ek 13) hazırlanıp verilmiştir. Bu dosyada öncelikle Down Sendromlu çocukların kısaca gelişim ve öğrenme özelliklerinin anlatıldığı bir açıklama ve ayrıca “Öğretmen Bilgilendirme Materyali” yer almaktadır. Bu materyalde yapılan çalışmanın amacı, kullanılan öğretim yöntemleri, öğretimi yapılan beceriler, becerilerin seçilme nedenleri ve çocukların bu becerilerdeki düzeyleri ile izleme oturumlarının neden düzenlendiğine ilişkin açıklamalar yer almıştır. Hazırlanan dosyada son olarak, izleme oturumlarında kullanılacak veri toplama formları yer almıştır. Bu oturumda, dosyada yer alan bilgiler ayrıca sözel olarak da anlatılmış ve öğretmenlerin bir sonraki oturuma kadar dosyayı incelemeleri istenmiştir.

Üçüncü oturumda ise, öğretmenlerin önceki oturumda yapılan açıklamalara ilişkin soruları cevaplanmış ve izleme oturumlarındaki veri toplama sürecinin nasıl planlanacağı ile veri toplanacak tarihler ve saatler kararlaştırılmıştır. Öğretmenler izleme oturumları için dersliklerine uygulamacı öğrenciler geldiği için özellikle Çarşamba, Perşembe ve Cuma günlerinden birini tercih etmişlerdir.

2.2.10. Verilerin Toplanması

Araştırmanın ikinci aşamasında, etkililik verisi, güvenilirlik verisi ve sosyal geçerlik verisi olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında toplu yoklama ve günlük yoklama oturumlarında toplanan doğru ve yanlış tepkilerin yüzdeleri, ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, izleme oturumlarındaki doğru ve yanlış tepki sayısı ve toplam öğretim süresine ilişkin veriler toplanmıştır. Ayrıca, araştırma sonunda sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

2.2.10.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Etkililik verileri öğrencilerin doğru ve yanlış tepkileri kaydedilerek toplanmış ve doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Etkililik verileri, her çocuk için düzenlenen günlük yoklama oturumlarında toplanmıştır.

Etkililik verileri toplanırken günlük yoklama, toplu yoklama ve izleme oturumları veri toplama formları kullanılmıştır. Kalıcılık verileri öğretim bittikten ve denekler okulöncesi kuruma yerleştirildikten sonra her iki haftada bir toplanmıştır.

2.2.10.2. İzleme Verilerinin Toplanması

İzleme oturumlarında, uygulamacı ve gözlemci, öğretmenlerle daha önceden kararlaştırılan saatlerde okulöncesi kurumlara gitmişlerdir. Uygulamacı ve gözlemci çocukların daha önce öğretimi yapılan ve ölçütü karşılayan davranışları, kaynaştırma ortamında da sergileyip sergilemediklerini, önceden hazırlanan “İzleme Oturumları Veri Toplama Formu”na eşzamanlı olarak ancak birbirinden bağımsız olarak kaydetmişlerdir. Öğretimi yapılan becerilere ilişkin çocukların yerleştirildikleri okulöncesi kurumda her iki haftada bir izleme verisi toplanmıştır. İzleme oturumlarında çocuklara öğretmen tarafından dört deneme fırsatı sunulmuştur. Bunun nedeni izleme

verilerinin her oturum süresi içerisinde ortalama her beceri için dört denemenin yerleştirilebilmesidir.

İzleme oturumlarında gerektiğinde, öğretmen ile birlikte bulunulan ortamın özelliklerine göre gerekli çevresel ve akademik düzenlemeler yapılmıştır (örn., etkinliklerin sıralaması, çocuğa göre araç gereçlerin ve pekiştireçlerin hazırlanması vb). Oturum öncesinde öğretmenden ile gözlem yapılacak gün için hazırlanan günlük plan ve yapılacak etkinliklerin sırasına ilişkin bilgi alınmıştır. İzleme oturumlarında, çocuğun doğru tepkileri sürekli pekiştirme tarifesi ile pekiştirilmiştir.

2.2.10.3. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Araştırmada iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır: (a) gözlemciler arası güvenirlilik verisi: gözlemciler arası güvenirlilik verileri toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında toplanmıştır. Bu veriler gözlemciler arası güvenirlilik veri toplama formuna kaydedilmiştir, (b) uygulama güvenirliliği verisi: uygulama güvenirliliği verileri gözlemciler arası güvenirlilik verileri gibi yoklama, öğretim, izleme oturumlarında toplanmıştır. Çalışma boyunca düzenlenen tüm oturumların %20'sinde gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır.

2.2.10.3.1. Gözlemcilerarası Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Gözlemcilerarası güvenirlilik verileri yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında toplanmıştır. Toplanan veriler yoklama, izleme oturumları veri toplama formu ile öğretim oturumları veri toplama formuna işaretlenmiştir.

2.2.10.3.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Uygulama güvenirliği verileri gözlemciler arası güvenirlilik verileri gibi yoklama ve öğretim oturumlarında toplanmıştır. İzleme oturumlarında uygulamayı öğretmen gerçekleştirdiği için uygulama güvenirliği verisi toplanmamıştır. Uygulama güvenirliği verileri toplanırken, “Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” ve “Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu”, Günlük Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” kullanılmıştır.

Toplu yoklama ve günlük yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanırken uygulamacının dikkate alınan davranışlarını da ; (a) denemelerin etkinlik içine gömülmesi, (b) araç-gereci kontrol etme, (c) dikkati sağlayıcı uyaran sunma, (c), beceri yönergesini sunma, (d) yanıt aralığını bekleme, (e) denek tepkilerine uygun tepkide bulunma ve (f) etkinliğe katılımını pekiştirme davranışları olarak sıralayabiliriz.

Eşzamanlı ipucu ile öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği verileri toplanırken dikkate alınan uygulamacı davranışlarını da : (a) denemelerin etkinlik içine gömülmesi, (b) araç gereci hazırlama, (c) dikkati sağlayıcı uyaran sunma, (d) beceri yönergesi sunma, (e) kontrol edici ipucunu doğru biçimde sunma (f) denek tepkilerine uygun tepki gösterme ve (g) etkinliğe katılımını pekiştirme olarak sıralayabiliriz.

2.2.10.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada öğretilen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimnin etkililiğini, ayrıca araştırmada elde edilen sonuçların denekler ve okulöncesi kurumlardaki öğretmenler açısından önemini belirlemek amacıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, kaynaştırma ortamına yerleştirilen iki deneğin öğretmenlerinden toplanmıştır. Üçüncü denek kaynaştırma ortamına yerleştirilemediğinden öğretmenine ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanamamıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması için okul öncesi öğretmenleri ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış

görüşme yapılandırılmış görüşmeler ile yapılandırılmamış görüşmeler arasında yer alan görüşme türüdür. Görüşme sırasında kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanır ve aynı sıra ile sorulur. Ancak görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlanmasına izin verilir (Batu, 2000; Creswell, 2005).

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin soru formatına uygun olarak, uygulamacı tarafından “Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu” (Ek 11) geliştirilmiştir. Form üç uzman tarafından incelenmiş ve son şekli verilmiştir. Uygulamacı öğretmenlerle görüşmüş ve öğretmenlere yapılacak görüşmenin amacı ve nasıl yapılacağına ilişkin bilgi vermiştir. Belirtilen tarihte görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler 15-20 dk arasında sürmüştür. Çiçek öğretmen ile Berkan’ın devam ettiği okulöncesi kurumun öğretmenler odasında, Dilek öğretmen ile öğretmenin isteği üzerine uygulamacı tarafından belirlenen bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler sırasında öğretmenlere yedi soru sorulmuştur. Her soru ile ilgili anlaşılmayan bir nokta olduğunda uygulamacı tarafından açıklama yapılmıştır. Sorular her iki öğretmene de aynı sıra ile sorulmuştur. Cevaplama sırasında öğretmen araştırma kapsamı dışına çıktığında ya da soruya ilişkin anlaşılmayan bir şey olduğunda uygulamacı uygun dil kullanarak tekrar konuya dönmesi için açıklama yapılmıştır.

2.2.11. Verilerin Analizi

Araştırmanın ikinci bölümünde toplanan verilerin analizine ilişkin açıklamalar izleyen bölümde yer almaktadır.

2.2.11.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen bulgular grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularının analiz edildiği grafikte yatay eksen zaman boyutunu göstermektedir. Düşey eksen ise bağımlı değişkenin niceliksel ifadesidir. Bu

arařtırmada deneklerin doęru ve yanlıř tepkileri kaydedilmiřtir. Baęımlı deęiřkenin niceliksel ifadesi, dūřey ekseninde oęrencilerin gōsterdięi doęru davranıř yūzdesi olarak ifade edilmiřtir. izleme verileri de grafik ūzerinde gōsterilmiřtir.

2.2.11.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Sosyal geęerlik verisi elde etmek amacıyla toplanan veriler analiz edilmiřtir. Gōrūřmeler tamamlandıktan sonra uygulamacı ūncelikle gōrūřmeleri teyp kayıtlarının dōkūmūnū yapmıřtır. Dōkūm sırasında duyulan her konuřma duyulduęu řekilde hiębir deęiřiklik yapılmadan yazılmıřtır. Verilerin dōkūmū bitięinde her oęretmene ait veriler ayrı ayrı bilgisayara aktarılmıřtır. Ardından her iki oęretmenin verileri Word dosyasında birleřtirilmiř ve her satıra satır numarası verilmiřtir. Őęretmenlerin tūm sorulara verdikleri yanıtlar ayrı ayrı incelenmiř ve analiz yapılırken oęretmenin soruya iliřkin yanıtı ve satır numarası birlikte verilmiřtir.

2.2.11.3. Gōzlemcilerarası Gūvenirlik Verilerinin Analizi

Arařtırmada gōzlemciler arası gūvenirlik verileri, “gōrūř birlięi / gōrūř birlięi + gōrūř ayrılıęı x 100” formūlū kullanılarak (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004) analiz edilmiřtir. Arařtırmada gōzlemciler arası gūvenirlik bulguları sıralanan bięimdedir.

Berkan’ın toplu yoklama oturumlarına iliřkin gūvenirlik yūzdesi %100, oęretim oturumlarına iliřkin gūvenirlik yūzdesi %99 (ranj: (%98-%100), gūnlūk yoklama oturumlarına iliřkin gūvenirlik yūzdesi %100, izleme oturumlarına iliřkin gūvenirlik yūzdesi %100 olarak bulunmuřtur.

Serap’ın toplu yoklama oturumlarına iliřkin gūvenirlik yūzdesi %100, oęretim oturumlarına iliřkin gūvenirlik yūzdesi %100, gūnlūk yoklama oturumlarına iliřkin gūvenirlik yūzdesi %100, izleme oturumlarına iliřkin gūvenirlik yūzdesi %100 olarak bulunmuřtur.

Murat'ın toplu yoklama oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi % 99 (%98-%100), öğretim oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %99 (ranj: %98-%100), günlük yoklama oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %99 (ranj: %98-%100) olarak bulunmuştur.

2.2.11.4. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Uygulama güvenirligi verileri analiz edilirken veri toplama formuna gözlemci tarafından kaydedilen uygulamacı davranışları “uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı sayısı x 100”, formülü kullanılarak (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004) analiz edilmiştir.

Uygulamacının toplu yoklama oturumlarını ortalama %99 (ranj: %97-%100) uygulama güvenirligi ile uyguladığı görülmüştür. Toplu yoklama oturumlarında uygulamacıdan beklenen davranışlar öğretimi yapılan tüm becerilerde etkinliğe katılımını pekiştirme davranışı dışında %100 düzeyinde bulunmuştur. etkinliğe katılımını pekiştirme davranışı ise ortalama %88 (ranj %75-%100) güvenilirlik katsayısı ile gerçekleşmiştir.

Uygulamacının günlük yoklama oturumlarını ortalama %98 (ranj: %86-%100) uygulama güvenirligi ile uyguladığı görülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında uygulamacıdan beklenen davranışlar öğretimi yapılan tüm becerilerde etkinliğe katılımını pekiştirme davranışı ve dikkati sağlayıcı ipucu sunma davranışı dışında %100 düzeyinde bulunmuştur. Uygulamacının dikkati sağlayıcı uyaran sunma davranışı ortalama %96 (ranj: %75-%100) güvenilirlik katsayısı ile uyguladığı görülmüştür. Etkinliğe katılımını pekiştirme davranışı ise ortalama %86 (ranj %50-%100) güvenilirlik katsayısı ile gerçekleşmiştir.

Uygulamacının eşzamanlı ipucu ile öğretim oturumlarını ortalama %95 (ranj: %79-%100) uygulama güvenirligi ile uyguladığı görülmüştür. Öğretim oturumlarında uygulamacıdan beklenen davranışlar öğretimi yapılan tüm becerilerde, etkinliğe katılımını pekiştirme davranışı ve dikkati sağlayıcı ipucu sunma davranışı dışında %100

düzeyinde bulunmuştur. Uygulamacının dikkati sağlayıcı uyaran sunma davranışı ortalama %89 (ranj: %25-%100) güvenilirlik katsayısı ile uyguladığı görülmüştür. Etkinliğe katılımını pekiştirme davranışı ise ortalama %82 (ranj %25-%100) güvenilirlik katsayısı ile gerçekleşmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR

Bulgular bölümünde öncelikle alanyazına dayalı olarak belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerileri ve okulöncesi öğretmenlerine uygulanan anket sonucunda ortaya çıkan becerilerin sıralanmasına ve birleştirilmesine ilişkin açıklamalar ve tablolar yer almaktadır. Ardından, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinden üçünün öğretilmesinde etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin bulgularına ilişkin açıklamalar ve grafikler yer almaktadır.

3.1. Betimsel Araştırma Bulguları

Bu bölümde uygulanan anket sonucunda ulaşılan birinci ve ikinci öncelikli beceriler, belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin frekanslarını gösteren tablolar, alanyazın taraması sonucunda ulaşılan kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin tabloları ve tablolara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1.1 Okulöncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Sahip Olmasını Bekledikleri Birinci Derecede Öncelikli Beceriler

“Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Görüş Belirleme Anketi” uygulamasına katılan öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan ya da alacak olan gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla ilgili birinci derecede öncelikli olarak belirttiği 20 ayrı

beceri belirlenmiştir. Bu becerilerin neler olduğu ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğine ilişkin bilgiler Tablo 3.1.1.'de sıralanmaktadır.

Tablo 3.1.1.
Okulöncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Sahip Olmasını Bekledikleri Birinci Derecede Öncelikli Beceriler

Birinci derecede öncelikli beceriler	Öğretmen sayısı
1. Arkadaşları ile uyumlu olma	22
2. Kendini ifade etme	18
3. Özbakım becerilerini kazanmış olma	14
4. Söylenileni anlama	14
5. Grup etkinliklerine sorunsuz katılma	13
6. Küçük kas becerilerine sahip olma	11
7. Psikomotor becerilere sahip olma	7
8. Saldırgan davranışlarının olmaması	7
9. Dikkat süresinin uzun olması	7
10. Yönergeleri takip etme	6
11. Verilen etkinliği tamamlama	5
12. Kurallara uyum sağlama	5
13. Sosyal açıdan ilişki kurma	4
14. Tuvalet eğitiminin olması	4
15. Dikkatini yöneltme	3
16. Bilişsel becerilere sahip olma	2
17. Paylaşma becerisine sahip olma	2
18. Çalışmaya istekli olma	1
19. İlgili ve meraklı olma	1
20. Duygusal tepkilerde aşırılığın olmaması	1

Tablo 3.1.1. incelendiğinde öğretmenler tarafından birinci derecede öncelikli olarak en çok belirtilen becerinin “Arkadaşları ile uyumlu olma” becerisi olduğu görülmüştür.

Öğretmenler tarafından birinci derecede öncelikli olarak en az belirtilen becerilerin ise, “Çalışmaya istekli olma”, “İlgili ve meraklı olma”, “Duygusal tepkilerde aşırılığın olmaması” becerileri olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1.2.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Belirttiği Birinci Derecede Öncelikli Beceriler ve Uygulamacı Tarafından Yeniden İsimlendirilen Beceriler

Birleştirilen beceriler	Öğretmen sayısı	Uygulamacı tarafından yeniden isimlendirilen beceriler
Arkadaşları ile uyumlu olma + Sosyal açıdan ilişki kurma + Grup etkinliklerine katılma + Paylaşma becerisi	22 + 4 + 13 + 2=41	Arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma
Yönergeleri takip etme + Söylenileni anlama	14 + 6=20	Yönergeleri anlayıp yerine getirme
Özbakım becerilerini kazanmış olma + Tuvalet Eğitiminin olması	4 + 14=18	Özbakım becerilerine sahip olma
Psikomotor becerilere sahip olma + Küçük kas becerilerine sahip olma	11 + 7=18	Psikomotor gelişimini tamamlamış olma
Kendini ifade etme	18	Kendini ifade etme
Dikkatini yöneltme + Dikkat süresinin uzun olması	3 + 7=10	Etkinliklere yeterli düzeyde dikkatini yöneltme
Saldırgan davranışlarının olmaması + Duygusal tepkilerde aşırılığın olmaması	7 + 1=8	Sınıf içinde uygun davranışlar gösterme
Verilen etkinliği tamamlama + Çalışmaya istekli olma + İlgili ve meraklı olma	5 + 1 + 1=7	Verilen etkinliği uygun sürede ve şekilde tamamlama
Kurallara uyum sağlama	5	Sınıf kurallarına uyma
Bilişsel becerilere sahip olma	2	Gelişim düzeyine uygun bilişsel becerilere sahip olma

3.1.1.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Belirttiği Birinci Derecede Öncelikli Becerilerin Birleştirilmesi ve İsimlendirilmesi

Okulöncesi öğretmenler tarafından birinci derecede öncelikli olarak belirtilen ve işlevsel olarak birbirine benzer olan beceriler uygulamacı tarafından bir araya getirilmiştir ve yeniden isimlendirilmiştir. Ayrıca, işlevsel olarak birbirine benzemediği düşünülen beceriler tabloda ayrı ayrı sıralanmıştır. Bu becerilerin kaç öğretmen tarafından belirtildiği ve hangi becerilerin bir araya getirildiğine ilişkin sıralama Tablo 3.1.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.1.2 incelendiğinde “Arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma” becerisi 41 frekans ile ne yüksek, “Gelişim düzeyine uygun bilişsel becerilere sahip olma” becerisi 2 frekans ile en düşük beceriler olarak belirlenmiştir.

3.1.2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Sahip Olmasını Bekledikleri İkinci Derecede Öncelikli Beceriler

“Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Görüş Belirleme Anketi” uygulamasına katılan öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan ya da alacak olan gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla ilgili ikinci derecede öncelikli olarak belirttiği 25 ayrı beceri belirlenmiştir. Bu becerilerin neler olduğu ve kaç öğretmen tarafından belirtildiğine ilişkin frekans bilgileri Tablo 3.1.3’ de sıralanmaktadır.

Tablo 3.1.3 incelendiğinde, öğretmenler tarafından ikinci öncelikli olarak en çok belirtilen becerinin “Etkinliklere uygun şekilde katılma” becerisi olduğu görülmüştür. Öğretmenler tarafından ikinci öncelikli olarak en az belirtilen becerilerin ise “Çevresinin farkında olma”, “Büyük kas becerilerine sahip olma”, “İyi ve kötüyü ayırt etme”, “Kendine güvenli olma”, “Diğer öğrencilerle iletişim kurma”, “Kendi başına

oyun kurma”, “Okuma yazma etkinliklerine katılma”, “Karşısına çıkan sorunlarla baş edebilme”, “Yemek ayırmama” becerileri olduğu görülmektedir.

3.1.2.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Belirttiği İkinci Derecede Öncelikli Becerilerin Birleştirilmesi

Okulöncesi öğretmenler tarafından ikinci derecede öncelikli olarak belirtilen ve işlevsel olarak birbirine benzer olan beceriler uygulamacı tarafından bir araya getirilmiştir ve yeniden isimlendirilmiştir. Ayrıca, işlevsel olarak birbirine benzemediği düşünülen beceriler tabloda “Diğer” başlığı altında toplanmıştır. Bu becerilerin kaç öğretmen tarafından belirtildiğine ve hangi becerilerin bir araya getirildiğine ilişkin sıralama Tablo 3.1.4’ te yer almaktadır.

Tablo 3.1.4 incelendiğinde “Arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma” becerisi 28 frekans sayısı ile en yüksek, “Sınıf içinde uygun davranışlar gösterme” ve “Gelişim düzeyine uygun bilişsel becerilere sahip olma” becerisi üç frekans sayısı ile en düşük beceriler olarak belirlenmiştir.

3.1.3. Öğretmenler Tarafından Hem Birinci Hem de İkinci Derecede Öncelikli Olarak Belirtilen Becerilerin Sıralanması

“Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Görüş Belirleme Anketi” uygulamasına katılan öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan ya da alacak olan gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla ilgili birinci ve ikinci öncelikli olarak belirttikleri beceriler belirlenmiştir. Bu beceriler, benzerliğine ve birbirini kapsama özelliğine göre uygulamacı tarafından birleştirilmiş ve sıralanmıştır. Bu beceriler incelendiğinde, öğretmenler tarafından birinci ve ikinci öncelikli olarak belirtilen bazı becerilerin her iki beceri grubunda da olduğu görülmektedir. Her iki beceri grubunda da yer alan beceriler Tablo 3.1.5’ de sıralanmıştır.

Tablo 3.1.5 incelendiğinde öğretmenler tarafından belirtilen ve hem birinci derece hem de ikinci derecede öncelikli beceriler arasında yer alan ortak becerilerin listesi yer almaktadır. Beceriler listelenirken her iki liste de ayrı ayrı incelenmiştir. Ardından, her iki listedeki beceriler öncelik düzeyleri ve frekansları göz önünde bulundurularak en öncelikli olandan en az öncelikli olana doğru listelenmiştir. Buna dayalı olarak, ilk sırada “Arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma” becerisi, son olarak “Gelişim düzeyine uygun bilişsel becerilere sahip olma” becerisi yer almıştır.

3.1.4. Alanyazın Taramasına Dayalı Olarak Okulöncesi Eğitim Dönemindeki Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Belirlenmesi

Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yerleştirileceği kaynaştırma ortamında sahip olması beklenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin neler olduğunu belirlemek ve bu becerileri öğretmek amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda ulaşılan beceriler ile anket uygulaması sonucunda öğretmenler tarafından belirtilen beceriler benzerlikler göstermektedir. Hem alanyazın taraması hem de öğretmen görüşleri sonucunda ulaşılan becerilerin alanyazında hangi çalışmalarda belirtildiği Tablo 3.1.6’da gösterilmektedir.

Tablo 3.1.6’da 1980-2005 yılları arasında okulöncesi dönemde kaynaştırmaya hazırlık becerilerini belirlemeye yönelik 10 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalarda çok sayıda kaynaştırmaya hazırlık becerisi belirtilmiştir. Tablo 3.1.6.’da öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenen becerilerin alanyazında hangi kaynaklar içinde yer aldığı tarih sıralaması göz önünde bulundurularak sıralanmıştır.

Tablo 3.1.3.
**Okulöncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Sahip
 Olmasını Bekledikleri İkinci Derecede Öncelikli Beceriler**

İkinci derecede öncelikli beceriler	Öğretmen sayısı
1. Etkinliklere uygun şekilde katılma	17
2. Sınıf kurallarına uyma	15
3. Kendini ifade etme	12
4. Arkadaşları ile uyumlu olma	8
5. Yönergeleri takip etme	7
6. Söylenileni dinleme	7
7. Özbakım becerilerine sahip olma	7
8. Dikkat süresinin uzun olması	6
9. Psikomotor gelişimin tam olması	5
10. Tuvalet eğitiminin olması	5
11. Küçük kas gelişiminin tam olması	3
12. Saldırgan davranışlarının olmaması	3
13. Bilişsel gelişimin tam olması	3
14. Paylaşma becerisinin olması	3
15. Grup oyunlarına katılma	2
16. Sosyal becerilere sahip olma	2
17. Çevresinin farkında olma	1
18. Büyük kas becerilerine sahip olma	1
19. İyi ve kötüyü ayırt etme	1
20. Kendine güvenli olma	1
21. Diğer öğrencilerle iletişim kurma	1
22. Kendi başına oyun kurma	1
23. Okuma yazma etkinliklerine katılma	1
24. Karşısına çıkan sorunlarla baş edebilme	1
25. Yemek ayırmama	1

Tablo 3.1.4
Okulöncesi Öğretmenlerinin Belirttiği İkinci Derecede Öncelikli Beceriler ve Uygulamacı Tarafından Yeniden İsimlendirilen Beceriler Listesi

Birleştirilen beceriler	Öğretmen sayısı	Uygulamacı tarafından yeniden isimlendirilen beceriler
Etkinliklere uygun şekilde katılma + Diğer öğrencilerle iletişim kurma + Grup oyunlarına katılma + Arkadaşları ile uyumlu olma	17+8 +2 + 1=28	Arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma
Sınıf kurallarına uyma	15	Sınıf kurallarına uyma
Yönergeleri takip etme + Söylenileni dinleme	7 + 7=14	Yönergeleri anlayıp yerine getirme
Tuvalet eğitiminin olması + Özbakım becerilerini kazanmış olması	5 + 7=12	Özbakım becerilerine sahip olma
Kendini ifade etme	12	Kendini ifade etme
Büyük kas becerilerine sahip olma + Küçük kas becerilerine sahip olma + Psikomotor becerilere sahip olma	5 + 3 + 1=9	Psikomotor gelişimini tamamlamış olma
Dikkat süresinin uzun olması	6	Etkinliklere yeterli düzeyde dikkatini yöneltme
Sosyal becerilere sahip olma + Paylaşma	2 + 3=5	Sınıf düzeyine uygun sosyal becerilere sahip olma
Saldırgan davranışlarının olmaması	3	Sınıf içinde uygun davranışlar gösterme
Bilişsel gelişimin tam olması	3	Gelişim düzeyine uygun bilişsel becerilere sahip olma
Diğer	7	

Tablo 3.1.5
Öğretmenler Tarafından Hem Birinci Hem de İkinci Derecede Öncelikli Olarak
Belirtilen Becerilerin Listesi

Hem birinci hem de ikinci derecede öncelikli olarak belirtilen beceriler
1. Arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma
2. Yönergeleri anlayıp yerine getirme
3. Özbakım becerilerine sahip olma
4. Psikomotor gelişimini tamamlamış olma
5. Kendini ifade etme
6. Etkinliklere yeterli düzeyde dikkatini yöneltme
7. Sınıf içinde uygun davranışlar gösterme
8. Sınıf kurallarına uyma
9. Verilen etkinliği uygun sürede ve şekilde tamamlama
10. Gelişim düzeyine uygun bilişsel becerilere sahip olma

3.1.5. Alanyazında Yer Alan ve Anket Uygulaması Sonucunda Belirlenen Beceriler

Alanyazın taraması sonucunda ulaşılan ve anket sonucunda öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenen beceriler ayrı ayrı gözden geçirilmiştir. Ardından işlevsel olarak birbirine benzeyen beceriler bir araya getirilmiştir. Bu becerileri Tablo 3.1.7’de yer almaktadır.

Tablo. 3.1.6.
Öğretmenler Tarafından Belirtilen ve Aynı Zamanda Alanyazında Yer Alan
Becerilerin Yer Aldığı Çalışmalar

Hem öğretmenler tarafından belirtilen hemde alanyazında yer alan beceriler	Alanyazında becerilerin bulunduğu çalışmalar
Grup içinde ve bireysel etkinliklerde verilen yönergeleri takip etme	Kemp ve Carter, 2005; Chadwick ve Kemp, 2000; Odom ve Bailey, 2001; Chandler, 1993; Noonan ve diğ., 1992; Rule ve diğ., 1990; Sainato ve Lyon, 1989
Grup etkinlikleri sırasında uygun biçimde oturma ve sırasını bekleme	Odom ve Bailey, 2001; Chandler, 1993; Noonan ve diğ., 1992; Sainato ve Lyon, 1989; Vincent ve diğ. 1980
Verilen etkinliği tamamlama	Kemp ve Carter, 2005; Odom ve Bailey, 2001; Chandler, 1993
Bağımsız tuvalet ihtiyacını giderme	Chadwick ve Kemp, 2000; Chandler, 1993
Etkinlikleri tamamlayacak yeterlikte konsantre olma,	Odom ve Bailey, 2001; Vincent ve diğ. 1980
Öğretmenleri ve akranları ile olumlu etkileşim kurmaya yeterli olabilecek sosyal becerilere sahip olma	Chandler, 1993; Noonan ve diğ., 1992; Rule ve diğ., 1990; Anderson-Inman ve diğ., 1984
Basit problemleri çözme	Odom ve Bailey, 2001; Chandler, 1993;
Okul programına devam edebilmek için gerekli olan temel akademik becerilere sahip olma	Anderson-Inman ve diğ., 1984; Chandler, 1993
Sürekli yönlendirmeye gerek duymadan çalışma	Kemp ve Carter, 2005; Odom ve Bailey, 2001
Etkinliklere bağımsız olarak katılma	Kemp ve Carter, 2005; Odom ve Bailey, 2001; Chandler, 1993; Vincent ve diğ. 1980

Tablo 3.1.7

Alanyazında Yer Alan ve Anket Uygulaması Sonucunda Belirlenen Beceriler

Her iki grupta da yer alan ortak beceriler	
Alan yazında yer alan beceriler	Anket sonucunda ortaya çıkan beceriler
Grup içinde ve bireysel etkinliklerde verilen yönergeleri takip etme, Grup etkinlikleri sırasında uygun biçimde oturma ve sırasını bekleme	Yönergeleri anlayıp yerine getirme Arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma
Sınıf içinde düzeni takip ederek hareket etme + Bir etkinlikten diğerine geçerken sorun çıkarmama + Sınıf rutinlerine katılmak Verilen etkinliği tamamlama	Sınıf içinde uygun davranışlar gösterme+ Sınıf kurallarına uyma Verilen etkinliği uygun sürede ve şekilde tamamlama
Bağımsız tuvalet ihtiyacını giderme Etkinlikleri tamamlayacak yeterlikte konsantre olma, Öğretmenleri ve akranları ile olumlu etkileşim kurmaya yeterli olabilecek sosyal becerilere sahip olma	Özbakım becerilerine sahip olma Etkinliklere yeterli düzeyde dikkatini yöneltme Sınıf düzeyine uygun sosyal becerilere sahip olma
Basit problemleri çözmeye + okul programına devam edebilmek için gerekli olan temel akademik becerilere sahip olma	Gelişim düzeyine uygun bilişsel becerilere sahip olma
Sürekli yönlendirmeye gerek duymadan çalışma + Etkinliklere bağımsız olarak katılma	Verilen etkinliği uygun sürede ve şekilde tamamlama

Tablo 3.1.7’de alanyazında yer alan ve anket sonucunda belirlenen ve işlevsel olarak birbirine benzeyen beceriler birlikte gösterilmektedir. Bu becerilere dayalı olarak benzer özellikte olanlar uygulamacı tarafından incelenmiş uzman görüşü alınarak gruplanmıştır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- (a) Yönergeleri anlayıp yerine getirme,
- (b) Arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma,
- (c) Özbakım becerilerine sahip olma,
- (d) Sınıf içinde uygun davranışlar gösterme ve
- (e) Kendini ifade etme becerileri.

Yukarıdaki becerilere dayalı olarak belirlenen “Grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri izleme”, “Grup halinde yapılan etkinliklere parmak kaldırarak katılma”, “..... istiyor musun?” sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme” becerileri gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak öğretilmiştir.

3.2. Deneysel Bulgular

Bu bölümde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimine ilişkin etkililik ve sosyal geçerlik bulgularına ilişkin açıklamalar ve grafiklere yer verilmektedir.

3.2.1. Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Etkinlikler İçersine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Öğretimine İlişkin Etkililik Bulguları

Araştırmaya katılan deneklerin kaynaştırmaya hazırlık becerilerinden; (a) grup etkinliklerinde sunulan iki basamaklı yönergeleri takip etme, (b) etkinliklere parmak kaldırarak katılma, ve (c) “..... istiyor musun?” sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme becerilerinin öğretilmesinde etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla

öğretime yönelik verilerin grafikleri; Berkan, Serap ve Murat için sırasıyla Şekil 3.2.1., 3.2.2. ve 3.2.3.'te yer almaktadır. Bu grafiklerde başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarının verileri deneklerin öğretimi yapılan becerilere ilişkin doğru tepki yüzdeleri şeklinde yer almaktadır. İzleyen bölümde kaynaştırmaya hazırlık becerilerine yönelik açıklamalara yer verilmektedir.

3.2.1.1. Berkan'a Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Etkinlikler İçersine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Öğretime İlişkin Etkililik Bulguları

Berkan'ın başlama düzeyi evresinde üzerinde çalışılması planlanan kaynaştırmaya hazırlık becerilerinden herhangi birine ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Etkinlikler için gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimle uygulama süresince öğretilen üç becerinin de düzeyinde ilerleme olduğu ve Berkan'ın ölçütü karşılayarak %100 düzeyinde tepki verir hale geldiği görülmüştür. Kaynaştırma ortamına çocuklar yerleştikten sonraki dönem boyunca izleme verisi toplamak amacıyla yapılan gözlemlerde Berkan'ın üç beceriyi de %100 doğruluk düzeyinde koruduğu görülmüştür (Bkz., Şekil 3.2.1).

Bulgular incelendiğinde, Berkan'ın birinci becerinin başlama düzeyinde hiç doğru tepki göstermediği görülmektedir. Öte yandan, Berkan'ın birinci beceriyi etkinlikler içersine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimle toplam dokuz oturumda %100 düzeyinde öğrendiği de görülmektedir.

Berkan ikinci beceride ilk iki toplu yoklama oturumunda hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Berkan'ın ikinci beceriyi etkinlikler içersine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimle toplam 13 oturumda %100 düzeyinde öğrendiği görülmektedir.

Berkan üçüncü beceride ilk üç toplu yoklama oturumunda hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Berkan'ın üçüncü beceriyi etkinlikler içersine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimle toplam sekiz oturumda %100 düzeyinde öğrendiği görülmektedir.

3.2.1.2. Serap'a Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Etkinlikler İçersine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Öğretimine İlişkin Etkililik Bulguları

Serap'ın başlama düzeyi evresinde üzerinde çalışılması planlanan kaynaştırmaya hazırlık becerilerinden herhangi birine ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimle uygulama süresince öğretilen üç becerinin düzeyinde ilerleme olduğu ve Serap'ın ölçütü karşılayarak %100 düzeyinde tepki verir hale geldiği görülmüştür. Kaynaştırma ortamına çocuklar yerleştikten sonraki dönem boyunca izleme verisi toplamak amacıyla yapılan gözlemlerde Serap'ın üç beceriyi de %100 doğruluk düzeyinde koruduğu görülmüştür (Bkz., Şekil 3.2.2).

Bulgular incelendiğinde, Serap'ın birinci becerinin başlama düzeyinde hiç doğru tepki göstermediği görülmektedir. Serap'ın birinci beceriyi etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimle toplam dokuz oturumda %100 düzeyinde öğrendiği görülmektedir.

Serap ikinci beceride ilk iki toplu yoklama oturumunda hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Serap'ın ikinci beceriyi etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimle toplam 10 oturumda %100 düzeyinde öğrendiği görülmektedir.

Serap üçüncü beceride ise, ilk üç toplu yoklama oturumunda hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Serap'ın üçüncü beceriyi etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimle toplam sekiz oturumda %100 düzeyinde öğrendiği görülmektedir.

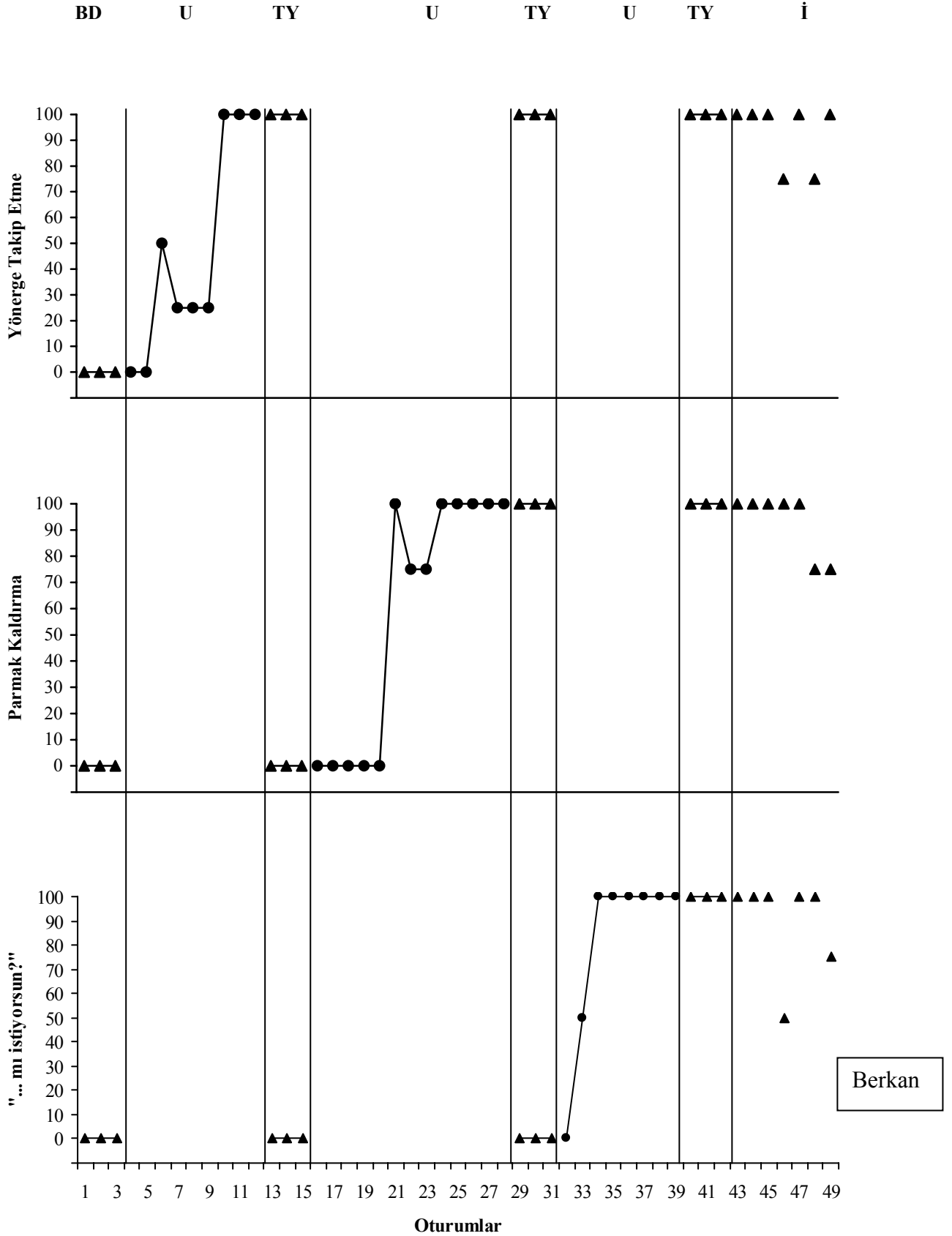
3.2.1.3. Murat'a Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Etkinlikler İçersine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Öğretimine İlişkin Etkililik Bulguları

Murat'ın başlama düzeyi evresinde üzerinde çalışılması planlanan kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin hiçbir doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle uygulama süresince öğretilen üç becerinin de düzeyinde ilerleme olduğu ve Murat'ın ölçütü karşılayarak ortalama %91 (ranj: %83-%100) düzeyinde tepki verir hale geldiği görülmüştür. Murat, sağlık sorunları nedeniyle okulöncesi kaynaştırma ortamına yerleştirilememiştir. Bu nedenle, Murat için izleme verisi toplanmamıştır (Bkz., Şekil 3. 2. 3).

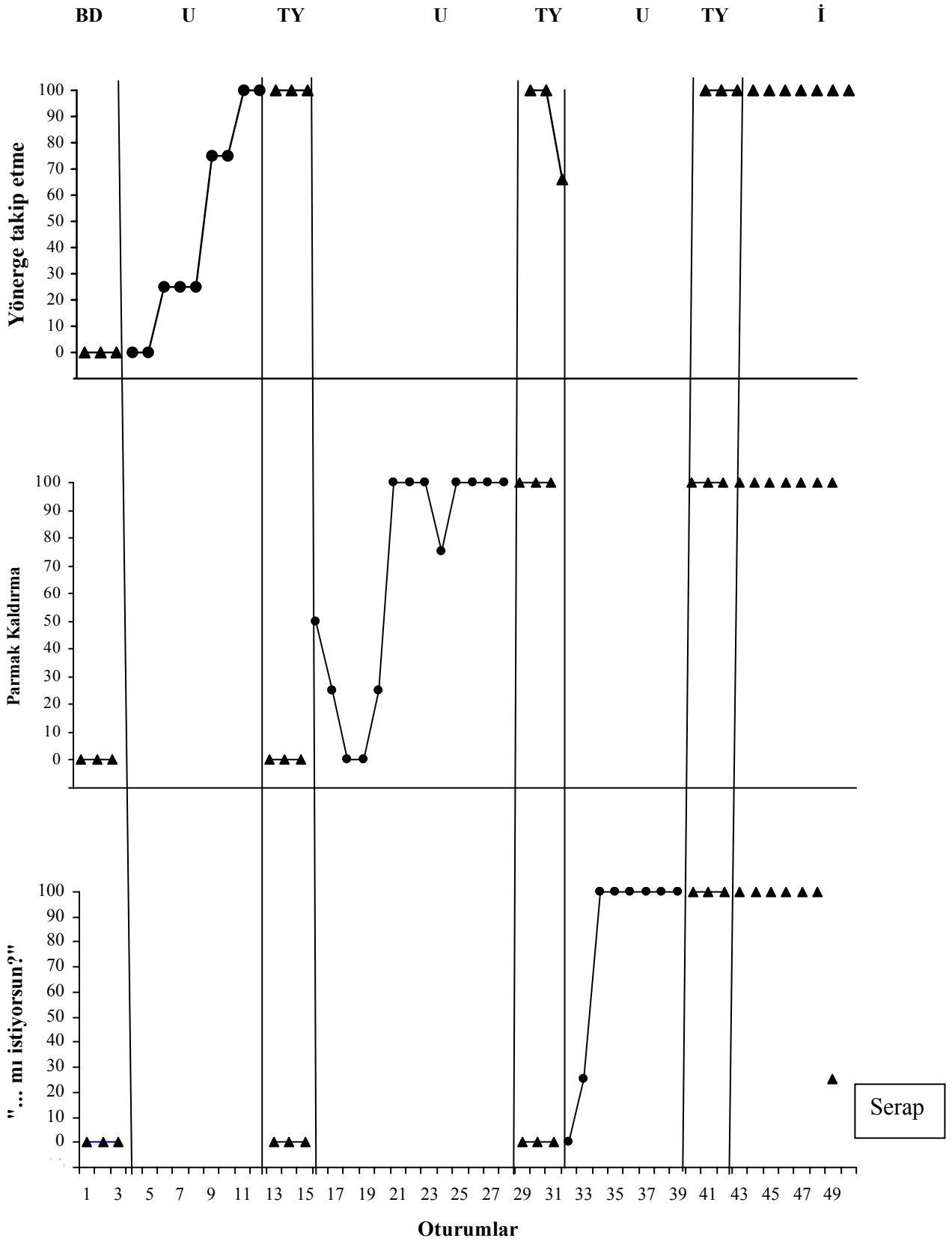
Bulgular incelendiğinde, Murat'ın birinci becerinin başlama düzeyinde hiç doğru tepki göstermediği görülmektedir. Murat'ın birinci beceriyi etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimle toplam dokuz oturumda %83 düzeyinde öğrendiği görülmektedir.

Murat ikinci beceride ilk iki toplu yoklama oturumunda hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Murat'ın ikinci beceriyi etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimle toplam 13 oturumda %90 düzeyinde öğrendiği görülmektedir.

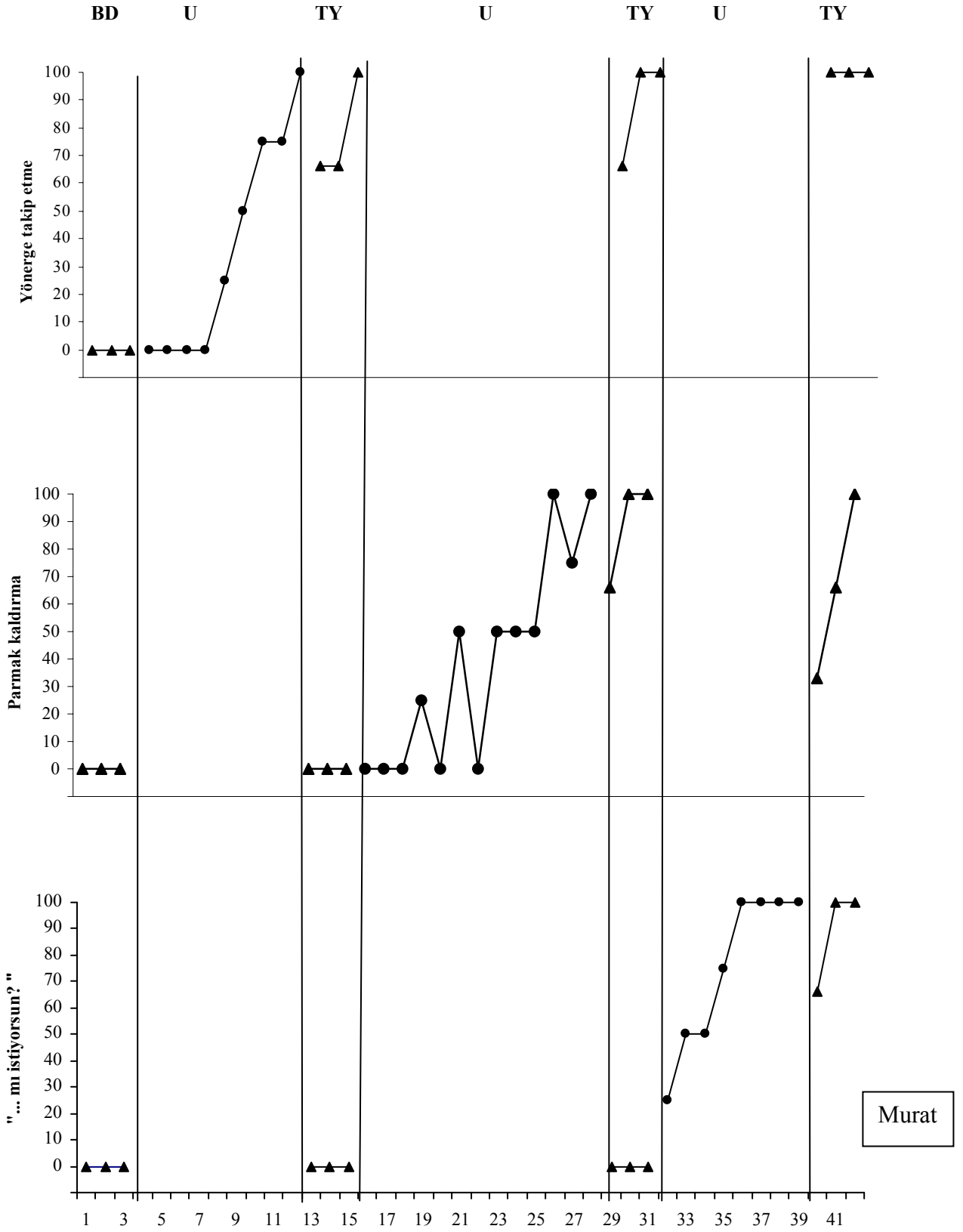
Murat üçüncü beceride ilk üç toplu yoklama oturumunda hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Murat'ın üçüncü beceriyi etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimle toplam sekiz oturumda %100 düzeyinde öğrendiği görülmektedir.



Şekil 3.2.1. Berkan'ın "Yönerge takip etme", "Parmak kaldırma" ve "... mı istiyorsun?" sorusunu başını sallayarak onaylama becerilerinde yoklama, uygulama ve izleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri



Şekil 3.2.2. Serap'ın "Yönerge takip etme", "Parmak kaldırma" ve "... mı istiyorsun?" sorusunu başını sallayarak onaylama becerilerinde yoklama, uygulama ve izleme oturumlarında doğru tepki yüzdeleri



Şekil 3.2.3. Murat'ın “Yönerge takip etme”, “Parmak kaldırma” ve “... mı istiyorsun?” sorusunu başını sallayarak onaylama becerilerinde yoklama ve uygulama oturumlarında doğru tepki yüzdeleri

3.2.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada öğretilen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminin etkililiğini, ayrıca araştırmada elde edilen sonuçların denekler ve okulöncesi kurumlardaki öğretmenler açısından önemini belirlemek amacıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri, Murat sağlık sorunları nedeniyle kaynaştırma ortamına yerleştirilemediği için sadece Berkan ve Serap'ın öğretmenlerinden toplanmıştır. Öğretmenlerle "Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" kullanılarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmenin verilerinin dökümü yapılmıştır. Her soruya ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar izleyen bölümde açıklanmaktadır.

Görüşme başlangıcında birinci soruda "*.....'nın sizin sınıfınızda olmasına ilişkin neler düşünüyorsunuz?*" sorusu sorulmuştur. Bu soruya Çiçek öğretmen Berkan'ın sınıfında olması ile ilgili olumlu görüş belirtmiştir ve görüşünü "Berkan çok sempatik zaten. Onunla çalışmak çok keyifli" (st: 9-10) şeklinde açıklamıştır. Aynı soruya Dilek öğretmen Serap'ın sınıfında olması ile ilgili "İyiki de böyle bir öğrencim oldu" (st: 74-75) şeklinde görüş belirtmiştir. Birinci sorunun devamında sorulan "*.....nın sınıfınızda olmasının olumlu ve olumsuz yönlerini kısaca açıklayınız mı?*" sorusuna Çiçek öğretmen "Berkan için olumlu olduğunu düşünüyorum. Bizim açımızdan da kaynaştırma öğrencilerinin belki daha az mevcutlu sınıflarda olması daha iyi olur. Ben fazla zorlanmadım, ilk deneyimim olduğu halde Berkan'la çalışırken çok zorlanmadım" (st: 2-4) "Bizim için olumlu, bence diğer çocuklar için de olumlu." (st: 9) şeklinde açıklamıştır. Dilek öğretmen ayrıca Serap'ın kendi sınıfında olmasının olumlu yönlerini "Böyle bir öğrenci olduğu için önce ben kendimi geliştirmiş oluyorum. Yani ilk defa böyle bir öğrenci ile karşılaştım. Onunla ilgili ben bir çok şey öğrendim. Down Sendromlu bir öğrenciye nasıl davranacağımı bilmiyordum. Kendimi bilgi açısından geliştirdiğimi düşünüyorum. Olumlu yönleri bunlar." (st: 69-72) şeklinde birinci soruya ilişkin olumlu görüşlerini belirtmiştir.

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sınıflarında olmasının olumsuz yönleri olup olmadığı sorulduğunda Çiçek öğretmen herhangi olumsuz bir görüş belirtmemiştir.

Dilek öğretmen olumsuz yönlerini “Olumsuz yönleri ise sınıfta ilk zamanlar tedirginliğim vardı. Acaba nasıl olacak diğer öğrencilere onunla ilgilenirken ters bir etki yapacak mı? Öyle bir şeyim oldu. Ama zamanla alıştım ve çok memnun oldum”. (st: 73-76) şeklinde olumsuz yönlerle ilişkin aslında çok da olumsuz olmayan görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlere ikinci olarak, “’ya sizin sınıfınıza gelmeden önce “Grup etkinliklerinde sunulan iki basamaklı yönergeyi takip etme” becerisi öğretilmiştir.’nın bu beceriyi sınıf ortamına yansıttığını düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Çiçek öğretmen Berkan’ın bu beceriyi sınıfa yansıtıp yansıtmadığına ilişkin soruya “Ama yani iki basamaklı yönergeleri anlıyor. Çoğu zaman da yapıyor” (st: 14-15) demiştir. Dilek öğretmen ise Serap’ın bu beceriyi sınıfa yansıtıp yansıtmadığına ilişkin soruya “Bu tür yönergeleri yerine getiriyordu.”(st: 79) diyerek öğretilen becerinin sınıfta görülmeye devam ettiğini belirtmiştir. İkinci sorunun devamında sorulan “Eğer düşünüyorsanız, bu beceriye sahip olmasının akranlarıyla ve sizinle etkileşimine ne gibi etkileri olmuştur?” sorusuna ise Çiçek öğretmen Berkan için “Mesela boyasını kendisinin alması söylendiğinde ya da başkaları aldığıda çok büyük kolaylık. Sürekli peşinde olmam gerekmiyor en azından.” (st: 19-20) demiştir. Akranları açısından etkilerine ilişkin ise “Arkadaşları ile etkileşimine çok fazla ilk etapta katkısı olmadığını düşünüyorum. Sanki son zamanlarda böyle iletişime giriyor ve onların dediğini yapıyor. Daha yeni yeni etkileşime giriyor. Arkadaşları söyliyecek Berkan yapacak” (st: 27-29) şeklinde açıklamıştır. Dilek öğretmen ise, bu becerinin kendisi açısından etkilerine ilişkin olarak “İlk başlarda biraz yabancı hissettiği için, biraz çekingenliği vardı, biraz inatçılığı vardı. Sonradan iyi oldu. Bu yönergeleri yerine getirmesi benim işimi kolaylaştırdı. Beni anladı.” (st: 79-81) şeklinde Serap’ın bu beceriye sahip olmasının kendisiyle etkileşimine etkilerine ilişkin görüş belirtmiş ancak akranları açısından etkilerine ilişkin görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlere üçüncü olarak “’ya sizin sınıfınıza gelmeden önce “parmak kaldırma” becerisi öğretilmiştir. Bu beceriyi sınıf ortamına yansıttığını düşünüyor musunuz? sorusu sorulmuştur. Çiçek öğretmen Berkan’ın bu beceriyi sınıfa yansıtıp yansıtmadığına ilişkin soruya “Parmak kaldırma davranışını gösteriyor. Özellikle

ilgisini çeken şeylerde” (st: 35) demiştir. Dilek öğretmen ise “Serap çoğu zaman parmak kaldırıyordu. Yani kafasında çoğu zaman bir şeyler olmadığında, yani beni dinlediğinde evet kaldırıyordu.” (st: 84-85) şeklinde görüş belirtmiştir. Üçüncü sorunun devamında sorulan “*Eğer düşünüyorsanız, öğrencinizin bu beceriye sahip olmasının akranlarıyla ve sizinle etkileşimine ne gibi etkileri olmuştur. Kısaca açıklayabilir misiniz?*” sorusuna ise, Çiçek öğretmen “E tabi bizim için yararı oluyor. Berkan’ın da bir şey yapabildiğini göstermesi açısından yararı oluyor.” (st: 35-36) şeklinde cevaplamıştır. Akranları açısından ve ek olarak Berkan’a etkilerine ilişkin ise, “Mesela birşeyler yapabildiğinde arkadaşlarının görmesi açısından yararı oluyor ki diğer çocukların da dikkatini çekiyor. Yani o açıdan akranları ile etkileşimi var. Berkan da parmak kaldırıp aynı şekilde söz istediğini biliyorum.” (st: 37-39) şeklinde görüş belirtmiştir. Dilek öğretmen ise, “İsteklerini parmak kaldırarak belirtiyordu. Benim işime yaradı. En azından daha iyi anlayabiliyordum olumlu ya da olumsuzluklarını. Bana yani onun öyle tepki vermesi işimi kolaylaştırdı.” (st:85-87) şeklinde Serap’ın parmak kaldırma becerisine sahip olmasının kendisiyle etkileşimine ilişkin görüş belirtmiştir. Ancak akranlara olan etkisine ilişkin görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlere dördüncü olarak “..... *ya sınıfınıza gelmeden önce “... mı istiyorsun sorusunu başına sallayarak onaylama” becerisi öğretilmiştir. Öğrencinizin bu beceriyi sınıf ortamına yansıttığını düşünüyor musunuz?* sorusu sorulmuştur. Çiçek öğretmen Berkan’ın bu beceriyi sınıfa yansıtıp yansıtmadığına ilişkin soruya “Yani yansıttı tabi ama çok fazla değil. Zaten bizim öğretimimizde sürecimizde çok fazla yok. Yani çok fazla yaşantımız olmadı. Ama zaman zaman ortaya çıkıyordu.” (st: 44-46) şeklinde görüşünü bildirmiştir. Dilek öğretmen ise, “Tabi ki de işime yaradı. Gösterdiği tüm jestleri gibi başını sallayarak onay vermesi de benim işimi kolaylaştırdı.” (st: 90-91) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Dördüncü sorunun devamında sorulan “*Eğer düşünüyorsanız öğrencinizin bu beceriye sahip olmasının akranları ve sizinle etkileşimine ve uygulamaya ne gibi etkileri olmuştur. Kısaca açıklayabilir misiniz?*” sorusuna Çiçek öğretmen, “Benimle olan etkileşimine pek yansımadı” (st: 46) sözlerine ek olarak “İşte bir şey olduğu zaman işte bana böyle dokunup bir şey anlatmaya çalışıyor. Öyle ilerlemeleri oldu. Ama diğer o sizin dediğiniz şey çok fazla çıkmadı. Pekte fırsat oluşturmadım belki de. Bundan daha fazla yararlanamadım tabi” (47-50) şeklinde

açıklama getirmiştir. Dilek öğretmen ise, “Ne istediğini anlayabiliyordum”(st: 91) diyerek görüşünü belirtmiş ve buna ek olarak “Bazen de ben ne istediğini anlamıyordum. Bu durumlarda ona sorduğumda başını sallaması işimi kolaylaştırıyordu. Jestleri kullanması benim işime yarıyordu.” (st: 92-94) şeklinde akranları ve kendisiyle etkileşimine ve uygulamaya etkilerine ilişkin açıklama getirmiştir.

Öğretmenlere beşinci olarak, “*Yukarıda sıralanan becerilerin öğretilmesinin gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun geçiş yapacağı diğer ortamlara (örn. ilköğretim kaynaştırma, özel alt sınıf vb) uyumunu kolaylaştıracağını düşünüyor musunuz ?*” sorusu sorulmuştur. Çiçek öğretmen bu soruya “Muhakkak yarayacaktır.” (st: 53) şeklinde kısaca görüşünü bildirmiştir. Dilek öğretmen ise, “Bence evet” (st:98) şeklinde benzer şekilde kısaca görüşünü belirtmiştir. Beşinci sorunun devamında sorulan “*Eğer düşünüyorsanız nedenlerini kısaca açıklar mısınız?*” sorusuna Çiçek öğretmen, “Tabi ki de ne açıdan yarayacak bildiğimiz şeyler tabi sonuçta girdiği ortamda kendini belli etmesi falan. Bağımsız olması açısından gerekli olacaktır.”(st: 53-54) şeklinde görüş belirtmiştir. Dilek öğretmen ise, “Yani başka bir ortama girdiğinde bu becerileri sergilediği zaman karşısındaki insan daha kolay anlayacaktır. Genel olarak uyumunu kolaylaştıracaktır başka ortamlara.” (st: 98-99) şeklinde geçiş yapacağı diğer ortamlara uyumunu kolaylaştıracağına ilişkin olumlu görüş belirtmiştir.

Öğretmenlere altıncı olarak, “*Sınıfınıza yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk ile ilgili size dönem başında yapılan bilgilendirme çalışmasının çocukla sınıf içinde yaptığınız uygulamayı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?*” sorusu sorulmuştur. Bu soruyu Çiçek öğretmen “Dosyaları incelemenin bana çok faydası oldu. Sizinle görüşmelerimizde yani en azından Berkan’ın kapasitesi dahilinde ilerlemesini sağladık hakikaten. Ve sizin yönlendirmenizle yapamayacağı şeylerin üzerinde çok fazla uğraşmadık.”(st: 57-60) şeklinde açıklamıştır. Dilek öğretmen ise soruyu, “Tabi ki onları ben inceledim bilmediğim şeyleri öğrendim. Sizlerle birlikte anlamadığım bazı yerleri sordum. O dosya da bayağı bir işime yaradı benim. Yani bazı bilmediğim özellikleri gördüm. Anlamadığım konuları anlamaya çalıştım. Genel olarak

bilgilendirme çalışması işime yaradı.” (st: 101-104) şeklinde bilgilendirme çalışmasının çocukla sınıf içinde yaptığı uygulamayı olumlu etkilediğine ilişkin görüş belirtmiştir.

Öğretmenlere yedinci olarak sorulan “*Belirtmek istediğiniz başka hususlar var mı?*” sorusuna Çiçek öğretmen konu ile ilgili görüş bildirmezken, Dilek öğretmen “Böyle bir çocukla çalıştığım, sizlerle çalıştığım için şanslı hissediyorum kendimi. İyi ki de sizlerle tanışıp böyle bir konuda bilgilendirildim.” (st: 107-108) şeklinde yapılan çalışmaya ilişkin olumlu görüşlerini bildirmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenler sınıflarında gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların bulunmasına, sınıflarına yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin kaynaştırma ortamına geçiş yapmadan önce öğretilmesine ve kendilerine bilgilendirme çalışması yapılmış olmasına ilişkin olumlu görüşler belirtmişlerdir.

BÖLÜM 4

TARTIŞMA

4.1. Tartışma

Bu araştırmada, öncelikle, okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına yerleştirilecek gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmaları beklenen birinci ve ikinci derecede öncelikli becerilerin neler olduğunu öğretmen görüşlerine dayanarak belirlemek amaçlanmıştır. Ardından, öğretmen görüşlerine ve alanyazına dayalı olarak belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkileri değerlendirilmiştir. Ayrıca, becerilerin öğretiminden sonra, deneklerin okulöncesi öğretmenlerinin, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sınıflarında bulunmasına, deneklerin kaynaştırmaya hazırlık becerilerini öğrenmiş olmalarına ve kendilerine kaynaştırmaya ilişkin bilgilendirme çalışması yapılmasına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünün bulguları incelediğinde, uygulanan anketten elde edilen hem birinci hem de ikinci derecede öncelikli olarak belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerileri şu şekilde sıralanmıştır: (a) arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma, (b) yönergeleri anlayıp yerine getirme, (c) özbakım becerilerine sahip olma, (d) psikomotor gelişimini tamamlamış olma, (e) kendini ifade etme, (f) etkinliklere yeterli düzeyde dikkatini yöneltme, (g) sınıf içinde uygun davranışlar gösterme, (h) sınıf kurallarına uyma, (i) verilen etkinliği uygun sürede ve şekilde tamamlama ve (j) gelişim düzeyine uygun bilişsel becerilere sahip olma.

Yukarıda sıralanan, kaynaştırmaya hazırlık becerilerini belirlemek üzere daha önceden yürütülmüş araştırmalarda belirlenen becerilerle benzerlik göstermektedir. (Anderson-Inman, Paine ve Deutchman, 1984; Chadwick ve Kemp 2000; Conn-Powers, Ross-

Allen ve Holburn, 1990; Fowler, 1988; Hains,1992; Kemp ve Carter, 2006; Noonan, Ratokalau, Lauth-Torres, McCormick, Esaki, ve Claybaugh, 1992; Rule ve diğ erleri, 1990; Vincent ve diğ erleri, 1980; Vincent, Salisbury, Walter, Brown, Gruenewald ve Powers, 1980).

Araştırmada anket uygulamasının ardından alanyazın taraması yurütulmüştür. Alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenen ve anket sonucunda ortaya çıkan beceriler bir araya getirilmiştir. Bunlar; (a) yönergeleri anlayıp yerine getirme, (b) arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma, (c) özbakım becerilerine sahip olma, (d) derslik içinde uygun davranışlar gösterme ve (e) kendini ifade etme becerileri olarak sıralanmıştır. Derslik içinde yapılan gözlemler ve uzman görüşleri, çocukların gelişim düzeyleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak bu araştırmada öğretilmek üzere hedef davranışlar belirlenmiştir. Bu beceriler; (a) grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri takip etme, (b) grup halinde yapılan etkinliklere parmak kaldırarak katılma, (c) “..... istiyor musun?” sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme şeklinde sıralanmıştır.

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun hem okulöncesi eğitim sistemi içerisinde başarılı olması, hem de kaynaştırma uygulamalarına uyum sağlaması açısından kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimini gerekliliğini gösteren çalışmalar yurütulmüştür. Özellikle bu çalışmada ele alınan becerilerin yer aldığı çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz: grup içinde sunulan yönergeyi takip etme (Chadwick ve Kemp, 2000; Chandler, 1993; Foulks ve Morrow, 1989; Kemp ve Carter, 2006; Sainato ve Lyon, 1989; Noonan ve diğ erleri, 1992; Hains, 1992; Rule ve diğ .,1990), parmak kaldırma (Chadwick ve Kemp, 2000; Chandler, 1993; Conn-Powers, ve diğ .1990; Noonan ve diğ ., 1992; Odom ve Bailey, 2001; Salisbury ve Vincent, 1990; Vincent ve diğ ., 1980), kendini ifade etme (Anderson-Inman ve diğ ., 1984; Chandler, 1993; Noonan ve diğ ., 1992). Dolayısıyla, bu araştırmada belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerileri, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kaynaştırma ortamında başarılı olabilmeleri için gerekli becerileri belirlemeye yönelik yurütülen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın betimsel bulgularını incelediğimizde, öğretmenlerin görüşlerine dayanılarak belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerileri alanyazında yer alan becerilerle genel olarak tutarlılık göstermektedir. Ancak, anket sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin belirttiği bazı beceriler alanyazından farklılık göstermekte ya da alanyazında hiç belirtilmemektedir. Örneğin, öğretmenler tarafından birincil öncelikli olarak belirtilen “Söylenileni anlama” becerisi alanyazında ayrıca ele alınmamış, bazı kaynaklarda ise, “yönergeleri takip etme” becerisinin altında ele alınmıştır. Öğretmenler tarafından hem birinci hem ikinci derecede öncelikli olarak belirtilen “özbakım becerilerine sahip olma” becerisi alanyazında ayrıca belirtilmemiş; ancak, bazı kaynaklarda sadece “bağımsız tuvalet ihtiyacını giderme” olarak yer almıştır. Yine öğretmenler tarafından birinci derecede öncelikli olarak belirtilen “ilgili ve meraklı olma”, “çalışmaya istekli olma” ve “duygusal tepkilerde aşırılığın olmaması” becerileri alanyazında yer almamaktadır. Öğretmenler tarafından ikinci derecede öncelikli olarak belirtilen becerilerden “saldırgan davranışlarının olmaması”, “çevresinin farkında olma”, “iyi ve kötüyü ayırt etme”, “kendine güvenli olma” ve “yemek ayırmama” becerileri de alanyazında hiç yer almamaktadır. Anket sonucunda ulaşılan bu beceriler öğretmenlerin kendi kişisel görüşlerine dayanarak belirttikleri becerilerdir. Bireysel farklılıklar nedeniyle bazı becerilerin alanyazından farklı çıktığını söyleyebiliriz.

Alanyazını incelediğimizde, kaynaştırmaya hazırlık becerilerini öğretmen görüşlerine dayanarak belirleyen sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Chadwick ve Kemp 2000). Karşılaşılan diğer kaynaklarda belirtilen kaynaştırmaya hazırlık becerileri, sınıf gözlemlerine ya da uzman görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Bu açıdan baktığımızda, hem öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, hem belirlenen bu becerilerin alanyazınla karşılaştırılması hem de belirlenen becerilerin etkili öğretim yöntemleri ile öğretilmesine yönelik planlanan bu çalışmanın alanyazını olumlu yönde katkı sağlayacağını söyleyebiliriz. Öğretmen görüşlerini belirleyen Chadwick ve Kemp (2000)’in çalışmasında ulaşılan beceriler bağımsız olarak tuvalet ihtiyacını giderme, aileden ya da bakıcısından sorun çıkarmadan ayrılma, öğretim sırasında sunulan yönergeleri takip etme, basit kuralları ve rutinleri gerektiğinde basit hatırlatıcılarla takip edebilme olarak sıralanmıştır. Chadwick ve Kemp (2000)’in araştırmasının bulgularına baktığımızda, öğretmenler tarafından belirtilen beceriler ile bu çalışmada belirlenen

beceriler aileden ya da bakıcısından sorun çıkarmadan ayrılma becerisi dışında tutarlık göstermektedir. Buna dayalı olarak kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyen iki çalışmanın da bulgularının benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Araştırmanın ikinci kısmında, öğretmen görüşlerine ve alanyazına dayalı olarak belirlenen (a) grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri takip etme, (b) grup halinde yapılan etkinliklere parmak kaldırarak katılma, (c) “..... istiyor musun?” sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme becerilerinin öğretiminde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, etkinliklerin içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir.

Bu bulgular daha önce tepki ipuçlarının etkinlikler içine gömülerek uygulanmasıyla yürütülen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalarda, Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins (2000), etkinlikler içine gömülen farklı yanlışsız öğretim yöntemleri kullanarak nesne avuçlamak, tercih belirtmek, gömlek çıkarma becerilerini, Kurt (2006), etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretimi kullanarak zincirleme becerileri, McDonnell, Johnson, Polychronis, ve Riesen (2003), etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimle sözcük okuma becerisini, Swell, Collins, Hemmeter ve Schuster (1998), etkinliklerin içine gömülen eşzamanlı ipucuyla giyinme becerilerini, Venn, Wolery, Werts, Morris, DeCesare ve Cuffs (1993), etkinlikler içine gömülen artan bekleme süreli öğretimle akranları taklit etme becerisini, Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder, ve Morgante (2002) ise, sabit bekleme süreli öğretimle sözcük okuma becerisini öğretmişlerdir.

Bu araştırmada, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkinlikler içine gömülmesi ile gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara sosyal-davranışsal beceriler öğretilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, eşzamanlı ipucuyla öğretimin tek basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretiminde etkili olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmış ve bu araştırmalar önceki bölümde sıralanmıştır. Ancak kaynaştırmaya hazırlık becerilerini bir başka deyişle, sosyal-davranışsal becerileri eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilerini belirlemeye

yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, çalışmadan elde edilen bulguların halihazırdaki alanyazına bu açıdan katkı getirdiği ileri sürülebilir.

Araştırmanın uygulama sürecinde gerçekleşen oturumların tamamı (toplu yoklama, öğretim, günlük yoklama) Engelliler Araştırma Enstitüsü Uygulama Birimi'nde farklı ortamlarda (oyun odası, yemek salonu, koridor), farklı kişilerle (farklı öğretmen, farklı öğretmen yardımcıları), doğal ortamlarda ve doğal zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Bu ortamlarda denekler için beceriyi gerçekleştirebilecekleri fırsatlar oluşturulmuştur. Farklı kaynaklarda genellenin kendiliğinden gerçekleşmesini beklemek yerine, uygulamacı tarafından planlanması gerekliliği belirtilmiştir (Kurt, 2006; Özyürek, 1996). Bu çalışmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkinlikler içerisine gömülmesinin doğasına uygun biçimde, kaynaştırmaya hazırlık becerileri farklı koşullarda çalışılmış, her öğretim ve yoklama için ayrı doğal fırsatlar oluşturulmuştur. Deneklerin bu becerileri farklı koşullar altında %90-%100 doğruluk düzeyinde gerçekleştirmiş olmaları, becerileri daha edinim aşamasında farklı ortamlara, farklı kişilere genelleyebildiklerini göstermiştir. Bu nedenle, araştırmanın ikinci aşamasında ayrıca genelleme oturumlarına yer verilmemiştir.

Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimini takiben, deneklerden biri sağlık sorunları nedeniyle kaynaştırma ortamına yerleştirilememiştir. Diğer ikisi okulöncesi kaynaştırma ortamına yerleştirilmiştir. Bir öğretim dönemi boyunca her iki haftada bir deneklerin devam ettikleri okulöncesi kaynaştırma ortamında araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci tarafından çocukların öğrendikleri becerileri kaynaştırma ortamında gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirlemek amacıyla izleme verileri toplanmıştır. İzleme oturumlarında toplanan veriler, deneklerin öğrendikleri kaynaştırmaya hazırlık becerilerini buldukları okulöncesi kaynaştırma ortamına, ortamdaki okulöncesi öğretmene ve öğretmen yardımcısına genelleyebildiklerini göstermiştir. Genelleme için ayrı test oturumlarının düzenlenmemesi, öğretimsel zamanın verimli kullanıldığını gösterebilir. Bütün bilgilere dayalı olarak, araştırmanın genellemeye ilişkin bulgularının hem, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretilmesine yönelik, hem de etkili öğretimle ilgili alanyazına katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Eripek (2000), Türkiye’deki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yürütülen araştırmaları incelediği çalışmada, son 20 yıl içerisinde gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kaynaştırılması konusunda yapılan araştırmaları ele almıştır. Kaynaştırma ile ilgili yürütülen çalışmaları üç grup altında toplamıştır. Birinci grupta, öğretmenlerin gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüş ve önerilerini belirleyen araştırmalar yer almaktadır. İkinci grupta kaynaştırma uygulamasının gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yer almaktadır. Üçüncü grupta ise normal gelişim gösteren çocukların zihin engelli çocuklara yönelik sosyal kabullerinde rol oynayan etmenleri inceleyen bir araştırmaya ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışmada Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğu normal sınıfa yerleştirmekten öteye geçmesinde, kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasında yapılacak uygulamalı, deneysel çalışmaların oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Bu tür araştırmaların artırılması ve kaynaştırma model ve uygulamalarının etkilerinin çok yönlü incelenmesi de önerilmektedir. Bu açıdan baktığımızda, bu araştırmanın gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kaynaştırmaya hazırlanmasına ve uygulamaya yönelik bulgularının Türkiye’deki kaynaştırmaya ilişkin alanyazına katkı getirebileceğini de söyleyebiliriz.

Araştırmanın bulguları, bu çalışmada gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, araştırma sırasında gözlenen bazı noktaların tartışılması gerekmektedir. Bu konularla ilgili açıklamalar izleyen bölümde yer almaktadır.

Araştırmanın deneysel bölümünde öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayandırılarak belirlenen becerileri içerisinden sadece üç becerinin öğretimi yapılmıştır. Bunun nedenlerini, (a) seçilen araştırma modelinde deneysel kontrolün kurulabilmesi, (b) uygulama sürecinin bir öğretim dönemi olarak planlanması, (c) sadece grup düzenlemesinde çalışılacak becerilerin seçilmiş olması ve (d) kaynaştırma ortamında fazla sayıda beceriye ilişkin izleme oturumları için sürenin kısıtlı olması olarak açıklayabiliriz.

Bu çalışma araştırmaya devam eden üç denek ile yürütülmüştür. Araştırmanın başlangıcında denek yitimi etmenini kontrol altına alabilmek amacıyla altı öğrenciyle çalışmaya başlanmıştır. Araştırma sırasında olgunlaşma etkisi ve dış etmenler nedeniyle dört denek araştırma dışında tutulmuştur. Araştırma modelinin gerektirdiğinden daha fazla sayıda denekle çalışmaya başlandığı için bu durum araştırmanın iç geçerliği açısından tehdit oluşturmamıştır. Ancak kaynaştırma ortamına yerleştirilecek öğrenci sayısının azalması açısından sınırlılık oluşturmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında kaynaştırmaya hazırlık becerilerin öğretimi yapılan çocukların tümü Down Sendromlu' dur. Down Sendromlu çocukların iletişim kurmaya hazır, nesnelere çok kişilerle etkileşmeyi tercih eden, sosyal becerilerde oldukça rahat olan ve özellikle taklit becerilerinin oldukça gelişmiş olduğu bilinmektedir. (Pueschel, 2001) Normal gelişim gösteren akranlarının gerçekleştirebildikleri becerilerin pek çoğunu onlardan daha yavaş olsa da gerçekleştirebilmektedirler. Alanyazına baktığımızda Down Sendromlu çocukların 30 aylıktan itibaren kaynaştırma ortamlarına yönlendirmek için programlarının hazırlandığı görülmektedir. 36 aylıktan itibaren ise kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmektedir (Klein, Cook, Richardson-Gibson, 2001; Pueschel, 2001). Bu çalışmada yer alan Down Sendromlu çocukların üçü de 36 aylık ve daha büyüktür dolayısıyla okulöncesi kaynaştırma için uygun yaşadılar. Ayrıca, bu çocukların, sosyal becerilerinin daha gelişmiş olmasının, taklit becerilerine sahip olmalarının ve akranları ile etkileşime açık olmalarının, kaynaştırmaya hazırlık becerilerini (a) yoğun ipucu hiyerarşisi olmaksızın öğrenmelerini ve (b) yerleştirildikleri kaynaştırma ortamındaki akran ve yetişkinlere kısa sürede uyum sağlamasını kolaylaştırdığını söyleyebiliriz.

Araştırmanın ikinci aşamasına katılan üç denek de üzerinde çalışılan kaynaştırmaya hazırlık becerilerini ölçütü karşılar düzeyde öğrenmiştir. Berkan ve Serap üç beceriyi ortalama %100 düzeyinde öğrenmişlerdir. Murat'ın ölçütü karşılayarak ortalama %91 (ranj: %83-%100) düzeyinde tepki verir hale geldiği görülmüştür. Çalışma öncesinde Murat için belirlenen ölçüt diğer deneklerden düşük olmuştur. İlk iki beceride Murat'ın becerileri öğrenme düzeyi %83 ile %90 olarak belirlenmiştir. Bunun nedenleri şu şekilde açıklanabilir: Murat'ın fiziksel özelliklerinin diğer deneklere göre daha zayıf

olması. Örneğin, gözlerinde hafif düzeyde kayma olması ve fiziksel olarak gelişiminin diğerlerinden daha geri olması. Ayrıca, hiçbir sistematik öğretim geçmişinin olmaması ölçüte geç ulaşmasına neden olduğunu düşündürmektedir. Bu sorunların ortaya çıkabileceği çalışma öncesinde göz önünde bulundurularak araştırmada beceriler için belirlenen ölçütler Murat için daha düşük tutulmuştur. Ayrıca, Murat'ın fiziksel özellikleri belirlenen ipuçlarında da düzenleme yapılmasına neden olmuştur. Murat becerileri gerçekleştirirken bazı etkinliklerde hareket etmekte zorlanmıştır (örn.; “sandalyeden kalkıp, minderlerinize oturun” yönergesinde sandalyeden inmeye çalışmış ancak inememiştir ya da parmak kaldırırken kolunu yukarıda tutabilmesi için kolun alt tarafından destek sunulması gerekmiştir). Ayrıca, Murat'ın öğretilen becerileri sergileme hızı ve kendisi için yapılan uyarlamalar öğretimin grup düzenlemesi şeklinde yapılması nedeniyle diğer denekler için de öğretim oturumlarının uzamasına neden olmuştur.

Araştırmada günlük yoklama oturumları sırasında hatalı tepkiler de ortaya çıkmıştır. Berkan ortalama %36, Serap ortalama %35, Murat ise ortalama %48 düzeyinde hatalı tepki göstermişlerdir. Hata oranının yüksek olmasının nedenlerinden birisi olarak, her öğretim oturumunun öncesinde günlük yoklama oturumlarının düzenlenmiş olmasını gösterebiliriz. Morse ve Schuster'ın (2004) yürüttükleri araştırmada 2004 yılına kadar eşzamanlı ipucu ile öğretimin kullanıldığı yayınlanmış 18 araştırma incelenmiştir. Bu araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamalarında, öğretim oturumundan hemen önce günlük yoklama oturumlarının düzenlenmesinin, hata düzeyinin yüksek çıkmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Hata oranının yüksekliğini açıklarken akla gelen bir başka neden ise, öğretim oturumlarındaki deneme sayısının az oluşunun hata oranını yükseltmiş olabileceğidir. Her oturumda sadece dört deneme gerçekleşmiştir. Deneme sayısı günlük planın düzenlenmesi ve etkinliklerin uygulanma süresi açısından sınırlandırılmıştır.

Ayrıca, denek tepkileri ile ilgili bazı sorunların hata oranını yükselttiği söylenebilir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz. Uygulamanın küçük grup düzenlenmesi şeklinde olması, bazen deneklerin birbirlerinin uygun olmayan davranışlarını model almalarına neden olmuştur. Örneğin; Serap Murat'ı parmak kaldırması için yönlendirirken kendisi

parmak kaldırmamıştır ya da Berkan grup yönergesi verildiğinde Serap'a baktığı için yönergeyi yerine getirememiştir. Dolayısıyla, hatalı tepki ortaya çıkmıştır. Araştırma sırasında ortaya çıkan hatalar analiz edildiğinde, Berkan ve Serap'ın gösterdikleri tüm hataların süre hatası (geç tepkide bulunma ya da tepkide bulunmama) olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, Murat'ın hem süre hatası (%12) hem de topografik hata (%36) gösterdiği görülmüştür. Murat'ın özellikle parmak kaldırma becerisinde yoğun olarak topografik hata göstermiş olduğu görülmüştür. Beceriye gerçekleştirmek için girişimde bulunmuş ancak beceriyi yanlış gerçekleştirmiştir. Bu beceriyi gerçekleştirirken kolunu yeteri kadar kaldırmadan sadece işaret parmağını hareket ettirmiş ya da elini boyun hizasında aşağı yukarı sallamıştır. Murat'ın bu beceriyi doğru biçimde sergilemesini sağlamak için bu beceriyi gerçekleştirme girişiminde bulunduğu anda yanında oturan öğretmen yardımcısı tarafından dirseğinin altından hafifçe dokunarak kolunu dik tutabilmesi için yukarıya doğru destek verilmiştir.

Bu çalışmada izleme oturumları bağımsız gözlemci ile birlikte çocukların devam ettikleri kaynaştırma ortamında yürütülmüştür. Berkan ve Serap okulöncesi kaynaştırma ortamına yerleştirilmiştir. Kaynaştırma ortamına devam eden deneklere ilişkin veriler öğretmenleri tarafından düzenlenen doğal sınıf içi etkinlikler sırasında toplanmıştır. Kalıcılık bulguları incelendiğinde, Berkan'ın dördüncü, altıncı ve yedinci izleme oturumlarında performansında düşüş yaşanmıştır. Dördüncü izleme oturumunda soğuk algınlığı nedeniyle rahatsız olduğu görülmüştür. Bu durumun performansını olumsuz etkilediği düşünülebilir. Dördüncü izleme oturumundan sonra ailesi ve öğretmeni ile görüşüldüğünde, oturumdaki performansında soğuk algınlığı nedeniyle düşüş olduğunu belirtmişlerdir. Diğer izleme oturumlarındaki performans düşüşlerinin olası nedenlerini ise şu şekilde sıralayabiliriz; (a) izleme verisi toplanan sınıfın mevcudunun kalabalık olması, öğretmenin seçtiği etkinliğin özelliği, (b) öğretmenlerin zaman zaman yönergeleri sunuş şekillerindeki yetersizlik (örn., yeterli ses düzeyinde sunulmadığı için yönergeyi öğrencinin duymaması), (c) seçilen etkinliğin öğrencinin düzeyine uygun olmaması (örn., makasla kağıt kesme etkinliği her iki denek için de üst düzey beceridir, ancak sınıf ortamında sıklıkla gerçekleştirilmiştir) ve son olarak (d) bazı izleme oturumlarında bazı etkinlikleri sınıfa gelen lise son sınıf öğrencisi uygulamacıların yürütmüş olması sayılabilir. Ayrıca, Serap'ın kalıcılık verilerinde, son becerinin son

izleme oturumunda %30'lara varan bir düşüş yaşanmıştır. Bunun nedeni Serap'ın "... mı istiyorsun?" sorusunu sözel olarak "Evet" diyerek cevaplamış ve tepki tanımına uygun şekilde başını sallamamış olmasıdır. Bu nedenle becerinin düzeyinde düşüş yaşanmıştır. Ama diğer yönden bakıldığında, bu tepki deneğin kazanması gereken bir sonraki kısa dönemli amacı olduğu için denek açısından olumlu bir ilerlemedir.

Araştırmada, üçüncü denek olan Murat kaynaştırma ortamına yerleştirilememiştir. Denek, araştırmanın tamamlanmasını izleyen dönem başında özel bir rehabilitasyon merkezinden eğitim almaya başlamıştır. Etik gerekliliği yerine getirmek amacıyla ve bu becerilerin her eğitim ortamında kullanılabileceği düşüncesinden yola çıkılarak Murat'ın merkezdeki özel eğitim öğretmeni ile görüşülmüş ve kendisine bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Ancak, Murat dönem başında rahatsızlandığı için okula dönem boyunca devam edememiştir. Dolayısıyla, Murat için kalıcılık verisi toplanamamıştır.

Araştırmanın sonunda deneklerin öğretmenlerinin gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sınıflarında bulunmasına ve kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin etkinlikler içerisine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretilmesine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmasına ilişkin olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermiştir. Sosyal geçerlik bulguları, sosyal geçerliğin öğretmen görüşlerine dayanarak değerlendirildiği gömülü öğretime yönelik araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Horn, Lieber, Li, Schwartz, 2000; Johnson ve diğ., 2004; Mcdonald ve diğ., 2003; Polychronis ve diğ., 2004). Ayrıca, sosyal geçerlik bulguları, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin deneklere kaynaştırma ortamına yerleştirilmeden önce öğretilmiş olmasının, öğretmenin sınıf içerisinde yürüttüğü uygulama sırasında gelişimsel yetersizlik gösteren çocukla ilgili sorunların üstesinden daha kolay gelmesine, çocukların diğer akranları ile etkileşimine olumlu katkılar getirdiğini göstermektedir. Öğretmenler kendilerine bilgilendirme çalışması yapılmasına ilişkin olumlu görüşler belirtmişler; özellikle mesleki gelişimleri açısından bu çalışmanın kendilerine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Dolayısıyla, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya yerleştirilmeden önce öğretilmesinin ve öğretmenlere bilgilendirme çalışması yapılmasının, özellikle uygulama ortamına katkı getireceği düşünülebilir.

Horner, Carr, Halle, Mcgee, Odom ve Wolery (2005) yaptıkları çalışmada, tek denekli araştırmalarda seçilen bağımlı değişkenin hem çalışmaya katılan bireyler açısından hem de toplumsal açıdan işlevsellik ve önem taşıması gerektiğini belirtmişlerdir. Uzmanlar, bağımlı değişken seçiminin, bilimsel uygulamalara ve araştırmaya katılan bireylerin gereksinimlerine dayandırılarak yapılmasının araştırmanın sosyal açıdan önemini artırdığını vurgulamışlardır. Buna dayalı olarak, bu çalışmada gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve daha önceden yapılan araştırmalara dayalı olarak belirlenmesi, araştırmanın sosyal geçerliğini artıran bir başka unsur olarak görülebilir.

Ayrıca, Kemp ve Carter (2006) yürüttükleri araştırmada, öğrencilere kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğrenciler kaynaştırma ortamına yerleştirilmeden önce öğretilmesinin, okulöncesi öğretmeninin kaynaştırma uygulamasındaki olası sorunların üstesinden gelmesini kolaylaştırabileceğini belirtmişlerdir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar açısından, kaynaştırmanın uzun dönemli etkilerinin olumlu sonuçlar doğurduğunu ve çocukların başarı düzeyinin yükselebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarının, özellikle Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına örnek olabileceği ve kaynaştırma ile ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

4. 2. Sınırlılıklar

Araştırmanın şu açılardan sınırlı olduğu söylenebilir;

1. Araştırmanın betimsel bölümünde becerilerin birleştirilmesinde ve yeniden isimlendirmesinde uygulamacı ve uzmanların kişisel görüşleri belirleyici olduğu için, yürütölen güvenilirlik analizi, yalnızca öğretmenler tarafından belirtilen birinci ve ikinci derecede öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerileri için yapılmıştır.

2. Araştırmanın birinci bölümünde kullanılan veri toplama aracında, sınıfında gelişimsel yetersizlik gösteren öğrenci bulunan öğretmenlerden öğrencilerin özür durumlarına ilişkin raporları hakkında bilgi alınmamıştır.
3. Uygulama küçük grup düzenlemesi şeklinde yürütülmüştür. Ancak grup düzenlemesi sırasında oluşabilecek gözleyerek öğrenme, hedeflenmeyen bilgi gibi unsurlara ilişkin planlama yapılmamıştır.
4. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar kaynaştırma ortamına yerleştirildikten sonra izleme verileri her iki haftada bir kaynaştırma ortamında toplanmıştır. Bağımsız gözlemcinin programının yoğunluğu, kaynaştırma öğretmenlerinin gözlem için uygulamacı öğrencilerin geldiği günleri tercih etmeleri nedeniyle izleme verilerinin toplanması iki haftalık gözlemlerle sınırlandırılmış ve toplam yedi izleme oturumu düzenlenmiştir.
5. Üçüncü denek sağlık sorunları nedeniyle kaynaştırma ortamına yerleştirilememiştir. Dolayısıyla, üçüncü deneğe ilişkin kalıcılık ve sosyal geçerlik bulguları toplanamamıştır.
6. Araştırmanın deneysel bölümünde deneklere ait hata yüzdeleri deneme sayıları, deneklerin özellikleri, becerilerin özellikleri nedenlerle yüksek çıkmıştır.
7. Araştırmanın ikinci aşamasına ilişkin uygulama güvenilirliği yüzdeleri %25 ile %100 arasında değişmiştir. Uygulama güvenilirliği ranjlarının bu kadar geniş olmasının nedeni olarak deneme sayısının az olmasını gösterebiliriz. Deneme sayısının dört ile sınırlandırılmış olması sadece bir basamak bile eksik yapıldığında %25 düzeyinde düşük çıkmasına neden olmuştur.

4.3 Öneriler

4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın her iki aşamasına ilişkin bulgular incelendiğinde, uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmanın ilk aşamasında okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri belirlenmiş ve alanyazında yer alan beceriler ile birleştirilmiştir. Bu becerileri içeren bir paket program hazırlanıp kaynaştırma öncesinde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara uygulanabilir.
2. Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkiliği değerlendirilen eşzamanlı ipucuyla öğretim farklı kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde kullanılabilir.
3. Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin değerlendirilmesine, öğretiminin yapılmasına ve genellenmesine yönelik uygulama paketleri veya kontrol listeleri hazırlanıp özel eğitim öğretmenlerine ve/veya okulöncesi öğretmenlerine bu becerileri öğretmeleri için bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve uygulama sırasında elde edilen deneyimlere dayalı olarak ileri araştırmalara yönelik öneriler şu biçimde sıralanabilir;

1. Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin farklı öğretim yöntemleri (video model, farklı yanlısız öğretim yöntemleri) kullanılarak ve farklı uygulamacılarla (anne-babalar, öğretmen yardımcıları, okulöncesi öğretmenleri) yürütülmesinin etkililiği araştırılabilir.

2. Bu araştırmada kaynaştırmaya hazırlık becerileri öğretmen görüşleri belirlenerek ve alanyazında yer alan kaynaştırmaya hazırlık becerileri incelenerek belirlenmiştir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukları kaynaştırma ortamında doğrudan gözleyerek bu becerileri belirlemeye yönelik gözlem araştırmaları yürütülebilir.
3. Bu çalışmanın ilk aşamasında kaynaştırmaya hazırlık becerilerini belirlemek amacıyla öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin belirttikleri becerileri etkileyen değişkenleri (eğitim geçmişleri, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla yaşadıkları sorunlar, vb) belirlemek amacıyla araştırmalar planlanabilir.
4. Okulöncesi dönemde sınıfında gelişimsel yetersizlik gösteren öğrenci olan ve olmayan öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenebilir.
5. Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi için öğretmenin, öğrencinin ve seçilen becerilerin özelliklerine göre farklı tepki ipucu tekniklerinin kullanıldığı uygulamaların etkileri incelenebilir.
6. Bu araştırmada, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar kaynaştırma ortamına yerleştikten sonra yedi kez izleme verisi toplanmıştır. Beceriler öğretildikten sonra daha yoğun ve uzun süreli gözlemler içeren ve yapılan öğretimin öğretmen-öğrenci, akran-öğrenci etkileşimlerine yansımalarını inceleyen araştırmalar planlanabilir.
7. Bu çalışmada okulöncesi dönemde kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin belirlenmesi, öğretilmesi ve doğal ortamlarda izlenmesi süreci değerlendirilmiştir. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin kaynaştırmaya hazırlık becerileri ile ilgili görüşleri alınarak, bu süreçleri içeren yineleme çalışması yürütülebilir.

8. Araştırmanın birinci bölümünde belirlenen diğer kaynaştırmaya hazırlık becerilerini kapsayan geniş kapsamlı bir müfredat programını uygulamaya ve bu programın etkililiğine ilişkin uzun dönemli araştırmalar planlanabilir.
9. Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerini değerlendiren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, farklı kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin eşzamanlı ipucuyla ya da diğer yanlışsız öğretim yöntemleri ile öğretilmesinin etkilerini değerlendiren araştırmalar planlanabilir.
10. Bu çalışmada sosyal geçerlik verileri yalnızca deneklerin kaynaştırma öğretmenlerinden toplanmıştır. Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimine yönelik gerçekleştirilen uygulamaların sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla anne-babalar, özel eğitim öğretmenleri ve çocuğun devam ettiği okul idarecilerinden veri toplamak amaçlanabilir.

EKLER

<u>EK</u>	<u>Sayfa</u>
1. Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Görüş Belirleme Anketi.....	98
2. Eskişehir Okulöncesi Kurumları Güncel Listesi.....	103
3. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı.....	105
4. Görüşme Kodlama Anahtarı.....	108
5. Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu.....	111
6. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu.....	113
7. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu.....	115
8. İzleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	117
9. Ön Uyarı Belirleme Formu.....	119
10. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu.....	122
11. Yoklama Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu.....	124
12. Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu.....	126
13. Günlük Etkinlik Çizelgeleri.....	129
14. Öğretmen Bilgilendirme Dosyası.....	168

EK 1

Değerli Meslektaşım,

Bu anket uygulamasının amacı, sınıfınızda eğitim alan veya alacak olan gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sahip olmasını beklediğiniz becerilere yönelik görüşlerinizi belirlemektir. Örneğin, sınıfınıza Down Sendromlu bir öğrenci kaynaştırıldığında, bu öğrencinin hangi becerilere sahip olmasını arzu edersiniz? Sizden alınacak bu bilgiler, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yeni eğitim alacakları sınıfa uyumları için gerekli becerilerin öğretimine yönelik planladığımız araştırmanın temelini oluşturacaktır. Görüşleriniz, araştırmamızın sağlıklı yürümesi ve özel eğitim alanına katkı getirmesi açısından oldukça önemlidir. Ankete katılımınız gönüllülük ilkesine dayanmaktadır.

Cevaplarınızın gizliliğinden ve isimlerinizin açıklanmayacağından kesinlikle emin olabilirsiniz. Çalışma ile ilgili olarak aklınıza gelebilecek tüm soruları cevaplamaktan ve ayrıca istediğiniz takdirde anket sonuçlarını çalışma bitiminde sizinle paylaşmaktan büyük mutluluk duyacağım.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Serhat YILDIRIM

Anadolu Üniversitesi

Engelliler Araştırma Enstitüsü

26470 ESKİŞEHİR

Tel.: 0-222-335 05 80/5280

ANKET

Mezun olduğunuz Üniversite ve Program:.....

Mezuniyet Yılıınız:

Kaç yıldır okul öncesi öğretmenliği yapıyorsunuz?

.....

1. Öğreniminiz sırasında gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların eğitimine yönelik eğitim aldınız mı?

Evet () Hayır ()

2. Eğer aldıysanız ne olduğunu belirtir misiniz?

.....

.....

3. Hizmet içi eğitim kapsamında gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara yönelik eğitim aldınız mı?

Evet () Hayır ()

4. Eğer aldıysanız ne olduğunu belirtir misiniz?

.....

.....

5. Sınıfınızda gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk/ çocuklar var mı?

Evet () Hayır ()

Yanıt "Evet" ise devam edilecek, "Hayır" ise 9. sorudan devam edilecek.

6. Sınıfınızdaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların hangi özür grubunda olduklarını belirtir misiniz? (Birden fazla işaretleme yapılabilir)

Zihinsel Yetersizlik ()

Ortopedik Yetersizlik ()

Otizm ()

Özel Öğrenme Güçlüğü ()

İşitme Yetersizliği ()

Dil ve Konuşma Güçlüğü ()

Görme Yetersizliği ()

Üstün veya Özel Yetenek ()

7. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar ile ilgili olarak destek hizmet aldınız mı?

Evet () Hayır ()

8. Eğer destek hizmet aldıysanız, hangi tür olduğunu işaretler misiniz?(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

Sınıf-içi yardım () Özel eğitim danışmanlığı () Kaynak oda () Diğer ()

Belirtiniz.....

9. Sınıfınıza yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların akademik, sosyal ve davranışsal özelliklerine ilişkin bilgi sahibi misiniz?

Evet () Hayır ()

10. Eğer yanıtınız evetse, bu bilgiyi nereden edindiniz?

RAM () Üniversite () Özel Eğitim Kurumları () Diğer ()

MEB () Kendi çabamla edindim (kitaplar, dergiler,TV, vb)

Belirtiniz.....

11. Sınıfınızda eğitim alan yada alacak olan gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sınıfınıza daha kolay uyum sağlayabilmesi için birinci derecede önemli olduğunu düşündüğünüz üç beceriyi sıralar mısınız?

-
-
-

12. Yukarıda sıraladığınız üç beceri kadar olmasa da, ikinci derecede önemli olduğunu düşündüğünüz diğer üç beceriyi sıralar mısınız?

-
-
-

13. Verdiğiniz cevaplara ek olarak belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?

.....

.....

.....

.....

EK 2

2005-2006 ÖĞRETİM YILI BAĞIMSIZ ANAOKULLARI İLETİŞİM BİLGİLERİ

İLÇE ADI	SIRA NO	GENEL MÜDÜRLÜK ADI	KURUM TÜRÜ	KURUM KODU	KURUM ADI	TEL	FAKS	ADRES
MERKEZ	1	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	Anaokulu (Okul Öncesi Eğitim. Gen. Müd.)	964823	Adnan Menderes Anaokulu	2222256060	2222256060	SÜMER MAH.GÜRTEKİN SOK.NO:21
MERKEZ	2	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	Anaokulu (Okul Öncesi Eğitim. Gen. Müd.)	751914	Av.Mail Büyükerem Anaokulu	2222336407	2222339607	HOŞNODİYE MAH.SAĞIN SK. NO:32
MERKEZ	3	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	Anaokulu (Okul Öncesi Eğitim. Gen. Müd.)	964643	Batıkent Anaokulu	2223150404		BATIKENT MAH.BAĞ SOK.NO:16
MERKEZ	4	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	Anaokulu (Okul Öncesi Eğitim. Gen. Müd.)	852168	Dr.Seçil Akkurt Anaokulu	2222379333	2222379333	71 Evler Kafkas Cad.
MERKEZ	5	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	Anaokulu (Okul Öncesi Eğitim. Gen. Müd.)	963537	SAKARYA ANAOKULU	2222301856	2222301856	HAYRİYE MAH. TUZCULAR SK. NO:26
MERKEZ	6	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	Anaokulu (Okul Öncesi Eğitim. Gen. Müd.)	963266	Vali Bahaddin Güney Anaokulu	2222182566		SULTANDERE MAH. 75.YIL TOPLU KONUTLARI
MERKEZ	7	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	Anaokulu (Okul Öncesi Eğitim. Gen. Müd.)	751926	Yenikent Anaokulu	2222399436	2222397313	Yenikent Mh.Necdet Yıldırım Cd.No:18/A
MERKEZ	8	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	Anaokulu (Okul Öncesi Eğitim. Gen. Müd.)	818260	Yunuskent Anaokulu	2222177288	2222373332	YENİDOĞAN MH.1.DÖKÜMCÜLER SK. YUNUSKENT ST.
MERKEZ	9	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Okul Öncesi Kurumu	99911818	ÖZEL ATASEV ANAOKULU	2222205474	2222205474	MAMURE MAH. MUTTALİP CAD. NO:98 ESKİŞEHİR
MERKEZ	10	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Okul Öncesi Kurumu	99910394	ÖZEL ELİF ANAOKULU	2222346984		İSTİKLAL MAH.ERTUĞRUL BEY SOK. NO:65 ESKİŞEHİR
MERKEZ	11	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Okul Öncesi Kurumu	99911695	ÖZEL ESKİŞEHİR YUMURCAK ANAOKULU	2222252785	2222240409	VİŞNELİK MH.NEŞE SK.NO:25 ESK
MERKEZ	12	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Okul Öncesi Kurumu	99911721	ÖZEL PAYLAŞIM ANAOKULU	2222303761		VİŞNELİK MAH. CİHANGİR SOK. NO:9 ESKİŞEHİR
ÇİFTELER	13	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	Anaokulu (Okul Öncesi Eğitim. Gen. Müd.)	875322	Cumhuriyet Anaokulu	2225414968		Yenidoğan Mah.Spor Sokak No:10
MAHMUDIYE	14	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	Anaokulu (Okul Öncesi Eğitim. Gen. Müd.)	875383	50.Yıl Anaokulu	2226113023		Orta Mah-Cumhuriyet Cad-No:112

EK 3

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 ()/
KONU : Anket İzni.

10.02.2006 * 03260

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 06.02.2006 tarih ve 1133 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü ilgi yazısında; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Serhat YILDIRIM'ın, "Okulöncesi Eğitim Ortamlarına Geçiş Yapan Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara, Geçiş Becerilerinin Davranış Öncesi İpucu ve Silikleştirmeye Öğretimin Etkileri" başlıklı doktora tezi için, Müdürlüğümüze bağlı bağımsız anaokulları bünyesinde çalışan okulöncesi öğretmenlerine, "Okulöncesi Dönemde Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Geçiş Becerilerine Yönelik Görüş Belirleme" anketi uygulamak istediği belirtilmektedir.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Serhat YILDIRIM'ın, Müdürlüğümüze bağlı bağımsız anaokullarında görevli okulöncesi öğretmenlerine anket uygulama isteği, Müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Ekrem TOKLUCU
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
10/02/2006

Ahmet KURT
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİM
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
H A T T I

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehir.meb@meb.gov.tr
İnternet Adresi : <http://eskisehir.meb.gov.tr>

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.26.00.02.000()
KONU: Anket.

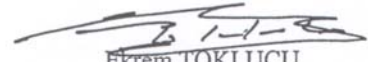
14.02.2006* 03591

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ : a-06.02.2006 tarih ve 1133 sayılı yazınız.
b-10.02.2006 tarih ve 3266 sayılı İl onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Serhat YILDIRIM'ın, "Okulöncesi Eğitim Ortamlarına Geçiş Yapan Gelişimsel Geçerliliği Olan Çocuklara, Geçiş Becerilerinin Davranış Öncesi İpucu ve Silikleştirmeyle Öğretimin Etkileri" başlıklı doktora tezi için Müdürlüğümüze bağlı bağımsız anaokulları bünyesinde çalışan okulöncesi öğretmenlerine anket uygulama isteği ilgi (b) onay ile uygun görülmüş olup, onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Ekrem TOKLUCU
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
EK-1 Onay (1 sayfa)

EGİTİM
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
H A T T I

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : <http://eskisehir.meb.gov.tr>

EK 4

**Okulöncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Sahip
Olmasını Bekledikleri Birinci Derecede Öncelikli Beceriler**

Birinci derecede öncelikli beceriler	Öğretmen sayısı
1. Arkadaşları ile uyumlu olma	
2. Kendini ifade etme	
3. Özbakım becerilerini kazanmış olma	
4. Söylenileni anlama	
5. Grup etkinliklerine sorunsuz katılma	
6. Küçük kas becerilerine sahip olma	
7. Psikomotor becerilere sahip olma	
8. Saldırgan davranışlarının olmaması	
9. Dikkat süresinin uzun olması	
10. Yönergeleri takip etme	
11. Verilen etkinliği tamamlama	
12. Kurallara uyum sağlama	
13. Sosyal açıdan ilişki kurma	
14. Tuvalet eğitiminin olması	
15. Dikkatini yöneltme	
16. Bilişsel becerilere sahip olma	
17. Paylaşma becerisine sahip olma	
18. Çalışmaya istekli olma	
19. İlgili ve meraklı olma	
20. Duygusal tepkilerde aşırılığın olmaması	

Okulöncesi Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Sahip Olmasını Bekledikleri İkinci Derecede Öncelikli Beceriler

İkinci derecede öncelikli beceriler	Öğretmen sayısı
1. Etkinliklere uygun şekilde katılma	
2. Sınıf kurallarına uyma	
3. Kendini ifade etme	
4. Arkadaşları ile uyumlu olma	
5. Yönergeleri takip etme	
6. Söylenileni dinleme	
7. Özbakım becerilerine sahip olma	
8. Dikkat süresinin uzun olması	
9. Psikomotor gelişimin tam olması	
10. Tuvalet eğitiminin olması	
11. Küçük kas gelişiminin tam olması	
12. Saldırgan davranışlarının olmaması	
13. Bilişsel gelişimin tam olması	
14. Paylaşma becerisinin olması	
15. Grup oyunlarına katılma	
16. Sosyal becerilere sahip olma	
17. Çevresinin farkında olma	
18. Büyük kas becerilerine sahip olma	
19. İyi ve kötüyü ayırt etme	
20. Kendine güvenli olma	
21. Diğer öğrencilerle iletişim kurma	
22. Kendi başına oyun kurma	
23. Okuma yazma etkinliklerine katılma	
24. Karşısına çıkan sorunlarla baş edebilme	
25. Yemek ayırmama	

EK 5

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM TOPLU YOKLAMA OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrenci Adı:

Tarih:

Beceri:

Oturum Sayısı:

Etkinlikler	Sunulan Yönerge	Doğru Tepkiler			Yanlış Tepkiler		
		Serap	Berkan	Murat	Serap	Berkan	Murat
1.							
2.							
3.							
4.							
Doğru tepki sayısı							
Yanlış tepki sayısı							
Doğru tepki yüzdesi							
Yanlış tepki yüzdesi							

EK 6

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrenci Adı:

Tarih:

Beceri:

Oturum Sayısı:

Etkinlikler	Sunulan İpucu	Doğru Tepkiler			Yanlış Tepkiler		
		Serap	Berkan	Murat	Serap	Berkan	Murat
1.							
2.							
3.							
4.							
Doğru tepki sayısı							
Yanlış tepki sayısı							
Doğru tepki yüzdesi							
Yanlış tepki yüzdesi							

EK 7

EŞZAMANLI İPUCUCUYLA ÖĞRETİM GÜNLÜK YOKLAMA OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrenci Adı:

Tarih:

Beceri:

Oturum Sayısı:

Etkinlikler	Sunulan Yönerge	Doğru Tepkiler			Yanlış Tepkiler		
		Serap	Berkan	Murat	Serap	Berkan	Murat
1.							
2.							
3.							
4.							
Doğru tepki sayısı							
Yanlış tepki sayısı							
Doğru tepki yüzdesi							
Yanlış tepki yüzdesi							

EK 8

İZLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORM

Öğrenci Adı:

Oturum

Okul Adı:

Tarih:

	Beceriler	Doğru Tepki	Yanlış Tepki
<i>İki Basamaklı yönergeyi</i>	1.		
	2.		
	3.		
	4.		
<i>Parmak Kaldırma</i>	1.		
	2.		
	3.		
	4.		
<i>“.... mi istiyorsun?”</i>	1.		
	2.		
	3.		
	4.		

a

EK 9

ÖN UYARAN BELİRME FORMU**Öğrencinin adı-soyadı:****Tarih:****Öğretmenin adı-soyadı:**

Yiyecekler	
1 Şeker	
2. Çikolata	
3. Pasta	
4. Kek	
5. Sandviç	
6. Sakız	
7. Fındık ezmesi	
8. Toy box	
9. Bisküvi	
10. Kraker	
11. Cips	
12. Meyve suyu	
13. Süt	
14. Kola	
15. Gazoz	
16. Oralet	
17. Çay	
18. Çerez	
19. Bonibon	
20. Jelibon	
21. Meyve	

Nesneler-Oyuncaklar	
1. Çıkartma / etiket	
2. Top	
3. Oyuncak Köpek	
4. Robot	
5. Boncuk	
6. Hikaye kitabı	
7. Boyama kitabı ve pastel boyalar	
8. Kartpostal	
9. Hayvan fotoğrafları	
10. Hayvan maketleri	
11. Küçük oyuncaklar	
12. Müzik aletleri	

Etkinlikler	
1. Top atma	
2. Bisiklete binme	
3. Çizgi film seyretme	
4. Boyama (sulu boya)	
5. Parmak boyası	
6. Masal okuma	
7. Kum havuzunda oynama	
8. Makarna havuzunda oynama	
9. Tahta küplerden kule yapma	
10. Müzik dinleme	
11. Top havuzunda oynama	

EK 10

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİLİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrenci Adı:

Gözlemci :

Oturum:

Tarih :

Toplam Süre :

Hedef Davranışlar	Becerinin Etkinliğin İçine Gömülmesi	Araç-Gereci Kontrol Etme	Dikkati Sağlayıcı İpucunu Sunma	Beceri Yönergesini Sunma	Kontrol Edici İpucunu Sunma	Uygun Tepkide Bulunma	Etkinliğe Katılımını Pekiştirme
1.							
2.							
3.							
4.							
TOPLAM “+”/ “- “							
YÜZDE ”+”							

EK 11

YOKLAMA OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİLİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrenci Adı :

Gözlemci :

Oturum:

Tarih :

Toplam Süre :

Hedef Davranışlar	Becerinin Etkinliğin İçine Gömülmesi	Araç-Gereci Kontrol Etme	Dikkati Sağlayıcı İpucunu Sunma	Beceri Yönergesini Sunma	Yanıt Aralığını Bekleme	Uygun Tepkide Bulunma	Etkinliğe katılımını pekiştirme
1.							
2.							
3.							
4.							
TOPLAM							
YÜZDE							

EK 12

SOSYAL GEÇERLİK VERİ TOPLAMA FORMU
Öğretmen Kimlik Bilgileri

Adı-Soyadı:

Yaşı:

Eğitim Düzeyi: Lise ()

Üniversite ()

Lisans Üstü ()

Mesleki deneyimi yıl

Görüşme Soruları

1.'nın sizin sınıfınızda olmasına ilişkin neler düşünüyorsunuz?.....nın sınıfınızda olmasının olumlu ve olumsuz yönlerini kısaca açıklar mısınız?

.....

.....

.....

.....

2.'ya sizin sınıfınıza gelmeden önce “Grup etkinliklerinde sunulan iki basamaklı yönergeyi takip etme” becerisi öğretilmiştir.'nın bu beceriyi sınıf ortamına yansıttığını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız, bu beceriye sahip olmasının akranlarıyla ve sizinle etkileşimine ne gibi etkileri olmuştur. Kısaca açıklar mısınız?

.....

.....

.....

.....

3.'ya sizin sınıfınıza gelmeden önce “parmak kaldırma” becerisi öğretilmiştir. Bu beceriyi sınıf ortamına yansıttığını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız, bu beceriye sahip olmasının akranlarıyla ve sizinle etkileşimine ne gibi etkileri olmuştur. Kısaca açıklar mısınız?

.....

.....

.....

.....

4.' ya sizin sınıfınıza gelmeden önce "... mı istiyorsun sorusunu başını sallayarak onaylama" becerisi öğretilmiştir. Bu beceriyi sınıf ortamına yansıttığını düşünüyor musunuz ? Eğer düşünüyorsanız, bu beceriye sahip olmasının akranlarıyla ve sizinle etkileşimine ne gibi etkileri olmuştur. Kısaca açıklayınız?

.....
.....
.....
.....

5. Yukarıda sıralanan becerilerin öğretilmesinin'nın geçiş yapacağı diğer ortamlara (örneğin, ilköğretimde kaynaştırma, özel alt sınıf vb.) uyumunu kolaylaştıracağını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız, nedenlerini kısaca açıklayınız?

.....
.....
.....
.....

6. 'nın sınıfınıza yerleştirilmesiyle ilgili size dönem başında yapılan bilgilendirme çalışmasının ile sınıf içinde yürüttüğünüz çalışmaları nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

7. Belirtmek istediğiniz başka hususlar var mı?

.....
.....
.....

EK 13

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Grup Etkinliklerinde Sunulan İki Basamaklı Yönergeleri Takip Etme

1. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Beden eğitimi	Derslik
2. deneme	Beden eğitimi	Derslik
3. deneme	Çivi takma etkinliğine geçiş	Derslik
4. Deneme	Halka oyununa geçiş (Ah benim turnam)	Derslik

1. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Beden eğitimi	Derslik
2. deneme	Halka oyununa geçiş (Tavşan)	Derslik
3. deneme	Ünite-Masa etkinliğine geçiş	Derslik
5. deneme	Beden eğitimi-Fasülye torbası taşıma	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Grup Etkinliklerinde Sunulan İki Basamaklı Yönergeleri Takip Etme

2. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Masa etkinliğine geçiş- Puzzle takma	Derslik
2. deneme	Yer etkinliğine geçiş-Labut devirme	Derslik
3. deneme	Beden eğitimi-Denge tahtası	Derslik
4. deneme	Yemek odasına geçiş	Derslik

2. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Yemek odasından sınıfa geçiş-	Koridor
2. deneme	Kitap okuma etkinliği	Derslik
3. deneme	Beden eğitimi-Topları varilin içine atma	Derslik
4. deneme	Boyama etkinliği	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Grup Etkinliklerinde Sunulan İki Basamaklı Yönergeleri Takip Etme

3. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Masa etkinliğine geçiş- ipe boncuk dizme	Derslik
2. deneme	Halka oyununa geçiş- Ambara vurdum bir tekme oyunu	Derslik
3. deneme	Yer etkinliğine geçiş- Parmak oyunu	Derslik
4. deneme	Oyun odasına gidiş-Sıra olma	Derslik

3. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Şarkı söyleme-yer etkinliği	Derslik
2. deneme	Çivi takma –Masa etkinliği	Derslik
3. deneme	Parmak oyunu-masa etkinliği	Derslik
4. deneme	Eve gidiş-çantaları alma	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Grup Etkinliklerinde Sunulan İki Basamaklı Yönergeleri Takip Etme

4. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Yırtma-yapıştırma-masa etkinliği	Derslik
2. deneme	Top oynama-yer etkinliği	Derslik
3. deneme	Parmak oyunu- yer etkinliği	Derslik
4. deneme	Boyama etkinliği-masa etkinliği	Derslik

4. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Lego takip çıkarma-yer etkinliği	Derslik
2. deneme	Şarkı söyleme-Masa etkinliği	Derslik
3. deneme	Beden eğitimi-koşma	Koridor
4. deneme	Eve gidiş-sıra olma	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Grup Etkinliklerinde Sunulan İki Basamaklı Yönergeleri Takip Etme

5. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Lotto eşleme-Masa etkinliği	Derslik
2. deneme	Parmak oyunu-masa etkinliği	Derslik
3. deneme	Oyun odası geçişi-sıra olma	Derslik
4. deneme	Top oyunu	Oyun odası

5. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Kitap okuma-masa etkinliği	Derslik
2. deneme	Top oyunu-yer etkinliği	Derslik
3. deneme	Parmak oyunu-masa etkinliği	Koridor
4. deneme	Eve gidiş-sıra olma	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Grup Etkinliklerinde Sunulan İki Basamaklı Yönergeleri Takip Etme

6. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Ünite (taşılar)-Masa etkinliği	Derslik
2. deneme	Halka oyunu(Miço)-yer etkinliği	Derslik
3. deneme	Serbest oyun oyuncaklar ile- yer etkinliği(oyuncak toplama)	Oyun odası
4. deneme	Şarkı söyleme-yer etkinliği	Oyun odası

6. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Çivi takma-masa etkinliği	Derslik
2. deneme	Beden eğitimi-koşma	Koridor
3. deneme	Top oyunu-serbest etkinlik	Derslik
4. deneme	Eve gidiş-sıra olma	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Grup Etkinliklerinde Sunulan İki Basamaklı Yönergeleri Takip Etme

7. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Parmak oyunu-Masa etkinliği	Derslik
2. deneme	Puzzle takma-Masa etkinliği	Derslik
3. deneme	Halka oyunu-Küçük yıldızlar	Oyun odası
4. deneme	Yemek odasına geçiş-sıra olma	Oyun odası

7. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Boyama-masa etkinliği	Derslik
2. deneme	Plastik meyveleri sepete atma-yer etkinliği	Derslik
3. deneme	Arabalarla oynama-serbest etkinlik	Derslik
4. deneme	Eve gidiş-çantaları alma	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Grup Etkinliklerinde Sunulan İki Basamaklı Yönergeleri Takip Etme

8. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Etkinlik geçişi-Masa etkinliği	Derslik
2. deneme	Kitap bakma	Derslik
3. deneme	Sandalyeleri toplama	Derslik
4. deneme	Yemek odasına geçiş-sıra olma	Oyun odası

8. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Halka oyunu-tavşan	Derslik
2. deneme	Pipon topu üfleme-masa etkinliği	Derslik
3. deneme	Topları toplama-serbest oyun	Derslik
4. deneme	Eve gidiş-çantaları alma	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Grup Etkinliklerinde Sunulan İki Basamaklı Yönergeleri Takip Etme

9. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Ünite (taşılar)-Masa etkinliği	Derslik
2. deneme	Halka oyunu-Ah benim turnam	Derslik
3. deneme	Taşıları levasını inceleme-masa etkinliği (sandalyeleri düzenleme)	Derslik
4. deneme	Yemek odasına geçiş-	Koridor

9. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Beden eğitimi-koşma	Derslik
2. deneme	Parmak oyunu-Masa etkinliği	Derslik
3. deneme	Hayvan maketlerini toplama-serbest etkinlik	Derslik
4. deneme	Eve gidiş-sıra olma	Koridor.

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

1. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Serbest Oyun-Oyuncak Piyano ile Oynama	Derslik
2. deneme	Parmak Oyunu-Ördek Kardeş	Derslik
3. deneme	Kırmızı Balık Oyunu	Derslik
4. Deneme	Ünite Etkinliği-Taşıtlar	Derslik

1. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Oyun Odası Geçişi	Derslik
2. deneme	Balonlarla Oynama	Oyun Odası
3. deneme	Yemek Odası Geçişi	Oyun Odası
4. deneme	Fasulye Torbası Atma	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

2.Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Beden eğitimi-Denge tahtasında yürüme	Derslik
2. deneme	Beden eğitimi-Ağırlık topunu taşıma	Derslik
3. deneme	Ünite etkinliği-taşıtlar	Derslik
4. Deneme	Halka oyunu-Tavşan	Derslik

2. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Topları toplama	Oyun odası
2. deneme	Basket atma	Oyun Odası
3. deneme	Bebekle ve araba ile oynama	Oyun Odası
4. deneme	Müzik kutusu bulma-(Kim gelip müzik kutusunu bulacak)	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

3.Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Beden eğitimi-Hayvan resimli küpü atma	Derslik
2. deneme	Masa etkinliği-Lotto oyunu	Derslik
3. deneme	Star Balon (Baloncuk üfleme)	Derslik
4. Deneme	Oyun odası geçişi-(Kimler oyun odasına gidecek)	Derslik

3. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Tavşan oyunu-(Kim tavşan olacak?)	Derslik
2. deneme	Kitap bakma-(Kim kitabın sayfasını çevirecek?)	Derslik
3. deneme	Serbest top oyunu-(Kim toplarla oynayacak?)	Derslik
4. deneme	Eve gidiş hazırlığına geçiş - Kimler çansını alıp eve gidecek?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

4.Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Yemek odası geçişi-Kimler yemek yemeğe gidecek?	Oyun odası
2. deneme	Tercih belirtme-Kim meyve suyu içecek?	Yemek odası
3. deneme	Tercih belirtme-Kim top kek yiyecek?	Yemek odası
4. Deneme	Beden eğitimi-Kimler zincirli yürüme bandından geçecek?	Koridor

4. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Kırmızı balık oyunu	Derslik
2. deneme	Hayvan resimlerine bakma- Ünite etkinliği	Derslik
3. deneme	Beden eğitimi-Tünelden geçme	Derslik
4. deneme	Müzik dinleme (Şirinler)- (Kimler müzik dinleyecek)	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

5.Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Beden eğitimi-küpleri üst üste yerleştirme	Derslik
2. deneme	Masa etkinliği-parmak oyunu	Derslik
3. deneme	Halka oyunu-Küçük yıldızlar	Derslik
4. Deneme	Oyun odası geçişi	Derslik

5. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Müzik etkinliği-piyano (Kim piyano ile oynayacak?)	Derslik
2. deneme	Müzik etkinliği-marakas (Kim gelip marakası alacak?)	Derslik
3. deneme	Müzik etkinliği-çelik üçgen (Kim çelik üçgenle oynamak istiyor?)	Derslik
4. deneme	Müzik etkinliği-trompet (Trompeti kim almak istiyor)	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

6.Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Beden eğitimi-denge tahtasında yürüme	Derslik
2. deneme	Halka oyunu-Tavşan	Derslik
3. deneme	Masa etkinliği-puzzle takma	Derslik
4. Deneme	Oyun odası geçişi	Derslik

6. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Top oyunu-Basket atma	Oyun odası
2. deneme	Serbest oyun-arabalarla oynama	Derslik
3. deneme	Televizyon izleme	Gözlem odası 1
4. deneme	Eve gidiş hazırlığına geçiş	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

7.Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Beden eğitimi-Mavi tünelin içinden emekleme	Derslik
2. deneme	Beden eğitimi-Denge tahtasında yürüme	Derslik
3. deneme	Kırmızı balık oyunu	Derslik
4. Deneme	Oyun odası geçişi	Derslik

7. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Tercih belirtme-Kim çubuk kraker yiyecek?	Yemek salonu
2. deneme	Tercih belirtme-Kim simit yiyecek?	Yemek salonu
3. deneme	Tercih belirtme-Kim meyve suyu-ayran içecek?	Yemek salonu
4. deneme	Serbest oyun-Arabalar ve bebeklerle	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

8.Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Beden eğitimi-Denge tahtasından yürüme	Derslik
2. deneme	Beden eğitimi-meyve resimleri üzerine zıplama	Derslik
3. deneme	Parmak oyunu-Örümcek oyunu	Derslik
4. Deneme	Oyun odası geçişi	Derslik

8. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Serbest Oyun-Kaydıraktan kayma	Oyun odası
2. deneme	Tercih belirtme-Kim köpekli topla oynayacak?	Oyun odası
3. deneme	Yemek odası geçişi	Oyun odası
4. deneme	Tercih belirtme- Kim meyve suyu istiyor?	Yemek odası

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

9.Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Top oyunu-Varile top atma	Derslik
2. deneme	Serbest oyun-Müzik aletleri ile oynama	Derslik
3. deneme	Serbest oyun-Arabalar ile oynama	Derslik
4. deneme	Oyun odası geçişi	Derslik

9. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Serbest Oyun-zincirli yürüme bandından yürüme	Koridor
2. deneme	Tercih belirtme-Kim basket topuyla oynayacak?	Oyun odası
3. deneme	Yemek odası geçişi	Oyun odası
4. deneme	Tavşan oyunu	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

10. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Serbest Oyun-Ksilefon ile oynama	Derslik
2. deneme	Parmak Oyunu-Ali ile Ayşe	Derslik
3. deneme	Boyama etkinliği-Köpek resmi	Derslik
4. deneme	Oyun odası geçişi	Derslik

10. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Serbest Oyun-Zincirli yürüme bandından yürüme	Koridor
2. deneme	Tercih belirtme-Kim top havuzunda oynayacak	Oyun odası
3. deneme	Yemek odası geçişi	Oyun odası
4. deneme	Eve gidiş hazırlığına geçiş	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

11. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Ünite etkinliği hayvan resimlerine bakma	Derslik
2. deneme	Halka oyunu-Kutu kutu pense	Derslik
3. deneme	Masa etkinliği-çivi takma	Derslik
4. deneme	Oyun odası geçişi	Derslik

11. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Serbest Oyun-merdivenli yürüme bandından yürüme	Koridor
2. deneme	Top oyunu-Basket atma	Oyun odası
3. deneme	Yemek odası geçişi	Oyun odası
4. deneme	Boyama etkinliği	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

12. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Ünite etkinliği –Hayvan resimleri bakma	Derslik
2. deneme	Halka oyunu- Ah benim turnam	Derslik
3. deneme	Masa etkinliği-Mantar levhaya şekilleri takma	Derslik
4. deneme	Oyun odası geçişi	Derslik

12. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Serbest Oyun-Makarna havuzundan hayvan maketlerini bulma	Derslik
2. deneme	Boyama etkinliği-	Derslik
3. deneme	Halka oyunu- Miço	Derslik
4. deneme	Eve gidiş hazırlığına geçiş	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

Parmak Kaldırma

13. Öğretim Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Beden Eğitimi-Fasülye torbasını başının üzerinde taşıma	Derslik
2. deneme	Kırmızı balık oyunu	Derslik
3. deneme	Masa etkinliği-Puzzle Takma	Derslik
4. deneme	Oyun odası geçişi	Derslik

13. Günlük Yoklama Oturumu

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Parmak oyunu-Örümcek	Derslik
2. deneme	Kitap bakma etkinliği	Derslik
3. deneme	Halka oyunu- Kutu kutu pense	Derslik
4. deneme	Eve gidiş hazırlığına geçiş	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

1. Öğretim Oturumu

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Bebeği mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Topları mı istiyor sun?	Derslik
3. deneme	Köpeği mi istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Şeker mi istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Topu mu istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Arabayı mı istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Robotu mu istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Golf mu oynamak isiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Topu mu istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Arabayı mı istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Robotu mu istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Golf mu oynamak isiyorsun?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

1. Günlük Yoklama

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Zıplayan köpeği mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Robotu mu istiyor sun?	Derslik
3. deneme	Balon mu istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Bonibon mu istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Zıplayan köpeği mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Robotu mu istiyor sun?	Derslik
3. deneme	Balon mu istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Çikolata mı istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Zıplayan köpeği mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Robotu mu istiyor sun?	Derslik
3. deneme	Balon mu istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Bonibon mu istiyorsun?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

2. Öğretim oturumu

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Çikolatamı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Tamir setini mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Piyanoyu mu istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Köpekli topu mu istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Çikolatamı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Tamir setini mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Piyanoyu mu istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Köpekli topu mu istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Çikolatamı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Tamir setini mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Piyanoyu mu istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Köpekli topu mu istiyorsun?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

2. Günlük Yoklama

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Zıplayan köpeği mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Robotu mu istiyor sun?	Derslik
3. deneme	Balon mu istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Bonibon mu istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Zıplayan köpeği mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Robotu mu istiyor sun?	Derslik
3. deneme	Balon mu istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Çikolata mı istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Zıplayan köpeği mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Robotu mu istiyor sun?	Derslik
3. deneme	Balon mu istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Bonibon mu istiyorsun?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

3. Öğretim oturumu

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Bebeği mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Cips mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Zıplama topunu mu istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Renkli boncuklarımı istiyorsun ?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Arabayı mı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Cips mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Zıplama topunu mu istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Renkli boncuklarımı istiyorsun ?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Bebeği mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Cips mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Zıplama topunu mu istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Renkli boncuklarımı istiyorsun ?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

3. Günlük Yoklama

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Fındık mı istiyorsun ?	Derslik
2. deneme	Üzüm mü istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Kayısı mı istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Çikolata mı istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Fındık mı istiyorsun ?	Derslik
2. deneme	Üzüm mü istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Kayısı mı istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Çikolata mı istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Fındık mı istiyorsun ?	Derslik
2. deneme	Üzüm mü istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Kayısı mı istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Çikolata mı istiyorsun?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

4. Öğretim oturumu

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Simit mi istiyorsun?	Yemek odası
2. deneme	Kek mi istiyorsun?	Yemek odası
3. deneme	Meyve suyumu istiyorsun?	Yemek odası
4. deneme	Poğaçı mı isiyorsun?	Yemek odası

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Simit mi istiyorsun?	Yemek odası
2. deneme	Kek mi istiyorsun?	Yemek odası
3. deneme	Meyve suyumu istiyorsun?	Yemek odası
4. Deneme	Poğaçı mı isiyorsun?	Yemek odası

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Simit mi istiyorsun?	Yemek odası
2. deneme	Kek mi istiyorsun?	Yemek odası
3. deneme	Meyve suyumu istiyorsun?	Yemek odası
4. Deneme	Poğaçı mı isiyorsun?	Yemek odası

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

4. Günlük Yoklama

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Tamir setini mi istiyorsun	Derslik
2. deneme	Zıplayan köpeği mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Cips mi istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Kedili kitabımı istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Tamir setini mi istiyorsun	Derslik
2. deneme	Zıplayan köpeği mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Cips mi istiyorsun?	Derslik
4. Deneme	Kedili kitabımı istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Tamir setini mi istiyorsun	Derslik
2. deneme	Zıplayan köpeği mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Cips mi istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Kedili kitabımı istiyorsun?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

5. Öğretim oturumu

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Golf sopasını mı istiyorsun	Derslik
2. deneme	Golf topunu mu istiyorsun ?	Derslik
3. deneme	Jelibon mu istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Arabayı mı istiyorsun	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Golf sopasını mı istiyorsun	Derslik
2. deneme	Golf topunu mu istiyorsun ?	Derslik
3. deneme	Jelibon mu istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Arabayı mı istiyorsun	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Golf sopasını mı istiyorsun	Derslik
2. deneme	Golf topunu mu istiyorsun ?	Derslik
3. deneme	Bonibon mu istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Arabayı mı istiyorsun	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

5. Günlük Yoklama

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Makyaj setini mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Saç kurutma makinesi mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Tarak mi istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Saç fırçasını mı istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Oyuncak aynamı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Saç kurutma makinesi mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Tarak mi istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Saç fırçasını mı istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Oyuncak aynamı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Saç kurutma makinesi mi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Tarak mi istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Saç fırçasını mı istiyorsun?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

6. Öğretim oturumu

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Kedili kitabı mı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Çikolata mı istiyorsun ?	Derslik
3. deneme	Renkli büyük boncukları mı istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Tuvalet kağıdı rulolarını mı istiyorsun ?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Kedili kitabı mı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Çikolata mı istiyorsun ?	Derslik
3. deneme	Renkli büyük boncukları mı istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Köpekli kitabı mı istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Kedili kitabı mı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Çikolata mı istiyorsun ?	Derslik
3. deneme	Boncukları mı istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Köpekli kitabı mı istiyorsun?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

6. Günlük Yoklama

“..... mı istiyorsun?” sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	İtfaiye arabasını mı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Ambulans mı istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Kamyon mu istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Kepçeyi mi istiyorsun ?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	İtfaiye arabasını mı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Ambulans mı istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Kamyon mu istiyorsun?	Derslik
4. eneme	Kepçeyi mi istiyorsun ?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	İtfaiye arabasını mı istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Ambulans mı istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Kamyon mu istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Kepçeyi mi istiyorsun ?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

7. Öğretim oturumu

“..... mı istiyorsun?” sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Bisiklete mi binmek istiyorsun?	Oyun odası
2. deneme	Kaydıraftan mı kaymak istiyorsun?	Oyun odası
3. deneme	Lahana bebeği mi istiyorsun?	Oyun odası
4. deneme	Top havuzuna mı gitmek istiyorsun?	Oyun odası

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Bisiklete mi binmek istiyorsun?	Oyun odası
2. deneme	Kaydıraftan mı kaymak istiyorsun?	Oyun odası
3. deneme	Lahana bebeği mi istiyorsun?	Oyun odası
4. deneme	Top havuzuna mı gitmek istiyorsun?	Oyun odası

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Çikolata mı istiyorsun ?	Oyun odası
2. deneme	Topu mu istiyorsun ?	Oyun odası
3. deneme	Bisiklete mi binmek istiyorsun?	Oyun odası
4. deneme	Topumu istiyorsun?	Oyun odası

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

7. Günlük Yoklama

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Çubuk krakeri mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Islak mendilimi istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Su mu istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Cips mi istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Çubuk krakeri mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Çivili topu mu istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Labutları mı istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Cips mi istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Çubuk krakeri mi istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Çikolata mı istiyorsun ?	Derslik
3. deneme	Çivili topumu istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Cips mi istiyorsun?	Derslik

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

8. Öğretim oturumu

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Meyve suyu mu istiyorsun?	Yemek odası
2. deneme	Ayran mı istiyorsun?	Yemek odası
3. deneme	Simit mi istiyorsun?	Yemek odası
4. deneme	Top kek mi istiyorsun?	Yemek odası

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Meyve suyu mu istiyorsun?	Yemek odası
2. deneme	Ayran mı istiyorsun?	Yemek odası
3. deneme	Puding mi istiyorsun?	Yemek odası
4. deneme	Top kek mi istiyorsun?	Yemek odası

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Meyve suyu mu istiyorsun?	Yemek odası
2. deneme	Ayran mı istiyorsun?	Yemek odası
3. deneme	Puding mi istiyorsun?	Yemek odası
4. deneme	Top kek mi istiyorsun?	Yemek odası

GÜNLÜK ETKİNLİK ÇİZELGESİ

8. Günlük Yoklama

“..... mı istiyorsun?”sorusunu başını sallayarak onaylama?

Öğrenci Adı: Serap

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Robotu mu istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Oyuncak tırtılımı istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Dans eden bebeği mi istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Topitop mu istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Berkan

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Robotu mu istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Polis arabası mı istiyorsun?	Derslik
3. deneme	Dans eden bebeği mi istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Topitop mu istiyorsun?	Derslik

Öğrenci Adı: Murat

Oturum-Deneme	Etkinlik	Ortam
1. deneme	Robotu mu istiyorsun?	Derslik
2. deneme	Polis arabasını mı istiyorsun	Derslik
3. deneme	Dans eden bebeği mi istiyorsun?	Derslik
4. deneme	Çikolata mı istiyorsun?	Derslik

EK 14

ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME MATERYALİ

Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar kaynaştırma ortamına yerleştirilirken yeni başladığı sınıfta sahip olması beklenen becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Bu becerilere sahip olmaları, hem sınıf öğretmenin çalışmalarını kolaylaştırmak hem de çocuğun akranları ile olumlu etkileşim kurmasını sağlamak açısından oldukça önemlidir. Hem bu becerilerin belirlenmesi hem de belirlenen becerilerin çocuklara öğretilmesi için bu çalışma planlanmıştır.

Becerilerin öğretiminden önce alanyazın taraması yapılmış ve kaynaştırma öncesinde çocuklara öğretilmesi gereken kaynaştırmaya hazırlık becerileri belirlenmiştir. Ayrıca Eskişehir'deki MEB' e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin bu becerilere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için "*Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Görüş Belirleme Anketi*" hazırlanmış ve öğretmenlere uygulanmıştır.

Bu anketin uygulanmasından sonra anket sonucunda öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkan ve alanyazında yer alan becerilerin birleştirilmesiyle beceriler;

- (a) *Yönergeleri anlayıp yerine getirme,*
- (b) *Arkadaşları ile birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma,*
- (c) *Öz bakım becerilerine sahip olma,*
- (d) *Sınıf içinde uygun davranışlar gösterme ve,*
- (e) *Kendini ifade etme becerileri olarak beş ana başlıkta toplanmıştır.*

Bu beceriler sınıf içinde yapılan gözlemler, uzman görüşleri ve çocukların gelişim düzeyleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak daha belirgin hale getirilmiş ve şu şekilde sıralanmıştır:

- (a) *Grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri takip etme,*
- (b) *Grup halinde yapılan etkinliklere parmak kaldırarak katılma,*
- (c) *"..... mı istiyor musun?" sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme*

Bu beceriler Down Sendromlu üç çocuğa öğretilmiştir. Beceriler Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde 2006 Bahar döneminde hergün çalışılmıştır. Beceriler okulun değişik ortamlarında, farklı etkinliklerin içine yerleştirilerek her gün öğretim oturumları düzenlenerek öğretilmiştir.

Öğretim oturumları sırasında öğretmen bu becerileri günlük etkinlikler sırasında öğretmiştir. Günlük etkinlikler sırasında öğrencilere önce yönerge takip etme, ardından parmak kaldırma ve en son olarak da "... mı istiyorsun ?" sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme becerisi öğretilmiştir.

Bu beceriler öğretilirken beceriler önce çocuğa model olarak gösterilmiş çocuğun da beceriyi model alması beklenmiştir. Bütün becerilerde gün içerisinde önce öğretim oturumu düzenlenmiş model olunmuş ardından aynı gün yoklama oturumları planlanmıştır. Yoklama oturumunda öğrencinin aynı beceriyi model olmadan gerçekleştirmesi beklenmiştir. Yoklama oturumlarında öğrenci doğru tepki gösterdiğinde sözel olarak pekiştirilmiştir (aferin, bravo, harikasın").

Ardından öğrenciler okulöncesi eğitim kurumlarına yani sizin sınıflarınıza yerleştirilmiştir. Çocukların devam ettikleri okullarda öğrendikleri bu becerilere halen sahip olup olmadıkları bir öğretim dönemi boyunca ben ve bağımsız bir gözlemci tarafından takip edilecektir. Öncelikle beni sınıfınıza kabul ettiğiniz için ve çalışmama getireceğiniz katkılar için şimdiden çok teşekkür ederim.

**DOWN SENDROMLU
ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ**

Arş. Gör. Serhat YILDIRIM



Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

Down Sendromu Nedir?

o En basit tanımıyla Down Sendromu yeni doğan bir bebeğin vücudundaki hücrelerin 46 yerine fazladan bir kromozoma, yani 47 kromozoma sahip olmasıdır. Down Sendromu bir hastalık değil genetik bir farklılıktır.



Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

o Down" sözcüğü, bu hastalığı ilk kez 1866 yılında tanımlayan John Langdon Down'dan gelmektedir.

o Down Sendromu yaklaşık 150 yıldan beri bilinmekte birlikte, hastalık 1959'a dek tam olarak açıklanamamıştı. Bu tarihte, bebeğin kanından örnek alınarak Down sendromu'na yol açan fazla kromozomun ortaya çıkarabileceği anlaşılmıştı.

o Bilimsel olarak aynı Trizomi 21 de denmektedir. Daha önceleri "Mongolizm" olarak anılsada uzun yıllardır bu tanım kullanılmamaktadır.



Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

o Dünyanın her yerinde ve tüm insan ırklarında Down Sendromu mevcuttur ve zamanla ortaya çıkan bir durum değildir. Down Sendromlu insanların, insanoğlunun oluşumundan beri var olduğu düşünülmektedir.



Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

Down Sendromu nasıl oluşur?


o Çoğumuzun her hücresinde, 46 kromozom bulunmaktadır. Kromozomlar da çiftler halinde kümelenmişlerdir, yani hücrelerimiz 23 çift kromozoma sahiptirler.



Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

o Yumurta ve sperm hücrelerinin birleşmesiyle 46 kromozomlu bir küme ortaya çıkmakta ve bunun oluşturduğu ilk hücre bölünüp ikinci bir hücre ortaya çıktığında yeni hücre ilkinin özelliklerini taşımaktadır.

o Dolayısıyla bebeğin genetik yapısı oluşacak ilk hücreye bağlıdır. Kromozomlar ikiye gruplar halinde 23 çift olarak denge halindedirler.



Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

o Herhangi bir nedenle bu çiftlerin fazla kromozoma sahip olması dengeyi bozacaktır. Bu durum, yani üç kromozoma sahip olma Trizomi olarak tanımlanır. Down Sendromu gen zincirinin 21. kromozom halkasında oluştuğundan bu oluşum Trizomi 21 olarak da adlandırılır.

o Down Sendromlu insanların %95'i söz ettiğimiz Trisomy 21 türüdür.

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

o Translocation türünün %60'ı döllenme sırasında oluşur, kalan kısmı aileden kalıtım yoluyla gelmektedir. Dolayısıyla Translocation türü kalıtsal yolla oluşabilen tek Down Sendromu türüdür ve sonraki hamileliklerde tekrar etme olasılığı yüksektir.

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

o Diğer bir tür olan Mosaicism (mozaik) Down Sendromlu insanların %1'inde görülür. Mosaicism'de döllenme sonrasında ilk hücre bölünmelerinden birinde yanlış bir bölünme oluşur. 47 kromozoma sahip hücrelerin oranı çocuktan çocuga değişkenlik gösterir ve bu çocuklar Down Sendromu özelliklerinin sadece bir kısmına sahip olurlar.

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

o Down Sendromlu çocukların fizyolojik olarak bir 21. Kromozomu olmasına rağmen, diğer tüm kromozomları normaldir ve görevlerini gereği gibi yerine getirmektedirler.



Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü 10

Down Sendromunun Nedenleri

o Down Sendromuna neden olan belirleyici faktörler konusunda, annenin yaşı, radyasyon, troid problemleri, uyuşturucu ve alkol kullanımı gibi çeşitli etkenler ortaya atılmış olsa da bunların içinde kesinlik kazanmış olanı yoktur. Sonuçta 21. Kromozom bilinmedik bir nedenle bölünememiş ve yeni hücrede yerini korumuştur.

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü 11

o Annenin yaşının ilerlemiş olması, sendromun sıklığı ile ilişkili olan tek istatistik veridir.

o Son yıllarda yapılan çalışmalar kromozom bölünmezliğinin yalnızca anne yumurtasından değil baba sperminden de kaynaklanabileceğini göstermiştir.

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü 12

ANNENİN YAŞI	DOWN SENDROMU RİSKİ
20 yaşın altı	1700 doğumda bir
20 - 25 yaş arası	1350 doğumda bir
25 - 30 yaş arası	1150 doğumda bir
30 - 35 yaş arası	700 doğumda bir
35 - 40 yaş arası	250 doğumda bir
40 - 45 yaş arası	70 doğumda bir
45 yaş üstü	16 doğumda bir

Tüm doğumlar ile karşılaştırıldığında Down Sendromlu çocuk sayısı

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü 13

Down Sendromunun Özellikleri

- o Kafa – yüz anormallikleri
- o Başın küçük oluşu
- o Bitişik el veya ayak parmakları
- o Küçük kulak
- o Ense de fazla deri kıvrımı
- o Çekik gözler



Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü 14

- o Gözün renkli kısmında lekeler
- o Üst göz kapağında katlantı
- o Düz burun köprüsü
- o Dar ve kısa damak
- o Ağızın küçüklüğünden ötürü sarkma eğilimi gösteren bir dil
- o Kısa geniş parmaklar
- o Kuru cilt



Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü 15

o Down sendromu olan çocuklar, zatürre / bronşit gibi akciğer enfeksiyonu ve sinüzite eğilimlidir.

o Down sendromlu çocukların yaklaşık yarısında kalp sorunları da vardır.

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü 16

Down Sendromu doğum öncesinde saptanabilir mi?

o Down Sendromu doğum öncesi tanı yöntemleri ile saptanabilmektedir.

o Down Sendromlu bebeklerde ensede deri bolluğu fazla olduğu için ultrasonda ensedeki şişliğe bakılır.

o Üçlü Tarama ise anne kanından sıvı alınarak yapılır ve risk hesabı yapılmaktadır. Ancak %60 oranında tanımlayabilmekte %40 oranında atlayabilmektedir.

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü 17

o Çoğunlukla 35 yaş üstünde annelere uygulanan Amniosentezle çocuğun içinde bulunduğu sıvıdan alınan materyalden kromozom analizi yapılmaktadır.

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü 18

Zihinsel Engel dereceleri nedir?

- o Genelde potansiyel olarak sınır zeka dediğimiz IQ'nun 70 puanıyla doğuyorlar. Eğer bunlar takip edilip, eğitim verilmezse bu 70'den hızlı bir şekilde sınır zekadan hafif zeka geriliğine düşebiliyorlar.



Anadolu Üniversitesi Engelliler
Analgeme Enstitüsü

19

Motor Gelişim Özellikleri

- o Down Sendromlu çocukların gevşek kas dokusu, kaslarındaki zayıflık ve eklemlerde normalden çok daha fazla esneklik gibi motor gelişimin normal seyirini etkileyen sorunlar bulunmaktadır.
- o Bu sorunlar Down Sendromlu çocukların tüm hareketlerini etkilemekte, normal dışı duruşlar ve yürümede bozukluklar meydana getirmektedir.

Anadolu Üniversitesi Engelliler
Analgeme Enstitüsü

20

- o Down Sendromlu çocukların motor gelişimi ilk yılda oldukça yavaştır.
- o Genel olarak motor gelişimindeki her basamak (oturma, emekleme, sıralama, yürüme gibi) normalden daha uzun bir zaman aralığında ve yoğun çalışma ve alıştırma ile aşılar.

Anadolu Üniversitesi Engelliler
Analgeme Enstitüsü

21

Dil gelişim özellikleri

- o Dil gelişimi, yapı olarak normal çocuklara benzer, ancak bu yapıdaki bazı basamaklara ulaşmada ve aşmada yavaşlık ya da duraklama (donma) görülür.

Anadolu Üniversitesi Engelliler
Analgeme Enstitüsü

22

- o Down Sendromlu çocuklar da iki sözcüklü ifadeler kullanabilirler, ancak bu ifadeleri kullanma yaşı ortalama olarak 4-5 yaş civındır.
- o Ayrıca Down Sendromlu çocukların konuşulanları anlamaları, konuşmalarından daha yüksek düzeydedir.

Anadolu Üniversitesi Engelliler
Analgeme Enstitüsü

23

Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri

- o Bu çocukların sosyal gelişimleri zihin gelişimlerinden iki ya da üç yıl daha ileridedir.
- o Taklit yetenekleri fazladır, müzik dans ve hareketten hoşlanırlar. Neşeli, arkadaş canlısı, aktif, mutlu ve sempatik bireylerdir.

Anadolu Üniversitesi Engelliler
Analgeme Enstitüsü

24

- o Bütün bu olumlu niteliklerin yanında her çocuk gibi onların da olumsuz yanları vardır. Huysuz ve zarar verici olabilirler. Ancak uygun davranış değiştirme teknikleriyle yada çevresel düzenlemelerle azaltılıp ortadan kaldırılabilir.
- o Bazı durumlarda gösterdikleri aşırı inatçılık huyuyla da bilinirler. Oyun ve grup kurallarına uymada güçlük çekmezler

Anadolu Üniversitesi Engelliler
Analgeme Enstitüsü

25

Down Sendromlu Çocukların Eğitimleri

- o Down Sendromlu çocuklar, sağlıklı bir büyüme ve gelişme gösteren yaşları kadar olmamakla birlikte, yine de belli bir gelişme potansiyeline sahiptirler. Bu destekleyecek çalışmalarını şu şekilde sıralayabiliriz;



Anadolu Üniversitesi Engelliler
Analgeme Enstitüsü

26

!!!Erken Eğitim!!!

- o Bütün çocuklar gibi Down Sendromlu çocukların da kritik gelişim dönemi 0 - 6 yaş arasındadır.
- o Bu süreçte özel eğitim programı ve fizyoterapi ile desteklenen çocukların gelişimi akranlarına yakın seviyelerde devam etmektedir. Bu çocuklar ileride kaynaştırma uygulamasını daha kolay başarabilmektedirler.



Anadolu Üniversitesi Engelliler
Analgeme Enstitüsü

27

KAYNAKÇA

- Akmanoğlu, N., & Batu, S. (2004). Teaching pointing to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39*, 326-336.
- Akmanoğlu, N., & Batu, S. (2005). Teaching Relative Names to Children with Autism using Simultaneous Prompting, *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*, 401-410.,
- “Anderson-Inman, L., Paine S.C., & Deuchman, L. (1984). Neatness counts: Effects of direct instruction and self-monitoring on the transfer of neat paper skills to on-training settings” (Sainato, D. M. & Lyon S. R., 1989, s. 308’deki alıntı).
- “Atwater, J., Orth-Lopes, L., Elliot, M., Carta, J., & Schwartz, I. (1994) Completing the Circle: Planning and Implementing transitions to other programs”, (Jewett, J., Tertell, L., King-Taylor, M., Parker, D., Tertell, L., & Orr, M., 1998, s. 330 deki alıntı).
- Avcı, N. & Ersoy, Ö. (1999). Okulöncesi Dönemde Entegrasyonun Önemi ve Uygulamalarda Dikkat Edilecek Noktalar. *Milli Eğitim, 144*, 68-70.
- Başal, A., (1998). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Bursa, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayın No:126, VİPAŞ Yayınları:2.
- “Barnett, W. S. (1995). Long term effects of early childhood programs on cognitive school outcomes. *The Future of Children : Long Term Outcomes of Early Childhood Programs, 5*, 25-50” (Lerner, J. W., Lowenthal, B., Egan, R., 1998, s.262’ den alıntı).
- “Bailey, D. B., & Wolery, M., (1992) Teaching infants and preschoolers with disabilities, (Lerner, J. W., Lowenthal, B., Egan, R., 1998, s.262’ den alıntı).
- Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Batu, S. & Kıracalı-İftar, G., (2005). *Kaynaştırma*, . Ankara: Kök Yayıncılık.

- Birkan, B. (2005). Using simultaneous prompting for teaching various discrete tasks to students with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*, 68-79.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & Mc Comas, N. R. (1998). *An activity based approach to early intervention* (2. baskı). Baltimore: Brookes.
- Cavallaro, C. C. & Haney, M., (1999). *Preschool Inclusion*, Baltimore, Paul Brokes Publishing.
- Chadwick, D. & Kemp, C. (2002). Critical factors of succesful transition to mainstream kindergarten for children with disabilities. *Australian Journal of Special Education*.
- Chandler, L. K. (1993). Steps in preparing for transition. *Teaching Exceptional Children, 25*, 52-55. 1993.
- Conn-Powers, M., Ross-Allen, J. & Holburn, S. (1990) Transition of young children into the elementary education mainstream, *Topics in Early Childhood Special Education, 9*, 91-105,
- Cook, R., Klein, M. D., & Tessier, A., (2004). *Adapting early childhood curricula for children in inclusive e settings*. (6th Edition). Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (Second Edition). Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L. & Shelton, G. (2004). Elements of succesful inclusion for children with significant disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education, 24*, 169-183.
- Davis, M. D., Kilgo, J. L. & McCormick-Gamel, M. (1998). *Young Children with special needs a developmentally appropriate approach* (1. baskı). MA: Allyn and Bacon
- “Diamond, K.E., Hestenes, L.L., & O’Conor, C.E. (1994). Integrating young children with disabilities in preschool: problems and promise. *Young Children, 49*, 68-75” (Lerner, J. W., Lowenthal, B., Egan, R., 1998, s.262’ den alıntı).

- Doğan, O. S., & Tekin-İftar, E. (2002). The effects of simultaneous prompting on teaching receptively identifying occupations from picture cards. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 237-252.
- Eripek, S. (2000). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 95-104
- Fetko, K. S., Schuster, J. W., Harley, D. A., & Collins, B. C. (1999). Using simultaneous prompting to teach a chained vocational task to young adults with severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*, 318-329.
- Foulks, B., & Morrow, R.D. (1989). Academic survival skills for the young child at risk for school failure. *Journal of Educational Research, 82*, 158-165
- Fowler, S. A., Haines A.H., & Rosenkoetter, S.E. (1990). The transition between early intervention services and preschool services: Administrative and policy issues. *Topics in Early Childhood Special Education, 9*, 55-65.
- Fowler, S. A., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families, *Exceptional Children, 58*, 136-145.
- Gay, L., R. (1996). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. (5th Edition) New Jersey: Prentice-Hall.
- Gibson, A. N., & Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education, 12*, 247-267.
- “Gomby, D.S., Lerner, M., Stevenson, C., Lewit, E., & Behrman, R., (1995). Long term outcomes of early childhood programs: Analysis and recommendations. *The Future of Children, 6*, 6-24” (Lerner, J. W., Lowenthal, B., Egan, R., 1998, s.262’ den alıntı).
- Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., & Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education, 10*, 139-162.

- Grisham-Brown, J.L., Pretti-Frontczak, K.L., Hemmeter, M.L., & Ridgley, R. (2002). Teaching IEP goals and objectives in the context of classroom routines and activities. *Young Exceptional Children*, 6, 18-2.
- Guralnick, M. J. (1990). Major accomplishments and future directions in early childhood mainstreaming. . *Topics in Early Childhood Special Education*, 10, 1-17.
- _____. (2001). *Early Childhood Inclusion Focus on Change*, Baltimore, Maryland, Paul Brookes Publishing.
- Gürkan, T, (2000), Okulöncesi tanımı, kapsamı ve önemi. Edt. Yaşar, Ş.,*Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. (s. 3-10).Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Gürsel, O., Tekin-İftar, E. & Bozkurt, F. (2006). Effectiveness of simultaneous prompting in small group:The opportunity of acquiring non-target skills through observitional learning and instructive feedback. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 225-243.
- Hains, A. H., (1992). Strategies for preparing preschool children with special needs for the kindergarten mainstream. *Journal of Early Intervention*, 16, 320-333.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 208-223.
- Horner, R. H., E. G. Carr, Halle, J., Mcgee, G., Odom, S., & Wolery M., (2005), The use of single subject research to identify evidence based practice in special education.(http://journals.sped.org/EC/Archive_Articles/VOLUME71NUMBER2Winter2005_EC_Horner71-2b.pdf)
- Jewett, J., Tertell, L., King-Taylor, M.,Parker, D., Tertell, L., & Orr, M.(1998). Four early childhood teachers reflect on helping children with special needs make transitions to kindergarten. *The Elementary School Journal*, 98, 329-338.
- Johnson, J. W., & McDonnell, J., Hozwarth, V. N., & Hunter, K. (2004). The efficacy of embedded instruction for students with developmental disabilities enrolled in general education classes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 214-217.
- Klein D., Cook R.E.& Richardson-Gibbs (2001). *Strategies for Including Children with special Needs in Early Childhood Settings*. NY: Delmar Thomson Learning

- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: an Australian perspective. *International Journal of Disability Development and Education*, 50, 404-433.
- Kemp, C. & Carter, M. (2000). Demonstration of classroom survival skills in kindergarten: a five year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 20, 394-411.
- _____.(2005). Identifying skills for promoting succesful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual &Developmental Disability*, 30, 31-44.
- _____.(2006). Active and Passive Task Related Behavior, Direction Following and the inclusion of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 14-27.
- Kırcaali-İftar, G., (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50
- Kurt, O., (2006). Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Zincirleme Serbest Zaman Becerilerinin Öğretiminde Gömülü Öğretim Yaklaşımıyla Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lamorey, S. & Bricker, D. (1993) Integrated programs: Effects on young children and their parents. Pp. 249–270 (http://www.delmarlearning.com/samplechapters/dl_display_sampchap.aspx?isbn=0766802493&cid=3)
- Lerner, J.W, Lowenthal, B. & Egan, R (1998). *Preschool children with special needs children at risk children with disabilities* MA: Allyn and Bacon.
- Maciag, K. G., Schuster, J. W., Collins, B.C., & Cooper, J. T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedure. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 306-316.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., & Risen, T. (2002). Effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 37, 363-377.

- Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39*, 153-168.
- “Noonan, M. J., Ratokalau, N.B., Lauth-Torres, L., McCormick, L., Esaki, C.A., & Calybaugh, K.W. (1992). Validating critical skills for preschool success. *Infant-Toddler Intervention, 2*, 187-20” .(Noonan, M. J. ve McCormick, L. 1997, s. 360’ dan alıntı).
- Noonan, M. J. ve McCormick, L. (1997). *Early intervention in natural environments methods & procedures* (1. Baskı). Brooks/Cole Publishing
- Odom, S. L., Bailey, D., (2001). Inclusive Preschool Programs: Classroom ecology and child outcomes,. Guralnick, M. (Edt.) *Early Childhood Inclusion, Focus on Change*, Baltimore, Maryland, Paul Brokes Publishing.
- Odom, S. L., Diamond, K. E., (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base, *Early Childhood Research Quartely*, 13, 3-25.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, (2004) (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html).
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2006) ([http:// orgm.meb.gov.tr/ Mevzuat/ OzelEgitimHizmYonetmeliği.html](http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/OzelEgitimHizmYonetmeliği.html))
- Özyürek, M. (1996). Sınıfta davranış yönetimi-uygulamalı davranış analizi. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Parrot, K. A., Schuster, J. W., Collins, B. C., & Gassaway, L. J. (2000). Simultaneous prompting and instructive feedback when teaching chained tasks. *Journal of Behavioral Education, 10*, 3-19.
- Polychronis, S. C., McDonnell, J., Johnson, J. W., Riesen, T., & Jameson, M. (2004). A comparison of two trial distribution schedules in embedded instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 140-151.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal, 100*, 71–86.

- Pretti_Frontczak, K & Bricker, D(2004).). *An activity based approach to early intervention* (3. baskı). Baltimore: Brookes.
- Pueschel, S. M., (2001).*A Parent's Guide to Down Syndrome Toward a Brighter Future* (Revised edition). Baltimore: Brookes.
- Rule, S., Fiethel, B., Innocenti, M. (1990). Preparation for transition to mainstreamed post-preschool environments : Development of a survival skills curriculum. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 79-90.
- “Sainato, D. M.,& Lyon, S. R. (1989). Promoting succesful mainstreaming transition for handicapped children. *Journal of Early Intervention*, 13, 305-314”. (Noonan, M. J. ve McCormick, L. 1997, s. 360'dan alinti).
- Salisbury, C. L., & Vincent, L.J.(1990). Criterion of the next environment and best practices: Mainstreaming and integration 10 years later. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10, 78-89.
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parsons, M.B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 313-327.
- “Schewehart, I. J., Barnes, H. V.& Weikart, D. B. (1993). Significant benefits, :the High/Scope Perry Preschool study through age 27. *Mongrographs of the high /Scope Perry Educational Research Foundation. No.10* Ypsilanti, MI:High/Scope Press”. (Lerner, J. W., Lowenthal, B., Egan, R., 1998, s.262' den alinti).
- Singleton, K. C., Schuster, J. W., & Ault, M. J. (1995). Simultaneous prompting in a small group instructional arrangement. *Education and Trainig in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, September, 30, 218- 230.
- “Smith, B.K.,& Strain, P. S., (1988). Early childhood special education in the next decade:Implementing expanding P.L.99-457. *Topics in Early Childhood Special Education*, 8, 34-47.” (Lerner, J. W., Lowenthal, B., Egan, R., 1998, s.262' den alinti).
- Sewell, T., J., Collins, B. C., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity based format to teach dressing

skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 21, 132-145.

Tekin, E. (1999). Yanlırsız öğretim yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 87-102.

_____. (2000). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

_____. (2002). Tek denekli araştırma yöntemleri. Yayınlanmamış Doktora Ders Notları, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

_____. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 74-94.

Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001) *Özel eğitimde yanlırsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

_____. (2004). *Özel eğitimde yanlırsız öğretim yöntemleri* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Tekin-İftar, E., Acar, G., & Kurt, O. (2003). The effects of simultaneous prompting on teaching expressively identifying the objects: An instructive feedback study. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 50, 149-167.

Varlıer, G., (2004) Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 14-25.

Venn, M. L., Wolery, M., Werts, M. G., Morris, A., DeCesare, L. D., & Cuffs, M. S. (1993). Embedding instruction in art activities to teach preschoolers with

disabilities to imitate their pers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 277-294.

“Vincent, L. C., Salisbury, C., Walter, G., Brown P., Grunewald, L.J., & Powers, M.(1980). Program evaluation and curriculum development in early childhood special education: Criteria of the next environment” (Noonan, M. J. ve McCormick, L. 1997 s. 360’deki alıntı).

“Yoshikawa, H. (1995). Long term effects of early childhood programs, on social outcomes and delinquency, *The Future of Children : Long Term Outcomes of Early Childhood Programs*, 6, 51-75.” (Lerner, J. W., Lowenthal, B., Egan, R., 1998, s.262’den alıntı).

Yücesoy, Ş. (2002). Zihin özürlü öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.