

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**UYARLAMA EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ, TUTUMLARI
VE ENDİŞELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

**DEMET AYDIN
18748004**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi MEHMET NUR TUĞLUK**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**UYARLAMA EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ,
TUTUMLARI VE ENDİŞELERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**DEMET AYDIN
18748004
ORCID NO: 0000-0002-5908-2886**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi MEHMET NUR TUĞLUK**

**İSTANBUL
2020**

ÖZ

UYARLAMA EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ, TUTUMLARI VE ENDİŞELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Demet Aydın
Temmuz, 2020

Okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocukları desteklemek için yaygın olarak kullanılan müdahale programı kaynaştırma uygulamalarıdır. Kaynaştırma sürecini başarıya ulaşması için önemli faktörlerden biri öğrenme-öğretme sürecinde çocuğun ihtiyaçlarına göre uyarlama yapmaktır. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerini uyarlama hakkında bilgilendirmek amacıyla hazırlanan Uyarlama Eğitimi Programı (UEP)'nin okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Araştırma karma yöntem araştırmalarından çok aşamalı karma desen üzerine kurgulanmıştır. Çok aşamalı desende gerçekleştirilen araştırmada, nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır. Çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında gerçekleşmiş ve çalışmaya 38 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. 38 öğretmen seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu 38 öğretmenden sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 6 öğretmenle görüşmeler yapılmış elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilerek yorumlanmış ve UEP geliştirilmiştir. Daha sonra 38 öğretmene “Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği” ve “Etkinlik Planı Formu” veri toplama araçları ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında deney grubunda olan 19 öğretmene yönelik 10 hafta süren UEP uygulanmıştır. Kontrol grubunda olan 19 öğretmene hiçbir uygulama yapılmamıştır. 10 hafta sonunda her iki gruba aynı araçlar son test olarak uygulanmış ve 30 gün sonra deney grubuna izleme testi uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Deneysel çalışma sonrasında nitel araştırma yöntemi kullanılarak öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen tüm veri setleri karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Çalışma sonunda UEP'in okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamaya ilişkin bilgilerini ve uygulamalarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca UEP öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmiş, endişelerini azaltmaya katkı sağlamıştır. Ancak UEP'in öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düşüncelerine etki ettiğini gösteren doğrudan bir sonuca ulaşılamamıştır. Araştırma sonunda gelecek araştırmacılara ve uygulamacılara; okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama eğitimine ilişkin yeterliklerinin farklı programlarla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Özel Gereksinimli Çocuklar, Kaynaştırma, Öğretimsel Uyarlama

ABSTRACT

EFFECTS OF ADAPTATION TRAINING PROGRAM ON THOUGHTS, ATTITUDES AND CONCERNS OF PRESCHOOL TEACHERS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION

July, 2020

Inclusive applications are a commonly used intervention program to support the children with special needs in the preschool stage. One of the important factors for the success of the inclusion process is the adaptation that takes the need of children in the learning/teaching process. This study aims to analyze the effects of the Adaptation Training Program, developed to inform preschool teachers about this subject, on the thoughts, attitudes and concerns of preschool teachers about inclusive education. The study adopted the mixed-methods multiphase design. With its multiphase design, the study made use of qualitative and quantitative data. The study was conducted in the 2019-2020 academic year with the participation of 38 preschool teachers. The purposive sampling method and the criterion sampling technique were used in selecting 38 teachers. Of 38 teachers, 6 teachers who had inclusion students in their classrooms were interviewed and the data collected were analyzed using content analysis and the Adaptation Training Program was developed. Then, 38 teachers' "Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale" and "Activity Plan Form" data collection tools were applied as pre-test. The Adaptation Training Program was given to 19 teachers in the test group for 10 weeks. No program was implemented for the 19 teachers in the control group. The post-test was administered to both groups at the end of 10 weeks and the follow-up test was given to the test group after 30 days, and the data were analyzed. In addition, the views of the teachers regarding the program were analyzed using the qualitative research methods. All data sets obtained were compared and interpreted. At the end of the study, it was concluded the Adaptation Training Program had a positive impact on the knowledge and practices the preschool teachers about adaptation. In addition, the Adaptation Training Program made positive improvements in the attitudes of the teachers toward inclusion and eased their concerns. However, there was no direct result demonstrating that the Adaptation Training Program affected the teacher's thoughts about inclusion. Future researchers and practitioners are advised to support the competencies of preschool teachers for instructional adaptation training with different programs.

Keywords: Preschool Education, Children with Special Needs, Inclusion, Instructional Adaptation

ÖN SÖZ

Ders dönemimde ve tez sürecimde başlangıçtan itibaren çalışmayı çok istediğim konu üzerinde çalışmama olanak sağlayan, hedeflerimi daha ileriye götürmemde beni destekleyen değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK'a çok teşekkür ederim.

Her zaman bana yardımcı olacağını bildiğim, her alanda ilerlememe katkı sağlayan ve sağlamaya devam eden; UEP'in geliştirilme sürecinde değerli görüşlerini bizimle paylaşan sevgili hocam, değerli jüri üyemiz Doç.Dr. Özkan SAPSAĞLAM'a teşekkürü borç bilirim. Tanışmaktan mutluluk duyduğum, değerli jüri üyemiz Dr. Banu ÖZKAN'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Lisans sürecimden bu yana kaynaştırmaya olan ilgimi canlı tutan ve beni yönlendiren Dr. Esin DİBEK'e ve yine lisans sürecimde gelişimin her yönünü, önemini görmemi sağlayan Dr. Gülçin GÜVEN'e teşekkür ederim. Kars'ta UEP geliştirilmesi konusunda destek veren, görüşleriyle UEP'e katkı sağlayan Doç. Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA'ya teşekkür ederim. Yolumun gönüllülük faaliyetlerinde kesiştiği ve o günden bu yana gelişimime katkı sağlayan Erken Çocuklukta Özel Eğitim Uzmanı Seda KARAKAŞOĞLU'na ve görüşleriyle bana destek veren Çocuk Gelişimi Uzmanı Aynur OĞUZ'a da teşekkür ederim. Ayrıca uzun yolları birlikte aştığımız sınıf arkadaşım Nazlıcan TOKSOY'a teşekkürler.

10 hafta boyunca sabırla UEP'e katılan, kendini geliştirmek adına onca yol gelip çalışmaya katkı sağlayan okul öncesi öğretmenlerine teşekkür ederim. Sizler var oldukça "bütün çocuklar el ele" olmaya devam edecek. Bu doğrultuda UEP'e katkı sağlayan değerli hocalarım ve sevgili öğretmenlerime teşekkür ederim.

Başta annem ve babam, Kıymet ve Süleyman AYDIN olmak üzere tüm aileme bu süreçte tüm yolculuklarımı destekledikleri için teşekkür ediyorum. Ev arkadaşlarım İrem GÜREN ve Hilal ALBAYRAK'a ayrıca okul müdürüme süreci benim için kolaylaştırdıkları için minnettarım.

İstanbul; Temmuz, 2020

Demet AYDIN

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Özel Gereksinimi Olan Çocuklar	8
2.2. Kaynaştırma	9
2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kaynaştırma ve Öğretmen Eğitimi	10
2.4. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe	15
2.4.1. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Düşünce	15
2.4.2. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Tutum.....	15
2.4.3. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Endişe	17
2.5. Öğretimsel Uyarılama	18
2.6. Kaynaştırma Sürecinde Uyarılamanın Önemi.....	19
2.7. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Uyarılamanın Yeri.....	20
2.8. Etkinlik Uyarlanması	22
2.9. Fiziksel Ortama İlişkin Uyarılama	25

2.9.1. Çevresel Düzenlemeler	25
2.9.2. Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi	26
2.9.3. Materyalin Uyarlanması	27
2.9.4. Çocuğun Tercihleri	28
2.9.5. Özel Materyal Araç- Gereç	28
2.10. Yöntem Teknik Uyarlaması	29
2.10.1. Akran Desteği	30
2.10.2. Yetişkin Desteği	31
2.10.3. Gizli Destek	31
2.10.4. Temel Öğretimsel Stratejiler	31
2.10.4.1. Yönerge Verme	32
2.10.4.2. İpucu Stratejileri	32
2.10.4.3. Sonuç Stratejileri	34
3. YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Çalışma Grubu	37
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Etkinlik Planı	38
3.3.2. Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği ve Etkinlik Planı	38
3.3.3. UEP'e İlişkin Öğretmen Görüşleri Formu	39
3.4. Uyarlama Eğitim Programı Geliştirme Süreci	39
3.5. Veri Toplama Süreci	42
3.6. Verilerin Analizi	43
4. BULGULAR.....	45
4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna ve Etkinlik Planına İlişkin Bulgular	45
4.2. Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeğine ve Etkinlik Planına İlişkin Bulgular	49
4.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bilgileri	49
4.2.1.1. Özel Gereksinimi Olan Bireyle Etkileşimde Bulunma	49
4.2.1.2. Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Yönelik Eğitim Alma	50
4.2.1.3. Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Yönelik Uyarlama Bilgi Durumu ..	50

4.2.1.4. Özel Gereksinimi Olan Çocukları Eğitmek Konusundaki Kendine Güven	51
4.2.1.5. Özel Gereksinimi Olan Çocukların Eğitimi Konusundaki Deneyim	51
4.2.2. Düşünce, Tutum, Endişe Ölçeğine ve Ölçeğin Geneline İlişkin Bulgular	51
4.2.3. Etkinlik Uyarlamalarına İlişkin Bulgular	56
4.3. UEP'e İlişkin Öğretmen Görüşleri Formuna İlişkin Bulgular	65
5. TARTIŞMA	68
6. SONUÇ	76
KAYNAKÇA	78
EKLER	90
Ek.1. Araştırma İzni Formu	90
Ek.2. Veri İzni Formu	92
Ek.3. Veri Toplama Araçları	94
Ek.4. Uyarlama Eğitim Programı Oturum Bilgileri Örneği	100
Ek.5. UEP Oturumlar Örneği	101
Ek.6. UEP Uzman Görüşü Formu Örneği	103
Ek.7. Uyarlama Eğitim Programı Öğretmen Kılavuzu Örneği	106
Ek.8. Yetersizlik Türlerine Uygun Uyarlama Örnekleri- Etkinlik Planı Materyal Örneği	107
Ek.9. Yetersizlik Türlerine Uygun Uyarlama Örnekleri- Öğrenme Süreci Materyal Örneği	108
Ek.10. Uyarlama Etkinlik Materyal Örnekleri	109
Ek.11. Uyarlama Eğitim Programı Örnek Sunuları	112
ÖZ GEÇMİŞ	114

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. 2018-19 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı (MEB, 2020).....	11
Tablo 4.1. Öğretimsel Uyarlamalara Yer Verme	47
Tablo 4.2. Etkinlik Planında Uyarlama	48
Tablo 4.3. Katılımcıların Özel Gereksinimi Olan Bireyle Etkileşim Olma Durumunun Frekans Dağılımı.....	49
Tablo 4.4. Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiği ile İlgili Bir Eğitim Alması Durumunun Frekans Dağılımı	50
Tablo 4.5. Özel Gereksinimi Olan Çocuklarla İlgili Sınıfta Yapılması Gereken Uyarlamalar Hakkında Bilgi Durumunun Frekans Dağılımı	50
Tablo 4.6. Özel Gereksinim Olan Çocukları Eğitmek Konusundaki Kendine Güven Durumunun Frekans Dağılımı	51
Tablo 4.7. Özel Gereksinimi Olan Çocukların Eğitimi Konusundaki Deneyim Durumunun Frekans Dağılımı.....	51
Tablo 4.8. Ön Test Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	52
Tablo 4.9. Son Test Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	52
Tablo 4.10. Son Test- Ön Test Fark Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	53
Tablo 4.11. İzleme Testi Deney ve Son Test Deney Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımlı gruplar T Testi Sonuçları	54
Tablo 4.12. Ön Test Deney ve Son Test Deney Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımlı gruplar T Testi Sonuçları	54
Tablo 4.13. Ön Test Kontrol ve Son Test Kontrol Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımlı gruplar T Testi Sonuçları	55
Tablo 4.14. Ön test Zihinsel Yetersizlik Etkinlik Uyarlaması Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi	56

Tablo 4.15. Ön test Zihinsel Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	56
Tablo 4.16. Ön test Zihinsel Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	57
Tablo 4.17. Ön test Dil ve Konuşma Bozukluğu Etkinlik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	57
Tablo 4.18. Ön test Dil ve Konuşma Bozukluğu Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	57
Tablo 4.19. Ön test Dil ve Konuşma Bozukluğu Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	58
Tablo 4.20. Ön test Ortopedik Yetersizlik Etkinlik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi	58
Tablo 4.21. Ön test Ortopedik Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	58
Tablo 4.22. Ön test Ortopedik Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	59
Tablo 4.23. Son test Zihinsel Yetersizlik Etkinlik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi	59
Tablo 4.24. Son test Zihinsel Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	59
Tablo 4.25. Son test Zihinsel Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	60
Tablo 4.26. Son test Dil ve Konuşma Bozukluğu Etkinlik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	60
Tablo 4.27. Son test Dil ve Konuşma Bozukluğu Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	60
Tablo 4.28. Son test Dil ve Konuşma Bozukluğu Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	61
Tablo 4.29. Son test Ortopedik Yetersizlik Etkinlik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	61

Tablo 4.30. Son test Ortopedik Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	61
Tablo 4.31. Son test Ortopedik Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi.....	62
Tablo 4.32. Deney Grubunun Zihinsel Yetersizlik Etkinlik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi.....	62
Tablo 4.33. Deney Grubunun Zihinsel Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi.....	62
Tablo 4.34. Deney Grubunun Zihinsel Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi.....	63
Tablo 4.35. Deney Grubunun Dil ve Konuşma Bozukluğu Etkinlik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi.....	63
Tablo 4.36. Deney Grubunun Dil ve Konuşma Bozukluğu Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi	63
Tablo 4.37. Deney Grubunun Dil ve Konuşma Bozukluğu Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi	64
Tablo 4.38. Deney Grubunun Ortopedik Yetersizlik Etkinlik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi.....	64
Tablo 4.39. Deney Grubunun Ortopedik Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi.....	64
Tablo 4.40. Deney Grubunun Ortopedik Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi.....	65
Tablo 4.41. UEP Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Araştırma Süreci Aşamaları.....	37
--	----

KISALTMALAR

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
DSM V	: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
APA	: American Psychiatric Association
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
PCDI	: Princeton Child Development Institute
UEP	: Uyarlama Eğitim Programı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Engellilerin Sorun ve Beklentileri Araştırması (TÜİK, 2010) ile Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan Ulusal Engelliler Veri Tabanı'nda kayıtlı ve Türkiye Cumhuriyeti sınırları dahilindeki hanelerde yaşayan ve sağlık raporunda en az %20 engel oranına sahip olduğu bildirilen kapsam dahilinde 280.014 özel gereksinimi olan birey bulunmaktadır. Aynı verilerde bu bireylerin %41,6'sının okur yazar olmadığı görülürken eğitim hizmetlerine katılımında sınırlı olduğu görülmektedir. Özel gereksinimi olan çocukların topluma uyum sağlayabilmeleri için eğitime gereksinim duyduğu bilinmektedir (Odluyurt, Batu, 2009). Okul öncesi kurumlarında yapılan uygulamalar özel gereksinimi olan çocukların bu gereksinimlerini destekleyecek en etkili yollardandır (Guralnick, 2016, 11). Okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocuklar akranlarından anlamlı farklılıklar gösterirler. Bu farklılıklar farklı gelişim alanlarında ortaya çıkmaktadır (Eripek, 2005). Özel gereksinimi olan çocuklar bu gelişim alanlarında desteklenmediğinde akranlarına verilen eğitim hizmetlerinden mahrum kalmakta ve bu sebeple topluma uyum sağlama konusunda zorlanmaktadır (Bruder, 2010, 351; Odluyurt, Batu, 2009).

Gelişim için kritik dönem olan okul öncesi dönemde çocuklar değişim ve gelişime açıktır. Bu sebeple özel gereksinimi olan çocukların eğitim hizmetlerinden mahrum kalmamaları için gereksinim duyduğu uyaranlarla bu dönemde karşılaşması ve bunun için eğitim ortamlarının oluşturulması gereklidir (Koçak, 2001, 1). Bu eğitim ortamlarını oluşturmak amacıyla kaynaştırma uygulamaları yapılmaktadır. Kaynaştırma süreciyle çocukların akranlarıyla birlikte eğitim hizmetlerine katılarak eğitim gereksinimlerini karşılayabilmek amaçlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1992). Ancak yapılan bir araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından daha az kabul gördüğü (Şahbaz, 2004), akranlarına göre daha fazla problem davranışlar sergilediği ve daha az sosyal beceriye sahip oldukları gözlemlenmektedir (Sucuoğlu, Özokçu, 2004, 61). Bu durum kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan problemlerin incelenmesi gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Kaynaştırma sürecinin problemlerden uzaklaşarak amacına ulaşması için çocuğun etkinliklere aktif katılımını sağlamak ve eğitim öğretim faaliyetlerinden en üst seviyede yararlanması için öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda uyarlamalara gitmek kaçınılmaz bir zorunluluktur (Acarlar, 2013). Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin var olan sorumluluklarının yanı sıra etkinliklerde tüm çocukların etkin katılımını sağlaması, gelişimsel olarak uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları uygun görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçlarını destekleyebilmek için sınıflarını etkili bir şekilde yönetmeleri beklenmektedir (Bruns, Mogharreban, 2009, 237; Coombs-Richardson, Mead, 2001, 389). Bu sebeple kaynaştırma süreci yalnızca özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi anlamına gelmemelidir.

Kaynaştırma sürecinin temel ilkelerinden biri genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimi olan çocuklara ve öğretmenlerine özel eğitim desteği sağlanmasıdır (Sucuoğlu, Kargın, 2006). Öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde desteğe ihtiyaç duyduklarını, bu süreçte var olan bilgi ve becerilerinin düzeyleri hakkında çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında kendisinden beklenenleri yapmak için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca bu çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma süreciyle alakalı desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Aydın, Sapsağlam, 2019, 284-285; Batu, 2010, 67; Coombs-Richardson, Mead, 2001, 388; Doğaroğlu, Bapoğlu, 2015, 471; Eiserman ve diğ., 1995, 162; Kamens ve diğ., 2003, 21). Bu çalışmalardan biri Altun ve Gülben (2009, 269-270)'in yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma eğitimi konusunda çok az bilgi sahibi oldukları için kaynaştırma uygulamalarında yetersiz kaldıklarını ve dolayısıyla sınıflarında sorunlar yaşandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun, görme ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırılmasının uygun olmadığını ifade ettikleri ve bu konuda olumsuz tutum sergiledikleri ifade edilmektedir.

İlgili alanyazında öğretmenlerin kaynaştırma hakkında tutum ve beklentilerinin kaynaştırma hakkındaki mevcut bilgileriyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Silverman ve diğ., 2010). Yapılan diğer çalışmalarda öğretmenler uyarlama hakkında bilgi edindikçe kaynaştırmaya karşı iyimser bakış açısı geliştirdikleri ifade

edilmektedir (Artan, Uyanık-Balat, 2003; Batu, 2010, 67; Bricker, 2000, 18). Öğretmen görüşleriyle uyarlamalara ilişkin bilgilerini inceleyen bir çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukları desteklemeye yönelik çalışmaların önemli olduğunu düşünmelerine rağmen, bu çalışmalara büyük oranda yer vermedikleri görülmektedir (Şemin ve diğ., 2019, 316).

Bu çalışmalar bizlere gösteriyor ki ilgili alanyazı incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin yeterlilik düzeylerine, tutum ve düşünceleri üzerine ve kaynaştırma uygulamalarında ihtiyaçlarının analiz edilmesine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Ancak ilgili alanyazında belirlenen bu sorunların çözüm önerileriyle alakalı yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. İlgili alanyazına baktığımızda, okul öncesinde öğretmenlerine yönelik verilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde uyarlama konusu bu eğitimlerin içerisinde yalnızca bir bölüm olarak verilmektedir. Öğretmenlerin uyarlama yapabilmeye yönelik uygulama yapmalarına fırsat veren bir öğretmen eğitimi programına rastlanmamaktadır. Bu çalışma diğer çalışmalardan farklı olarak okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan Uyarlama Eğitim Programı ile öğretmenlerin uyarlama yapabilme becerilerini geliştirmeyi hedefleyerek bu eğitimin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisini karşılaştırmıştır. Aynı zamanda bu çalışma Gökkaya (2018, 36-37)'nın ve Temiz ve Parlak-Rakap (2018, 1747-1748)'ın okul öncesi eğitimde araştırmacılara olan öğretmenler için uyarlama konusunda hizmet içi eğitim kursları yapılmasına ilişkin önerileri ışığında planlanmıştır. Böylece Özaydın (2019, 3)'ın belirttiği gibi hizmet içi eğitimin etkililiği incelenmiş ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm getiren yeni eğitim programı geliştirilmiştir. Bu eğitimin odak noktası çocukların güçlü ve güçsüz yönlerinin tespitiyle bu yönleri öğretmenlerin nasıl destekleyebilecekleri olmuştur.

Araştırmanın problem cümlesi “Uyarlama Eğitimi Programı’nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişelerini etkiliyor mu?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarında uyarlamaya yer verme durumu hangi düzeydedir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan özel gereksinimi olan çocuk için uyarlama yapabilmesi konusunda eğitim ihtiyaçları nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan Uyarlama Eğitimi Programı, öğretmenlerin etkinlik planlarında uyarlamaya yer verme düzeylerini etkiliyor mu?
4. Deney ve kontrol gruplarının kaynaştırmaya yönelik düşünce, tutum ve endişe ölçeğine ilişkin ön test, son test puanları arasında farklılık var mıdır?
5. Deney grubunda bulunan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düşünce, tutum ve endişe ölçeğine ilişkin son test puanları ile izleme testi puanları arasında farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubunun ön test puanı ile son test puanı arasında farklılık var mıdır?
7. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test etkinlik planında yaptıkları uyarlamalar arasında farklılık var mıdır?
8. Deney grubunun son testte ile izleme testi arasında etkinlik planında yaptıkları uyarlamalar arasında farklılık var mıdır?
9. Öğretmen görüşleri ile ölçekten elde edilen bulgular arasında farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için düzenledikleri öğretimsel uyarlamaları ve uyarlama bilgisinin etkililiği hakkında yapılan araştırmaların yetersizliği sebebiyle yapılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde kaynaştırma eğitimi hakkında sınırlı sayıda çalışmayla sınırlı sayıda öğretmene ulaşılmıştır (Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, [06.05.2020]; Özaydın, Çolak, 2011; Seçer, 2010, 45; Sucuoğlu, Bakkalloğlu, 2015, 26). Bu durum öğretmenlerin uyarlama yapabilme konusundaki bilgi düzeylerini arttırmak için yetersiz kalmaktadır. Aynı zamanda ilgili alanyazına baktığımızda okul öncesi öğretmenlerine uyarlama hakkında bilgi yalnızca belirtilen çalışmaların içerisinde bir bölüm olarak verilmiş uyarlama yapabilmeye yönelik uygulama yapmalarına fırsat veren bir öğretmen eğitimi

programına rastlanmamıştır. Bu çalışmada etik ve bilimsel kaynakların çizdiği sınırlar dahilinde okul öncesi öğretmenlerine uygulanan Uyarlama Eğitimi Programı'nın kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmanın amacı; Uyarlama Eğitimi Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılmasıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın amacı; Uyarlama Eğitimi Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılmasıdır. Uyarlama ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda; okul öncesi öğretmenleri ile çalışan Aydın ve Sapsağlam (2019, 284-285), okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarını incelemiştir. Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin araştırmacılar tarafından dokuz boyutta açıklanan öğretimsel uyarlamalara etkinlik sürecinde düşük düzeyde yer verdikleri görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenler görüşme sırasında yer verdiğini belirttiği uyarlama boyutlarına, yapılan gözlem sonucunda yer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Doğaroğlu ve Bapoğlu'nun (2015, 471) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin uyarlamalardaki yetersizliklerinin öğretmenlerin ilgili konuda bilgi yetersizliğinden ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının duygusal boyutta olumlu duygulara sahip oldukları, ancak zihinsel ve davranışsal boyutlarında kaynaştırma eğitime yönelik bilgi düzeylerinin düşük olması nedeniyle olumsuz olduğu görülmüştür. Yapılan diğer çalışmalara baktığımızda birçok araştırmacı öğretmenler uyarlama çalışmaları hakkında bilgi edindikçe kaynaştırmaya karşı iyimser bakış açısı geliştirdiklerini ifade etmişlerdir (Artan, Uyanık-Balat, 2003; Batu, 2010, 67; Bricker, 2000, 18).

Yönetmeliklerle desteklenen kaynaştırma sürecinin başarılı bir şekilde devam etmesi farklı faktörlere bağlıdır (Metin, 2013, 179). Başarılı bir kaynaştırma sürecinde merkezde olan kişi öğretmendir. Öğretmenlerin bu süreç hakkında bilgilendirilmesi oldukça önemlidir. Bilgilendirme çalışmalarının içerisinde 2013 Okul Öncesi Programı'nda sınıfında kaynaştırma öğrencilerine yönelik doldurulması gereken “uyarlamalar” bölümünün nasıl doldurulacağı ve nasıl uygulanacağı konusunda bilgi

vermelidir (Batu, Yükselen, 2015, 28). Batu ve Yükselen (2015, 28) öznel gözlemleri sonucu alanda çalışan birçok öğretmenin bu konu hakkında bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi özel gereksinimi olan çocukların eğitim sürecinde yapamadıklarını değil yapabildiklerinin temele konması, ihtiyaçlarına uygun desteklenmeleri için fırsat sağlayacaktır. Bu çalışma kaynaştırma sürecinde öğretmenlerin uyarlamalara yer vermeleri üzerine çalışma yaparak bu konuda ilgililerde farkındalık yaratmak, mevcut problemlere çözüm önerileri geliştirilerek etkili bir kaynaştırma eğitimi süreci geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin kaynaştırma sürecinde öğretmenler için hazırlanacak hizmet içi eğitimlerle; özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesine ve kaynaştırma sürecinde beklenen başarının artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma uyarlama konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin öğretmenlerin düşünce, tutum ve endişeleri üzerindeki etkisini ortaya koyarak alanyazına ve kaynaştırma sürecinde çözüm odaklı çalışmaların yapılması için araştırmacıları desteklemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları;

1. Bu çalışma Uyarlama Eğitimi Programı'na katılan deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri ve kontrol grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin, veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
3. Ayrıca çalışmanın başlangıcında programın yüz yüze gerçekleştirilecek olan oturumlar şeklinde planlanması ancak Covid-19 salgını sebebiyle 6.haftadan itibaren uzaktan eğitim şeklinde yapılması araştırmanın sınırlılıklarındandır.

1.5. Varsayımlar

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin tüm süreçte veri toplama araçlarına verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır. Ayrıca uygulamanın yapıldığı 5.haftada Covid-19 sebebiyle toplu etkinliklere katılımın yasaklanması

sebebiyle 6. Haftadan itibaren 10. Haftaya kadar oturumlar çevrimiçi platformlarda devam etmiştir. Çevrim içi devam eden oturumların yüz yüze oturumları temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Özel gereksinimi olan çocuklar: Bir çocuğun özel eğitim hizmeti almasını gerektiren bir engeli ya da öğrenme güçlüğü varsa, bu çocuk özel gereksinimi olan çocuk olarak tanımlanmaktadır (Horridge, 2019).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları şöyle tanımlanmıştır (2018a, 2):

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim.”

En az kısıtlayıcı eğitim ortamı: Bir çocuğun çevresindeki insanlarla birlikte olabileceği ve eş zamanlı olarak eğitim faaliyetlerinden yararlanırken ihtiyaçlarının en iyi şekilde destekleneceği eğitim ortamıdır (Batu, Kırcaali-İftar, 2005).

Uyarlama Eğitim Programı: Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde; sınıfında bulunan özel gereksinimi olan çocuklara için uyarlama yapabilmesini sağlamayı ve kaynaştırma konusundan bilgilerini arttırmayı amaçlayan eğitim programıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özel Gereksinimi Olan Çocuklar

Tanılanmış bir gelişimsel yetersizliği görülen, gelişimsel geriliğine sahip ya da gelişimsel gerilik için risk grubunda olan, farklı eğitim gereksinimleri için planlanmış eğitim programına ihtiyaç duyan çocuklar özel gereksinimi olan çocuklar olarak ifade edilir (Eripek, 2005). MEB'in Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde bu çocuklar “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (Acarlar, 2019, 36).

Gelişimsel yetersizlik, Amerikan Psikiyatri Birliği Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı – DSM V (2013)'te; ciddi, kronik bir engeli olan bireyin, fiziksel ya da zihinsel ve fiziksel ve zihinsel bozukluklulukların kombinasyonu olarak ifade edilmiştir. Bu bozukluklar bireyler 22 yaşına gelmeden kendi gösterir ve süresiz olarak devam etmesi olasıdır. DSM V'te belirtilen ana yaşam aktivitelerinde ciddi ölçüde sınırlamalarla sonuçlanır ve bu yaşam aktivitelerinin üç ya da daha fazlasını etkiler. Ana yaşam aktiviteleri öz bakım, alıcı ve ifade edici dil, öğrenme, hareketlilik, öz -dönüş, bağımsız yaşama kapasitesi, ekonomik yeterlilik ve bireyin özel, disiplinler arası desteğe ihtiyacını yansıtır (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Gelişimsel yetersizlikler, gelişim döneminde başlar, yaşantıyı etkileyebilir ve genellikle bir kişinin yaşamı boyunca devam eder (Rubin, Crocker, 1989). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 3 ila 17 yaş arasındaki çocuklar üzerine yapılan araştırmada gelişimsel yetersizliği görülen çocukların normal gelişim gösteren çocukların yaklaşık altıda birini veya yaklaşık %17'si oluşturduğu görülmektedir (Zablotsky ve diğ, 2019, 5). Eripek (2005)'e göre özel gereksinimi olan çocukların farklılıkları bir gelişim alanında ya da bu gelişim alanlarının bazılarının birleşiminde olabilmektedir.

Özel gereksinimi olan çocuklar için farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Türkiye'de yetersizlik türünün adına göre yapılan sınıflandırmada özel gereksinimli çocuklar için

“zihinsel yetersizliği olan birey”, “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey”, “dil ve konuşma güçlüğü olan birey”, “görme yetersizliği olan birey”, “işitme yetersizliği olan birey”, “bedensel yetersizliği olan birey”, “otizmlili birey”, “özel öğrenme güçlüğü olan birey”, “serebral palsili birey”, “süreğen hastalığı olan birey” ve “üstün yetenekli birey” şeklinde yapılan sınıflandırma karşımıza çıkmaktadır (Eripek ve Vuran, 2008).

Bu sınıflandırmaya benzerlik gösteren bir diğer sınıflandırmada Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (MEB, 2006) karşımıza çıkmaktadır. Yetersizlik alanına yönelik yapılan bu sınıflandırma: zihinsel, işitme, görme, ortopedik yetersizliği olan birey, dil ve konuşma, özel öğrenme ve duygusal uyum güçlüğü, süreğen hastalık, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, üstün veya özel yetenek şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu sınıflandırmalarda görüldüğü üzere, özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçları birbirinden farklılık göstermektedir (Cavkaytar, 2018, 12).

2.2. Kaynaştırma

Ailelerin özel gereksinimi olan çocuklarının genel eğitim sınıflarında akranlarıyla eğitim almasına yönelik girişimleri sonucunda, yasal düzenlemelerin ortaya çıkması kaynaştırma terimini karşımıza çıkarmıştır. Amerika’dan yola çıkan bu süreç hızla diğer ülkelerde de etkisini göstermiş ve birçok yasayla desteklenmiştir (Özaydın, 2019, 1).

Bu girişimlerle ortaya çıkan ve hızla yayılan kaynaştırma terimi araştırmacılar tarafından özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla birlikte eğitim hizmetlerine katılarak gereksinim duyduğu alanlarda desteklenme süreci olarak tanımlanmıştır (Kırcaali- İftar, 1992; Farrell, 2000, 153; Rafferty ve diğ., 2001, 266).

Bu tanımlar yasalar ve yönetmeliklerle desteklenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018a, 2)’nde kaynaştırmanın tanımına bütünleştirme de eklenmiş ve şöyle tanımlanmıştır:

“Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim.”

Aynı yönetmelikte kaynaştırma eğitiminin dayandığı esaslar Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu dikkate alınarak destek eğitim hizmetlerinden yararlanması ve akranlarıyla resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim faaliyetlerinden yararlanmaları olarak belirtilmiştir.

Yönetmeliklerle desteklenen kaynaştırma süreci, özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla birlikte öğrenmesini destekleyerek sürece katılan tüm çocuklar için öğrenme yaşantıları sağlar. Ancak kaynaştırma yalnızca özel gereksinimi olan çocukların yaşatlarıyla aynı ortamda olması değildir. Bu sürecin başarılı bir şekilde devam etmesi farklı faktörlere bağlıdır (Metin, 2013, 179). Aynı ortamda eğitim almasının yanı sıra özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla fiziksel, sosyal ve öğrenme çevresini paylaştıkları, akranları tarafından kabul görmesi gereken, farklılıklarından çok benzerliklerinin olduğunun bilinmesi gereken bir süreçtir (Acarlar, 2019, 23). Özel gereksinimi olan çocukların eğitim sürecinde yapamadıklarını değil yapabildiklerinin temele konması kaynaştırma uygulamalarını oluşturmaktadır (Anılan, Kayacan, 2015, 74).

2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kaynaştırma ve Öğretmen Eğitimi

Özel gereksinimi olan çocuklar var olan becerilerini geliştirmek ve topluma uyum sağlamak amacıyla eğitime gereksinim duyarlar (Odluyurt, Batu, 2009). Okul öncesi kurumlarında yapılan kaynaştırma uygulamaları bu gereksinimi destekleyecek ve öğrenme fırsatları sunacak en etkili yollarındandır (Duman Sever, 2007; Sığırtmaç ve diğ., 2011, 208; Guralnick, 2016, 11). Çünkü okul öncesi eğitim alan öğrencilerle, almayan öğrenciler arasında; psiko-sosyal, bilişsel, dilsel, psiko-motor gelişim özellikleri açısından anlamlı farklılıklar vardır (Kök ve diğ., 2010, 301). Bu nedenle okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla birlikte en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim alması, önemli kazanımları elde edebilecekleri önemli bir deneyim olarak karşımıza çıkmaktadır (Bruder, 2010). Bu deneyimleri gelişimin kritik dönemi olan okul öncesi dönemde elde etmesi gelecek yaşantısını pozitif yönde anlamlı şekilde etkilemektedir (Kaygusuz, 2007). Çünkü okul öncesi eğitimi, özel gereksinimi olan çocukların da ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, bütün çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsat sunmayı hedefler.

Yetersizlik durumu özel gereksinimi olan çocukların öğrenim hayatında birçok soruna yol açmaktadır. Bu sorunların ortaya çıkardığı olumsuz etkileri önlemek amacıyla erken çocukluk müdahale programları uygulanarak bireyler desteklenmelidir (Guralnick, 2000, 77). Kaynaştırma uygulamaları bu müdahale programlarındandır. Kaynaştırma sürecinin uygulanması gereken en uygun eğitim dönemi okul öncesi dönemdir. Bu dönemde özel gereksinimi olan çocuğun her alanda önemli ölçüde desteklenmesi sağlanmalıdır (Duman Sever, 2007). Ülkemizde özel gereksinimi olan çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırmaya katılımına ilişkin aşağıdaki tabloda “Türkiye genelinde ve Kars ilinde 2018-19 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı” verileri görülmektedir. Bu veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarıyla eğitim hizmetlerinden yararlanan çocuk sayılarını görmemizi sağlamaktadır.

Tablo 2.1. 2018-19 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı

İLİ	YETERSİZLİK TÜRÜ	TOPLAM	ERKEK	KIZ
TÜRKİYE	TOPLAM	1.260	795	465
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	11	6	5
	Dil ve konuşma güçlüğü olanlar	237	165	72
	Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Birey (Sosyal, Duygusal Uyum güçlüğü olanlar)	4	4	0
	Eğitilebilir (HAFİF DÜZEY) zihinsel öğrenme yetersizliği	497	315	182
	Görme yetersizliği	14	11	3
	İşitme yetersizliği	85	41	44
	Ortopedik yetersizlik	293	157	136
	Otizmi Olan Birey	25	23	2
	Özel Öğrenme Güçlüğü Olanlar	21	17	4
	Serebral Palsi	5	4	1
	Süregelen Hastalık	53	39	14
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	15	13	2

İLİ	YETERSİZLİK TÜRÜ	TOPLAM	ERKEK	KIZ
KARS	TOPLAM	8	8	0
	Dil ve konuşma güçlüğü olanlar	1	1	0
	Eğitilebilir (HAFİF DÜZEY) zihinsel öğrenme yetersizliği	4	4	0
	Görme yetersizliği	1	1	0
	Ortopedik yetersizlik	2	2	0

MEB, 2018-19 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı (Ankara: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, 2020).

Bu veriler bizlere kaynaştırma sürecine ilişkin nicel bilgiler sunmaktadır. Bu bilgilerde dikkat çeken veri kaynaştırmaya katılan çocuk sayılarının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında Kars ilinde kız çocuklarının 2018-2019 yılında katılımı olmadığı dikkat çekmektedir. Verilere bakıldığında 2018-2019 yılında toplamda 497 çocuk sayısı ile en çok zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar kaynaştırmaya katılım sayısı olarak en çok katılan grup olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci sırada 293 çocuk ile ortopedik yetersizliğe sahip çocuk sayısı, üçüncü sırada 237 çocuk ile dil ve konuşma bozukluğuna sahip olan çocuk sayısı bu sıralamayı takip etmektedir.

Nicel olarak katılımı arttırmanın yanı sıra nitelik olarak kaynaştırma sürecinin kalitesini arttırmakta okul öncesi dönemde bu sürecin başarısını arttırmak için oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik Odom (2000, 23), özel gereksinimi olan çocukların eğitim faaliyetlerinden yeterince yararlanabilmeleri için okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecini yönetebilme konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Akmeşe ve Kayhan (2016, 54)'ın çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde özel gereksinimi olan çocuğu yönelik etkinlik sürecine dahil etmede, sınıf yönetiminde ve davranış problemlerine karşı müdahalelerinde bilgi eksikliklerinden dolayı sorun yaşadıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri üniversite eğitimleri sırasında yeterli bilgiye sahip olmakta problem yaşaması sebebiyle kaynaştırma eğitimin etkili olabilmesi için okul öncesi öğretmenleri hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir (Seçer, 2010, 45). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik öğretmen eğitimlerine baktığımızda Seçer (2010, 48)'in 66 okul öncesi öğretmenine verdiği eğitim karşımıza çıkmaktadır. Bu eğitim 5 günde tamamlanmış ve 30 saat sürmüştür. Araştırmanın eğitim öncesi ve sonrasında aynı gruba uygulanan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” ile toplanmıştır. Analiz sonucunda eğitime katılan

öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum oluşturmada mesleki gelişimin önemini ortaya koymaktadır.

Karşımıza çıkan Özaydın ve Çolak (2011)'ın yaptığı çalışmada “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi” hizmet içi eğitim programı verilmiştir. Bu program sonrasında programa katılan 9 okul öncesi öğretmeninin programa hakkında görüşleri ortaya konmuştur. Programın içeriğinde kaynaştırma sınıflarında yapılabilecek olası düzenlemeler ve kaynaştırma ortamlarında öğretimsel uyarlamalar alt başlıklarına yer verilmiştir. Ancak öğretmenler programın uygulamaya yönelik içerikler konusunda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu bilgi ve becerilerini geliştirmek yönünde ihtiyaçları olduğu için bu programa katıldıkları tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim konusunda yapılan bir diğer çalışma okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda bilgilerini artırmak ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla TÜBİTAK tarafından desteklenen proje Sucuoğlu ve Bakkaloğlu (2015, 26) tarafından gerçekleştirilmiştir. Projede öğretmen eğitimi programı geliştirilmiş ve okul öncesi öğretmenlerine 48 saat süren bir uygulama yapılmıştır. Proje öncesi, sırası ve sonrasında etkililiği belirlemek amacıyla çeşitli araçlarla veri toplanmış ve bulgular tartışılarak proje sonunda bağımsız değişkenlerde istendik yönde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015, 96). Bu proje öğretmen eğitimi ile okul öncesi dönemde kaynaştırmanın niteliğini arttırmaya yönelik önemli bir proje olarak görülmektedir. Bu çalışmada tek grup ön test-son test deseni kullanılması kontrol grubunun olmaması okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin öğretmen eğitimine yönelik yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Programın ayrıntıları ve araştırma sonuçları bir kitap haline getirilmiştir.

Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2018, 451) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen Hizmet içi Eğitim Programı (HEP)'nin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisini ile öğretmenlerin programa ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla çalışma yapmışlardır. 35 okul öncesi eğitim öğretmenin katıldığı çalışmada uygulanan HEP'nin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlik algılarına etkisine yönelik olarak, deney ve kontrol grubunun son-test puanları

arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve öğretmenlerin uygulanan HEP’na yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2020, 135) yaptığı çalışmada kaynaştırma uygulamaları yürüten okul öncesi öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programını geliştirmiş ve bu programın sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve özel gereksinimi olan çocuklara etkisi incelenmiştir. Bu program uygulama temelli koçluk yapılarak, gözlem ve geribildirim süreçleri ile yürütülmüştür. Statik grup ön test-son test deseni ile tek grup ön test-son test deseninin kullanıldığı bu araştırma sonucunda bu programın okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalite puanlarını artırdığı görülmüştür.

Son yıllarda Türkiye-Avrupa Birliği ortak finansmanı ile Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF iş birliğiyle “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” kapsamında öğretmenlere, 3-7 yaş arası tüm çocuklar için kaliteli kapsayıcı eğitim sunabilecekleri şekilde bilgi ve beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Bu proje kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yönelik eğitimlerde planlanmıştır. Proje 3 yıl sürecek olup halen devam etmektedir (Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, [06.05.2020])

Tüm bu çalışmalar okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında öğretmen eğitimlerinin önemini vurguluyor. Ancak alanyazında okul öncesi öğretmenlere verilen eğitimlerde kaynaştırma hakkında sınırlı sayıda çalışmayla sınırlı sayıda öğretmene ulaşılmıştır (Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, [06.05.2020]; Özaydın, Çolak, 2011; Seçer, 2010, 45; Sucuoğlu, Bakkalloğlu, 2015, 26). Bu durum öğretmenlerin bu konuda bilgi düzeylerini arttırmak için yetersiz kalmaktadır. Aynı zamanda alanyazına baktığımızda okul öncesinde öğretmenlere uyarlama hakkında bilgi yalnızca belirtilen çalışmaların içerisinde bir bölüm olarak verilmiş uyarlama yapabilmeye yönelik uygulama yapmalarına fırsat veren bir öğretmen eğitimi programına rastlanmamıştır. Bu sebeple “Uyarlama Eğitim Programı” geliştirilmiştir. Bu programa katılan öğretmenlerin uyarlama konusunda bilgi sahibi olarak, 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nda doldurulması gereken alanlar hakkında uygulama yapmaları ve bu bilgilerinin kaynaştırmaya ilişkin düşünce, tutum ve endişeleri üzerinde istendik yönde gelişme olmasını amaçlamıştır. Bu çalışma alanyazına katkı sağlayacaktır.

2.4. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe

2.4.1. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Düşünce

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma süreci hakkındaki düşünceleri; bu süreç için gerekli olan zaman, bilgi düzeyleri, kaynaklara ulaşım, fiziksel mekân ve normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuğu kabul düzeyleri gibi pek çok farklı değişkenlerden etkilenebildiği bilinmektedir (Odom ve diğ., 1994). Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşleri alınarak düşüncelerini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Diken, İ.H., 2006; Doğaroğlu, Bapoğlu, 2015, 471; Kayılı ve diğ., 2010, 59; Özdemir, 2010, 85; Yıkılmış ve diğ., 2018, 1854-1855). Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının kaynaştırma sürecinin öğretmen açısından fazla zor ve yorucu olduğunu düşündüklerini (Kayılı ve diğ., 2010, 59) ve zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik olumsuz düşüncelerinin olduğu görüşmüştür (Diken, İ.H., 2006). Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun, görme ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırılmasının uygun olmadığını düşündükleri ifade eden çalışmalar da vardır (Altun, Gülben, 2009, 269-270).

Öğretmenler genel olarak kaynaştırma sürecinde bilgi yetersizliklerinin olduğunu, kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu süreçle alakalı eğitime ihtiyaç duyduğunu düşünmektedir (Batu ve diğ., 2017, 401; Bryant, 2018, 9; Diken, İ.H., 2006; Doğaroğlu, Bapoğlu, 2015, 471; Kayılı ve diğ., 2010, 59; Özdemir, 2010, 85; Yıkılmış ve diğ., 2018, 1854-1855). Akmeşe ve Kayhan (2016, 54)'ın çalışmasında, oyunlar ve kaynaştırma sürecinde kullanımı üzerine yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak öğretmenlerin düşünceleri alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde özel gereksinimi olan çocuğu etkinlik sürecine dahil etmede, sınıf yönetiminde ve davranış problemlerine karşı müdahalelerinde bilgi eksikliklerinden dolayı sorun yaşadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra bir diğer araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun kaynaştırma eğitiminin olumlu çıktıları olduğu düşüncesinde olup bazı yetersizlik türlerinin kaynaştırma uygulamaları için uygun olmadığına vurgu yapmışlardır (Gök, Erbaş, 2011).

2.4.2. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Tutum

Kaynaştırma sürecinin başarıya ulaşabilmesi için öğretmeni hazırlamak kadar önemli olan diğer faktör, öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma sürecini yönetmeye istekli

olması ve özel gereksinimi olan çocuğu kabul edici bir tutum içinde olmalarıdır (Batu, Kırcaali-İftar, 2005, 7; Salend, 2001). Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların eğitimini gerçekleştirecek bilgi ve beceriye sahip olma durumları, sınıfta özel gereksinimi olan çocuk için ayıracağı zaman ve sınıf ortamında meydana gelecek değişiklikler özel gereksinimi olan çocuğun sınıfa kabulünü etkilemektedir. Öğretmenin özel gereksinimi olan çocuğa karşı tutumu aynı sınıfta olan diğer çocukların tutumlarının belirleyicisidir (Ekşi, 2010). Özel gereksinimi olan çocuklar için öğrenme ortamında çok fazla değişiklik yapılması gerekliliği öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde çocukları sınıfa kabul etmek istememesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin kabulü özel gereksinimi olan çocuğun yetersizlik türüne ve derecesine göre farklılık göstermektedir (Batu, 2010, 67; De Boer ve diğ., 2011; Ntinas ve diğ., 2006).

Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuğa yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında bir araştırmada öğretmenlerin diğer özel gereksinimi olan çocuklara kıyasla duygusal ve davranışsal zorlukları olan çocuklara yönelik daha olumsuz tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Avramidis ve diğ., 2000, 206). Benzer bir şekilde Hammond ve Ingalls (2003, 28), okulların kaynaştırma uygulamaları olmasına rağmen bu okullardaki öğretmenlerin çoğunun katılımı desteklemediği sonucuna varmıştır. Burke ve Sutherland (2004) öğretmen adaylarının dahil edilmeye yönelik tutumlarının olumsuz olduğu benzer sonuçlar bulmuştur.

Yapılan pek çok araştırma, genel eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlar içinde olduklarını göstermektedir (De Boer ve diğ., 2011; Reisberg, Wolf, 1986; Soodak. ve diğ., 1998, 492). Ancak bunun aksini farklı değişkenlerle ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır. Tuğrul, Üstün, Akman, Erkan ve Şendoğdu (2002) tarafından yapılan bir başka çalışmada okul öncesi okullarda çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ancak Sari, Çeliköz ve Seçer (2009)'ın yaptığı çalışmada öğretmenler, öğretim yöntem ve tekniklerini kapsayıcı sınıflarda başarılı bir şekilde uygulayabileceklerine inanmadıklarında, bu sınıflarda rehberlik ve sınıf yönetimi konularını nasıl uygulayabilecekleri konusunda tereddütleri olabileceğini düşünmektedirler. Bu düşüncenin öğretmenlerin kaynaştırma süreci ile alakalı deneyim yetersizliğine ve bilgi eksikliğine bağlı olabileceği belirtilmektedir.

Soodak, Podell ve Lehman (1998, 492), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile kaynaşmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arttıkça kapsayıcı eğitime karşı olumlu tutumları da artmaktadır. Öz-yeterliği düşük öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin karşı olumsuz tutumları olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir sonuç Özcan (2020, 74)'ın yaptığı çalışmada karşımıza çıkmaktadır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri ile tutum ve kaygılar arasında ise negatif yönde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçla birlikte kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıların, kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerini yordama gücüne sahip olduğu sonucu saptanmıştır.

2.4.3. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Endişe

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının kaynaştırmanın başarısını etkilemesinin yanında, kaynaştırmaya ilişkin endişeleri de aynı derecede önemlidir (Symeonidou, Phtiaka, 2009, 549). Öğretmenlerin kaynaştırma süreciyle alakalı endişelerini bilmek eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır. Araştırmacılar öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin endişeleri üzerine çalışmalar yapmış ve bu endişelerin sebepleriyle alakalı literatür oluşturmuştur.

Varlier ve Vuran (2006), mevcut koşullarda kaynaştırma eğitiminde bazı zorluklar yaşayabildiklerini; öğretmenler kendilerini özel gereksinimi olan çocuklar konusunda verimsiz ve desteksiz görüp bu sebeple özel gereksinimi olan çocukların sınıflarında bulunmasının kendilerini endişelendirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Varlier (2004) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri üzerine çok fazla çalışma yapılmadığını, yapılan çalışmaların çoğunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşler, öneriler ve tutumlar ile ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Agbenyega (2007, 54), Gana'daki kaynaştırma eğitime yönelik 100 öğretmenin tutum ve endişelerini araştırmıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların eğitim sürecinde öğretimi etkin yapabilmesi için bilgi yetersizliği ve bireysel farklılıklara uyum sağlamak için kaynak eksikliğiyle ilgili büyük endişelerinin olduğu görüşmüştür. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma sürecini gerekli görmelerinin tutumlarından ve endişelerinden etkileneceği sonucuna varılmıştır.

Gal, Schreur ve Engel (2010, 97), okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının ve kaygılarının önemine değinmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin kişisel özelliklerinin özel gereksinimi olan çocukların katılımına yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin daha çok davranış problemi gösteren çocukların genel eğitim hizmetlerine dahil edilmesi konusunda endişeli olduğu belirlenmiştir.

Shevlin, Winter ve Flynn (2013, 1127), yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde duygusal ve davranış bozuklukları olan öğrencilerin dahil edilmesinin, diğer öğrencilerin duygusal, sosyal ve eğitsel gelişimi üzerinde bırakacağı etkinin onları endişelendirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma özel gereksinimi olan çocukların özel eğitim ihtiyaçlarının çeşitliliğinin ve yaygınlığının son yıllarda artmasının öğretmenler için endişe kaynağı olduğunu göstermiştir.

Üstün ve Bayar (2017, 86)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin özel eğitim konusunda eğitim alması kaynaştırma sürecinde ilişkin kaygıları ile ilişkisini incelemiş ve bu eğitimi alan öğretmenlerin kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılmasının kaynaştırma ile ilgili endişelerini azaltacağını desteklemektedir (Emam, Mohamed, 2011, 983; Özcan, 2020, 80)

2.5. Öğretimsel Uyarlama

Öğretimsel uyarlama, özel gereksinimi olan çocukların öğrenme sürecinde ihtiyaçlarını karşılamak için bireysel hızında öğrenmelerine fırsat veren ve sınıfta aktif katılımını desteklemek amacıyla düzenlemelerin geliştirilme sürecidir (Sucuoğlu, Kargın, 2006). Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesinde sınıf öğretmeni, sınıfta bulunan çocukların birbirlerine ve programa uyum sağlamalarında önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2010, 85). Bu nedenle sınıfta özel gereksinimi olan çocuk bulunan öğretmenler var olan sorumluluklarının yanı sıra etkinliklerde tüm çocukların etkin katılımını sağlamaları, gelişimsel olarak uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları uygun görülmüştür. Öğretmenlerin, sınıftaki tüm çocukların farklı gereksinimleri olduğunu bilmesi ve buna uygun bir şekilde öğretim sürecinde çocukların gelişim özelliklerine göre çeşitli uyarlamalar gerçekleştirmesi gerekmektedir (Acarlar, 2013). Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını çerçeve program olarak kabul ederek, bu programda yer alan öğretimsel

amaçlarda öğrencinin özelliklerine ve gereksinimlerine göre uyarlamalar ya da değişiklikler yapması gerekmektedir (Kargın, 2019, 142).

Ayrıca öğretmenlerden özel gereksinim olan çocukların ihtiyaçlarını destekleyebilmek için sınıflarını etkili bir şekilde yönetmeleri beklenmektedir (Bruns, Mogharreban, 2009; Coombs-Richardson, Mead, 2001). Öğretim sürecinde öğretimsel uyarlama yapmak özel gereksinimi olan çocukların kendi ihtiyaçlarına uygun ilerleyebilmelerini ve sınıftaki etkinliklere katılımını artırmak amacıyla oldukça önemlidir (Sucuoğlu, 2006; Sucuoğlu, Kargın, 2006). Bu doğrultuda öğretmenlerin, özel gereksinimi olan çocuğun performans, ilgi ve gereksinimlerini belirlemesi, uygun materyaller geliştirmesi ve öğretim yöntemine karar vermesi, öğretimsel içerikte uyarlamalar yapması kaynaştırma sürecinin başarısını etkileyecektir (Kargın, 2004, 16; Özdemir, 2010, 85).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yaptığı öğretimsel uyarlamalar hakkında çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları uyarlamaları inceleyen araştırmalara baktığımızda Gökkaya (2018, 36-37)'nın yaptığı araştırmada öğretmenlerin etkinlik planlarındaki etkinlik uyarlamalarını incelemiş ve incelenen uyarlamaların eğitsel özellikler açısından kaynaştırma eğitiminin amaçlarına hizmet etmediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacı öğretmenlere uyarlama konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini de vurgulamıştır. Temiz ve Parlak-Rakap (2018, 1747-1748), 65 okul öncesi öğretmen adayıyla çalışmış araştırma sonuçları ışığında, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgilerinin ve uygulamalarının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Aydın ve Sapsağlam (2019, 284-285)'ın araştırmasında elde ettiği sonuçlara benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarını incelemiş ve sonucunda, öğretmenlerin araştırmacılar tarafından dokuz boyutta açıklanan öğretimsel uyarlamalara etkinlik sürecinde düşük düzeyde yer verdikleri görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenler görüşme sırasında yer verdiğini belirttiği uyarlama boyutlarına, yapılan gözlem sonucunda yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

2.6. Kaynaştırma Sürecinde Uyarlamanın Önemi

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimi olan çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini merkeze alması bu

uygulamaların başarılı olabilmesi için önemlidir (Evins, 2015). Kaynaştırma sürecinde gelişimi merkeze alarak ihtiyaç duyulan etkinliklerde uyarlamalarının yapılması, kaynaştırma uygulaması ilkelerine yönelik hareket edilmesi ve kaynaştırma uygulamalarının temel ölçütlerinin karşılanması ifadesini de taşımaktadır. Kaynaştırma uygulaması yalnızca özel gereksinimi bulunan öğrencinin normal eğitim görülen sınıfa dahil olması anlamı taşımamaktadır (Kargın, 2004). Okul Öncesi Eğitim Programı 2013 yılında yenilenmiştir. Bu programda sınıfında özel gereksinimi olan çocuklar için okul öncesi öğretmenleri hazırladıkları planlarda etkinlik uyarlamalarına yer vermeleri gerektiği ifade edilmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimi olan çocukların eğitim ve öğretime ilişkin motivasyonlarını, öz saygılarını ve bunların yanı sıra sosyal becerilerini geliştirdiği bilinen bir durumdur. Fakat kaynaştırma sürecinde yanlış uygulamalar özel gereksinimi olan çocukların sosyal olarak yalnız başına kalmalarına sebep olabilmektedir (Ajuwan ve diğ., 2015). Kaynaştırma sürecinde bu olumsuz durumları en aza indirmek ve yanlış uygulamaların önüne geçmek için öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları bilmeleri gerekmektedir. Öğretimde uyarlama, özel gereksinimi olan çocukların yaşlılarından farklı öğrenme gereksinimlerini gidermesini ve sınıf içinde aktif olabilmeleri sağlayacağı için kaynaştırma sürecinde önemlidir (Sucuoğlu, Kargın, 2006). Bu bilgiler doğrultusunda uyarlama çalışmalarıyla kaynaştırma eğitiminin temelini oluşturan özel gereksinimi olan çocukların okul öncesi eğitimine başarılı bir şekilde katılmalarının sağlandığını söyleyebilmekteyiz.

2.7. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Uyarlamannın Yeri

Okul öncesi eğitimden yararlanan ve tıbbi olarak da tanılanmış olan özel gereksinimi olan çocuk için öğretmenin hazırladığı tüm etkinliklerde uyarlamalara yer vermesi gerekmektedir. Öğretmenlerin etkinliklerdeki uyarlamaların yanı sıra Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını (BEP)'da uygulamaları gerekmektedir. Yer verilen uyarlama çalışmalarıyla özel gereksinimi olan çocukların bütün eğitim sürecinden yaşlıları gibi yararlanması sağlanarak çocuğun sınıfa kaynaştırılması amaçlanmaktadır. Öğretmenler özel gereksinimi olan çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda uyarlama çalışmalarını düzenlerken etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili açıklama yapması beklenmektedir (MEB, 2013, 61)

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı yayınlanmasıyla programda okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocuklar için planlamalar yapılması gerekliliği plan formatları dahilinde açıklanmıştır. Bu programda programın temel özellikleri başlığı altında “Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir.” ifadesi yer almıştır. Bu ifadeyle öğretmenlerin öğrenme sürecinde uyarlama çalışmalarına yer vermeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Aylık Eğitim Planı Formatı’nda değerlendirme başlığı yer almaktadır. Ay sonunda yapılacak değerlendirmeler günlük değerlendirmeler göz önüne alınarak çocuk, program ve öğretmen boyutlarında genel olarak yapılır. Bu değerlendirmelerin program boyutunda; “Kazanım ve göstergeler, kavramlar, alan gezileri, aile katılımı, materyaller ve uyarlama boyutları dikkate alınarak değerlendirilir.” ifadesi yer alarak uyarlamaların öğretmenler tarafından değerlendirilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı “Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Planı Formatı”nda uyarlama başlığı getirilmiş. Bu başlıkta sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenler bu etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde yapılacak düzenlemeler ile dikkat edilmesi gereken noktaları yazması gerektiği ifade edilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programı Ek 11’de, Millî Eğitim Bakanlığı “Okul Öncesi Eğitimi Programı Özel Gereksinimli Çocukları Desteklemede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar” başlığı altında; görme, işitme, zihinsel, ortopedik yetersizliği ve süregen hastalığı, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve dil ve konuşma bozukluğu riski olan, üstün yetenekli olduğu düşünülen çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalara yer vermiştir. Bu başlık altında yetersizlik türlerinin belirtileri ve gelişim alanlarında nelere dikkat edilmesi gerektiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır (MEB, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı “Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Planı Formatı”nda (MEB, 2013, 61) uyarlama başlığında uyarlama etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde yapılacak düzenlemeler şeklinde açıklanmıştır. Aynı programda okul öncesi eğitimin temel ilkelerinde çocuğun gereksinimlerine uygun olarak uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır ifadesi bulunmaktadır. Bu sebeple eğitim ortamının uyarlanması da uyarlama için oldukça önemlidir. Daha kapsamlı bir şekilde Temiz ve Parlak-Rakap, (2018, 1743) Diken (2011)’in çalışmalarından yararlanarak kendi çalışmalarında uyarlama için üç alt başlık kullanmıştır. Bu başlıklar “Etkinlik uyarlaması, Fiziksel ortam uyarlaması ve Yöntem-

teknik uyarlaması” şeklindedir. Bu çalışmada uyarlama bu başlıklar dikkate alınarak açıklanmıştır.

2.8. Etkinlik Uyarlanması

Temiz ve Parlak-Rakap, (2018, 1743) çalışmasında etkinlik uyarlaması başlığına yer vermiştir. Millî Eğitim Bakanlığı “Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Planı Formatı”nda (MEB, 2013) uyarlama başlığında öğrenme sürecinde yapılacak düzenlemeler de etkinlik uyarlamaları alt başlığıyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesinde sınıf öğretmeni, sınıfta bulunan çocukların birbirlerine ve programa uyum sağlamalarında önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2010, 85). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenin planlaması ve gerçekleştirmesi gereken bazı aşamalar vardır. Bu aşamalardan biri sınıf içinde gerçekleşen günlük aktivitelerin planlanmasıdır (Metin, 2011).

Sandal ve Schwartz (2014, 56)’a göre başarılı bir ders programı oluşturmak için ilk dikkat edilmesi gereken nokta açık ve birbiriyle tutarlı bir program oluşturmaktır. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun programı hazırlayıp, çocukların ulaşabilecekleri bir yere bu program asılmalıdır. Program oluştururken sadece yazılı materyallerden değil görsel materyallerden de yararlanılmalıdır. Araştırmacıların bu önerisini etkinlik planlarında sınıflarda kullanılan etkinliklik çizelgeleriyle gerçekleştirmek mümkündür. Başarılı program beraberinde başarılı ders planını getirecektir. Etkinlik çizelgeleri “Princeton Child Development Institute (Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü [PCDI])”de 20 yıl süren bilimsel temelli araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (McClannahan, Krantz, 1999). Etkinlik çizelgesi, çocuğu etkinliği bitirmeye yönlendiren fotoğraf ya da sözcük setidir (Akgül, 2010; McClannahan, Krantz, 1999). Etkinlik çizelgesinin farklı türleri bulunmaktadır ancak okul öncesi dönemde resimlerle ve fotoğraflarla oluşmaktadır. Çocuklar, etkinlik çizelgesini açmayı, ilk sayfayı çevirmeyi, fotoğrafı işaret etmeyi, resimde belirtilen materyali almayı, etkinliğini tamamlamayı, materyali yerine koymayı ve çizelgeye geri dönmeyi öğrenirler. Örneğin, çocuk sayfayı çevirir, ipucunu işaret parmağıyla gösterir, ipucunu okur, etkinliği yerine getirir ve etkinlik çizelgesine geri döner (McClannahan, Krantz, 1999). Baskı ve fotoğraflar da dahil olmak üzere duvara asılan günlük plan çocukların

etkinliklere katılımına yardımcı olabilir. Çocuklar programı anlar bu sayede başarılı olur (Klein ve diğ., 2001).

Sandal ve Schwartz (2014, 56)'a göre başarılı bir ders programı oluşturmak için ilk dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise personel için bir çalışma takvimi oluşturmaktır. Yetişkinin nerede olmaları ve ne yapmalarını gerektiren bir program olmalıdır. Bu program da duvara asılabilir. Böylece etkinlik planları hazırlanırken bu programdan yararlanılabilir. Ayrıca araştırmacılar etkinlikleri yapılandırarak daha fazla başarı elde edilebileğini belirtmişlerdir. Bu yapılandırma için yapılması gerekenleri:

- Çocukların daha fazla etkinliğe katılmasını ve katılımı sürdürmeyi sağlayarak katılımı destekleme,
- İlgi çekici uygun şekillerde zorlayıcı etkinliklerle yüksek beklenti içinde olma,
- Yetişkinler tutarlı beklentiler ve tepkiler gösterdiğinde çocukların başarısında ciddi bir artış görülür, bu sayede kendilerini güvende hissetmeleri için tutarlı olma,
- Uzun yönergeleri daha küçük parçalara bölerek doğru, açık yönergeler verme,
- Çocukların öğrenme isteklerine, çabalarına yönelik geri bildirim verme şeklinde açıklamışlardır.

Etkinlikleri yapılandırarak özel gereksinimi olan çocuk için başarıyı arttırmak sağlanabilir ve yapılandırma için öğretmen çocuğun gereksinimine uygun ek öğretim amaçları belirleyebilir, etkinliği basitleştirebilir veya öğretimin içeriğini farklılaştırabilir (Atkın, 2013, 40).

Uzun yönergeleri daha küçük parçalara bölerek doğru, açık yönergeler verme yoluyla etkinliklerin uyarlanabilmesi için öğretmenin etkinliği basitleştirmesi gerekmektedir. Etkinliği basitleştirme karmaşık bir beceriyi onu oluşturan daha küçük parçalara bölerek ya da yapılacak işlem basamaklarını azaltarak basitleştirme sürecidir. Beceri ve etkinliği daha basit parçalara bölme ve etkinlikte var olan işlem sayısını azaltma veya değiştirme şekillerinde etkinlik basitleştirilebilir (Sandal ve Schwartz, 2014, 68-70). Sandal ve Schwartz (2014, 68) beceri ve etkinliği daha basit parçalara bölmeye örnek olarak çocuğun yapamadığı bir etkinliğin parçalarını ona tek tek vererek basitleştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca etkinlikte var olan işlem sayısını

azaltma veya değiştirme yapmak isteğimizde etkinlikte zorlanan çocuk için etkinliğin bazı aşamalarını çıkartıp bazı aşamaları farklılaştırarak da etkinlik basitleştirilebileceği örneğini vermişlerdir. Öğretmen etkinliği basitleştirerek özel gereksinimi olan çocukların öğrenme sürecinde görme, duyma, konuşma, hareket etme, okuma, yazma, anlama, katılma, organize etme, hatırlama gibi becerileri kazandıracak şekilde ğretim materyallerinin ve hedeflerini düzenlemelidir (Orkwis, McLane, 1998).

Öğretmen ocukların daha fazla etkinliğe katılmasını ve katılımı sürdürmeyi sağlayarak katılımı desteklemeyi sağlamak, böylece aktivitede uyarlama yapabilmek amacıyla sınıf içi geçişlerden yararlanabilir. Alanyazında sınıf içi geçişler, “ğretmenin yönlendirmesi ile çocuğun bir görevi tamamlayıp diğer etkinliğe başlaması için yapılan değişiklik ya da sınıf içi hareketlilik” olarak tanımlanmaktadır (Arlin, 1979, 44; Banerjee, Horn, 2013; Connell ve diğ., 1993; Mathews, 2012) ocukların bir etkinlikten diğerine geçtiği zamanlar ya da bir etkinlikten diğerine her hareket ediş, bir geçiş deneyimidir (Mathews, 2012). Banerjee ve Horn (2013, 4)’a göre geçiş sadece fiziksel olarak yer değiştirme değil, eğitimsel bir amacı da olan hareketliliklerdir. Çocuğun sınıfta boşa harcanan zaman en çok sınıf içi geçişlerin planlanmamasından oluşmaktadır. ğrenme etkinliklerine fırsat veren ve amacı olan bu geçişler ancak geçişlerin planlanması ve geçişleri kolaylaştıran stratejilerin kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir. Geçişler sayesinde özel gereksinimi olan ocuk, yetişkine bağlılığı azaltarak etkinlikten yararlanma düzeylerini artırabilmektedir (Ergin, Bakkaloğlu, 2015, 185).

Sınıf içi geçişlerin başarılı olabilmesi için bu geçişlerin planlanması gerekmektedir. Bu geçişler planlanırken (Beban, McCormilla, 2012; Pica, 2010): Planlamanın önceden yapılmasına ve rutin etkinliklere yer vererek tahmin edilebilirliğin oluşturulmasına, bir gün içinde daha az sayıda geçişlere yer verilmesine, geçişler öğretilirken model olunmasına, geçişlerin bir önceki etkinliği bir sonraki etkinliği bağlayıcı özelliğinin olmasına, çocukların etkinliksiz bekleme süresini azaltmasına, eğlenceli bir şekilde gerçekleşmesine, öğrencinin ve öğretmenin özelliklerine uygun bir şekilde gerçekleşmesine, belirli aralıklarla değerlendirilmesine dikkat edilmelidir.

2.9. Fiziksel Ortama İlişkin Uyarlama

Çocuk içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel ortamı hatta öğrenme ortamını akranlarıyla kaynaştırma sürecinde paylaşmaktadır (Acarlar, 2019, 23). Bu sebeple özel gereksinimi olan çocuklar akranları ile etkileşime girmediğinde yetersizlik göstermeleri ve düşük bir öz-yeterlik hissine sahip olmaları, öğrenilmiş çaresizlik geliştirmeye eğilimli olmaları, doğal öğrenme için daha az fırsata sahip olmaları sebebiyle fiziksel ortamı düzenlemek önemlidir (Deitz ve diğ., 2002, 86).

Temiz ve Parlak-Rakap, (2018, 1743) çalışmasında fiziksel ortam uyarlaması başlığına yer vermiştir. Fiziksel ortama ilişkin destekler; çocuğun etkinlik sürecine katılımını desteklemek amacıyla içinde bulunduğu sosyal, fiziksel ve geçici çevrede düzenlemelere yer vermektir (Sandal, Schwartz, 2014, 61). Bu başlık altında ilgili literatür araştırılarak sosyal çevrede düzenlemelere “çevresel düzenlemeler”, fiziksel çevrede düzenlemelere “fiziksel ortama ilişkin düzenlemeler”, geçici çevrede düzenlemelere ise “materyalin uyarlanması, çocuğun tercihleri ve özel materyal, araç-gereç düzenlemesi” alt başlıkları halinde açıklanmıştır.

2.9.1. Çevresel Düzenlemeler

Çevresel düzenlemelerle eğitim ortamında uyarlamalar yapılmakta bu sayede kazandırılmak istenen beceriye ilişkin çocuğun öğrenme gereksinimlerini karşılayabilecek öğrenme ortamları oluşturulmaktadır (Bowe, 2000; Diken, İ.H., 2016a). Çevresel düzenlemeleri Diken (2016a) dört kategoride açıklamıştır. Bunları ulaşılamaz hale getirme, sınırlı oranda/parça parça verme, eksik bırakma, şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma olarak ifade etmiştir. Ulaşılamaz hale getirmenin en temel çevresel düzenlemelerden olduğuna ifade edilmektedir. Bu düzenlemeyi yapmada amaç, çocuğun ihtiyaç duyduğu materyali çocuk için ulaşılamaz hale getirerek çocuğun bir yetişkinle ya da akranla iletişime geçmesi için ortamın oluşturulmasıdır. Çocuk ihtiyaç duyduğu durumlar fiziki ve sosyal açıdan zorlaştırılır. Ulaşılamaz hale getirmenin ne ölçüde olacağına çocuk için önceden belirlenmiş kazanımlara uygun olarak karar verilmelidir. Çocuğun ihtiyaç duyduğu durumlar ya da materyaller ulaşılamaz hale getirildiğinde, çocuk için kazanılması gereken becerileri kazanabileceği bir çevre düzenlemesi yapılmış olacaktır. Öğretmenin çocuğun serbest zamanda en çok oynamaktan hoşlandığı oyuncakları çocuğun ulaşamayacağı bir yere koyması bu çevresel düzenlemeye örnektir.

Sınırlı oranda/parça parça verme çevresel düzenlemesi, çocuğun ihtiyaç duyduğu nesneleri ya da materyali başta sınırlı oranda vererek çocuğun yetiştikinden bu nesneleri daha fazla istemesine ve böylece yetişkinle etkileşime girmesine fırsat sunmaktır. Bir diğer ifadeyle etkinliğin, nesnenin ya da materyalin tamamını değil de küçük parçalar şeklinde çocuğa verilmesidir. Sınırlı oranda/parça parça verme, diğer becerilere ek olarak iletişim becerilerinin çocuk tarafından kazanılması amacıyla kullanılabilecek önemli bir çevresel düzenleme olarak görülmektedir. Diğer düzenleme olan eksik bırakma çevresel düzenlemesi, etkinlik sürecinin tamamlanabilmesi için ihtiyaç duyulan materyallerin belirli bir parçasının verilmemesi ya da etkinlik bazı kısımlarının yaptırılmaması olarak gerçekleştirilmektedir. Bu sayede çocuk yetişkinle ya da akranla etkileşime geçerek materyali ister. Ortaya çıkan bu durum çocuğun o materyale ihtiyaç duymasını sağlayarak yetişkinle iletişime geçmesi için çevre oluşturup çocuk desteklenecektir. Son çevresel düzenleme olan şaşırtıcı/ beklenmedik durumlar yaratmada etkinlik sürecinde rutinin dışına çıkmak, sınıfta farklı bir materyalin bulunması, etkinlikte unutulmuş bir malzemenin olması çocuklar için şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratılabilir. Yaratılan şaşırtıcı/beklenmedik durumlar sayesinde çocuğun birçok beceriyi kazanması için öğrenme ortamı oluşturulur (Diken, İ.H., 2016a; Diken, Ö., 2019, 328).

2.9.2. Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi

En az kısıtlayıcı eğitim ortamlarıyla çocukların özel ihtiyaçlarına tam olarak hizmet verilebilmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı için yapılan fiziksel düzenlemeler özel gereksinimi olan çocuklar için okul öncesi programlarını giderek daha uygulanabilir hale getirir (Batu, Kırcaali-İftar, 2005, 7; Darragh, 2007, 167). Organize edilmiş fiziksel ortam olmadan kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması mümkün görünmemektedir. Evrensel Tasarımın mimari çerçevesinden ve özel eğitimden uyarlanan “Erken Çocukluk Eğitimi için Evrensel Tasarım (UDECE)”, herkes için yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi için bir çerçeve sunar (Darragh, 2007, 168).

“Eğitim Uygulamalarının Öğrenim İçin Evrensel Tasarımın Yedi İlkesi”nde fiziksel ilkeler başlığı altında; Eşit Kullanım ile tasarımın tüm bireyler için eşit erişim imkanının bulunması, Kullanım Esnekliği ile bireysel tercihler ve yeteneklere göre düzenlenebilmesini, Basit ve Sezgisel Olması ile tasarım anlaşılmasının

kolaylaştırılmasını, Anlaşılabilir Bilgiler ile tasarım bilgileri etkili bir şekilde resimsel, sözel, dokunsal destek kullanarak bireylere sunulmasını, Hata Toleransı ile tasarım bireylerin karşılaşabileceği tehlikeleri ve olumsuz etkileri en aza indirmesini, Düşük Fiziksel Çaba ile tasarımın verimli ve konforlu bir şekilde ve minimum yorgunluk ile kullanılabilmesini, Öğrenme için Boyut ve Alan Kullanımı ile uygun boyut ve alanın bireyin vücut büyüklüğü, duruşu veya hareketliliği için sağlanmasını destekleyecek şekilde olması gerektiği vurgulanmıştır (Mason ve diğ 2005'den aktaran Conn-Powers ve diğ., 2006, 3).

Fiziksel düzenlemeleri; eğitim ortamının genel fiziksel durumu, kullanılacak eğitim materyallerinin düzenlenmesi, erişilebilirlik ve yetersizlik türüne uygun seçilmiş araçlar olarak belirtmek mümkündür (Doyle, 1986). Caples (1996) fiziksel çevrenin düzenlenirken sağlam ve bakımı kolay malzemelerin seçilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca köşeler çocukların güvenliği için kavisli olmalıdır. Dikkatli bir düzenleme hem çocukların hem de öğretmenin olumlu deneyimlerini destekleyebilir. Prescott (1997), tüm oda halı kaplıysa bu durumun dağınık aktivitelere yol açabileceğine, Caples (1996), sanat alanının yıkanabilir bir zemine sahip olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Öğretmenler sınıf içindeki materyallerde karmaşıklığa dikkat etmelidir. Karışık bir sınıf ortamı zamanla daha da karmaşık hale gelir çocuklar istediklerini bulamazlar (Prescott, 1997). Bu durum sınıf içerisinde kazaya neden olabilir (Greenman, 1988). Öğretmen sınıfta çocuğun yetersizliğine göre fiziksel düzenlemeler yapmalıdır. Örneğin çocuk tekerlekli bisiklet kullanıyorsa sınıfta etkinlikleri özgürce yapabileceği ve rahat hareket edebileceği alanlar öğretmen oluşturulmalıdır (Sandal, Schwartz, 2014, 61). Tüm bunlar dikkate alınarak fiziksel koşulların özel gereksinimi olan çocuk dahil sınıfta bulunan tüm çocukların öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Acarlar, 2019, 31)

2.9.3. Materyalin Uyarlanması

Materyal uyarlanma çocuğun etkinliğe bağımsız olarak katılabilmesi için materyali düzenlemektir. Materyallerden yararlanarak düzenleme yapılarak sınıf içerisinde bulunan tahta, sıra gibi öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan araç gereçler çocuğun yetersizliğine uygun olarak uyarlanmalıdır (Kargın, 2018, 88). Bu uyarlamalar, çocuk için hazırlanan materyalleri öğretmenin uygun yüksekliğe yerleştirmesi, materyali sabitlemek için bant kullanması, cırt-cırt gibi kaydırmaz destekler kullanması,

materyaller için gereken beceri çocuk için basitleştirmesi, materyallerin çocuğun dikkatini çekebilmesi için daha büyük ve parlak hale getirmesi şeklinde olabilir. (Sandal, Schwartz, 2014). Bunun dışında teknolojik cihazları kullanarak da materyaller uyarlanabilmektedir. Yüksek teknoloji cihazlarla uyarlama yapılacağı gibi düşük teknoloji cihazları da kullanabilir. Kitapları doğru seviyede tutmak için basit tutacaklar, kalemliğin tutulmasını kolaylaştırmak için etrafına sarılan bantlar gibi uyarlamalar yetersizliğe sahip bireylerin eğitim faaliyetlerinden yararlanmasına yardımcı olur. Yüksek bütçe gerekmeksizin yaratıcılığı kullanmak ve materyali bireyselleştirmek materyali kullanmada karşımıza çıkan sorunları çözmede destek sağlamaktadır (Smith, 2007). Uyarlanan materyaller sayesinde çocukların materyali kullanımı kolaylaştırır ve artır. Hsieh (2008, 459), uyarlanabilir oyuncakların uygun uyarlamalar kullanılarak modifiye edildiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak kullanımının arttığını göstererek bunu desteklemiştir. Bu sebeple öğretmenler yetersizlik türlerine uygun sınıf içinde veya dışında materyallerde ne tür uyarlamalara yer vermesi gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir (Kargın, 2018, 88).

2.9.4. Çocuğun Tercihleri

Okul öncesi dönemde eğitim-öğretim sırasında çocuğa sunulan etkinlik çocuğun ilgisini çekiyorsa, çocuğa ek destek sunmaya gerek kalmayacağını ifade edilir (Kurt, 2008). Çocuk etkinlik süreci boyunca bulunduğu öğrenme fırsatlarından yararlanmakta zorlanıyorsa, çocuğun tercihlerini belirleme ve etkinliklerle bütünleştirme süreci çocuğun tercihlerine göre ortamın düzenlenmesidir. Bu süreç çocuğun en sevdiği materyalin yanında olmasını sağlama, çocuğun sevdiği materyali etkinlikle bütünleştirme, çocuğun en sevdiği kişiyi etkinliğe davet etme şeklinde planlanabilmektedir (Sandal, Schwartz, 2014, 71-72). Sınıfta düzenlemeler yaparken, iyi bir düzenleme çocuğun eğitim hedeflerini ve gelişim ihtiyaçlarını desteklemelidir (Prescott, 1997). Bu uyarlamaları Sandal ve Schwartz (2014, 71) çocuk çember zamanına katılmayı istemiyorsa, çember zamanından önce en sevdiği sessiz oyuncak yanında bulundurmasına izin verin örneğiyle açıklamışlardır.

2.9.5. Özel Materyal Araç- Gereç

Özel materyal araçtan-gereçten yararlanma çocuğun etkinlik sürecine katılımını desteklemek amacıyla uygulanabilir araç kullanma sürecidir. Bu süreçte öğretmen çocuğun etkinliklere ve materyale ulaşmasını kolaylaştırmak ve etkinlik sürecinde

katılımını desteklemek için özel materyal araç- gereç kullanılmalıdır. Örneğin çocuk tekerlekli sandalye kullanan bir çocuk duyu motor masasına erişim sağlayamıyorsa, masa sağlamsa masanın üstüne oturabilir ya da öğretmen bireysel bir kutunun içinde duyu motor malzemeleri verebilir. Çocuğun el kasları makas kullanımı için yeteri kadar güçlü değilse, öğretmen uzun döngü (loop) makas veya destekleyici makas kullanmasına fırsat verir (Sandal, Schwartz, 2014, 74-75). Kaynaştırma sürecinde bu materyallerin kullanımı özel gereksinimi olan çocuğun ihtiyaçlarına uygun olarak farklılık göstermektedir. Bu sebeple öğretmen çocuğun yetersizliğine uygun olarak kullanılan özel materyal araç gereçlerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve çevreyi bu materyallerin kullanımına uygun düzenlemelidir (Kargın, 2018, 89-90). Sucuoğlu ve Kargın (2006) öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma sürecine dahil olan özel gereksinimi olan çocukların öğretim sürecinde kullanılan materyallerde yaşanan eksiklikler sebebiyle problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıfta kullandığı özel materyal araç gereçler çocuğa kazandırma istenilen becerileri kazandırmada etkili olduğu araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarla desteklenmiştir. Bir araştırmada fiziksel yetersizliği ve gelişimsel gecikmesi olan bazı küçük çocuklar için, elektrikli bir mobil cihaz kullanımı, serbest oyun sırasında kendi kendine başlatılan hareket oluşumlarını artırabildiği sonucuna ulaşılmıştır (Deitz ve diğ, 2002, 86).

2.10. Yöntem Teknik Uyarlaması

Temiz ve Parlak-Rakap, (2018, 1743) çalışmasında yöntem-teknik uyarlaması başlığına yer vermiştir. Bu başlık Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Planı Formatı'nda (MEB, 2013, 61) uyarlama başlığında da etkinliğin yönteminde düzenlemeler yapma alt başlığıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler öğretmen-öğrenme sürecinde etkili bir sınıf yönetimi için yöntem, teknik ve stratejiyi etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Sucuoğlu, Kargın, 2006). Öğretimde kullanılacak yöntem ve tekniğin uyarlanması kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin; öğrenilecek bilgiye göre, çocuğun gereksinimine göre farklı yöntemlerin, tekniklerin kullanılabilmesidir. Bu uyarlamada öğretmen, hangi yöntemi ne zaman kullanılacağına, bu özellikleri dikkate alarak öğrencinin öğrenme stillerine uygun hangi uyarlamayı yapacağına karar vermelidir (Hakima, 2013; Kargın, 2018, 93). Özel gereksinimi olan çocuğa hedeflediğimiz kazanımları kazandırabilmek için

sadece materyallerde ve sınıfın çevresinin düzenlenmesinde değil öğretim yöntemlerinde de uyarlamalar yapılması önemlidir. Öğretim yöntemlerinde uyarlama yapılabilmesi için öğretmenin bilimsel dayanaklı öğretim yöntemlerini bilmesi gerekmektedir (Kargın, 2019, 158). Kargın (2019, 158), sınıf ortamında yararlanılan öğretim yöntemlerinden bazılarını; doğrudan öğretim, iş birliğine dayalı öğretim, keşif yoluyla öğretim ve gömülü öğretim şeklinde açıklamıştır. Sandal ve Schwartz (2014), Kargın (2019, 158)’a ek olarak özel gereksinimi olan okul öncesi dönemde bulunan çocukların öğretimi için yaptıkları çalışmada öğretim yöntem, teknik ve stratejileri ile ilgili stratejiler odaklı; “Akran Desteği, Yetişkin Desteği, Gizli Destek ve Temel Öğretimsel Stratejiler” başlıklarına yer vermişlerdir.

2.10.1. Akran Desteği

Çocukların öğrenme sürecinde daha fazla etkinliğe katılmasını ve katılımı sürdürmeyi sağlayarak katılımı desteklemek için öğretmen akran desteğinden yararlanabilir. Akranlarıyla aynı ortamda bulunmak, özel gereksinimi olan çocukların kazanımlara ulaşırken akranlarını model almalarını sağlar. Akran desteği özel gereksinimi olan çocukların tüm gelişim alanlarının yanında sosyal becerilerini de geliştirerek topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Jenkins ve diğ., 1985, 8; Metin, 2011). Akran desteği çocuğun etkinlik sürecinde kazanması gereken kazanımları gerçekleştirebilmesine destek olmak için akranlarından yardım alma sürecidir. Etkinliğe katılırken sınıf arkadaşının model olmasını sağlama, çocuğu ona yardımcı olabilecek bir akranla eşleştirme ve akranlarının desteği ve övgüsünü alabileceği ortamlar oluşturma şeklinde akran desteği sağlanabilir (Sandal, Schwartz, 2014, 79-81). Akran desteği öğretmenin çocuklar için daha fazla yetişkin desteği, akran etkileşimlerinin olmaması ve sosyal problemleri önlemek için önemli bir köprü sağlayabilir. Çocukların sosyal davranışlarını daha az yapılandırılmış hale getirme ve daha az yetişkin desteğini içeren sınıf ortamları oluşturabilir (Brown ve diğ, 2001, 168). Ferreira (2017, 211) yaptığı çalışmayla öğrenme ortamlarında ortak dikkat, nesnelerin paylaşımı, taklit süreçleri ve her şeyden önce akranların arabuluculuğunu çocukların davranışlarını nasıl düzenlendiğini göstermiştir. Bu araştırmayla eğitim ortamının karşılıklı davranış düzenlemeleri için uygun hale getirilmesinin önemi desteklenmiştir.

2.10.2. Yetişkin Desteği

Yetişkin desteği çocuğun bir etkinlik süreci boyunca etkin katılımını ve kazanımları gerçekleştirebilmesini sağlamak amacıyla bir yetişkinden yardım alma sürecidir. Bu süreçte çocuğun davranışlarını genişletmek için farklı yollar bulma ya da model olma, çocuğun etkinlik sürecinde yanında durarak onu cesaretlendirme, çocuğun etkinlik sürecinde desteğe ihtiyaç duyduğu anlarda yardımcı olma ve övgü kullanma şeklinde yetişkin desteği sağlanabilir (Sandal, Schwartz, 2014, 76-78). Ayrıca öğretmen tarafından planlanan ve akran etkileşimine olanak sağlayan çalışmalarla kaynaştırma sürecinin başarıya ulaşması için katkı sağlayabilir. Yapılan bir çalışmada öğretmen tarafından planlanan bir kaynaştırma sürecinde etkileşimli hikâye kitabı okuyarak sonrasında bir drama etkinliğiyle bütünleştirilmiştir. Stanton-Chapman ve Snell (2011, 317) bu planlamaların çocukların sosyal etkileşimleri üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Kaynaştırma sürecine katılan özel gereksinimi olan çocukların belirli bir dil bozukluğu, gelişimsel gecikmesi veya davranış bozukluğu olduğu belirtilmiştir. Yapılan bu planlama, akran yanıtları ile sonuçlanan sosyal etkileşimlerin artmasını sağlamıştır. Planlamanın ardından akran oyunlarının arttığını ve bazı çocuklar için oyun alanında olumlu etkileşimlerde bir artış olduğu görüldü. Bu çalışmalar bize gösteriyor ki özel gereksinimi olan çocuğun istenilen yönde davranışı kazanması için, yetişkin buna yönelik destekler sunmalıdır. Bu desteği kazandırması gereken davranışlar için sorular sorma, model olma ve fiziksel yardım sunma gibi çok farklı şekillerde sağlayabilmektedir (Kurt, 2008).

2.10.3. Gizli Destek

Gizli destek, bir etkinlik sürecinde doğal olarak oluşan olayları amaçlı olarak düzenleme sürecidir. Bu süreç, çocuğun etkinliğe aktif katılımını arttırmak için etkinliğe katılım sırasını düzenleme ya da etkinliği sıraya koyma şeklinde gizli destek sağlanabilir (Sandal, Schwartz, 2014, 82-83).

2.10.4. Temel Öğretimsel Stratejiler

Öğretmenin gün içinde öğretme-öğrenme sürecinde yapacağı etkinlikte kullanacağı temel öğretimsel stratejiler benzerlik göstermektedir. Bu stratejiler yönerge vermek, ipucu ve sonuç stratejileri olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir (Sandal, Schwartz, 2014, 152). Bu başlık altında üç kategori alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.10.4.1. Yönerge Verme

Yönergeler etkinlik sürecinde çocuktan ne yapması beklendiğini açıkça çocuğa söylemektir. Sınıf ortamında yaşanan problemler çocuğun öğretmen tarafından verilen yönergeyi anlamaması sebebiyle olabilir. Bu sebeple öğretmen yönerge verirken bazı adımlara dikkat etmesi gerekir. Bu adımlardan ilki çocuğun dikkatini çekerek dikkatinin öğretmende olduğundan emin olmaktır. Daha sonra verilen yönergenin açık anlaşılır kısa olduğundan emin olup bir seferde bir yönerge verilmesine dikkat edilmelidir. Yerine getirilebilir, gerçekçi ve olumlu ifadeler kullanılıp bu ifadeler soru cümlesiyle değil emir cümlesi kullanılarak ifade edilmelidir. Son olarak çocuklar yönergeyi yerine getirdiğinde uygun şekilde pekiştirilmelidir (Yücesoy-Özkan, 2019, 203-205).

Öğretmenler bir gruba ya da yalnızca bir çocuğa yönerge verebilirler. Çocuğun ne yapmasını istediğini bilen bir öğretmen iyi bir yönergenin önemli bir ögesini gerçekleştirebilir. Sandal ve Schwartz (2014, 153)'ın iyi bir yönerge için verdiği örneklerden yararlanarak yönerge verme konusunda öğretmenler çalışmalar yapabilmektedir. Bu örneklerden bazıları; öğretmen çocuktan treni göstermesi istiyorsa, “Treni göster” yönergesi verilebilir. “Bir sürü güzel resim görüyorum, sen bu resimlerden treni görüyor musun?” yönergesinin zayıf bir yönerge olacağından ve bunun sebebinin çocuğun yalnızca evet cevabı verebileceğinden olduğunu ifade etmişlerdir. Diken de (2016c) başarılı yönergelerin önemini vurgulayarak okul öncesi dönemde bir çocuk için bu yönergelerin anlaşılabilmesi için bazı faktörlere dikkat edilmesi gerektiğini desteklemiştir.

2.10.4.2. İpucu Stratejileri

İpucu çocuğun öğrenme sürecinde uygun tepkiyi sağlayabilmek amacıyla çocuk tepki vermeden önce öğretmen tarafından uygulanan stratejilerdir (Özyürek, 1983; Sandal, Schwartz, 2014). Öğrenme ortamında çocuğun doğru tepkiyi vermesine yönelik doğal ipuçları bulunmaktadır. Bazı çocuklar bu ipuçlarını doğal olarak algılar ve tepkisini bu ipuçlarına uygun olarak gerçekleştirir. Bazı çocuklar ise ortamdaki doğal ipuçlarını algılamakta ve bu ipuçlarına tepki vermede zorluk yaşarlar. Bu çocuklar, uygun tepkiyi gösterebilmek için yönlendirilmiş ipucuya gereksinim duyarlar. Öğretim kapsamında bu ipuçlarının öğretilerek düzenlenmelerin yapılması gereklidir (Diken, İ.H, 2016b;

Klein ve diğ., 2001). Diken (2016b)'e göre öğretmenin çocuğun ipucuya ihtiyaç duyduğunu fark edebileceği durumlar vardır.

- Çocuk, yaşatlarının yapabildiklerini yapamadığında,
- Çocuğun bir davranış ya da beceriyi yanlış zamanda ve ortamda yerine getirmesi durumunda,
- Çocuk, bir davranışı ya da beceriyi bazen yapıp bazen yapamadığında,
- Çocuk, uygun olmayan bir davranışı tekrarlayarak yerine getirdiğinde ipucuya gereksinim duymaktadır.

Çocuğun ipucuya gereksinim duyduğu zamanlarda ipucu türlerinden yararlanarak ipucu verilmelidir. Bu ipucu türleri fiziksel ipucu, model olma, sözel ipucu, sözel olmayan ipucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Diken, İ.H., 2016b; Özyürek, 1983; Varol, 1996). Fiziksel ipucu, öğrenme için en yoğun desteğin verildiği ilk ipucu türü olup, yetişkinin süreçte çocuğu fiziksel olarak destekleyip yapılan eylemi betimleme sürecidir. Model olma, yetişkinin çocuğun yapmaya gereksinim duyduğu eylemi göstermesi ya da sözel olarak ifade etmek istediğini söylemesidir (Diken, İ.H., 2016b). Bu süreçte eylemi yapan yetişkini tekrar eden çocuk pekiştirilir (Buffington ve diğ., 1998, 543). Model olma ipucu sözel ipuçlarıyla bir arada kullanılır. Model olunan eylem yavaş yavaş geri çekilerek çocuğun bu tekrarı yalnızca sözel ipucuyla yapması sağlanır (Varol, 1996; Snell, 1993). Sözel ipucu, öğretmenin çocuktan yapmasını beklediği eyleme ya da çocuğun yapmak istediği eyleme yönelik sözel olarak sunduğu yardımdır. Sözel olmayan ipucu ise, öğretmenin çocuktan yapmasını beklediği eyleme ya da çocuğun yapmak istediği eyleme yönelik sözcükler olmadan sunduğu yardımlardır. Sözel olmayan ipuçları, jest, bakış ve mimikleri içerir (Diken, İ.H., 2016b).

İpucu stratejileri birçok araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır (Tekin-iftar, Kırcaali-iftar, 2004; Varol, 2005). Çocuğun doğru tepki vermesi için o tepki vermeden öğretmenin yaptığı stratejilere ipucu stratejileri denir. Bu stratejileri genel olarak aşamalı rehberlik, bekleme süreli öğretim, geriye zincirleme şeklinde sınıflandırabiliriz (Sandal, Schwartz, 2014, 153)

İpucu stratejilerinin ilk başlığı olan aşamalı rehberlik, öğretmenin öğretime çocuğun öğreneceği davranışa yönelik kontrol edici ipucuyla başlaması ve zamanla bu ipucuyu ortadan kalkarak çocuğun bu davranışı kendi başına yapmasını sağlamasıdır (Wolery

ve diğ., 1992). İkinci başlık olan bekleme süreli öğretim, öğretmenin ipucu vermeden çocuğun önce davranış bir kısmını yapmasını beklemesidir. Çocuğa verilen ipuçları giderek azalır ve daha sonra ortadan kaldırılabilir. Bu ipucu stratejisi çocukların süreçte daha doğal davranışlar sergilemesini öğretmede oldukça etkilidir. Ayrıca çocuğun sözel iletişim başlatmasına olanak sunan doğal bir stratejidir (Sandal, Schwartz, 2014, 154; Diken, Ö. 2019, 343). Son olarak geriye zincirleme ipucu stratejisi, çocuğun kazanmasını istediğimiz bazı becerilerde, beceri basamaklarının tüm adımlarında öğretmen tarafından ipucu verilmesi ya da yardım edilmesidir. Örneğin çocuğa giysilerinin önünü kapatmayı öğretmen istiyorsak, bu beceri için gereken tüm basamakları analiz ettikten sonra ilk olarak tüm basamaklarda yardımcı olunarak tüm çıt çıtlar kapatılır. Daha sonra en son basamakta yardımlar geri çekilir. Bu basamak yalnız başına yapıldığında bir önceki basamağa geçilir (Sandal, Schwartz, 2014, 154).

2.10.4.3. Sonuç Stratejileri

Sonuç çocuğun davranışından sonra şekillenen çevresel olaylardır. Okul öncesi dönemde kullanılan ve etkili sonuçlar gösteren strateji olumlu pekiştirme. Bir diğer sıklıkla kullanılan sonuç stratejiler ise diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve düzeltici geribildirimdir (Sandal, Schwartz, 2014, 154).

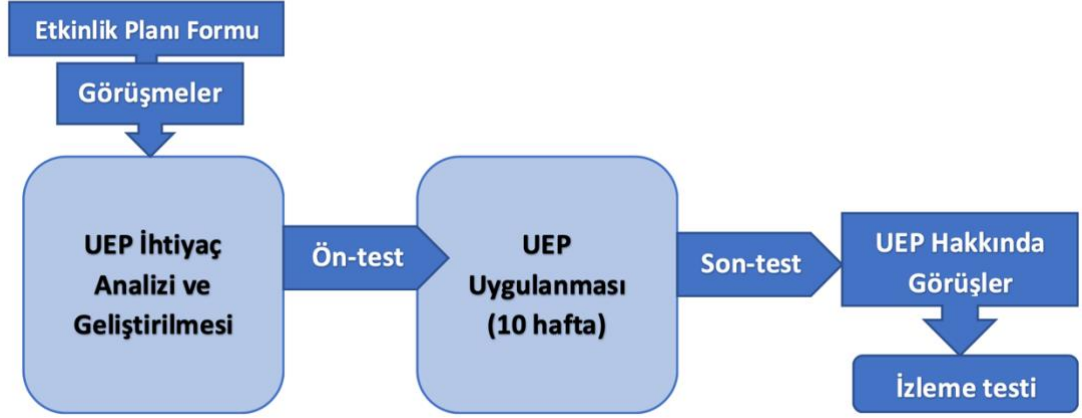
Olumlu pekiştirme, çocukta devam etmesini istediğimiz eylemin ardından çocuğun hoşuna giden bir uyaran vererek eylemin tekrarlamasına destek vermektir (Yücesoy-Özkan, 2019, 222). Çocuğun yaptığı olumlu eylemi çocuğa söylemek çocukta beklenen davranışları çocuğun fark etmesini sağlayacaktır (McIntosh ve diğ., 2004, 37). Öğretme sınıfta problem davranışların önüne geçmek istiyor ve çocukların istedik davranışlarına olumlu tepkiler uyaranlar sunmayı içeren yöntemler yerine tepkisel yöntemler kullandığında stres seviyelerinde artış görülmekte ve sınıfta bulunan özel gereksinimi olan çocuğun etkinlik üzerinde çalışma süreleri azalmaktadır (Clunies-Ross ve diğ., 2008, 708). Bu sebeple kaynaştırma sınıflarında olumlu pekiştirmenin kullanılması oldukça önemlidir. Bir diğer sonuç stratejilerinden biri de diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesidir. Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, çocuğun yaptığı olumlu davranışları fark ederek onun da bu durumu fark etmesini sağlamaktır. Çocuğun olumsuz davranışlarından ziyade olumlu davranışlarına dikkat çekmektir. Bunun yanı sıra düzeltici geribildirim vermek de

sonuç stratejilerin arasındadır. Çocuğun öğrenme sürecinde uygun olmayan davranışları ya da doğru olmayan cevapları olabilmektedir. Düzeltici geribildirim, çocuğun bir tepkinin, davranışın yanlış olduğunu fark etmesini sağlamaktır (Sandal ve Schwartz, 2014, 155-156).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, karma yöntem araştırmalarından çok aşamalı karma yöntem üzerine kurgulanmıştır. Karma yöntem, araştırma soruları ve hipotezleri için nitel ve nicel veriler kullanılarak bu verilerin analizini içerir (Creswell, 2017, 217). Programın uygulanması ya da değerlendirmesi için sıklıkla kullanılan, bazen yakınsayan veya sıralı desenleri bazense nicel ve nitel çalışmaları tercih ettiği durumlarda araştırmaya en uygun desen çok aşamalı desendir. Çok aşamalı desende araştırmacı, sıralı ve paralel aşamaları genel program hedefini karşılayacak şekilde çalışmayı bir program içinde belirli bir süre boyunca birleştirir (Creswell, 2017, 228). Bu çalışma nitel ve nicel verilerden sıralı olarak yararlanılmıştır. Bu araştırmada ihtiyaç belirlemek amacıyla ilk önce nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da birden fazla birbirine bağlı sistemlerin ayrıntılı incelemesini sağlayan araştırma yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2018, 268). Daha sonra nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılarak programın etkisi karşılaştırılmıştır. Denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseninde ilk olarak denek havuzundan rastgele atama yapılmaksızın çalışma grubu seçilir ve iki grup oluşturulur. Her iki gruba da ön test uygulanır. Daha sonra deney grubuna deneysel işlem uygulanır. Uygulama sonrasında son test uygulanıp bağımlı değişkene ait ölçme sonuçlarına uygun teknikler kullanarak iki grup karşılaştırılır (Creswell, 2017, 172). Deneysel çalışma sonrasında nitel araştırma yöntemi kullanılarak öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri içerik analiziyle analiz edilmiştir. Tüm veri setleri karşılaştırılarak yorumlanmıştır.



Şekil 2.1. Araştırma Süreci Aşamaları

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Kars ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında faaliyet gösteren resmi bağımsız anaokulu ve resmi anasınıflarında görev yapan 38 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grupları belirlenmiş ve her grupta 19 okul öncesi öğretmeni toplamda 38 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Bu öğretmenlerden 6 öğretmenle ihtiyaç belirlemek amacıyla görüşme yapılmış ve etkinlik planında uyarlama yapmaları istenmiştir. Bu 6 öğretmen ve 38 öğretmen seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğinde araştırma için belirlenmiş özelliklere sahip kişi, olay veya tüm durumlara sahip birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk ve diğ., 2018, 95). 38 öğretmen seçilirken üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarından mezun olup MEB’e bağlı okul öncesi öğretmeni olarak çalışma ölçütleri kullanılmıştır. Bu öğretmenlerin içinden 6 öğretmen seçilirken bu ölçütlere ek olarak sınıfında en az bir tane kaynaştırma öğrencisinin bulunması temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan ilk veri toplama araçları UEP’e ilişkin ihtiyaç belirlemek amacıyla kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Etkinlik Planı”dır. Sonrasında UEP uygulamasından önce ve sonra Cansız ve Cansız (2018) tarafından türkçeye uyarlanan “Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği”, Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan

Öğretmenler İçin Etkinlik Planı Kitabı'ndan rastgele seçilen "İzini Arayan Salyangoz" isimli "Etkinlik Planı" ve alt soruları ve "Kişisel Bilgi Formu"dur. "Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği", "Etkinlik Planı" ve "Kişisel Bilgi Formu" veri toplama araçları Uyarlama Eğitim Programı'ndan önce ilk test olarak, programın 10 hafta süren oturumlarından sonra son test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. 30 gün sonra da deney grubuna izleme testi olarak uygulanmıştır. Daha sonra "UEP'e İlişkin Öğretmen Görüşleri Formu" veri toplama aracı olarak kullanılarak öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri alınmıştır.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Etkinlik Planı

Araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 6 öğretmenle 20 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşme yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ilgili literatürün taranması ve okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve özel eğitim alanında 5 uzmandan alından görüşler doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda yer alan bazı sorular şunlardır: Sizce uyarlama nedir? 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda özel gereksinimi olan çocuklar için ne tür bilgilere yer verilmiştir? Öğretimi öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlemek istediğinizde hangi uyarlama çalışmalarına yer veriyorsunuz?

Ayrıca öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2018) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğretmenler İçin Etkinlik Planı Kitabı'ndan rastgele seçilen "İzini Arayan Salyangoz" isimli etkinlik planı verilmiştir. Öğretmenlerin bu planda yer alan uyarlama bölümünü sekiz yetersizlik türüne göre uyarlamaları istenmiştir. Bu sekiz yetersizlik türü 2013 Okul Öncesi Programı'nda yer alan yetersizlik türlerine göre seçilmiştir. Böylece öğretmenlerden işitme yetersizliğine, görme yetersizliğine, ortopedik yetersizliğe, otizm spektrum bozukluğuna, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna, zihinsel yetersizliğe, dil ve konuşma bozukluğuna sahip ve üstün yetenekli olduğunu düşünülen çocuklara uygun uyarlamalar yazmaları istenmiştir.

3.3.2. Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği ve Etkinlik Planı

Araştırma verileri Loreman, Earle, Sharma ve Forlin (2007) tarafından geliştirilen; Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education (SACIE), Cansız ve Cansız (2018) tarafından türkçeye uyarlanan Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce,

Tutum ve Endişe Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Türkçe formun yapı geçerliğini incelemek amacıyla 304 öğretmen adayından toplanan veriye Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Sonrasında ölçek, 368 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen veriye Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ölçeğin Düşünce, Tutum ve Endişe olarak üç faktörlü yapısını ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi de toplamda 19 maddeden oluşan üç faktörlü ölçek yapısını desteklemiştir. Öğretmenlerden ölçekte yer alan maddelere 1 (Kesinlikle Katılıyorum), 2 (Katılıyorum), 3 (Kısmen Katılıyorum), 4 (Katılmıyorum), ve 5 (Kesinlikle Katılmıyorum) arasında bir rakamı işaretleyerek yanıt vermeleri istenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2018b) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğretmenler İçin Etkinlik Planı Kitabı'ndan rastgele seçilen "İzini Arayan Salyangoz" isimli etkinlik planı öğretmenlere verilmiş ve etkinlik planını verilen üç yetersizlik türüne göre özel gereksinimi olan çocuklar için uyarlamaları istenmiştir. Bu üç yetersizlik türü MEB'in "2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı (2020)" istatistiklerine göre en fazla sayıda kaynaştırmayı katılan çocukların türlerine göre ilk üç sırada olan yetersizlik türlerinden seçilmiştir.

3.3.3. UEP'e İlişkin Öğretmen Görüşleri Formu

Araştırmacı tarafından UEP uygulanması sonunda, UEP'e ilişkin öğretmen görüşleri formu öğretmenlere ulaştırıldı. Formda "UEP hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusu bulunmaktadır.

3.4. Uyarlama Eğitim Programı Geliştirme Süreci

Eğitim programı bir bilgi ya da becerinin öğretileceği bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırmak amacıyla sunulan plandır (Saylor ve diğ., 1981, 8). Bütün eğitim programları belirli bazı öğelerden oluşur (Taba, 1962, 11). Bir program hazırlanırken alanyazında belirtilen program tasarımlarından biri merkeze alınmalıdır (Demirel, 2019, 65). Uyarlama Eğitim Programı (UEP) geliştirirken Taba modelinin yedi aşamalar temel alınarak yola çıkılmış ve program tasarımında Taba modeli kullanılmıştır. Bu aşamalar şunlardır; ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin seçimi, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi,

neyin nasıl değerdendireceğinin saptanması, program öğelerinin sırası ve ilişkilerinin kontrolü (Olivia, 1988, 165).

1. UEP hazırlanırken ihtiyaçların belirlenmesi aşamasında sınıfında programa katılacak olup sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 6 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve kullanılarak görüşmeler yapılmış ve etkinlik planı örneğine uygun olarak farklı yetersizlik türlerine uygun olarak uyarlamalar yapmaları istenmiştir. Program hazırlarken verilerin analizi sonucunda bulgular değerdendirilmiş ve bu sonuçlar programın hazırlanmasına katkı sağlamıştır.
2. Amaçların belirlenmesi aşamasında öğretmenlerle yapılan çalışma sonucu dikkate alınmış ve hedefler belirlenmiş ve bu amaçlara ilişkin kazanımlara yer verilmiştir (EK 5).

Programın genel hedefleri;

- Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma süreci ve uyarlama ile ilgili genel bilgiler edinebilmesi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin uyarlama eğitim programı hakkında genel bilgiler edinebilmesi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik öğrenme sürecindeki uygulamalarında görev ve sorumlulukları bilmesi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklar için planlanması gereken uyarlama çalışmalarının içeriğini bilmesi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuğun bulunduğu sınıfta etkili eğitimin sağlanabilmesi için gerekenleri bilmesi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutum geliştirebilmesi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklar için uyarlama yapabilmeye yönelik uygulama yapabilmemesi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma süreciyle ve ilgili olumlu düşüncelerinin oluşması ve endişelerinin azalması,

- Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklar için öğrenme sürecinde uyarlama yapabilmesidir.
3. İçeriğin seçimi aşamasında içerik seçimi Batu ve Yükselen (2015)'in başarılı bir kaynaştırma sürecinde merkezde olan kişi öğretmenlerin kaynaştırma süreci ile ilgili bilgilendirilmesinde ele alınacak konulardan ve yapılan ön çalışma sonucunda öğretmenlerin ihtiyaçlarından yola çıkılarak hazırlanmıştır. İhtiyaç analizi sonucunda öğretmenlerin uyarlamanın ne demek olduğunu bildiği ancak uyarlamanın nasıl yapılacağı konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma süreç hakkında bilgilendirilmeli oldukça önemlidir. Batu ve Yükselen (2015)'e göre bilgilendirme çalışmaları içerisinde:
- Hangi yetersizlik türüne sahip olan çocuklarla çalışırken hangi yöntemin, araç-gerecini ipuçlarının, pekiştirecin kullanılmasına yönelik konular içermelidir.
 - Öğretmenler özel gereksinime sahip olan çocuğa göre materyali nasıl uyarlayabileceği konusunda bilgilendirilmelidir.
 - 2013 Okul Öncesi Programı'nda sınıfında kaynaştırma öğrencilerine yönelik doldurulması gereken “uyarlamalar” bölümünün nasıl doldurulacağı ve nasıl uygulanacağı konusunda bilgi vermelidir.
 - Bilgilendirme çalışmaları için çeşitli basılı materyal hazırlanabilir önerileri bulunmaktadır.
4. İçeriğin düzenlenmesi aşamasında içerik düzenlenirken tündengelim yaklaşımı merkeze alınmıştır. Ayrıca belirtke tablosu kullanılarak hedefler ile içerik seçimi kontrol edilmiş ve düzenlenmiştir.
5. Öğrenme yaşantılarının seçiminde belirtke tablosu yapılarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerin oturum amaçlarına uygun dağılımı sağlanmıştır.
6. Neyin nasıl değerlendireceğinin saptanması aşamasında, her oturum için amaçlara ve kazanımlara uygun değerlendirme türleri belirlenmiştir. Bu değerlendirmelerde Kahoot gibi web 2.0 araçları da kullanılmıştır.
7. Program öğelerinin sırası ve ilişkilerinin kontrolü aşamasında, 5 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve özel eğitim

alanında uzman kişilerden oluşmaktadır. Bu görüşler uzman görüşü formunun (Ek 6) uzmanlara UEP dosyasının içinde gönderilmesiyle alınmıştır. Bu dosyanın içerisinde Uzman görüşü formu (Ek 6), Uyarlama Eğitim Programı (EK 4 ve EK 5), Uyarlama Eğitim Programı Materyalleri (Ek 7, Ek 8, Ek 9, Ek 10 ve Ek 11) bulunmaktadır. Uzman görüşleri sonunda bu kontroller sağlanmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

UEP'e ilişkin ihtiyaç belirlemek amacıyla sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 6 okul öncesi öğretmeniyle 20 dakikalık görüşmeler yapılmış ve kendilerine verilen etkinlik planında uyarlama yapmaları istenmiştir. Bu görüşmelerde “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Etkinlik Planı” veri toplama aracı kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ilgili literatürün taranması ve uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu verilerin toplanması sürecinde öğretmenlerin çalışma saatleri dikkate alınarak görüşmeler yapılmıştır. Önceden okullarla ve öğretmenlerle iletişime geçilmiş, araştırma izni alınmış ve öğretmenlerin/okul idarelerinin izin verdiği saatlerde veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Daha sonra bu ihtiyaçlar ışığında UEP geliştirilmiş, uzman görüşleri sonrasında düzenlemeler yapılarak uygulama duyuru ile okul öncesi öğretmenlerine duyurulmuştur. Programa katılmak isteyen 19 okul öncesi öğretmenine deney grubu olarak belirlenmiş, Merkez ilçesinden rastgele seçilen okullardan 19 okul öncesi öğretmeni de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba “Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği ve Etkinlik Planı” veri toplama aracı kullanılarak ön-test yapılmıştır. Daha sonra deney grubuna 10 oturum, 10 hafta ve her hafta 100 dakika olmak üzere toplamda 1000 dakika süren UEP uygulanmıştır. Yüz yüze eğitim olarak planlanan oturumlar 5.haftada Covid-19 sebebiyle toplu etkinliklere katılımın yasaklanması sebebiyle 6. Haftadan itibaren 10. Haftaya kadar oturumlar çevrim içi platformlarda devam etmiştir. Öğretmenlerin grup çalışmaları için gerekli uygulamalarda oturumlar açılmış ve eş zamanlı çalışmaya fırsat verilmiştir. Uygulama sonunda her iki gruba da yine aynı veri toplama aracı ile son- test yapılmıştır. Son-testten 30 gün sonra deney grubuna izleme testi uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından UEP uygulanması sonunda, UEP'e ilişkin öğretmen görüşleri formu öğretmenlere ulaştırılmıştır. Formda “UEP hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”

sorusu bulunmaktadır. Öğretmenlerden bu formu doldurmaları istenmiş ve form kapsamında UEP’e katılan 19 öğretmen görüşlerini bildirmişlerdir.

3.6. Verilerin Analizi

6 öğretmenle yapılan görüşmelerde “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Etkinlik Planı” veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde, metnin daha küçük içerik kategorilerine bölünerek özetlenmesi hedeflenmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2018, 259). Görüşmelerin yapıldığı 6 öğretmen, Ö1, Ö2...Ö6 şeklinde kodlanmıştır. Bu çalışmada uyarlama çalışmalarını uygulama durumu; Öğretimsel Uyarlama Bilgisi, Öğretimsel Uyarlamanın Gerekliliği, Öğretimsel Uyarlamalara Yer Verme ve Etkinlik Planında Uyarlama olmak üzere dört kategori içerik analizi için belirlenmiştir. Uyarlanan etkinlikler 2013 Okul Öncesi Programı’nda Etkinlik Planı Formatı’nda yer alan Uyarlama bölümünde (MEB, 2013);

“Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk bulunması durumunda, bu etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde yapılacak düzenlemeler ile dikkat edilmesi gereken noktalar yazılır”

İfadesi dikkate alınarak bu süreci daha kapsamlı ifade eden Temiz ve Parlak-Rakap, (2018)’ın etkinlik planı için çalışmalarında kullandıkları kodlar merkeze alınarak “Etkinlik uyarlaması, fiziksel ortam uyarlaması ve yöntem-teknik uyarlaması” olarak üç başlıkta kodlanmıştır. Kodlamalar kontrol listesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği ve etkinlik planı ile ilgili toplanan veriler deney grubunda yer alan 19 öğretmen D1, D2...D19 şeklinde kontrol grubunda yer alan öğretmenler K1, K2... K19 şeklinde kodlanmıştır. İstatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 25.0 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Çalışmada nümerik veriler ortalama, standart sapma, medyan, minimum, maksimum değerler ile kategorik veriler ise frekans ve oran değerleri kullanılarak özetlenmiştir. Nümerik değişkenlerde normallik varsayımı Shapiro Wilk testi ile kontrol edilmiş ve normal dağılım ($p>0,05$) sonuçlarına paralel olarak grup sayısı iki olan karşılaştırmalar için Bağımsız gruplar t testi, Bağımlı gruplar t testi, Mc Nemar Test, Ki-kare testi tercih edilmiştir.

Araştırmacı tarafından UEP uygulanması sonunda, UEP’e ilişkin ğretmen görüşleri formundan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Deney grubundan elde edilen bu verilere cevap veren ğretmenler Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce, Tutum ve Endişe leği ve etkinlik planı ile ilgili toplanan verilerin kodlanmasına uygun olarak D1, D2... D19 şeklinde kodlanmıştı. Veriler “Uyarlama Bilgisi, Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe” olmak üzere 4 kategori halinde sunulmuştur.

4. BULGULAR

Araştırma bulguları “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Etkinlik Planına İlişkin Bulgular, Kaynaştırmaya İlişki Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği ve Etkinlik Planına İlişkin Bulgular, UEP’e İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular” şeklinde üç başlık altında sunulmuştur.

4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna ve Etkinlik Planına İlişkin Bulgular

UEP’e ilişkin ihtiyaç belirlemek amacıyla sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 6 okul öncesi öğretmeniyle 20 dakikalık görüşmeler yapılmış ve kendilerine verilen etkinlik planında uyarlama yapımları istenmiştir. Bu görüşmelerde “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Etkinlik Planı” veri toplama aracı kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ilgili literatürün taranması ve uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, uyarlama sürecinde belirlenen dört farklı kategoriye uygun olarak sunulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme ve etkinlik planından elde edilen bulgular ayrı ayrı tablolandırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine Öğretimsel Uyarlama Bilgisi kategorisi altında “Sizce öğretimsel uyarlama nedir? Öğrenme-öğretme sürecinde uyarlama yaparken nelere dikkat ediyorsunuz? 2013 Okul Öncesi Programı’nda özel gereksinimi olan çocuklar için ne tür bilgilere yer verilmiştir?” soruları sorulmuştur.

“Sizce öğretimsel uyarlama nedir?” sorusuna dört öğretmen (Ö.1., Ö.2., Ö.3., Ö.4.) etkinlik sürecini öğrenciye göre düzenlemek cevabını verirken iki öğretmen (Ö.5. ve Ö.6.) tam olarak ifade edemediklerini kaynaştırma süreciyle alakalı olduğu cevabını vermiştir. Bu soruya Ö.1.: “Hazırladığım planı sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencim için uygun hale getirmem.” ifade ederken Ö.3.: “Yapılacak olan etkinliklerin kaynaştırma öğrencisine göre düzenlenmesidir.” cevabını, Ö.5. ise: “Kaynaştırma öğrencim için yaptıklarım ama tam ifade etmekte zorlanıyorum.” cevabını vermiştir.

“Öğrenme-öğretme sürecinde uyarlama yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna üç öğretmen (Ö.2., Ö.3. Ö.5.) öğrencinin özelliklerini dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Ö.2.: *“Öğrenenin neler yapıp yapmadığına dikkat ediyorum. Neleri biliyor neler bilmiyor bunlara bakıyorum.”* cevabını vermiştir. Aynı soruya iki öğretmen (Ö.1. ve Ö.4.) çevreyi öğrenciye göre düzenlediklerini cevabını vermiş Ö.1.: *“Sınıf ortamına dikkat ediyorum. Mesela kitap köşesini serbest zaman etkinliğinde sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisine göre uyarlıyorum”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer öğretmen (Ö.6.) öğrenciyi sürece katmaya çalıştığını söylemiştir.

“2013 Okul Öncesi Programı’nda özel gereksinimli çocuklar için ne tür bilgilere yer verilmiştir?” Sorusuna iki öğretmen (Ö.1. ve Ö.3) özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verildiğini, cevap veren diğer dört öğretmen (Ö.2., Ö.4., Ö.5., Ö.6.) bu konu hakkında bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda Öğretimsel Uyarlamanın Gerekliliği kategorisinde öğretmenlere *“Okul öncesi etkinlik planında uyarlamalara yer vermek gerekli midir? Okul öncesi etkinlik planında uyarlamalara yer vermek neden gerekli/gereksizdir?”* soruları sorulmuştur. *“Okul öncesi etkinlik planında uyarlamalara yer vermek gerekli midir?”* sorusuna altı öğretmenden altısı evet cevabını vermiştir.

“Okul öncesi etkinlik planında uyarlamalara yer vermek neden gerekli/gereksizdir?” sorusuna öğretmenlerden Ö.1.: *“Okul öncesinde uyarlamalara etkinlik planında yer vermek zorundayız. Benim sınıfta dil bozukluğu olan öğrencim var. Hikâye zamanında rencide olmasın diye kaynaştırma öğrencime dil egzersizi yaptırıyorum. Sınıf hikâye etkinliği de yapıyoruz.”* şeklinde cevap verirken Ö.3.: *“Uyarlama gerektiren çocuk gelişim düzeyi olarak diğer çocuklardan geri veya ileride olabilir bu yüzden uyarlama yapmalıyız.”* şeklinde cevap vermiştir. Çalışmaya katılan diğer öğretmenler (Ö.2., Ö.4., Ö.5., Ö.6) bireysel farklılara uygun etkinlikler yapmak için gerekli olduğu vurgusunu yapmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda Öğretimsel Uyarlamalara Yer Verme kategorisinde öğretmenlere *“Öğretimi öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlemek istediğinizde hangi uyarlama çalışmalarına yer veriyorsunuz?”* Sorusuyla hangi uyarlama çalışmalarına yer verdikleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğretimsel Uyarlamalara Yer Verme

Öğretimi öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlemek istediğinizde aşağıdakilerden hangi uyarlama çalışmalarına yer veriyorsunuz?	Frekans	Yüzde
Öğrenme için gereken destekler	5	83.3
Öğrenme sürecinde öğrenciye esneklik tanıma	5	83.3
Öğrencinin etkinliklere katılım derecesi (Aktif olmasını sağlama)	6	100
Programın amaçlarının uyarlanması	3	50
Öğrenme için gereken süreçlerde güçlük düzeyinde farklılıklar tanıma	6	100
Öğrencinin öğrenimine katkı sağlayan öğretimsel stratejiler (video, resim vb.)	4	66.6
Öğrencinin öğrendiğini gösteren çıktılar ya da ürünler	3	50
Öğrenci için belirlenen hedeflere ulaşmada materyal ve öğretim bireyselleştirilmesi	3	50
Öğrencinin tamamlaması gereken etkinliğin uzunluğu	2	33.3

Tablo 4.1’de yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenler en çok öğrencinin etkinliklere katılım derecesine ve öğrenme için gereken süreçlerde güçlük düzeyinde farklılıklar tanımayla ilgili uyarlama çalışmalarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Daha sonra öğrenme için gereken destekler öğrenciye etkinlik sürecinde esneklik tanıma ifadesini belirtmişlerdir. Öğretmenler en az öğrencinin tamamlaması gereken etkinliğin uzunluğuna dikkat ettiklerini belirtilen seçeneği söylemişlerdir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda Etkinlik Planında Uyarlama kategorisinde öğretmenlerden sekiz yetersizlik türüne göre İzini Arayan Salyangoz isimli etkinliği uyarlamaları istenmiştir. Uyarlanan etkinlikler 2013 Okul Öncesi Programı’nda Etkinlik Planı Formatı’nda yer alan Uyarlama bölümünde “*Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk bulunması durumunda, bu etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde ve etkinlik sürecinde yapılacak düzenlemeler ile dikkat edilmesi gereken noktalar yazılır.*” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013) ifadesi merkeze alınarak bu ifadeyi daha

kapsamlı açıklayan Temiz ve Parlak-Rakap, (2018)'ın etkinlik planı için çalışmalarında kullandıkları kodlar merkeze alınarak “Etkinlik uyarlaması, fiziksel ortam uyarlaması ve yöntem-teknik uyarlaması” olarak üç başlıkta kodlanmıştır. Öğretmenlerin yanıtları Tablo 4.2.’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2. Etkinlik Planında Uyarlama

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Yer Alan Yetersizlik Türleri	Etkinlik Uyarlaması	Fiziksel Ortam Uyarlaması	Yöntem Teknik Uyarlaması
	f (%)	f (%)	f (%)
İşitme Yetersizliği	4(66.6)	0(0)	1(16.6)
Görme Yetersizliği	4(66.6)	0(0)	2(33.3)
Ortopedik Yetersizliği	6(100)	0(0)	0(0)
Otizm Spektrum Bozukluğu	5(83.3)	0(0)	0(0)
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	5(83.3)	0(0)	2(33.3)
Zihinsel Yetersizlik	3(50)	0(0)	1(16.6)
Dil ve Konuşma Bozukluğu	4(66.6)	0(0)	0(0)
Üstün Yetenekli Olduğu Düşünülen Çocuklar	2(33.3)	0(0)	4(66.6)

Tablo 4.2’de yer alan bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uyarlama yaparken en çok etkinlikte uyarlama yaptıkları ve altı öğretmenden hiçbirinin sekiz yetersizlik türü içinde etkinlik planında fiziksel ortama ilişkin uyarlama yapmadıkları görülmüştür. Öğretmen Ö.2. dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu riski olan için uyarlama yaparken: *“Bana yardım etmesini sağlayarak onun için etkinliği düzenleyerek etkinliğe dahil olmasını sağlarım”* ifadesini, öğretmen Ö.4.: *“Hikâye okunurken X öğrencisine yerinden kalkmaması için sevdiği bir oyuncak verilecektir.”* ifadesini kullanmıştır. Öğretmen Ö.3. etkinliği otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa uyarlamak isterken uyarlama kısmında: *“Etkinliği tamamlayabilmesi için ekstra zaman verilir. Bu süreçte tamamlaması için yardımcı olunur”* ifadesini kullanmıştır. Öğretmen Ö.6.: *“Zihinsel yetersizliği olan öğrencim için hikâyeyi tane*

tane okurum. Onun anlayıp anlamadığına dikkat ederim.” cevabını vermiştir. Öğretmenler etkinlik planında uyarlama yaparken bazı yetersizlik türleri için uyarlama yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Ö.1. ve Ö.3. tüm yetersizlik türleri için uyarlama kısmını doldururken, Ö.2. Ö.6. işitme, görme, zihinsel yetersizlik ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu riski olan çocuklara yönelik uyarlama yapamadığını belirtmiştir. Ö.4. işitme, görme, ortopedik yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara yönelik uyarlama yapamadığını ifade etmiştir. Ö.5. işitme, görme, zihinsel yetersizlik ve üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuklara yönelik uyarlama yapmakta problem yaşadığı cevabını vermiştir. Öğretmenlerin en çok işitme ve görme yetersizliğine sahip olan çocuklara yönelik uyarlama bölümünü dolduramadıkları görülmüştür.

4.2. Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeğine ve Etkinlik Planına İlişkin Bulgular

Bu çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin (n=35) deneyim yılı $3,71 \pm 2,803$, erkek öğretmenlerin (n=3) deneyim yılı ise $8,67 \pm 2,517$ 'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgileri başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bilgileri

4.2.1.1. Özel Gereksinimi Olan Bireyle Etkileşimde Bulunma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireyle etkileşimde bulunmasına ilişkin bilgiler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Katılımcıların Özel Gereksinimi Olan Bireyle Etkileşim Olma Durumunun Frekans Dağılımı

Özel Gereksinimi Olan Bireyle Etkileşim	Frekans	Yüzde
Evet	25	65,8
Hayır	13	34,2

Tablo 4.3'te katılımcıların özel gereksinimi olan bireyle etkileşim olma durumunun dağılımına dair bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların %65,8'i (n=25) özel gereksinimi olan bireyle etkileşimi varken, %34,2'si (n=13) özel gereksinimi olan bireyle etkileşimi yoktur.

4.2.1.2. Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Yönelik Eğitim Alma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuğa yönelik eğitim almasına ilişkin bilgiler Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiği ile İlgili Bir Eğitim Alması Durumunun Frekans Dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
8 saatten az	6	15,8
8 saatten fazla	26	68,4
Hiç	6	15,8

Tablo 4.4’te katılımcıların özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili bir eğitim alması durumunun dağılımına dair bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların %15,8’si (n=6) 8 saatten az eğitim, %68,4’ü (n=26) 8 saatten fazla eğitim almışken, %15,8’i (n=6) hiç eğitim almamıştır.

4.2.1.3. Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Yönelik Uyarlama Bilgi Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuğa yönelik uyarlamalar hakkında bilgi durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Özel Gereksinimi Olan Çocuklarla İlgili Sınıfta Yapılması Gereken Uyarlamalar Hakkında Bilgi Durumunun Frekans Dağılımı

Bilgi Düzeyi	Frekans	Yüzde
Çok İyi	2	5,3
İyi	19	50,0
Kötü	2	5,3
Orta	15	39,4

Tablo 4.5’te katılımcıların özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili sınıfta yapılması gereken uyarlamalar hakkında bilgi durumunun dağılımına dair bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların %5,3’ü (n=2) çok iyi düzeyde, %50’si (n=19) iyi düzeyde, %5,3’ü (n=2) kötü düzeyde bilgi sahibi iken, %39,4’ü (n=15) orta düzeyde bilgisi vardır.

4.2.1.4. Özel Gereksinimi Olan Çocukları Eğitmek Konusundaki Kendine Güven

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Özel gereksinimi olan çocuğu eğitmek konusundaki kendine güveniniz ne ölçüdedir?” sorusuna ilişkin bilgileri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Özel Gereksinim Olan Çocukları Eğitmek Konusundaki Kendine Güven Durumunun Frekans Dağılımı

Güven	Frekans	Yüzde
Çok Yüksek	1	2,6
Düşük	5	13,2
Orta	16	42,1
Yüksek	16	42,1

Tablo 4.6’da katılımcıların özel gereksinimi olan çocukları eğitmek konusundaki kendine güven durumunun dağılımına dair bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların %2,6’sı (n=1) çok yüksek, %13,2’si (n=5) düşük, %42,1’si (n=16) orta, %42,1’i (n=16) yüksek düzeyde kendine güvenmektedir.

4.2.1.5. Özel Gereksinimi Olan Çocukların Eğitimi Konusundaki Deneyim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Özel gereksinimi olan çocuğu eğitimi konusundaki deneyiminiz ne kadardır?” sorusuna ilişkin bilgileri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.7. Özel Gereksinimi Olan Çocukların Eğitimi Konusundaki Deneyim Durumunun Frekans Dağılımı

Eğitim Deneyimi	Frekans	Yüzde
Çok- 30 günden fazla	22	57,9
Hiç	9	23,7
Orta- 30 günden az	7	18,4

Tablo 4.7’ de katılımcıların özel gereksinimi olan çocukların eğitimi konusundaki deneyiminin durumunun dağılımına dair bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların %57,9’u (n=22) çok-30 günden fazla, %18,4’ü (n=7) orta-30 günden az iken %23,7’si (n=9) hiç deneyimi yoktur.

4.2.2. Düşünce, Tutum, Endişe Ölçeğine ve Ölçeğin Geneline İlişkin Bulgular

Ön Test Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ölçeğine ve ölçeğin geneline ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.8. Ön Test Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe Ölçeğine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Std, Sapma	T	p*
Düşünce	Ön Test Deney Grubu	19	14,000	1,599	0,000	0,999
	Ön Test Kontrol Grubu	19	14,000	1,563		
Tutum	Ön Test Deney Grubu	19	22,842	2,693	1,304	0,201
	Ön Test Kontrol Grubu	19	21,579	3,254		
Endişe	Ön Test Deney Grubu	19	19,316	4,151	-	0,074
	Ön Test Kontrol Grubu	19	21,789	4,144	1,838	
Ölçeğin Genel	Ön Test Deney Grubu	19	54,526	4,742	-	0,430
	Ön Test Kontrol Grubu	19	55,632	3,745	0,797	

*: Bağımsız t Testi

Tablo 4.8'e göre; Ölçeğin Düşünce alt boyutunda toplam puan ortalamaları ön test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=0,000$; $p=0,999$). Tutum alt boyutunda toplam puan ortalamaları ön test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=1,304$; $p=0,201$). Endişe alt boyutunda toplam puan ortalamaları ön test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=1,838$; $p=0,074$). Ölçeğin genelinde toplam puan ortalamaları, ön test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=0,797$; $p=0,430$).

Tablo 4.9. Son Test Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Std, Sapma	t	p*
Düşünce	Son Test Deney Grubu	19	14,895	1,100	0,557	0,581
	Son Test Kontrol Grubu	19	14,632	1,739		
Tutum	Son Test Deney Grubu	19	27,579	3,934	2,935	0,006
	Son Test Kontrol Grubu	19	23,579	4,451		
Endişe	Son Test Deney Grubu	19	13,842	3,625	-4,316	<0,001
	Son Test Kontrol Grubu	19	20,579	5,757		
Ölçeğin Genel	Son Test Deney Grubu	19	53,947	3,223	-1,851	0,072
	Son Test Kontrol Grubu	19	56,737	5,724		

*: Bağımsız t Testi

Tablo 4.9'daki verilere göre; Ölçeğin Düşünce alt boyutunda toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu son test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=0,557$; $p=0,581$). Ölçeğin genelinin toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu son test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=-1,851$; $p=0,072$). Tutum alt boyutunda toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu verilerin analizi sonucu son test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir ($t=2,935$; $p<0,05$). Endişe alt boyutunda toplam puan ortalamaları son test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir ($t=-4,316$; $p<0,001$).

Tablo 4.10. Son Test- Ön Test Fark Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Std, Sapma	t	p*
Düşünce	Deney	19	0,895	1,629	0,565	0,576
	Kontrol	19	0,632	1,212		
Tutum	Deney	19	4,211	3,521	2,876	0,007
	Kontrol	19	1,526	2,038		
Kaygı	Deney	19	-4,947	4,428	-3,096	0,004
	Kontrol	19	-0,737	3,942		
Ölçeğin Geneli	Deney	19	0,158	4,059	-0,875	0,388
	Kontrol	19	1,421	4,811		

*: Bağımsız t Testi

Tablo 4.10'daki verilere göre; Ölçeğin Düşünce alt boyutunda toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu son test-ön test fark puanları deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=0,565$; $p=0,576$). Ölçeğin genelinin toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu son test-ön test fark puanları deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=-0,875$; $p=0,388$). Tutum alt boyutunda toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu son test-ön test fark puanları deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir ($t=-3,096$; $p<0,05$). Endişe alt boyutunda verilerin analizi sonucu toplam puan ortalamaları son test-ön test fark puanları deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir ($t=2,876$; $p<0,001$).

Tablo 4.11. İzleme Testi Deney ve Son Test Deney Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımlı gruplar T Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Std, Sapma	t	p*
Düşünce	İzleme Testi Deney Grubu	19	14,947	1,129	0,369	0,716
	Son Test Deney Grubu	19	14,895	1,100		
Tutum	İzleme Testi Deney Grubu	19	26,579	4,414	-1,907	0,073
	Son Test Deney Grubu	19	27,579	3,934		
Endişe	İzleme Testi Deney Grubu	19	12,789	3,735	-1,416	0,174
	Son Test Deney Grubu	19	13,842	3,625		
Ölçeğin Geneli	İzleme Testi Deney Grubu	19	51,842	3,948	-2,434	0,026
	Son Test Deney Grubu	19	53,947	3,223		

*: Bağımlı gruplar t Testi

Tablo 4.11'deki verilere göre; Ölçeğin Düşünce alt boyutunda ölçeklerinin toplam puan ortalamaları, izleme testi deney ve son test deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=0,369$; $p=0,716$). Tutum alt boyutunda ölçeklerinin toplam puan ortalamaları, izleme testi deney ve son test deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=-1,907$; $p=0,073$). Endişe alt boyutunda toplam puan ortalamaları, izleme testi deney ve son test deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=-1,416$; $p=0,174$). Ölçeğin geneli toplam puan ortalaması, izleme testi deney ve son test deney gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t=-2,434$; $p<0,05$).

Tablo 4.12. Ön Test Deney ve Son Test Deney Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımlı gruplar T Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Std, Sapma	t	p*
Düşünce	Ön Test Deney Grubu	19	14,000	1,599	-2,394	0,028
	Son Test Deney Grubu	19	14,895	1,100		
Tutum	Ön Test Deney Grubu	19	22,842	2,693	-4,869	0,000
	Son Test Deney Grubu	19	27,579	3,934		
Endişe	Ön Test Deney Grubu	19	19,316	4,151	4,900	0,000

	Son Test Deney Grubu	19	13,842	3,625		
Ölçeğin Genel	Ön Test Deney Grubu	19	54,526	4,742	0,592	0,561
	Son Test Deney Grubu	19	53,947	3,223		

*: Bağımlı gruplar t Testi

Tablo 4.12’teki verilere göre; Ölçeğin Genel toplam puan ortalaması ön test deney ve son test deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=0,592$; $p=0,561$). Düşünce alt boyutunda toplam puan ortalaması, ön test deney ve son test deney gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t=-2,394$; $p<0,05$, Tutum alt boyutunda toplam puan ortalaması, ön test deney ve son test deney gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t=-4,869$; $p<0,05$). Endişe alt boyutunda toplam puan ortalaması, ön test deney ve son test deney gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t=4,900$; $p<0,05$).

Tablo 4.13. Ön Test Kontrol ve Son Test Kontrol Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımlı gruplar T Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Std, Sapma	T	p*
Düşünce	Ön Test Kontrol Grubu	19	14,000	1,563	-2,272	0,036
	Son Test Kontrol Grubu	19	14,632	1,739		
Tutum	Ön Test Kontrol Grubu	19	21,579	3,254	-4,188	0,001
	Son Test Kontrol Grubu	19	23,579	4,451		
Endişe	Ön Test Kontrol Grubu	19	21,789	4,144	1,401	0,178
	Son Test Kontrol Grubu	19	20,579	5,757		
Ölçeğin Genel	Ön Test Kontrol Grubu	19	55,632	3,745	-1,022	0,320
	Son Test Kontrol Grubu	19	56,737	5,724		

*: Bağımlı gruplar t Testi

Tablo 4.13’teki verilere göre; Ölçeğin Endişe alt boyutunda toplam puan ortalaması ön test kontrol ve son test kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=1,401$; $p=0,178$). Ölçeğin Genelinin toplam puan ortalaması ön test kontrol ve son test kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir ($t=-1,022$; $p=0,320$). Düşünce alt boyutunda toplam puan ortalaması,

ön test kontrol ve son test kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir ($t=-2,272$; $p<0,05$). Tutum alt boyutunda toplam puan ortalaması, ön test kontrol ve son test kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir ($t=-4,188$; $p<0,05$).

4.2.3. Etkinlik Uyarlamalarına İlişkin Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2018b) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğretmenler İçin Etkinlik Planı Kitabı'ndan rastgele seçilen "İzini Arayan Salyangoz" isimli etkinlik planı öğretmenlere verilmiş ve etkinlik planını verilen üç yetersizlik türüne göre özel gereksinimi olan çocuklar için uyarlamaları istenmiştir. Bu üç yetersizlik türü MEB'in 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı (2020) istatistiklerine göre en fazla sayıda kaynaştırmayı katılan çocukların türlerine göre ilk üç sırada olan yetersizlik türlerinden seçilmiştir. Bu yetersizlik türlerine ilişkin öğretmenlerin yaptığı uyarlamalar kodlanmıştır. Etkinlik uyarlamalarına ilişkin zihinsel yetersizlik, ortopedik yetersizlik ve dil ve konuşma bozulduğuna yönelik bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.14. Ön test Zihinsel Yetersizlik Etkinlik Uyarlaması Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Zihinsel Yetersizlik / Etkinlik Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney grubu	14	5	19	0,487	0,485
Ön Test Kontrol grubu	12	7	19		
Toplam	26	12	38		

*: Ki-Kare Testi

Tablo 4.14'te göre; ön testte Zihinsel Yetersizlik Etkinlik Uyarlaması yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 0,487$, $p=0,485$).

Tablo 4.15. Ön test Zihinsel Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Zihinsel Yetersizlik / Fiziksel Ortam Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	18	1	19	5,700	0,021
Ön Test Kontrol Trubu	12	7	19		
Toplam	30	8	38		

*:Fisher's Exact Testi

Tablo 4.15'teki verilere göre; Zihinsel Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($\chi^2 = 5,700$, $p < 0,05$).

Tablo 4.16. Ön test Zihinsel Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Zihinsel Yetersizlik / Yöntem Teknik Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	9	10	19	0,958	0,328
Ön Test Kontrol Grubu	12	7	19		
Toplam	21	17	38		

*: Ki-Kare Testi

Tablo 4.16'daki verilere göre; Zihinsel Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlaması yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 0,958$, $p = 0,328$).

Tablo 4.17. Ön test Dil ve Konuşma Bozukluğu Etkinlik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Dil ve Konuşma Bozukluğu / Etkinlik Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	17	2	19	3,640	0,124
Ön Test Kontrol Grubu	12	7	19		
Toplam	29	9	38		

*:Fisher's Exact Testi

Tablo 4.17'deki verilere göre; Dil ve konuşma bozukluğu etkinlik uyarlama yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 3,640$, $p = 0,124$).

Tablo 4.18. Ön test Dil ve Konuşma Bozukluğu Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Dil ve Konuşma Bozukluğu / Fiziksel Ortam Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	18	1	19	5,700	0,042
Ön Test Kontrol Grubu	12	7	19		
Toplam	30	8	38		

*:Fisher's Exact Testi

Tablo 4.18'deki verilere göre; Dil ve konuşma bozukluğu fiziksel ortam uyarlama yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($\chi^2 = 5,700$, $p < 0,05$).

Tablo 4.19. Ön test Dil ve Konuşma Bozukluğu Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Dil ve Konuşma Bozukluğu / Yöntem Teknik Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	7	12	19	2,632	0,105
Ön Test Kontrol Grubu	12	7	19		
Toplam	19	19	38		

*: Ki-Kare Testi

Tablo 4.19'daki verilere göre; Dil ve konuşma bozukluğu yöntem teknik uyarlama yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 2,632$, $p = 0,105$).

Tablo 4.20. Ön test Ortopedik Yetersizlik Etkinlik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Ortopedik Yetersizlik / Etkinlik Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	17	2	19	3,640	0,124
Ön Test Kontrol Grubu	12	7	19		
Toplam	29	9	38		

*:Fisher's Exact Testi

Tablo 4.20'deki verilere göre; ortopedik yetersizlik etkinlik uyarlama yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 3,640$, $p = 0,124$).

Tablo 4.21. Ön test Ortopedik Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Ortopedik Yetersizlik / Fiziksel Ortam Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	14	5	19	0,487	0,485
Ön test Kontrol grubu	12	7	19		
Toplam	26	12	38		

*: Ki-Kare Testi

Tablo 4.21'deki verilere göre ortopedik yetersizlik fiziksel ortam uyarlama yönünden Deney ve Kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular

incelendiğinde verilerin analizi sonucu istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 0,487$, $p=0,485$).

Tablo 4.22. Ön test Ortopedik Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarılama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin

Ki-Kare Testi

	Ortopedik Yetersizlik / Yöntem Teknik Uyarılama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	6	13	19	3,800	0,051
Ön Test Kontrol Grubu	12	7	19		
Toplam	18	20	38		

*: Ki-Kare Testi

Tablo 4.22'deki verilere göre; ortopedik yetersizliğe yönelik yapılan uyarılmalarda yöntem teknik uyarılama yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 3,800$, $p=0,051$).

Tablo 4.23. Son test Zihinsel Yetersizlik Etkinlik Uyarılama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Zihinsel Yetersizlik / Etkinlik Uyarılama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	7	12	19	1,689	0,194
Son Test Kontrol Grubu	11	8	19		
Toplam	18	20	38		

*: Ki-Kare Testi

Tablo 4.23'deki verilere göre; zihinsel yetersizliğe yönelik yapılan uyarılmalarda etkinlik uyarılama yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular incelendiğinde verilerin analizi sonucu anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 1,689$, $p=0,194$).

Tablo 4.24. Son test Zihinsel Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarılama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin

Ki-Kare Testi

	Zihinsel Yetersizlik / Fiziksel Ortam Uyarılama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	8	11	19	3,886	0,049
Son Test Kontrol Grubu	14	5	19		
Toplam	22	16	38		

*: Ki-Kare Testi

Tablo 4.24'teki verilere göre; zihinsel yetersizlik fiziksel ortam uyarılama yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular

incelendiğinde verilerin analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($\chi^2 = 3,886$, $p < 0,05$).

Tablo 4.25. Son test Zihinsel Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Zihinsel Yetersizlik / Yöntem Teknik Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	3	16	19	10,795	0,001
Son test Kontrol Grubu	13	6	19		
Toplam	16	22	38		

*:Fisher's Exact Testi

Tablo 4.25'teki verilere göre; zihinsel yetersizliğe yönelik yapılan uyarlamalarda yöntem teknik uyarlama yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($\chi^2 = 10,795$, $p < 0,05$).

Tablo 4.26. Son test Dil ve Konuşma Bozukluğu Etkinlik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Dil ve Konuşma Bozukluğu / Etkinlik Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Son Test Deney Grubu	10	9	19	2,923	0,170
Son Test Kontrol Grubu	15	4	19		
Toplam	25	13	38		

*:Fisher's Exact Testi

Tablo 4.26'daki verilere göre; dil ve konuşma bozukluğu etkinlik uyarlama yönünden deney ve kontrol grubu arasında farklılığın tespiti için ki-kare testine ilişkin bulgular incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 2,923$, $p = 0,170$).

Tablo 4.27. Son test Dil ve Konuşma Bozukluğu Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Dil ve Konuşma Bozukluğu / Fiziksel Ortam Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	8	11	19	9,471	0,005
Son Test Kontrol Grubu	17	2	19		
Toplam	25	13	38		

*:Fisher's Exact Testi

Tablo 4.27'daki verilere göre; dil ve konuşma bozukluğu fiziksel ortam uyarlama yönünden deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($\chi^2 = 9,471$, $p < 0,05$).

Tablo 4.28. Son test Dil ve Konuşma Bozukluğu Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Dil ve Konuşma Bozukluğu / Yöntem Teknik Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	3	16	19	3,199	0,151
Son Test Kontrol Grubu	8	11	19		
Toplam	11	27	38		

*:Fisher's Exact Testi

Tablo 4.28'daki verilere göre; dil ve konuşma bozukluğu yöntem teknik uyarlama yönünden Deney ve Kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 3,199$, $p = 0,151$).

Tablo 4.29. Son test Ortopedik Yetersizlik Etkinlik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Ortopedik Yetersizlik / Etkinlik Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Son test Deney Grubu	12	7	19	3,640	0,124
Son test Kontrol Grubu	17	2	19		
Toplam	29	9	38		

*:Fisher's Exact Testi

Tablo 4.29'daki verilere göre; ortopedik yetersizlik etkinlik uyarlama yönünden deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 3,640$, $p = 0,124$).

Tablo 4.30. Son test Ortopedik Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Ortopedik Yetersizlik / Fiziksel Ortam Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	8	11	19	3,886	0,049
Son Test Kontrol Grubu	14	5	19		
Toplam	22	16	38		

*: Ki-Kare Testi

Tablo 4.30'daki verilere göre; Ortopedik Yetersizlik fiziksel ortam uyarlama yönünden Deney ve Kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($\chi^2 = 3,886$, $p < 0,05$).

Tablo 4.31. Son test Ortopedik Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Deney ve Kontrol Grubu Arasında Farklılığın Tespiti İçin Ki-Kare Testi

	Ortopedik Yetersizlik / Yöntem Teknik Uyarlama				
	Yok	Var	Toplam	χ^2	p*
Ön Test Deney Grubu	1	18	19	12,179	0,001
Son Test Kontrol Grubu	11	8	19		
Toplam	12	26	38		

*:Fisher's Exact Testi

Tablo 4.31'deki verilere göre; ortopedik yetersizlik yöntem teknik uyarlama yönünden Deney ve Kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($\chi^2 = 12,179$, $p < 0,05$).

Tablo 4.32. Deney Grubunun Zihinsel Yetersizlik Etkinlik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi

		Son Test Etkinlik Uyarlama		Toplam	χ^2	p*
		Yok	Var			
İzleme Testi Etkinlik Uyarlama	Yok	0	2	2	1,626	0,109
	Var	8	9	17		
Toplam		8	11	19		

*: Mc Nemar Testi

Tablo 4.32'ye göre; zihinsel yetersizlik etkinlik uyarlama yönünden son test ile izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 1,626$, $p = 0,109$).

Tablo 4.33. Deney Grubunun Zihinsel Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi

		Son Test Fiziksel Ortam Uyarlama		Toplam	χ^2	p*
		Yok	Var			
İzleme Testi Fiziksel Ortam Uyarlama	Yok	2	7	9	0,532	0,070
	Var	1	9	10		
Toplam		3	16	19		

*: Mc Nemar Testi

Tablo 4.33'teki verilere göre; deney grubunun zihinsel yetersizlik fiziksel ortam uyarlama yönünden son test ile izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 0,532$, $p = 0,070$).

Tablo 4.34. Deney Grubunun Zihinsel Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi

		Son Test Yöntem Teknik Uyarlama		Toplam	χ^2	p*
		Yok	Var			
İzleme Testi Yöntem Teknik Uyarlama	Yok	1	0	1	0,950	0,004
	Var	9	9	18		
Toplam		10	9	19		

*: Mc Nemar Testi

Tablo 4.34'teki verilere göre; deney grubunun zihinsel yetersizlik yöntem teknik uyarlama yönünden son test ile izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($\chi^2 = 0,950$, $p < 0,05$).

Tablo 4.35. Deney Grubunun Dil ve Konuşma Bozukluğu Etkinlik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi

		Son Test Etkinlik Uyarlama		Toplam	χ^2	p*
		Yok	Var			
İzleme Testi Etkinlik Uyarlama	Yok	3	5	8	0,120	0,999
	Var	5	6	11		
Toplam		8	11	19		

*: Mc Nemar Testi

Tablo 4.35'teki verilere göre; deney grubunun dil ve konuşma bozukluğu etkinlik uyarlama yönünden son test ile izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 0,120$, $p = 0,999$).

Tablo 4.36. Deney Grubunun Dil ve Konuşma Bozukluğu Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi

		Son Test Fiziksel Ortam Uyarlama		Toplam	χ^2	p*
		Yok	Var			
İzleme Testi Fiziksel Ortam Uyarlama	Yok	7	2	9	8,927	0,999
	Var	1	9	10		
Toplam		8	11	19		

*: Mc Nemar Testi

Tablo 4.36'daki verilere göre; deney grubunun dil ve konuşma bozukluğu fiziksel ortam uyarlama yönünden son test ile izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 8,927$, $p=0,999$).

Tablo 4.37. Deney Grubunun Dil ve Konuşma Bozukluğu Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi

		Son Test Yöntem Teknik Uyarlama		Toplam	χ^2	p*
		Yok	Var			
İzleme Testi Yöntem Teknik Uyarlama	Yok	1	2	3	0,825	0,999
	Var	2	14	16		
Toplam		3	16	19		

*: Mc Nemar Testi

Tablo 4.37'deki verilere göre; deney grubunun dil ve konuşma bozukluğu Yöntem Teknik Uyarlama yönünden son test ile izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 0,825$, $p=0,999$).

Tablo 4.38. Deney Grubunun Ortopedik Yetersizlik Etkinlik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi

		Son Test Etkinlik Uyarlama		Toplam	χ^2	p*
		Yok	Var			
İzleme Testi Etkinlik Uyarlama	Yok	6	1	7	2,423	0,125
	Var	6	6	12		
Toplam		12	7	19		

*: Mc Nemar Testi

Tablo 4.38'deki verilere göre; deney grubunun Ortopedik yetersizlik etkinlik uyarlama yönünden son test ile izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 2,423$, $p=0,125$).

Tablo 4.39. Deney Grubunun Ortopedik Yetersizlik Fiziksel Ortam Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi

		Son Test Fiziksel Ortam Uyarlama		Toplam	χ^2	p*
		Yok	Var			
İzleme Testi Fiziksel Ortam Uyarlama	Yok	3	3	6	0,224	0,727
	Var	5	8	13		
Toplam		8	11	19		

*: Mc Nemar Testi

Tablo 4.39'daki verilere göre; deney grubunun ortopedik yetersizlik fiziksel ortam uyarlama yönünden son test ile izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 2,24$, $p = 0,727$).

Tablo 4.40. Deney Grubunun Ortopedik Yetersizlik Yöntem Teknik Uyarlama Yönünden Son Test ile İzleme Testi Arasında Farklılığın Tespiti İçin Mc Nemar Testi

		Son Test Yöntem Teknik Uyarlama		Toplam	χ^2	P*
		Yok	Var			
İzleme Testi Yöntem Teknik Uyarlama	Yok	1	1	2	8,972	0,999
	Var	0	17	17		
Toplam		1	18	19		

*: Mc Nemar Testi

Tablo 4.40'taki verilere göre; deney grubunun ortopedik yetersizlik yöntem teknik uyarlama yönünden son test ile izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 8,972$, $p = 0,999$).

4.3. UEP'e İlişkin Öğretmen Görüşleri Formuna İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından UEP uygulanması sonunda deney grubunda yer alan öğretmenler "UEP hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları Tablo 4.41'de verilmiştir.

Tablo 4.41. UEP Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?

Görüş	Uyarlama Bilgisi f(%)	Düşünce f(%)	Tutum f(%)	Endişe f(%)
UEP sonrası bu kategorilerde istendik yönde değişiklik olduğunu ifade eden öğretmenler	17(89,473)	16(84, 21)	7(36,842)	3(15,789)
UEP sonrası bu kategorilerde istendik yönde değişiklik olmadığını ifade eden öğretmenler	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
UEP sonrası bu kategorilerde görüş bildirmeyen öğretmenler	2(10,526)	3(15,789)	12(63,157)	16(84,21)

Araştırmacı tarafından UEP uygulanması sonunda, deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine UEP’e ilişkin öğretmen görüşleri formu ulaştırılmıştır. Formda “UEP hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu bulunmaktadır. Öğretmenlerden bu formu doldurmaları istenmiştir. Doldurulan bu form kapsamında UEP’e katılan 19 öğretmen görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler “Uyarlama Bilgisi, Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Kaynaştırmaya İlişkin Tutum ve Kaynaştırmaya İlişkin Endişe” olmak üzere dört kategori altında içerik analiz yapılarak tablolatırılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin “UEP hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar kategoriler ışığında analiz edilmiş ve tablo 4.41. gösterilmiştir.

“Uyarlama Bilgisi” kategorisinde 17 öğretmen UEP’in uyarlama konusunda bilgilerini arttırdığı görüşünü paylaşmışlardır. Öğretmenlerden D1: “Çok faydalı ve bilgilendiriciydi. Benim bazı eğitimlerde fark ettiğim doğru bildiğimiz yanlışlar vardı.” ifadesini kullanırken, D7: “Bu süreçte bizler hem bilgilerimizi tazelemiş olduk hem de güzel bir uyarlama etkinliklerle bilgi kesemizi doldurduk. Eğitim başında her ne kadar bunları biliyoruz gibi görünse de uygulama programın etkinlik uyarlamalarında ve deneyimli öğretmenlerimizin süreç paylaşımlarında aslında bu konuda yeterli bilgimizin olmadığını gördük. Bu program bizlere bir nevi eksiklerimizi görme ve bunları paylaşım havuzu oluşturarak eğitimler sayesinde tamamlama fırsatı sundu.” ifadesine yer verdi. D10: “Çok verimli ve güzel bir eğitim oldu. Farklı engelleri olan öğrencilerle çalışırken nelere dikkat etmem gerektiğini ve nasıl uyarlamalar yapabileceğimi öğrendim.” görüşünde bulunmuş ve benzer şekilde D17: “Aslında bu durumun benim yetersizliğim yüzünden olduğunu farkına vardım. Artık o öğrenciye nasıl yaklaşacağımı biliyorum. Ve desteğe ihtiyaç duyduğumda yapabileceklerimi de. Teşekkürler öğretmenim.” görüşünü eklemiştir.

“Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce” kategorisinde 16 öğretmen UEP’in kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini değiştirdiği görüşünü paylaşmışlardır. D1: “Ufak şeylerden yararlanamam diye düşünüyordum. Bu eğitimler sayesinde küçük ayrıntıların bile ne kadar etkili olabileceğinin farkına vardım.” ifadesini, D5: “Özel çocuklarımıza farklı açılardan bakıp farklı etkinliklerle daha da faydalı olabilmek zor diye düşünüyordum öyle çokta zor değilmiş” ifadesini, D8: “her farklı gereksinime değişik pencereden baktırdığını düşünüyorum planlara uyarlama konusunda daha dikkatli

baktığımı düşünüyorum ve nasıl uyarlamalar yapabileceğimi gördüm” ifadesini, D14: “Bu düşündüğümüz kadar zor değilmiş. Ufak düzenlemelerle büyük etkiler oluşturabiliyormuşuz. Şimdi öğrendiklerimi öğrencilerimle uygulamak için sabırsızlanıyorum.” ifadesini ve D18: “Özellikle bazı çocukların özel kendi okullarında eğitim alması gerektiğini düşünürken aslında onları nasıl ayıştırdığımızı unutmuşuz. Kendi yetersizliğimizi böyle gidermek daha kolay gelmiş bunu anladım. Aslında sınıfta yapabileceğimiz ne çok şey varmış. Bütün çocuklar el ele dedik bu programda. İyi ki de dedik.” ifadesini kullanmıştır.

“Kaynaştırmaya İlişkin Tutum” kategorisinde 7 öğretmen UEP’in kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini değiştirdiği görüşünü paylaşmışlardır. Öğretmenlerden D11: “Birlikte hem çok güzel vakit geçirdik hem de çok güzel şeyler öğrendik. Uyarlama yapmak çok zor geldiği için yer vermek istemiyorduk. Bundan sonraki süreçte eminim ki bu programa katılma fırsatı bulan tüm öğretmenler için uyarlamalar çok daha kolay ve çok daha keyifli olacaktır.” ifadesini, D17: “Uzun zamandır böyle bir eğitimi arıyordum. Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olduğunda panikliyordum ve bu yüzden olmasını çok istemiyordum. Aslında bu durumun benim yetersizliğim yüzünden olduğunu farkına vardım. Artık o öğrenciye nasıl yaklaşacağımı biliyorum. Ve desteğe ihtiyaç duyduğumda yapabileceklerimi de.” ifadesini D19: “Üniversite eğitimimiz boyunca hep demiştir bireysel farklılıklar bireysel farklılıklar diye. Bunu ne kadar yapmadığımızı gördüm. Ve bireysel farklılıkları merkeze alarak eğitimi düzenlemek gerektiği için kaynaştırma öğrencim olmasını çok istemedim. Artık zor gelmiyor ve kaynaştırmanın bir hak olduğunu biliyorum” ifadesini kullanmıştır.

“Kaynaştırmaya İlişkin Endişe” kategorisinde 3 öğretmen UEP’in kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini değiştirdiği görüşünü paylaşmışlardır. D3: “Programa daha önce sınıfımda kaynaştırma öğrencim varken ona karşı yetersiz olduğu konusunda endişelerim için katılmak istemiştım. Fark ettim ki gerçekten çoğu noktada yetersiz kalmışım. Program sayesinde bu yetersizliklerimi gördüm ve aslında ne yapmam gerekeni görmüş oldum. Bundan sonra bu öğrendiklerimi en güçlü şekilde uygulamaya çalışacağım.” ifadesini, D11: “Endişe ve ne yapacağını şaşırılmışlık duyguları; yerini, bilgiye ve güven duygusuna bıraktı.” ifadesini, D17: “Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olduğunda panikliyordum ve bu yüzden olmasını çok istemiyordum. Bu eğitim sayesinde artık paniklemiyorum.” ifadesini kullanmıştır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma Uyarlama Eğitimi Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırma, karma yöntemi araştırmalarından çok aşamalı karma desen üzerine kurgulanmıştır. Çok aşamalı desende gerçekleştirilen araştırmada, nitel ve nicel verilerden sıralı olarak yararlanılmıştır. İlk olarak çalışmaya katılacak olan öğretmenlerden 6 var olan bilgi düzeylerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Daha sonra nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılarak programın etkisi karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada 38 öğretmene “Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği” ve “Etkinlik Planı Formu” veri toplama araçları ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra 19 okul öncesi öğretmenine yönelik 10 hafta süren Uyarlama Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda olan 19 öğretmene hiçbir uygulama yapılmamıştır. 10 hafta sonunda her iki gruba son test uygulanmış ve 30 gün sonra deney grubuna izleme testi uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Daha sonra nitel araştırma yöntemi kullanılarak öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri içerik analiziyle analiz edilmiştir. Tüm veri setleri karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın başlangıç aşamasında UEP hazırlanması üzerine ihtiyaç belirleme amacıyla toplanmış verilerin içerik analiziyle analiz edildiği yarı yapılandırılmış görüşme formuna ve etkinlik planına ilişkin bulgular incelenmiştir. Bu bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarında nasıl uyarlama yapacağı ve bu uyarlamaları nasıl uygulayacağı konusunda bilgiye ihtiyacı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Çalışmada uyarlama çalışmalarını uygulama hakkında öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve ihtiyaçları incelenmiştir; “Öğretimsel Uyarlama Bilgisi, Öğretimsel Uyarlamanın Gerekliliği, Öğretimsel Uyarlamalara Yer Verme ve Etkinlik Planında Uyarlama” olmak üzere dört kategori içerik analizi için belirlenmiştir. Öğretmenlerin merkeze “2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nı alarak, sınıflarında bulunan öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre öğrenme

sürecinde, materyaller ve yöntemde uyarlama yapması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri uyarlama yaparken öğrencinin özelliklerini dikkate aldıkları ve etkinlik planlarında öğretimsel uyarlamalara yer vermeyi gerekli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, özel gereksinimi olan çocuğun performans, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemesi kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkilemektedir (Kargın, 2004, 15). Öğretmenlerin uyarlamaları gerekli bulması önemli ancak uyarlama yapabilme sürecinde yeterli değildir. Aynı zamanda gelişimsel ölçütler açısından gerekli bazı etkinlik uyarlamalarının yapılması kaynaştırmanın temel ölçütlerinin karşılanması gerekmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin öğretimsel uyarlamanın ne anlama geldiğini bildiği ancak 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda uyarlamalara yer verilme durumu hakkında bilgi sahibi olmadığı görüşmüştür. Bu sonuç diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Kale ve diğ., 2016: 35; Tufan, Yıldırım, 2013). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için okul öncesi öğretmenleri, Güncellenmiş Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile birlikte kaynaştırma kararıyla sınıflara yerleştirilen çocuklar için doldurulması zorunlu alan olan “Uyarlamalar” bölümünü nasıl dolduracağını ve uyarlamaları nasıl uygulayacağını bilmesi gerekmektedir (Batu, Yükselen, 2015). Diğer bulgulara bakıldığında öğretmenlerin etkinlik planında sekiz yetersizlik türüne göre uyarlama yapmakta zorlandıkları; öğretimsel uyarlama konusunda yanlış ve eksik bilgilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmenler yaptıkları uyarlamalarda fiziksel ortama ilişkin uyarlamalara yer vermedikleri, hiçbir uyarlama bölümünde öğretim materyalini düzenlemedikleri görülmüştür. Kaynaştırma süreci için fiziksel ortama ilişkin uyarlama yapmanın önemli olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Deitz ve diğ., 2002, 86; Sandal, Schwartz, 2008). Öğretmenlerin uyarlamalara yer vermemesi kaynaştırma sürecinin başarılı bir şekilde sürdürülmesini engellemektedir

Elde edilen bu bulgular ışığında Öğretimsel Uyarlamalara Yer Verme ve Etkinlik Planında Uyarlama kategorilerinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde planlamaları gerektiği öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilerinin ve uygulamalarının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu durum daha önce yapılmış olan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Altun, Gülben, 2009; Akalın, 2015; Kale ve diğ., 2016; Temiz, Parlak-Rakap, 2018; Tufan, Yıldırım, 2013). Bu araştırmalardan birinde öğretmenlerin mevcut programı özel gereksinimi olan çocuğun bireysel

farklılıklarına göre nasıl uyarlayacağına dair eğitim gereksinimi olduğunu bildirmesi, hizmet öncesinde ve hizmet içinde bu konunun ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler etkinlik sürecinde uyarlama yapmaya çalışsalar da yetersiz ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim yöntemini uyarlamakta da yetersiz kaldığı görülmüştür (Sönmez ve diğ., 2018, 451). Bu doğrultuda öğretmenlerin bu konularda eğitim ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Bu sonuç Gökkaya (2018, 36-37)'nın yaptığı araştırmada öğretmenlerin etkinlik planlarındaki uyarlamaları incelediği ve incelenen uyarlamaların eğitsel özellikler açısından kaynaştırma eğitiminin amaçlarına hizmet etmediği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ancak Gökkaya (2018, 36-37)'nın sadece etkinlik uyarlaması merkeze alması ve bir program uygulamasının olmaması bu çalışma ile farklılık göstermedir. Ayrıca Temiz ve Parlak-Rakap, (2018) 65 okul öncesi öğretmen adayıyla yapmış olduğu çalışma sonuçları ışığında, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgilerinin ve uygulamalarının yetersiz olduğu sonucu da bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Aydın ve Sapsağlam (2019)'ın araştırmasında elde ettiği sonuçlarda bu sonucu desteklemektedir. Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarını incelemiş ve sonucunda, öğretmenlerin araştırmacılar tarafından dokuz boyutta açıklanan öğretimsel uyarlamalara öğrenme-öğretme sürecinde düşük düzeyde yer verdikleri görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenler görüşme sırasında yer verdiğini belirttiği uyarlama boyutlarına, yapılan gözlem sonucunda yer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Tüm bu bulgular öğretmenlerin uyarlama hakkında bilgi gereksinimlerini destekleyip öğretmenlere verilecek eğitimin içeriği konusunda da ihtiyaçlarını göstermektedir.

Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunun araştırmaya katılırken ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlarında ve ölçeğin genelinden elde edilen bulgularda anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da deney grubuna uygulanan UEP sonrasındaki ölçek sonuçlarının karşılaştırılmasını kolaylaştırmıştır. Deney grubuna uygulama yapıldıktan sonra son test puanlarının düşünce, tutum, endişe ve ölçeğine göre deney ve kontrol grupları arasındaki farklılaşmaya ilişkin bağımsız t testi sonuçları incelendiğinde düşünce alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olmadığı, tutum ve endişe alt boyutlarının toplamında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yapılan uygulamanın öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin

düşüncelerini etkilemediği ancak tutum ve endişeleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin genel puanlarının sonunda anlamlı bir farklılık olmamasının sebebi endişe puanının düşmesinden kaynaklanmaktadır. Aynı sonuç ölçeğin ön test-son test fark puanlarında da karşımıza çıkmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu öğretmenler kaynaştırma süreci hakkında tutumlarının (Agbenyega, 2007, 54; Özcan, 2020, 74; Silverman ve diğ., 2010) ve endişelerinin (Emam, Mohamed, 2011, 983; Varlier, Vuran, 2006; Özcan, 2020, 80; Üstün, Bayar, 2017) kaynaştırma hakkındaki mevcut bilgileriyle ilişkili olduğu gösteren çalışmalarla benzerlik göstererek bu çalışmalara ek olarak öğretmenlerin uyarlama hakkında bilgi sahibi olmalarının tutum ve endişe üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuğa karşı olumlu tutum sergilemesi kaynaştırma sürecinin başarılı olmasına katkı sağlamaktadır (Batu, 2000; Ekşi, 2010, 31). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının kaynaştırmanın başarısını etkilemesinin yanında, kaynaştırmaya ilişkin endişeleri de aynı derecede önemlidir (Symeonidou, Phtiaka, 2009, 549). Öğretmenlerin endişelerinin karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri sorunlardan kaynaklandığı ve bu sorunların bilgi yetersizliklerinde kaynaklandığı UEP ile uyarlama konusunda bilgi sahibi olmalarının endişelerini azalttığı düşünülmektedir (Agbenyega 2007, 54; Gök, Erbaş, 2011; Shevlin ve diğ., 2013, 1131).

Düşünce alt boyutuyla alakalı anlamlı farklılaşma olmaması öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu düşünceleri olmasıyla alakalı olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Gök ve Erbaş (2011)'ın yaptıkları okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olmasına rağmen sınıf içerisinde uygulamaya yönelik yaşanan sorunlar olduğu gösteren araştırmaya benzerlik göstermektedir.

Deney grubuna yapılan izleme testi deney ve son test deney puanlarının düşünce, tutum, endişe ve ölçeğine göre arasındaki farklılaşmaya ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre Düşünce, Tutum ve Endişe ölçeklerinin toplam puan ortalamaları, izleme testi deney ve son test deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir. Bu durum yapılan uygulamanın kalıcı olduğu ve programın alt boyutlar üzerinde etkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

UEP ile öğretmenlerin uyarlama yapma konusundaki bilgilerinin desteklenmesi öğretmenlerin tutum ve endişeleri üzerinde etkili olduğu sonucu görülmektedir. Bu sonuç kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve endişelerin, kaynaştırma

uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerini yordama gücüne sahip olduğu sonucunun gösteren araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir (Özcan, 2020, 81). Öğretmenlerin endişelerinin negatif yönde farklılaşması mevcut koşullarda kaynaştırma eğitiminde bazı zorluklar yaşayabildiklerini; öğretmenler kendilerini özel gereksinimi olan çocuklar konusunda verimsiz ve desteksiz görüp bu sebeple özel gereksinimi olan çocukların sınıflarında bulunmasının kendilerini endişelendirdiği söyleyen araştırmaları (Varlier, Vuran, 2006; Agbenyega, 2007, 54) destekleyerek bu eksikliklerine uyarılama yapabilme konusunda destek sağlandığında endişelerinin azalacağı sonucuyla araştırmalara katkı sağlamıştır. Bununla birlikte olumsuz öğretmen tutumlarının kaynaştırma sürecinin başarıya ulaşmasında en büyük engel olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kaynaştırma konusunda alandan uzman kişilerce bilgilendirilmelerinin gerekliliği görülmektedir (Doğaroğlu, Bapoğlu, 2015, 471). UEP gibi programlarla desteklenen endişeleri az, olumlu öğretmen tutumu, deneyimi, bilgi ve becerileri sayesinde öğretmen özel gereksinimi olan çocukların farklı ihtiyaçlarını karşılayabilir. Böylece başarılı kaynaştırma sürecinin en temel unsurları yerine getirilmiş olur (Burke, Sutherland, 2004; Crane-Mitchell, Hedge, 2007, 354; Frazeur-Cross ve diğ., 2004, 176). Öğretmenler için hazırlanan bu programlarla çocukların farklılıklarına değer veren, olumlu tutumlara sahip ve bütünleştirici uygulamalara yer veren öğretmenler yetiştirmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına katılım fırsatlarının kapsayıcı eğitim süreci için önemli olduğu unutulmamalıdır (Özaydın, 2019, 3).

Ön testte, son testte ve izleme testinde öğretmenlere Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce Tutum ve Endişe ölçeğinin yanında Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Öğretmenler İçin Etkinlik Planı Kitabı”ndan (2018b) rastgele seçilen “İzini Arayan Salyangoz” isimli Etkinlik Planı verilmiş öğretmenler bu planı “MEB’in 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı (2020)” istatistiklerine göre en fazla sayıda kaynaştırmayı katılan çocukların türlerine göre ilk üç sırada olan yetersizlik türlerine göre uyarılama yapmaları istenmiştir. Bu yetersizlik türleri zihinsel yetersizlik, ortopedik yetersizlik ve dil ve konuşma bozukluğudur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar her yetersizlik türü için etkinlik uyarlaması, fiziksel ortam uyarlaması ve yöntem-teknik uyarlaması olarak ayrı ayrı kodlanmıştır. Ön testte zihinsel yetersizliğe

ve dil konuşma bozukluğuna yönelik deney kontrol grubunun farklılığına ilişkin ki-kare testi sonuçlarında etkinlik uyarlaması ve yöntem teknik uyarlaması arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, fiziksel ortama ilişkin uyarlamada kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin çok azının bu uyarlamalara yer verdiği görülmüştür. Yine ön testte ortopedik yetersizliğe yönelik deney kontrol grubunun farklılığına ilişkin sonuçlara bakıldığında etkinlik uyarlamasına, fiziksel ortam ve yöntem teknik uyarlamasına yönelik anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca tüm ön-test deney ve kontrol grubunun uyarlama frekanslarına bakıldığında öğretmenlerden çok azının uyarlamalara yer verdiği görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin uyarlama yapabilme konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca UEP'e ilişkin ihtiyaç belirlemek için yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstererek öğretmenlerin etkinlik planında uyarlama kısmını doldurma konusunda ve uyarlama yapabilme konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu desteklemektedir. Ayrıca bu sonuç öğretmenlerin uyarlama konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu söyleyen araştırmaları desteklemekte (Kale ve diğ., 2016: 35; Tufan, Yıldırım, 2013); okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde sınıf içi etkinliklerde, yöntem ve tekniklerin kullanımında çeşitli uyarlamalar yaptıkları, öğretim öncesi ve sonrası değerlendirmelerde bulundukları belirten araştırmadan farklılık göstermektedir (Yıkılmış ve diğ., 2018, 1854-1855). Okul öncesi öğretmenlerinin etkili bir kaynaştırma süreci için kaynaştırma sürecinde sınıf içi etkinliklerde gerek süre gerekse öğrenciye sağlanan fiziksel yardımın düzeyi açısından değişiklikler yapma ihtiyacı olduğu bilinmektedir (Sığırtmaç ve diğ., 2011, 218). Öğrenme-öğretme sürecinde bu değişikliklere, uyarlamalara yer veren öğretmen bu sayede kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesi ile ilgili özel gereksinimleri olan çocuklarda dahil tüm çocuklar için kaliteli eğitim faaliyetlerine katkıda bulunabilir (Farrell, 2000, 160)

Son testte zihinsel yetersizlik ve ortopedik yetersizliğe yönelik deney kontrol grubunun farklılığına ilişkin ki-kare testi sonuçlarında; etkinlik uyarlamasına ilişkin iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, yöntem teknik uyarlaması, fiziksel ortama ilişkin uyarlamada deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön testte kontrol grubunda zihinsel yetersizliğe ve ortopedik yetersizliğe yönelik fiziksel ortama ilişkin uyarlama yapan öğretmen sayısı daha fazlayken deney grubuna yapılan uygulama sonunda deney grubunda etkinlik

uyarlaması, fiziksel ortamı uyarlama, yöntem teknik uyarlaması yapan öğretmen sayıları kontrol grubundan daha fazladır. Son testte dil ve konuşma bozukluğuna yönelik deney kontrol grubunun farklılığına ilişkin ki-kare testi sonuçlarında; etkinlik ve yöntem teknik uyarlamasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ve fiziksel ortama ilişkin uyarlamada deney grubunun lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar UEP'in öğretmenlerin etkinlik planında yer alan uyarlama bölümünü doldurabilme ve uyarlama yapabilme konusunda bilgilerinin arttığı sonucunu göstermektedir. Öğretmenlerin bilgilerindeki artış genel eğitimdeki sorumluluklarına ek olarak, programı bireyselleştirerek uygulama, gerektiğinde uyarlama yapma gibi görevler üstlenmesi gerekliliğini yerine getirmelerini sağlayacaktır (Metin, 2018, 430).

Deney grubunun öğretmenlerin zihinsel yetersizlik, ortopedik yetersizlik ve dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklara yönelik yaptıkları uyarlamaların son test ile izleme testi arasında farklılığın tespiti için Mc Nemar testi sonuçlarının geneline bakıldığında son test ile izleme testi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum UEP uygulandığı deney grubunun uyarlama konusunda bilgilerinin kalıcı olduğu sonucunu göstermiştir. Bu sonuç ile kaynaştırma sürecinin başarısı için önemli olan uyarlamanın UEP ile öğretmen eğitimlerinde öğretmenlerin uyarlama hakkında bilgilerine katkı sağlayacağı görülmektedir. Kaynaştırma sürecinin başarısı program felsefesine göre değişmesi, idari destek, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin tutumlarının, kaynaştırma sürecinde öğretim ortamını uyarlama ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yöntemlerin, etkili öğretim yöntem ve stratejilerin kullanılması çocuğa ihtiyaçlarına uygun eğitim verme konusunun kaynaştırma süreci için önemli olduğu görülmektedir (Bricker, 1995; Buysse ve diğ., 1999). Bu sayede UEP'in öğretmenlere uyarlama hakkında bilgi kazandırarak kaynaştırma sürecinin başarılı yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacı tarafından UEP uygulanması sonunda, UEP'e ilişkin öğretmen görüşleri formu öğretmenlere ile "UEP hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusundan elde edilen Uyarlama Bilgisi kategorisindeki bulgular incelendiğinde bu bulguların ihtiyaç belirlemek amacıyla araştırmanın başında yapılan öğretmenlerin uyarlama konusunda bilgi yetersizliği olduğunu gösteren sonuçları ve deneysel çalışmanın ön testinde etkinlik planına verilen yanıtlardan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin ifadelerinde yer verdiği UEP'in uyarlama konusunda bilgilerini

arttırdığına yönelik cevaplar son testten elde edilen bulguları desteklemektedir. Kaynaştırmaya Yönelik Düşünce, Tutum ve Endişe kategorilerindeki ifadelere bakıldığında Kaynaştırmaya Yönelik Düşünce kategorisinde öğretmenlerin düşüncelerinde farklılaşma olduğu ölçekten elde edilen son test verilerinden farklılık göstermektedir. Bunun sebebinin öğretmenlerin düşüncelerini geniş açıdan ifade ederlerken ölçeğin sınırlı sayıda maddeyle kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini ölçmesi olarak düşünülmektedir. Kaynaştırmaya Yönelik Tutum ve Endişe kategorilerinde de ölçek ile ön testten ve son testten elde edilen sonuçları destekleyen ifadelere yer verilmiştir.

6. SONUÇ

Araştırma sonucunda UEP hazırlanması için ihtiyaç belirlenmesi amacıyla yapılan ön çalışmayla öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde planlamaları gerektiği öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilerinin ve uygulamalarının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla ülkemizde yapılan araştırmaların sınırlı olması ve kaynaştırmayla alakalı genel bilgiler içermesi sebebiyle öğretmenlerin uyarlama konusunda bilgi yetersizlikleri ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine uyarlama yapma konusunda bilgi veren ve uygulama yapmasına imkân sağlayan eğitim programına rastlanmamış ve UEP geliştirilmiştir. Deney ve kontrol grubuna UEP uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra yapılan ön test, son test ve izleme testi sonuçları ve UEP uygulandıktan sonra deney grubuna sorulan sorular araştırma problemlerine ışık tutmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda UEP'in okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamaya ilişkin bilgilerine ve uygulamalarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca UEP öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmiş, endişelerini istendik yönde azaltmaya katkı sağlamıştır. Ancak UEP'in öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düşüncelerine etki ettiğini gösteren doğrudan bir sonuca ulaşılmamıştır. Aşağıda bu sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmalara yönelik öneriler;

- 1.Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaya ilişkin yeterlikleri farklı programlarla desteklenebilir.
2. UEP'e katılan öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların kaynaştırma sürecine etkisi incelenebilir.
3. UEP'in okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine etkisi incelenebilir.
4. UEP'in farklı programlara entegre edilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir.
5. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaların başarıya ulaşabilmesine yönelik, öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak farklı mesleki gelişim programları geliştirilebilir.

Uygulamalara yönelik öneriler;

1. UEP Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen eğitimleri sürecinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim olarak planlanarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.
2. Üniversitelerde okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik verilen eğitimlerde UEP'e ilişkin çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, Funda. 2013. Okul öncesinde kaynaştırma. **Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri**. ed. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu. Ankara: Kök: 21-27.
- _____. 2019. Kaynaştırma Modeli ve Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Özellikleri. **Okul Öncesinde Kaynaştırma**. Ed. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu. Ankara: Kök: 21-73
- Agbenyega, Joseph Seyram. 2007. Examining Teachers: Concerns and Attitudes to inclusive education in Ghana. **International Journal of Whole Schooling**. c. 3. s. 1: 41–56.
- Ajuwan Paul. M, Huda Sarraj, Nora Griffin-Shirley, DeAnn Lechtenberger, and Li Zhou. 2015. Including Who are Visually Impaired in the Classroom: Attitudes of Preservice Teachers. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. c.109. s. 2: 131-140.
- Akgül, Hatice. 2010. Otizmli Çocuklara Fotoğraflı Etkinlik Çizelgesi Takip Etme Becerisi Kazandırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Akmeşe, Pelin Piştay, Nilay Kayhan. 2016. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunlar ve Kaynaştırma Ortamlarında Kullanımına İlişkin Görüş ve Önerileri. **SDU International Journal of Educational Studies**. c. 3. s. 1: 45-58.
- Altun, Taner, Aysun Gülben. 2009. Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 28: 253-272.
- American Psychiatric Association. 2013. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5th Edition. Author: Washington DC.
- Anılan, Hüseyin, Gamze Kayacan. 2015. Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 74-90.
- Arlin, Marshall. 1979. Teacher Transitions can Distruct Time Flow in Classrooms. **American Educational Research Journal**. c. 16. s. 1: 42-56.
- Artan, İsmihan, Gülden Uyanık Balat. 2003. Okul Öncesi Eğitimcilerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 11. s. 1: 65-80.
- Avramidis, Elias, Phil Bayliss, Robert Burden. 2000. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational

- needs in the ordinary school in one local education authority. **Educational psychology**. c. 20. s. 2: 191-211.
- Aydın, Demet. Özkan Sapsağlam. 2019. Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarının incelenmesi. **EJER Congress 2019 Bildiri Kitabı, 19-22 Haziran 2019**. Ankara: Ankara Üniversitesi.1277-286.
- Banerjee, Rashida, Eva Horn. 2013. Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. **Young Exceptional Children**. c. 16. s. 2: 3-14.
- Batu, Sema. 2000. Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. **Özel Eğitim Dergisi**. c. 2. s. 4: 35-45.
- _____. 2010. Factors for the success of early childhood inclusion & Related studies. **International Journal of Early Childhood Special Education**. c. 2. s. 1: 57-71.
- Batu, Sema, Gönül Kırcaali İftar. 2005. **Kaynaştırma**. Ankara: Kök.
- Batu, Sema, Serhat Odluyurt, Ezgi Alagözoglu, Melih Cattık, Şerife Şahin. 2017. Determining the opinions of preschool teachers. **Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education**. c.18. s. 3: 401- 420.
- Batu, Sema, Arzu İpek Yükselen. 2015. Erken Çocukluk Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamalarında Genel Prensipler. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma**. ed. E. Nilgün Metin, Arzu İpek Yükselen. Ankara: Hedef: 12-32
- Beban, Margaret, Lynne McCormilla. 2012. **Plan Effective Transitions For Children**. in Education and Care Services. Child Australia. <http://www.pscalliance.org.au>. [07. 04. 2020].
- Bowe, Frank G. 2000. **Birth to five early childhood special education**. 3rd. ed. Albany, New York: Delmar Publishers.
- Bricker, Dianne. 1995. The Challenge of Inclusion. **Journal of Early Intervention**. c. 19. s. 3: 179- 194.
- _____. 2000. Inclusion. How the scene has changed. **Topics in Early Childhood Special Education**. s. 20: 14-19.
- Brown, William. H, Samuel L Odom, Maureen A Conroy. 2001. An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments. **Topics in Early Childhood Special Education**. c. 21. s. 3: 162–175.
- Bruder, Mary Beth. 2010. Early Childhood Intervention. A promise to children and families for their future. **Exceptional Children**, c. 76. s. 3: 339-355.
- Bruns, Deborah, Cathy C. Mogharberran. 2009. The Gap Between Beliefs and Practices: Early Childhood Practitioners' Perceptions and about inclusive. **Journal of Research in Childhood Education**. c. 21. s. 3: 229-241.

- Bryant, Jeanice P. 2018. A Phenomenological Study of Preschool Teachers' **Experiences and Perspectives on Inclusion Practices**. *Cogent Education*, c. 5. s. 1.
- Buck, Glenn H. 1999. Smoothing the rough edges of classroom transitions. **Interventions in School and Clinic**. c. 34. s. 4: 224-227.
- Buffington, Dawn M, Patricia J Krantz, Lynn E. McClannahan, Claire L. Poulson. 1998. Procedures for teaching appropriate gestural communication skills to children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. s. 28: 535-545.
- Burke, Karen, Candra Sutherland. 2004. Attitudes toward inclusion: knowledge versus experience. **Education**. c. 125. s. 2: 163-173.
- Buyse, Virginia, Patricia W. Wesley, Donna Bryant, Dave Gardner. 1999. Quality of early Childhood Programs in inclusive and Noninclusive Settings. **Exceptional Children**. s. 65: 301-314.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erken Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2018. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız, Mustafa, Nurcan Cansız. 2018. Kaynaştırma Eğitime Yönelik Düşünce, Tutum ve Endişeler: Öğretmen Eğitimi Programlarında İlk Yıllar. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 20. s. 1: 167-183.
- Caples, Sara Elizabeth. 1996. Some guidelines for preschool design. **Young Children**, s. 51: 14-21.
- Cavkaytar, Atilla. 2018. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel eğitim. **Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim**. ed. İbrahim H. Diken. Ankara: Pegem Akademi: 3-29.
- Clunies-Ross, Penny, Emma Little, Mandy Kienhuis. 2008. Self-reported and actual use of proactive and Reactive Classroom Management Strategies and Their Relationship With Teacher Stress and Student Behavior. **Educational Psychology**. c. 28. s. 6: 693-710.
- Connell, Mitchell C, Judith J. Carta, Donald M. Baer. 1993. Programming Generalization of in-Class Transition Skills: Teaching Preschoolers With Developmental Delays to self-assess and recruit Contingent Teacher Praise. **Journal of Applied Behavior Analysis**. c. 26. s. 3: 345-352.
- Conn-Powers, Michael, Alice Frazeur Cross, Elizabeth Traub, Lois Hutter-Pishgahi. 2006. **The universal design of early education: Moving forward for all children**. Beyond the Journal.
<https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/presentations-and-webinars/ConnPowersBTJ%281%29.pdf> [07. 04. 2020].
- Coombs-Richardson, Rita, Jean Mead. 2001. Supporting general educators' inclusive practices. **Teacher Education and Special Education**. c. 24. s. 4: 383-390.

- Crane-Mitchell, Linda, Archana V. Hedge. 2007. Beliefs and Practices of in-service Preschool Teachers in Inclusive Settings: Implications for Personnel Preparation. **Journal of Early Childhood Teacher Education**. s. 28: 353-366.
- Creswell, John W. 2017. **Araştırma Desen, Nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımlar**. Çeviri Ed. Selçuk Beşir Demir. 3. bs. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cross, Alice Frazee, Elizabeth K. Traub, Lois Hutter-Pishgahi, Gen Shelton. 2004. Elements for Successful Inclusion for Children With Significant Disabilities. **Topics in Early Childhood Special Education**. c. 24. s. 3: 169-183.
- Darragh, Johnna. 2007. Universal Design for Early Childhood Education: Ensuring Access and Equity for All. **Early Childhood Education Journal**. c. 35. s. 2: 167-171.
- De Boer, Anke, Sip Jan Pijl, Alexander Minnaert. 2011. Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A review of the literature. **International journal of inclusive education**. c. 15. s. 3: 331-353.
- Deitz, Jean, Yvonne Swinth, Owen White. 2002. Powered Mobility and Preschoolers With Complex Developmental Delays. **American Journal of Occupational Therapy**. s. 56: 86-96.
- Demirel, Özcan. 2019. **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Pegem.
- Diken, İbrahim Halil. 2006. Öğretmen Adaylarının Yeterliği ve Zihin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. 23.
- _____. 2011. **Özel Eğitime Gerekisini Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim**. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- _____. 2016a. **Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Çevresel Düzenlemeler**. Ankara: Eğiten Kitap
- _____. 2016b. **Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Doğal Öğretim Stratejileri ve Teknikleri**. Ankara: Eğiten Kitap
- _____. 2016c. **Erken Çocukluk Döneminde Davranış Problemleri ile Baş Etme**. Ankara: Eğiten Kitap
- Diken, Özlem. 2019. Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Dil ve Konuşmanın Desteklenmesi. **Okul Öncesinde Kaynaştırma**. Ed. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu, Ankara: Kök: 317-354
- Doğaroğlu, Tüba, Sırma Dümenci Bapoğlu. 2015. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. **Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal**. c. 1 s. 2: 460-473.

- Doyle, W. 1986. Classroom organization and management. **Handbook of research and teaching**. ed. In M.C. Wittrock. New York: Macmillan
- Duman Sever, Filiz. 2007. Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Destek Programının Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eiserman, William. D, Lenore Shisler, Suzanne Healey. 1995. A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. **Journal of Early Intervention**. s. 19: 149-167.
- Ekşi, Kezban. 2010. Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emam, Mahmud Mohamed, Ahmed Hassan Hemdan Mohamed. 2011. Preschool and primary school teachers "attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self efficacy. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. s. 29: 976-985
- Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi. **Proje Hakkında**. <http://www.egitimdebirlikteyiz.org/ContentPage/ProjeHakkinda>. [06.05.2020].
- Ergin, Emel, Hatice Bakkaloğlu. 2015. Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Sınıf İçi Geçişlerin Kolaylaştırılması. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c. 16. s. 02: 173-193.
- Eripek, Süleyman. 2005. **Özel Eğitim**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Eripek, Süleyman, Sezgin Vuran. 2008. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. **Özel Eğitim**. ed. G. Akçamete. 245-278. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Evins, Allison E. 2015. **The effects of inclusion classrooms on students with and without developmental disabilities. teachers' perspectives on the social, emotional, and behavioral development of all students in inclusion classrooms**. https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=caps_tone_masters. [07. 04. 2020].
- Farrell, Peter. 2000. The impact of research on developments in inclusive education. **International Journal of inclusive education**. c. 4. s. 2:153-162.
- Ferreira, Juliene Madureira. 2017. Crianças com déficit intelectual e processos interacionais com pares na pré-escola: reflexões sobre desenvolvimento [Children with intellectual disability and their interactions in pre-school. Discussing about human development]. Doctora Tezi. São Paulo Üniversitesi.
- Gal, Eynat, Naomi Schreur, Batya Engel Yeger. 2010. Inclusion of Children With Disabilities Teachers" Attitudes and Requirements For Environmental

- Accommodations. **International Journal of Special Education**, c. 25. s. 2: 89-99.
- Gök, Gönül, Dilek Erbaş. 2011. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. **International Journal of Early Childhood Special Education**. c. 3. s. 1: 66-87.
- Gökkaya, Yusuf. 2018. Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Eğitsel Etkinlik Uyarlamalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Greenman, Jim. 1988. Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments That Work. Redmond, WA: Exchange Press Inc.
- Guralnick, Michael J. 2016. Early Intervention for Children With Intellectual Disabilities. An update. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**. s. 30: 2.
- Guralnick, Michael J. 2000. Early Childhood Intervention: Evolution of a System. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. c. 15. s. 2: 68–79.
- Hakima, Benbia. 2013. Bridging teaching methods and techniques to learning styles and strategies. Master of thesis. Mohamed Kheider University of Biskra.
- Hammond, Helen, Lawrence Ingalls. 2003. Teachers Attitudes toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts. **Rural Special Education Quarterly**. c. 22. s. 2: 24-30.
- Horridge, Karen. 2019. SEND for the paediatrician: children and young people with special educational needs and disabilities. **Paediatrics and Child Health**. c. 29. s. 10: 415-421
- Hsieh, Chun Hsieh. 2008. Effects of ordinary and adaptive toys on Pre-School Children With Developmental Disabilities. **Research in Developmental Disabilities**. c. 29. s. 5: 459–466.
- Jenkins, Joseph R, Matthew L. Speltz, Samuel L. Odom. 1985. Integrating normal and Handicapped Preschoolers: Effects on Child Development and Social Interaction. **Exceptional Children**. c. 52. s. 1: 7-17.
- Kale, Mustafa. İmray Nur, İdris Kara. 2017. Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Bir Çalışma: Tezlerde Sunulan Önerilerin Uygulamalara Yansımaları. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.18: 220-234
- Kamens, Michele Wilson, Susan J. Loprete, Frances A. Slostad. 2003. Inclusive classrooms. What practicing teachers want to know. **Action Teacher Education**. c. 25. s. 1: 20-26.
- Kargın, Tevhide. 2004. Kaynaştırma. Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c. 5. s. 2.

- _____. 2018. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi. **Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim**. ed. İbrahim Halil Diken. Ankara: Pegem Akademi: 72-99
- _____. 2019. Okul Öncesinde Öğretimin Bireyselleştirilmesi ve Öğretimsel Uyarlamalar. **Okul Öncesinde Kaynaştırma**. ed. Bülbin Sucuoğlu, Harice Bakkaloğlu. Ankara: Kök: 141-189
- Kaygusuz, Canani. 2007. Özel Eğitim ve Rehberlik. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik İçinde**. ed. Alim Kaya. 321-357. Ankara: Anı.
- Kayılı, Gökhan, Sezai Koçyiğit, Sunay Doğru, Sabahattin Çiftçi. 2010. Kaynaştırma Eğitimi Dersinin Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerine Etkisi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c. 10. s. 20: 48 – 65.
- Kırcaali-İftar, Gönül. 1992.Özel Eğitimde Kaynaştırma, **Eğitim ve Bilim**. c. 16. s. 86: 45-50.
- Klein, M. Diane, E. Cook, Ruth, Anne Marie Richardson-Gibbs. 2001. **Strategies for including children with special needs in early childhood settings**. Albany: Delmar.
- Koçak, Nurcan. 2001, Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu. **Milli Eğitim Dergisi**. 151. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/kocak.htm [20.03.2020].
- Koçyiğit, Sinan, Mehmet Nur Tuğluk, Mehmet Kök. 2007. Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.16: 324-342.
- Kurt, Onur. 2008. Doğal Öğretim Yöntemleri. **Davranış ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi**. ed. E. Tekin-İftar. 162-179. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Loreman, Tim, Chris Earle, Umesh Sharma, Chris Forlin. 2007. The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. **International Journal of Special Education**. c. 22. s. 1: 150–159.
- Mason, C. Orkwis, R. Scott R. 2005. Instructional Theories Supporting Universal Design for Learning—Teaching to Individual Learners, Universal Design for Learning. **A Guide for Teachers and Education Professionals**, eds. Council for Exceptional Children and Merrill Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mathews, Sarah E. 2012. Singing Smooths Classroom Transitions. **Dimensions of Early Childhood**. c. 40. s. 1: 13-18.
- McClannahan, Lynn E, Patricia Krantz. 1999. **Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior**. Bethesda, MD: Woodbine House.

- McIntosh, Kent, Keith Herman, Amanda Sanford, Kelly McGraw, Kira Florence. 2004. Teaching transitions. Techniques for Promoting Success Between Lessons. **Teaching Exceptional Children**. c. 37. s. 1: 32-38.
- Metin, E. Nilgün. 2011. Kaynaştırma. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim**. ed. Necate Baykoç. 87-104. Ankara: Eğiten Kitap.
- Metin, E. Nilgün. 2018. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfında Öğretmen [5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı]. **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, c. 2. s. 2: 428-439.
- Metin, Şermin. 2013. Türkiye’de Okul Öncesinde Kaynaştırmaya İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi**. c. 8. s. 1: 146-172.
- Millî Eğitim Bakanlığı. 2006. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmî Gazete**. 31.05.2006/261847.https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmet_leri_yonetmeligi_son.pdf. [07. 04. 2020].
- _____. 2003. Okul Öncesi Eğitimi Programı. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>. [07. 04. 2020].
- _____. 2018a. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf. [07. 04. 2020].
- _____. 2018b. **Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Öğretmenler İçin Etkinlik Planı Kitabı**. Birinci Baskı. İzmir: Devlet Kitapları.
- _____. 2020. **2018-19 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı**. Ankara: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı.
- Ntinias, K. M., Nikolaidou, N.A., Papadimitriou, E., Papadopoulou, S., Fasoulas, I., Hatzikonstantinidis, A., Glinos, C. D. 2006. Inclusion and Challenging Behaviors: Greek General Educators’ Perspectives. **The Behavior Analyst Today**. c. 7. s. 1: 84-95.
- Odluyurt, Serhat, Batu, Sema. 2009. Okul Öncesi Dönemdeki Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine ve Alan Yazın Taramasına Dayalı Olarak Belirlenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 9. s. 4: 1819-1851.
- Odom, L. Samuel. 2000. Preschool inclusion: What we know and where we go from here. **Topics in Early Childhood Special Education**. s. 20: 20-27.
- Odom, L. Samuel, Scott McConnell, Lynette K. Chandler. 1994. Acceptability and feasibility of class-room-based social interaction interventions for young children with disabilities. **Exceptional Children**. s. 60: 226–236.
- Olivia, Peter F. 1988. **Developing the Curriculum**. 2. bs. Boston: Scott, Foresman and Company.

- Orkwis, Raymond, Kathleen McLane. 1998. A curriculum every student can use. **Design principles for student access.** <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423654.pdf> [20.03.2020].
- Özaydın, Latife. 2019. **Perspektif: 2023 Eğitim Vizyonunda Özel Eğitim.** SETA, Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. 238. <https://setav.org/assets/uploads/2019/05/238P.pdf> [15.06.2019].
- Özaydın, Latife, Aysun Çolak. 2011. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi (KUEİBD).** s.1: 189 – 226.
- Özcan, İsmail. 2020. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları Tutumları ve Kaygıları ile Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çankırı ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi
- Özdemir, Hamide. 2010. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, Mehmet. 1983. Zihinsel Yetersiz Çocuklara Giyinme Becerilerinin Kazandırılması. **Uyanış.** s. 9: 29-33.
- Pica, Rae. 2010. Learning by lears and bounds. **Young Children, March,** 52-54.
- Prescott, Elizabeth. 1997. 3 Keys To Flexible Room Arrangement. **Child Care Information Exchange,** s. 9: 48-50.
- Rafferty, Yvonne, Caroline Boettcher, Kenneth W. Griffin. 2001. Benefits and risks of Reverse İnclusion for Preschoolers With And Without Disabilities: Parents' perspectives. **Journal of Early Intervention.** c. 24. s. 4: 266-286.
- Reisberg, Lenny, Ronald Wolf. 1986. Developing a Consulting Program in Special Education Implementation and interventions. **Focus on Exceptional Children.** c. 19. s. 3: 1-14.
- Rubin, I. Leslie, Allen C. Crocker. 1989. **Developmental Disabilities, Delivery of Medical Care for Children and Adults.** Philadelphia: Lea Febiger.
- Salend, Spencer J. 2001. Creating inclusive Classrooms. **Effective and reflective practices.** 4th. ed. Upper Saddler River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sandall, Susan R, Ilene S. Schwartz. 2014. **Özel Gereksinimli Okul Öncesi Çocukların Öğretiminde Temel Yapı Taşları.** Çeviri Ed. Hatice Bakkaloğlu. Ankara: Pegem.
- Sari, Heni, Nadir Çelikoğlu, Zarife Seçer. 2009. An analysis of preschool teachers' and students teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. **International Journal of Special Education.** c. 24. S. 3: 29-44.

- Seçer, Zarife. 2010. An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. **International Journal of Early Years Education**. c. 18. s. 1: 43–53.
- Shevlin, Michael, Eileen Winter, Paula Flynn. 2013. Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. **International Journal of Inclusive Education**. c. 17. s. 10: 1119–1133.
- Sığırtmaç, Ayperi Dikici, Gülsüm Hoş, Burcu Sultan Abbak. 2011. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları ve Önerileri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**. c. 12. s. 4: 205-223.
- Silverman, Katie, Seong Hong, Mary Trepanier-Street. 2010. Collaboration of Teacher Education and Child Disability Health Care: Transdisciplinary Approach to Inclusive Practice for Early Childhood Pre-Service Teachers. **Early Childhood Education Journal**. c. 37. s. 6. 461-468.
- Smith, Deborah Deutsch. 2007. **Physical or Health Disabilities. Introduction to Special Education: Making Differance**. 6th. Edition, Pearson Education, Inc.
- Snell, Martha E. 1993. **Instruction of Students with Severe Disabilities**. Fourth Edition. New Jersey: Prentice- Hall, Inc. A Simon & Schuster Company.
- Soodak, Leslie C, David M. Podell, Laurie R. Lehman. 1998. Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. **The Journal of Special Education**, c. 31. s. 4: 480-497.
- Soyler, J. Galen, William M. Alexander, Arthur J. Lewis. 1981. **Curriculum Planning for Better Teaching an Learning**. 2. bs. New York: Holt, Rinehart & Winston,
- Sönmez, Nesrin, Serpil Alptekin, Bayram Bıçak. 2019. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yeterliliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Hizmetiçi Eğitim Programının Etkisi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 20. s.2: 439-456.
- Stanton-Chapman, Tina L, Snell, M. E. 2011. Promoting Turn-Taking Skills in Preschool Children With Disabilities. The effects of a peer-based social communication intervention. **Early Childhood Research Quarterly**. s. 26: 303-319.
- Sucuoğlu, Bülbin. 2006. **Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlikleri Işığında Etkili Kaynaştırma Uygulamaları**. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, Bülbin, Selma Akalın. 2010. Kaynaştırma Sınıflarına Alternatif Bir Bakış: Çevresel Davranışsal Değerlendirme ile Öğretimsel Özelliklerin İncelenmesi. **Özel Eğitim Dergisi**. c.11. s.1: 19-37.
- Sucuoğlu, Bülbin, Hatice Bakkaloğlu. 2015. **Okul Öncesinde Kaynaştırma: Öğretmen Eğitimi-Monograf**. Ankara: Pegem.

- Sucuoğlu, Bülbin, Tevhide Kargın. 2006. **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler.** İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, Bülbin, Osman Özokçu. 2004. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. **14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri.** Bolu.
- Symeonidou, Simoni, Helen Phtiaka. 2009. Using Teachers' Prior Knowledge, Attitudes and Beliefs to Develop In-Service Teacher Education Courses For Inclusion. **Teaching & Teacher Education.** c. 25. s. 4: 543–550.
- Şahbaz, Ümit. 2004. Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi. **13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri.** Eskişehir.
- Şemin, İrem, Emel Kesik, Burcu Çabuk. 2019. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Uyarlama Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. **14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı.** 316. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Taba, Hilda. 1962. **Curriculum Development. Theory and Practice.** New York: Harcourt, Brace and World.
- Tekin-İftar, Elif, Kırcaali-İftar, Gönül. 2004. **Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri.** 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temiz, Zeynep, Asiye Parlak-Rakap. 2018. Uyarlama Çalışmaları ile Kaynaştırma İçin Hazırlanmak. **İlköğretim Online.** c. 17. s. 3: 1738-1750.
- Tufan, Mümin, Yakup Yıldırım. 2013. Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Müdahale ve Kaynaştırma Kavramları Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların İncelenmesi. **Cumhuriyet International Journal of Education.** s. 2: 1-13.
- Tuğrul, Belma, Elif Üstün, Berrin Akman, Semra Erkan, Mine Şendoğdu. 2002. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocukların Normal Yaşıtlarıyla Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **MEÜ Tıp Fak Dergisi.** c. 3. s. 4: 440-448.
- TÜİK. 2010. Engellilerin Sorun ve Beklentileri Araştırması, http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1017. [18.06.2020].
- Üstün, Ahmet, Mine Bayar. 2017. İlkokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi. **International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.** c. 12. s. 17: 73-88.
- Varlıer, Gülçin. 2004. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

- Varlier, Gülçin, Sezgin Vuran. 2006. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 6. s. 2: 553-585.
- Varol, Nihat. 1996. Beceri Öğretim Materyali Geliştirme ve Beceri Öğretiminde İpuçlarının Kullanımı. **G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 16. s. 19: 35-46.
- _____. 2005. **Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Wolery, Mark, Melinda Jones Ault, Patricia Munson Doyle. 1992. Teaching **Students with Moderate to Severe Disabilities: Use of Response Prompting Strategies**. NY: Longman Publishing Group.
- Wolery, Mark. 2004. Assessing children's environments. **Assessing infants and preschoolers with special needs**. eds. In M. McLean, M. Wolery, D. B. Bailey Jr. 204-235. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Yıkılmış, Ahmet, Burcu Aktaş, Aysun Havva Karabulut, Nesime Kübra Terzioğlu. 2018. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 18. s. 3: 1841-1860.
- Yılmaz, Betül. 2020. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerine Uygulama Temelli Koçluk ile Sunulan Mesleki Gelişim Programının Sınıfların Kalitesine, Öğretmenlere ve Çocuklara Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Yücesoy- Özkan, Şerife. 2019. Okul Öncesi Sınıflarda Sınıf Yönetimi ve Problem Davranışların Kontrolü. **Okul Öncesinde Kaynaştırma**. Ed. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu. Ankara: Kök: 192-258.
- Zablotsky, Benjamin, Lindsey I. Black, Matthew J. Maenner, Laura A. Schieve, Melissa L. Danielson, Rebecca H. Bitsko, Stephen J. Blumberg, Michael D. Kogan, Coleen A. Boyle. 2019. Prevalence and Trends of Developmental Disabilities among Children in the US: 2009–2017. **Pediatrics**. s. 144: s. 4.

EKLER

Ek.1. Araştırma İzni Formu

	T.C. KARS VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 91782061-605.01-E.2749481	06/02/2020
Konu : Tez Çalışması	
VALİLİK MAKAMINA KARS	
Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Demet AYDIN'ın "Uyarlama Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Düşünceleri, Tutumları ve Endişeleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasını İlimiz merkez ilçedeki resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine uygulanması ile ilgili Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 22/01/2020 tarihli 2001220196 sayılı yazılarında belirtilmektedir. Araştırma ile ilgili Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Düşünce Tutum ve Endişe Ölçeği Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma Uygulama İzinleri" konulu 2020/2 nolu Genelgeleri gereğince oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup, tez çalışmanın eğitim öğretimi aksatmadan, okul yönetiminin gözetiminde, gönüllülük esasına dayalı olarak, İlimiz merkez ilçedeki resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine 80. Yıl Cumhuriyet Anaokulunda haftanın Pazartesi günleri 17:00-18:40 saatleri arasında 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulama yapması ve araştırma sonuç raporunun çalışmanın bitiş tarihinde 30 gün içinde CD ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızda da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Cemalettin GÜVEN İl Millî Eğitim Müdür V.	
OLUR 06/02/2020 Mehmet Zahid DOĞU Vali a. Vali Yardımcısı	
Ortakapı Mah. Hükümet Konağı 36100/KARS Elektronik Ağ: http://kars.meb.gov.tr e-posta: Stratejigelistirme36@meb.gov.tr	Ayrıntılı bilgi için: A. ALP Bilgisayar İşletmeni Tel: (0 474) 2128226 (146) Faks: (0 474) 2128229
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden f42d-6036-3bed-91ff-a315 kodu ile teyit edilebilir.	



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-605.01-E.2841717
Konu : Tez Çalışması

07.02.2020

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
ESENLER/İSTANBUL

İlgi a) 22/01/2020 tarihli ve 2001220196 sayılı yazınız.
b) 06/02/2020 tarihli ve 2749481 sayılı Valilik Makam onayı.

İlgi (a) sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Program öğrencisi Demet AYDIN'ın "Uyarlama Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Düşünceleri, Tutumları ve Endişeleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasını ilimiz merkez ilçedeki resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanması ile ilgili alınan ilgi (b) sayılı Valilik Makam onayı ve mühürlü ölçekler ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Cemalettin GÜVEN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Eki:
-Valilik Makam Onayı (1 adet)
-Ölçekler (5 adet)

Ek.2. Veri İzin Formu

Evrak No : 2002190105
Tarih : 19.02.2020



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : 49614598-605.01-E.2942769
Konu : Veri Talebi

10.02.2020

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı)

İlgi: Orta Öğretim Genel Müdürlüğünün 06/02/2020 tarihli ve 84037561-605.01-E.2716376 sayılı yazısı

İlgi yazı ile Başkanlığımıza yönlendirilen Yıldız Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 18748004 numaralı Demet AYDIN,ın "Uyarlama Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Düşünceleri, Tutumları ve Endişeleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması" konulu tez çalışması kapsamında okul öncesi eğitime devam eden kaynaştırma öğrencilerinin, Türkiye genelinde ve Kars ili genelinde yetersizlik türlerine göre dağılımını gösteren istatistiksel verilerin talebine ilişkin başvuru Başkanlığımızca incelenmiş olup talep edilen veriler ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek: Veri Tablosu

Hüseyin AYÇİ
Dag

Öğretici Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
11-102-12020

Adres: Atatürk Bulvarı 06648 Kızılay/Ankara
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: sgb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr

Bilgi için: Ceyla AYGÜN Öğretmen
Tel: 0 (312) 413 27 55
Faks: 0 (312) 418 64 01

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0d41-d1be-39bd-9e9b-3027 kodu ile teyit edilebilir.

2018-19 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİ SAYISI

İLİ	YETERSİZLİK TÜRÜ	TOPLAM	ERKEK	KADIN
TÜRKİYE	TOPLAM	1.260	795	465
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	11	6	5
	Dil ve konuşma güçlüğü olanlar	237	165	72
	Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Birey (Sosyal,Duygusal Uyum güçlüğü olanlar)	4	4	0
	Eğitilebilir(HAFİF DÜZEY) zihinsel öğrenme yetersizliği	497	315	182
	Görme yetersizliği	14	11	3
	İşitme yetersizliği	85	41	44
	Ortopedik yetersizlik	293	157	136
	Otizmi Olan Birey	25	23	2
	Özel Öğrenme Güçlüğü Olanlar	21	17	4
	Serebral Palsi	5	4	1
	Süregelen Hastalık	53	39	14
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	15	13	2

İLİ	YETERSİZLİK TÜRÜ	TOPLAM	ERKEK	KADIN
KARS	TOPLAM	8	8	0
	Dil ve konuşma güçlüğü olanlar	1	1	0
	Eğitilebilir(HAFİF DÜZEY) zihinsel öğrenme yetersizliği	4	4	0
	Görme yetersizliği	1	1	0
	Ortopedik yetersizlik	2	2	0

Ek.3. Veri Toplama Araçları

KATILIM KABUL FORMU
Sayın Katılımcımız, Katılacağınız bu çalışma, “Uyarlama Eğitimi Programı’nın Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Düşünceleri, Tutumları ve Endişeleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması” adıyla, Demet AYDIN tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Araştırmanın Hedefi: Uyarlama Eğitimi Programı aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişelerini istedik yönde etkilemektir. Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Kars il merkezi Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,
Araştırmacı: Demet AYDIN Adres: Davutpaşa Cad. Eğitim Fakültesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsü, 34220 Esenler/İstanbul E-mail adresi: demetaydnnn@gmail.com Telefon numarası: +905316854416
<i>Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.</i> /...../..... İsim-Soyisim-İmza

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	
1. GÖRÜŞME BİLGİSİ	
Mezun Olunan Bölüm:	Eğitim Düzeyi:
İş Deneyimi:	Branş:
Görüşme Ortamı:	

2. GÖRÜŞLER	
2.1. Sizce uyarlama nedir?	
2.2. Okul öncesinde uyarlamalara etkinlik planında yer vermek gerekli midir? Evet () Hayır ()	
2.3. Okul öncesinde uyarlamalara etkinlik planında yer vermek neden gerekli/gereksizdir?	
2.4. Öğrenme sürecinde uyarlama yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?	
2.5. 2013 Okul Öncesi Programı'nda yer alan özel gereksinimli çocuklar için ne tür bilgilere yer verilmiştir?	
2.6. Öğretimi öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlemek istediğinizde uyarlamalara yer veriyor musunuz? Evet () Hayır ()	
2.7. Öğretimi öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlemek istediğinizde aşağıdakilerden hangi uyarlama çalışmalarına yer veriyorsunuz?	
☐ Öğrencinin öğretime katkı sağlayan öğretimsel stratejiler (video, resim vb.) ☐ Öğrencinin öğrendiğini gösteren çıktılar ya da ürünler ☐ Öğrencinin tamamlaması gereken etkinliğin uzunluğu ☐ Öğrenme için gereken süreçlerde güçlük düzeyinde farklılıklar tanıma ☐ Öğrenme süresinde öğrenciye esneklik tanıma	☐ Öğrenme için gereken destekler ☐ Öğrencinin etkinliklere katılım derecesi (Aktif olmasını sağlama) ☐ Programın amaçlarının uyarlanması ☐ Öğrenci için belirlenen hedeflere ulaşmada materyal ve öğretim bireyselleştirilmesi ☐ Diğer:
2.8. Uyarlama çalışmaları yaparken kişi ya da kurumla iş birliği yapıyor musunuz? Eğer yapıyorsanız aşağıda bu kişi ve kurumları ile iş birliği yapıyorsunuz?	
Evet () Hayır ()	
☐ Aile ☐ Özel Gereksinimli Birey ☐ Özel Eğitim Öğretmeni ☐ Rehber Öğretmeni ☐ Okuldaki diğer öğretmenleri	☐ Okul Müdürü ☐ Okul Görevlileri ☐ RAM ☐ Rehabilitasyon Merkezleri ☐ Diğer:

ETKİNLİK PLANI VERİ TOPLAMA ARACI

İZİNİ ARAYAN SALYANGOZ

Etkinliğin Çeşidi: Sanat, Oyun ve Türkçe Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği

Öğrenme Süreci:

- Sınıfa küçük bir kutuyla girilir.
- Çocuklara kutunun içinde ne olabileceği sorulur.Çocuklardan gelen tahminler doğrultusunda ipuçları verilir (İçinde bir canlı var, yaprakla beslenir, yürüyünce yerde izini bırakır, nemli havaları sever, gözleri antenlerinin ucundadır, taş ve bitkilerin altında, duvar diplerinde yaşar vb). Çocukların kutudaki canlıyı tek tek incelemesine fırsat verilir. **Salyangoz isimli eğitici video** izlenir. Sokakta yaşayan hayvanların ihtiyaçları, hakları (yaşama, barınma, beslenme ve korunma gibi) ve onlara karşı sorumluluklarımız hakkında sohbet edilir.

- **“İzini Arayan Salyangoz” adlı hikaye** okunur.

- Salyangozun izini sabır ve kararlılıkla aradığı, diğer hayvan arkadaşlarının izini bulduğu ancak kendi izini bir türlü bulamadığından bahsedilir. En sonunda izini nasıl bulmuş olabileceği ile ilgili sohbet başlatılır.

- Hikâye okunduktan sonra çocuklara kendi salyangozlarını yapacakları ancak bunun için,

yerlerde karışık duran **farklı büyüklükteki ve renklerdeki daireleri** (her bir çocuğun beş adet dairesi olacak şekilde) toplamaları ve masadaki dairelerin üstüne boyutlarına göre eşleştirerek koymaları gerektiği söylenir.

- **Müzik açılır**, çocukların dans etmeleri istenir. Müzik durduğunda çocuklar daireleri alırlar ve masada duran farklı büyüklükteki dairelerin üstüne eşleştirerek koyarlar. Oyun yerdeki tüm daireler bitene kadar devam eder.

- Çocuklar masadaki farklı büyüklükteki dairelerden birer tane alır ve masalarına geçer.

Daireleri en büyük olanı en alta gelecek şekilde üst üste yapıştırırlar. **Önceden çizilmiş salyangoz gövdesinin olduğu** fon kartonları da çocuklara dağıtılır. Daireler büyüktен küçüğe doğru gövdenin üzerine yapıştırılır. Fon kartonundan kesilmiş antene oynar gözler yapıştırılır, ağız yapılır ve salyangoz tamamlanır. Hazırlanan salyangozlar evlere gönderilir.

- Sınıf hep birlikte temizlenir ve sanat çalışmasında kullanılan malzemeler yelerine kaldırılır.

MATERYALLER: Salyangoz, hava alan kapalı kutu, farklı büyüklükte kesilmiş daireler, salyangoz gövdesinin çizili olduğu fon kartonları, fon kartonundan kesilmiş anten, oynar gözler, makas, yapıştırıcı, boya kalemi

SÖZCÜKLER: Salyangoz, iz, eşleştirme, anten, daire

KAVRAMLAR: Büyük-Orta-Küçük, Alt-Üst-Orta, Daire

UYARLAMA

Aşağıda okul öncesi eğitim programında belirtilen yetersizlik türleri verilmiştir. Yukarıda verilen etkinliğe uygun olarak verilen yetersizlik türüne sahip çocuklar sınıfınızda olduğunda ne tür uyarlamalar yapacağınızı yazınız.

- İşitme yetersizliğine sahip çocuk varsa,
- Görme yetersizliğine sahip çocuk varsa,
- Ortopedik yetersizliğine sahip çocuk varsa,
- Otizm spektrum bozukluğu'na sahip çocuk varsa,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Dehb) riski olan çocuk varsa,
- Zihinsel yetersizliğe sahip çocuk varsa,
- Dil ve konuşma bozukluğu riski olan çocuk varsa,
- Üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuk varsa,

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCE, TUTUM VE ENDİŞE ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenler, bu çalışma kapsamında araştırmacı olarak Uyarlama Eğitimi Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılmayı amaçladık. Bu anketi öğretmeni olduğunuz sınıflarınızı düşünerek cevaplandırınız. Ankette **doğru ya da yanlış cevap yoktur**. Yapmanız gereken düşüncelerinizi en iyi tanımlayacak karenin içerisine çarpı işareti koymaktır. Ankete geçmeden önce lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız. Çalışmaya olan katkınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

1. Üniversitenizin Adı: _____

2. Bölümünüz:

☐ Okul Öncesi Öğretmenliği

☐ Diğer (Belirtiniz)

3. Okul öncesi öğretmenlik deneyiminiz (yıl): _____

4. Cinsiyet: ☐ Kız ☐ Erkek

5. Özel gereksinimli bireyle kayda değer ölçüde bir etkileşiminiz oldu mu?

☐ Evet ☐ Hayır

8. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili bir eğitim aldınız mı?

☐ Hiç almadım ☐ 8 saate kadar aldım ☐ 8 saatten fazla aldım

9. Özel gereksinimli çocuklarla ilgili sınıfta yapılması gereken uyarlamalar hakkında bilginiz ne kadar?

☐ Hiç Yok ☐ Kötü ☐ Orta ☐ İyi ☐ Çok iyi

10. Özel gereksinimli çocukları eğitmek konusundaki kendinize güveniniz ne ölçüde?

☐ Çok düşük ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek ☐ Çok yüksek

11. Özel gereksinimli çocukların eğitimi konusundaki deneyiminiz ne kadar?

☐ Hiç ☐ Orta (30 tam günden az) ☐ Çok (En az 30 tam gün)

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK DÜŞÜNCE, TUTUM VE ENDİŞE ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Engelli insanlara yardım edebildiğimde mutlu olurum.	1	2	3	4
2. Herhangi bir engelim olmadığı için minnettarım.	1	2	3	4
3. Engelli insanlarla birlikteyken kendimi rahat hissedirim.	1	2	3	4
4. Engelli bir insanın yüzüne doğrudan bakmaktan <u>korkarım</u> .	1	2	3	4
5. Düşüncelerini sözlü olarak ifade etmekte zorlanan öğrenciler normal sınıflarda olmalıdır.	1	2	3	4
6. Kişisel bakım konusunda yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıflarda olmalıdır.	1	2	3	4
7. Başkalarına karşı, fiziksel olarak saldırgan davranışlar gösteren öğrenciler normal sınıflarda olmalıdır.	1	2	3	4
8. Bireyselleştirilmiş akademik programa ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıflarda olmalıdır.	1	2	3	4
9. İletişim teknolojilerine (kabartma yazı, işaret dili gibi) ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıflarda olmalıdır.	1	2	3	4
10. Dikkatsiz öğrenciler normal sınıflarda olmalıdır.	1	2	3	4
11. Uygun destek sağlanarak engelli her öğrenci normal sınıflarda olmalıdır.	1	2	3	4
12. Sınavlarda çoğunlukla başarısız olan öğrenciler normal sınıflarda olmalıdır.	1	2	3	4
13. Sınıfımda engelli öğrencilerim olursa, iş yükümün artacağından <u>endişe duyarım</u> .	1	2	3	4
14. Kaynaştırma eğitimini destekleyecek kaynak ve personelin yetersiz olmasından <u>endişe duyarım</u> .	1	2	3	4
15. Engelli öğrencileri eğitmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadığımndan <u>endişe duyarım</u> .	1	2	3	4
16. Kaynaştırma sınıflarındaki tüm öğrencilere gereken ilgiyi göstermenin zor olacağından <u>endişe duyarım</u> .	1	2	3	4
17. Sınıfın geri kalanının engelli öğrencileri kabullenmeyeceğinden <u>endişe duyarım</u> .	1	2	3	4
18. Kaynaştırma sınıflarında, engelli olmayan öğrencilerin başarılarının etkileneceğinden <u>endişe duyarım</u> .	1	2	3	4
19. Sınıfımda engelli öğrenciler olursa daha stresli olacağımdan <u>endişe duyarım</u> .	1	2	3	4

Ek.4. Uyarlama Eğitim Programı Oturum Bilgileri Örneği

Uyarlama Eğitim Programı Oturum Bilgileri

Oturum Sırası	Oturum Süresi	Oturum İçeriği
1	100 dk	Tanışma Oyunları ve Bilgilendirme
2	100 dk	1. Gelişimsel Yetersizlik Nedir? Yetersizlik Türleri Nelerdir? Kaynaştırma Nedir?
		2. Uyarlama Nedir? Uyarlama Yapmak Neden Önemlidir? Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Uyarlamanın Yeri
3	100 dk	3. Uyarlama
		3.1. Etkinlik Uyarlanması
4	100 dk	3.2. Fiziksel Ortama İlişkin Uyarlama
		3.2.1. Çevresel Düzenlemeler 3.2.1.1. Ulaşılamaz Hale Getirme 3.2.1.2. Sınırlı Oranda Parça Parça Verme 3.2.1.3. Eksik Bırakma 3.2.1.4. Şaşırtıcı Beklenmedik Durumlar Yaratma 3.2.2. Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi 3.2.3. Materyalin Uyarlanması 3.2.4. Çocuğun Tercihleri 3.2.5. Özel Materyal Araç- Gereç
5	100 dk	3.3. Yöntem Teknik Uyarlaması
		3.3.1. Akran Desteği 3.3.2. Yetişkin Desteği 3.3.3. Gizli Destek 3.3.4. Temel Öğretimsel Stratejiler 3.3.4.1. Yönerge Verme 3.3.4.2. İpucu Stratejileri 3.3.4.3. Sonuç Stratejileri
6	100 dk	4. Türkiye'de Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Çocuklarda Sıklıkla Görülen 3 Yetersizlik Türüne Uygun Uyarlama Örnekleri (Milli Eğitim Bakanlığı 2018/2019 eğitim öğretim yılı okul öncesi eğitimi alan kaynaştırma öğrenci sayılarından en fazla sayıya sahip olan 1., 2., 3., sıradaki yetersizlik türlerine göre)
		4.1. Zihinsel Yetersizlik 4.1.1. Zihinsel Yetersizlik Nedir? 4.1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukları Desteklemede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar 4.1.3. Sınıfında Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuk Bulunan Öğretmenlere Uyarlama Örnekleri
7	100 dk	4.2. Fiziksel Yetersizlik ve Süreğen Hastalıklar 4.2.1. Fiziksel Yetersizlik Nedir, Süreğen Hastalıklar Nelerdir? 4.2.2. Fiziksel Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Çocukları Desteklemede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar 4.2.3. Sınıfında Fiziksel Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Çocuk Bulunan Öğretmenlere Uyarlama Örnekleri
8	100 dk	4.3. Dil ve Konuşma Bozukluğu 4.3.1. Dil ve Konuşma Bozukluğu Nedir? 4.3.2. Dil ve Konuşma Bozukluğu Riski Olan Çocukları Desteklemede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar 4.3.3. Sınıfında Dil ve Konuşma Bozukluğu Riski Olan Çocuk Bulunan Öğretmenlere Uyarlama Örnekleri
9	100 dk	4.4. Diğer Gelişimsel Yetersizliklere Uygun Uyarlama Örnekleri (Milli Eğitim Bakanlığı 2018/2019 eğitim öğretim yılı okul öncesi eğitimi alan kaynaştırma öğrenci sayılarından 4., 5., 6., 7., 8. sıradaki yetersizlik türlerine göre) 4.4.1. Sınıfında İhtime Yetersizliği, Otizm Spektrum Bozukluğu, Özel Öğrenme Güçlüğü, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Görme Yetersizliği Olan Çocuk Bulunan Öğretmenlere Uyarlama Örnekleri
10	100 dk	Genel tekrar Katılım için teşekkür etkinliği

Ek.5. UEP Oturumlar Örneği

UYARLAMA EĞİTİM PROGRAMI

Programın Genel Hedefleri

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma süreci ve uyarlama ile ilgili genel bilgiler edinebilmesi,
2. Okul öncesi öğretmenlerinin uyarlama eğitim programı hakkında genel bilgiler edinebilmesi,
3. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik öğrenme sürecindeki uygulamalarında görev ve sorumlulukları bilmesi,
4. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar için planlanması gereken uyarlama çalışmalarının içeriğini bilmesi,
5. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıfta etkili eğitimin sağlanabilmesi için gerekenleri bilmesi,
6. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutum geliştirebilmesi,
7. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar için uyarlama yapabilmeye yönelik uygulama yapabilmesi,
8. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma süreciyle ve ilgili olumlu düşüncelerinin oluşması ve endişelerinin azalması.
9. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar için öğrenme sürecinde uyarlama yapabilmesi,

Oturum 1

Oturum Hedefi:

Okul öncesi öğretmenlerinin uyarlama eğitim programı hakkında genel bilgiler edinebilmesi

Kazanımlar:

- Uyarlama eğitim programı hakkında genel bilgi sahibi olur.
- Kendi beklentilerinin ve meslektaşlarının beklentilerinin farkına varır.

Oturum Süreci: Katılımcı okul öncesi öğretmenleri klasik sıra düzeninde oturur, aynı oturma düzeni diğer oturumlarda da devam ettirilir. Eğitimci kendini tanıtır ve ön test uygulaması yapılır. Daha sonra eğitimci eğitim içeriği hakkında genel bilgi verir ve katılımcıların sorularını yanıtlar. Grubun birbiriyle tanışması için bir tanışma etkinlikleri yapılır. Etkinlikte eğitimci katılımcılardan bir çember oluşturmalarını ister. Çembere kendisi de katılır ve etkinliği katılımcılara anlatır. Etkinlikte elinde olan bir yumak ipin ucunu tutarak kendi ismini söyler ve yumağı ismini öğrenmek istediği katılımcıya atar katılımcı kendine atılan ipi ucundan tutarak kendi ismini söyler. Daha sonrasında ipin ucunu tutan katılımcı yumağı diğer katılımcıya atar. Böylece tüm katılımcılar ismini söyleyene kadar yumağı atmaya devam edilir. Yumağı en son alan katılımcı kendi ismini ve yumağı ona atan katılımcının ismini söyleyerek işlem ters şekilde devam eder böylece yumağın oluşturduğu düğüm açılmaya çalışılır. Etkinlik bittikten sonra katılımcılar eğitimcinin yönlendirmesiyle yerde A dan Z ye kadar tüm harflerin ayrı ayrı yazılı olduğu alana geçerler. Eğitimci bu etkinliği katılımcılara anlatır. Etkinlikte eğitimci katılımcılardan eğitimcinin yönergelerine uygun harfin bulunduğu alana geçmelerini ister. Örneğin eğitimci “Memleketinin baş harfine git” dediğinde Ankaralı olan katılımcılar A’da buluşurlar. Bayburtlu olan katılımcılar B harfinin olduğu alana gider. Eğitimci tüm yönergeleri söyleyene kadar etkinlik devam eder. Etkinlik bitiminde günün değerlendirmesi için katılımcılar oturma düzenlerini alırlar.

Materyaller: Ön test uygulama araçları, bir yumak ip, A’dan Z’ye harflerin tek tek yazıldığı A4 kağıtları.

Değerlendirme: Oturum özetlenir. Gelecek oturumlarda işlenecek konuların içeriği başlıklar halinde sunulur. Öğretmenlerden oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır

Oturum 2

Oturum Hedefi:

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma süreci ve uyarlama ile ilgili genel bilgiler edinebilmesi ve öğrenme sürecindeki uygulamalarında görev ve sorumlulukları bilme.

Kazanımlar: • Kaynaştırmanın tanımını bilir. • Uyarlamanın tanımını bilir. • Yetersizlik türlerini tanımlar. • Uyarlamanın önemini kavrar. • Uyarlamanın Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki önemini fark eder.
Oturum Süreci: Katılımcılar oturma düzenini alır. Eğitimci bugün planlanan etkinlikler ve süreç hakkında genel bilgi verir. Katılımcılara “Gökkuşluğu Okulu” isimli video izletilir. Daha sonra eğitimci hazırladığı sunum aracılığıyla gelişimsel yetersizliğin tanımını yapar. Tanımların ardından eğitimci yetersizlik türleri hakkında ve bu türlerin özellikleri hakkında gerekli bilgilendirmeyi yapar. Daha sonra kaynaştırmanın ne olduğu konusunda konuşulur. Eğitimci “Uyarlama Nedir?” sorusunu gruba yöneltir ve kısa notlar halinde kağıta yazılıp duvara asılır. Bilgilendirmelerden sonra “Uyarlama yapmak neden önemlidir” şeklinde katılımcılara soru yöneltir. Katılımcılardan ilk önce ikili gruplar halinde daha sonra 4 lü, 6 lı gruplar halinde ve sonra tüm katılımcıların katılacağı şekilde bu sorunun cevabının tartışılması beklenir. Eğitimci bu tartışmayı özetler ve eklemeler yaparak tartışmayı bitirir. Uyarlamanın Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yeri anlatılarak katılımcılar bilgilendirilir. Materyaller: Ppt sunumları, kahoot uygulaması değerlendirme soruları linki, Değerlendirme: Katılımcılardan telefonları aracılığıyla kahoot.it adresine girmeleri istenir. Eğitimcinin önceden kahoot aracılığıyla hazırladığı sorularla gün değerlendirilir. Bir sonraki hafta işlenecek konularla alakalı bilgilendirme yapılır.
Oturum 3 Oturum Hedefi: Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıfta etkili eğitimin sağlanabilmesi için gerekenleri bilmesi, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukları gereken uyarlama çalışmalarının içeriğini bilmesi. Kazanımlar: • Sınıfta aktiviteyi uyarlamak için nelerin gerektiğini bilir. • Aktivitenin uyarlanmasının ne demek olduğu ve nasıl aktivitenin uyarlanabileceği hakkında bilgi sahibi olur.an alt başlıklar tanımlanır ve her tanımlanan başlık için önce eğitimci bir örnek verir daha sonra katı • Aktivitenin uyarlanması için oluşturulan alt başlıklar tanımlar. • Aktivitenin uyarlanması için oluşturulan alt başlıklara örnek verir. Katılımcılar oturma düzenini alır. Eğitimci bugün planlanan etkinlikler ve süreç hakkında genel bilgi verir. Eğitimci uyarlama etkinlikleri hakkında genel bilgi verir. Etkinlik uyarlaması, fiziksel ortama ilişkin uyarlama ve yöntem ve teknik uyarlaması olarak uyarlama tablolastırır. İlk olarak etkinliğin uyarlaması hakkında konuşulur. Etkinliğin uyarlanması anlatılır ve etkinliğin basitleştirilmesinde bahsedilir. Katılımcılardan bu örneğe benzer bir örnek vermesini ister. Böylece sınıf içi geçişler eğitimci tarafından tanımlanır ve örnek verilir. Katılımcıların da örnek vermesi istenir. Etkinliği basitleştirme ile ilgili tüm katılımcıların katılacağı drama çalışması yapılır. Materyaller: Ppt sunumları Değerlendirme: Oturumun değerlendirilmesi yapılır. Oturum özetlenir. öğretmenlerin oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır

Ek.6. UEP Uzman Görüşü Formu Örneği

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK UYARLAMA EĞİTİM PROGRAMI UZMAN GÖRÜŞÜ

Sayın hocam,

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında yürütülmekte olan “Uyarlama Eğitim Programı’nın Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Düşünceleri, Tutumları ve Endişeleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde uygulanacak olan araştırmada Uyarlama Eğitim Programı için sizin uzman görüşünüze gereksinim duymaktayız. Toplamda on oturumdan oluşan programda her oturumun değerlendirilebilmesi için aşağıda gördüğünüz tablo yer alacaktır. Sizden okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan uyarlama eğitim programının her bir oturumuna ilişkin değerlendirmenizi 4 (Uygun), 3 (Hafifçe Gözden Geçirilmeli), 2 (Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli) ve 1 (Uygun Değil) şeklinde derecelendirmenizi ve “uygun değil” şeklindeki değerlendirmenize ilişkin önerileriniz “öneri” bölümüne yazmanızı rica ediyoruz.

Uzman Görüşüne Ait Değerlendirme		
1.	Uygun Değil	☐
2.	Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli	☐
3.	Gözden Geçirilmeli	☐
4.	Uygun	☐
Öneri: ...		

Programa ilişkin değerlendirmenizin araştırmamıza önemli bir katkı sağlayacağını düşünüyoruz. Desteğiniz ve katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Dr. Mehmet NUR TUĞLUK (Tez Danışmanı)
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Demet AYDIN (Tez Öğrencisi)
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
E-mail: demetaydnnn@gmail.com

Uyarlama Eğitim Programı Uzman Görüşü

UYARLAMA EĞİTİM PROGRAMI UZMAN GÖRÜŞÜ

Programın Genel Hedefleri

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma süreci ve uyarlama ile ilgili genel bilgiler edinebilmesi,
2. Okul öncesi öğretmenlerinin uyarlama eğitim programı hakkında genel bilgiler edinebilmesi,
3. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik öğrenme sürecindeki uygulamalarında görev ve sorumlulukları bilme,
4. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar için planlanması gereken uyarlama çalışmalarının içeriğini bilmesi,
5. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıfta etkili eğitimin sağlanabilmesi için gerekenleri bilmesi,
6. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutum ve beklenti geliştirebilmesi,
7. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar için uyarlama yapabilmeye yönelik uygulama yapabilmesi,
8. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma süreciyle ve ilgili olumlu düşüncelerinin oluşması ve endişelerinin azalması.
9. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar için öğrenme sürecinde uyarlama yapabilmesi,

Uzman Görüşüne Ait Değerlendirme

- 1. Uygun Değil ☐
- 2. Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli ☐
- 3. Gözden Geçirilmeli ☐
- 4. Uygun ☐

Öneri: ...

Oturum Süreci: Katılımcı okul öncesi öğretmenleri klasik sıra düzeninde oturur, aynı oturma düzeni diğer oturumlarda da devam ettirilir. Eğitimci kendini tanıtır ve ön test uygulaması yapılır. Daha sonra eğitimci içeriği hakkında genel bilgi verir ve katılımcıların sorularını yanıtlar. Grubun birbiriyle tanışması için bir tanışma etkinlikleri yapılır. Etkinlikte eğitimci katılımcılardan bir çember oluşturmalarını ister. Çembere kendini de katılır ve etkinliği katılımcılara anlatır. Etkinlikte elinde olan bir yumak ipin ucunu tutarak kendi ismini söyler ve yumağı ismini öğrenmek istediği katılımcıya atar katılımcı kendine atılan ipi ucundan tutarak kendi ismini söyler. Daha sonrasında ipin ucunu tutan katılımcı yumağı diğer katılımcıya atar. Böylece tüm katılımcılar ismini söyleyene kadar yumağı atmaya devam edilir. Yumağı en son alan katılımcı kendi ismini ve yumağı ona atan katılımcının ismini söyleyerek işlem ters şekilde devam eder böylece yumağın oluşturduğu düğüm açılmaya çalışılır. Etkinlik bittikten sonra katılımcılar eğitimcinin yönlendirmesiyle yerde A dan Z ye kadar tüm harflerin ayrı ayrı yazılı olduğu alana geçerler. Eğitimci bu etkinliği katılımcılara anlatır. Etkinlikte eğitimci katılımcılardan eğitimcinin yönergelerine uygun harfin bulunduğu alana geçmelerini ister. Örneğin eğitimci “Memleketinin baş harfine git” dediğinde Ankaralı olan katılımcılar A’da buluşurlar. Bayburtlu olan katılımcılar B harfinin olduğu alana gider. Eğitimci tüm yönergeleri söyleyene kadar etkinlik devam eder. Etkinlik bitiminde günün değerlendirmesi için katılımcılar oturma düzenlerini alırlar.

Materyaller: Ön test uygulama araçları, bir yumak ip, A’dan Z’ye harflerin tek tek yazıldığı A4 kağıtları.

Değerlendirme: Oturum özetlenir. Gelecek oturumlarda işlenecek konuların içeriği başlıklar halinde sunulur. Öğretmenlerden oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır.

Uzman Görüşüne Ait Değerlendirme

- 1. Uygun Değil ☐
- 2. Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli ☐
- 3. Gözden Geçirilmeli ☐

4. Uygun	☐
Öneri: ...	
Oturum 2	
Oturum Hedefi: Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma süreci ve uyarlama ile ilgili genel bilgiler edinebilmesi ve öğrenme sürecindeki uygulamalarında görev ve sorumlulukları bilme.	
Kazanımlar: • Kaynaştırmanın tanımını bilir. • Uyarlamanın tanımını bilir. • Yetersizlik türlerini tanımlar. • Uyarlamanın önemini kavrar. • Uyarlamanın Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki önemini fark eder.	
Oturum Süreci: Katılımcılar oturma düzenini alır. Eğitimci bugün planlanan etkinlikler ve süreç hakkında genel bilgi verir. Eğitimci "Uyarlama Nedir?" sorusunu gruba yöneltir ve kısa notlar halinde kağıda yazılıp duvara asılır. Daha sonra eğitimci hazırladığı sunum aracılığıyla kaynaştırma ve uyarlamanın tanımını yapar. Tanımların ardından eğitimci yetersizlik türleri hakkında ve bu türlerin özellikleri hakkında gerekli bilgilendirmeyi yapar. Bilgilendirmelerden sonra "Uyarlama yapmak neden önemlidir" şeklinde katılımcılara soru yöneltir. Katılımcılardan ilk önce ikili gruplar halinde daha sonra 4 lü, 6 lı gruplar halinde ve sonra tüm katılımcıların katılacağı şekilde bu sorunun cevabının tartışılması beklenir. Eğitimci bu tartışmayı özetler ve eklemeler yaparak tartışmayı bitirir. Uyarlamanın Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yeri anlatılarak katılımcılar bilgilendirilir.	
Materyaller: Ppt sunumları, kahoot uygulaması değerlendirme soruları linki,	
Değerlendirme: Katılımcılardan telefonları aracılığıyla kahoot.it adresine girmeleri istenir. Eğitimcinin önceden kahoot aracılığıyla hazırladığı sorularla gün değerlendirilir. Bir sonraki hafta işlenecek konularla alakalı bilgilendirme yapılır.	
Uzman Görüşüne Ait Değerlendirme	
1. Uygun Değil	☐
2. Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli	☐
3. Gözden Geçirilmeli	☐
4. Uygun	☐
Öneri: ...	

**U
E
P**

**UYARLAMA
EĞİTİM
PROGRAMI**

DEMET AYDIN
DR. MEHMET NUR
TUĞLUK

**ÖĞRETMEN
KILAVUZU**

Ek.8. Yetersizlik Türlerine Uygun Uyarlama Örnekleri- Etkinlik Planı Materyal Örneği

Kukla Nerede?

Etkinlik Adı - İçeriği: Kukla Nerede? (Mekanda Konum) Etkinliğin Çeşidi: Sanat , Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup)	
Kazanım ve Göstergeler B G: K: Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Nesnenin mekândaki konumunu söyler.) B G: K: Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.) B G: K: Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Mekânda konum alır.)	S D G: K: Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.) M G: K: Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Nesneleri toplar.) M G: K: Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Malzemeleri yapıştırır.) M G: K: Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.)
Materyaller: A4 kağıdı, yapıştırıcı, oynar göz, ponpon, sim ve pullar, bahçede kendi buldukları artık materyaller,	Sözcükler: Mekan, konum, kukla, kutu, parkur Kavramlar: Önünde-Arkasında, Altında-Ortasında-Üstünde,Yanında, İçinde-Dışında
Öğrenme Süreci - Hop hop hoplarız. Zıp zıp zıplarız. El ele tutuşup halka yaparız. Tekerlemesi ile başlanır. - Bir kukla ve kutu ile çocukların dikkati çekilir. Kukla, kutunun altına, üstüne, içine, dışına, önüne ve arkasına konularak çocuklardan kuklanın konumunu söylemesi istenir. “Siz de bu kuklanın yerine geçmek ister misiniz?” diye sorularak çocuklar oyun alanına yönlendirir. Çocuklardan yönergelere uygun olarak sınıf içerisinde konum almaları istenir (Masanın altı, pencerenin önü, dolabın yanı, sandalyenin üstü, sınıfın içi/dışı vb.). - Oyun ilk önce istekli bir çocuk ile oynanır daha sonra sınıfa oynatılır. Çocukların ilgi ve isteklerine göre tekrarlanır. - Bahçeye çıkılır. Bahçede bir parkur oluşturulur. Bu parkurun her bölümüne farklı materyaller yerleştirilir. Çimlerin üzerindeki kâğıt, salıncağın yanındaki yapıştırıcı, kaydırağın altındaki oynar göz, ağaçların arkasındaki ponpon, kutunun içindeki sim ve pullar gibi, - Parkur ilk önce çocuklara gösterilir ve nasıl ilerleyecekleri anlatılır. Sıra ile çocukların parkurda ilerlemeleri ve materyalleri toplamaları sağlanır. Tamamlayanlar, bahçeden artık materyaller toplayarak serbest çalışma oluşturmak için farklı bir alana yönlendirilir. Çalışmalara çocukların ismi yazılır ve sınıf panosuna asılır.	
Uyarlama Sınıfta zihinsel yetersizliği olan bir çocuk varsa çocuk; kuklanın konumu söylerken ilk önce bildiği bir konum sorulabilir. Daha sonra öğretilecek konum üzerine soru sorulabilir. - Öğretmen kuklayı ters takabilir ve öğrencinin bunu fark etmesini sağlar ve öğrenci tepki verdiğinde “Aferin, kuklayı ters taktığımı fark etmemişim, sayende düz takacağım. - Öğretmen yönerge verdiğinde ilk önce yönergeyi uygulayabilecek olan çocuk yönergeyi gerçekleştirebilir. Daha sonra öğretmen yönergeyi değiştirmeden zihinsel yetersizliği olan çocuk için de aynı yönergeyi verebilir.	

Ek.9. Yetersizlik Türlerine Uygun Uyarılama Örnekleri- Öğrenme Süreci Materyal Örneği

Sınıfta zihinsel yetersizliği olan bir çocuk varsa çocuk; kuklanın konumu söylerken ilk önce bildiği bir konum sorulabilir. Daha sonra öğretilecek konum üzerine soru sorulabilir.

Öğretmen yönerge verdiğinde ilk önce yönergeyi uygulayabilecek olan çocuk yönergeyi gerçekleştirebilir. Daha sonra öğretmen yönergeyi değiştirmeden zihinsel yetersizliği olan çocuk için de aynı yönergeyi verebilir.

Oyun parkurunda tüm çocukların ikili eşleşmesi sağlanarak sınıfta yardımcı olacak çocukla eşleştirilebilir.

ÖĞRENME SÜRECİ

İ• Hop hop hoplarız. Zıp zıp zıplarız. El ele tutuşup halka yaparız. Tekerlemesi ile başlanır.

- Bir kukla ve kutu ile çocukların dikkati çekilir. Kukla, kutunun altına, üstüne, içine, dışına, önüne ve arkasına konularak çocuklardan kuklanın konumunu söylemesi istenir.
- “Siz de bu kuklanın yerine geçmek ister misiniz?” diye sorularak çocuklar oyun alanına yönlendirir. Çocuklardan yönergelere uygun olarak sınıf içerisinde konum almaları istenir (Masanın altı, pencerenin önü, dolabın yanı, sandalyenin üstü, sınıfın içi/dışı vb.)
- Oyun ilk önce istekli bir çocuk ile oynanır daha sonra sınıfa oynatılır. Çocukların ilgi ve isteklerine göre tekrarlanır.
- Bahçeye çıkılır. Bahçede bir parkur oluşturulur. Bu parkurun her bölümüne farklı materyaller yerleştirilir. Çimlerin üzerindeki kâğıt, salıncağın yanındaki yapıştırıcı, kaydırağın altındaki oynar göz, ağaçların arkasındaki ponpon, kutunun içindeki sim ve pullar gibi,
- Parkur ilk önce çocuklara gösterilir ve nasıl ilerleyecekleri anlatılır. Sıra ile çocukların parkurda ilerlemeleri ve materyalleri toplamaları sağlanır. Tamamlayanlar, bahçeden artık materyaller toplayarak serbest çalışma oluşturmak için farklı bir alana yönlendirilir. Çalışmalara çocukların ismi yazılır ve sınıf panosuna asılır.

Ek.10. Uyarlama Etkinlik Materyal Örnekleri

**Çocuk için
hazırlanan
materyalleri
uygun yüksekliğe
yerleştirme.**



**Örneğin çocuk üç
tekerlekli bisikletin
pedallarına
ulaşmakta
zorlanıyorsa,
bisikletin pedallarına
tahta blok koyarak
bantlayın.**

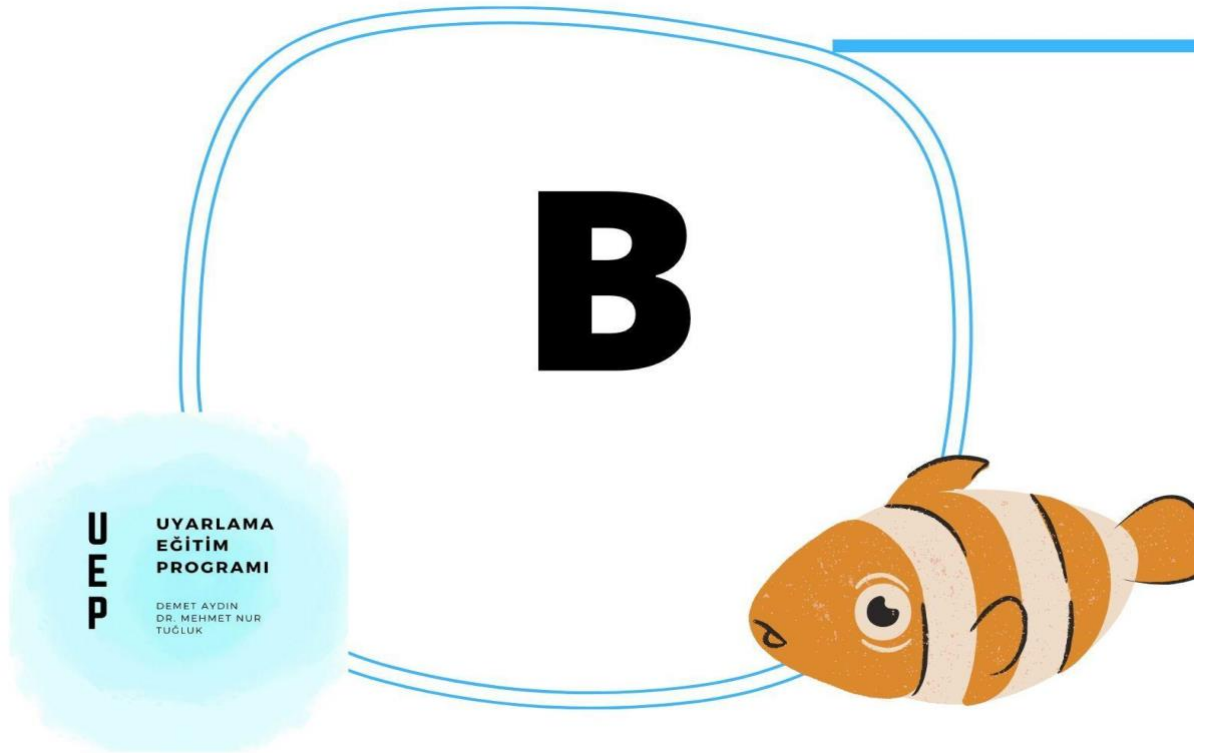
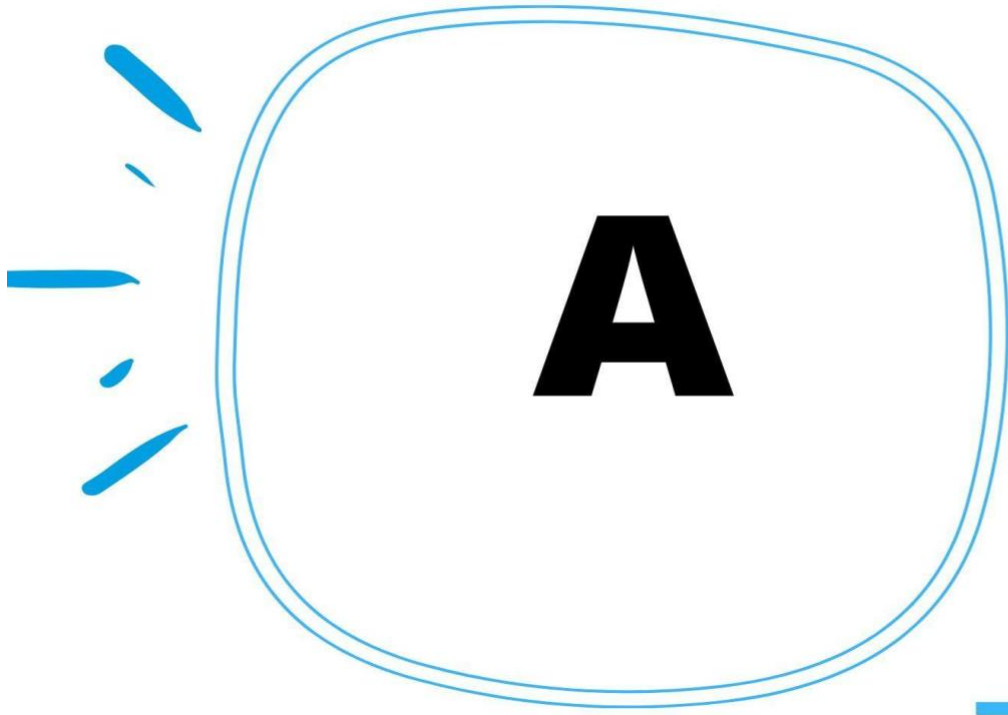


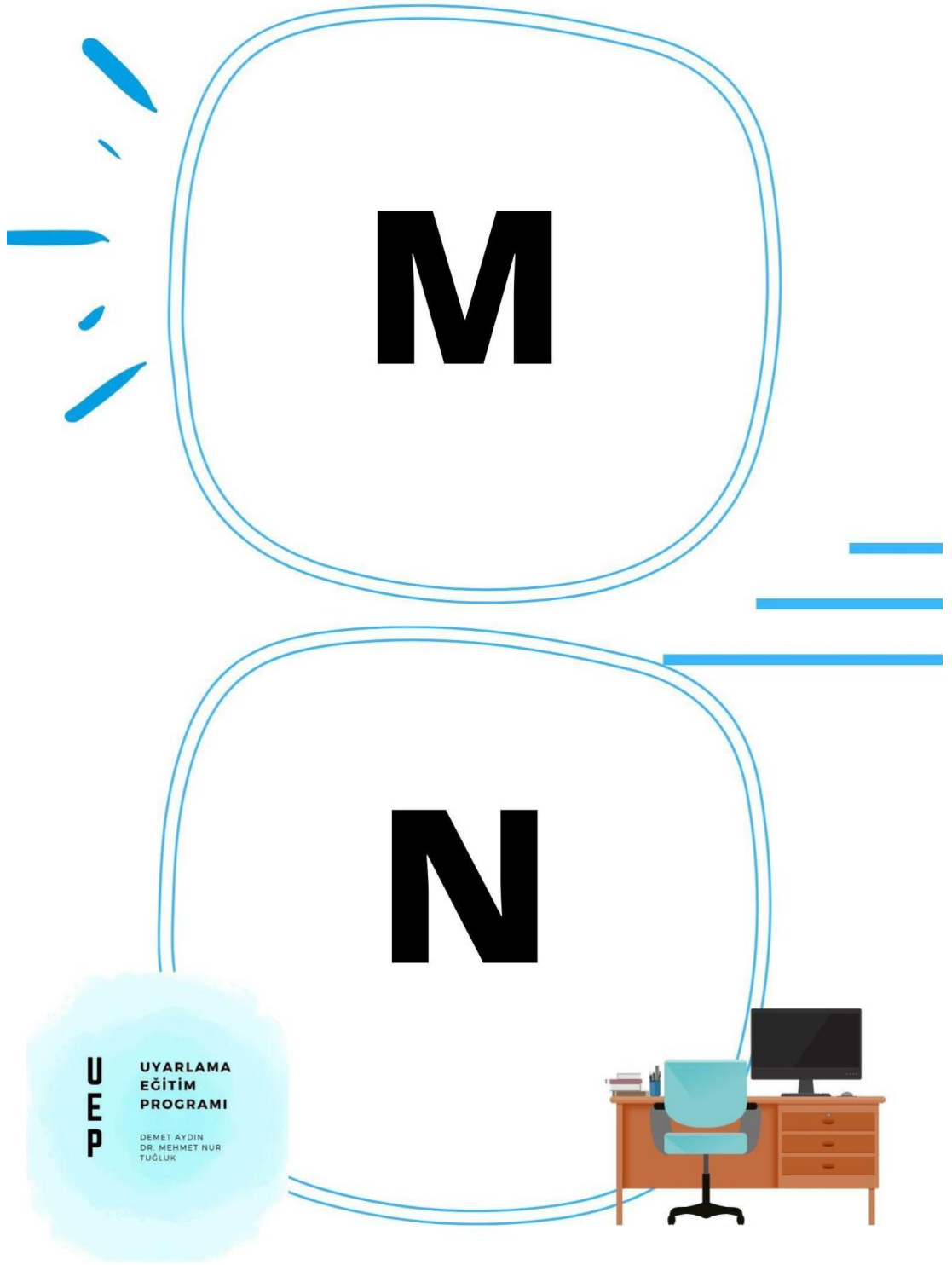
**Çocuğun sevdiği
materyali
etkinlikle
bütünleştirme.**



**Örneğin çocuk
çember zamanına
kendi kendine
katılmıyorsa onun
en sevdiği şarkıyla
ya da etkinlikle
çembere başlayın.**







Ek.11. Uyarılama Eğitim Programı Örnek Sunuları



**UYARILAMA
EĞİTİM
PROGRAMI**

DEMET AYDIN
DR. MEHMET NUR
TUĞLUK



UEP-UYARILAMA EĞİTİM PROGRAMI

- Kaynaştırma ve Uyarılama Bilgisi
 - Kaynaştırma ve Uyarılama Nedir? Neden Önemlidir?
 - Yetersizlik Türleri Nelerdir? Programda Uyarılamanın Yeri
- Uyarılama Sınıflandırması ve Örnekler
 - Aktivitenin Uyarılanması
 - Fiziksel Ortama İlişkin Uyarılama
 - Öğretimsel Stratejiler
- Yetersizlik Türlerine Uygun Uyarılama Yapabilme
 - Yetersizlik Türleri
 - Uyarılama Çalışmaları



UEP-UYARILAMA EĞİTİM PROGRAMI

- Kaynaştırma ve Uyarılama Bilgisi
 - Kaynaştırma ve Uyarılama Nedir? Neden Önemlidir?
 - Yetersizlik Türleri Nelerdir? Programda Uyarılamanın Yeri
- Uyarılama Sınıflandırması ve Örnekler
 - Aktivitenin Uyarılanması
 - Fiziksel Ortama İlişkin Uyarılama
 - Öğretimsel Stratejiler
- Yetersizlik Türlerine Uygun Uyarılama Yapabilme
 - Yetersizlik Türleri
 - Uyarılama Çalışmaları



Kaynaştırma ve Uyarılama Nedir? Neden Önemlidir?

Kaynaştırma ve Uyarılama Bilgisi

GÖKKUŞAĞI ANAOKULU!





Kaynaştırma ve Uyarılama Nedir? Neden Önemlidir?

Kaynaştırma ve Uyarılama Bilgisi

Sizce

Okul Öncesi Dönemde Uyarılama Nedir?



Kaynaştırma ve Uyarılama Nedir? Neden Önemlidir?

Kaynaştırma ve Uyarılama Bilgisi

Aile Eğitimi ve Katılımı Önemlidir

Aile eğitimi ve katılımı, okul ve ev arasında devamlı bir dengeyle kurulmalıdır. Bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesi için, bu nedenle "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütüncülleşen Aile Destek Eğitim Rehberi (ORADER)" hazırlanmıştır. Öğretmenlerin programla ilgili becerileri de etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Değerlendirme Süreci Çok Yönlüdür

Okul öncesi eğitimi, somut, değil, soyut öğrenim olduğundan, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi önemlidir. Değerlendirmede sürecin, programın ve öğrenimin kendisi değerlendirilmeli, süreç, içerik, öğrenim, beceri ve tutumlar değerlendirilmelidir. Değerlendirme süreci, okul öncesi eğitimi için değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin programla ilgili becerileri de etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Okul Görevlileri Çocuklar İçin Uyarılmalara Yeter Yeterlidir

Okul öncesi eğitimi, okul görevlileri çocukların gereksinimleri de dikkate alınarak, bütün çocuklara öğrenme ve ilköğretim hazırlık konusunda en iyi fırsatı sunması hedefler. Sonuç olarak okul görevlileri çocuk öğrencilerin öğrenimlerini desteklemek için gerekli olan uyarılama ve uyarılama süreçlerini uygulamalıdır. Öğretmenlerin etkinliklerde uyarılamanın yerini bütüncülleşen Eğitim Programı (BEP) ile uygulamaları gerekmektedir. Uyarılama ve uyarılama, okul görevlileri çocukların bütün eğitim sürecine katılmalarını amaçlamaktadır. Öğretmenlerin uyarılama ve uyarılama süreci için uyarılama raporları oluşturulmalıdır. Uyarılama raporları, uyarılama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili uyarılama raporları hazırlanmalıdır. Programla okul görevlileri çocukların gelişim alanlarına göre değerlendirilerek dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili uyarılama raporları hazırlanmalıdır.

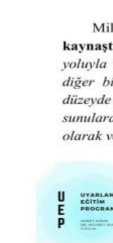


UEP-UYARILAMA EĞİTİM PROGRAMI

Yetersizlik Türlerine Uygun Uyarılama Yapabilme

Tablo 1. 2018-19 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı (AİEB, 2020)

İL	YETERSİZLİK TÜRÜ	TOPLAM	ERKEK	KADIN
TOPLAM		1.260	798	468
Bireysel		11	6	5
Dil ve konuşma güçlüğü olanlar		237	163	72
Değerlendirme ve değerlendirme güçlüğü olanlar (Sosyal-Değerlendirme Yeterlilikleri)		4	4	0
Eğilim-gelişim (HALF DÜZELTİ) olanlar		497	315	182
Öğrenme yeterliliği		14	11	3
İzleme yeterliliği		58	41	44
Özgül yeteneklilik		283	157	136
Özel Okul Birey		26	23	2
Özel Öğrenme Güçlüğü Olanlar		21	17	4
Serebral Palsi		2	4	1
Süreçlerin Hızlılık		53	39	14
Yavaş Gelişim Bireylik		18	13	2

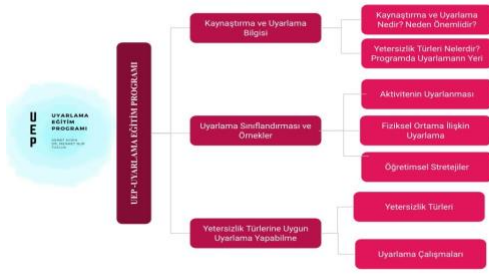


Kaynaştırma ve Uyarılama Nedir? Neden Önemlidir?

Kaynaştırma ve Uyarılama Bilgisi

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) **kaynaştırmanın tanımına** bütüncülleşme de eklenmiş ve "Kaynaştırma/bütüncülleşme yoluyla eğitim uygulamaları; Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademe diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi." olarak tanımlanmıştır.





HAYDİ BİR OYUN OYNAYALIM!



Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma İlişkin Gelişimsel Yetersizlikler ve Uyarlama Örnekleri

1. Zihinsel Yetersizlik
2. Ortopedik Yetersizlik
3. Dil ve Konuşma Bozukluğu



FİZİKSEL GELİŞİM



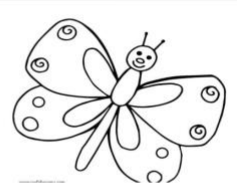
FİZİKSEL GELİŞİM



FİZİKSEL GELİŞİM



Aktivitenin Uyarlanması



ÖZ GEÇMİŞ

Demet AYDIN

Adres : Kars – Türkiye

E-mail: demetaydnnn@gmail.com

KİŞİSEL: 16/11/1995, İstanbul – Türkiye

EĞİTİM:

Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul – Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi (2018-2020)

Ortalama: 3.64 / 4.00

Marmara Üniversitesi, İstanbul – Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenliği (2013-2017)

Ortalama: 3.44 / 4.00

Aladdin Nilüfer Kadayıfçioğlu Kız Meslek Lisesi, İstanbul – Türkiye

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (2009 – 2013)

Ortalama: 86 / 100

DENEYİM:

MEB, Gülçocuk Anaokulu, Kars – Türkiye

Okul Öncesi Öğretmeni- (Ekim 2018 -halen)

İSMEK, Mecidiyeköy Çocuk Gelişimi Okulu, İstanbul – Türkiye

Usta Öğretici- (Eylül 2017 -Eylül 2018)

Atatürk İlkokulu Anasınıfı, İstanbul – Türkiye

Okul Öncesi Öğretmeni- (Eylül 2017 -Haziran 2018)

Ferudun Tümer Anaokulu

Stajyer (Eylül 2016- Mayıs 2017)

Engincan Güre İlkokulu Anasınıfı

Stajyer (Ocak 2016- Haziran 2016)

Dede Korkut İ.Ö.O, İstanbul – Türkiye

Stajyer (Ekim 2012 – Haziran 2013)

Gürkan Çocuk Yuvası, İstanbul – Türkiye

Stajyer- (Haziran 2012- Ağustos 2012)

YAYINLAR:

Aydın, D. ve Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarının incelenmesi. **EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı**: 277-286. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Toksoy, N. Sapsağlam, Ö. ve Aydın, D. (2019). Okul öncesi hikâye kitaplarında yer alan çocuk karakterlerin duygu ve davranış özelliklerinin incelenmesi. **6.Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı**: 419-428. Kars: Kafkas Üniversitesi.

Sapsağlam, Ö., Aydın, D. ve Toksoy, N. (2020). Comparisons of childrens level of recall: Stories told through e-book and picture book. **Educational Research and Reviews**. 15. 123-128. 10.5897/ERR2020.3934.

Aydın, D. ve Tuğluk, M.N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde uyarlamalara yer verme düzeylerinin incelenmesi. **Ulakbilge**. 47. 423-433. 10.7816/ulakbilge-08-47-04

PROJELER:

İstanbul Üniversitesi, Engelsiz Bilgi Merkezi, Sesli Kitap Gönüllüleri, İstanbul – Türkiye

Okuyucu- (Haziran 2013- Haziran 2017)

Çocuklarla Kitap Okuyoruz, Kelebek Etkisi Liderlik Projesi, 21 Güne 21 Etkinlik Projesi, İstanbul – Türkiye

Eğitmen- (Haziran 2014-Halen)

Marmara Üniversitesi, Bir El de Sen Uzat Anadolu'ya, İstanbul – Türkiye

Eğitmen- (Eylül 2013- Halen)