

## Kaynaştırma Öğrencisi Olan Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaptıkları Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi\*

### Teaching Practices Used by Preschool Teachers Who Have Mainstreamed Students in Their Classrooms

**Doç. Dr. Arzu Özen - Yrd. Doç. Dr. Yasemin Ergenekon**  
**Arş. Grv. Burcu Ülke Kürkçüoğlu - Arş. Grv. Derya Genç**

#### Öz

Ülkemizde okulöncesi eğitim ortamlarına kaynaştırılan özel gereksinimli çocukların günlük rutinler ve etkinlikler sırasında akranlarıyla birlikte öğretime katılmasına ve bu etkinlikler sırasında sistematik öğretim almasına zemin hazırlayacak öğretimsel düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır. Bu düzenlemelerin neler olduğunu belirleyebilmek için bu çalışmada, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerine kazandırmak istedikleri amaçların ne olduğu, bu amaçlara ulaşmak için sınıflarında ne tür öğretim etkinlikleri düzenledikleri ve bu etkinliklere özel gereksinimli öğrenciyi nasıl kattıklarına ilişkin durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 10 okulöncesi öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler tümevarım analiziyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda dört ana temaya ve alt-temalara ulaşılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin öğretim sunarken, amaçları oyunun, rutinlerin ve geçişlerin kullanıldığı doğal öğretim fırsatlarının içine yerleştirerek gerçekleştirdiklerini; ancak, bu uygulamaların özel gereksinimli öğrencileriyle işe yarayabilmesi için daha sistematik uygulamalara yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu noktada, özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlere doğal ortamda kullanılan öğretim tekniklerinden biri olan etkinlik temelli öğretimin sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılmasına ilişkin yeterli kazandırılması, başarılı kaynaştırma uygulamalarının artmasına ve kaynaştırma öğrencisinin eğitimden istenilen düzeyde yararlanma-

sına katkı sağlayabilir. Çalışmada bu bulgulara dayalı olarak ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma, Erken Eğitim, Erken Eğitimde Öğretim Uygulamaları, Etkinlik Temelli Öğretim, Öğretmen Görüşleri, Tümevarım Analizi.

#### Abstract

In our country, the instructional arrangements for the children with developmental disabilities placed into general schools to participate in the instruction together with their peers and have systematic instruction during the daily routines and activities are needed. In order to identify what these arrangements are, in the study it was aimed to determine what the instructional goals preschool teachers who have mainstreamed students planned to teach to children with typical development in their classes are, what sorts of activities they made in order to reach these goals, and how they make the children with developmental disabilities a part of the activities in the classes. Semi-structured interviews were conducted with 10 preschool teachers and the data were analyzed inductively. Four main themes and sub-themes came out of the data. Results of the study revealed that teachers reached the instructional goals by embedding them into natural teaching opportunities including the plays, routines and transitions but the

\* Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir. (Proje No: 092741)

Doç. Dr. Arzu Özen, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, [aozen@anadolu.edu.tr](mailto:aozen@anadolu.edu.tr)

Yrd. Doç. Dr. Yasemin Ergenekon, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, [yergenek@anadolu.edu.tr](mailto:yergenek@anadolu.edu.tr)

Arş. Grv. Burcu Ülke Kürkçüoğlu, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, [bulkekurkcuoğlu@anadolu.edu.tr](mailto:bulkekurkcuoğlu@anadolu.edu.tr)

Arş. Grv. Derya Genç, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, [deryagenc@anadolu.edu.tr](mailto:deryagenc@anadolu.edu.tr)

*results also showed that in order for the children with developmental disabilities get benefit from these opportunities more systematic practices should be conducted in the classes. Moving from this point, causing preschool teachers working with children with developmental disabilities to acquire the skills in order to use activity-based instruction, one of the natural teaching strategies, with other systematic instructions can contribute to increase the success of inclusion of these children into preschools and for the students to be more successful in the inclusion classes. Based on these findings, recommendations for further studies and practices were made in the study.*

**Keywords:** *Inclusion, Early Childhood Education, Early Intervention Teaching Strategies, Activity-Based Intervention, Teachers' Opinions, Inductive Analysis.*

## Giriş

Bebeklik ve erken çocukluk döneminde çocuğun yaşama her anı önemlidir. Çocukların sağlıklı büyümesi ve uygun gelişimsel uyaranlar alması, erken çocukluk döneminde yaşamsal önem taşımaktadır. Bu nedenle, tıpkı normal gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimli çocuklara da bu dönemde nitelikli ve sistematik eğitim sağlanması, çocukların toplumsal yaşama sorunsuz biçimde ya da en az destekle katılabilmelerini sağlamak açısından önemlidir. Özel gereksinimli çocuklar erken tanılandıklarında ve nitelikli ve sistematik eğitimden erken yaşta yararlanmaya başladıklarında, hem çocuklar hem de aileleri varolan erken müdahale programlarından daha fazla yarar elde edebileceklerdir (Dunts, 2007; Guralnick, 2005). Bunun yanı sıra, erken eğitim sayesinde çocuklar pek çok davranışı edinerek ilköğretime başladıkları için eğitimin maliyeti de azalacaktır (Carta ve Kong, 2007).

Okulöncesi dönemde, çocukların eğitimi açısından erken çocukluk eğitimi ve erken çocukluk özel eğitimi farklı bakış açılarına sahiptir. Erken çocukluk eğitiminde gelişimsel olarak uygun davranışlar esas alınır. Bu bakış açısına göre, her yaş döneminde çocuğun sahip olması gereken davranışlar vardır ve her çocuk bu gelişimsel sıralamada kendi hızı ile öğrenir. Bu davranışlar çocuğun yaşına, bireysel özelliklerine, yaşadığı sosyal ve kültürel çevreye uygun olarak belirlenir. Erken çocukluk eğitiminde bu noktalar dikkate alınarak eğitsel kararlar alınır ve öğretim planlanır.

Erken çocukluk özel eğitiminde ise çocukların bireysel farklılıkları, gereksinimleri ve varolan performans düzeyleri formal ve informal yollarla değerlendirilir ve bu değerlendirme sonrasında işlevsel amaçlar belirlenir. Bu amaçlar doğrultusunda her çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) geliştirilir. Geliştirilen bu planlar daha yapılandırılmış bir düzenleme içerisinde sistematik öğretime yer verilerek uygulanır. İki alan arasındaki bu farklılıklara rağmen, son yıllarda bu alanların birbiriyle bütünleşmesi yönündeki çalışmalar hız kazanmıştır (Eripek, 2008; Tekin-İftar, 2008).

Bütünleşme çalışmaları, kaynaştırma uygulamalarının son yıllarda özel gereksinimli çocuklar için daha fazla tercih edilen eğitim düzenlemelerinden biri olmasının yolunu açmıştır. Yapılan araştırmalar da kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimli çocukların ayrı eğitim kurumlarına yerleştirilen çocuklara oranla eğitimden daha fazla yarar sağladıklarını göstermiştir (Bruder, 2010; Macy ve Bricker, 2007; Odom, Schwartz ve ECRII Investigators, 2002). Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 1975 yılında Engelli Bireyler İçin Eğitim Yasası (The Individuals with Disabilities Education Improvement Act-IDEA) yürürlüğe konularak, erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarından yararlanmasının önemi vurgulanmıştır (Bruder, 2010). Ülkemizde de 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile özel gereksinimli çocuklar için okulöncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir. 2005 yılında kabul edilen Özürlüler Kanunu ve bu Kanuna dayalı olarak 2009 tarihinde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 29. maddesinde "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okulöncesi eğitimlerini, öncelikle okulöncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sürdürmeleri esastır." hükmü ile yasa maddesinin uygulamaya geçirilmesi hedeflenmiştir.

Yasal ve eğitsel düzenlemelerdeki iyileştirmeler sonucunda, uygulamacıların ve ailelerin öncelikli tercihi giderek kaynaştırma yönünde olmakla birlikte, kaynaştırma uygulamalarından istenen yararın elde edilebilmesi için bazı noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Başarılı kaynaştırma uygulamaları için öncelikli olarak; (a) destek hizmetlerin güçlendirilmesi, (b) öğretmenlerin kaynaştırma, özel gereksinimli çocuklar ve bu çocukların eğitimi konusunda daha fazla bilgilendirilmesi, (c) nitelikli programların benimsenmesi, (d) doğal ortamda kullanılan öğretim tekniklerine

yer verilerek çok sayıda ve çeşitli öğrenme olanaklarının sağlanması, (e) çocuk merkezli öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması, (f) ilişkili hizmetlerin (aile, öğretmen(ler), okul, vb.) bir bütünlük içinde sunulması ve (g) uygulanan programların sürekli değerlendirilmesi gerekmektedir (Allen ve Cowdery, 2005; Tekin-İftar, 2008). Bunun yanı sıra, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı kurumdaki personelin özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyiminin olması ve çocuğun kaynaştırmaya yerleştirilmeden önce kurumda bir ön hazırlık çalışmasına katılması yararlı olacaktır. Bu noktalar göz önünde bulundurulmadığında, kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen pek çok özel gereksinimli çocuk bireysel amaç ve hedeflerine beklenen düzeyde ulaşamamaktadır (Odom, vd., 2002).

Erken çocukluk özel eğitiminde başarı sağlanabilmesi için en önemli noktalardan biri de sistematik ve nitelikli öğretim sunmadır. Alanyazında özel gereksinimli çocukların erken eğitim döneminde akran grubundan ayrılmadan öğretime katılabileceği, aynı zamanda öğretmenin de kolayca öğretim sunabileceği bir düzenlemeye gereksinim vardır. Alanyazın bu gereksinimi karşılamada, yüksek oranda yapılandırılmış ve öğretmen merkezli uygulamalar yerine doğal ortamda kullanılan öğretim tekniklerinin kullanılmasını önermektedir (Bricker, 2000; Hemmeter, 2000; McBride ve Schwartz, 2003). Doğal ortamda kullanılan öğretim tekniklerinde çocuğun ilgi ve liderliğinin esas alınması, rutinlerin, günlük etkinliklerin, oyunun ve geçişlerin öğretimin biçimlendirilmesinde kullanılması, pekiştiricilerin davranışın doğal sonucu olarak elde edilmesi ve değişik koşullar altında öğretimin gerçekleştirilmesi vurgulanmaktadır (Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Tekin-İftar, 2008). Alanyazında doğal ortamda kullanılan öğretim teknikleri; fırsat öğretimi (incidental teaching), doğal ortam içinde bekleme süreli öğretim (naturalistic time delay), geçiş merkezli öğretim (transition-based teaching), talep etme-model olma (mand-model), söyleşiye dayalı öğretim (milieu teaching) ve etkinlik temelli öğretim/gömülü öğretim (activity-based intervention/embedded instruction) olarak sıralanmaktadır (Allen ve Cowan, 2008; Özen ve Ergenekon, 2011). Etkinlik temelli öğretimin (ETÖ) dışındaki uygulamaların yaygın olarak dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında kullanıldığı görülmektedir. Son yıllarda, özel gereksinimli çocuklar içinde yer alan gelişimsel yetersizliği olan (zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu) okulön-

cesi çocuklarına öğretim sunarken, ETÖ uygulamalarına yer verilmesi gerektiği yoğun biçimde vurgulanmaktadır (Tekin-İftar, 2008). ABD Ulusal Otizm Merkezi'nin 2009 yılında yayınladığı Ulusal Standartlar Raporu'nda da doğal ortamda kullanılan öğretim teknikleri ve dolayısıyla ETÖ "önerilen uygulamalar" arasında yer almaktadır (NAC, 2009).

ETÖ uygulamalı davranış analizinin ilkelerini temel alır. ETÖ uygulamalarında, çocuğun bir etkinliği yerine getirmesi için doğal olarak ortaya çıkan öncüller ve sonuçlar kullanılarak, çocuğa doğal öğrenme fırsatları sunulur ve gereksinim duyduğu davranış ya da beceriler bu doğal fırsatlara gömülerek öğretilir. Bu doğal öğrenme fırsatları, okul ortamlarında çocuklara günlük rutinler, geçişler ve/veya planlanmış oyun etkinlikleri yoluyla sunulur (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004).

Alanyazında ETÖ'nün ilkeleri arasında yer alan günlük rutinlerin, geçişlerin ve planlanmış oyun etkinliklerinin hem okulöncesi dönemdeki çocukların hem de değişik özür ve yaş gruplarındaki özel gereksinimli çocukların eğitiminde etkili olarak kullanıldığını gösteren araştırma bulguları yer almaktadır (Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001; Horn, Libeier, Sandall ve Schwartz, 2000; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Macy ve Bricker, 2007; McBride ve Schwartz, 2003; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster, 1998; Venn, Wolery, Werts, Morris, Decesare ve Cuffs, 1993; Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder ve Morgante, 2002). Bu araştırmalar kullanılan öğretim yöntemi açısından incelendiğinde üç grupta toplanabilir. Birinci grup araştırmalarda, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara beceri ve kavram öğretiminde tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak ETÖ'nün kullanımının etkililiği ve verimliliği incelenmiştir (Bakkaloğlu, 2008; Johnson ve McDonnell, 2004; Macy ve Bricker, 2007; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Wolery, Anthony, Caldwell ve Snyder, 2002). İkinci grup araştırmalarda ETÖ'nün bir tepki ipucu yöntemiyle birlikte sunulmasının etkililiği incelenmiştir. Bu çalışmalar ETÖ'nün, sabit bekleme süreli öğretimle (Daugherty vd., 2001; Johnson, McDonnell, Holzwarth ve Hunter, 2004; Wolery vd., 2002), eşzamanlı ipucuyla öğretimle (Sewell vd., 1998), ayırık denemelerle öğretimle (McBride ve Schwartz, 2003) ve artan bekleme süreli öğretimle birlikte kullanıldığı (Venn vd., 1993) çalışmalarıdır. Üçüncü grupta yer alan araştırmalar ise daha sınırlı sayıdadır. Bu araştırmalarda ETÖ'nün

farklı tepki ipuçlarıyla kullanımının etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırmalar, sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı (Kurt ve Tekin İftar 2008; Riesen, McDonnell, Johnson, Polychronis ve Jameson, 2003) çalışmalardır. Bu çalışmalara ek olarak, ETÖ formatında küçük grup ve bire-bir öğretim uygulamalarının karşılaştırıldığı tek bir çalışma yer almaktadır (McDonnell, Johnson, Polychronis, Risen, Jameson ve Kercher, 2006). Alanyazındaki araştırmaların bulguları doğrultusunda bu konudaki araştırma gereksinimi devam etmektedir.

Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi alan çocuklarda ETÖ'nün sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılmasının etkilerini inceleyen çalışmalara genel olarak bakıldığında, çocuklara taklit (Venn vd., 1993), özbakım (Sewell vd., 1998), sosyal (Macy ve Bricker, 2007) ve akademik becerilerin (Daughtery vd., 2001; Wolery vd., 2002) öğretildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda taklit becerileri sanat etkinliklerinin içerisinde; özbakım becerileri hayali oyun, su oyunları, eve gitme, bahçe oyunları, vb. etkinliklerin içerisinde; sosyal beceriler açık hava oyunları, grup etkinlikleri, keşif zamanı ve yuvarlak masa etkinliklerinin içerisinde; akademik beceriler de oyun (legolarla oynama ve rol oyunları), yazı, sanat ve beslenme saatinin içine gömülerek öğretilmiştir. Araştırma bulguları dikkate alındığında, ETÖ'nün sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılmasının farklı becerilerin öğretiminde etkili olduğu görülmüş ve okulöncesi eğitim ortamlarında kullanılması önerilmiştir.

DeneySEL araştırmaların yanı sıra öğretmenlerin ETÖ'yü nasıl kullandıklarıyla ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Horn ve diğerleri (2000) öğretmenlerin ETÖ'nün içinde yer alan gömülü öğretim stratejisinin planlamasını, uygulamasını ve değerlendirmesini, uygulamanın öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini ve bu stratejileri öğretmenlerin algulamasını değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çoklu vaka çalışması şeklinde düzenlenen araştırma üç farklı eyalette, kaynaştırma ortamlarında, kapsamı farklı üç erken eğitim programında uygulanmıştır. Çalışmaya gelişimsel yetersizliği olan dört çocuk ve onların sınıf öğretmenleri katılmıştır. Çalışma öncesinde, öğretmenlere gömülü öğretim stratejisi hakkında bilgi verilmiş ve uygulamayla ilgili örnekler sunulmuştur. Çalışma sonunda, tüm öğretmenlerin hedeflenen amaçlar doğrultusunda öğretimsel stra-

tejileri kullanımında artış görülmüştür. Çocukların da hedeflenen amaçlara ilişkin performans düzeylerinde belirgin artışlar olmuştur. Öğretmenler bu stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini belirtirken, uygulamaya ilişkin somut bir formatın hazırlanması ve bu formatın çocukların BEP'lerine yerleştirilmesinin cazip hale getirilmesi konusunda önerilerde bulunmuşlardır.

Pretti-Frontczak ve Bricker (2001) yedi okulöncesi öğretmeni ve okulöncesi düzeyde çocuklarla çalışan yedi özel eğitim öğretmenin gömülü öğretim stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar, öğretmenlerin etkinlikler sırasında kullandıkları gömülü öğretim stratejilerini çeşitli ölçü araçları kullanarak ölçmüşlerdir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin gömülü öğretim stratejilerini sınırlı olarak kullandıklarını göstermiştir. Öğretmenler çocukların hedef amaçlarını sorular sorarak ve sözel modeller sağlayarak etkinliklerin içine gömdüklerini ve gömme işlemini de en çok ön-akademik beceriler ve dil etkinliklerinde çocuklarla bire-bir çalışırken kullandıklarını ifade etmişlerdir.

McBride ve Schwartz (2003) tarafından ETÖ ve ETÖ'nün ayrıık denemelerle sunulduğu bir öğretmen eğitim paketinde öğretim fırsatları sunmanın etkilerinin değerlendirildiği bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya üç öğretmen ve gelişimsel yetersizliği olan üç çocuk katılmıştır. Araştırmada çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerle görüşülerek her çocuğun BEP'lerinden iki amaç belirlenmiş ve belirlenen amaçlar sınıfın rutinleri arasında yer alan serbest oyun zamanına gömülmüştür. Öğretmen eğitim paketi; yazılı doküman sunma, uygulama yapma, danışmanlık ve sınıf içerisinde sunulan bireysel dönütlerden oluşmuştur. Bu çalışmadaki öğretim paketi, sınıftaki oyun etkinlikleri bağlamında hedef çocuklara sunulan öğretim fırsatlarının oranını artırmada etkili olmuştur. Ancak, bu öğretim paketi, öğretmenlerin davranışını değiştirmede etkili olmasına rağmen, olumlu sonuçlar için hangi öğelerin gerekli olduğunu ortaya koymamıştır. Yapılan çalışmalar, yazılı ya da sözlü bilginin; rol oynama, uygulama yapma ya da danışmanlık yapmayla birlikte sunulduğunda, öğretmenlerin öğretimsel davranışında değişiklik sağlamada daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, çocuklara çoklu öğrenme fırsatları sunan ETÖ'nün tüm öğretmen yetiştirme programlarında yer almasının gerekliliğini ortaya koymuştur.

Gelişimsel yetersizliği olan ve kaynaştırma eğitimi alan okulöncesi düzeydeki çocuklara sosyal beceri öğretiminde gömülü öğretimin etkililiğinin değerlendirildiği bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya gelişimsel yetersizliği olan üç çocuk ve yüksek lisans programına devam eden üç öğretmen aday katılmıştır. Araştırmanın uygulaması öğretmen adayları tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri öğretiminde gereksinim duydukları amaçlar sınıfta yürütülen rutin etkinliklerin içerisine gömülmüştür. Açık hava oyunları, grup etkinlikleri, keşif zamanı ve yuvarlak oturuş düzeninde yapılan etkinlikler rutin etkinlikler olarak belirlenmiştir. Araştırmada AB modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, üç öğrencinin araştırma kapsamında öğretilen sosyal beceri düzeylerinde artışlar olduğu göstermiştir. Araştırmanın bu sonuçları dikkate alındığında, gömülü öğretim stratejisinin sosyal beceri öğretiminde etkili olduğu görülmüş ve okulöncesi eğitim ortamlarında sosyal beceri öğretiminde kullanılması önerilmiştir (Macy ve Bricker, 2007).

Alanyazında ETÖ'nün etkililiğini değerlendirmek üzere yapılan çalışmalar önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçlar şöyle sıralanabilir: (a) ETÖ uygulamaları hem genel hem de özel eğitim sınıflarında uygulanabilir. (b) ETÖ uygulamalarıyla çocuklar kendileri için belirlenen hedef davranışları kazanabilirler. (c) Hem özel hem de genel eğitim öğretmenleri ETÖ konusunda belli bir eğitim aldıktan sonra öğrencileri için öğrenme fırsatları yaratabilirler ve bu fırsatları sınıf etkinlikleri içine gömerek öğretebilirler (Macy ve Bricker, 2007; McDonnell, vd., 2008). Bunlara ek olarak, öğretmenlerle yapılan çalışmaların verileri değerlendirildiğinde, öğretmenler ETÖ'nün sınıf ortamında kolay uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenler yapılacak çalışmalarda ETÖ'nün özellikle özel gereksinimli çocuklara öğretim sunarken sistematik öğretimle birlikte kullanılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca, konuya ilişkin öğretim planlarının hazırlanması ve bu planların çocukların BEP'lerine yerleştirilmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir (Horn, vd., 2000; McBride ve Schwartz, 2003).

Yukarıda özetlenen araştırmalarda olduğu gibi ülkemizde de okulöncesi eğitim ortamlarına kaynaştırılan özel gereksinimli çocukların, günlük rutinler ve etkinlikler sırasında akranlarıyla birlikte öğretime

katılmasına ve bu etkinlikler sırasında sistematik öğretim almasına zemin hazırlayacak öğretimsel düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır. Bu düzenlemelerin yapılabilmesi için de öncelikle sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin öğretimi nasıl düzenlediklerine, neler yaptıklarına ve sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerini öğretime nasıl kattıklarına ilişkin görüşlerinin alınması önem kazanmaktadır (Horn vd., 2000). Bu nedenle, bu çalışmada sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerine kazandırmak istedikleri amaçları gerçekleştirmek için sınıflarında ne tür öğretim etkinlikleri düzenledikleri ve bu etkinliklere özel gereksinimli öğrenciyi nasıl kattıklarına ilişkin durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu belirleme yapıldığında, kaynaştırma eğitiminden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin akran grubundan ayrılmadan, uygulanan program doğrultusunda yapılacak öğretimsel düzenlemelerin nasıl planlanacağı, bu planlamalara ETÖ'nün nasıl dahil edilebileceği, bu planlama yapılırken de kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerine nasıl destek olunacağıyla ilişkili hizmetler planlanabilir. Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilen verilerin bu hizmetlerin planlanması için bir öncü olması umulmaktadır. Bu amaca ilişkin olarak aşağıdaki araştırma sorularına yer verilmiştir:

1. Okulöncesi öğretmenlerinin günlük olarak yer verdikleri rutinler (günlük programda izlenen sıra/düzen) nelerdir?
2. Bu rutinler sırasında ne tür etkinlikler (belirlenen amaçların gerçekleşmesi için yapılan çalışmalar) yapmaktadırlar?
3. Okulöncesi öğretmenleri programlarında yer alan beceri ve kavramların öğretimi için neler yapmaktadırlar?
4. Okulöncesi öğretmenleri sınıflarında bulunan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileri için neler yapmaktadırlar?
5. Okulöncesi öğretmenlerinin gün içerisinde yer verdikleri oyun etkinlikleri nelerdir?
6. Okulöncesi öğretmenlerinin gün içerisinde yer verdikleri oyun etkinliklerinin çocuklara neler kazandırdığına ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırma, orta Anadolu'da bir şehir merkezinde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı anaokullarında çalışan okulöncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve bu görüşmeler nitel olarak tümevarım analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

## Katılımcılar

Araştırma, 2008–2009 öğretim yılında orta Anadolu'da bir şehir merkezinde yürütülmüştür. Katılımcıları belirlemek üzere Rehberlik Araştırma

Merkezi'nden sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulöncesi öğretmenlerinin listesi alınmıştır. Bu öğretmenlerle ön görüşme yapılarak araştırma amacı ve araştırma verilerinin nasıl toplanacağı açıklanmıştır. Bu görüşmenin sonunda araştırma, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 10 okulöncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmaya katılmayı kabul eden okulöncesi öğretmenlerinin tümü kadındır. Görüşme yapılan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler**

Öğretmen	Mezun Olduğu Bölüm	Mesleki Deneyimi (yıl)	Kaynaştırma Öğrencileriyle Çalışma Deneyimi	Toplam Öğrenci Sayısı	Sınıftaki Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı	Özel Eğit. İlgili Ders/Dersler	Hizmet-İçi Eğitim
Oya	Çocuk Gelişimi	1	1	17	1	-	-
Emel	Okulöncesi	1	1	18	1	+	-
Ceyda	Çocuk gelişimi	1	1	15	1	+	+
Melek	Okulöncesi	2	2	18	1	+	-
Zehra	Okulöncesi	4	1	26	1	+	+
Figen	Okulöncesi	5	1	17	1	+	-
Tomris	Okulöncesi	5	5	10	1	+	+
Yeliz	Okulöncesi	5	2	15	1	-	+
Derya	Okulöncesi	9	2	19	1	+	+
Ayten	Okulöncesi	15	6	15	1	-	+

## Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları, okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer verdikleri amaçlar, bu amaçları kazandırmak için ne tür öğretim etkinlikleri düzenledikleri ve bu etkinliklere sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi nasıl kattıklarına ilişkin durumu betimlemek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken, ETÖ'nün temel öğeleri, bunların uygulama ortamında nasıl kullanıldığı ve öğretmenlerin ETÖ'yü kullanımına ilişkin görüşleriyle ilgili çalışmalar incelenmiştir (Horn vd., 2000;

McBride ve Schwartz, 2003; Prettı-Frontczak ve Bricker, 2001). Görüşmelerin planlandığı şekilde yürütülebilmesini sağlamak amacıyla bir görüşmeci yönergesi geliştirilmiştir. Görüşmeci yönergesi; görüşme sorularının belirlenen sırayla sorulması, bir soruya yüzeysel yanıt alındıysa katılımcıyı yönlendirmeden o soruyla ilgili irdeleyici soruların sorulması, katılımcı bir soruyu yanıtlarken bir başka sorunun yanıtını doyurucu bir biçimde verdiyse o sorunun tekrar sorulmaması gibi bileşenleri içermiştir. Ayrıca, öğretmenlere ilişkin kişisel bilgileri elde etmek amacıyla demografik bilgi formu hazırlanmıştır.

Hazırlanan görüşme soruları alandan beş uzmana gönderilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, soruların sırasında değişiklik yapılmış, iki yeni soru eklenmiş ve bazı sorularda uyarlamalar yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme sorularını sınamak amacıyla bir okulöncesi öğretmenle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonunda soruların bu şekilde işlediğine karar verilerek, görüşme sorularında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Görüşmede katılımcılara toplam 11 soru yöneltilmiştir. Görüşme sorularından birkaç örnek şu şekilde sıralanabilir. Görüşmede giriş sorusu olarak öğretmenlere “Okuldaki bir gününüzü nasıl geçiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bunun dışında öğretmenlere “Sözünü ettiğiniz bu etkinlikleri nasıl belirliyorsunuz? Örnekler verir misiniz?, Sözünü ettiğiniz kavramları ve becerileri nasıl öğretiyorsunuz?, Gün içinde pek çok farklı etkinlikler yaptığınızı söylediniz. Bunların dışında ne tür oyun etkinliklerine yer veriyorsunuz?, Bu oyunları planlarken neleri dikkate alıyorsunuz?, Sözünü ettiğiniz oyun etkinliklerini uygularken, sınıftaki özel gereksinimli çocuklar için neler yapıyorsunuz?” gibi sorular yöneltilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Veriler, 2008 yılının Haziran-Temmuz aylarında toplanmış ve dijital ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmeler, okulöncesi öğretmenlerinin okullarında, kendilerinin belirledikleri uygun gün ve saatlerde yapılmıştır. Görüşmelerin tümü birinci ve üçüncü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her görüşme öncesinde katılımcılar, araştırmacılar tarafından önceden hazırlanan katılımcıların haklarını ifade eden sözleşmeyi okumuş ve imzalamışlardır. Sözleşme metninde araştırmanın amacı, katılımcılara kod isim verileceği, görüşmelerde ses kaydı alınacağı, bu kayıtları ve dökümlerini kimlerin dinleyeceği ve okuyacağı, bu verilerin hangi amaçla kullanılacağı ve katılımcının istediği anda araştırmadan ayrılma hakkının olduğu açıklanmıştır. Görüşmenin başlangıcında öğretmenlere görüşme amacı ve verilerin nasıl toplanacağı bir kez daha hatırlatılmış ve tekrar onayları alınmıştır. Görüşme soruları her bir öğretmene aynı sıra ile sorulmuştur. Soruları yanıtlarken katılımcı araştırma kapsamının dışına çıktığında, araştırmacılar katılımcının anlattıklarını özetleyip irdeleyici soruları yönelterek katılımcının tekrar konuya dönmesini sağlamışlardır. Ayrıca, katılımcılar anlattıklarına ilişkin ayrıntılı örnekler vermeleri konusunda teşvik edilmişlerdir.

Tüm görüşmelerin ses kaydının alındığı çalışmada, her bir katılımcıyla yapılan görüşme ortalama 13 ile 36 dk arasında sürmüştür. Her bir katılımcıyla görüşmeler tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tümü 230 dk sürmüş ve tüm görüşmelerden 171 sayfalık veri elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere birer kod isim verilmiştir.

### Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada elde edilen veriler tümevarım analizi tekniği (Creswell, 2005) kullanılarak analiz edilmiştir. Tümevarım analizi, ham verilerden geliştirilen özet temalar ya da kategoriler aracılığıyla karmaşık verilerin anlaşılmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilir (Thomas, 2003). Analiz sırasında gerçekleştirilen basamaklar aşağıda yer almaktadır:

1. Katılımcılarla yapılan her bir görüşmenin dökümü yapılmıştır.
2. Araştırmacıların tümü yapılan görüşmeleri paylaşarak, dökümlerin doğruluğunu kontrol etmiş ve ilişkili söylemleri; bir başka deyişle, benzer ifadeleri paragraflara ayırmışlardır.
3. Birinci ve ikinci araştırmacılar ilişkili söylemlere göre ayrılan paragrafların kontrolünü yapmışlardır.
4. Araştırmacıların tümü yapılan görüşmeleri paylaşarak, katılımcıların her soruya verdiği yanıtları tek tek ayrı dosyalarda birleştirmişlerdir. Bir başka deyişle, tüm katılımcıların birinci soruya verdikleri yanıtlar kopyalanarak ayrı bir dosyada katılımcıların kod isimleri belirtilerek birleştirilmiştir. Tüm sorular için aynı işlem yapılmıştır.
5. Birinci ve dördüncü araştırmacılar ile ikinci ve üçüncü araştırmacılar gruplar halinde birbirlerinden bağımsız olarak çalışarak verileri kodlamışlardır.
6. İki grup birlikte çalışarak, kodlanan tüm veriler üzerinde uzlaşma sağlamışlardır.
7. İki grup birbirlerinden bağımsız olarak tema ve alt-temaları oluşturmuşlardır.
8. İki grup birlikte çalışarak, oluşturdukları tema ve alt-temalar üzerinde uzlaşma sağlamışlardır.
9. Üzerinde uzlaşma sağlanan veriler düzenlenerek tema ve alt-temalar yazılmıştır. Bu aşamalar sonucunda veri analizi tamamlanarak araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

## Bulgular ve Tartışma

Araştırmada yapılan veri analizi sonunda dört ana temaya ve her bir temanın alt-temalarına ulaşılmıştır. Bu bölümde veri analizi sonucunda ulaşılan dört ana tema ve onların alt-temalarına yer verilmiştir.

- A. Gün içerisinde yer verilen rutinler
- B. Öğretim
- C. Özel gereksinimli öğrenciler
- D. Oyun

### A. Gün İçerisinde Yer Verilen Rutinler

Öğretmenlerin tümü (10) gün içerisinde çeşitli rutinlere yer verdiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler gün içerisinde yer verdikleri rutinleri; serbest zaman (7), Türkçe anadil (6), oyun (5), drama (4), müzik (4), okuma-yazma (4), sohbet zamanı (3), sanat (2), fen ve doğa etkinlikleri (1) olarak sıralamışlardır. Bulgulardan okulöncesi öğretmenlerinin gün içerisinde çeşitli rutinlere yer verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin tümü (10) ilk etkinlik olarak serbest zaman etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ayten, Ceyda, Derya, Melek, Tomris ve Yeliz öğretmenler serbest zaman etkinliklerinde öğrencilerin “istedikleri etkinlik köşelerinde serbest olarak oynamalarına fırsat tanıdıklarını” ve öğrencileri etkinlik seçiminde “özgür bıraktıklarını” dile getirmişlerdir. Serbest zaman etkinlikleri, çocukların ilgilerinden yola çıkılarak düzenlendiği için normal gelişim gösteren çocuklarda yaratıcılığın gelişmesi, bağımsızlaşma, kendi tercihlerini ortaya koyma gibi pek çok olumlu kazanıma yol açmaktadır. Ancak, özel gereksinimli çocuklar için bu etkinlikler iyi planlanıp organize edilmediğinde pek çok davranış sorununun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla, okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli çocukları için serbest zaman etkinliklerini özel birtakım uyarlamalar ve düzenlemeler yaparak kullanmaları önerilebilir.

Öğretmenler yukarıda sıraladıkları çeşitli rutinler sırasında çocuklara programda yer alan farklı kavramların ve becerilerin kazandırılması için çeşitli öğretim etkinliklerine yer verdiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin tümü (10) günlük programlarında yer verdikleri kavramları; “renk, sayı (rakamları yazma ve tanıma), şekil (düz, eğri, oval, yıldız), zıtlık (sıcak-soğuk, büyük-küçük, yumuşak-sert, uzun-kısa, temiz-kirli, iyi-kötü, aşağı-yukarı, hızlı-yavaş, yakın-uzak) saat ve yer-yön (ön-arka)” olarak

sıralamışlardır. Öğretmenler günlük programlarında yer verdikleri becerileri ise motor, sosyal beceriler ve özbakım becerileri (8’er) ve dil becerileri (3) olarak ifade etmişlerdir. Okulöncesi öğretmenlerinin rutinler sırasında programda yer alan farklı kavramların ve becerilerin öğretimine yer vermesi önemlidir. Bu aynı zamanda, ETÖ’nün öğelerinden birini oluşturan amaçların günlük rutinler içerisinde gömülerek öğretilmesi (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004) ögesini de karşılamaktadır.

### B. Öğretim

Öğretmenlerin yarısından fazlası (6) kavramları öğretirken “yardımcı kitaplar, dergiler, hikaye kitapları, fotokopiler, görsel öğeler, tepegözde slayt gösterimi ya da televizyonda film CD’lerini izleme” gibi ek kaynaklardan yararlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (6) çocuklara kavram öğretirken yakın çevreyi kullandıklarını söylemiştir. Ayten öğretmen kırmızıyı öğretirken, o günü “kırmızı günü” ilan ettiklerini ve herkesin “kırmızı giyerek okula gelmesini” söylediklerini ifade etmiştir. Tomris öğretmen “domates kırmızı, elma kırmızı” gibi örnekler verdiğini ve renk kavramını “pekiştirmek” için domates ya da elma resimlerini çocuklara “kırmızıyla boyattığını” belirtmiştir. Zehra öğretmen ön-arka kavramının öğretiminde, “okul binasının ön kapısını ve arka kapısını göstererek” bu kavramın öğretimini desteklediğini söylemiştir. Öğretmenlerin yarısı (5) kavramları günlük rutinlerin içerisine gömerek öğrettiklerini belirtmiştir. Yeliz öğretmen “sanat etkinlikleri içerisinde” çeşitli kavramlara yer verdiğini ifade etmiştir. Tomris öğretmen öğrettiği kavramları “gün içindeki tüm etkinliklere yayarak” vermeye çalıştığını dile getirmiştir. Örneğin, iki sayısını öğretirken, ikiyi “kuma yazdığını, ipe ve fasulyelerle yazdığını” yanı sıra, “iki şeklinin üzerinden bantlayarak” geçtiklerini söylemiştir. Derya öğretmen sayı kavramının öğretiminde boncuk gibi farklı malzemeleri kullanarak “sayı kolyesi” yaptıklarını; böylelikle çocukların “hem el becerilerini hem de bilişsel becerilerini” geliştirdiklerini söylemiştir. Öğretmenlerin yarısı (5) kavramları öğretirken oyunlardan yararlandıklarını dile getirmiştir. Tomris öğretmen oyunlar oynayarak öğretilen kavramı “gün içinde her etkinlikte pekiştirmeye” çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (4) kavramları basitten zora doğru bir sırayla öğrettiklerini söylemiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğu, kendilerine model olduğunda ve sözel yönlendirmeler yapıldığında, pek çok kavramı öğrenir duruma gelebilirler. Bu nedenle, bu tür



bir öğretim düzenlemesi, normal gelişim gösteren çocuklar için yeterli ve öğretici olup onların programda ilerlemelerini sağlarken, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi için her zaman öğrenmeyle ve olumlu ürünlerle sonuçlanmayabilir. Özel gereksinimli öğrenciler için bu kavramların öğrenmeyle sonuçlanması ancak bu etkinlikler sırasında doğal bağlamda ortaya çıkan durumların sistematik öğretimle birleştirilerek kullanılmasıyla mümkün olabilecektir. Özel gereksinimli çocukların sistematik öğretim sunulduğunda daha kolay ve hızlı öğrendiği alanyazınla da ortaya konmuştur (Snell ve Brown, 2006).

Öğretmenlerin tümüne yakını (8) öğrencilere becerileri öğretirken çeşitli ipuçlarından yararlandıklarını söylemiştir. Zehra öğretmen bazen beceriyi “iyi yapamayan bir çocukla iyi yapan bir çocuğu eşlediğini” ve daha az becerisi olan çocuğun “akranını gözleyerek” beceriyi yapmasını sağladığını, bazen de bir beceri üzerinde çalışırken, “gerektiğinde çocuğun elinin üzerinden tutup fiziksel yardım sunarak böyle yapacaksın” dediğini ifade etmiştir. Öğretmenler, becerilerin öğretimi sırasında gereken durumlarda yardıma başvurmaktadırlar. Oysa özel gereksinimli çocukların becerileri akranlarıyla aynı biçimde öğrenebilmeleri için bu yardımların öğrencinin doğru yanıt vermesini kesinleştirecek biçimde ve daha sistematik biçimde sunulması ve öğrenme gerçekleştiğinde silikleştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası (6) oyunlar ve drama etkinlikleri yoluyla gelişim alanlarını desteklemeye yönelik çeşitli beceriler öğrettiklerini söylemişlerdir. Melek öğretmen “giyinme, soyunma, düğme ilikleme” gibi özbakım becerilerini “desteklemeye” yönelik “oyunlar” düzenlediğini dile getirmiştir. Zehra öğretmen “yapı-inşa oyunları” yoluyla “hem bilişsel hem de sosyal becerileri” desteklediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (3) becerilerin öğretimini yaparken aile katılımını da sağlamaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (3) beceri öğretiminde okul dışındaki sosyal ortamları kullandıklarını dile getirmiştir. Ceyda öğretmen sinema gibi farklı “sosyal ortamları” kullanarak bu ortamda öğrencilerine “sinemada oturma ve kalkma, bilet alma, para verme” gibi sosyal davranışları “doğal ortamda” kazandırdığını belirtmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin becerileri daha kolay ve hızlı biçimde öğrenebilmesi için ipuçlarının sistematik biçimde sunulduğu ve öğretim gerçekleştiğinde silikleştirildiği öğretim düzenlemelerine gereksinim vardır. Dolayısıyla,

okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerine programda yer alan becerileri kazandırabilmesi için bu tür uygulamalara yer verilmesinin çocuklar için öğrenmeyle sonuçlanacağı düşünülmektedir.

Bulgular, okulöncesi öğretmenlerinin programdaki amaçları kazandırırken çocukların ilgilerinden yola çıktıklarını ve günlük rutinler ve oyun sırasında doğal bağlamda ortaya çıkan öğretim fırsatlarını kullandıklarını göstermektedir. Türkiye’de okulöncesi eğitimi alanında öğretmen yetiştiren programların ders içeriklerine bakıldığında; oyun, drama ve müzik öğretimi, çocuk edebiyatı, etkili iletişim ve yaratıcılığın geliştirilmesi gibi derslerin programın ana çatısını oluşturduğu görülür. Her ne kadar okulöncesi öğretmenleri lisans programlarında doğrudan ETÖ ile ilgili bir ders almasalar da araştırma bulguları, öğretmenlerin lisans formasyonlarının bir gereği olarak ETÖ’nün temel felsefesini oluşturan öğelerin bir kısmını normal gelişim gösteren öğrencileriyle rahatlıkla kullandıkları izlenimini vermektedir. Öğretmenlere bu becerilerine ek olarak ETÖ’nün temel felsefesini oluşturan öğelere ilişkin bir hizmet sağlanabilirse öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için bu öğeleri sistematik öğretimle birleştirerek uygulayacakları düzenlemeleri daha kolay yapabilecekleri düşünülmektedir. Bu sağlanabilirse özel gereksinimli çocuklar aldıkları eğitimden daha fazla yarar sağlayabilirler. Öğretmenler de mesleklerini daha rahat yerine getirebilirler.

### C. Özel Gereksinimli Öğrenciler

#### C.1. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Bir Şey Yapmayan Öğretmenler

Öğretmenlerin bir bölümü (3) özel gereksinimli öğrencileri “özel eğitim desteği aldığı için” ek bir çalışma yapmaya “gereksinim duymadıklarını” ifade etmişlerdir. Melek öğretmen bu konudaki görüşünü “Özel eğitime gittiği için çok şanslıydım. Orda pek çok şeyi öğrenip geliyordu. Bu yüzden, çok fazla zorluk çekmedim.” sözleriyle dile getirmiştir. Özel eğitim desteği haftada iki gün 45’er dakikalık olmak üzere ayda sekiz saatle sınırlıdır. Dolayısıyla, bu desteği aldığı için öğrenciye ek bir çalışma yapılmaması oldukça düşündürücüdür. Öğretmenlerin birkaçı (2) sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencinin “gelişimi akranlarıyla benzer olduğu için” ek bir çalışma yapmaya “gereksinim duymadıklarını” ifade etmişlerdir. Melek öğretmen öğrencisinin zihinsel süreçlerinin iyi

olması nedeniyle ek bir çalışma yapmaya gereksinim duymamasını “Özel bir şey yapmama gerek kalmadı. Çünkü ..... diğer çocuklardan hiç farklı değildi.” sözleriyle dile getirmiştir. Emel öğretmen ise öğrencisinin “okuma-yazma çalışmalarında kendi yaş grubundaki çocuklara göre daha güzel beceriler” sergilediğini ifade etmiştir.

### **C.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerinin Çeşitli Sorunları Karşısında Ne Yapacağını Bilemeyen Öğretmenler**

Öğretmenlerin bir bölümü (4) özel gereksinimli öğrencinin “vurma, fırlatma, öfke nöbetleri gibi davranış sorunları” karşısında ne yapacağını bilemediklerini ifade etmişlerdir. Derya öğretmen davranış sorunları karşısında öğrencisini “kucağına alıp sarılma, kek gibi yiyecek ödülleri” verdiğini; ancak, bunun “geçici bir çözüm” olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (3) özel gereksinimli öğrencilerin sağlık problemleri, fiziksel ve psikolojik özellikleri nedeniyle etkinliklere katılımını sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Yeliz öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin kalabalık ortamlarda “korku, ağlama ve çılgınlık atma” gibi tepkiler verdiğini; bu nedenle, öğrencisinin yılsonu gösterilerine “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin davranış sorunları karşısında yaptıkları, onların bu konuda bilgiye ve sistematik bir eğitime gereksinimleri olduğunu düşündürmektedir. Bu eğitim, öğretmenlerin sınıflarında olumlu bir sınıf atmosferi oluşmasına ve özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından sosyal kabulünün sağlanmasında etkili olabilir.

### **C.3. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Çalışma Yapan Öğretmenler**

Öğretmenlerin yarısından fazlası (6) özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa uyum sağlaması için çocuğun “ilgilerinden yararlanma, grup etkinliklerine katma, sınıf arkadaşlarına ve ailelere kabul ettirme, akranlarından yararlanma, rehberlik etme ve arkadaşlarının model olmasını sağlama” gibi çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı (5) özel gereksinimli öğrenciye programda yer alan etkinlikler sırasında “gerekliçe bire-bir öğretim” sunduklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (4) özel gereksinimli öğrencinin etkinliğe katılımını sağlamak için öğrencinin “düzeyine uygun sorumluluklar” verdiğini ve etkinliği “bağımsız yapması için teşvik” ettiklerini; ayrıca, sınıflarında staj yapan öğretmen adaylarının “işlerini kolaylaştırdığını” ve öğretmen adaylarının kendilerinin “can simidi” olduğunu ifade etmişlerdir.

Bulgulara bakıldığında, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri için çalışma yapan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmekle birlikte, az sayıda da olsa özel gereksinimli öğrencinin özellikleri nedeniyle çalışma yapmayan ya da bu çocuklarla çalışırken ne yapacağını bilmeyen öğretmenler olduğu görülmektedir. Eğitim alanındaki gelişmeler ve yasalardaki değişikliklerle son 10 yılda genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli çocukların sayısı hızla artmaktadır (Macy ve Bricker, 2007). Ancak, araştırmalar genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin hem sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken hem de bu çocuklar için uyguladıkları programlar nedeniyle pek çok zorlukla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu konuda en öne çıkan zorluklardan biri, özel gereksinimli öğrencilere sistematik öğretim sunmadır. Genel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken, kullanılacak olan sistematik öğretim yöntemleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarında, bu programlardan istenen yararın elde edilmesi mümkün olamamaktadır (McDonnell ve vd., 2008). Bu çalışmada, öğretmenlere sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere sistematik öğretim sunup sunmadıklarına ilişkin doğrudan bir soru sorulmamış olmakla birlikte, bu öğrencileri ne tür öğretim etkinlikleri yaptıkları sorusuna verdikleri yanıtlardan ne yapacaklarını tam olarak bilemedikleri izlenimi edinilmiştir. Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde öğretmenlere önerilebilecek uygulamalardan birisi, özellikle özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken rutinler, oyun ve geçişler gibi doğal öğretim fırsatlarını kullanan ETÖ'nün sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte kullanımının öğretmenlere kazandırılmasıdır. Horn ve diğerleri (2000) ETÖ'yü öğretmenlerin daha kolay uygulayabilmesi için uygulamaya ilişkin somut bir formatın hazırlanmasını ve bu formatın çocukların BEP'lerine yerleştirilmesinin cazip hale getirilmesini önermişlerdir. Araştırmacılar bunun yapılmasının ETÖ'nün daha kolay ve kullanılabilir olması için sistematik stratejilerin geliştirilmesini sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bunun sağlanması, ETÖ'nün temel felsefesindeki bakış açısını sistematik olmayan bir biçimde zaten kullanan okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri için daha sistematik öğretime yer vererek daha nitelikli eğitim sunmasına hizmet edebilir.

## **D. Oyun**

### **D.1. Oyunların Planlanması**

Öğretmenlerin tümü (10) oyunları belirlerken çocukların “ilgilerini, isteklerini, gelişim düzeylerini ve bireysel özelliklerini dikkate aldıklarını” ifade etmişlerdir. Örneğin, Figen öğretmen oyun etkinlikle-

rini belirlerken, çocukların “ilgilerini, isteklerini ve gelişimlerini” dikkate almasının yanı sıra, “bilişsel, psiko-motor, özbakım, sosyal, duygusal alanlarda gelişimini destekleyecek” oyun etkinliklerini de programına aldığı söylemiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (7) da oyun etkinliklerini belirlerken “programı dikkate aldığı” ifade etmiştir. Öğretmenlerin oyunları belirlerken, çocukların ilgilerini ve isteklerini dikkate alması son derece olumludur. Bu aynı zamanda ETÖ’de amaçlar belirlenirken çocuğun ilgilerinden yola çıkılması (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004) ögesini de karşılamaktadır.

## **D.2. Özel Gereksinimli Öğrencilere Oyunların Öğretilmesi**

### **D.2.a. Özel Gereksinimli Öğrenciye Rehberlik Etme**

Öğretmenlerin tümüne yakını (8) özel gereksinimli öğrencilere oyunları öğretirken rehberlik ettiğini söylemiştir. Tomris öğretmen oyun etkinliklerinde özel gereksinimli öğrenci ile “bire-bir ilgilendiğini, gerekirse elinden tutarak rehberlik ettiğini” dile getirmiştir. Figen öğretmen özel gereksinimli öğrencisini “tek başına bıraktığında bir süre sonra takılıp kaldığını; bu yüzden, hep rehberlik ettiğini” belirtmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin en zor kazandıkları becerilerden biri de bağımsız oyun becerileridir (Dunlap, 2009). Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencilere oyun becerilerini öğretirken, rehberlik etmekten ziyade daha sistematik bir öğretime gereksinim olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın katılımcılarından Figen öğretmen de öğrencisinin tek başına kaldığında bir süre sonra takılıp kaldığını söyleyerek bu görüşü destekleyen bir söylem ifade etmiştir.

### **D.2.b. Özel Gereksinimli Öğrencileri Dikkate Alarak Hareketli ve Müzikli Oyunları Tercih Etme**

Öğretmenlerin birkaçı (2) sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri dikkate alarak hareketli ve müzikli oyunları tercih ettiklerini söylemiştir. Ceyda öğretmen oyunları planlarken “Özel eğitim gerektiren çocuklarımı göz önünde bulunduruyorum.” sözleriyle özel gereksinimli öğrencisini dikkate aldığı ifade etmiştir. Figen öğretmen oyun etkinliklerinde özel gereksinimli öğrencilerle “çok fazla bilişsel oyunlar” oynamadıklarını, daha çok “devinsel ve müzikli” oyunları tercih ettiklerini belirtmiştir.

### **D.2.c. Oyunlar Sırasında Uyarılama Yapma**

Öğretmenlerin biri (1) özel gereksinimli öğrencileri için oyunlar sırasında uyarlamalar yaptığı söylemiştir. Zehra öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin “kazanma duygusunu tadabilmesi” için kimi zaman

oyun etkinliklerinde “uyarlamalara” yer verdiğini; örneğin, sandalye kapmaca oyununda özel gereksinimli öğrencinin “boş sandalyeye en yakın olduğu anda müziği durdurarak” oyunu “kazanmasını” sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin oyunlar sırasında özel gereksinimli öğrencileri için uyarlamalara yer vermesi son derece olumludur.

### **D.2.d. Oyunda Uyulması Gereken Kuralları Öğretme**

Öğretmenlerin biri (1) özel gereksinimli öğrencilere oyunun kurallarını öğrettiğini belirtmiştir. Ceyda öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin “tek başlarına oynamayı sevdiğileri için” kurallı oyunlarda “zorlandıklarını” ve kurallara “uymadıklarını” belirtmiş; ancak, “özel eğitim ve aile desteği” ile özel gereksinimli öğrencisine basit ve karmaşık oyun kurallarını öğrettiğini ifade etmiştir.

Bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere oyunları öğretirken, çoğunlukla çocuklara rehberlik ettikleri, az sayıda öğretmenin de özel gereksinimli öğrencilerinin özelliklerini dikkate aldığı, oyunlarda uyarlamalar yaptığı ve kural öğretimine yer verdiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimi sırasında özel gereksinimli öğrencileri dikkate aldığı düşünülmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu çabaları çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, okulöncesi öğretmenlerine özellikle özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken, oyunun sistematik olarak öğretiminin planlanması, oyunların içine sistematik öğretim denemelerinin gömülmesi, öğretimde ipuçlarının sistematik olarak kullanılması ve geri çekilmesi ve pekiştireçlerin kullanılması gibi farklı öğretim stratejilerini nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasına gereksinim olduğu söylenebilir (McBride ve Schwartz, 2003).

## **D.3. Oyunun Kazandırdıkları**

Öğretmenlerin tümü (10) oyunun öğrencilerin sosyal gelişimini desteklediğini dile getirmiştir. Oya ve Tomris öğretmenler oyunlar sırasında öğrencilerinin “kendilerini ve duygularını ifade etmeyi” öğrendiklerini söylerken, Ayten, Figen, Melek ve Yeliz öğretmenler oyunlar sayesinde öğrencilerinin “sabırlı olma ve sırasını bekleme”, Zehra ve Ayten öğretmenler “arkadaşlarına nazik davranma ve nezaket sözcükleri kullanma” gibi pek çok sosyal beceriyi kazandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (4) oyunların öğrencilerin psiko-motor becerilerini desteklediğini ifade etmiştir. Ayten öğretmen program gereği “atlama, zıplama, koşma, belli bir şey üye-

rinde yürüme, kollarını ve bacaklarını çevirme” gibi öğrencilerin “küçük ve büyük kas gelişimlerini destekleyecek hedefleri almak zorunda” olduklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (3) oyunların öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Derya öğretmen özellikle öğretilen kavramların “oyun içerisinde kazandırılmasıyla” bu kavramların öğrencilerin “hayatlarının bir parçası” haline geldiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (3) oyunların öğrencilerin tüm gelişim alanlarını desteklediğini ifade etmiştir. Emel öğretmen sınıfında öğrencilerinin “fiziksel, zihinsel gelişim” gibi “tüm gelişim alanlarına katkı sağlayacak” şekilde oyunlar düzenlediğini söylemiştir. Zehra öğretmen de öğrencilerle çalışırken “bir şeyi hedeflediklerini ama onun yanında bir sürü şeyi de farkında olmadan rutin açık içinde” verdiklerini ifade etmiştir. Üç öğretmen oyunların öğrencilerin dil gelişimine katkı sağladığını ve oyunlar sırasında öğrencilerinin eğlendiklerini ve rahatladıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (3) oyunun çocukların gelişimindeki en önemli etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Ayten öğretmen okulöncesi dönemdeki çocuklar için oyunun önemini “oyun bizde her şey” sözleriyle belirtirken, Oya öğretmen “çocuğun en büyük işi oyundur” ifadesini kullanmış, Derya öğretmen ise “bizim için çalışmak ne kadar ciddiye, onlar içinde oyun o kadar ciddi” sözleriyle oyunun önemini vurgulamıştır.

Katılımcıların bu söylemleri, alanyazında oyunun önemini ortaya koyan pek çok çalışmada da ifade edilmektedir (Barton ve Wolery, 2008; Colozzi, Ward ve Crotty, 2008). Araştırma bulguları da okulöncesi öğretmenlerinin oyunu doğrudan öğretim amaçlı olarak kullanmasalar da oynanan oyunların öğrencilerinin pek çok farklı akademik ve gelişimsel beceriyi kazanmalarına katkı sağladığını göstermektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma uygulamalarının yasal düzenlemelerle desteklenmesi ve yaygınlaşmasıyla, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte öğretim alabileceği düzenlemelere gereksinim hızla artmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için öncelikli olarak özel gereksinimli öğrenciye ve sınıf öğretmenine öğretimsel destek sağlamak gerekmektedir. Özellikle okulöncesi eğitim programlarında özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken, oyunun, rutinlerin ve geçişlerin kullanıldığı doğal öğretim fırsatlarının sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte kullanıldığı uygulamalara yer verilmesi ve bu konuda öğretmenlere destek sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öncelikle okulöncesi öğret-

menlerinin hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrencileriyle öğretim gerçekleştirirken neler yaptıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen görüşlerin okulöncesi öğretmenlerine sınıftaki özel gereksinimli öğrencileri için öğretimi planlarken ve sunarken neler yapacaklarına ilişkin önerilerin geliştirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim gerçekleştirirken amaçları oyunun, rutinlerin ve geçişlerin kullanıldığı doğal öğretim fırsatlarının içine yerleştirerek öğrettiklerini; ancak, bu uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerde de işe yarayabilmesi için daha sistematik uygulamalara yer verilmesi gerektiği görülmektedir. Bu noktada, özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlere doğal ortamda kullanılan öğretim tekniklerinden biri olan ETÖ'nün sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılmasına ilişkin yeterli kazandırılması, başarılı kaynaştırma uygulamalarının artmasına ve kaynaştırma öğrencisinin eğitimden istenilen düzeyde yararlanmasına katkı sağlayabilir. Alanyazındaki araştırma bulguları da ETÖ'nün sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılmasının farklı becerilerin öğretiminde etkili olduğunu ve okulöncesi eğitim ortamlarında kullanılmasının önerildiğini göstermektedir (Daughtery vd., 2001; Macy ve Bricker, 2007; Sewell vd., 1998; Venn vd., 1993; Wolery vd., 2002).

Bu çalışmanın belli sınırlıkları bulunmaktadır. Elde edilen bulgular çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Bu çalışmada veriler sadece görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Nitel veri toplama tekniklerinden gözlemlere de yer verilmesi araştırma verilerinin daha zengin olmasını sağlayabilirdi. Araştırmada katılımcılara özel gereksinimli öğrencilerin BEP'lerinde yer alan amaçlara ulaşır ulaşılmadıklarına ilişkin bir soru yöneltilmemiştir. Katılımcılara böyle bir soru yöneltilmiş olsaydı araştırmaya önemli bir veri katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında uygulamaya yönelik önerilerde bulunulabilir. Birinci olarak, özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken, ETÖ'nün sistematik öğretim uygulamalarıyla birlikte sunulmasına ilişkin okulöncesi öğretmenlerine yönelik eğitim programları hazırlanabilir. İkinci olarak, okulöncesi öğretmenlerinin programlarında yer alan hedef becerileri özel gereksinimli öğrencilerine öğretirken, ETÖ'nün sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılmasına ilişkin hizmet-içi eğitim programları düzenlenebilir. Son olarak, ETÖ ve sistematik öğretim uygulamaları, üniversitelerin okulöncesi eğitim programlarında bulunan özel eğitimle ilgili derslerin kap-

samında yer alabilir. Bu dersler öğretmen adaylarına sınıflarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencileriyle çalışırken, alternatif uygulama örnekleri sunarak varolan sistemi zenginleştirmeye hizmet edebilir.

Bu çalışma sonucunda uygulamaya yönelik önerilerin yanı sıra, ileriye yönelik olarak da çeşitli çalışmaların planlanması önerilebilir. Bu önerilerden biri, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okulöncesi eğitim ortamlarında ETÖ'ye ve ETÖ'nün sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte sunulmasının etkililiğini ve verimliliğini sınanan araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, okulöncesi eğitim ortamlarında ETÖ'ye dayalı araştırmalara katılan öğretmenlerin çalışma hakkındaki görüşleri belirlenebilir.

## Kaynakça

- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2005).** *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. (Beşinci Basım.). Australia: Thomson Delmar Learning.
- Allen, K. D., & Cowan, R. J. (2008).** Naturalistic Teaching Procedures. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective Practices for Children with Autism: Educational and Behavioral Support Interventions That Work* (s.213-240). Oxford University Press.
- Bakkaloğlu, H. (2008).** The Effectiveness of Activity-Based Intervention Program on the Transition Skills of Children with Developmental Disabilities Aged between 3 and 6 Years. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 393-406.
- Barton, E. E., & Wolery, M. (2008).** Teaching Pretend Play to Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(2), 109-125.
- Bricker, D. D. (2000).** Inclusion: How the Scene Has Changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14-19.
- Bruder, M. B. (2010).** Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for their Future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355.
- Carta, J. J., & Kong, N. Y. (2007).** Trends and Issues in Interventions for Preschoolers with Developmental Disabilities. S. L. Odom, R.H. Horner, M. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of Developmental Disabilities* (s.161-180). New York, NY: Guilford Press.
- Colozzi, G. A., Ward, L. W., & Crotty, K. E. (2008).** Comparison of Simultaneous Prompting Procedure in 1:1 and Small Group Instruction to Teach Play Skills to Preschool Students with Pervasive Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 226-228.
- Creswell, J. W. (2005).** *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2nd Ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001).** The Effects of Embedded Skill Instructions on the Acquisition of Target and Nontarget Skills in Preschoolers with Developmental Delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 213-221.
- Dunlap, L. L. (2009).** The Importance of Play. L. L. Dunlap, (Ed.). *An Introduction to Early Childhood Special Education: Birth to Age Five*, (s.352-388). Upper Saddle River, New Jersey.
- Dunts, C. J. (2007).** Early Intervention for Infants and Toddlers with Developmental Disabilities. S. L. Odom, R.H. Horner, M. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of Developmental Disabilities* (s.161-180). New York, NY: Guilford Press.
- Eripek, S. (2008).** Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.) *Özel Eğitim* (s.1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Guralnick, M. J. (2005).** An Overview of the Developmental Systems Model for Early Intervention. M. J. Guralnick (Ed.), *The Developmental Systems Approach to Early Intervention* (s.3-28). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hemmeter, M. L. (2000).** Classroom-Based Interventions: Evaluating the Past and Looking toward the Future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 56-61.
- Horn, E., Lieber, J., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000).** Supporting Young Children's IEP Goals in Inclusive Setting through Embedded Learning Opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 208-223.
- Johnson, J. W., & McDonnell, J. (2004).** An Exploratory Study of the Implementation of Embedded Instruction by General Educators with Students with Developmental Disabilities. *Education & Treatment of Children*, 27, 46-64.

- Jonhson, J. W., McDonnell, J., Hozwarth, V. N., & Hunter, K. (2004).** The Efficacy of Embedded Instruction for Students with Developmental Disabilities Enrolled in General Education Classes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 214-217.
- Kurt, O. & Tekin-İftar, E. (2008).** A Comparison of Constant Time Delay and Simultaneous Prompting within Embedded Instruction on Teaching Leisure Skills to Children with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 53-64.
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007).** Embedding Individualized Social Goals into Routine Activities in Inclusive Early Childhood Classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.
- McBride, B. J., & Schwartz, I. S. (2003).** Effects of Teaching Early Interventionists to Use Discrete Trials during Ongoing Classroom Activities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 5-17.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., Risen, T., Jameson, M., & Kercher, K. (2006).** Comparison of one-to-one Embedded Instruction in General Education Classes with Small Group Instruction in Special Education Classes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 125-138.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., & McQuivey, C. (2008).** *Embedded Instruction for Students with Developmental Disabilities in General Education Classrooms*. A Publication of the Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997).** 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009).** Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete: 26184.
- National Autism Center's National Standards Report. (2009).** National Autism Center. Randolph, Massachusetts.
- Odom, S. L., Schwartz, I. S., & ECRII Investigators (2002).** So What Do We Know from All This? Synthesis Points of Research on Preschool Inclusion, S.L. Odom (Ed.). *Widening the Circle Including Children with Disabilities in Preschool Programs* (s.154-174). New York: Teachers Collage Press.
- Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011).** Özel Eğitimde Etkinlik Temelli Öğretim Uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 361-362.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001).** Use of Embedding Strategy during Daily Activities by Early Childhood Education and Early Childhood Special Education Teachers. *Infant-Toddler Intervention*, 11(2), 11-128.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004).** *An Activity-Based Approach to Early Intervention* (3rd Ed.). Baltimore: Paul Brooks Pub.
- Riesen, T., McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., & Jameson, J. W. (2003).** A Comparison of Constant Time Delay and Simultaneous Prompting within Embedded Instruction in General Education Classes with Students with Moderate to Severe Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12, 241-259.
- Sewell, T., Collins, B. C., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. W. (1998).** Using Simultaneous Prompting within an Activity Based Format to Teach Dressing Skills to Preschoolers with Developmental Delays. *Journal of Early Intervention*, 21, 132-145.
- Snell, M. E., & Brown, F. (2006).** Designing and Implementing Instructional Programs. M. E. Snell, & F. Brown, (Ed.), *Instruction of Students with Severe Disabilities*, (6. Baskı) Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Tekin-İftar, E. (2008).** Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Çağdaş Gelişmeler. S. Eripek (Ed.). Özel Eğitim (s.1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Thomas, D. R. (2003).** "A general inductive approach for qualitative data analysis," [http://www.fmhs.auckland.ac.nz/soph/centers/hrmas/\\_docs/Inductive2003.pdf](http://www.fmhs.auckland.ac.nz/soph/centers/hrmas/_docs/Inductive2003.pdf)
- Venn, M. L., Wolery, M., Werts, M. G., Morris, A., DeCesare, L. D., & Cuffs, M. S. (1993).** Embedding Instruction in Art Activities to Teach Preschoolers with Disabilities to Imitate Their Peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 277-294.
- Wolery, M. (1994).** Implementing Instruction for Young Children with Special Needs in Early Childhood Classroom. M, Wolery, & J. S. Wilbers (Eds.), *Including Children Special Needs in Early Childhood Programs* (s.151-166). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Margante, J. D. (2002).** Embedding and Distributing Constant Time Delay in Circle Time and Transitions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 14-25.