

SINIFINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ  
ÖĞRENCİSİ OLAN OKUL  
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DOĞAL  
ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN BAKIŞ  
AÇILARININ İNCELENMESİ  
D. Merve TUNA

(Yüksek Lisans Tezi)

Aralık, 2015

SINIFINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİSİ OLAN OKUL ÖNCESİ  
ÖĞRETMENLERİNİN DOĞAL ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN BAKIŞ  
AÇILARININ İNCELENMESİ

D. MERVE TUNA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı

Danışman: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık, 2015

Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 1001 Programı (114K164) ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1505E447nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Düriye Merve TUNA'nın "Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi" başlıklı tezi 29.12.2015 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**Adı-Soyadı**

**İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. İbrahim H. DİKEN

Üye : Doç.Dr. Hasan GÜRGÜR

Üye : Doç.Dr. Hatice CEBER BAKKALOĞLU

Prof.Dr. Esra CEYHAN  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ÖZET

Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi<sup>1</sup>

D. Merve TUNA

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı

Aralık, 2015

Danışman: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığı ve akranlarıyla bir arada olabilecekleri ortamlarda eğitim almaları en doğal haklarıdır. Kaynaştırma uygulamaları sırasında tüm çocukların gereksinimlerini karşılayabilecek öğretim programlarının kullanılması önerilenler arasındadır. Önerilen yaklaşımlardan biri Doğal Öğretim Süreci (DÖS)'dir. DÖS, özel gereksinimli veya risk grubunda yer alan küçük çocukların beceriler kazanmasına ve kazanılan becerileri pekiştirmesine olanaklar sunan, öğretimin çocuğun günlük doğal yaşantısı içinde (okul ortamı için rutin, etkinlik ve geçişler, ev ortamı ve diğer doğal ortamlar) sunulduğu öğretimsel bir süreçtir.

Bu araştırmada, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'e ilişkin bakış açılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında Eskişehir il merkezinde bulunan üç anasınıfı ve

üç anaokulunda görev yapmakta olan 15 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler tümevarım yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'ün temel özellikleri arasında yer alan çocuğun liderliğini ve ilgisini izlemeye yönelik bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik öğretimsel amaç belirlemede ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamakta güçlükler yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, okul öncesi öğretmenlerinin aileler ve uzmanlarla işbirliği yapma konusunda yetersizliklerinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'de kullanılan strateji ve teknikleri, çevresel düzenlemeleri, ipuçlarını kısmen kullandıkları; ancak, kullanılan strateji ve tekniklerin sistematik bir şekilde kullanılmadığını ve öğretmenlerin bu konular hakkında eğitim gereksinimlerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Doğal Öğretim Süreci, Özel Gereksinimli Öğrenci, Okul Öncesi Eğitim, Kaynaştırma Eğitimi

---

<sup>1</sup>Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 1001 Programı (114K164) ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1505E447nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

## ABSTRACT

Examining Perspectives of Preschool Teachers Having Children with Special Needs in Their Classrooms on Naturalistic Intervention Process<sup>1</sup>

D. Merve TUNA

Department of Special Education

Institute of Educational Sciences, Anadolu University

December, 2015

Supervisor: İbrahim H. Diken

Children with special needs have the right to take education in the very settings which is organized in accordance with their needs and where they are able to be with their peers. Instructional programs that can meet all children's needs are one of the suggested programs during implementation of inclusive programs. In this sense, one of the suggested programs is Naturalistic Teaching Process (NTP). NTP is a natural instructional process which give children chance to acquire new skills and to reinforce those skills.

This study aims to define perspectives of preschool teachers who have children with special needs in their classrooms on NTP. The data was collected through semi-structured interviews. 15 preschool teachers, who work at preschools in the center of Eskişehir, participate in this study. An inductive approach based on content analysis is used for data analysis.

The findings of the study shows that preschool teachers have the perspective of following a child's lead while they have difficulties in setting educational objectives for children with special needs and in developing individualized educational program.

Additionally, it is defined that abilities of preschool teachers are inadequate for collaboration with families and specialists. The findings reveal that strategies and techniques, environmental arrangements, prompts used in NTP are partially used by preschool teachers but they don't use them systematically and teachers need education about those subjects.

**Keywords:** Naturalistic Teaching Process, Children with Special Needs, Preschool Education, Inclusion

---

<sup>1</sup>This research is carried out as a grant project of Anadolu University Scientific Researches Commission and with the permission of Ministry of Education Research and Development Office.

## ÖNSÖZ

Aslında hiçbir şey yazmak gelmiyor artık içimden benim için büyük, akademik dünya için küçücük olan şu tezi yazdıktan sonra, ancak aklıma bir tezi açtığımda ilk yaptığım şeyin önsözü okumak olduğu geldi ve yazıyorum.

Tez yazma süreci benim için çok öğretici oldu. Alanyazından öğrendiklerimin yanı sıra akademisyenlik mesleğinin ne anlama geldiğine, insanlığın nelere kadar olduğuna ilişkin birçok bilgi ve deneyim kazandım. Öğrendiklerim yaşanmadan öğrenilmeyecek kadar özel benim için. Bu nedenle öncelikle kendime, sonra yaşamın içindeki herşeye ve herkese teşekkür etmek istiyorum.

İnsan olduğumu insanlığı ile anlatan, her konuda kurduğu bir cümle ile ufkumu açan, her türlü imkanı talep etmeden sağlayan, gönlü sevgi dolu değerli Hocam Prof. Dr. İbrahim H. Diken'e gönülden teşekkür ederim. Tez yazım sürecinin tamamında bilgi ve görüşlerini ne zaman istersem alabildiğim, lisans dönemimden itibaren manevi anlamda desteğini bir gölge gibi her an hissettiğim değerli Hocam Yard. Doç. Dr. Arzu Arıkan'a teşekkür ederim. Yine her an ulaşabildiğim, sorularıyla belki bunalttığım ancak hiç sıkılmadan sabırla sorularımı yanıtlayan, görüşlerini ve bakış açısını benimle paylaşan değerli Hocam Doç. Dr. Hasan Gürgür'e teşekkür ederim. Tez savunmam sırasında tanıdığım ve tanıdığıma çok memnun olduğum, olumsuz bir eleştirinin nasıl yapıcı ve olumlu ifade edilebileceğini gördüğüm ve görüşleriyle bu tezi zenginleştiren değerli Hocam Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu'na teşekkür ederim. Duruşu ve mütevaziliğinden her zaman etkilendiğim değerli Hocam Öğr. Gör. Funda Aksoy'a desteği ve dönütleri için teşekkür ederim. Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince derslerine girdiğim, sözleriyle, duruşlarıyla üzerimde emeği olan tüm Hocaları'ma teşekkürler...

Bir de insanların yol arkadaşları var. Bu yolda bana yoldaş olan tüm arkadaşlarıma teşekkürler. Ruhunun güzelliği yüzüne yansımış olan can yoldaşım Gözde Tomris kelimelerle ifade edemeyeceğim desteğin ve yardımların için çok teşekkür ederim. Her düştüğümde kaldıran, bazen beraber bir ütopyada yaşadığımızı düşündüğüm, umuda beraber tutduğum canım dostum Ezgi Alagözoğlu desteğin ve pozitif enerjin için çok teşekkür ederim. Bu süreçte hızır gibi yetişen canım arkadaşım Ahmet Turan Acungil'e teşekkür ederim. Tüm anaç duygularıyla yanımda olan Şerife



Şahin'e teşekkür ederim. Buket Ertürk'e uzaklardan sağladığı destekler için teşekkür ederim.

Mesleğimi her gün aşkla yapmamı sağlayan öğrencilerim Ahmet, Emir, İbrahim, Ecrin, Duru, Egehan, Fatma, Toprak, Bertuğ ve Ahmet'e ve onların değerli ailelerine anlayışları ve duaları için teşekkür ederim. Pozitif enerjilerini her gün hissettiğim mesai arkadaşlarım Uğur Onur Günden'e, Aslıcan Serçe'ye ve Emre Saldır'a teşekkür ederim. Araştırmada gönüllü olarak yer alan tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Tüm süreçte bana psikolojik destek sunan Tutmayan Projeler Müzesi sakinlerine, Sinem Arıtemiz Özer'e, Nazan Yerli'ye ve Zekiye Doğan'a teşekkür ederim.

Sevmeyi öğrendiğim canım annem Mediha Göksu ve canım babam M. Selçuk Göksu'ya; emeğiniz, sevginiz, desteğiniz için sonsuz teşekkür ederim. Biricik kardeşim, kardeşten öte dert ortağım Mert Göksu'ya varlığı ve desteği için çok teşekkür ederim. İkinci kez anne ve baba diyebildiğim Gülser Tuna ve Yüksel Tuna'ya sevgileri ve destekleri için teşekkür ederim.

Beni bilen bilir ama en iyi o bilir. Hayatı paylaştığım, ağladığım omzum, güldüğüm yüzüm, sevgilim Ekin Tuna'ya sevgi dolu desteği ve anlayışı için sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsın.

İyi ki varsınız...

Düriye Merve TUNA

Eskişehir/2015

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ .....	vi
ÖZGEÇMİŞ .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
KISALTMALAR .....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
Doğal Öğretim Süreci (DÖS) .....	5
Okul Öncesi Programı ve Doğal Öğretim Süreci .....	11
İlgili Araştırmalar .....	15
Doğal Öğretim Sürecinde Kullanılan Strateji ve Tekniklerin Çocuklar Üzerinde Etkililiğine İlişkin Araştırmalar .....	15
Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Uygulanan Doğal Öğretim Sürecinde Kullanılan Strateji ve Tekniklerin Öğretmen/Yetişkin Üzerinde Etkililiğine İlişkin Araştırmalar .....	19
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Görüşlerinin, Bakış Açılarının ve Gereksinimlerinin Belirlendiği Araştırmalar .....	22
Problem Durumu .....	26
Araştırmanın Amacı .....	27
Araştırmanın Önemi .....	29
Sınırlılıklar .....	29
İKİNCİ BÖLÜM .....	30
YÖNTEM .....	30
Araştırma Modeli .....	30
Katılımcılar .....	31

Araştırmaya Katılan Okulların ve Katılımcıların Belirlenmesi .....	32
Katılımcıların Özellikleri .....	33
Görüşme Sorularının Geliştirilmesi.....	36
Görüşme İlkeleri.....	36
Görüşme Kılavuzu.....	37
Verilerin Toplanması.....	37
Verilerin Analizi.....	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	44
BULGULAR.....	44
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulayacakları Eğitimi Planlama Sürecine İlişkin Bakış Açıları-Planlamada Neler Oluyor? .....	45
Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yolları .....	45
Özel Gereksinimli Olan Öğrenciye Yönelik Yapılan Planlar .....	47
Özel Gereksinimli Olan Öğrencisinin Özelliklerinin Farkında Olma.....	49
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Bakış Açıları-Uygulama Sürecinde Neler Oluyor? .....	53
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Doğal Öğretim Sürecinde Kullanılan Strateji/Teknik/İpuçları/Çevresel Düzenlemeler.....	54
Uygulama Sürecinde Doğal Öğretim Süreci'nin Özelliklerine İlişkin İzler .....	59
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasına İlişkin Bakış Açıları.....	61
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Çocuğa Etkisi Hakkındaki Görüşleri.....	62
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Aileye Etkisi Hakkındaki Görüşleri.....	64
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Kendilerine Olan Etkisi Hakkındaki Görüşleri .....	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	69
TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	69
Öneriler .....	79
Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	79
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	80
EKLER.....	82
KAYNAKÇA.....	122

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. DÖS'te Kullanılan Strateji ve Teknikler .....	8
Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Programı ve DÖS'ün Özelliklerinin Karşılaştırılması .....	12
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Okullara İlişkin Bilgiler ve Okullardan Araştırmaya Katılan Gönüllü Öğretmen Sayısı .....	33
Tablo 4. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Kişisel Özellikler.....	35
Tablo 5. Katılımcılarla Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler .....	39
Tablo 6. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Oluşturulan Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Temalara, Kategorilere ve Alt Kategorilere İlişkin Güvenirlik Yüzdeleri .....	41
Tablo 7.Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yolları .....	46
Tablo 8. Özel Gereksinimli Olan Öğrenciye Yönelik Yapılan Planlar .....	48
Tablo 9. Özel Gereksinimli Olan Öğrencisinin Özelliklerinin Farkında Olma.....	50
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kullandıkları DÖS'te Kullanılan Strateji ve Teknikler/Çevresel Düzenlemeler/ İpuçları .....	55
Tablo 11. Uygulama Sürecinde DÖS'ün Özelliklerine İlişkin İzler.....	59
Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Çocuğa Etkisi Hakkındaki Görüşleri.....	63
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Aileye Etkisi Hakkındaki Görüşleri .....	64
Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Kendilerine Olan Etkisi Hakkındaki Görüşleri .....	67

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmenlerin DÖS'e ilişkin Bakış Açıları.....	44
Şekil 2. Planlama Sürecine İlişkin Bakış Açıları.....	45
Şekil 3. Uygulama Sürecine İlişkin Bakış Açıları.....	53
Şekil 4. Aile Katılımına İlişkin Bakış Açıları.....	62

**KISALTMALAR**

<b>Kısaltma</b>	<b>Tanımlar</b>
DÖS	Doğal Öğretim Süreci
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Okul öncesi dönem yaşamın en önemli yılları olarak kabul edilmekle beraber erken çocukluk döneminde kazanılan değer ve tutumlar kişinin gelecekteki yaşantısının da temellerini oluşturmaktadır (Oktay, 2002). Bu dönem kişilik gelişiminin yanı sıra, tüm gelişim alanlarının (dil, sosyal-duygusal, bilişsel, psikomotor) gelişimi açısından temel bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Güven ve Azkeskin, 2012). Oktay (2002); bireyin sağlıklı gelişimi için istenen bir çocuk olarak dünyaya gelmenin, zengin uyaranların olduğu bir çevrede sevgi, saygı, şefkat, tutarlı ve kararlı yetişkin davranışlarıyla büyümenin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Okul öncesi dönem çocuğun doğumundan ilkokula başlayana kadar olan dönemde, bu döneme ilişkin gelişimsel düzeylerine uygun, bireysel farklılıklarını gözeten, zengin uyarıcı çevre koşullarını sağlayan, gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Güven ve Azkeskin, 2012; Oğuzkan ve Oral, 1997; Oktay, 2002). Turaşlı (2008) ise bu tanıma ek olarak; okul öncesi eğitimi, aile temelli ya da kurum temelli çeşitli programlarla verilen sistematik ve planlı eğitim süreci olarak değerlendirmektedir. Bu kapsamda, ülkemizde, okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek, sağlıklı büyümelerini, tüm gelişim alanlarında en üst düzeyde gelişim sağlamalarını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını temel alan ve bu amaçları kazandırmayı amaçlayan bir okul öncesi eğitim programı kullanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Okul öncesi eğitim yaşamın ilk yılları olması bakımından özel gereksinimi olan çocukların ve gelişimsel olarak risk altında olan çocukların gelişimi açısından da oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, ülkemizde geliştirilen yasal düzenlemeler kapsamında özel gereksinimi olan çocukların da okul öncesi eğitimden yararlanabilmeleri noktasında önemli gelişmelerin yaşandığı görülmektedir. Nitekim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, "özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için

zorunlu öğrenim, okul öncesi eğitim döneminde başlayıp ortaöğretim süresini de kapsayan eğitim ve öğretim süreci” olarak ifade edilmektedir. Yine aynı yönetmelikte, “37-66 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimi zorunludur” ibaresi yer almaktadır (MEB, 2006). Ülkemizde özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim sınıflarından yararlanabilmeleri noktasında iki temel süreç üzerinde durulduğu görülmektedir. Birincisi bu çocukların normdan farklılaşmaları nedeniyle gereksinimlerinin karşılanabilmesi için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) ve ikinci olarak ilgili destek hizmetlere ihtiyaç duymaları iki temel süreç olarak belirtilmektedir (Akçamete, 2010). Erken dönemde, özel gereksinimli veya risk altındaki çocuklara ve ailelerine sunulacak olan eğitim, sağlık ve bakım hizmetlerinin temel amacı, çocuğun içinde bulunduğu olumsuz durumları en aza indirmek ve yaşam kalitelerini en üst düzeyde desteklemek olarak belirtilmektedir (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010). Okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetlerinin nihai hedefi özel gereksinimli çocuğun normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim alabilmesidir.

Kaynaştırma eğitimi; destek özel eğitim hizmetlerinin sınıf öğretmenine ve/veya özel gereksinimli öğrenciye sağlanmasıyla, özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim sınıflarında eğitim almasıdır (Acarlar, 2013; Akçamete, 2010). Öğretmen ve/veya özel gereksinimli öğrenciye sağlanan (1) destek özel eğitim hizmetleri ve (2) özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla eğitim alma sürecini ifade eden birlikte eğitim kavramı, kaynaştırma uygulamalarının iki bileşeni olarak kabul edilmektedir (Akçamete, 2010). Okul öncesi dönemde kaynaştırmanın olumlu katkılarına ilişkin birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Buysse ve Bailey, 1993; Lamorey ve Bricker, 1993). Nitekim özel gereksinimli öğrenciler sınıf içi etkinlikler sırasında normal gelişim gösteren akranlarından öğrenme fırsatı edinebilmektedirler (Batu ve Uysal, 2006; Batu, 2010). Bunun yanı sıra, Guralnick (2001) erken dönemde kaynaştırma uygulamalarının olumsuz bir etkisinin ne özel gereksinimli çocuklar için ne de normal gelişim gösteren çocuklar için olmadığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda ister özel gereksinimli olsun isterse normal gelişim gösteren olsun tüm çocukların kaynaştırma uygulamalarının bir parçası olduklarında sosyal becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmektedir (Guralnick, 2001; Leyser ve Kirk, 2004; Stahmer ve Carter, 2005).



Ülkemizde okul öncesi dönem eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmaların büyük bir kısmında öğretmen görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Sucuoğlu (2004), 1980-2005 arasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmaların çoğunluğunun öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuklara ve kaynaştırmaya yönelik düşünce, yaklaşım ya da tutumlarının belirlenmesi yönünde olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı birçok çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yetersiz bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir (Altun ve Gülben, 2009; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Seçer, 2010; Sığırtmaç, Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalın, 2014; Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Tufan ve Yıldırım, 2013).

Kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etmenler, Kırcaali-İftar ve Batu (2007) tarafından; öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, okul yönetimi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, fiziksel ortam, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler olarak sıralanmaktadır. Bu etmenlerden en önemlisinin öğretmenler olduğu belirtilmektedir. (Sucuoğlu ve diğ., 2013; 2014). Erken çocukluk eğitiminde uygulamaların tüm çocuklar için kaliteli gerçekleştirilebilmesi amacıyla, Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Birliği (National Association for Education of Young Children, [NAEYC], 2013)’nin hazırlamış olduğu profesyonellere yönelik standartlar raporunda öğretmenlerin, sağlanan eğitimin kalitesi üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. NAEYC (2013)’in yayınlamış olduğu bu raporda okul öncesi öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamaları yürütebilmeleri için belirlenen standartlardan bazıları;

- Öğretmenin kendini değerlendirebilmesi,
- Sınıftaki çocukların her birinin özelliklerini ve gereksinimlerini bilmesi,
- Çocukların doğalarını bilmesi ve buna uygun olarak sağlıklı, saygılı, destekleyici öğrenme ortamları hazırlaması,
- Farklı gelişen durumların (hastalık, ekonomik yetersizlik, şiddet görme...) gelişim ve öğrenme üzerindeki etkisini bilerek davranması,
- Ailenin ve çevrenin çocuğun öğrenmeleri üzerindeki etkisinin farkında olarak aile ve çevreyle işbirliği kurması ve eğitim sürecine dahil etmesi,

- Çocuğun gelişimini çoklu (gözlem, portfolyo, değerlendirme araçları, aile görüşleri...vb.) değerlendirmesi ve bu doğrultuda öğretimsel amaçları belirlemesi, belirlediği öğretimsel amaçları hangi tekniklerle öğretebileceğini ve nasıl değerlendireceğini bilmesi,
- Gelişimsel olarak etkili yaklaşımları takip etmesi ve uygulamalarında kullanması,
- Nitelikli etkileşimin çocuğun öğrenmeleri üzerindeki etkisini bilerek, duyarlı ve yanıtlayıcı yetişkin davranışları sergilemesi,
- Sözel dil ve iletişimi desteklemesi,
- Çevresel düzenlemeleri ve rutinleri planlaması, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara yer vermesi,
- Öğretim programını çocukların diline ve kültürüne uygun hale getirmesi,
- Oyun oynamayı desteklemesi şeklinde sıralanmaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğretmenlerin etkisinin yanı sıra kullandıkları öğretim yöntemleri de önemli görülmektedir. Bu bağlamda, doğal ortamlarda kullanılan öğretim yöntemlerine kaynaştırma uygulamalarında yer verilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Allen ve Cowdery, 2005; Özen, Ergenekon, Kürkçüoğlu ve Genç, 2013; Tekin-İftar, 2008). Kaynaştırmada Ulusal Profesyonel Gelişimi Merkezi (National Professional Development Center on Inclusion, [NPDCI], 2009)'nin erken çocukluk döneminde Kaynaştırma Uygulamalarının Kalitesini Araştırma Raporu (Research Synthesis Points Quality Inclusive Practices)'nda, kaynaştırma uygulamalarında Doğal Öğretim Süreci'nin (DÖS) kullanılmasını önermektedir. DÖS, NAEYC tarafından hazırlanan Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practices- [DAP], 2009) raporunda ve Yetersizliği Olan Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children-[CEC])'nin erken çocuklukta özel eğitime ilişkin olarak Önerilen Uygulamalar (Recommended Practices, 2014) raporunda belirledikleri ilkelerle uyumluluk göstermektedir. Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Council, [NAC], 2015) yayınladığı Ulusal Standartlar Raporu (National Standarts Report)'nda doğal ortamlarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini ve DÖS'ü önermektedir. Bu bağlamda, özellikle erken çocukluk döneminde kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin eğitime bakış açısı ve kullandığı DÖS'ün başarılı bir kaynaştırma uygulaması için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak

ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi aldıkları derslere bakıldığında, öğretmen adayların özel eğitime ilişkin zorunlu iki kredilik bir dersinin olduğu ve bu dersin teorik olarak işlendiği, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulama dersinin olmadığı görülmektedir (YÖK, 2015). Bu durumun bir sonucu olarak okul öncesi öğretmenlerin özellikle özel gereksinimli öğrencilerine yönelik yapacakları uygulamalar sırasında kullanacakları yöntem ve tekniklere ilişkin sınırlı kalabileceği düşünülmektedir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, Demir ve İşcen-Karasu, 2015).

### **Doğal Öğretim Süreci (DÖS)**

DÖS, çocuk için hedeflenen amaçların; model olma, genişletme, uyarılma yoluyla çocuğun günlük yaşantısında yer alan rutinler, geçişler, etkinlikler gibi doğal yaşantılarının içerisine gömülerek çocuk için anlamlı öğrenme fırsatlarına dönüştürülmesidir (İ. Diken, 2013; Synder, Rakap, Hemmeter, McLaughlin, Sandall ve McLean, 2015). DÖS'ün dört temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar; a) çocuğun liderliğinin ve ilgisinin izlenmesi, b) rutin, etkinlik ve geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılması, c) etkinliklerin, nesnelere ya da oyuncakların doğal pekiştirici olarak kullanılması, d) genellenmenin öğretilmesi olarak sıralanmaktadır (İ. Diken, 2013; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007). Alanyazında çocukların ilgi duydukları veya yüksek düzeyde motivasyon gösterdiği durumlar ya da etkinliklerle doğrudan bağlantılı öğretim sürecinin etkili olacağı oldukça kabul edilen bir olgu olarak kabul edilmektedir. Çocuk için belirlenen amaçlara etkili bir şekilde ulaşmak için çocuğun ilgi ve meraklarının dikkatlice gözlemlenmesi ve buna göre çocuğun liderliğini izleyerek ilgili becerilerinin desteklenmesi üzerinde durulmaktadır. Çocuğun gün içinde yaşadığı doğal ortamda (ev, anaokulu veya anasınıfı) yer alan “rutin, etkinlik ve geçişlerin etkili bir öğretim ortamı olarak kullanılması” doğal öğretimin önemli diğer özellikleri arasında yer almaktadır. Günlük rutin, etkinlik ve geçiş gibi etkileşim zamanları, çocuklara yeni becerileri öğrenme ve öğrenilen becerileri pekiştirme için tekrarlayıcı fırsatlar sunmaktadır. DÖS'te “etkinlikler, nesnelere ya da oyuncakların kendisi birer pekiştirici” olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, çocuğun davranışının pekiştirilmesi, doğal öğretim ortamının yani rutin, etkinlik ya da geçişlerin doğal parçası olması gerektiği ileri sürülmektedir. DÖS'ün bir diğer önemli özelliği olan “öğretimin farklı ortam ve durumlarda (örneğin, günün farklı zamanlarında, farklı bağlamlarda ve olaylarda) ve

farklı bireylerle gerçekleştirilmesine” ilişkin planlanabilmesidir. Öğretimin farklı ortam ve durumlarda ve farklı bireylerle gerçekleştirilebilmesi yani genellenebilmesi çocukların amaçlanan becerileri kazanması için pek çok öğrenme fırsatı sunmaktadır (İ. Diken, 2013; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007).

DÖS’te; öğrenme bağlamının çocuğun geçmiş yaşantıları ve öğrenme fırsatları üzerine kurulması (Dunst, Hamby, Trivette, Raab ve Bruder, 2000) ve çocuk için belirlenen amaçların çocuğun doğasına, yaşına, gelişimine ve gereksinimlerine uygun olması (Yoder ve Warren, 2001) gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenin çocuğun güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini bilmesi, çocuğun doğasını tanınması, çocuk için işlevsel ve anlamlı amaçlar belirleyebilmesi için değerlendirme sürecini çok boyutlu yapması önemli görülmektedir (Macy, 2007; NAEYC, 2013). DÖS’te öğrenme-öğretme anlarının doğal bağlamda gerçekleşmesi ve bu doğallığın bozulmaması gerekmektedir (Camarata, Nelson ve Camarata, 1994; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007). Öğrenme-öğretme anlarının doğal bağlamlarda gerçekleşebilmesi açısından çocuğun doğal çevresinde bulunan kişilerin öğrenme-öğretme fırsatlarının farkında olarak bu süreci değerlendirmesi gerekmektedir (Kaiser ve Hester, 1994). Bu bakımdan çocuğun çevresindeki kişilerin (anne, baba, kardeş, öğretmen, terapist, bakıcı vb.) çocuk için önemli olan doğal ortamlarda (ev, okul vb.) çocuğun gereksinimlerinin karşılanması amacıyla DÖS’ü kullanmak için paylaşımda bulunmaları ve işbirliği içerisinde olmaları önemli görülmektedir (Horn, Lieber, Li, Sandall ve Schwartz, 2000; Notari-Syverson ve Schuster, 1995). Ailelerin eğitim sürecine dahil edilmeleri; okul etkinliklerine katılım, ev ortamında öğrenilenlerin desteklenmesi ve çocukları hakkında öğretmen ve okulla iletişim kurmak olarak tanımlanmakta olup, eğitim sürecinde önemli bir yere sahiptir (Fan, 2001; Trivette ve Anderson, 2005). Ailelerin eğitim sürecine dahil olmaları çocukların gelişimlerine katkı sunmanın yanı sıra, çocukların kendine güven duyması, çocukların güdülenmesi, motivasyonlarının artması ve okulda öğrenilenlerin ev ortamında desteklenebilmesi açısından önemlidir (Marchant, Paulson ve Rothlisber, 2001). Ailelerin eğitim sürecine dâhil olmasının etkileri ebeveynler açısından çocuklarıyla olan etkileşimlerinin güçlenmesi ve öğretmenlerinden bilgi edinmeleri ve bilinçlenmeleri olarak sıralanmaktadır (White, Taylor ve Moss, 1992). DÖS’te öğrenme-öğretme anları; çocuğun başlattığı ya da çocuğun ilgisinin fark edilerek yetişkin tarafından başlatılan etkileşimler olarak belirtilmektedir (Kaiser, 2000). Bu öğretim

anlarının yetişkin tarafından fark edilmesi, yaratılması ve çocuğun gelişiminin desteklenmesi amacıyla kullanılması önemlidir (Horn ve Banerjee, 2009).

DÖS bir şemsiye kavram olarak düşünülecek olursa; Etkinlik Temelli Öğretim (Activity Based Instruction; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007), Geliştirilmiş Çevresel Düzenlemelere Dayalı Milieu Dil Öğretimi (Enhanced Milieu Language Teaching; Kaiser, Hester, Alpert ve Whiteman, 1995), Rutin Temelli Erken Müdahale (Routine Based Early Intervention; McWilliam, 2010) bu kavramın içerisinde yer alan programlara örnek olarak verilebilmektedir. Etkinlik Temelli Öğretim; çocuğun liderliğini ve ilgisini temel alan karşılıklı etkileşimi temel alan transaksiyonel kurama dayalı bir yaklaşımdır. Etkinlik Temelli Öğretim; çocuğun gereksinimlerinin gün içerisinde gerçekleşen etkinliklerin içerisine gömülmesi yoluyla öğretimin sağlanmasıdır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007). Rutin Temelli Müdahale, çocuk için belirlenen amaçların günlük rutinlerinin içine gömülmesi (Jennings, Hanline ve Woods, 2012), Geçiş Temelli Öğretim; bir etkinlikten bir etkinliğe, bir etkinlikten bir rutine ya da bir rutinden bir rutine geçerken hedeflenen becerilerin gömülmesi (Wolery, Anthony ve Heckathron, 1998) ve öğretim fırsatına dönüşmesi olarak ifade edilmektedir. Geliştirilmiş Çevresel Düzenlemeye Dayalı Milieu Dil Öğretimi; çocuğun liderliğinin ve ilgisinin takip edilerek çevre düzenlenmesi yapılarak, çocukla yetişkinin nitelikli etkileşim kurmasına dayanan, fırsat öğretimi ve öğretimsel stratejilerin kullanılarak dil gelişiminin desteklendiği bir programdır (Hancock ve Kaiser, 2002). Geliştirilen bu programlar DÖS'ün felsefesini ve özelliklerini içermeleri açısından birbiriyle benzerlik göstermekte ve her program uygulama boyutunda farklılıklara sahiptir.

DÖS'ün uygulama boyutunda çeşitli çevresel düzenlemeler, strateji ve teknikler kullanılması gerekmektedir. Bu çevresel düzenlemeler, strateji ve tekniklerin kullanılmasıyla; çocuğun doğal yaşantısı çocuk için anlamlı öğrenme fırsatlarına dönüşebilmektedir. Çevresel düzenlemeler; çocuğun ilgilerinin farkında olarak gereksinimleri doğrultusunda çevrede yapılan düzenlemelerle öğrenme fırsatlarının yaratılmasıdır (İ. Diken, 2013; Kaiser, 2000; Toğram, 2004). Çevresel düzenlemeler; çocuğun ilgilendiği nesnenin ulaşılmaz hale getirilmesi, eksik bırakılması, sınırlı oranda verilmesi gibi ilgilenilen nesnenin sabote edilmesi yoluyla ya da çocuğun beklemediği bir tepkinin verilerek şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma yoluyla öğretim fırsatlarının yaratılmasıdır. (İ. Diken 2013; Kaiser, 2000; Kohler, Anthony, Steighner ve

Hoyson, 2001; Toğram, 2004). Çevresel düzenlemeler kullanılarak ya da çocuğun ilgi ve liderliği izlenerek yaratılan öğretim fırsatları DÖS içerisinde kullanılan strateji ve teknikler çocuk için anlamlı yaşantılar ve girdiler oluşturulmasını sağlayabilmektedir. Kullanılabilecek strateji ve teknikler; Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching), Talep Etme-Model Olma (Mand Model), Seçenek Sunma (Make Choices), Yanıt Beklemeden Model Olma (Descriptive Talk), Genişletmeler Kullanarak Model Olma (Expansion), Bekleme Süreli Öğretim (Time Delay), Doğru Sorular Sorma (Asking Right Questions) olarak sıralanmaktadır (Lerner ve Lowenthal, 2003; Kaiser, Hester, Alpert ve Whiteman, 1995; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; 2007; Warren, McQuarter ve Rogers-Warren, 1984; Yoder ve Warren, 2002). Bu öğretim tekniklerinin açıklamalarını Tablo 1’de yer verilmiştir.

*Tablo 1. DÖS’te Kullanılan Strateji ve Teknikler*

No	Strateji ve Teknikler	Örnek
1	Fırsat Öğretimi; çocukların gereksinimleri doğrultusunda belirlenen hedef davranış ya da becerilerin, gün içerisinde doğal bağlamında, rutin, etkinlik ve geçişler sırasında öğrenme-öğretme fırsatı olarak kullanılmasıdır (Charlop-Christy, 2007’den çev. Topbaş ve Kılıç, 2013).	Çocuk büyük kavramını öğrenmektedir. Sepette duran büyük ve küçük toplar ilgisini çektiğinde öğretmen çocuğun tepkisini bekler, çocuğun baktığı topa bakar ve “büyük top” diyerek model olur. Çocuk öğretmenine bakar ve “top” der, öğretmen “evet büyük top” diyerek onaylar.
2	Talep Etme- Model Olma; yetişkin çocuktan istekte bulunarak çocuktan tepki beklemektedir. Çocuğun uygun tepkileri genişletilirken, yanıt vermemesi durumunda çocuktan beklenen uygun tepki yetişkin tarafından model olunarak gerçekleştirilmektedir. (LeBlanc, Esch, Sidener ve Firth, 2006).	Çocuk masada duran krakerlere bakmakta ancak uzanamamaktadır. Öğretmeni bu durumu fark eder ve “Ne istiyorsun?” diye sorar. Çocuk krakeri işaret ederek gösterir ve öğretmen “kraker” diyerek model olur.

- 3 Bekleme Süreli Öğretim; çocuğun iletişim başlatmasını ve kurmasını desteklemek amacıyla yetişkinin yardım etmeksizin öncelikle çocuğun tepkisini beklemesi çocuğun tepki vermesi durumunda genişletmesi, tepki vermemesi durumunda talep etme-model olma sürecini başlatmasıdır (Ö. Diken, 2013).
- Çocuk yüksek bir rafta bulunan araba ile oynamak istemektedir. Öğretmen önce 4-5 saniye arasında bekler. Öğrenciden tepki gelmez ise ikinci kez 4-5 sn bekler. Çocuktan tepki gelirse, genişletilerek araba verilir. Eğer çocuktan tepki gelmezse talep etme-model olma süreci işletilir.
- 4 Doğru Sorular Sorma; açık uçlu sorular sorularak çocukla iletişim başlatma ve sürdürmek amacıyla kullanılmaktadır. (Ö. Diken, 2013).
- Öğrenci resim yapmaktadır ancak boya kutusuna ulaşamamaktadır. Öğrenci öğretmenine bakıp “ boya ver” der. Öğretmen “hangi renk istiyorsun?” diye sorarak iletişimi devam ettirir ve model olma fırsatı yaratır.
- 5 Seçenek Sunma; iki seçenekten bir tanesini çocuğun tercih etmesi için fırsat sunulurken, çocuğun dil düzeyine uygun olarak sunulan nesnelere ilişkin model olunmasıdır (İ. Diken, 2013).
- Çocuk arabalarla oynamak istemektedir. Öğretmen çocuğun ilgisini fark eder ve iki arabayı eline alır ve çocuğa sorar “kırmızı araba mı, yeşil araba mı?” Bu şekilde çocuğa model olur.
- 6 Yanıt Beklemeden Model Olma; özellikle dil gelişimini desteklemek amacıyla çocuğun dil gelişim düzeyine uygun, çocuktan yanıt bekleme-sizin uygun dilsel girdilerle
- Çocuk evcilik köşesinde oynamaktadır. Öğretmen, çocuğun yaptıklarını ya da kendi yaptıklarını anlatarak

	yetişkinin model olmasıdır (Smith, Warren, Yoder ve Feurer, 2004).	çocuğa model olur. Bunun yanı sıra çocuk için belirlenen birkaç sözcük gün içerisinde fırsatlar sunularak model olunur.
7	Genişletmeler Kullanarak Model Olma; çocuğun dil gelişimini desteklemek amacıyla çocuğun kullandığı sözcükleri düzelterek ya da yeni sözcükler ekleyerek model olunmasıdır (Smith ve diğ., 2004).	Çocuk “ vuuuuuu” diyerek uçağı gösterir. Öğretmen “ uçak” diyerek çocuğun dil düzeyinin üzerinde model olur.

---

DÖS’ün uygulama sürecinde, çocuğun bağımsız gerçekleştiremediği beceri ve davranışların desteklenmesi amacıyla ipuçları kullanılmaktadır (İ. Diken, 2013). Bu ipuçları; fiziksel ipucu (tam/kısmi/gölge), model olma ipucu (tam/kısmi), sözel ipucu (doğrudan/ dolaylı); sözel olmayan ipuçları (jest/mimik/bakışlar) olmak üzere sıralanmaktadır (İ. Diken, 2013). Fiziksel ipucu; çocuğun bağımsız olarak gerçekleştiremediği becerilerde yetişkinin elleriyle çocuğu yönlendirmesi yoluyla sunulmasıdır. Yetişkin çocuğu beceri boyunca yönlendirdiğinde tam fiziksel ipucu, çocuk gereksinim duyduğunda beceriyi gerçekleştirmesi için yönlendirdiğinde kısmi fiziksel ipucu, çocuğun yaptığı becerinin izlenmesi gölge ipucu olarak değerlendirilmektedir (Genç-Tosun, 2014; İ. Diken, 2013). Model olma ipucu çocuğun yapması beklenen beceri ya da davranışın yetişkin ya da akranı tarafından yapılarak gösterilmesi yoluyla sunulmaktadır. Çocuktan beklenen davranış ya da becerinin tamamının gösterilerek sunulması tam model olma, çocuktan beklenen davranış ya da becerinin bazı basamaklarının gösterilerek sunulması kısmi model olma olarak ifade edilmektedir (Genç-Tosun, 2014; İ. Diken, 2013). Sözel ipucu çocuktan beklenen davranış ya da becerinin sözcük, yönerge ya da soru sorularak sunulmasıdır (Genç-Tosun, 2014). Sözel olmayan ipuçları ise jest, mimik ve bakışların kullanılarak çocuktan yapması beklenen davranış ya da beceriye ilişkin yardım sunulmasıdır (İ. Diken, 2013).



DÖS; çocuğun çevresindeki kişiler tarafından çocuğun günlük yaşantısındaki rutin, etkinlik, geçişlerin çocuğun ilgilerinin farkında olunarak öğretim fırsatlarına dönüştürülmesi ve bunun için çevresel düzenlemeler yapılarak öğretim fırsatlarının yaratılması stratejilerin, tekniklerin ve ipuçlarının kullanılarak çocuk için anlamlı girdilerin sunulması ve desteklenmesi olarak ifade edilebilmektedir.

Çoklu öğrenme fırsatları yaratması ve müfredata uyumlu olması açısından DÖS kaynaştırma ortamlarında kullanılması önerilenler uygulamalar arasında yer almaktadır (Horn ve diğ., 2000; Pretti-Frontczak ve Bricker; 2001). Bunun yanı sıra, uluslararası alanyazında yer alan raporlarda okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'te kullanılan strateji ve tekniklere, ipucu sunma süreçlerine, çevresel düzenlemelere yer vermelerinin özel gereksinimi olan öğrencilerin doğal ortamlarda desteklenmeleri açısından önemi vurgulanmaktadır (DAP, 2009; NAC, 2015; NPDCI, 2009). Bu bakış açılarından hareketle aşağıdaki bölümde DÖS, Türkiye'de kullanılan Okul Öncesi Programı'nın içerisindeki kullanımına uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir.

### **Okul Öncesi Programı ve Doğal Öğretim Süreci**

DÖS, kaynaştırma uygulamalarında çocukların katılımlarını ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir (Hemmeter, 2000; Odom, 2000; Pretti-Fronczak ve Bricker, 2007; Synder ve diğ., 2015; VanDerHeyden, Snyder, Smith, Sevin ve Longwell, 2005; Wolery ve Hemmeter, 2011). Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında MEB'in 2013 yılında yayınlamış olduğu Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nın özellikleri ile DÖS'ün özellikleri karşılaştırıldığında, DÖS'ün Okul Öncesi Eğitim Programı içerisinde kullanılabileceği görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 2'de Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) ve DÖS'ün özellikleri karşılaştırılmıştır.

*Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Programı ve DÖS'ün Özelliklerinin Karşılaştırılması*

Okul Öncesi Eğitim Programının Özellikleri	DÖS'ün Özellikleri
<p><b>1. Çocuk merkezlidir.</b></p> <p>Çocuk için amaçların seçiminde, etkinliklerin düzenlenmesinde, değerlendirme esasların belirlenmesinde çocuğun yaşı, gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri, bireysel özellikleri ve farklılıkları ile yakın çevre ile ilgili özellikleri dikkate alınmalıdır (MEB, 2013).</p>	<p><b>Çocuğun ilgisinin ve liderliğinin izlenmesi, DÖS'ün</b> özelliklerinden biridir. Öğretim sürecinin etkili olması için çocuğun ilgilerinin izlenmesi ve çocuğun gelişim düzeyine uygun uyarılar sunulması ve yanıtlayıcı olunması önemsenmektedir (Pretti-Fontczak ve Bricker, 2001; Sandall ve Schwartz, 2002)</p>
<p><b>2. Amaçlar ve kazanımlar esastır.</b></p> <p>Programdan kazanımların seçilmesi sırasında; çocukların gelişim özelliklerine uygunluk ve mümkün olduğunca tüm gelişim alanlarına yer vermek önemlidir (MEB, 2013).</p>	<p>DÖS çocuğun <b>gelişim düzeyine uygun yanıtlar</b> verilmesinin, gelişimin desteklenmesi açısından önemini vurgulamaktadır (Bredekamp ve Copple, 1997; Yoder ve Warren, 2001).</p>
<p><b>3. Konular amaç değil araçtır.</b></p> <p>Önemli olan çocukların bir konuyu öğrenmesi değil, bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve özbakım alanlarında gelişmeleri için belirlenen amaç ve kazanımların kazandırılmasıdır (MEB, 2013).</p>	<p>Gelişimsel olarak uygun bir uygulama olması nedeniyle, DÖS'te önemli olan konular değil, çocuğun gelişiminin <b>tüm alanlar açısından desteklenmesi ve sürecin değerlendirilmesidir</b> (Horn ve Banerjee, 2009).</p>
<p><b>4. Esnektir.</b></p> <p>Bireyselleştirmeye uygundur. Kaynaştırma uygulamalarında yapılacak bazı düzenlemelerle kullanımı uygundur (MEB, 2013)</p>	<p>DÖS'te çocuğun özelliklerinin gözlenmesi ve ilgisinin takip edilmesi ve gelişimine uygun yanıtların verilmesini gerektirdiği için <b>bireyselleştirmeye uygundur.</b> Bunun yanı sıra, son yıllarda</p>

**5. Problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir.**

Oyun çocuğun yaşantısının bir parçasıdır ve programda oyun temelli etkinlikler önerilmektedir. Problem çözme ise çocuğun yaşam boyu kullanacağı bir beceri olması bakımından önemli görülmektedir (MEB, 2013)

**6. Öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemsenmektedir.**

Çocuğun zengin uyaranlarla karşılaşması gelişimini olumlu yönde destekler. Öğretmenin farklı ortam, farklı materyaller ve farklı etkinliklerle öğrenme yaşantılarını çeşitlendirmesi gerekmektedir (MEB, 2013).

**7. Değerlendirme süreci çok yönlüdür.**

Okul öncesi eğitimde sonuç değil süreç önemlidir (MEB, 2013).

kullanımının artmasındaki en önemli etmenlerden biri **kaynaştırma uygulamalarında kullanımının uygun olmasıdır** (Hemmeter, 2000).

DÖS'te ortam çevresel düzenlemeler kullanılarak düzenlenilmekte ve çocuk için hedeflenen amaca uygun problem durumu yaratılmaktadır. Çocuğun problemi bağımsız olarak çözebilmesi hedeflenen amaca ulaşıldığını göstermektedir. DÖS, çocuğun liderliğini ve ilgisini izleyen bir süreç olması bakımından **oyun temelli etkinlikleri** içermektedir (Horn ve Banerjee, 2009)

DÖS'te **rutin, etkinlik ve geçişler öğretim ortamı** olarak kullanılır. Bu nedenle de öğrenilenlerin genellenmesinde DÖS'ün etkili olduğu belirtilmektedir (Losardo ve Bricker, 1994; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Sandall ve Schwartz, 2002; Wolery, Anthony, Caldwell, Synder, ve Morgante, 2002)

DÖS **süreç odaklıdır** (Horn ve Banerjee, 2009)

**8. Aile katılımı önemlidir.**

Aile katılımı okul-aile işbirliği açısından önemli görülmektedir. Öğretmenler aile katılımını çeşitlendirme hakkına sahiptir (MEB, 2013)

Erken çocukluk döneminde çocuğun en çok zaman geçirdiği kişilerin ebeveynleri olduğu düşünüldüğünde, ailelerin de DÖS'ü ev ortamında kullanabilmeleri ve okul ile ailenin işbirliği yapabilmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle **aile katılımı** için uygundur (Macy, 2007).

**9. Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmelidir.**

Programda hem yaşam deneyimlerinin hem de yakın çevrenin eğitim amaçlı kullanılması önerilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin yakın çevreyi ve çocuğun yaşam deneyimlerini iyi tanınması ve izlemesi önem taşımaktadır (MEB, 2013)

Çocuğun liderliğini ve ilgisini izlemesi bakımından DÖS'ü sınıfında kullanan bir öğretmenin çocuk hakkında daha fazla bilgiye erişebilmesi, çocuğun yaşam deneyimlerini öğrenebilmesi için **çocuğun yakın çevre olanaklarını tanıması ve izlemesi** önemlidir (Horn ve Banerjee, 2009)

---

### **İlgili Araştırmalar**

Okul öncesi dönemde, DÖS'ine ilişkin yapılan çalışmalar üç grupta toplanabilir. Bunlar; “Doğal Öğretim Süreci’nde Kullanılan Strateji ve Tekniklerin Çocuklar Üzerinde Etkililiğine İlişkin Araştırmalar”, “Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Uygulanan Doğal Öğretim Strateji ve Tekniklerinin Öğretmenler/Yetişkinler Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Araştırmalar” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Görüş, Bakış Açılırları, Uygulamaları ve Gereksinimlerinin Belirlendiği Araştırmalar” şeklindedir.

### **Doğal Öğretim Sürecinde Kullanılan Strateji ve Tekniklerin Çocuklar Üzerinde Etkililiğine İlişkin Araştırmalar**

DÖS'te kullanılan strateji ve tekniklerin çocuklar üzerinde etkililiğine ilişkin alanyazında klinik ortamlarda yapılan pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (Bakkaloğlu, 2008; Berkeban, 2013; Botts, Losardo, Tillery ve Werts, 2014; Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2013; Fox ve Hanline, 1993; Güzel-Özmen, 2005; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Losardo ve Bricker, 1994; Odluyurt ve Batu, 2010; Odluyurt, 2011; Şahin, 2015; Toğram, 2004).

Şahin (2015), geleneksel ve Gömülü Öğretimle sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretim'in OSB olan çocuklara toplumsal uyarı ve işaretlerinin öğretiminde etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya yaşları 36-74 ay arasında OSB olan dört erkek katılımcı katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları OSB olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi'nin geleneksel ve Gömülü Öğretim ile sunulması arasında üç katılımcı için bir farklılık olmadığı, bir katılımcı ile ise geleneksel olarak sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi'nin daha etkili olduğu yönündedir.

Berkeban (2013), Gömülü Öğretim ve Eş Zamanlı İpucu Yöntemi ile sunulmasının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı isimlerini söyleme becerisinin öğretiminde etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya gelişimsel yetersizliği olan altı yaşında üç erkek katılımcı katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları Gömülü Öğretim ve Eş Zamanlı İpucu Yöntemiyle sunulan toplumsal uyarı

işaretlerinin isimlerini söyleme becerisinin gelişimsel yetersizliği olan çocukların edinimlerinde ve genellemelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Boots vd. (2014), okulöncesi dönemde dil gelişiminde geriliği olan çocuklara erken okuryazarlık becerilerinden olan ses bilgisel farkındalık becerilerinin öğretiminde Etkinlik Temelli Öğretim ile gömülü olarak sunulan doğrudan öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 4-6 arasında değişen ve orta düzeyde dil geriliği olan beş erkek çocuk katılmıştır. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelidir. Bulgular doğrudan Gömülü Öğretim'in dil geriliği olan çocukların ses bilgisel farkındalık edinme becerileri üzerinde daha etkili ve verimli olduğunu, çocukların bu gömülü öğretim ile öğrendikleri becerileri daha kolay genellediklerini göstermiştir.

Christensen-Sandfort ve Whinnery (2013), OSB olan çocukların dil ediniminde BEP'lerinde yer alan hedef becerilerin, kendilerine 5 aylık süre boyunca sunulan Geliştirilmiş Çevresel Düzenlemelere Dayalı Milieu Dil Öğretimi'nin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya yaşları 4-5 arasında değişen iki erkek bir kız OSB olan çocuk katılmıştır. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelidir. Araştırma bulguları Geliştirilmiş Çevresel Düzenlemelere Dayalı Milieu Dil Öğretimi'nin OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin ediniminde etkili olduğunu göstermiştir.

Odluyurt (2011) Gömülü Öğretim'in Sabit Bekeleme Süreli Öğretim Yöntemi ile birlikte sunulmasının giysi isimlerini öğretmedeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya, 43-46 aylık dört Down Sendromu olan dört katılımcı katılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları Gömülü Öğretim ve Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yönteminin birlikte sunulmasının giysi isimlerini öğretmede etkili olduğunu göstermektedir.

Odluyurt ve Batu (2010) Gömülü Öğretim'in Eş Zamanlı İpucu Yöntemi ile birlikte sunulmasının kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkililiği incelemiştir. Araştırmaya 36-44 aylık Down Sendromu olan üç katılımcı katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yokla modeli kullanılmıştır. Uygulama sürecinde kaynaştırmaya hazırlık becerileri etkinliklerin içine gömülerek eş zamanlı ipucuyla öğretimi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ikisine ait

izleme verileri yerleştirildikleri okul öncesi kaynaştırma ortamında toplanmıştır. Araştırma bulguları kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde Gömülü Öğretim'in Eş Zamanlı İpucu Yöntemi ile birlikte sunulmasının etkili olduğunu göstermektedir. Bakkaloğlu (2008), Etkinlik Temelli Öğretim Programı'nın yaşları 3-6 arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan çocukların geçiş becerilerini öğretmede etkililiğini incelemiştir. Araştırma yarı deneysel olarak desenlenmiştir. Araştırmaya yedi katılımcı katılmıştır. Araştırmada Okul Öncesi Geçiş Becerileri Değerlendirme Ölçeği ön test, orta test ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırma bulguları, Etkinlik Temelli Öğretim Programı kullanılarak öğretilen geçiş becerilerinin gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenmelerinde etkili olduğu ve Etkinlik Temelli Öğretim Programı'nın kullanılmasının farklı ortamlarda genellemenin öğretimini sağladığı belirtilmektedir.

Kurt ve Tekin-İftar (2008), serbest zaman becerilerinin öğretiminde gömülü öğretimin eş zamanlı ipucu ve sabit bekleme süreli öğretim yöntemlerinin etkililiğini ve verimliliğini incelemişlerdir. Araştırmaya okul öncesi öğrencisi olan dört OSB olan katılımcı katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, Gömülü Öğretim'in Sabit Bekleme Süreli Öğretim ve Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemleri ile sunulmasının etkili olduğu ve aralarında verimlilik açısından bir farklılık bulunmadığı bulunmuştur.

Güzel-Özmen (2005), DÖS'te kullanılan Milieu Dil Öğretimi tekniklerini kullanarak söz öncesi iletişim davranışlarının ve alıcı dil becerilerinin gelişmesindeki etkisi vaka çalışması yaparak araştırmıştır. Araştırmaya 8 yaş 9 aylık OSB olan bir erkek çocuğu katılmıştır. Uygulamayı 4. sınıf zihin engelliler öğretmenliği programında okuyan bir öğrenci gerçekleştirmiştir. Uygulama sürecinin sonunda katılımcının söz öncesi iletişim davranışları ve alıcı dil becerileri ve ifade edici dil becerilerinde gelişme olduğu belirtilmektedir.

Toğram (2004), DÖS'te kullanılan tekniklerden Talep Etme-Model Olma tekniğinin gecikmiş dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların taşıt isimlerini öğrenmelerinde etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya iki dil ve konuşma terapisti, bir öğretmen uygulamacı olarak ve 3-5 yaş aralığında gecikmiş dil ve konuşması

bozukluğu olan 3 öğrencileri katılımcı olarak katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, Talep Etme Model Olma tekniğinin uygulanmasını öğretmek amacıyla uygulanan öğretim programının etkili olduğunu, Talep Etme- Model Olma tekniğinin gecikmiş dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklara taşıt isimlerini öğretmede etkili olduğunu ve kalıcılığın sağlandığını göstermektedir.

Losardo ve Bricker (1994), tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelini kullanarak gelişimsel geriliği ya da risk grubunda olan çocukların nesne ismi öğrenme ve genelleme becerileri üzerinde Doğrudan Öğretim ile Etkinlik Temelli Öğretim'in etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 44-66 ay arasında değişen, gelişimsel geriliği ya da riski olan altı çocuk katılmıştır. Bulgular farklı öğretim yöntemiyle öğretimi hedeflenen nesne isimlerinin edinim ve genelleme aşamasında yöntemler arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Katılımcılar Doğrudan Öğretim Yöntemi ile öğretimi hedeflenen nesne isimlerini daha hızlı öğrenmişler, ancak Etkinlik Temelli Öğretim ile öğrendikleri nesne isimlerini daha kolay genelleyebilmişlerdir.

Fox ve Hanline (1993), DÖS'te kullanılan strateji ve teknikleri kullanarak erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gereksinim duydukları beceriler oyun içerisine gömerek öğretimini hedeflemişlerdir. Araştırma 4 yaşında Down Sendromlu ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan iki erkek çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli ile yürütülmüştür. Bulgular çocukların hedeflenen davranışları DÖS'te kullanılan strateji ve tekniklerin oyun becerileri arasına gömülmesiyle becerilerin kalıcılık ve genellenmesinin sağlandığını göstermiştir.

Okul öncesi dönemde Doğal Öğretim Süreci'nin klinik ortamlarda yapılan uygulamalarında kullanılan strateji ve tekniklerin çocukların gelişimi üzerindeki etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; çalışmalarda katılımcıların OSB, gecikmiş konuşma bozukluğu, gelişimsel yetersizlik tanılarını aldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, söz öncesi dil becerileri, alıcı ve ifade edici dil becerileri, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin edinim kalıcılık ve genelleme açısından değerlendirilmiştir. DÖS'te kullanılan strateji ve teknikler, çevresel düzenlemeler,



ipuçlarının belirtilen becerilerinin edinimi, kalıcılığı ve genelleme süreçlerinde etkili olduğu görülmektedir. Etkinlik Temelli Öğretim ile Doğrudan Öğretimin Gömülü Öğretim ile sunularak alıcı dil becerileri üzerindeki etkililiğinin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Losardo ve Bricker, 1994), Doğrudan Öğretimin Gömülü Öğretim ile sunulmasının edinim açısından daha verimli, Etkinlik Temelli Öğretim'in ise genelleme açısından daha verimli olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra Doğal Öğretim Süreci'nde kullanılan strateji ve tekniklerin tepki ipuçları ile kullanımı arasında etkililik, verimlilik açısından bir fark olmadığı görülmektedir.

### **Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Uygulanan Doğal Öğretim Sürecinde Kullanılan Strateji ve Tekniklerin Öğretmen/Yetişkin Üzerinde Etkililiğine İlişkin Araştırmalar**

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ortamlarında uygulanan DÖS'te kullanılan strateji ve tekniklerin etkililiğine ilişkin yurtdışında yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins, 2000; Harjusola-Webb ve Robbins, 2011; Kohler ve diğ., 2001; Kohler, Strain, Hoyson ve Jamieson, 1997; Macy ve Bricker, 2007; Toelken ve Miltenberger, 2012). Ulusal alan yazında yapılmış bir çalışmaya (Sucuoğlu ve diğ., 2015) rastlanmıştır.

Toelken ve Miltenberger (2012), kaynaştırma ortamlarında eğitim alan iki OSB olan çocuğa, bağımsız yaşam becerilerini desteklemek amacıyla yardımcı personel tarafından sunulan ipucunun giderek artırılması ve Gömülü Öğretim'in etkililiğini değerlendirmişlerdir. Bu amaçla araştırmaya katılan yardımcı personele davranışsal yaklaşımlar, uygulamalar, model olma, geri çekilme ve geri bildirim verme uygulamalarından oluşan bir öğretim paketi ile eğitim gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya yaşları 22-25 arasında değişen iki yardımcı personel ve yaşları 4-5 arasında değişen iki OSB olan çocuk katılmıştır. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modelidir. Bulgular yardımcı personele gömülü öğretim stratejilerini de içerecek şekilde sunulan öğretim paketinin, OSB olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini artırdığı yönündedir.

Harjusola-Webb ve Robbins (2011), okulöncesi dönemde çalışan öğretmenlere içeriğinde DÖS ve bu süreçte dil ve iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılan strateji

ve tekniklerini içeren öğretim paketinin, OSB olan bireylerin dil ve iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya yaşları 20-39 arasında değişen yedi öğretmen ve yaşları 33-40 ay arasında değişen ve OSB olan üç erkek çocuk katılmıştır. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelidir. Bulgular öğretmenlere sunulan öğretim paketi sonrasında, öğretmenlerin DÖS'te kullanılan strateji ve teknikleri kullanma becerilerinde artış olduğunu, araştırmaya katılan her çocuğun ifade edici dil becerilerinde artış olduğunu göstermiştir.

Macy ve Bricker (2007) okul öncesi dönemde kaynaştırma öğrencisi olan çocukların BEP'lerinde yer alan sosyal becerileri günlük rutinler içine gömerek çocukların bu becerileri edinim düzeyini değerlendirmişlerdir. Araştırma boş zaman etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya kaynaştırma ortamında eğitim alan gelişimsel yetersizliği olan üç erkek çocuk ve bu çocukların öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma yöntemlerinden AB modelidir. Bulgular günlük rutinler arasına gömülen sosyal etkileşim becerilerinde üç çocuğun hedeflenen becerilerinde ilerleme kaydettiğini göstermiştir.

Kohler vd. (2001), okulöncesi dönemde çalışan öğretmenlere sunulan DÖS'e ilişkin öğretim paketinin, OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya yaşları 3-4 arasında değişen dört OSB olan birey, 35 normal gelişim gösteren akranları ve bu öğrencilerin öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın uygulaması öğrencilerin serbest zaman etkinlikleri sırasında 10 dakikalık farklı etkinliklerde yürütülmüştür. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma modellerinden ortamlar arası çoklu başlama modelidir. Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenlere araştırma ekibi tarafından hiçbir destek sunulmadan günlük uygulamalar esnasında gözlem yapılmış, ikinci evresinde öğretmenler araştırmacıardan günlük geri bildirim ve destek almışlardır. Araştırmanın son evresinde ise öğretmenlere verilen geri bildirim ortamdan kaldırılmıştır. Bulgular öğretmenlere verilen geri bildirim evresinde OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerinde artış olduğunu, iki OSB olan bireyin farklı oyun ortamlarında öğrendiği sosyal etkileşim becerilerini sergilediğini, iki OSB olan bireyin de öğrendiği sosyal etkileşim becerilerinin kalıcılığını koruduğu yönündedir.

Grisham-Brown vd. (2000), okulöncesi dönemde çalışan yardımcı personel tarafından gelişimsel geriliği olan çocuklara BEP'lerinde yer alan hedef becerileri günlük etkinlikler arasına gömerek öğretimini hedeflemişlerdir. Araştırma iki evreden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk evresinde okulöncesinde çalışan yardımcı personele gömülü öğretimle birlikte sunulan tepki ipucu yöntemlerinin kullanımı öğretilmiştir. Araştırmanın ikinci evresinde ise araştırmaya katılan bireylerin BEP'lerinde yer alan iki hedef davranışı seçilip, bu davranışların yardımcı personel tarafından günlük etkinlikler arasına gömülerek öğretilmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya yaşları 3-4 arasında değişen, işitme yetersizliği ve gelişimsel geriliği olan dört erkek çocuk katılmıştır. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelidir. Bulgular okulöncesi dönemde çalışan yardımcı personelin gömülü öğretim stratejilerini yüksek uygulama güvenilirliği ile kullanabildiklerini, araştırmaya katılan çocukların hedef davranışları edindikleri yönündedir.

Kohler vd. (1997), gelişimsel geriliği olan çocuklara BEP'lerinde yer alan hedef becerileri öğretmenlerin ve akranlarının birlikte öğretiminin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırma iki evreden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk evresinde öğretmenler 10 OSB olan çocuğun BEP'lerinde yer alan hedef beceriler için DÖS'te kullanılan strateji ve teknikleri kullanarak öğretmeleri hedeflenmiş, araştırmacılar öğretmenlere gerekli desteği vermişlerdir. Araştırmanın ikinci evresinde ise öğretmenler hedef becerileri öğretirken, aynı zamanda akran model, işbirliği gibi teknikleri de kullanmaları öğretilmiştir. Araştırmanın kalıcılık evresinde ise öğretmenlere herhangi bir destek ya da ipucu sunulmamıştır. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma modellerinden ortamlar arası çoklu başlama modelidir. Bulgular öğretmenlerin kendilerine sunulan öğretim paketi sonrasında DÖS'te kullanılan strateji ve teknikleri daha etkili kullanmaya başladıklarını göstermiştir.

Okul öncesi dönemde uygulama ortamlarında öğretmen/yetişkinlerin DÖS'ü uygulama düzeyleri ve çocukların hedeflenen becerileri edinimine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; uluslararası pek çok çalışmanın yapıldığı ancak ulusal alan yazında bir çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Sucuoğlu vd. (20015) yaptığı çalışmada 14 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 30 öğretmen katılımcı olmuştur. Araştırmacılar öğretmenlere hazırladıkları Okul Öncesi Kaynaştırma Programı kapsamında hazırladıkları her hafta üç saat süren 16 haftalık grup eğitim

sunulmuştur. Sunulan eğitim programının öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bilgileri, engellilere yönelik tutumları, öğrenci- öğretmen ilişkileri, sınıf yönetimi ve uygulamalarını gözleme dayalı değerlendirmeler yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin aldıkları eğitim sonrasında Okul Öncesi Kaynaştırma Programı'nın içerisinde yer alan Doğal Öğretim Stratejileri'ne ilişkin bilgi düzeylerinde artış olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerden iki tanesinin uygulamalarında olumlu yönde gelişim olduğu belirlenirken, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uygulamalarına öğrendikleri bilgileri yansıtmakta sınırlı kaldıkları belirlenmiştir.

Uluslararası alanyazında uygulama ortamlarında yetişkinlerin uygulamalarının etkililiği ve kullanımına ilişkin yapılan çalışmalarda katılımcıların öğretmenler ve yardımcı personel olduğu, çalışılan çocukların OSB, gelişimsel yetersizlik ve işitme yetersizliği tanılarına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmalarda öğretmenlere ya da yardımcı personele hazırlanan paket programların sunulduğu ve uygulamalarına ilişkin geri bildirim sürecinin gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Araştırma sonuçları öğretmen ve yardımcı personelin uygulamalarında DÖS'e ilişkin hazırlanan paket programda öğrendikleri strateji ve teknikleri kullanımlarının geliştiğini, uygulama güvenilirliklerinin yüksek olduğunu ve çocuklar için belirlenen hedef becerilerinin ediniminin gerçekleştiği yönündedir. Çalışmalarda çocuklar için belirlenen hedef becerilerin sosyal etkileşim becerileri ve dil becerileri olduğu görülmektedir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Görüşlerinin, Bakış Açılarının ve Gereksinimlerinin Belirlendiği Araştırmalar**

Okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'e ilişkin görüşlerinin bakış açıları ve gereksinimlerinin belirlendiği araştırmalar yurt dışında yapılan birçok araştırma bulunmakla beraber ulusal alanyazında oldukça sınırlıdır (Horn ve diğ., 2000; Noh, Allen ve Squires, 2009; Özen ve diğ., 2013; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Roberts, Bailey ve Nychka, 1991; Schwartz, Carta ve Grant, 1996; Smith ve diğ., 2004; Sucuoğlu ve diğ., 2013; 2014).

Noh vd. (2009) okul öncesi öğretmenlerinin rutin etkinlik ve geçişlere öğrencilerin amaçlarını ne sıklıkla gömdüklerini araştırmışlardır. Araştırmada 6 okul öncesi öğretmenin uygulamaları haftanın her günü 3 saat video kaydına alınmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin her 20 dakika 7.87 kez

çocukların amaçlarını gömdükleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler çocukların amaçlarını geçiş ve rutinlerden daha çok etkinliklere gömdükleri ortaya çıkmıştır.

Smith vd. (2004), okul öncesi kurumlarda yetersizliği olan öğrencilere sunulan dil müdahale stratejilerinin hangilerinin nasıl kullanıldığını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya toplam 39 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin beslenme etkinliği ve serbest zaman etkinliği sırasındaki uygulamaları video kaydına alınmış ve incelenmiştir. Öğretmenlerin dil gelişimini doğrudan destekleyen stratejiler (genişletme, akran etkileşimi vb.) yerine daha çok dil gelişimini doğrudan destekleyen stratejilere zemin hazırlayan stratejileri (yanıtlayıcı olma, duyarlı olma...vb) kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin serbest zaman etkinliği sırasında beslenme etkinliğine kıyasla daha fazla öğretim fırsatı oluşturdukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artması ile oluşturdukları öğretim fırsatlarının artması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Smith, ve diğ., 2004).

Pretti-Frontczak ve Bricker (2001) okul öncesi öğretmenlerinin günlük etkinliklerin içerisinde çocukların gereksinimlerini görebilmelerine ilişkin bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 7 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere doğru amaç seçebilmeye ve etkinliklerin içine belirlenen amacı görebilmeye ilişkin eğitimler verilmiştir. Her bir öğretmenin uygulama sırasında çekilen video kayıtları alınarak incelenmiştir. Öğretmenlerin ortalama olarak 120 dakikalık ders süresince 12 defa çocuk için belirlenen amacı gömdüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin vakitlerinin %55'ini hedef çocukla geçirdiği ancak bu sürenin %15'inde çocuk için belirlenen amacı gömdüğü belirlenmiştir. Hedef çocukların en çok serbest grup etkinliklerine katıldığı (%51.80), yapılandırılmış etkinliklere daha az katıldıkları (%17) belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuk için belirlenen amacı çeşitli etkinliklere gömmе konusunda yeterince yaratıcı olmadıkları eklenmiştir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejiler; soru sorma, sözel model olma olduğu belirtilirken, en sık hedef öğrenci ile bire bir vakit geçirilirken gömmülü öğretim yapıldığı belirtilmiştir.

Roberts vd. (1991) ve Schwartz vd. (1996) okul öncesi sınıflarında kaynaştırma öğrencisi ile öğretmenin etkileşimlerini dil bağlamında gözlemlemişlerdir. Roberts vd. (1991) öğretmenlerin bazı kolaylaştırıcı stratejileri kullandıklarını ancak bu stratejileri etkili kullanamadıklarını belirlemişlerdir. Schwartz vd. (1996) ise okul öncesi öğretmenlerinin gün içerisinde önerilen uygulamaları ne sıklıkla kullandıklarını belirlemişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalar sırasında öğrenciler için %25 - %89 arasında değişen oranda öğrenme fırsatı yarattıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma da öğretmenlerin hafif düzeyde yetersizliği olan çocuklarla grup etkinliklerinde, ağır düzeyde yetersizliği olan çocuklarla bire bir dil gelişimini desteklemeye yönelik çalışmalar yaptıkları ortaya konmuştur (Schwartz ve diğ., 1996). Swartz vd. aynı çalışmanın içerisinde ikinci bir çalışma olarak çocukların dil gelişimini destekleyen ve önerilen stratejilerle çocukların dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Dil gelişiminde daha fazla başarısı olan çocukların; doğal bağlamlarda iletişim kurma, akranları ile etkileşim ve bir konu hakkında paylaşım yapma fırsatlarının bu stratejilerle desteklendiği görülmüştür (Schwartz ve diğ., 1996)

Ulusal alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'e ilişkin görüşlerinin, bakış açılarının ve gereksinimlerinin belirlendiği çalışmalar Sucuoğlu vd. (2013), Özen vd. (2013) ve Sucuoğlu vd.(2014)'nin yaptığı çalışmalarla sınırlıdır.

Sucuoğlu vd. (2014)'nin yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgilerini KBT kullanarak belirlemişlerdir. Çalışmaya 169 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. KBT'ye göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi gereksiniminin en fazla olduğu alanlar; fırsat öğretimi, ailelerle çalışma, bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama, sınıf ve davranış yönetimi, doğal öğretim stratejileri olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucu olarak öğretmenlerin kanıta dayalı öğretimsel stratejileri, gömülü öğretim, etkinliğe dayalı öğretim ve akran aracılı öğretim gibi doğal öğretim yöntemleri konusunda hizmet öncesi eğitim almasının özel gereksinimli öğrencilere ve okul öncesi kaynaştırmasının başarısını artırması açısından önerilmiştir.

Sucuoğlu vd. (2013)'nin yaptıkları araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 30 okul öncesi öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma da, araştırmacıların TÜBİTAK projesi kapsamında geliştirdikleri Kaynaştırma Bilgi Testi (KBT) ve

Kırcaali-İftar (1996) tarafından uyarlaması yapılan Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği'nin Türkçe Formu kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin bilgi düzeyi ile kaynaştırmaya ilişkin olumlu ya da olumsuz görüşe sahip olmaları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgileri KBT ile ölçülmüştür. KBT, kaynaştırmaya ilişkin; (1) kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuk, (2) değerlendirme ve uyarlama, (3) doğal öğretim stratejileri, (4) dil ve iletişim becerilerini destekleme, (5) sınıf ve davranış yönetimi, (6) ailelerle çalışma olmak üzere altı alana ilişkin hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin öğretmenlerin sınıflarında kullanabileceği doğal öğretim stratejileri, özel gereksinimli çocukların aileleri ile çalışma, dil ve konuşma becerilerini destekleme ve sınıf yönetimi konularında bilgi gereksinimi olduğu ortaya konmuştur.

Özen vd. (2013)'nin yaptıkları araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmanın hedefi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkların öğretim uygulamalarının belirlenmesi ve öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarının DÖS'te kullanılan Etkinlik Temelli Öğretim'in ilkeleri açısından değerlendirilmesidir. Araştırmada veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin DÖS'ü sınıflarında kullandıkları; ancak, sistematik olarak uygulanmadığı ve öğretmenlerin bu bağlamda bilgi gereksinimi olduğu ortaya konmuştur.

Uluslararası alan yazında uygulama ortamlarında görev yapan öğretmenlerin doğal öğretim sürecine ilişkin uygulamalarının niteliğini ve gereksinimlerini nitel olarak değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin DÖS'te kullanılan strateji ve tekniklerden hangilerini kullandıkları, günlük rutin, etkinlik ve geçişler sırasında ne oranda öğrenme fırsatları oluşturabildikleri, hangi etkinlik, geçiş ve rutinleri daha çok kullandıkları, özel gereksinimli öğrenciyle geçirdikleri sürenin ne kadar olduğu ve grup etkinliklerinde mi bireysel zamanlarda mı daha çok zaman geçirdikleri, özel gereksinimli öğrenciye yönelik amaç belirleme ve amacı etkinlik, rutin, geçişlere gömme nitelikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin dil gelişimini destekleyen stratejilerden daha çok bu stratejilere zemin hazırlayan stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme fırsatı olarak en çok

etkinlikleri kullandıkları görülmektedir. Yetersizlik düzeyi hafif olan öğrencileriyle grup etkinliklerinde, yetersizlik düzeyi ağır olan öğrencileriyle bireysel olarak etkileşime girdikleri belirtilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme fırsatlarıyla en üst düzeyde karşılaştığı etkinliğin serbest zaman etkinliği olduğu görülmektedir. . Swartz vd. (1996) yaptıkları araştırma da öğretmenlerin günlük etkinlik, geçiş ve rutin süresinin %25 - %89 arasında, Pretti Frontczak ve Bricker (2001) yaptıkları araştırma da; 120 dakikalık etkinlik süresi boyunca ortalama 12 kez, Noh vd. (2009) yaptıkları araştırma da 20 dakikalık etkinlik süresi boyunca ortalama 7.87 kez öğrenme fırsatları oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin günlük rutin, etkinlik ve geçişler boyunca farklı oranlarda öğrenme fırsatları oluşturduğunu göstermekle beraber uygulama güvenilirliği açısından çarpıcı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Ulusal alan yazında uygulama ortamlarında görev yapan öğretmenlerin DÖS'e ilişkin bilgileri ve gereksinimlerini, görüşlerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin DÖS'te kullanılan strateji ve teknikler, çevresel düzenlemeler, ipuçlarına ilişkin bilgi gereksinimi olduğu, öğretmenlerin DÖS'e ilişkin strateji ve teknikleri sistematik olarak kullanmadıkları belirlenmiştir.

### **Problem Durumu**

Erken çocukluk döneminde kaynaştırma uygulamalarının önem kazanması ile birlikte, kaynaştırma ortamlarında sunulan öğretim yaklaşımlarında değişimler olmaya başlamıştır. Bu değişimler öğretmen merkezli ve yönlendiriciliği olan yaklaşımlardan ziyade oyun temelli, çocuk merkezli yaklaşımlara yerini bırakmaya başlamıştır (Hemmeter, 2000). Türkiye'de MEB (2013) tarafından geliştirilen ve kullanılan Okul Öncesi Eğitim Programı; gelişimsel bir program olması, öğrencilerin gereksinimleri ve ilgileri doğrultusunda öğretmenin planını düzenleme esnekliği sağlaması, programın oyun, problem çözme ve yaratıcılık temelli olması, rutin, etkinlik ve geçişlerin öğrenme ortamı olarak kullanılması bakımından DÖS ile paralellik göstermektedir. DÖS, okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında kullanılması önerilen bir uygulamadır (DAP, 2009; NAC, 2015; NPDCI, 2009). Alanyazın incelendiğinde DÖS'te kullanılan strateji ve tekniklerin etkililiğine ilişkin pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Bakkaloğlu, 2008; Berkeban, 2013; Boots ve diğ., 2014; Christensen-Sandfort ve



Whinnery, 2013; Fox ve Hanline, 1993; Güzel-Özmen, 2005; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Losardo ve Bricker, 1994; Odluyurt, 2011; Odluyurt ve Batu, 2010; Şahin, 2015 Toğram, 2004). Uluslararası alanyazında DÖS ve DÖS'te kullanılan tekniklerin kaynaştırma uygulamaları sırasında kullanımının etkililiklerine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Grisham-Brown ve diğ., 2000; Harjusola-Webb ve Robbins, 2011; Kohler ve diğ., 2001; Kohler ve diğ., 1997; Macy ve Bricker, 2007; Toelken ve Miltenberger, 2012). Ulusal alan yazında kaynaştırma uygulamalarında DÖS ve bu süreçte kullanılan strateji ve tekniklerin etkililiklerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır (Sucuoğlu ve diğ., 2015). Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi gereksinimlerinin olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır (Altun ve Gülben, 2009; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Seçer, 2010; Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Sucuoğlu ve diğ. 2013; 2014; Tufan ve Yıldırım, 2013). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında ne tür uygulamalar yaptıklarını ve DÖS bağlamında ne tür gereksinimlerinin olduğunu ve bakış açılarını belirleyen sınırlı sayıda (Özen ve diğ., 2013; Sucuoğlu ve diğ., 2013; 2014) çalışma vardır. Sucuoğlu vd. (2013; 2014) yaptıkları araştırmalarda KBT kullanarak öğretmenlerin doğal öğretim stratejilerinin de olduğu altı alana ilişkin bilgi düzeylerini incelemiştir. Özen vd. (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öğretimsel süreçleri, DÖS'te kullanılan Etkinlik Temelli Öğretim ilkeleri açısından değerlendirmişlerdir. Bu bakımdan alanyazında kaynaştırma uygulamalarında kullanılması önerilen DÖS'ün etkililiğine ilişkin ülkemizde bir çalışmanın olmaması, okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'e ilişkin gereksinimlerini ve bakış açılarını belirleyen sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle yapılan çalışma gerekli görülmüştür. Araştırmada kaynaştırma uygulamaları sırasında okul öncesi öğretmenlerin DÖS'e ilişkin gereksinimlerinin ve bakış açılarının belirlenmesi yoluyla durum tespitinin yapılmasının ileride yapılacak olan çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı daha önce Doğal Öğretim Süreci'ne ilişkin herhangi bir eğitim almamış ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin doğal

öğretim sürecine (DÖS) ilişkin bakış açılarını belirlemektir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. DÖS'e ilişkin daha önce eğitim almamış ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin uygulama yönelik nasıl planlama yapmaktadır?
  - 1.1. Öğretmenler öğrencilerini hangi yollarla değerlendirmektedirler?
  - 1.2. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencinin güçlü yönlerini ve gereksinimlerinin farkında mıdır?
  - 1.3. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencisinin özelliklerini göz önünde bulundurarak planlama yapmakta mıdır? Nasıl?
  - 1.4. Öğretmenler aile katılımını nasıl planlamaktadırlar?
2. DÖS'e ilişkin daha önce eğitim almamış ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin uygulama süreci nasıl gerçekleştirmektedir?
  - 2.1. Öğretmenlerin uygulamaları DÖS'ün özelliklerine ilişkin izler taşımakta mıdır?
  - 2.2. Öğretmenler DÖS'te kullanılan strateji ve teknikler, çevresel düzenlemeler, ipuçlarını kullanmakta mıdır?
3. DÖS'e ilişkin daha önce eğitim almamış ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımının etkisini nasıl değerlendirmektedir?
  - 3.1. Öğretmenler aile katılımının çocuk üzerindeki etkisini nasıl değerlendirmektedirler?
  - 3.2. Öğretmenler aile katılımının ailelere etkisini nasıl değerlendirmektedirler?
  - 3.3. Öğretmenler aile katılımının kendilerine olan etkisini nasıl değerlendirmektedirler?

### **Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi dönemde başarılı bir kaynaştırma uygulaması hem özel gereksinimli çocukların hem de normal gelişim gösteren çocukların gelişimlerini desteklemektedir (Guralnick, 2001). Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için, öğretmen ve öğretmenin kullandığı öğretimsel süreçler anahtar bir öneme sahiptir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2007). DÖS, okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında önerilen bir uygulamadır (DAP, 2009; NAC, 2015; NPDCI, 2009). Bu bağlamda, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'e ilişkin görüşlerini, var olan durumun belirlenmesi, gereksinim ve önerilerinin ortaya konulmasının ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, ulusal boyutta uygulamaya dönük olarak müdahale programlarının ve hizmet içi eğitim programlarının içeriğine yön verebileceği düşünülmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma Eskişehir il merkezinde görev yapan sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan 15 okul öncesi öğretmenin görüşlerinin alınmasıyla sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı okulların ve öğretmenlerin belirlenmesi ve özellikleri, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanma süreci, verilerin dökümü ve analizi yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmanın amacı, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'e ilişkin bakış açılarını belirlemektir. Araştırma betimsel olarak desenlenmiş olup, verilerin toplanması amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi tümevarım yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi ve bulguların yorumlanması sırasında araştırmacının tuttuğu araştırma günlüklerinden ve saha notlarından yararlanılmıştır.

Görüşme tekniğinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006; Karasar, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eğitim bilimlerinde görüşme tekniğinin yaygın olarak; yapılandırılmamış görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Türnüklü, 2000). Yarı-yapılandırılmış görüşmede araştırmacı sorularını taslak olarak hazırlamakta; ancak, görüşmenin akışına göre soruları görüşme sırasında tekrar düzenleyebilmekte, sorusu sorulmadan alınan cevap olursa o soruyu sormayabilmektedir ( DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006, Türnüklü, 2000). Yarı-yapılandırılmış görüşme, görüşmeyi yapan kişinin esnek olmasını, görüşülen kişinin ise rahatça cevap vermesine olanak sağlamaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler derinlemesine analiz edilebileceği gibi, elde edilen verilerin sayısal olarak sunulması da mümkün olabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Gay, Mills ve Airasian, 2009).

Bu araştırmada, öğretmenlerin konuya ilişkin bakış açılarını belirleyebilmek ve süreç içerisinde derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları araştırmacı ve görüşme yapılmasına gönüllü öğretmenlerdir. Bu bölümde araştırmacının özelliklerine, araştırmaya katılan okulların belirlenmesi ve katılımcı öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmacının Özellikleri**

Araştırmacı, 2011 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliğı Programı ve Zihin Engelliler Öğretmenliğı Yandal Programı'ndan mezundur. Araştırmacı 2012 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim programında yüksek lisans yapmaktadır. Araştırmacı Nitel Araştırma Yöntemleri dersini almış olmakla birlikte, araştırma süresince uzman görüşüne başvurmuştur.

Araştırmacı görüşme sorularını hazırlamak amacıyla DÖS'e ilişkin bilgi ve deneyimini arttırmak için 7 Temmuz 2015 – 19 Ağustos 2015 tarihleri arasında Amerika Birleşik Devletleri Oregon Eyaleti Eugene kentindeki Oregon Üniversitesi'ne bağı Clinical Service Building'deki uzmanlardan doğıal öğretim uygulamalarına ilişkin seminerler almıştır. Araştırmacı Clinical Service Building'de gerçekleştirilen DÖS'ün kullanıldığı özel gereksinimli öğrencilere yönelik grup eğitimlerini gözlemlemiş ve bölgede risk altındaki çocukları değerlendiren ve destek sunan Early Childhood CARES kurumuyla iletişime geçmiştir. Early Childhood CARES aracılığıyla eve dayalı ve kuruma dayalı DÖS'ün kullanıldığı uygulamaları gözlemlemiştir. Araştırmacı uygulamacılarla görüşmüş ve DÖS'ün uygulanışına ilişkin fikir alışverişinde bulunmuştur. Aynı zamanda bölgede kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştiğı iki anaokulu ile görüşmüş ve kaynaştırma ortamlarındaki uygulamaları da gözlemlemiştir. Yapılan görüşmeler ve gözlemlere ilişkin gözlem çizelgesi (EK-1) ekte sunulmuştur.

Görüşmeler yapılmaya başlamadan önce araştırmacı nitel araştırmalar konusunda uzman olan bir öğretim elemanından 9 Ekim 2015 günü 14:00-15:30

arasında ön görüşme yapılmadan önce görüşme tekniğine ilişkin eğitim almıştır (Araştırma Günlüğü, 9.10.2015).

### **Araştırmaya Katılan Okulların ve Katılımcıların Belirlenmesi**

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi 1505E447 Bilimsel Araştırma Projesi ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 1001 Programı (114K164) tarafından desteklenmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın Eskişehir İl Merkezi'ndeki anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan öğretmenler ile yürütülebilmesi için gerekli izinler alınmıştır (EK-2). Bu doğrultuda, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi internet sayfasından okulların listesine ve iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmacı 15 Ekim 2015 ve 16 Ekim 2015 tarihleri arasında 9 anaokulu ve 3 anasınıflarını telefonla aramış, okul yöneticilerine yapmayı planladığı çalışmayı açıklamıştır. Okul yöneticilerinin talebi üzerine araştırmacı elektronik posta yoluyla kısaca kendini tanıtan, görüşmelerin ortalama ne kadar süre gerçekleşebileceğine ilişkin bilgi veren gerekli izin belgelerini ve araştırmada kullanılacak olan sözleşme formunu (EK- 3) içeren bir yazı göndermiş, araştırma kapsamında sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olabilecek öğretmenlerin belirlenmesini talep etmiştir. İletişime geçilen 12 kurumdan beş kurum görüşme yapmaya gönüllü öğretmenin olmadığını belirtmiştir. Görüşme yapmaya gönüllü öğretmenlerinin olduğunu belirten yedi kurumdan toplam 23 öğretmen gönüllü olmuştur. Araştırmacı bir kurumdan 14 öğretmenin gönüllü olması nedeniyle uzman görüşüne başvurmuştur. Bunun üzerine, bir kurumdan gönüllü olan 14 öğretmen ile görüşmek yerine 7 öğretmenle görüşme yapılmasının araştırmanın amacı için daha uygun olacağına karar verilmiştir (Araştırma Günlüğü, 19.10.2015). Görüşme yapılması kararlaştırılan 16 öğretmenlerden birinin daha önce Doğal Öğretim Çalıştayı'na katılmış olması nedeniyle görüşme yapılmamasına karar verilmiştir. Bu bağlamda, toplam 15 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 3'te görüşmelerin yapıldığı kurumların türlerine ve kurumlardan katılan öğretmen sayılarına yer verilmiştir.

*Tablo 3. Araştırmaya Katılan Okullara İlişkin Bilgiler ve Okullardan Araştırmaya Katılan Gönüllü Öğretmen Sayısı*

<b>Okulun Yeri ve Türü</b>	<b>Gönüllü Öğretmen Sayısı</b>
Eskişehir il merkezinde A anasınıfı	<b>1</b>
Eskişehir il merkezinde B anasınıfı	<b>1</b>
Eskişehir il merkezinde C anasınıfı	<b>1</b>
Eskişehir il merkezinde D anaokulu	<b>1</b>
Eskişehir il merkezinde E anaokulu	<b>4</b>
Eskişehir il merkezinde F anaokulu	<b>7</b>
<b>Toplam Öğretmen Sayısı</b>	<b>15</b>

### **Katılımcıların Özellikleri**

Araştırmaya toplam 15 gönüllü öğretmen katılmıştır. Katılımcıların özellikleri görüşmeye başlanmadan önce öğretmenlerin doldurmaları için verilen “Kişisel Bilgi Formu” da verdikleri bilgilere dayanarak belirtilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin tümünün en az bir yıl olmak üzere özel gereksinimli öğrencisi ile deneyimi vardır. Bunun dışında öğretmenlerin 2015-2016 Güz dönemi içerisinde sınıflarında en az bir özel gereksinimli öğrencisi bulunmaktadır.

Tablo 4’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerden 1’i Bulgaristan’da bir üniversitede okumuş olup, Çocuk Gelişimi Programı önlisans mezunudur. Diğer katılımcıların hepsi lisans mezunudur. Lisans mezunu olan öğretmenlerden 11’i Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, 2’si Çocuk Gelişimi Programı, 1’i Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi Programı mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadındır. Katılımcıların yaş aralığı 27 ile 57 arasında değişmekte olup, ortalama yaşları 34’tür. Katılımcıların mesleki deneyimleri 2 yıl ile 26 yıl arasında değişmekte olup, ortalama mesleki deneyimleri 10 yıldır. Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerle olan deneyimleri 2 yıl ile 13 yıl arasında değişmekte olup, ortalama özel gereksinimli öğrenci ile olan deneyimleri 4 yıldır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 13’ünün dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerle, 11’inin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle, 7’sinin yaygın gelişimsel bozukluğu olan öğrencilerle, 5’inin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle, 5’inin

ortopedik yetersizliği olan öğrencilerle, 5'inin işitme yetersizliği olan öğrencilerle, 1'inin süreğen hastalığı olan öğrencilerle deneyimi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim vermeyi sürdürdükleri sınıfların 7'si 5 yaş, 4'ü 4 yaş, 3'ü 3 yaş, 1'i 6 yaş grubudur. Katılımcıların eğitim verdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı; 12 ile 24 arasında değişmekte olup, katılımcıların sınıflarında bulunan ortalama öğrenci sayısı 19'dur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı daha önce DÖS'e ilişkin bir eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 11'i sabahçı (7.30-12.00), 4'ü öğlenci (12.30-17.30) olarak görev yapmaktadır.



Tablo 4. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Kişisel Özellikler

Kod Adı	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Yıl Olarak Mesleki Deneyim	Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Yıl Olarak Çalışma Deneyimi	Çalışılan Öğrencilerin Tanıları	Yaş Grubu	Sınıf Mevcudu
1. Zeyno	38	K	Lisans	Çoc. Geliş.	18	5	ZY- YGB-DEHB	5	16
2. Seher	57	K	Önlisans	Çoc. Geliş.	26	6	İY- ZY-DEHB	5	24
3. Yonca	36	K	Lisans	Çoc. Geliş.	16	13	OY-DEHB-DKB-YGB	5	23
4. Derya	28	K	Lisans	Ok. Önc. Öğrt.	6	5	DKB-ZY-OY-SH-YGB	4	17
5. Rana	28	K	Lisans	Ok. Önc. Öğrt.	7	4	DKB-OY	4	16
6. Hadise	33	K	Lisans	Ok. Önc. Öğrt.	11	6	YGB-İY-DKB-OY-ZY	3	20
7. Sevim	28	K	Lisans	Ok. Önc. Öğrt.	8	4	YGB-DKB-ZY-OY-İY	5	15
8. Zehra	36	K	Lisans	Ok. Önc. Öğrt.	7	2	ZY-DKB	3	19
9. Cansu	30	K	Lisans	Ok. Önc. Öğrt.	7	4	DKB-OY-ZY	3	19
10. Nermin	33	K	Lisans	Ok. Önc. Öğrt.	12	3	YGB-ZY-DKB	6	14
11. Begüm	34	K	Lisans	Ok. Önc. Öğrt.	7	3	ZY-DKB-YGB	5	17
12. Firdevs	31	K	Lisans	Ok. Önc. Öğrt.	10	3	DEHB-ZY-DKB	4	18
13. Menekşe	40	K	Lisans	Çoc. Geliş. E.E.	2	2	ZY-İY-DKB	5	12
14. Songül	27	K	Lisans	Ok. Önc. Öğrt.	5	3	DKB-OY-ZY-DEHB	5	25
15. Mediha	28	K	Lisans	Ok. Önc. Öğrt.	5	3	DKB- İY	4	24

Çoc. Geliş.: Çocuk Gelişimi, Ok.Önc. Öğrt.:Okul Öncesi Öğretmenliği, Çoc. Geliş. E.E.: Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi, ZY: Zihinsel Yetersizlik, YGB: Yaygın Gelişimsel Bozukluk, İY:İşitme Yetersizliği, DEHB:Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, OY: Ortopedik Yetersizlik, DKB:Dil ve Konuşma Bozukluğu, SH: Süreç Hastalığı

### **Görüşme Sorularının Geliştirilmesi**

Araştırmanın amacı, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'e ilişkin bakış açılarını belirlemektir. Bu amaçla gönüllü öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veri toplanılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı alanyazına, gözlemlerine, uzmanlardan aldığı seminerlere bağlı kalarak görüşme sorularını hazırlamıştır. Hazırladığı görüşme sorularını uzman görüş formu (EK-4) formatında hazırlayarak elektronik posta yoluyla 10 Eylül 2015 tarihinde altı uzmana göndermiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda araştırmacı sorularını tekrar düzenlemiştir. Araştırmacı düzenlediği soruları ikinci kez uzman görüşü almak amacıyla altı uzmana göndermiştir. Araştırmacı aldığı ikinci uzman görüşünün ardından görüşme sorularını düzenlemiştir. Uzmanlardan bir tanesinin önerisi ile öğretmenlerin görüşme sırasında sıkılmalarını önlemek, konuyu takip edebilmelerini sağlamak amacıyla soruların hangi konu hakkında olduğunu gösteren görüşme takip çizelgesi (EK-5) hazırlanmıştır. Araştırmacı bir öğretmen ile ön görüşme yaptıktan sonra iki uzmanla görüşme dökümlerini inceleyerek görüşme sorularına son hali verilmiştir. Ön görüşmede elde edilen veriler araştırma verilerinin dışında bırakılmış sadece soruların geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

### **Görüşme İlkeleri**

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmenin ardından dökümler iki uzmanla incelenmiş ve sorulara son hali verilerek, araştırmacı görüşme sırasında yaptığı hatalara ilişkin dönüt almıştır. Ön görüşme verileri araştırmaya dahil edilmemiştir.

Görüşmeler sırasında, araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği ve araştırma sonuçlarının nasıl kullanılacağı katılımcılara açıklanmıştır. Görüşme sorularının olabildiğince hazırlandığı sıralamada sorulmasına karar verilmiştir. Katılımcının sorulan soruya konu dışı cevap vermesi durumunda sorunun farklı bir şekilde tekrar sorulmasına, ek sorular ile sorunun desteklenmesine karar verilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacının katılımcılara kendi isimleri ile hitap etmesine, daha sonrasında etik kurallar dikkate alınarak her bir katılımcıya tercih ettikleri ya da araştırmacının verdiği kod isimlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Tüm görüşmelere sözlü izin

alınarak başlanması, soruların olabildiğince sohbet halinde tarafsız ve empatik olmaya özen gösterilerek sorulması ilke olarak benimsenmiştir.

### **Görüşme Kılavuzu**

Görüşmelere başlamadan önce her bir katılımcıya görüşmenin ilkeleri ve görüşme hakkında bilgilendirme yapmak amacıyla hazırlanan bir görüşme kılavuzu sunulmuştur. Boyce ve Neale (2006)'ya göre görüşme kılavuzunun içermesi gerekenler;

- Görüşme başlamadan önce görüşenin söyleyecekleri,
- Görüşmeye başlarken görüşenin görüşme hakkında bilgi vermesi ve güven sağlaması amacıyla söyleyecekleri,
- Görüşmeyi sonlandırırken görüşenin söyleyecekleri,
- Görüşenin görüşme sırasında neler yapacağı,
- Görüşenin görüşmeyi takip etmek için yapacakları şeklinde sıralanmaktadır.

Bu amaçla hazırlanan görüşme kılavuzunda araştırmacının kendini tanıtmaya, çalışmanın amacı ve kapsamına, nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmacı katılımcının etik açıdan var olan haklarını bildirmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan ve kullanılan Görüşme Kılavuzu (EK-6) ekte sunulmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerini toplamak amacıyla ilk görüşme 19 Ekim 2015 tarihinde, son görüşme 4 Kasım 2015 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı tarihlere, görüşme yapılan öğretmen kod isimlerine, görüşme süresine ve görüşmelerin yapıldığı yere ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur. Görüşmelerin hepsi öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, görüşmeye o an için uygun olan odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler; bir anasınıfında rehber öğretmen odasında, bir anasınıfında müdür yardımcısı odasında, bir anasınıfında boş olan bir sınıfta, bir anaokulunda üç kez müdür yardımcısının odasında dört kez anaokulun deposunda, bir anaokulunda öğrenciler yokken öğretmenin görev yaptığı sınıfta, bir anaokulunda öğretmenler odasında, bir anasınıfında boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan yerler araştırmacı tarafından fotoğraflanmış ve araştırma günlüğüne eklenmiştir. Görüşmeye başlamadan

önce araştırmacı kendini ve araştırmanın amacını, kapsamını görüşme ilkelerine bağlı kalarak açıklamıştır. Ardından araştırmacı katılımcıya sözleşme formunu vermiş ve katılımcının haklarını sözlü olarak da açıkladıktan sonra, görüşme yapmayı kabul edip etmediğini sormuştur. Kabul eden katılımcılardan sözleşme formunu imzalanması istenmiştir. Sözleşme formları araştırmacı ve katılımcı tarafından karşılıklı olarak imzalandıktan sonra, araştırmacı katılımcının kişisel bilgilerini edinmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (Ek -8)'nu katılımcıya vermiş ve doldurmasını istemiştir. Araştırmacı katılımcıdan sözlü olarak teyit aldıktan sonra ses kaydını açmış ve ilk soru ile görüşmeye başlamıştır. Görüşmeler sırasında, Sözleşme Formu (EK-3), Görüşme Takip Çizelgesi (EK-5), Görüşme Kılavuzu (EK-6), Kişisel Bilgi Formu (EK-7), Görüşme Soruları (EK-8) ve 120 dakikalık ses kayıt özelliği olan şarjlı dijital SONY marka ses kayıt cihazı ve araştırmacının kendi telefonu uçak moduna alınarak ikinci bir ses kayıt cihazı olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı görüşme öncesinde, sırasında ya da sonrasında gerçekteşen önemli noktaları araştırma günlüğüne not ederek verilerin analizi sırasında bu noktaları göz önünde bulundurmuştur. Tablo 5'te katılımcılarla yapılan görüşmelere ilişkin ayrıntılar yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerin en kısıası 34 dakika, en uzununu 1 saat 14 dakika olup, ortalama görüşme süresi 49 dakikadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmacı görüşmelere devam ederken kayıtların dökümü için hizmet aldığı bir kişiye ses kayıtlarını göndermiştir. Ses kayıtları gönderildikten iki gün sonra ses dökümünü yapan kişi yazılı halini elektronik posta yoluyla araştırmacıya göndermiştir. Araştırmacı hem ses kaydını hem de yazılı dökümü takip ederek yapılan yanlışlıklar var ise yeşil renkle yazılı döküman üzerinden düzeltmiştir. Görüşmeler 4 Kasım 2015 tarihinde bitmiş, ses dökümleri ve düzeltmeler ise 8 Kasım 2015'te tamamlanmış, verilerin analizine ise 9 Kasım 2015 tarihinde başlanmıştır.

*Tablo 5. Katılımcılarla Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler*

<b>Kod Ad</b>	<b>Görüşme Tarihi</b>	<b>Görüşme Saati</b>	<b>Görüşme Süresi</b>	<b>Görüşme Yeri</b>
1. Zeyno	19.10.2015	9.39	54 dk 25 sn	Rehber Öğretmen Odası
2. Seher	20.10.2015	17.20	55dk 05 sn	Müdür Yardımcısı Odası
3. Yonca	21.10.2015	11.27	51 dk 05 sn	Müdür Yardımcısı Odası
4. Derya	21.10.2015	12.40	1 sa 14 dk	Müdür Yardımcısı Odası
5. Rana	22.10.2015	9.25	43dk 38sn	Öğretmenler Odası
6. Hadise	22.10.2015	10.28	59dk 54 sn	Öğretmenler Odası
7. Sevim	22.10.2015	12.53	34 dk 40 sn	Depo Odası
8. Zehra	23.10.2015	12.50	36 dk 06 sn	Depo Odası
9. Cansu	26.10.2015	13.00	40 dk 53 sn	Depo Odası
10. Nermin	27.10.2015	9.17	51 dk 46 sn	Boş Bir Anasınıfı
11. Begüm	27.10.2015	12.57	44 dk 09 sn	Depo Odası
12. Firdevs	28.10.2015	11.05	45 dk 47 sn	Öğretmenin Sınıfında
13. Menekşe	3.11.2015	13.15	40 dk 09 sn	Depo Odası
14. Songül	4.11.2015	11.16	42 dk 34 sn	Öğretmenler Odası
15. Mediha	4.11.2015	13.00	1 sa 1dk	Öğretmenler Odası

Bu araştırmanın verileri tümevarım yoluyla (Bogdan ve Biklen, 2007; Flick, 2007) analiz edilmiştir. Bununla birlikte, elde edilen verilerin sayısal çözümlemesinde frekans kullanılmıştır.

Bu doğrultuda,

- Tüm veriler bir dosyada birleştirilmiş ve görüşmelerde her bir satıra bir satır numarası atanmıştır.
- Elde edilen verilerin ilk değerlendirilmesi aşamasında veriler okunarak uygun olabilecek kodlar yazılarak bir kod havuzu oluşturulmuştur.
- Kod havuzunda benzer özellikte olan kodlar elenmiştir.
- Oluşturulan kodlardan ve yanıtlardan yola çıkılarak her bir katılımcı için görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur.

- Araştırmacı 10 Kasım 2015 tarihinde iki uzmanla bir araya gelmiş, analizi yaparken nasıl bir yol izlediğini paylaşmış ve görüşme kodlama anahtarına ilişkin görüş almıştır (Araştırma Günlüğü, 10.11.2015).
- Araştırmacı öğretmenlerin DÖS'e ilişkin bakış açılarına ilişkin derinlemesine bilgi almak için; planlama sürecinde, uygulama sürecinde nelerin nasıl yapıldığına ve aile ile çalışmaların nasıl yürütüldüğüne odaklanmıştır.
- Katılımcılardan alınan yanıtlar ve odaklanılan noktalar doğrultusunda kodlar tekrar elenmiş ve bazı kodlar birleştirilmiştir.
- Özellikle “uygulamada neler oluyor?” başlığına ilişkin kodlar, TÜBİTAK 1001 Programı kapsamında yürütülen Doğal Öğretim Projesi kapsamında uzman görüşü alınarak geliştirilmiş olan Doğal Öğretim Sürecinde Kullanılan Strateji/Teknik/İpuçları ve Çevresel Düzenlemeler Çizelgesi'nden (EK-9) yararlanılarak oluşturulmuştur.
- Görüşme kodlama anahtarlarının güvenilirliğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik analizinde aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir:
  - 15 görüşmeden beşi yansız atama yoluyla belirlenmiştir.
  - Araştırmacı ve uzman birbirinden bağımsız olarak görüşme dökümlerini okuyarak görüşme kodlama anahtarlarını (EK-10) doldurmuşlardır.
  - Katılımcıların görüşüne uygun bulunan seçeneklerin ilgili görüşme kodlama anahtarı bölümüne işaretlenmesi ve gerekli açıklamanın eklenmesi biçiminde yapılmıştır.
  - Her bir koda ilişkin yapılan işaretlemenin araştırmacı ve uzman tarafından aynı ise “Görüş Birliği”, farklıysa “Görüş Ayrılığı” olarak değerlendirilmiştir.
  - Güvenirlik hesaplamasında, görüş birliği elde edilen kodlamalar, tüm kodlamaların toplamına bölünmüş ve 100 ile çarpılmıştır. Güvenirlik Yüzdelerine ilişkin bilgi Tablo 6'da sunulmuştur. Araştırmacı analiz etme

aşamasında belirlenen kodlardan kategorilere, kategorilerden üç farklı temaya ulaşmıştır.

- Araştırmacı her bir tema için klasör ve her tema klasörünün içine kategori sayısı kadar dosya açılmıştır.
- Araştırmacı daha önceden kodladığı veri dosyasından, uygun olan kategoriye verileri satır numarası ile birlikte kopyalayıp yapıştırarak, kategoriye uygun verilerin bir arada toplanmasını sağlamıştır.
- Elde edilen bulgular frekans verilerek sunulmuştur.

*Tablo 6. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Oluşturulan Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Temalara, Kategorilere ve Alt Kategorilere İlişkin Güvenirlik Yüzdeleri*

<b>Temalar, Alt Temalar ve Kategoriler</b>	<b>Güvenirlik Yüzdeleri</b>
<b>TEMA 1: Planlamada Neler Oluyor?</b>	
<b>1. Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Yolları</b>	
Gözlem Yapma	%100
Kayıt Tutma	%100
Ailesinden Bilgi Edinme	%100
Diğer	%100
Portfolyo Tutma	%100
<b>2. Kaynaştırma Öğrencisinin Katılımına Yönelik Planlamalar</b>	
BEP hazırlama	%100
Kaynaştırma Öğrencisinin Ailesi İle İşbirliği	%87
Uzmanlarla İşbirliği	%95
<b>3. Kaynaştırma Öğrencisinin Özelliklerinin Farkında Olma</b>	
Öğrencinin Gereksinimleri	%100
Öğrencinin Güçlü Yönleri	%76
Öğrencinin Sevdiği Etkinlikler	%87
Öğrencinin Hoşlanmadığı Etkinlikler	%100
Öğrencinin Sevdiği Etkinlikleri Kullanma	%87

*Tablo 6. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Oluşturulan Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Temalara, Kategorilere ve Alt Kategorilere İlişkin Güvenirlilik Yüzdeleri (devam)*

<b>Temalar, Alt Temalar ve Kategoriler</b>	<b>Güvenirlilik Yüzdesi</b>
<b>TEMA 2: Uygulamada Neler Oluyor?</b>	
<b>2.1. Öğretmenlerin Kullandıkları Doğal Öğretim</b>	
<b>Strateji/Yöntem/Teknikleri, Çevresel Düzenlemeleri ve İpuçlarını Kullanyorlar?</b>	
<b>2.1.1. Hangi Doğal Öğretim Strateji/Yöntem/Teknikleri Kullanyorlar?</b>	
Etkinlik Temelli Öğretim	%100
Fırsat Öğretimi	%93
Yanıt Beklemeden Model Olma	%100
Talep Etme-Model Olma	%100
Genişletmeler Kullanarak Model Olma	%100
<b>2.1.2. Hangi Çevresel Düzenlemeleri Kullanyorlar?</b>	
Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma	%100
Ulaşılmaz Hale Getirme	%100
<b>2.1.3. Hangi İpuçlarını Kullanyorlar?</b>	
Model Olma İpucu	%100
Fiziksel İpucu	%100
Sözel İpucu	%100
<b>2.2. Uygulamalarda Doğal Öğretim Sürecinin Özelliklerine İlişkin İzler Var Mı?</b>	
Çocuğun Liderliğini İzleme	%100
Etkinliklerin Öğretim Ortamı Olarak Kullanılması	%93
Rutinlerin Öğretim Ortamı Olarak Kullanılması	%85
Geçişlerin Öğretim Ortamı Olarak Kullanılması	%89
Genellemenin Öğretimi	%77
Etkinliğin/Nesnenin Doğal Pekiştireç Olması	%100



*Tablo 6. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Oluşturulan Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Temalara, Kategorilere ve Alt Kategorilere İlişkin Güvenirlik Yüzdeleri (devam)*

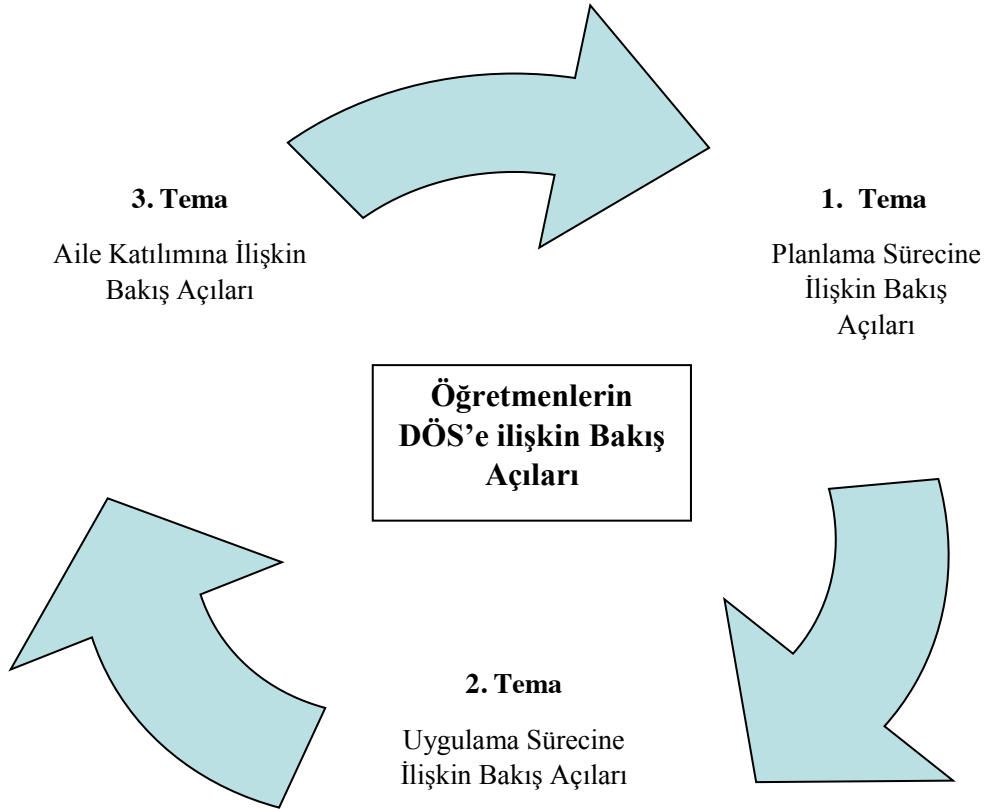
<b>Temalar, Alt Temalar ve Kategoriler</b>	<b>Güvenirlik Yüzdeleri</b>
<b>TEMA 3: Aile Katılımı</b>	
<b>3.1. Çocuğa Etkisi</b>	
Mutlu Olması	%100
Gelişimine Katkı	%93
Kendini Güvende Hissetmesi	%97
Motivasyon Arttırma	%100
Okula Aidiyet	%100
<b>3.2. Aileye Etkisi</b>	
Bilgi Edinme	%100
Çocuğunu Gözlemleme	%100
Bilinçlenme	%100
Öğretmeni Gözlemleme	%100
Ailenin Güven Duyması	%100
Çocuğuyla Etkileşim	%100
<b>3.3. Öğretmene Etkisi</b>	
Aile ile İşbirliği	%100
Ailenin Destekleyici Etkisi	%100
Aile ile İletişim	%83
Aileden Bilgi Edinme	%76
Aileyi Tanıma	%100
Anlaşılma	%100
Ailenin Zorlaştırıcı Etkisi	%100
<b>Ortalama</b>	<b>%96</b>

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, kendileri ile görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular toplam üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulayacakları Eğitimi Planlama Sürecine İlişkin Bakış Açıkları-Planlamada Neler Oluyor?”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Bakış Açıkları-Uygulama Sürecinde Neler Oluyor?” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailelerin Eğitim Sürecine Dahil Olmalarına İlişkin Bakış Açıkları” şeklindedir. Aşağıda sırasıyla her bir tema ve bu temayı oluşturan alt temalara ve kategorilere yer verilmiştir.

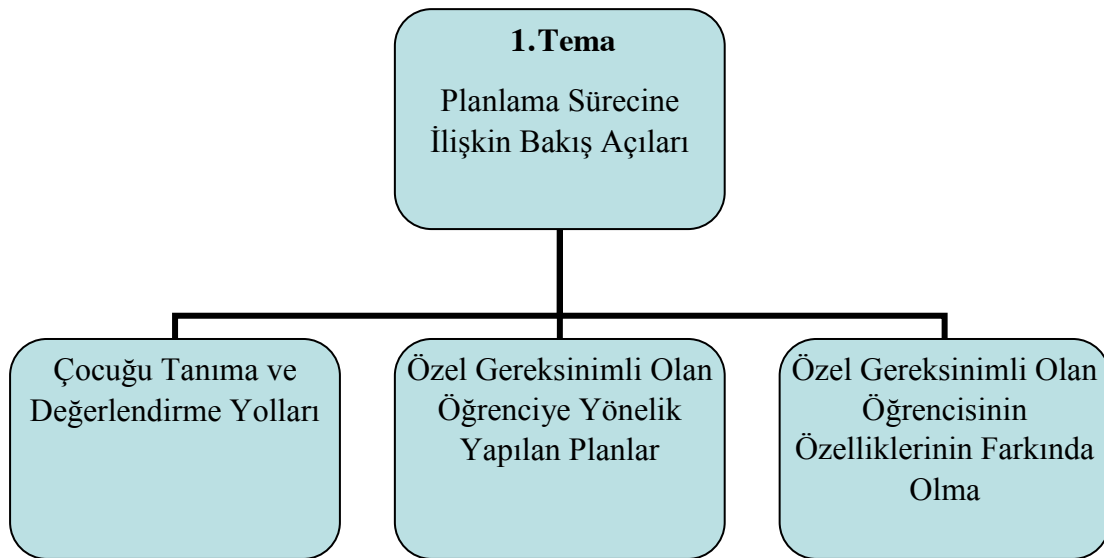
*Şekil 1. Öğretmenlerin DÖS’e ilişkin Bakış Açıkları*



## **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulayacakları Eğitimi Planlama Sürecine İlişkin Bakış Açıları-Planlamada Neler Oluyor?**

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin uygulayacakları eğitimi nasıl planladıkları ve özel gereksinimli olan öğrencisine yönelik nasıl bir planlama süreci izledikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yolları”, “Özel Gereksinimli Olan Öğrenciye Yönelik Yapılan Planlar” ve “Özel Gereksinimli Olan Öğrencisinin Özelliklerinin Farkında Olma” olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

*Şekil 2. Planlama Sürecine İlişkin Bakış Açıları*



### **Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yolları**

Değerlendirme, çocuğun gelişimi ve gereksinimleri konusunda karar vermek amacıyla geçirilen bilgi toplama sürecidir (Kargın, 2013). Değerlendirme formal ve informal değerlendirme olmak üzere iki şekilde yapılabilmektedir. Formal değerlendirme yapılırken standardize testler uygulanmaktadır. Standardize testler kullanım açısından ekonomik olmayı sağlarken özellikle 3-5 yaş arasındaki çocukların duygusal durumları ve deneyimlerinden etkilenebildiği için, informal değerlendirme ile desteklenmesi gerekmektedir (Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki ve Robin, 2004). Erken çocukluk döneminde yapılacak olan informal değerlendirmede kullanılan teknikler;

gözlem yapma, portfolyo tutma, öğretmen değerlendirmesi, ailenin değerlendirmesi şeklinde sıralanabilmektedir (Epstein ve diğ., 2004; NAEYC, 2013).

*Tablo 7.Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yolları*

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Gözlem Yapma	GY	14
Kayıt Tutma	KT	5
Ailesinden Bilgi Edinme	ABE	2
Diğer	DİĞ	2
Portfolyo Tutma	PT	1
<b>Toplam</b>		<b>24</b>

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler çocukları tanımak ve değerlendirmek amacıyla en çok gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında; gözlem yoluyla çocukları değerlendirdiklerini ve gözlemi nasıl yaptıklarını Yonca Öğretmen; *“En iyi yöntem bana göre gözlem. Öğretmen iyi bir gözlemciyse çocukların tuvalete giderken ki davranışından tutun da, sizden peçete istemesine varana kadar her hangi bir yerdeki davranışından bunu belirleyebilir.”* , Sevim öğretmen ise; *“Ya da etkinlikleri gözlemleyerek, mesela bir etkinlik hazırladık. O etkinlik çok fazla ilgisini çekmedi. Demek ki hani onun ilgi alanı bu tarzda değil ya da söylediğim bir cümle onun çok ilgisini çekti oradan onun bununla çok ilgilendiğini anlayabiliyorum, gözlemle daha çok anlayabiliyoruz.”* şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden beşi çocukları tanımak ve değerlendirmek amacı ile kayıt tuttuklarını belirtmişlerdir. Kayıt tutmaya yönelik Nermin Öğretmen nasıl kayıt tuttuğunu; *“Bir ay sürecinde epey bir notum oldu. Şu gün şunu yaptı. Bugün bunu yaptı. ...birebir gözlemleyerek notlar alarak hazırlamıştım.”* şeklinde açıklarken, Begüm Öğretmen *“Tutanak kağıdında tarih saat olarak atıyorum. Ve işte sınıfa girdiği andan itibaren şunları şunları yapmıştır. Bunları bunları yapıyor, şu saatte burda bu saatte böyle oldu diye böyle bi tutanak haline getirerek not alıyorum.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çocukları tanımak ve değerlendirmek amacı ile kullandıkları

tekniklerin; ailesinden bilgi edinme, diğer yollar ve portfolyo tutmak şeklinde değiştiği görülmektedir. Ailelerinden bilgi edinmeye ilişkin olarak Cansu Öğretmen “... (aileden) onlardan da bilgi alıyorum çocukla ilgili...” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Diğer yollara ilişkin olarak Seher Öğretmen “İşte, zaten ölçüyorsun. Burada öyle bir şey var. Şimdi, tecrübe önemli. Aşağı yukarı biliyorsun beş altı yaşında çocuk ne başaracak, ne başaramayacak biliyorsun. Bu bir tecrübeye bağlı bir şey yani.” şeklinde tecrübeye dayalı olarak çocukları değerlendirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden sadece biri çocuğu tanımak ve değerlendirmek amacıyla portfolyo tuttuğunu belirtmiştir. Nermin öğretmen nasıl portfolyo tuttuğunu; “...portfolyo oluşturun...Her çalışmadan bir örnek alıp ben dosyasına tarihlendirip dosyasına koyuyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin 14’ü öğrencileri tanıma ve değerlendirme amacıyla gözlem yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden sadece bir tanesi gözlem yaptığını belirtmemiştir. Gözlem yapmadığını belirten öğretmen öğrencileri tanıma ve değerlendirme amacıyla değerlendirme amacıyla kullanılmayan diğer yollardan (mesleki deneyim... vb.) yararlandığını belirtmiştir. Gözlemin yanı sıra öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla sınırlı sayıda da olsa kayıt tuttukları, ailelerinden bilgi edindikleri ve portfolyo tuttukları belirlenmiştir.

### **Özel Gereksinimli Olan Öğrenciye Yönelik Yapılan Planlar**

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; genel eğitim sınıfında eğitim alan özel gereksinimli çocuğun alacağı özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, ne kadar süreyle, kimler tarafından verileceğini belirlemeye yönelik bir plan olup, öğrencinin eğitimin vermekle sorumlu tüm bireylerin (özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmeni, rehber öğretmeni vb) ve hizmet alacak olan öğrencinin ve ailesinin karşılıklı anlaşmalarını içermektedir (Kargın, 2007). Bu bağlamda genel eğitim sınıfında eğitim alan özel gereksinimli öğrenciye verilecek olan eğitim hizmetinin planlanması ve uygulanması sürecinde uzmanların aile ve diğer uzmanlarla işbirliği içerisinde olması önerilmektedir (Hanline, Nunes ve Worthy, 2007; Hunt, Soto, Maier, Liboiron ve Bae, 2004).

Tablo 8. Özel Gereksinimli Olan Öğrenciye Yönelik Yapılan Planlar

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	BEP	15
Özel Gereksinimli Olan Öğrencinin Ailesi ile İşbirliği	AİŞ	7
Uzmanlarla İşbirliği	UZİ	6
<b>Toplam</b>		<b>28</b>

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin özel gereksinimli olan öğrencilerine yönelik yaptıkları planlamalar üç başlık altında toplanmıştır. Öğretmenler özel gereksinimli olan öğrencisine yönelik yapılan planlamalara ilişkin olarak; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırladıklarını, özel gereksinimli olan öğrencisinin ailesi ve uzmanlarla işbirliği kurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı özel gereksinimli olan öğrencilerine yönelik BEP hazırladıklarını ve nasıl hazırladıklarını belirtmişlerdir. Rana Öğretmen öncelikle öğrencisinin zayıf ve güçlü yönlerini belirlediğini sonrasında ise uyarılama yaptığını; “...Çocuğun yaptığı şeylerle yapamadığı şeyleri grupluyorum. Önce yaptığı şeyleri göz önüne alıyorum. Yapamadığı şeyleri de basitten karmaşığa giderek, yönergeler seçiyorum.” şeklinde açıklamıştır. Rana Öğretmen devamında ise BEP amaçlarını aile ile işbirliği kurarak gerçekleştirdiğini; “... O amaçlar doğrultusunda da etkinlik yapmaya aileyle birlikte işbirliği yaparak o etkinlikleri yapmaya çalışıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Songül Öğretmen ise BEP hazırlama sürecinde Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)’nden gelen rapordan yararlandığını; “Öncelikli olarak bize RAM’den nasıl bir rapor gelmiş ona bakıyoruz. Hani orda ne tarz bir becerileri kazandırmamızı istemişler öncelikle onlara bakıyoruz.” ifade etmiştir. Songül Öğretmen RAM’den gelen raporu inceledikten sonra çocuğu kendisinin gözlediğini ve ardından amaçlar belirlediğini; “Daha önce aldığı eğitimler nasılmış onlara bir baktıktan sonra çocuğu belli bir süre gözlemliyoruz. Yapabildiği amaç kazanımları bir dikkate alıyoruz. Ondan sonra yapamadıkları üzerinde belli bir süreler tanıyarak ...belli aralıklarda o çalışmalarını yapıyoruz.” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenler BEP hazırlama sürecinde çoğunlukla bilgi gereksinimi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sevim Öğretmen “Bu konuda çok fazla bilgimiz olmadığı için geçen seneye kadar hatta bep hazırlamakta sıkıntı yaşıyorduk.”, Cansu

Öğretmen “*Bide BEP hazırlamayla ilgili çok eksikim vardı atandığımdan itibaren. Geçen sene çoğunluğunu tamamladım. BEP hazırlamayla da ilgili eksiklerim var.*”, Menekşe Öğretmen “*Şey ama yani yeterli değil hazırladığımız rapor. Çünkü konuda yetersiziz.*” şeklinde BEP hazırlama konusundaki bilgi yetersizliklerini ifade etmişlerdir.

Özel gereksinimli olan öğrencisine yönelik yapılan planlamalar sırasında öğretmenler özel gereksinimli olan öğrencinin ailesiyle ve uzmanlarla işbirliği kurduklarını ifade etmişlerdir. Seher Öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin ailesi ve hizmet aldığı diğer uzmanlarla işbirliği yaptığını; “*İşte öğretmeni oradan yönerge veriyordu, anne de köprü oluyordu. Orada ki rehberlikten öğretmeni, veli ve ben beraber. Neler uygulayacağız öğrenciye neler yapacağız?*” şeklinde ifade etmiştir. Mediha Öğretmen öğrencisine nasıl yaklaşması gerektiği konusunda özel eğitim öğretmeniyle konuştuğunu; “*Ben işte özel eğitim öğretmeniyle mutlaka görüşüyorum mesela çocuğun çünkü hani orda ne yaptığını benim ben de burda planlamamı ona göre yapmalıyım. Ya da işte orda nasıl bi ödül sistemi uygulanıyorsa çocuğa nasıl yaklaşıyorlar ki bende burda ona göre aynı sistemi kurabileyim.*” şeklinde açıklamıştır.

### **Özel Gereksinimli Olan Öğrencisinin Özelliklerinin Farkında Olma**

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerinin güçlü yönlerini ve gereksinimlerini bilmesi, öğrencilerine yönelik uygun eğitsel ve öğretimsel uygulamalar yapabilmeleri açısından gerekli görülmektedir (NAEYC, 2013). Çocuğun günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde neleri bağımsız olarak yapmaya öncelikli olarak öğrenmeye gereksinim duyduğu beceri ve davranışların nasıl öğretilbileceği planlama aşamasında öğretmenin cevap vermesi gereken sorulardır (Noonan ve McCormick, 2006). Bu bağlamda, öğretmenin özel gereksinimli olan öğrencisinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin, katılmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerin farkında olarak planlama yapması önemli görülmektedir. DÖS’ün özelliklerinden bir tanesi çocuğun liderliğini ve ilgisini takip etmektir (İ. Diken, 2013; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001). Bu bakımdan çocuğun sevdiği etkinliklerin gereksinimlerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılması öğretmenin özel gereksinimli olan öğrencisinin özelliklerinin farkında olmasını ve buna uygun bir planlama yapmasını gerektirmektedir.

Tablo 9. Özel Gereksinimli Olan Öğrencisinin Özelliklerinin Farkında Olma

Kategoriler	Kodlar	f
Öğrencinin Gereksinimleri	ÖGE	15
Öğrencinin Güçlü Yönleri	ÖGY	14
Öğrencinin Sevdiği Etkinlikler	SEV	14
Öğrencinin Hoşlanmadığı Etkinlikler	HOŞ	14
Öğrencinin Sevdiği Etkinlikleri Kullanma	SEK	10
<b>Toplam</b>		<b>67</b>

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin tamamı özel gereksinimli olan öğrencisinin gereksinimlerinin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Yonca Öğretmen “*O süreçte, önce diyorum ya önce en yapamadığından başladık. En ihtiyacı olan neydi? İhtiyaçlarına göre belirledik önce öğrencimin neye ihtiyacı var? Önce yürümeye ihtiyacı var. İşte daha sonra tuvalet alışkanlığı kazanmasına ihtiyacı var. Daha sonra elleriyle bir şey yapmasına ihtiyacı var vesaire vesaire. Sonra ellerini kullanıp ağızını silmeye başladı. Sürekli salyası akıyordu çünkü. Ağızını silmeyi öğrendi. Sonra yemek yemeyi öğrendi. Çatal kullanmayı öğrendi. ...her şeyi öğrendi ve öylece mezun oldu*”, Cansu Öğretmen “*Kesinlikle dil gelişiminin desteklenmesi gerekiyor. Aile de çok ilgilenmemiş anladığım kadarıyla. Bir de sosyal becerilerinde bazı şeyleri kazandırmak gerekiyor*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin 14’ü özel gereksinimli olan öğrencilerinin güçlü yönlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özel gereksinimli olan öğrencilerinin güçlü yönlerine ilişkin görüşlerine olumlu örnek olarak geçen yıl işitme yetersizliği olan özel gereksinimli olan öğrencisi için Seher Öğretmen “*Okuma yazma da çok güçlüydü. Çizgi çalışmaları süperdi.*” Derya Öğretmen bu yıl eğitim verdiği dil ve konuşma bozukluğu olan özel gereksinimli olan öğrencisi için “*...kalemi çok güzel tutuyor, çizimi çok güzel ve açıklamaları hani bu masada yapılan etkinlikler. Bu çalışma sayfaları, okuma yazmaya hazırlık çalışması olsun, sanat etkinliği olsun. Masada yapabileceğimiz etkinlikleri hemen algılıyor ve hemen yapıyor. Doğru bir şekilde.*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özel gereksinimli olan öğrencilerinin güçlü yönlerine ilişkin görüş bildirmekte zorlanan öğretmenlerden Cansu Öğretmen zihin yetersizliği



olan özel gereksinimli olan öğrencisi için “*Yok hatırlayamadım şu an.*” , Zeyno Öğretmen Down Sendromu olan özel gereksinimli olan öğrencisi için , “*Şuan için çok fazla bir güçlü yanı yok.*” Derya Öğretmen üç özel gereksinimli olan öğrencisinden otizmlili olan özel gereksinimli olan öğrencisi için “Onun için bir şey diyemeceğim” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Zeyno öğretmen geçen yıl süregelen hastalığı olan özel gereksinimli olan öğrencisinin güçlü yönlerine ilişkin olarak “... öğrenmeye çalışıyordu.”, Yonca Öğretmen “ Çok kararlıydı”, Cansu Öğretmen “O mesela sosyal anlamda çok iyiydi. Arkadaşlarıyla uyumu çok iyiydi.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin yetersizlik türlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Yonca Öğretmen lisans eğitimi sırasında yetersizlik türlerine ilişkin olarak teorik bilgi edindiklerini uygulamaya yönelik olarak bir deneyimlerinin olmadığını; “Hepsinde sadece kitap bilgisi verildi bize...Biz hiç otizmlili öğrenci görmedik, biz hiç down sendromlu öğrenciyle karşılaşmadık fakültede.” dedikten sonra öneri olarak ; “Ben istiyorum ki öğrenciler onlarla karşılaşsın. Biz de öğretmen olarak onlarla nasıl çalışmamız gerektiğini önceden bilelim. Varsın gelmesin sınıfıma down sendromlu öğrenci ama ben ona nasıl yaklaşmam gerektiğini biliyim.” diyerek, Hadise Öğretmen ise yetersizlik türlerine ilişkin bilgi ve uygulama yetersizliğini; “...ama mesela otizmlili öğrenciyi özellikle ağır düzeyde bir öğrenciye ne yapmam gerektiği konusunda hiç bir fikrim yok“ diyerek ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin 14’ü özel gereksinimli olan öğrencilerinin sevdiği etkinlikleri bildiklerini ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli olan öğrencilerinin sevdiği etkinliklere ilişkin Zehra Öğretmen, “Oyun oynamak...”, Songül Öğretmen, “Oyundan çok keyif alıyor.” şeklinde öğrencilerinin oyun oynamayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 12’si özel gereksinimli olan öğrencilerinin özellikle serbest zaman etkinliğinde oyun oynamayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli olan öğrencilerinin neden bu etkinlikleri sevdiklerini düşündükleri sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerinin daha özgür oldukları için oyun oynayabildikleri etkinlikleri sevdiklerini düşündüklerini Hadise Öğretmen; “Mutlaka kendini iyi hissedip, kendini özgür hissettiği için olabilir. Çünkü bi oyun içerisinde hophuyor, zıplıyor, ondan sonra bi şarkı var, ondan sonra kimi oyunlarda. Ondan sonra bi neşeli onun neşelendircek kahkahka atabileceği belki hani yapılan şeyler var davranışlar var. Mutlaka kendini iyi hissediyor.” diyerek belirtmiştir. Öğretmenlerden iki tanesi özel gereksinimli olan

öğrencilerinin sanat etkinliğini sevdiğini belirtmişlerdir. Sanat etkinliğinden keyif alan öğrencilerden birisi işitme yetersizliği olan diğeri ise hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerdir. İşitme yetersizliği olan özel gereksinimli olan öğrencisinin öğretmeni Seher Öğretmen “...el becerileri gelişmişti ama dilsel dediğimiz zaman sade kelime küçük cümleler kurabildiği için sanatı çok seviyordu.” diyerek yetersizliğinin farkedilmediği ve daha başarılı olduğunu düşündüğü sanat etkinliklerini sevdiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin 13’ü özel gereksinimli olan öğrencilerinin sevmediği etkinlikleri bildiklerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli olan öğrencilerinin sevmediği etkinlikleri; Mediha Öğretmen “Hoşlanmadığı etkinlikler, masabaşına oturarak düzenli yaptığımız mesela işte sınırlı boyama gibi...” ifade etmiştir. Öğretmenlerin 8’i özel gereksinimli olan öğrencilerinin masabaşı etkinliklerini, 3’ü Türkçe dil etkinliklerini, 1’i beslenme etkinliğini sevmediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlere özel gereksinimli olan öğrencilerinin neden bu etkinlikleri sevmediklerini düşündükleri sorulduğunda öğretmenlerin çoğu öğrencilerinin yetersizliklerine bağlı olarak bu etkinlikleri gerçekleştiremedikleri için sevmediklerini düşündüklerini belirtmiştir. Bu konu hakkında Nermin Öğretmen, “Oturup dinlemesi gerekiyo, odaklanamıyo diye düşünüyorum ben.”, Firdevs Öğretmen, “Dediğim gibi hikaye saatinden çok hoşlanmıyo hemen sıkılıyo. Diğer çocuklar gibi oturup böyle dikkatini veremiyö. Sonra uyması gereken şeyleri yapmıyo. Mesela etkinlik yaparken işte belli bi çizgi var ama makasla o çizgiden kesmesi gerekiyo. Onu kesemediği için veya ordan kesmesi gerektiği için ondan sıkılıyo. Ama bağımsız olarak kağıdı kesmesini istediği zaman istediği yerden keser ve mutlu olur. Belli bir kurala tabi olunca yapmak istemiyö.” açıklamada bulunmuşlardır.

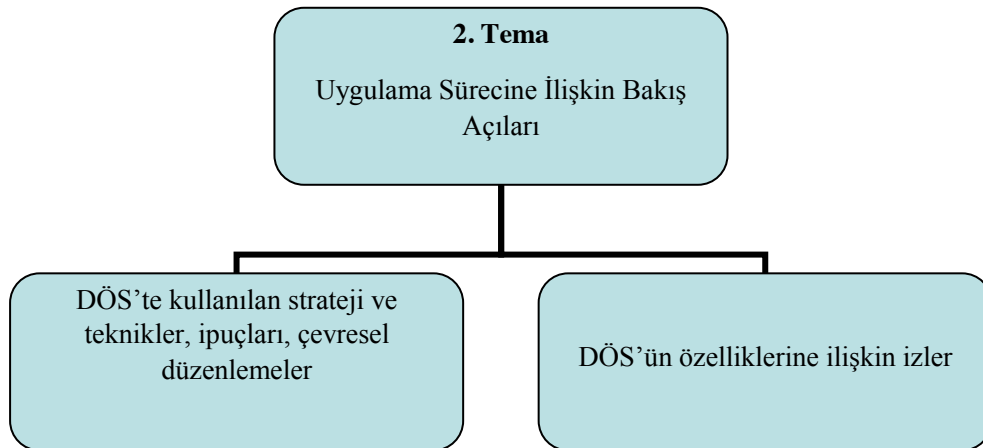
Öğretmenlerin 10’u özel gereksinimli olan öğrencilerinin sevdiği etkinleri öğretim yapmak amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yonca Öğretmen “’... eliyle yapmak istemiyosa, başıyla yaptırdım. Barete fırça yapıştırdım. Barette ki fırçayı bi tane kutunun içine boya, parmak boyası hazırladık. O parmak boyları şapkasıyla fırçasını deydirmesi ve duvarda asılı olan kraft kâğıdına resim çizmesi gerekiyor. Kafasını sağa sola hareket ettirerek, aşağı yukarı hareket ettirerek, yani istediği şekilde hareket edip, resmi çizmesi gerekiyodu. Dün ...’ i en uzun süreli gözlemlediğim o. Hani ona o anlamda bi çözüm buldum ve O ona bayıldı. ” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin sevdiği etkinlikleri eğitim-öğretim amacıyla kullanması DÖS'ün özelliklerinden olan çocuğun liderliğini ve ilgisi izlemekle ilişkili olmakla beraber, çocukların gelişim düzeylerine uygun uygulamalar yapmaya çalıştıkları düşünülebilir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Bakış Açıları-Uygulama Sürecinde Neler Oluyor?**

Öğretmenlerin uygulama sürecine ilişkin bakış açılarını belirleme amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda uygulama sürecinde hangi DÖS'te kullanılan strateji, teknik, çevresel düzenlemeler ve ipuçlarını kullandıkları, öğretmenlerin uygulamalarının DÖS'ün özelliklerini içerip içermediği noktalarında bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen veriler; “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kullandıkları Doğal Öğretim Sürecinde Kullanılan Strateji ve Teknikler /Çevresel Düzenlemeler/İpuçları”, “Uygulama Sürecinde Doğal Öğretim Süreci'nin Özelliklerine İlişkin İzler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kullandıkları Doğal Öğretim Strateji ve Teknikler/Çevresel Düzenlemeler/İpuçları” kendi içerisinde “Strateji ve Teknikler”, “Çevresel Düzenlemeler” ve “İpuçları” olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır.

*Şekil 3. Uygulama Sürecine İlişkin Bakış Açıları*



### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Doğal Öğretim Sürecinde Kullanılan Strateji/Teknik/İpuçları/Çevresel Düzenlemeler**

Öğretmenlerin kullandıkları strateji ve tekniklerin hangilerinin DÖS’te kullanılan strateji ve tekniklerin içerisine girdiği verdikleri örneklerden yola çıkılarak analiz edilmeye çalışılmıştır. DÖS’te kullanılan strateji, teknik, ipuçları ve çevresel düzenlemelere ilişkin kodlar atanırken, araştırmacının da içinde bulunduğu ve yapılan araştırmanın da bir parçası olduğu TÜBİTAK’ın desteklediği Doğal Öğretim Projesi (114K164) için geliştirilen araçtan (EK-9) yararlanılmıştır. Bu araçta DÖS’te kullanılan strateji, teknik, ipuçları ve çevresel düzenlemeler alanyazın taraması sonucunda bir araya getirilmiş ve 10 uzmandan görüş alınarak aracın son hali verilmiştir. Araçta belirtilen DÖS’te kullanılan strateji ve teknikler, çevresel düzenlemeler ve ipuçlarının bir kısmının görüşme yapılan okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 10’da da görüldüğü üzere öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin DÖS’te kullanılan strateji ve tekniklerden Etkinlik Temelli Öğretim (13), Fırsat Öğretimi (8), Yanıt Beklemeden Model Olma (3), Talep Etme-Model Olma (3), Genişletmeler Kullanarak Model Olma (1) kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Etkinlik Temelli Öğretim, çocuklar için işlevsel olan becerilerin günlük etkinlikler içerisine gömülmesiyle öğrenme fırsatlarının yaratılması şeklinde tanımlanmaktadır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007). Öğretmenlerin 13’ünün “Etkinlik Temelli Öğretim”e uygulamalarında yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin, Hadise Öğretmen *“Ondan sonra şeyde de rutin etkinliklerle de el yıkamada özellikle kızları ve erkekleri ayrı ayrı alıyorum. Hem cinsiyet kavramını vermek için. ...sen kızsın ben erkeğim ayrımını çok fazla yapamıyorlar...”*, Sevim Öğretmen *“Giyemeyen çocuklar için ilk haftalarda yardım yapıyoruz. Onun dışında oyun hazırladık mesela biz. Kendi sınıfım olarak, giyme oyunu. O şekilde oyunla öğrendiler. Artık kendileri giyip çıkartabiliyorlar.”*, Cansu Öğretmen *“Daire bulmayla ilgili hani bi kavram öğretiyosam oyunları da ona göre seçmeye dikkat ediyorum. Hani onunla ilgili bi oyun oynattıyorum, onunla ilgili okuma yazmaya hazırlık çalışması yaptırıyorum. Hani o gün daha çok onla ilgili etkinlikler yapıyorum”* şeklinde Etkinlik Temelli Öğretimi kullandıklarına ilişkin örnekler vermişlerdir.

*Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kullandıkları DÖS'te Kullanılan Strateji ve Teknikler/Çevresel Düzenlemeler/ İpuçları*

<b>Alt Tema: Strateji ve Teknikler</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Etkinlik Temelli Öğretim	ETÖ	13
Fırsat Öğretimi	FÖ	8
Yanıt Beklemeden Model Olma	YBM	3
Talep Etme-Model Olma	TEM	2
Genişletmeler Kullanarak Model Olma	GKM	1
<b>Alt Tema: Çevresel Düzenlemeler</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Şaşırtıcı Durumlar Yaratma	ŞDY	3
Ulaşılmaz Hale Getirme	UHG	1
<b>Alt Tema: İpuçları</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Model Olma İpucu	Mİ	8
Fiziksel İpuçları	Fİ	8
Sözel İpucu	Sİ	7
<b>Toplam</b>		<b>54</b>

Fırsat Öğretimi; çocukların gereksinimleri doğrultusunda belirlenen hedef davranış ya da becerilerin, gün içerisinde doğal bağlamında, rutin, etkinlik ve geçişler sırasında öğrenme-öğretme fırsatı olarak kullanılmasıdır (Charlop-Christy, 2007'den çev. Topbaş ve Kılıç, 2013). Fırsat Öğretimi'ni sistematik ve planlı bir şekilde kullanılması için izlenmesi gereken basamaklar;

1. Düzenle ve Gözle/İzle/Dinle
2. Katıl
3. Bekle
4. Destekle
5. Onayla şeklinde sıralanmaktadır (Ö. Diken, 2013).

Görüşme yapılan öğretmenlerin sekizinin tüm basamaklarını takip ederek olmasa da uygulamalarında Fırsat Öğretimi'ne yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenler her ne kadar verdikleri örneklerde Fırsat Öğretimi'nin tüm basamaklarını gerçekleştirmeseler de, öğretmenlerin çocukların gereksinimleri doğrultusunda oluşan öğrenme-öğretme fırsatlarını değerlendirdikleri görülmektedir. Buna ilişkin, Mediha Öğretmen öğrencisinin gereksiniminin farkında olduğunu; " *...Yağmur yağıyo" dedim çocuk ...heyecanla yanıma geldi. "Y" harfi yok ya, Hamur hağıyo falan diyo.* ", şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen ardından çocuğun ilgisini izlemiş ve katılma basamağını gerçekleştirdiğini; " *...Sonra evet çocuğun ilgisinin bu yönde olduğunu anladım. Hemen bahçeye çıktık yağmur yağıyo, y falan derken ordan mesela biraz çalışma yapmıştık.* " şeklinde açıklamıştır. Aynı öğretmen model olarak çocuğa destek sağladığını; *Sesini kontrol etmekte de sıkıntıları vardı. İşte "şimdi bahçede bizi karıncalar da duyabilirsiniz diye toprağa doğru eğlip sessizce onlara fısıldayalım mı" falan gibi böyle konuşmalar ya da işte "evet şimdi sesimizi bulutlara gitsin daha yüksek sesle" hani ses kontrolünü sağlaması açısından.* " ifade etmiştir.

Yanıt Beklemeden Model Olma özellikle dil gelişimini desteklemek amacıyla çocuğun dil gelişim düzeyine uygun, çocuktan yanıt beklemeksizin uygun dilsel girdilerle yetişkinin model olmasıdır (Smith, ve diğ.,2004). Yanıt Beklemeden Model Olma; Sözcük Bombardımanı, Paralel Konuşma ve Kendi Kendine Konuşma olmak üzere üç şekilde uygulanabilir. Sözcük Bombardımanı, çocuğun çocuğun düzeyine uygun belirlenen iki ya da daha fazla sözcüğün belirlenip, gün içerisinde bu sözcüklerin bağlama uygun olarak model olunmasıdır. Paralel Konuşma, çocuğun ilgilendiği, oynadığı ya da kullandığı nesne ya da eylemlerin yetişkin tarafından isimlendirilerek model olunmasıdır. Kendi Kendine Konuşma ise, yetişkinin kendi yaptığı eylemi ya da kullandığı nesneyi isimlendirerek çocuk için anlamlı dilsel girdiler sunması ve model olmasıdır (Ö. Diken, 2013). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında üç öğretmenin Yanıt Beklemeden Model Olma'ya ilişkin örnek verdikleri görülmektedir. Derya Öğretmen Yanıt Beklemeden Model Olma'ya; " *Oyun hamuruyla oynamayı da seviyo. O, hayvanlarla oynamayı seven öğrenci. Kalıplarımız var böyle...ortaya çıkan şeklin adını söyleyerek...Artık o şey neyse; bazen yıldız oluyo bazen çiçek oluyo. Yani, onunda ismini öğrenmesini o şekilde sağlıyorum* " şeklinde örneklendirirken, Hadise Öğretmen

*“Nesnenin ne olduğunu söylerim. Oynadığı arkadaşının kim olduğunu söylerim.”*  
örneklendirerek ifade etmişlerdir.

Talep Etme-Model Olma, yetişkin çocuktan istekte bulunarak çocuktan tepki beklemektedir. Çocuğun uygun tepkileri genişletilirken, yanıt vermemesi durumunda çocuktan beklenen uygun tepki yetişkin tarafından model olunarak gerçekleştirilmektedir. Talep Etme-Model Olma Stratejisi; Doğru Sorular Sorma ve Bekleme Süreli Öğretim olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir (LeBlanc ve diğ., 2006). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında iki öğretmenin verdikleri örneklerde Talep Etme Model Olma’ya yer verdikleri görülmektedir. Buna ilişkin, Seher Öğretmen *“...hikayelerde mesela bi soru sorduğum zaman... soruyu iletiyorum, cevabını da söylüyorum. Tekrar ediyö...”* şeklinde örnek vermiştir. Seher Öğretmen bu stratejiyi kullanmayı, öğrencisinin özel eğitim öğretmeninden öğrendiğini belirtmiştir.

Genişletmeler Kullanarak Model Olma; çocuğun dil gelişimini desteklemek amacıyla çocuğun kullandığı sözcükleri düzelterek ya da yeni sözcükler ekleyerek model olunmasıdır (Smith ve diğ., 2004). Genişletmeler Kullanarak Model Olma; Düzeltme/Yer Değiştirme Yapılarak Genişletme ve Sözcük Ekleme ile Genişletme olmak üzere iki şekilde kullanılabilir (Ö. Diken, 2013). Genişletmeler Kullanarak Model Olma’ya ilişkin Derya Öğretmen, *“...Kaplan bütün hayvanları yiyo. Hep bunu oynuyo çoğunlukla. Ben diyorum aa hep yemesin. Hadi bi de bunlar koşsunlar, eğlensinler gibi hani. Onun oyununu geliştirici yönde uyarlama yapıyorum.”* şeklinde örnek vermiştir. Derya Öğretmen öğrencisinin hem oyununu hem de dil gelişimini Genişletmeler Kullanarak Model Olma kullanarak desteklemiştir. Genişletmeler Kullanarak Model Olma dil gelişiminin yanı sıra çocuğun oynadığı oyunu genişletmek amacıyla da kullanılmaktadır (Şahin, 2013).

Çevresel düzenlemeler; öğretim fırsatlarının yaratılabilmesi için yapılan uyarlamalardır (Kohler ve diğ., 2001). Çevresel düzenlemeler; Ulaşılabilir Hale Getirme, Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma, Eksik Bırama ve Sınırlı Oranda Verme olmak üzere dört şekilde uygulanabilmektedir (İ. Diken, 2013). Görüşme yapılan öğretmenlerin verdiği örneklerden üç tanesi “Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma”, bir tanesi “Ulaşılabilir Hale Getirme” çevresel düzenlemelerine ilişkin örnekler içermektedir.

Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma çevresel düzenlenmesine Songül Öğretmen; *“Atıyorum ben bi etkinlikte müzik etkinliğinde flüt çaldığım zaman pür dikkat beni dinliyolar. Ama ben ha diyelim şarkı öğrenicez dediğim zaman çocuğun biri orda biri orda zaten o çocuk şimdiye kadar çok fazla şarkı dinledi ya da öğrendi. Ama flütü belki ilk defa duyuyo. Ya da benim çaldığımı ilk defa görüyo.”* şeklinde örnek vermiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri “Ulaşılmaz Hale Getirme” çevresel düzenlemesini çocuğun ilgisini ve odağını takip etmek amacıyla olmamakla birlikte çocuğun etkinliği tamamlaması için çocuğun sevdiği bir oyuncacı ulaşılmaz kılıp, ödül amacıyla uyguladığını belirtmektedir. Araştırmacı ile Zehra Öğretmen arasında geçen konuşma şu şekildedir:

- Zehra Öğretmen: *“İstediği bir şeyi alabilmek için benim yanıma gelip “Beni kaldır.” dedi. Normalde konuşamayan bir öğrenci. Yavaş yavaş konuşmaya başladı.*

- Araştırmacı: *O istediği şey yüksekte miydi?*

- Z: *Yüksekteydi “Beni kaldır.” dedi bana.*

-A: *Sevdiği bir nesne miydi?...*

-Z: *Evet sevdiği... Dediğim gibi..*

-A: *Siz mi koymuştunuz oraya?*

-Z: *Biz koymuştuk hani etkinliği yaparsan alıcaz demiştik. Etkinliği bitirdikten sonra “Beni kaldır.” dedi.”*

şeklinde “Ulaşılmaz Hale Getirme” çevresel düzenlemesine ilişkin örnek vermiştir.

İpuçları çocuğun bağımsız gerçekleştiremediği beceri ve davranışların, fiziksel, model, sözel ve sözel olmayan yardımlarla desteklenmesidir (İ. Diken, 2013) Öğretmenlerin sekizi Fiziksel İpucu kullandıklarını gösteren örnekler vermişlerdir. Firdevs Öğretmen, *“Elini tutmaya çalışıyorum. Parmaklarını makasın gereken yere halkarlara yerleştiriyorum. Başta onun parmağını çalıştırıyorum kendi elimle.”* diyerek tam fiziksel ipucuna, Mediha Öğretmen ise *“Şimdi mesela böyle omzunu falan tutuyorum. Yanına duruyorum. Yapabiliyosun bak ne güzel oldu boyaman”* gibi biraz da



*o şeyi uzaklaştırarak yardım derecesini uzaklaştırarak şu anda mesela sadece yanında oturuyorum bazen zaman zaman yanından kalkıyorum işte*” şeklinde fiziksel ipuçlarından gölge ipucunu kullandığına ilişkin örnek vermiştir.

Öğretmenlerden sekizi Model Olma İpucunu kullandıklarına ilişkin örnekler vermişlerdir. Buna ilişkin, Derya Öğretmen, *“Bu yilkiler biraz küçük, o yüzden model olmam gerekiyor benim.”*, Songül Öğretmen *“Önce kendim gösteriyorum. Nasıl tutulması gerektiğini hangi parmaklarımızı kulanmamız gerektiğini onu bi gösterdikten sonra çocuğun parmaklarına makası yerleştiriyorum.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden yedisi Sözel İpucu kullandıklarına ilişkin örnek vermiştir. Buna ilişkin, Zehra Öğretmen *“Diyelim ki yapboz yapıyoruz, hani bilişsel gelişimle alakalı parçaları bulamıyosa, dün yaptık. Parçayı koyuyo ama ters koyuyo. Çevir dediğimizde çevirerek parçayı buluyo”* şeklinde ifade etmiştir.

#### **Uygulama Sürecinde Doğal Öğretim Süreci'nin Özelliklerine İlişkin İzler**

DÖS'ün özellikleri; çocuğun liderliğinin ve ilgisinin izlenmesi, rutinlerin, etkinliklerin, geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılması, genellemenin öğretilmesi ve etkinliğin/nesnenin doğal pekiştireç olması olarak sıralanmaktadır (İ. Diken, 2013; Pretti-Frontczak ve Bricker,2007)

*Tablo 11. Uygulama Sürecinde DÖS'ün Özelliklerine İlişkin İzler*

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Çocuğun Liderliğini ve İlgisini İzlemek	ÇLİ	15
Etkinliklerin Öğretim Ortamı Olarak Kullanılması	E	15
Rutinlerin Öğretim Ortamı Olarak Kullanılması	R	4
Geçişlerin Öğretim Ortamı Olarak Kullanılması	G	3
Genellemenin Öğretilmesi	GEN	3
Etkinliğin/Nesnenin Doğal Pekiştireç Olması	PEK	1
<b>Toplam</b>		<b>41</b>

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının DÖS'ün özelliklerinden biri olan çocuğun liderliğini ve ilgisini izledikleri görülmektedir. Rana Öğretmen; *“Oyun parkı da dışarda gördüler, ... ısrar ettiler. Öğretmenim kum havuzunda da parkta da*

*oynayabilir miyiz diye. Zamanımız da yettiği için bugün ki planda esnetip onların da eğlenmesini istedim. Eğlenmeleri ve mutlu olmaları benim için çok önemli”* Sevim Öğretmen *“Çocuk o gün başka bişeyden hoşlandıysa onu da hemen plana dâhil edip o şekilde planlama yapıyoruz.”* şeklinde çocuğun liderliğini ve ilgisini izlemeye örnek vermişlerdir.

DÖS’ün bir diğer özelliği rutinlerin, etkinliklerin ve geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılmasıdır. Öğretmenlerin tamamı günlük uygulamalarında rutin, etkinlik ve geçişleri kullandıklarını söylemiştir; ancak, bunların öğretim ortamı olarak kullanılması konusunda tamamı örnek vermemiştir. Öğretmenlerin tamamı etkinlikleri öğretim ortamı olarak kullanırken, rutinlerin öğretim ortamı olarak kullanılmasına 4 öğretmen, geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılmasına ise 3 öğretmen örnek vermiştir. Etkinliklerin öğretim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin olarak; Mediha Öğretmen *“... yani mesela bizim salı günleri deney günümüz. Çarşamba günleri sayı günümüz vs. Bunların bunlara bağlı olarak planlıyorum zaten etkinlikleri.”*, Rana Öğretmen *“...daha önce belirlediğim konuya uygun olarak sanat etkinliği, türkçe dil etkinliği, oyun etkinliği varsa deneyimizi yapıyoruz.”* şeklinde etkinlikleri öğretim amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Rutinlerin öğretim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin olarak; Firdevs Öğretmen, *“Çocuklar okula geldikleri zaman ilk güne başlama saati olarak öncelikle hepimiz masaya oturuyoruz ve sohbet ediyoruz. O sohbet esnasında çocuklara işte nası olduklarını soruyoruz. Sohbet içerisinde bugün günlerden ne onu konuşuyoruz gün kavramın verebilmek için. İşte bugün ayın kaçı hangi aydayız, mevsim olarak neyi yaşıyoruz, neler giyinip geldik. Böyle çeşitli konulardan konuşup sohbet ediyoruz.”* şeklinde sınıflarının rutini olan sohbet etkinliğini çocukların gereksinimlerini desteklemek amacıyla kullandığını belirten örnek vermiştir. Geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin olarak; Songül Öğretmen; *“...tuvalet sırasına girerken birden yirmiye kadar sayıp öyle gönderiyorum.”* diyerek geçişleri öğrenme fırsatına dönüştürmeye örnek vermiştir.

DÖS’ün diğer bir özelliği genellemenin öğretilmesidir. Genellemenin öğretimine olanak sağlamasının nedeni gün içerisinde farklı ortam, farklı nesne ve farklı kişilerle oluşturulan öğrenme fırsatlarıdır (Dunst, Bruder, Trivette & Hamby, 2006). Öğretmenlerin 3 tanesi genellemenin önemine vurgu yapmıştır. Ancak öğretmenler kendi uygulamalarının genellemeyi öğretmeye uygun olduğunu belirtmemişlerdir.

Öğretmenler aile ile yapılan işbirliği sonucu ailenin çocuğunu desteklemesi sonucunda gerçekleşen genellenimin öğretimini ifade etmişlerdir. Bu duruma örnek olarak Derya Öğretmen, “*Biz okulda ki verdiğimiz eğitimi, evde de devam ettirdiklerinde çocukta daha hızlı bi gelişme oluyo. Böylece çocuk okulda öğrendiklerini evde de hani uyguluyo tekrarlıyo ve farklı ortamlarda da bu beceriyi göstermesini hani göstermesi gerektiğini anlıyo. Çünkü evde de aynı şeyi yapıyoruz, okulda ad aynı şeyi yapıyoruz. Demek ki şöyle bi ortam, diyelim ki misafiriğe gittiler. Hani orda da aynı şekilde yapmamız gerekiyor diye. Onu da öğreniyolar. Hani daha hızlı oluyo. Gelişimleri becerileri daha hızlı ediniyolar.*” şeklinde ifade etmiştir.

Nesnenin, etkinliğin kendisinin pekiştirici olması doğal öğretimin diğer bir özelliğidir. Öğretmenlerden sadece bir tanesi nesnenin pekiştirici olmasına örnek vermiştir. Ancak kaynaştırma ortamlarında çevresel düzenlemelerin etkili olabileceğine bir örnek teşkil etmesi açısından frekans verilmiştir. Zehra Öğretmen ile araştırmacı arasında geçen diyalog;

- Zehra Öğretmen: “*Z: İsteddiği bir şeyi alabilmek için benim yanıma gelip “Beni kaldır.” dedi. Normalde konuşamayan bir öğrenci. Yavaş yavaş konuşmaya başladı.*

- Araştırmacı: *O istediği şey yüksekte miydi?*

- Z: *Yüksekteydi “Beni kaldır.” dedi bana.*

-A: *Sevdiği bir nesne miydi?...*

-Z: *Evet sevdiği... Dediğim gibi.*

-A: *Siz mi koymuştunuz oraya?*

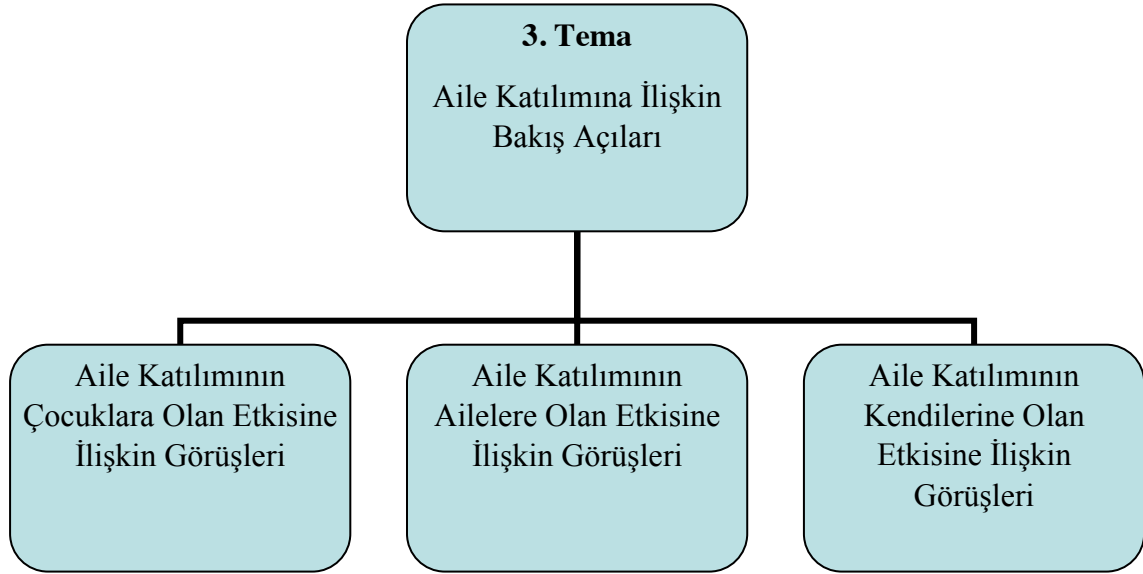
-Z: *Biz koymuştuk hani etkinliği yaparsan alıcaz demiştik. Etkinliği bitirdikten sonra “Beni kaldır.” dedi.*” şeklinde gerçekleşmiştir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasına İlişkin Bakış Açıları**

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin aileleri eğitim sürecine dahil etmelerinin çocuğa etkisi, ailelere etkisi ve öğretmenlere etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda oluşan kategoriler “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin

Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Çocuğa Etkisi Hakkındaki Görüşleri”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Aileye Etkisi Hakkındaki Görüşleri” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Kendilerine Olan Etkisi Hakkındaki Görüşleri” olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

*Şekil 4. Aile Katılımına İlişkin Bakış Açıları*



#### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Çocuğa Etkisi Hakkındaki Görüşleri**

Çocuklar çevrelerindeki kişilerden, aile bireylerinden, öğretmenlerinden, akranlarından öğrenmektedirler (Dunst ve diğ., 2006). Kaynaştırma Uygulamaları sırasında çocuğun gelişiminin desteklenmesi açısından uzmanların ve ailelerin işbirliği içerisinde çalışması önemli bulunmaktadır (Guralnick, 2001; Kaczmarek, Pennington ve Goldstein, 2000). Kesiktaş (2013), özel gereksinimli çocukların ailelerinin eğitime katılmalarının çocuklara etkisini güven duygusu olarak açıklamaktadır. Öğretmenlere özel gereksinimli olan öğrencinin ailesinin eğitim sürecine dahil olmasının çocuğa olan etkisi sorulmuş olmasına karşın öğretmenler tüm çocuklara aile katılımının etkisinin benzer olduğuna ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Çocuğa Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Mutlu Olması	MUT	9
Gelişimine Katkı	GEK	8
Kendini Güvende Hissetmesi	GÜV	4
Motivasyon Arttırma	MOT	2
Okula Aidiyet	OAI	2
<b>Toplam</b>		<b>25</b>

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin ailenin eğitim sürecine dahil olmasının çocuğa etkisi hakkında; en çok görüş çocukların mutlu olmasıdır. Öğretmenlerden dokuzu ailelerin sınıfa konuk olarak etkinlik yapmalarının çocukları mutlu ettiklerini ifade etmiştir. Rana Öğretmen *“Şimdi etkinliklere katılan ailelerin çocukların çok mutlu oluyolar. Yani o çocuğun ailesi gelmediğinde çok üzülüyorlar. Hatta birinin ailesi geldiğinde "benim annem ne zaman, gelecek benim babam ne zaman gelecek" diye sabırsızlanıyorlar.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sekizi ailelerin eğitim sürecine dahil olmasının çocukların gelişimleri üzerine olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Cansu Öğretmen, *“Şimdi bitek benim anlatmam var. Bide evde anlatılan şeylerin tekrar edilmesi pekiştirilmesi var. O açıdan çok büyük katkısı oluyo.”* Songül Öğretmen *“Bu kazanımları hani benim kazandırmaya çalıştıklarımı aile de destekleyince daha çabuk kazandırdığına iannıyorum.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin dördü ailelerin eğitim sürecine dahil olmalarının çocukların kendilerine güven duymalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak Mediha Öğretmen *“... benim için ilgilenen birileri var meseajı veriyö bu çocuğa hani çocuk bunu bu şekilde her ne kadar dile getirmese de yani evet benim ailem benim yanımda. Evde de benimle ilgileniyö, okulda da benimle ilgileniyö. Demek ki bu kadın da bu adam beni seviyö. Bence çocuğun dünyasında böyle bi algı uyandırmaz mı yani çünkü sadece evde evet anne baba rolünde birileri var. Çocuk için bişeyler yapıyö. Ama ö anne baba aynı zamanda okula gelip çocuk için yine bişeyler yapıyö. Bence bu çocuk*

*için çok güzel bişey yani sadece kaynaştırma öğrenciler için değil diğerleri içinde geçerli. Hani annem babam okulda da parkda da, evde de, babanneye gidiyoruz orda da yani heryerde benim için bişeyler yapıyo.*“ şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi ailelerin eğitim sürecine dahil olmalarının çocukların motivasyonunu arttırdığını belirtmiştir. Begüm Öğretmen *“Etkisi güzel oluyo çocukları ailelerin ailenin desteklediğini kendine destek verdiğini düşündüğü zaman daha fazla motive oluyolar.*“ şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden ikisi ailelerin eğitim sürecine dahil olmalarının çocukların okula aidiyetliklerinin gelişmesine katkı sunduğunu belirtmiştir. Firdevs Öğretmen *“Bu tarz şeylerle çocuk hem okula ait hissediyö hem de sürekle ailenin desteğini hissediyö. Onun için çeşitli aile katlımlarımız oluyö.*“ şeklinde ifade etmiştir.

#### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Aileye Etkisi Hakkındaki Görüşleri**

Kaynaştırma uygulamaları sırasında çocuğun gelişiminin desteklenmesi açısından uzmanların ve ailelerin işbirliği içerisinde çalışması önemli bulunmaktadır (Guralnick, 2001; Kaczmarek ve diğ., 2000). DÖS bağlamında çocuğun ilgi ve gereksinimlerinin ortaya konulabilmesi, ilgileri bağlamında gereksinimlerinin çeşitli ortamlarda daha fazla desteklenebilmesi açısından uzmanlar ve ailelerin işbirliği önemli görülmektedir. (Horn vd., 2000; Notari-Syverson ve Schuster, 1995).

*Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Aileye Etkisi Hakkındaki Görüşleri*

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Bilgi Edinme	BİE	13
Çocuğunu Gözleme	ÇGÖ	9
Bilinçlenme	BİL	8
Öğretmeni Gözleme	ÖGZ	6
Çocuğuyla Etkileşim	ÇET	6
<b>Toplam</b>		<b>42</b>

Öğretmenler ailelerin eğitim sürecine dâhil olmasının aileye etkisi hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir. Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin 13’ü ailelerin eğitime dâhil olmaları sonucunda çocukları hakkında bilgi edinebildiklerini belirtmişlerdir. Seher Öğretmen “*Mesela bugün bir öğrencim çok sık tuvalete gitti. Anneyi çağırdım dedim böyle böyle bir de ıslatmıştı çocuk kollarını böyle buraya kadar.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin dokuzu ailelerin sınıfta yapılan etkinliklere katılımının çocuklarını gözlemlerini sağladığını ifade etmiştir. Rana Öğretmen bu konu hakkında “*Aileler açısından değerlendirsem aile hani sınıfı çok merak ediyö. Sınıf ortamını merak ediyö, çocuğunu merak ediyö, öğretmeni merak ediyö, çocuğun arkadaşlarıyla ilişkisini merak ediyö. O eğitim okula geldiğinde etkinlik sırasında çocuğunu gözlemliyo, yani öğretmeni, arkadaşlarını gözlemliyo ki yani içide rahat oluyo yani. İletişimini hani merak ediyö çocuğun arkadaşlarını ve öğretmeniyle ilgışitimini. İçi rahat ediyö.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sekizi ailenin eğitim sürecine dâhil olmasının aileyi bilinçlendirdiğini ifade etmiştir. Derya Öğretmen ailelerin sınıftaki etkinliklere katılarak bilinçlenmesine “*Aile çocuğunun yaş grubunun özelliklerini gözlemlemiş oluyo. Daha sonra arkadaşlarını tanımış oluyo, hani arkadaşları, nasıl arkadaşlar. Çocuk eve gidince anlatıyo ama hani ailesi de gelip gördüğü zaman daha iyi oluyo. Hem de hani neler yapılabilir. Hani; bu yaş grubuna yönelik dört yaş grubuna yönelik neler yapılabilir. Hani neyi yapabilir? Neyi yapamaz bu çocuklar? Onları farkediyolar. Hani dikkat süresi nedir? Hangi etkinlikleri severek yapıyo yapamıyö gibi. Arkadaşlarıyla iletişimini görebiliyor çocuğunun.*” örneğini verirken, Songül Öğretmen aileye evde yapılmasına yönelik verilen aile katılım çalışmalarının bilinçlenmeye olan etkisine “*Bizim kitap tırtılı diye uyguladığımız projeden uyarladığımız değişik bi uygulama bu. Aile bir hafta bounca çocuğuna bizim gönderdiğimiz öncesinden kendisinin aldığı zamanla değiştirdiğimiz hikayeleri okuyo. Bunu baba ve anne beraber ya da ayrı okudukları zamanda boyama yapmaları gerekiyo. Kitabının ismini yapmaları gerekiyo. Öyle bi taslağımız var. Onu yapıyolar. Çocuk perşembe günleri o kadar okuduğu okunan kitaplardan bir tanesini seçiyö perşeme günü geliyo ve arkadaşlarına anlatıyo.*” örneğini vermiştir. Bunların yanı sıra okulda düzenlenen seminer, eğitim gibi düzenlemelerin de ailelerin bilinçlenmesine olan etkisine ilişkin olarak Begüm

Öğretmen, “İhtiyaçları doğultusunda okulun böyle bi projesi vardı. Yani anne baba destekli eğitimleri. Seminerinde katılıyolar velilerimiz“ ifade etmiştir.

Öğretmenlerin altısı ailelerin sınıf içi etkinliklere katılmasının ailelerin öğretmeni gözlemleme şansı verdiğini ifade etmiştir. Yonca Öğretmen “Anne okula gelirken öğretmeni görerek belki kendi bişeyler değiştirebilir hayatında. Belki sonra bunları evde kendisi uyarlayabilir. Kendisi uygulayabilir.” diyerek ailenin öğretmen davranışlarını gözlemleyerek yeni bilgiler öğrenebileceğini ifade etmiştir. Songül Öğretmen ise “...hani özellikle anaokulunda aileler okulda neler yapıldığını haberdar olmak istiyolar yani bi kısmı en azından. Bunu nasıl tanık olucaklar. Gelip çocuklarıyla aynı ortama girdikten sonra tanık olucaklar.” diyerek ailenin merakının giderilmesi ve güven kazanılması açısından etkisi olduğu yönünde görüşünü bildirmiştir.

Öğretmenlerin altısı ailelerin eğitim sürecine dahil olmalarının çocuklarıyla olan etkileşim kalitelerini arttırdığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Zehra Öğretmen “Hani ne olduğunu, nasıl iletişime geçebileceklerini, çocuklarını daha iyi tanımalarını istiyoruz. Hani çocukların gelişim özelliklerini anlatmaya çalışıyoruz.” Şeklinde etkileşim ve iletişimlerinin olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Kendilerine Olan Etkisi Hakkındaki Görüşleri**

Ailelerin eğitim sürecine dahil olmalarının öğretmen üzerindeki etkilerine ilişkin olarak, Kesiktaş (2013), ailenin desteğinin hissedilmesi, yaşadığı güçlüklerin aileler tarafından anlaşılması ve çocuktan hakkında bilgi alınması olarak sıralamaktadır. Kaynaştırma Uygulamaları’nda aile ile uzman arasındaki ilişkinin güçlü olması sunulacak hizmetlerin kalitesini etkilemesi açısından önemli görülmektedir (Notari-Syverson ve Schuster, 1995; Horn ve diğ., 2000).

Tablo 14’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin 12’si ailelerin eğitim sürecine dâhil olmalarının sonucunda ailelerle işbirliği kurabildiklerini belirtmiştir. Mediha Öğretmen “Televiyoz tablet mesela bunları yasaklıyorum. İlk başta işte çizelge gönderiyorum. On beş dakika gibi bi süre koyuyorum. Çocuk yani bu en beş dakikalık süreçte sadık kalır ve bunu oturtusa o süreyi azaltıyorum. Beş dakikaya indiriyorum. Sene sonunda sıfır mesela hiç bi şekilde elin tablet almıcak yani bunu gerçekten sene sonunda bu tablet ve



*Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olmasının Kendilerine Olan Etkisi Hakkındaki Görüşleri*

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Aile ile İşbirliği	AİŞ	12
Ailenin Destekleyici Etkisi	DES	11
Aile ile İletişim	AİL	10
Aileden Bilgi Edinme	ABE	9
Aileyi Tanıma	AT	7
Anlaşılma	ANL	4
Ailenin Zorlaştırıcı Etkisi	ZOR	2
<b>Toplam</b>		<b>55</b>

*televizyon bağımlılığında kurtulan çocukta oluyo...Bazı veliler evet çok güzel yol alıyoruz ama bazısıyla da alamıyoruz ne yazık ki“ şeklinde ifade etmiştir.*

Öğretmenlerin 11’i ailelerin eğitim sürecine dâhil olmalarının kendilerine destekleyici bir etkisi olduğunu bildirmiştir. Zeyno Öğretmen; *“İşte biraz daha nasıl katlanacağını, işte nasıl kalem tutulacağını, işte nasıl öğretmen dinleneceğini aile işte ona evde diyorum ki hikâye okur musunuz diyorum. Nasıl kendisini dinletmesi gerektiğini bilen anne beni bu şekilde desteklemiş oluyo ve o çocuk okulda daha güzel şeyler öğreniyö.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin 10’u ailelerle iletişim kurma fırsatlarının artmasında ve olumlu iletişim kurmalarında ailelerin eğitim sürecine dâhil olmalarının etkisi olduğunu düşünmektedir. Cansu Öğretmen bu durumu *“Hem şey öğretmenle diyaloglar daha iyi oluyo. Veliyle öğretmen tanıştığı için ordaki samimiyet ve sıcaklık artıyo.”* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin dokuzu özel gereksinimli olan öğrencilerin ailelerinin eğitim sürecine dâhil olmalarının özel gereksinimli öğrencisi hakkında bilgi edinmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Nermin Öğretmen *“O veli size anlatıyo işte “hocam çok gergindi bugün çok sıkıntılıydık biz bugün gelmeden önce.” He diyosunuzki bugün evet bi gerginliği var çocuğun ona göre daha bi temkinli yaklaşıyorsunuz“* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yedisi özel gereksinimli olan öğrencinin ailelerinin eğitim sürecine dâhil olmaları sonucunda aileleri tanıyabildiklerini ifade etmişlerdir. Cansu Öğretmen “*Şimdiye kadar yapılan etkinlikler dil ve konuşmayla ilgili miydi bilmiyorum ama aile biraz bu konularda eksik. Gönderdiğim kâğıtlarda mesela bişey istiyosam o öğrencinin malzemeleri gelmiyo. Hani aileyi biraz eksik görüyorum bu konuda. Dediğim gibi yenide kardeşi olduğu için biraz hani çocuk gitsin okula okulda ne yapıyosa yapsın, öğretmen bütün sorumluluğu alsın ben de kardeşiyle ilgilenebileyim konumunda bi aile şuan*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin dördü ailelerin sınıf içi etkinliklere katılımlarının etkisi olarak, ailelerin öğretmenle empati kurabilmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Songül Öğretmen “*Bizim yirmi beş çocukla sınıfta gün içinde neler çektiğimizi onlara bişeyler öğretmeye çalışırken aynı zamanda onları nasıl zaptetmeye çalıştığımızı öğrenmeleri için bize dâhil olmaları gerekiyo.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden ikisi ailelerin eğitim sürecine dâhil olmalarının zorlaştırıcı bir etki yarattığını bildirmiştir. Zeyno Öğretmen özel gereksinimli olan öğrencisinin ailesinin katılımı hakkında “*İşte zekâ geriliğide bir kaynaştırma diye geçiyo biliyosunuz ki otistiğinde o kadar fazla çeşidi var biliyosunuz. Öyle olduğu zaman aile katılımının hani ben biraz daha geride kalmasını tercih ediyorum bazen. Çünkü olumsuz etkilerini daha çok görüyorum aile katılımında. Biraz önce dediğim gibi bilinçli ve işte çocuğunu tanıyan bir aile bunu yapmıyo ama işte psikolojisi bozulmuş çcuğunu kabul edemeyen aileler var a. Onlar bize daha çok zarar veriyo.*” şeklinde ifade ederken, Hadise Öğretmen tüm ailelerin eğitim sürecine dahil olmalarına ilişkin olarak “*Bu durumda hani aileyle çocuğun şey yapmasını istemek, aile çocuğa, aileyi okula hafta içi okula çocuğuyla beraber etkinlik yapması için veli katılımına çağırmak, hafta sonu eğitimlerini düzenlemek, o düzenlicecek kişileri bize bilgi vericek kişileri ayarlamak, velileri ikna edip onları çağırmak konusunda aslında en çok burda biz yıpranıyoruz malesef.*” diyerek ailelerin eğitim sürecine katılımının zorlaştırıcı etkilerini ifade etmişlerdir

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan bulgular, ulaşılabilen alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Elde edilen bulgular; “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulayacakları Eğitimi Planlama Sürecine İlişkin Bakış Açılırları- Planlamada Neler Oluyor?”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Bakış Açılırları- Uygulamada Neler Oluyor?” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Dâhil Olmasına İlişkin Bakış Açılırları” olmak üzere üç açıdan incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin DÖS’e ilişkin bakış açılarının belirlenmeye yönelik yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen temalardan bir tanesi “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulayacakları Eğitimi Planlama Sürecine İlişkin Bakış Açılırları- Planlamada Neler Oluyor?”dur. Bu tema üç kategoride toplanmıştır. Bunlar; “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yolları”na, “Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Planlar”a ve “Özel Gereksinimi Olan Öğrencisinin Özelliklerinin Farkında Olma”ya ilişkin bulguları barındırmaktadır.

Doğal Öğretim Süreci’nin kaynaştırma uygulamaları sırasında yürütülebilmesi için öğretmenlerin çocukları çok yönlü değerlendirmesi, özel gereksinimli olan öğrencilere yönelik BEP hazırlamaları ve öğrencilerinin güçlü yönlerini ve gereksinimlerinin farkında olması gerekmektedir (Bredenkamp ve Copple, 1997; Dunst ve diğ., 2000; Macy, 2007; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Yoder ve Warren, 2001). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğrencilerini tanıma ve değerlendirme amacıyla; gözlem yapma, kayıt tutma, ailesinden bilgi edinme, kendi mesleki deneyimlerinden yararlanma ve portfolyo tutma tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. NAEYC (2013) raporuna göre kaynaştırma uygulamaları sırasında öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimini çoklu (gözlem, portfolyo, değerlendirme araçları, aileden bilgi edinme vb.) değerlendirmeleri ve bu doğrultuda eğitsel ve öğretimsel amaçlarını belirlemeleri planlama açısından önemli görülmektedir. Okul öncesi kurumlarında kullanılan eğitim programında öğretmenlerin çocuk merkezli olmaları için çocukların ilgi ve gereksinimlerinin belirlenmesi, bireysel özelliklerinin ve

farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin çocukları değerlendirmeleri ve tanımaları önemlidir (MEB, 2013). DÖS'ün bir gereği olarak öğretmenlerin çocukların liderliğini ve ilgilerini izleyebilmeleri ve gereksinimlerini destekleyebilmeleri açısından çocukları tanıma ve değerlendirmeleri gerekmektedir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Sandall ve Schwartz, 2002). Kargın (2007) değerlendirmeyi çocuğun gelişimi ve gereksinimleri hakkında karar verme süreci olarak açıklamaktadır. Epstein vd. (2004); erken çocukluk dönemindeki çocukların değerlendirilmesi sırasında formal değerlendirmenin çocukların duygusal durumlarını etkilemesine neden olabileceği gerekçesi ile informal değerlendirme yapılmasını önermektedirler. İnfomal değerlendirme yapılırken kullanılan teknikler; gözlem yapma, portfolyo tutma, öğretmen değerlendirmesi ve ailenin değerlendirmesi şeklinde sıralanmaktadır (Epstein ve diğ., 2004). Görüşmeye katılan öğretmenlerin alanyazında geçen informal değerlendirme tekniklerini kullandıkları söylenebilir. Diğer yandan öğretmenlerin 14'ünün gözlem yaptığı, diğer değerlendirme tekniklerinden; kayıt tutma, ailesinden bilgi edinme, portfolyo tutma gibi değerlendirme tekniklerini öğretmenlerin bir kısmının kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerden ikisinin mesleki deneyim gibi herhangi bir değerlendirme tekniğine girmeyen diğer yollarla çocukları değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin bir kısmının birden fazla tekniği kullanarak öğrencilerini değerlendirdiğini gösterirken, bir kısmının sadece gözlem yaparak bir kısmının ise herhangi bir değerlendirme tekniği kullanmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin farklı düzeylerde değerlendirme tekniklerini kullanması standart eğitim hizmetlerinin sunulması açısından değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi gereksinimleri olabileceğini düşündürmektedir. DÖS'ün başarılı bir şekilde yürütülebilmesinde amaçların belirlenmesi en önemli koşul olarak belirtilmektedir (Boavida, Aquiar, McWilliam, 2014; Dunst ve diğ., 2006; Horn ve diğ., 2000; Pretti-Frontczak- Bricker, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerini farklı teknikleri kullanarak değerlendirmeleri (aileden bilgi edinme, gözlem yapma, kayıt tutma vb.) çocuğun özelliklerini, güçlü yönlerini ve gereksinimlerini belirlemeleri ve bu doğrultuda amaçlarını belirlemeleri gerekmektedir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001). Bu bakımdan öğretmenlerin değerlendirme tekniklerini kullanmadaki eksiklikleri çocukların gereksinimlerini belirlemelerinde ve bu doğrultuda amaçlarını belirlemede zorluk yaşamalarına neden olabilir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilerinin

gereksinimlerini belirlemede zorluklar yaşadığı (Horn ve diğ., 2000; Pretti-Frontczak-Bricker, 2001), bu süreçte değerlendirme tekniklerinden biri olan ailelerden bilgi alma konusunda aileleri yeterince paydaş görmedikleri (Boavida ve diğ., 2014; Dunst ve diğ., 2006) belirtilmektedir. Bu bakımdan araştırma bulguları alanyazınla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencisine yönelik yaptıkları planlara ilişkin bulgular; BEP hazırlama, özel gereksinimi olan öğrencisinin ailesi ile işbirliği yapma, özel gereksinimi olan öğrencisinin hizmet aldığı diğer uzmanlarla işbirliği ile ilgili olduğu belirlenmiştir. DÖS'ün kaynaştırma uygulamalarında başarılı bir şekilde uygulanabilmesi açısından öğretimin bireyselleştirilmesi, BEP hazırlanması ve bu süreçte öğrencilerin aileleriyle ve diğer uzmanlarla işbirliği kurulması gerekmektedir (Guralnick, 2001; Kaczmarek ve diğ., 2000). Öğretmenlerin tamamı BEP hazırladıklarını belirtmelerine karşın bu konuda yetersiz olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı öğretmenlerin özel gereksinimli olan öğrencilerinin gereksinimlerini daha açık ve net ifade edebildikleri, güçlü yönlerini söylemekte zorlandıkları, güçlü yönlerini söylemeleri istendiğinde bazı cevapların güçlü yönden ziyade, cevapların çocukların gereksinimlerine odaklanılarak verildiğini düşünülmektedir (Araştırma Günlüğü, 04.11.2015). Sucuoğlu vd. (2014)'nin yapmış oldukları araştırmada da benzer bir şekilde kaynaştırma uygulamaları yürüten okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlama konusunda bilgi gereksinimi olduğu ortaya çıkmıştır. Horn vd. (2000), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin BEP kapsamında belirledikleri amaçları gün içerisinde hangi etkinlik, rutin ve geçişlerde çalışabileceklerine ilişkin planlama yapmakta öğretmenlerin eksikleri olduklarını belirlemişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda yetersiz olduklarını belirtmeleri alanyazında yapılan bir çok araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir (Boavida ve diğ., 2014; Horn ve diğ., 2000; Pretti-Frontczak-Bricker, 2001; Sucuoğlu ve diğ., 2014).

Öğretmenlerden 7'si özel gereksinimli öğrencisine yönelik yaptıkları planlamalar sürecinde ailelerle işbirliği yaptığını belirtmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından ailelerle işbirliğinin yapılması önemli görülmektedir (Guralnick, 2001; Kaczmarek, ve diğ., 2000) DÖS'ün kullanılacağı başarılı bir kaynaştırma uygulaması için; çocuğun ilgi ve

gereksinimlerinin ortaya konulabilmesi, ilgileri bağlamında gereksinimlerinin çeşitli ortamlarda daha fazla desteklenebilmesi açısından uzmanlar ve ailelerin işbirliği içinde olması gerekmektedir (Horn ve diğ., 2000; Notari-Syverson ve Schuster, 1995). Görüşme yapılan öğretmenlerin sekizinin özel gereksinimi olan öğrencisine yönelik yaptıkları planlamalar sırasında ailelerle işbirliği yapmaması, aileleri paydaş olarak görmediklerini düşündürmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak çocukların gereksinimlerinin belirlenmesinde zorluklar yaşanabilir. Yaşanabilecek bu zorluk alan yazındaki bir çok çalışma ile desteklenmektedir (Boavida ve diğ., 2014; Dunst ve diğ., 2006; Sucuoğlu ve diğ., 2013; 2014).

Öğretmenlerden altısı özel gereksinimi olan öğrencisine yönelik yaptıkları planlamalar sürecinde uzmanlarla işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimi olan öğrencisine yönelik yapılan planlamalar sürecinde, çocuğa hizmet sunan tüm uzmanların işbirliği içerisinde çalışarak ortak amaçlar belirlemeleri, yapacakları uygulamalarla birbirlerini desteklemeleri ve çocuğun gereksinimlerine yönelik farklı ortamlarda çoklu öğrenme fırsatları yaratmaları açısından önemli görülmektedir (Horn ve diğ., 2000; Notari-Syverson ve Schuster, 1995). Bu araştırmada öğretmenlerin sadece altısının uzmanlarla işbirliği yaptığını belirtmesi, öğretmenlerin uzmanlarla işbirliği yapma konusunda eksikliklerin olabileceğini göstermektedir. Alan yazındaki pek çok çalışmada benzer bir şekilde öğretmenlerin diğer uzmanlarla işbirliği sağlamada zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir (McDonnel, Brovnell ve Wolery, 1997; Wolery, Martin, Schroder, Huffman, Venn, Holcombe ve diğ., 1994).

Görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse tamamı özel gereksinimi olan öğrencilerinin gereksinimlerini, güçlü yönlerini, sevdikleri etkinlikleri, hoşlanmadığı etkinlikleri bildiklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilerinin güçlü yönlerinden ziyade daha çok gereksinimlerine odaklandığı araştırmacı tarafından düşünülmektedir (Araştırma Günlüğü, 04.11.2015). Hali hazırdaki özel gereksinimli olan öğrencilerinin güçlü yönlerine ilişkin cevap veremeyen öğretmenlere, geçmiş dönemlerdeki özel gereksinimli olan öğrencilerinin güçlü yönleri sorulduğunda, bazı öğretmenlerin özel gereksinimli olan öğrencilerinin güçlü yönlerini ifade edebildikleri, bazı öğretmenlerin ise özel gereksinimli olan öğrencilerinin güçlü yönlerini söylemekte zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin özel gereksinimli olan öğrencilerinin güçlü yönlerini söylemekte zorlanmalarının nedeni özel gereksinimli olan

öğrencilerinin tanılarına ilişkin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını söylemeleri ile ilişkili olabilir. Öğretmenlerin 10'u özel gereksinimi olan öğrencisinin sevdiği etkinlikleri öğretim amaçlı kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. DÖS'ün kaynaştırma uygulamaları sırasında başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için, çocuğun liderliğinin ve ilgisinin izlenmesi gerekmektedir (İ. Diken, 2013; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Sandall ve Schwartz, 2002). Bu bakımdan öğretmenlerin öğrencilerinin ilgilerinin farkında olabilmeleri açısından güçlü yönlerini, gereksinimlerini, sevdikleri ve hoşlanmadıkları etkinlikleri bilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilerinin özelliklerinin farkında oldukları; ancak, gereksinimlerine daha fazla odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'e ilişkin bakış açılarının belirlenmesine yönelik yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen temalardan bir tanesi okul öncesi öğretmenlerinin uygulama sürecine ilişkin bakış açılarıdır. Bu tema iki kategoride toplanmıştır. Bunlar; öğretmenlerin kullandıkları DÖS'de kullanılan strateji ve teknikler, çevresel düzenlemeler ve ipuçları ve uygulama sürecinde DÖS'ün özelliklerine ilişkin taşıdıkları izlerdir.

Alanyazına bakıldığında; DÖS'de kullanılan strateji ve teknikler; Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching), Talep Etme-Model Olma ( Mand Model), Seçenek Sunma (Make Choices), Yanıt Beklemeden Model Olma (Descriptive Talk), Genişletmeler Kullanarak Model Olma (Expansion), Bekleme Süreli Öğretim (Time Delay), Doğru Sorular Sorma (Asking Right Questions) olarak sıralanmaktadır (Kaiser ve diğ., 1995; Lerner ve diğ., 2003; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; 2007; Yoder ve Warren, 2002; Warren ve diğ., 1984). Görüşme yapılan öğretmenler daha önce DÖS'e ilişkin bir eğitim almamış olmalarına karşın bu strateji ve tekniklerden; Etkinlik Temelli Öğretim, Fırsat Öğretimi, Yanıt Beklemeden Model Olma, Talep Etme-Model Olma, Genişletmeler Kullanarak Model Olma'yı kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu Etkinlik Temelli Öğretim ve Fırsat Öğretimi'ni kullandıklarına ilişkin uygulama örnekleri vermiştir. Öğretmenlerin Etkinlik Temelli Öğretimi rutin ve geçişlerde nadiren kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler çocukların liderliğini ve ilgisini izleyerek anlık öğrenme fırsatlarını değerlendirdikleri ancak Fırsat Öğretimi'nin tüm basamaklarını gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Horn ve diğ.,(2000) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlere DÖS'de kullanılan strateji ve teknikleri nasıl kullanacaklarına ilişkin

eğitim vermiş olmalarına karşın öğretmenlerin amaçları farklı etkinlik, rutin ve geçişlere farklı şekillerde gömme konusunda sınırlılıklarının olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin özellikle dil gelişimini desteklemek amacıyla kullanılan Yanıt Beklemeden Model Olma, Talep Etme-Model Olma ve Genişletmeler Kullanarak Model Olma strateji ve tekniklerini daha az kullandıkları belirlenmiştir (Horn ve diğ., 2000). Roberts vd. (1991), Scwartz vd. (1996); Smith vd. (2004) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin dil gelişimini destekleyen strateji ve tekniklerden (Genişletmeler Kullanarak Model Olma, Talep Etme- Model Olma, Yanıt Beklemeden Model Olma) daha çok dil gelişimini destekleyen strateji ve tekniklere zemin hazırlayan (Duyarlılık, Yanıtlayıcılık) stratejileri kullandıklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra Pretti-Frontczak ve Bricker (2001)'in yapmış oldukları araştırmada öğretmenlere DÖS'de kullanılan strateji ve tekniklere ilişkin eğitim verildikten sonra öğretmenlerin en çok bire bir soru sorma, sözel model olma stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin DÖS'de kullanılan strateji ve tekniklere ilişkin daha önceden bir eğitim almamış olmalarına rağmen, uygulamaları sırasında bu strateji ve teknikleri kullanabilir bakış açısına sahip oldukları ancak alanyazınla paralel olarak eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Bu bakımdan bulgular ülkemizde gerçekleştirilen Özen vd. (2013) ve Sucuoğlu vd. (2013; 2014) yaptıkları araştırmalarla da paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler uygulamalar sırasında çevresel düzenlemelerden “Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma” ve “Ulaşılmaz Hale Getirme” çevresel düzenlemeleri kullandıklarına ilişkin sınırlı sayıda örneğe ulaşılmıştır. Çevresel Düzenlemeler; çocuğun ilgilerinin farkında olarak gereksinimleri doğrultusunda çevrede yapılan düzenlemelerle öğrenme fırsatlarının yaratılmasıdır (İ. Diken, 2013; Kaiser, 2000; Toğram, 2004). Öğretmenlerden üç tanesi şaşırtıcı ve beklenmedik durumlar yaratmaya ilişkin verdikleri örneklerde çocukların ilgilerini yapılan etkinliğe çekmek ve eğlenmelerini sağlamak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ulaşılmaz hale getirmeye ilişkin olarak verilen örnekte öğretmen farkında olmadan öğrencinin en sevdiği nesneyi ulaşılamaz hale getirmiş ve öğrencinin iletişim başlatmasına bir fırsat sağlamıştır. Öğretmenin bunu bilinçli olarak yapmadığı, esas amacının etkinlik bittikten sonra sevdiği nesneyi pekiştireç olarak kullanmayı planladığı, beklenmedik bir şekilde öğretmenin yaptığı düzenlemenin öğrencisinin iletişim kurmayı başlatmasına ve cümle kurmasına olanak sağlayan bir öğrenme



fırsatına dönüştüğü düşünülmektedir. Alanyazında çevresel düzenlemelerin öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığına ilişkin bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin DÖS'e ilişkin herhangi bir eğitim almamış olmalarına karşın, doğal bağlamda farkında olmadan bu düzenlemeleri kullanabildikleri düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin çevresel düzenlemeleri kullanarak öğretim fırsatı yaratmaya uygun olduğu düşünülebilir.

DÖS'de çocuğun bağımsız olarak yapamadığı davranış ve becerilerin desteklenmesi amacıyla ipuçları kullanılmaktadır (İ. Diken, 2013). Öğretmenler bu ipuçlarından; model olma ipucu, fiziksel ipucu ve sözel ipucunu kullandıklarına ilişkin örnekler vermişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmının ipuçlarını kullanmaması, öğretmenlerin ipucu türleri ve kullanım şekline ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin uygulamalarının DÖS'ün özelliklerinden izler taşıyıp taşımadığı da incelenmiştir. DÖS'ün özellikleri; çocuğun liderliğinin ve ilgisinin izlenmesi, rutin, etkinlik ve geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılması, etkinliklerin, nesnelerin ya da oyuncakların doğal pekiştireç olarak kullanılması, genellemenin öğretilmesi olarak sıralanmaktadır (İ. Diken, 2013; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007). Öğretmenlerin tamamı çocukların liderliğini ve ilgisini izlediklerini belirten uygulama örnekleri vermişlerdir. DÖS'de uygulamaların çocuğun başlattığı ya da çocuğun ilgisinin fark edilerek yetişkin tarafından başlatılması çocuğun motivasyonunun sağlanması açısından önemli görülmektedir (Kaiser, 2000). Öğretmenlerin tamamı etkinlikleri öğretim ortamı olarak kullanırken, geçiş ve rutinlerin öğretim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin verilen örnekler sınırlı sayıdadır. Noh vd. (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin rutin ve geçişlerden daha çok öğretim fırsatlarının yaratılmasına etkinliklerin kullanıldığını belirtmişlerdir. Etkinliklerin, rutinlerin ve geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılması gün içerisinde bir beceri ya da davranışın öğretilmesine ilişkin çoklu öğrenme fırsatları yaratması ve genellemenin öğretilmesi açısından önemli görülmektedir (Losardo ve Bricker, 1994; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Sandall ve Schwartz, 2002; Wolery ve diğ., 2002). Öğretmenlerin rutin ve geçişleri öğretim ortamı olarak kullanmada sınırlılıklarının olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerden üç tanesi genellemenin öğretilmesine ilişkin örnek vermiştir. Öğretmenlerin verdikleri bu örnekler ailelerle yapılan işbirliğinin sonucunda

ailenin çocuğu desteklenmesiyle genellemenin öğretimine ilişkindir. Öğretmenlerden sadece bir tanesi etkinliğin/nesnenin pekiştireç olmasına ilişkin örnek vermiştir. Verilen örnekte nesnenin pekiştireç olması öğretmenin tesadüfen "Ulaşılmaz Hale Getirme çevresel düzenlemesini kullanması sonucu gerçekleştiği için planlı bir süreç olarak değerlendirilmemektedir. Bu bakımdan araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuğun liderliğini ve ilgisini izleme konusunda DÖS'e ilişkin bakış açısına sahip olduklarını düşünülebilir. Öğretmenlerin etkinlikleri öğretim ortamı olarak kullandığı ancak rutin ve geçişleri öğretim ortamı olarak kullanmadaki sınırlılıkları, Horn vd. (2000) de yapmış oldukları araştırmayla paralellik göstermektedir. Genellemenin öğretimi ve etkinliğin/nesnenin pekiştireç olması konusunda öğretmenlerin bakış açılarının sınırlı kaldığı düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'e ilişkin bakış açılarının belirlenmeye yönelik yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen temalardan bir tanesi okul öncesi öğretmenlerinin ailenin eğitim sürecine dâhil olmasına ilişkin bakış açılarıdır. Bu tema üç kategoride toplanmıştır. Bunlar; okul öncesi öğretmenlerinin ailelerin eğitim sürecine dâhil olmasının; çocuğa olan etkisi, aileye olan etkisi ve öğretmenlere etkisine ilişkin bulgulardır. DÖS'de öğrenmelerin doğal bağlamlarda gerçekleşmesi gerekmektedir (Wolery, 2001). Öğrenme-öğretme anlarının doğal bağlamlarda gerçekleşebilmesi açısından çocuğun doğal çevresinde bulunan kişilerin öğrenme-öğretme fırsatlarının farkında olarak bu süreci değerlendirmesi gerekmektedir (Kaiser ve Hester, 1994). Bu bakımdan çocuğun çevresindeki kişilerin (anne, baba, kardeş, öğretmen, terapist, bakıcı vb.) DÖS'ü kullanarak daha fazla doğal bağlamda çocuğun gereksinimlerinin karşılanmasını sağlaması açısından ailelerin ve uzmanların paylaşımları ve işbirliği önemli görülmektedir (Horn ve diğ., 2000; Notari-Syverson ve Schuster, 1995). Marchant vd. (2001) yaptıkları araştırmada ailelerin eğitim sürecine dâhil edilmelerinde öğrencilerin gelişimlerinin yanı sıra ve daha çok kendilerine güven duymalarını ve motivasyonlarını etkilediğini belirtmektedir. Kesiktaş (2013) ise ailelerin eğitim sürecine dâhil olmasının özel gereksinimi olan öğrencisinin kendini güvende hissetmesini sağladığını belirtmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin ailenin eğitim sürecine dâhil olmasının çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin olarak; mutlu olmaları, gelişimlerine katkı sağlamaları, kendilerini güvende hissetmeleri, motivasyonlarının artması ve okula aidiyetlerinin güçlenmesi olarak ifade

etmişlerdir. Bu bakımdan bulgular alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Marchant ve diğ., 2001; Kesiktaş, 2013). Ancak öğretmenler ailelerin eğitim sürecine dâhil olmalarının çocukların gelişimlerine katkı sunduğunu (8), kendilerini güvende hissetmelerini sağladığını (4), motivasyonlarını arttırdığını (2) sınırlı sayıda görüşle belirtmiş olmalarına karşın alanyazına paralel görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin sınırlı sayıda görüş bildirmelerinin nedeni öğretmenlerin aileleri eğitim sürecine dâhil etme konusunda aileleri paydaş görmemeleri olabilir.

Ailelerin eğitim sürecine dâhil olmaları; okul etkinliklerine ve programına katılım, öğrenmeyi destekleyici ev ortamı ve okulla ilgili olarak çocukla iletişim kurmak olarak sıralanmaktadır (Fan, 2001; Trivette ve Anderson, 1995). Alan yazına bakıldığında ailelerin eğitim sürecine dahil olmalarının ailelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinin gelişmesine, bilgi edinmelerine, bilinçlenmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2008; White ve diğ., 1992). DÖS bağlamında çocuğun gereksinimlerinin ev ortamında aile bireyleri tarafından desteklenebilmesi açısından ailelerin eğitim sürecine dâhil edilmesi ve ailenin gereksinimlerinin desteklenmesi gerekmektedir (Kaiser ve Hester, 1994). Öğretmenlerin 13'ü ailelerin eğitim sürecine dâhil olmalarının ailenin çocuğu hakkında bilgi edinmesini sağladığını, 9'u çocuklarını gözlemleyerek çocuklarının gelişimlerini takip edebildiklerini, 8'i verilen seminerler, gönderilen bilgilendirici notlar ve ev çalışmaları ile bilinçlendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ailelerin eğitim sürecine katılmalarının ailelere etkisine ilişkin bulgular alanyazınla paralellik göstermektedir (Keçeli-Kaysılı, 2008; White ve diğ., 1992).

Öğretmenler ailelerin eğitim sürecine dâhil olmalarının kendileri üzerindeki etkilerine ilişkin olarak aile ile işbirliği kurmalarını sağladığını, ailenin destekleyici etkisinin olduğunu, aile ile iletişimlerinin güçlendiğini, aileden bilgi edindiklerini, ailenin özelliklerini öğrendiklerini, ailelerin öğretmenlerin yaşadığı güçlükleri anladığını ve ailenin zorlayıcı etkilerini belirtmişlerdir. DÖS bağlamında öğretmenlerin ailelerle işbirliği kurması, aileden bilgi edinerek çocuğun gelişimini destekleyici planlamalar yapması gerekmektedir (Guralnick, 2001; Kaczmarek ve diğ., 2000). Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenin ailenin ve çevrenin çocuğun öğrenmeleri üzerindeki etkisinin farkında olarak aile ve çevreyle işbirliği kurması ve eğitim sürecine dahil etmesi gerekmektedir (NAEYC, 2013). DÖS açısından öğretmenin ailelerle işbirliği içerisinde olması gerekmektedir

(Kaiser ve Hester, 1994). Bulgular alanyazına bakılarak değerlendirildiğinde ailelerin eğitim sürecine dâhil olmalarının DÖS'ün kullanımını açısından olumlu etkileri olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin çoğu ailelerin eğitime katılımlarının kendi üzerlerinde yarattıkları etkiye ilişkin olarak alanyazına paralel ifadeler kullanmıştır. Ancak öğretmenlerden iki tanesi ailelerin eğitim sürecine dâhil edilmelerinin zorlaştırıcı etkilerini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin ailelerle çalışma konusunda eksikliklerinin olabileceğini göstermektedir. Sucuoğlu vd. (2013; 2014) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ailelerle çalışma konusunda eksikliklerin olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı daha önce DÖS'e ilişkin bir eğitim almamışlardır. Öğretmenlerin DÖS'e ilişkin bakış açıları; planlama sürecinde, uygulama sürecinde ve aile katılımı sürecinde olmak üzere üç açıdan incelenmiştir.

Öğretmenlerin planlama sürecinde çocukları tanımak ve değerlendirmek amacıyla bir kısmının değerlendirme tekniklerini kullandığı, bir kısmının ise bu konuda bilgi gereksinimi olabileceği düşündürmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin yetersizliklerine ilişkin olarak hizmet öncesinde ve sırasında yeterli bilgiye ulaşamadıklarını ve bilgi gereksinimlerinin olduğunu belirtmeleri öğrencilerinin güçlü yönlerini ve gereksinimlerini belirleme konusunda zorluklar yaşayabileceklerini düşündürmektedir. Öğretmenlerin tamamı BEP hazırladıkları nitelik bu konuda da kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Planlama sürecinde öğretmenlerin bir kısmı aile ve uzmanlarla işbirliği yaptığını belirtirken, bir kısmı bu konuda görüş bildirmeyerek bu konu da eksikliklerinin olabileceğini düşündürmektedir. DÖS açısından planlama sürecine ilişkin olarak öğretmenlerin değerlendirme teknikleri, BEP hazırlama, amaç belirleme, uzman ve ailelerle işbirliği yapma konularında eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra planlama sürecine ilişkin olarak öğretmenlerin çocukların sevdiği ve hoşlanmadığı etkinlikleri bilerek planlama yapmaları DÖS açısından olumlu bir bakış açısı olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin uygulama sürecine ilişkin olarak DÖS'te kullanılan strateji ve teknikler, ipuçları, çevresel düzenlemelerin bir kısmını kullandıklarını ilişkin örnek verebilmeleri, daha önce DÖS'e ilişkin bir eğitim almamış olmalarına karşın mesleki yeterliliklerinin uygulamalarında bu strateji ve teknikleri, ipuçları, çevresel

düzenlemeleri kullanmaya uygun olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenlerin uygulamaları sırasında DÖS'ün özelliklerine ilişkin özellikle çocuğun liderliğini ve ilgisini izleme konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler öğretim ortamı olarak etkinlikleri kullanırken, rutin ve geçişleri öğretim ortamı olarak kullanan öğretmenlerin daha az sayıda olması özellikle rutin ve geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin öğretmenlerin bakış açılarının geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. DÖS'ün özelliklerinden olan genelleme ve doğal pekiştirici kullanımı konusunda da öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin aile katılımına ilişkin bakış açıları DÖS açısından değerlendirildiğinde; öğretmenlerin çoğunun aile katılımının çocuğa, ailelere ve kendilerine olumlu katkı sağladığı görüşünde oldukları görülmektedir. Ancak öğretmenlerden bir kısmının aile katılımının kendileri üzerinde zorlaştırıcı etkisini ifade etmeleri ailelerle çalışma konusunda öğretmenlerin desteğe gereksinimleri olabileceğini düşündürmektedir.

### **Öneriler**

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara ilişkin öneriler verilmiştir.

#### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Okul öncesi öğretmen adaylarına hizmet öncesinde özel eğitim konusunda uygulamaya dayalı bir ders konularak değerlendirme yapma, BEP hazırlama, öğretimsel teknik, ipuçlarını kullanmaları sağlanabilir.
2. Okul öncesi kurumlarına özel eğitim öğretmenleri görevlendirilerek, kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri ile uygulama sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin destek sağlanabilir.
3. Okul öncesi öğretmenlere DÖS'te kullanılan strateji ve teknikler, çevresel düzenlemeler, ipuçları ve DÖS'ün özelliklerini içeren web tabanlı paket program hazırlanarak hizmet içi eğitim sunulabilir.
4. Okul öncesi öğretmenlerin ailelerle çalışmalarını geliştirmeye yönelik seminer, konferans, hizmet-içi eğitim, çalıştay düzenlenebilir.

6. Okul öncesi öğretmenlerin diğer uzmanlarla işbirliğinin güçlendirilmesine ilişkin olarak çevrimiçi kullanılan sosyal ağlar oluşturulabilir ve uzmanlarla işbirliğini güçlendirmeye yönelik seminer, konferans ve hizmet-içi eğitim verilebilir.

7. Okul öncesi öğretmenlerinin farklı yetersizlik gruplarına ilişkin bilgi gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik seminer, konferans, hizmet-içi eğitim ve çalıştay verilebilir.

### **İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'te kullanılan strateji ve tekniklerden hangilerine yer verdikleri, bu strateji ve etkinlikleri hangi etkinliklerde ve ne kadar süre ile kullandıklarına ilişkin gözlem veya video analizine dayalı nitel araştırmalar desenlenebilir.

2. DÖS'te kullanılan strateji ve teknikler, çevresel düzenlemeler ve ipuçlarının web tabanlı paket program haline dönüştürülmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin öğrenmeleri ve uygulamaları üzerindeki etkililiği deneysel araştırmalar desenlenerek sınanabilir.

3. Koçluk desteği sağlanarak okul öncesi öğretmenlerinin DÖS'te kullanılan strateji ve teknikler, çevresel düzenlemeler ve ipuçlarını kullanımının etkililiğine ilişkin tek denekli araştırmalar yapılabilir.

4. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı 4. Sınıf öğrencilerine DÖS'te kullanılan strateji ve teknikler, çevresel düzenlemeler ve ipuçlarına ilişkin koçluk sağlanarak kaynaştırma ortamlarındaki staj uygulamaları sırasındaki uygulamalarının niteliği ve etkililiğinin incelendiği araştırmalar desenlenebilir.

5. Okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle çalışma konusundaki eksiklikleri düşünüldüğünde, ailelerle çalışmalarını güçlendirecek bir eğitim programı hazırlanarak etkililiği incelenebilir.

6. Okul öncesi öğretmenlerin farklı yetersizlik gruplarına yönelik bilgi gereksinimleri düşünüldüğünde bu konuda bir eğitim programı hazırlanarak etkililiği incelenebilir.

7. Okul öncesi öğretmenlerin diğer uzmanlarla çalışmalarındaki eksiklikleri düşünüldüğünde, çevrimiçi kullanılan sosyal ağ veritabanı oluşturularak kullanımı ve etkililiği araştırılabilir.

**EKLER**

EK-1. Amerika Gözlem Çizelgesi.....	83
EK-2. Gerekli İzinler.....	88
EK-3. Sözleşme Formu.....	90
EK-4. Görüşme Soruları Uzman Formu.....	92
EK-5. Görüşme Takip Çizelgesi.....	100
EK-6. Görüşme Kılavuzu.....	102
EK-7. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgi Formu.....	104
EK-8. Görüşme Soruları.....	106
EK-9. Doğal Öğretim Sürecinde Kullanılan Strateji/ Yöntem/Tekniklere İlişkin Form.....	110
EK-10. Görüşme Kodlama Anahtarı.....	117



**EK-1. Amerika Gözlem izelgesi**

### Amerika Gözlem Çizelgesi

TARİH	SABAHA	ÖĞLE
09/07/2015 PERŞEMBE	Jane Squaries (University of Oregon) Saat 13:00'da buluşuldu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öncelikle tanışıldı</li> <li>- Jane bize kimlerle iletişime geçebileceğimiz konusunda bilgi verdi</li> <li>- Programımızı nasıl oluşturabileceğimiz konuşuldu</li> </ul>
10/07/2015 CUMA	Okul araştırması ve yetkili kişiler ile iletişime geçme	
13/07/2015 PAZARTESİ	Jane Squaries Saat: 10:00 Toplantı yapıldı	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clinical Building Services gezildi</li> <li>- University of Oregon Early Intervention Programdaki öğretim üyeleri ile tanışıldı</li> </ul>
14/07/2015 SALI	Çevre okullara gidildi Sara Hanson ile saat 15:00 toplantı	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moss Street Children's Center</li> <li>- Vivian Olum Child Development Center</li> <li>- Saat 15:00'da Sara ile buluşuldu. Sara bize araştırmasından bahsetti. Veri toplama süreci ile ilgili kaynaklar paylaştı.</li> </ul>
15/07/2015 ÇARŞAMBA	Judity Newman ile tanışıldı-Early Childhood CARES programının direktörü Angie -The Early Education Program  Saat 13:00 Eugene Public Library Sensory Time	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Judy ve Angie Eugene'deki en yetkili kişiler</li> <li>- Bu kişiler Eugene'deki tüm okullar ve öğretmenler ile bir ağ oluşturdu ve bizim gözleme geleceğimizi belirttiler</li> <li>- Kütüphanede gelişimsel yetersizlik tanısı almış olan çocuklar için düzenlenen kitap okuma etkinliğine kaldık</li> </ul>
16/07/2015 PERŞEMBE	Brattain Early Learning Center Springfield'deki okula gidildi	Sınıflarda gözlem yapıldı.
17/07/2015 CUMA	Saat 11:45'te Jane Squires ile tezlerimiz hakkında sorular soruldu Verdiği makale ile ilgili sorular yöneltildi, tartışıldı.	

TARİH	SABAHA	ÖĞLE
07/20/2015 PAZARTESİ	Jenn Davis Sınıf gözlemi	Jenn Davis Sınıf gözlemi
07/21/2015 SALI	BOOST 9:00-12:00 Clinical Servis Building	Judith Newman Değerlendirme ve yerleştirme 1.30 pm
		Misti Walder AEPS 16:00
07/22/2015 ÇARŞAMBA	BOOST 9:00-12:00 Clinical Servis Building	Cathy Hyslop Anne-Çocuk Grubu
07/23/2015 PERŞEMBE	Amy Ripley 10:00 Anasınıfı gözlem (Vivian Olum Child Development Center)	Alicia Schneider BOOST Sınıfta gözlem yapıldı. Programlar incelendi.
07/24/2015 CUMA	Brattain Early Learning Center 9:00-12:00 Derslerin planlanmasına katılım	Ruby Batz 2:00pm Tez hakkında görüş alma
07/27/2015 PAZARTESİ	Brattain Early Learning Center/Springfield 9.00-12.00 Sınıf Gözlemi	Brattain Early Learning Center/Springfield (13.30-16.30) Sınıf Gözlemi
	Susan Desmond Ev ziyareti 10:00am	
	Cathy Hyslop 9:00-11:00 Anne -Çocuk Grubu	Cathy Hyslop 12:00-14:00 Anne- Çocuk Grubu

	<p>Florien Deurloo</p> <p>9:30-11:00</p> <p>Ev ziyareti</p>	
<p>07/28/2015</p> <p>SALI</p>	<p>Lois</p> <p>Clinical Building Services</p> <p>Saat 10:00</p> <p>Etkinlik Temelli Öğretim Sunumu</p>	<p>Alicia Schneider</p> <p>BOOST</p> <p>Sınıfta gözlem yapıldı.</p>
<p>07/29/2015</p> <p>ÇARŞAMBA</p>		<p>Cathy Hyslop</p> <p>12:00-14:00</p> <p>Anne-Çocuk Grubu</p>
<p>07/30/2015</p> <p>PERŞEMBE</p>	<p>Marianne Taylor</p> <p>Saat: 8:00am</p> <p>CDRC</p> <p>Medical Services Tıbbi</p> <p>Değerlendirme</p>	<p>Alicia Schneider</p> <p>or</p> <p>Jenn Davis</p> <p>Sınıf Gözlemi</p>
<p>07/31/2015</p> <p>CUMA</p>	<p>Brattain Early Learning Center</p> <p>9:00-12:00</p> <p>Derslerin planlanmasına katılım</p>	
<p>08/03/2015</p> <p>PAZARTESİ</p>	<p>Cathy Hyslop</p> <p>12:00-14:00</p> <p>Anne-Çocuk Grubu</p>	<p>Cathy Hyslop</p> <p>12:00-14:00</p> <p>Anne-Çocuk Grubu</p>
<p>08/04/2015</p> <p>SALI</p>	<p>Florien Deurloo</p> <p>Ev Ziyareti</p>	<p>Zach Davis</p> <p>Konuşma terapisi gözlem</p>

08/05/2015 ÇARŞAMBA	Kristen Newell 9:30-11:30 Anne-Çocuk Grubu	Cathy Hyslop 12:00-14:00 Anne-Çocuk Grubu
	Florien Deurloo 10:45-16:45 Ev Ziyareti	
08/06/2015 PERŞEMBE	Anne Todd PBIS  10:30-12:00	
08/07/2015 CUMA	Susan Desmond 10:00 Değerlendirme	
	Brattain Early Learning Center  9:00-12:00  Derslerin planlanmasına katılım	
	Eugene Public Library  Bebek hikaye zamanı  10:15-11:15	

**EK-2. Gerekli İzinler**

## Gerekli İzinler



T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 27298620/160.01/3163188  
Konu : Doğal Öğretim Projesi

24/03/2015

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Tepebaşı Kaymakamlığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 18/03/2015 tarihli ve 2965934 sayılı yazısı,  
b) Tepebaşı Kaymakamlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün 10/03/2015 tarihli ve 63 sayılı yazısı.

İlgi (a) yazı ekinde alınan ilgi (b) yazıda TÜBİTAK 1001 programında yer alan Doğal Öğretim Projesinin; okul öncesi kaynaştırma öğretmenlerine yönelik genelde bütün sınıf, bölgede ise kaynaştırma öğrencilerine günlük rutin, etkinlikler ve geçişler sırasında doğal bir öğretim süreci ile nasıl öğretim sunabileceklerini içeren yazılı ve görsel materyaller geliştirmek, materyallerin kullanımı ve etkinliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almayı içerdiği belirtilmektedir.

Bu kapsamda; Eskişehir İl Merkezindeki bağımlı ve bağımsız Anaokulu ve Anasınıflarında projenin başarı ile uygulanabilmesi için ilimiz Tepebaşı İlçesi Rehberlik ve Araştırma Merkezi Özel Eğitim Öğretmeni Sedat GÜLLECI'nin koordinatör olarak görevlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'lanna arz ederim.

Ramazan KUTLAY  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
24/03/2015

Rıza DALAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Büyükdere Mah. Atatürk Biv.No:247 ESKİŞEHİR  
Elektronik Adres: [eskisehir@meb.gov.tr](mailto:eskisehir@meb.gov.tr)  
e-posta: [reberlik26@meb.gov.tr](mailto:reberlik26@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için İF.KAHRAMAN MEMUR  
Tel: (0 222) 239 72 00  
Faks: (0 222) 235 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.meb.gov.tr> adresinde <http://evrak.meb.gov.tr> adresinde 0b-5ae1-31eb-028a-39ec kulu ile teyit edilebilir.

**EK-3. Sözleşme Formu**



## SÖZLEŞME FORMU

Değerli Öğretmenimiz;

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ediyoruz. Bu form araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı bildirmek üzere hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim sürecine ilişkin bakış açılarının incelenmesidir. Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri ve TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. Sizinle bir görüşme gerçekleştirilecektir. Gerekli takdirde sizden ek görüşmelerin yapılması istenebilecektir.

Görüşmelerde söyleyeceğiniz her şeyin araştırmaya önemli katkılar sunacağını biliyoruz. Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeniyle görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve talep ettiğim zaman süresini aşmamak için ses kaydı yapacağımızı bildirmek istiyoruz.

Bu araştırma sizin gönüllü katılımlarınız sayesinde gerçekleştirilmektedir. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarında belirttiğiniz fikir ve yorumlarınızın bilimsel veri olmak dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını size temin ederiz.

Yapacağım ses kaydını verilerin dökümünde ve analizinde yardım alacağım tez danışmanım ve araştırma ekibinde yer alan kişiler ve döküm için hizmet alacağım kişi dışında hiç kimsenin dinlemeyeceğini, bu kayıta söylediklerinizin grup verisine dönüştürülmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını, grup kaydına dönüştürüldükten sonra ses kaydınızın silineceğine ve bildirimlerinizden dolayı sizi herhangi bir şekilde rahatsız edecek durumda bırakmayacağımıza söz veriyoruz.

Görüşme sırasında kullanacağımız kişi ve kurum isimleri araştırmada kod adı verilerek değerlendirileceği için sizin, öğrencilerinizin ve okulun isimleri hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Dilerseniz görüşmeye başlamadan önce sizin belirlediğiniz kod isimle görüşmeyi gerçekleştirebiliriz. Eğer kod isminizi kendiniz belirlemek istiyorsanız lütfen aşağıda ilgili yere kod isminizi yazınız.

İstedığınız zaman görüşmeyi yarıda kesebilirsiniz. Bu durumda tüm kayıtlar size teslim edilecektir ya da sizin yanınızda silinecektir. Araştırma sonlandıktan sonra eğer isterseniz araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır. Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve bizimde verdiğimiz sözleri tutacağımızı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı olarak imzalayarak olası tedirginliği gidermenin uygun olacağına inanıyoruz. Şimdiden değerli katılımlarınız için teşekkür ediyoruz.

İstenilen kod isim:

Görüşen Kişinin Adı-Soyadı:

Görüşülen Kişinin Adı-Soyadı:

İmzası:

İmzası:

**EK-4. Görüşme Soruları Uzman Görüş Formu**

## UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Sayın Hocam,

Yüksek lisans tezim için hazırlamış olduğum araştırma sorularıma görüş bildirmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Nitel bir araştırmayı ilk kez yapan birisi olarak süreçte çok fazla şey öğrendim ve öğrenmeye devam ediyorum. Süreç içerisinde öğrendiğim bilgiler tezimin başlığını değiştirmem gerektiğini düşünmemi neden oldu. Tezimin ilk başlığı “Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” idi. İlk aldığım iki uzman görüşü, tezimin amacı ile başlığının uygun olmadığını belirtmekteydi. Çalışmamın vaka çalışması olmasının daha uygun olabileceği söylendi. Araştırma kapsamında Amerika Birleşik Devletleri’nde yapmış olduğum uygulama gözlemlerinde doğal öğretim sürecini uygulayan öğretmenlere doğal öğretim sürecine ilişkin sorular sorduğumda doğal öğretim sürecini bilmediklerini fark etmiştim. Öğretmenler doğal öğretim sürecinin ne olduğunu kavram olarak bilmiyorlardı ancak nasıl uygulayacaklarını biliyorlardı. Bu nedenle aslında okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim sürecini uygulayabilecekleri bir bakış açısına sahip olup olmadıklarını incelemenin daha doğru olacağını düşündüm. Sizlerden görüş almak istediğim diğer bir konu ise tez başlığının “Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi” olarak değiştirilmesinin uygun olup olmayacağıdır.

Aşağıda yüksek lisans tezimin amacından, yönteminden ve konusundan kısaca bahsettim. Uzman görüşlerinizi belirtmeniz amacıyla bir tablo oluşturdum. Soruların altında “açıklama” olarak belirttiğim başlık, soruları hangi amaçla yazdığımı belirtmek içindir.

Bu araştırmanın amacı sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim sürecine ilişkin bakış açılarının incelenmesidir. Bu amaçla 10 okul öncesi öğretmeni ile görüşülecektir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanacaktır. Araştırma verileri tümevarım analiz yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. Araştırmacı verileri analiz ederken, araştırmacı günlüğünden ve saha notlarından yararlanacaktır.

Doğal Öğretim Süreci, çocuğun günlük yaşantısında yer alan rutinler, geçişler, etkinlikler gibi doğal yaşantıları öğretim fırsatına dönüştürme süreci olarak ifade edilmektedir. Çocuğun doğal yaşantısı, doğal öğretim sürecinde kullanılan çeşitli tekniklerle çocuk için anlamlı öğrenme fırsatlarına dönüşebilmektedir. Doğal öğretim sürecinin dört temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar; çocuğun liderliğinin ve ilgisinin izlenmesi, rutin, etkinlik ve geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılması, etkinliklerin, nesnelerin ya da oyuncakların doğal pekiştirici olarak kullanılması, genellemenin öğretilmesi olarak sıralanmaktadır (İ. Diken, 2013; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007).

Sorular	Uygun dur	Uygun Değildir	Ek Açıklama
<p><b>1. Sınıfınızdaki bir gününüzü nasıl planlıyorsunuz?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Günlük rutinler-geçişler-etkinlikler (açılış-serbest zaman etkinliği-beslenme vb.)</li> <li>• Sınıfınızdaki etkinlerinizi neye göre belirliyorsunuz? (Çocukların zevk aldığı, çocukların gereksinimleri, materyaller doğrultusunda vb)</li> </ul>			(Planlama süreci genel)
<p><b>2. Sınıfınızdaki bir günü planlarken neleri göz önüne alıyorsunuz?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin güçlü yönlerini ve desteklenmesi gereken yönlerini nasıl belirliyorsunuz? (<i>Ne</i>)</li> <li>• Öğrencilerinizin hangi gereksinimlerini gün içinde hangi etkinlikler, rutinler ve geçişlerde desteklemeyi planlıyorsunuz? Neden? Örnek verebilir misiniz? (<i>Nerede</i>)</li> <li>• Bir gününüzü planlarken kullanacağınız öğretim tekniklerini/stratejilerini neye göre belirliyorsunuz? Hangi teknik ve stratejileri etkili buluyorsunuz? (<i>Nasıl</i>)</li> </ul>			(Planlama sürecinde dikkat edilen noktalar)
<p><b>3. Ailelerin eğitim öğretim sürecine dahil olmaları konusunda bir planlama yapıyor musunuz? Nasıl?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ailelere eğitim</li> <li>• Ailelerin sınıfta yapacağı etkinlikler</li> <li>• Ailelerin evde yapabileceği etkinlikler</li> </ul>			(Planlama sürecinde ailelerin katılımı)

<p><b>Açıklama (1.2.3. soru için):</b> Doğal öğretim uygulamalarının planlanma sürecinde cevaplanması gereken üç soru bulunmaktadır. Bu sorular “Ne” , “Nerede” ve “Nasıl” (3N) sorularıdır. Ne; çocuğun gereksinimlerinden yola çıkılarak belirlenen amaçlarının, Nerede; hangi etkinliklerin, rutinlerin ve geçişlerin kullanılacağına, Nasıl; hangi teknik, strateji ve çevresel düzenlemenin kullanılacağına belirlenmesidir. Öğretmen bu sorulara cevap verirken öğrencinin ilgisini, motivasyonunu takip ederek karar veriyorsa doğal öğretim sürecine ilişkin olumlu bir bakış açısının olduğu düşünülebilir. Çocuğun geliştirilmesine gereksinim duyduğu alanlarının, motivasyon ve ilgisinin olduğu etkinlikler, geçişler, rutinler, materyaller kullanılarak geliştirilmesi doğal öğretim sürecinin gerekliliklerindedir. Bu soru ile öğretmenin planlamayı yaparken bilerek ya da bilmeyerek doğal öğretim sürecine ilişkin bir altyapısının olup olmadığı irdelenmek istenmektedir. Doğal öğretim sürecinin gerçekleştirilebilmesi için, çocuğun ebeveynlerinin/birincil bakıcılarının da bu bakış açısı ile öğrenme-öğretme fırsatları yaratabilmeleri önemlidir. Bu nedenle öğretmenin aileler ile işbirliği yapması ve onlara rehberlikte bulunması gerekmektedir. Öğretmenin aile ile yapacağı işbirliği doğal öğretim sürecinin temel özelliklerinden biri olan genellemenin öğretimini arttıracak bir etmen olarak belirtilebilir. Bu nedenle aile katılımının planlanmasına ilişkin bir soru sorulmuştur.</p>			
<p><b>4. Kaynaştırma öğrencinizin etkinliklere katılımını arttırmak amacıyla ona özgü ne tür planlamalar yapıyorsunuz? (Bu planlamaları yaparken öğrencinizin özelliklerini değerlendiriyor musunuz? )</b></p>			<p>(Planlama sürecinde kaynaştırma öğrencisinin özelliklerini belirleme)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin güçlü ve desteklenmesi gereken yönleri sizce nelerdir?</li> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin yapmaktan keyif aldığı düşünüğünüz etkinlikler nelerdir? Sizce nedeni ne olabilir?</li> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin yapmaktan hoşlanmadığı etkinlikler nelerdir? Sizce nedeni ne olabilir?</li> <li>• Kaynaştırma öğrenciniz için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı(BEP) hazırlıyor musunuz? BEP hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?</li> </ul> <p><b>Açıklama:</b> Bu soru öğretmenin planlama sürecinde kaynaştırma öğrencisinin bireysel özelliklerini dikkate alıp almadığını anlamak amacıyla sorulmuştur. Önceki sorularda tüm sınıfı dikkate alarak değerlendirilmesi beklenirken, dördüncü soruda kaynaştırma öğrencisinin özelliklerini nasıl değerlendirdiği belirlenmek istenmiştir.</p>			
<p><b>5. Sınıfınızdaki tüm öğrencilerinizi düşündüğünüzde eğitim öğretim sürecinizin uygulanmasını nasıl değerlendirirsiniz?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planladığınız eğitim sürecinin uygulanması sırasında hangi noktaları başarı olarak değerlendirmektesiniz? (fırsat yaratma, etkinlikler, kullanılan strateji/teknikler vb.)</li> <li>• Planladığınız eğitim sürecini uygularken zorluklar yaşıyor musunuz? Ne gibi</li> </ul>			(Uygulama süreci genel)

zorluklar?			
<p><b>6. Kaynaştırma öğrencinizin katılımını desteklemek amacıyla okul ortamında ne tür uyarlamalar (düzenlemeler) yapıyorsunuz? Bu uyarlamaları yapmanızın nedeni nedir?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin katılımını arttırmak için fiziksel ortamda yaptığınız değişiklikler var mı? Neler?</li> <li>• Kaynaştırma öğrencinizle çalışırken öğretimi uygun hale getirmek amacıyla kullandığınız teknik ve ipuçları var mı? Bunları nasıl kullanıyorsunuz?</li> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin geliştirilmesine gereksinim duyduğu becerileri ve davranışları öğrenmesi için gün içerisinde ne tür fırsatlar yaratıyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?</li> </ul> <p><b>Açıklama:</b> Doğal öğretim süreci içerisinde çevresel düzenlemeler öğretimin yapılabilmesi için fırsatlar yaratılmasını sağlamaktadır. Çevresel düzenlemeler, çocuğun güçlü yönleri, motivasyon ve ilgileri takip edilerek, geliştirilmesine gereksinim duyulan becerilerin ve davranışların öğretilmesine yaramaktadır. Çevresel düzenlemeler; eksik bırakma, sınırlı oranda verme, şaşırtıcı durumlar yaratma ve ulaşılmaz hale getirme olarak sıralanmaktadır. Fiziksel ve öğretimsel uyarlamalar ise kaynaştırma öğrencisinin gereksinimleri doğrultusunda ortamın, dersi işleyişinin, ders zamanının, materyallerin ve öğretimsel yöntemlerin uygun hale getirilmesidir. Öğretmenin uyarlamalar ve çevresel düzenlemeler hakkında belirtecekleri görüşlerin alınması doğal</p>			(Uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencisi için yapılan uyarlamalar)

<p>öğretim sürecinin uygulanabilmesi için sınıfta uygun ortamın yaratılıp, yaratılmadığının belirlenebilmesi açısından önemlidir.</p>			
<p><b>7. Kaynaştırma öğrencinizin öğrenmesi gereken beceri ve davranışları nerede (hangi etkinlikler, geçişler ve rutinlerde) ve nasıl (hangi teknik/strateji) öğretiyorsunuz?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaynaştırma öğrencinizle öğretim açısından en verimli geçirdiğinizi düşündüğünüz etkinlik/geçiş/rutin hangisidir? (Neden bu etkinlik/geçiş ve rutinin verimli geçtiğini düşünüyorsunuz? Neden?)</li> <li>• Öğrencinizin geliştirilmesi gereken yönlerini düşündüğünüzde, hangi etkinlik, geçiş ve rutinlerin öğretme fırsatı yaratmanızda etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?</li> <li>• Yapamadığı bir beceriyi hiç bu etkinliklerin içerisine ekleyerek öğretmeyi düşündünüz mü? Bunun için neler yaptınız? Sonuç nasıl oldu?</li> </ul> <p><b>Açıklama:</b> Doğal Öğretim Süreci'nin uygulanması sırasında öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin gereksinimlerinin farkında olarak gün içerisindeki her anı kullanabilmesi önemlidir.</p>			<p>(Uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencine özgü yapılan planlamanın uygulanması)</p>
<p><b>8. Kaynaştırma öğrencinizin geliştirilmesi gereken yönleri desteklemek amacıyla ailesini bu sürece nasıl dahil ediyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?</b></p>			<p>(Uygulama süresince kaynaştırma öğrencinizin ailesinin katılımı)</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin ailesi onlar için yaptığınız planlamayı uygulayabiliyor mu?</li> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin ailesi ile ne sıklıkla görüşüyorsunuz/iletişim kuruyorsunuz? Evde yapılanları öğrenmek için herhangi iletişim kurma yolunuz var mı? İletişim defteri, whatsapp gibi... vb</li> <li>• Aile katılımının çocuğun gelişimi ve size olan katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz?</li> </ul> <p><b>Açıklama:</b> Doğal Öğretim Süreci'nin özelliklerinden biri olan genellenmenin sağlanabilmesi için çocuğun sadece okul ortamında değil, ev ortamında da desteklenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin aileler ile işbirliği yapması, onlara rehberlik etmesi önemlidir.</p>			
<b>Başlık</b>	<b>Uygun dur</b>	<b>Uygun Değildir</b>	<b>Ek Açıklama</b>
Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi			

**EK-5. Görüşme Sorularının Konularına İlişkin Takip Çizelgesi**

## GÖRÜŞME SORULARININ KONULARINA İLİŞKİN TAKİP ÇİZELGESİ

Sayın Öğretmenim,

Görüşmenin daha rahat gerçekleştirilmesi için size soracağım soruların konuları sırasıyla aşağıda yer almaktadır.

- Tüm sınıf için günlük planlama
- Planlama sürecinde aile katılımı (tüm çocuklar için)
- Planlama sürecinde kaynaştırma öğrencisi
- Uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencisi ve yapılan uyarlamalar
- Uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencisi ve eğitim öğretim
- Uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencisinin ailesi
- Uygulamaların değerlendirilmesi

**EK-6.Görüşme Kılavuzu**

## GÖRÜŞME KILAVUZU

Değerli Öğretmenimiz;

Benim adım Düriye Merve Tuna Anadolu Üniversitesi Erken Çocuklukta Özel Eğitim yüksek lisans programında öğrenciyim. TÜBİTAK destekli “Doğal Öğretim Projesi: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler için Doğal Öğretim Süreci” adlı çalışmada yer almaktayım. Bu kapsamda Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi desteğiyle yüksek lisans tezimi hazırlamaktayım. Bugün gerçekleştireceğimiz bu görüşmede belirteceğiniz tüm bilgiler araştırma için çok büyük bir önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim sürecine ilişkin bakış açılarının incelenmesidir. Bu araştırma kapsamında sizlerle tek görüşme yapılacaktır. Gerekli takdirde sizden ek görüşmeler talep edilecektir.

Bugün sizinle yapacağım görüşmede yedi soru sırayla sorulacaktır. Eğer soruda anlamadığınız bir yer olursa ya da sorunun tekrar sorulmasını istiyorsanız lütfen açıklama yapılmasını isteyiniz. Sorulara vereceğiniz yanıtların açık ve anlaşılır olması araştırma için oldukça önem taşımaktadır.

Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeni ile görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve talep ettiğim zaman süresini aşmamak için ses kaydı yapacağımızı bildirmek istiyorum. Görüşme sırasında verdiğiniz tüm bilgiler saklı kalacaktır ve bu bilgiler araştırma dışında asla kullanılmayacaktır.

Görüşme sırasında size isminizle hitap etmek istiyorum. Diğer bir yandan görüşme sırasında öğrencinizin adını kullanmak istiyorum. Ancak, araştırmanın raporlaştırılması sürecinde sizin ve öğrencinizin ismi hiçbir şekilde kullanılmayacak, bu isimlerin yerine kod isimler kullanılacaktır. Araştırmanın herhangi bir sürecinde çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bunun için kesinlikle bir yaptırım uygulanmayacaktır. Tüm bu açıklamalardan sonra sizce bir sakıncası yoksa bu sözleşmeyi okuyarak imzalamanızı rica ediyorum (Sözleşme katılımcıya verilir. Okuması ve imzalaması için beklenilir).

Gerekli açıklamaların yapılmasından ve sözleşmenin imzalanmasından sonra görüşme formunun üst kısmında belirtilen kısımlar (tarih, saat, yer, görüşmeci adı-soyadı, katılımcı adı-soyadı, öğrenci adı-soyadı, yaşı) ve “Kişisel Bilgi Formu” görüşmeci tarafından doldurulur ve görüşme formundaki ilk soru ile görüşmeye başlanılır.

**EK-7.Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgi Formu**

## ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adı-Soyadı:

.....

Cinsiyet:

.....

Yaş:

.....

İletişim Bilgileri:

Telefon: ..... E-mail: .....

Mezun olunan üniversite:.....

Fakülte:.....

Bölüm:.....

Mesleki deneyim:.....

Kaynaştırma öğrencisi ile çalışma deneyimi: .....

Şuana kadar çalıştığı kaynaştırma öğrencilerinin tanıları:

.....

Sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisinin tanısı: .....

Şuan eğitim verilen yaş grubu:.....

Şuan eğitim verilen sınıfın mevcudu:.....

Okuldaki çalışma zamanı (Sabahçı-öğlenci-tam gün):

Öğretmenin daha önce doğal öğretim sürecine ilişkin bir programa katılıp katılmadığı:

.....

Katıldıysa ne tür bir programa katıldığı:

.....

**EK-8. Görüşme Soruları**



### Görüşme Soruları

Görüşme Soruları	Notlar
<p><b>1. Sınıfınızdaki bir gününüzü nasıl planlıyorsunuz?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir gününüzü planlarken kullanacağınız öğretim tekniklerini/stratejilerini neye göre belirliyorsunuz?</li> <li>• Peki sizin keşfettiğiniz pratik teknikler var mı? Hangi teknik ve stratejileri etkili buluyorsunuz? (<i>Nasıl</i>)</li> <li>• Çocukların güçlü yönlerini nasıl belirliyorsunuz?</li> <li>• Peki desteklenmesi gereken yönlerini nasıl belirliyorsunuz? (<i>Ne</i>)</li> <li>• Çocukların hangi gereksinimlerini hangi etkinliklerde desteklemeyi planlıyorsunuz? Peki rutinleri planlıyor musunuz? Peki geçişleri planlıyor musunuz? Örnek verebilir misiniz? (<i>Nerede</i>)</li> </ul>	Tüm sınıf için günlük planlama
<p><b>2. Ailelerin eğitim öğretim sürecine katılımı konusunda ne düşünüyorsunuz? Peki siz nasıl bir planlama yapıyorsunuz?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ailelere eğitim</li> <li>• Ailelerin sınıfta yapacağı etkinlikler</li> <li>• Ailelerin evde yapabileceği etkinlikler</li> <li>• Bunun sonucunu nasıl değerlendiriyorsunuz?</li> </ul>	Planlama sürecinde aile katılımı (tüm çocuklar için)
<p><b>3. Kaynaştırma öğrencinizin etkinliklere katılımını sağlamak için ne tür planlamalar yapıyorsunuz?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin güçlü yönleri nelerdir?</li> <li>• Peki desteklenmesi gereken yönleri sizce nelerdir?</li> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin keyif aldığı etkinlikler</li> </ul>	Planlama sürecinde kaynaştırma öğrencisi

<p>nelerdir? Sizce nedeni ne olabilir?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peki hoşlanmadığı etkinlikler nelerdir? Sizce nedeni ne olabilir?</li> <li>• Kaynaştırma öğrenciniz için (BEP) hazırlıyor musunuz? BEP hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?</li> </ul>	
<p><b>4. Kaynaştırma öğrenciniz için sınıf-içi ve sınıf-dışında ne tür uyarlamalar (düzenlemeler) yapıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz? Bu uyarlamaları yapmanızın nedeni nedir?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin için fiziksel ortamda yaptığınız değişiklikler var mı? Neler?</li> <li>• Kaynaştırma öğrencinizle kullandığımız teknik ve ipuçları var mı? Bunları nasıl kullanıyorsunuz?</li> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin geliştirilmesine gereksinim duyduğu becerileri ve davranışları öğrenmesi için gün içerisinde ne tür fırsatlar yaratıyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?</li> </ul>	<p>Uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencisi ve yapılan uyarlamalar</p>
<p><b>5. Kaynaştırma öğrencinizin öğrenmesi gereken beceri ve davranışları nasıl öğretiyorsunuz?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sizce öğretim açısından kaynaştırma öğrencinizle en verimli geçirdiğiniz etkinlikler/rutinler/geçişler hangisidir? Peki sizce bunlar neden verimli geçiyor?</li> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin geliştirilmesi gereken becerilerini bu etkinliklerin içerisine ekleyerek öğretmek konusunda ne düşünüyorsunuz? Siz bunu</li> </ul>	<p>Uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencisi ve eğitim öğretim</p>

<p>denediniz mi? (Yaptıysa biraz daha açıklar mısınız? Sonuçları ne oldu?)</p>	
<p><b>6. Kaynaştırma ailesini öğrencinin eğitim sürecine nasıl katıyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aile katılımının kaynaştırma öğrencinizin gelişimine katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz?</li> <li>• Peki size olan katkıları hakkında ne diyebilirsiniz? Deneyimlerinizden bahseder misiniz?</li> <li>• Kaynaştırma öğrencinizin ailesi ile ne sıklıkla görüşüyorsunuz/iletişim kuruyorsunuz? İletişim kurma sebebiniz genelde ne oluyor? Hangi yollarla görüşüyorsunuz? (ipucu: whatsup, defter)</li> <li>• Peki kaynaştırma ailesini eğitim sürecine dahil etmek için başka neler yapıyorsunuz?</li> </ul>	<p>Uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencisinin ailesi</p>
<p><b>7. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencinizi düşündüğünüzde uygulamalarınızı nasıl değerlendirirsiniz?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planlarınızı uygularken başarılı bulduğunuz noktalar nelerdir? (fırsat yaratma, etkinlikler, kullanılan strateji/teknikler vb.)</li> <li>• Hangi zorlukları yaşıyor musunuz? Ne gibi zorluklar?</li> <li>• Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?</li> </ul>	<p>Uygulamaların değerlendirilmesi</p>

**EK-9. Doğal Öğretim Sürecinde Kullanılan Strateji/Yöntem/Tekniklere İlişkin Form**

**DOĞAL ÖĞRETİM SÜRECİNDE KULLANILAN STRATEJİ/YÖNTEM/TEKNİKLERE İLİŞKİN FORM**

ÖĞRETİMSEL STRATEJİ/YÖNTEM/TEKNİKLER	TANIMI
<i>Model Olma</i>	Özellikle dil becerilerinin kazandırılmasında model olma en temel öğretim tekniğidir. Öğrenmelerin yaşantılar sonucunda oluştuğu düşünülürse, dil becerilerini öğretmenin temelinde de model olmanın yattığı görülmektedir. Çünkü dil becerilerinin edinimi için yeterli ve çocuğun düzeyine uygun girdilerin yani yaşantıların olması zorunludur. Çocuğun ilgi doğrultusunda uygun dilsel girdilerin sunulması dil gelişiminin desteklenmesini sağlamaktadır.
<i>a). Yanıt Beklemeden Model Olma</i>	Çocuktan herhangi bir cevap beklenmeksizin, çocuğun gelişim düzeyine uygun dilsel girdilerin sağlanarak çocuğun bir süre sonra sizi taklit etmesi zaman içerisinde ise sizi taklit etmeden bağımsız olarak kendini ifade etmesidir. Çocukların seviyesinin çok üstünde sunduğunuz girdi çocuk tarafından taklit edilmeyecektir çünkü çoğu çocuk yapamayacağını düşündüğü şeyi taklit etmeye çalışmaz. Buradaki önemli nokta çocuğun dil gelişim seviyesine uygun hareket etmektir. Çocuk tek sözcük seviyesinde ise 2-3 sözcüklü dilsel model olma gerekmektedir.
<i><u>a1). Sözcük Bombardımanı</u></i>	Yanıt beklemeden model olma stratejisi sözcük çıktısı sınırlı olan çocuklar için kullanılabilecek en temel stratejilerden biridir. Sözcük bombardımanı stratejisinde öğretmen ve aile çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak hedef sözcükler veya sözcük öbekleri belirlerler. Belirlenen sözcüklere ilişkin evde, okulda tüm gün çocuğun yeterli girdi almasını ve anlamlandırılmasını kapsamaktadır.

<b><u>a2). Paralel Konuşma</u></b>	Yanıt beklemeden model olma stratejisinin alt stratejilerinden biridir. Paralel konuşma stratejisinde yetişkin çocuğun o an yaptıklarını çocuktan yanıt beklemezsiniz dil beceri düzeyine uygun bir şekilde ifade ederek çocuğun yaptığı/ilgilendiği şeyi onun için anlamlı hale getirir ve bu şekilde dilsel girdi sağlamış olur.
<b><u>a3). Kendi Kendine Konuşma</u></b>	Yanıt beklemeden konuşma stratejisinin bir alt stratejisidir. Küçük çocuklarla aynı ortamdayken size bakmadıklarını ya da sizinle ilgilendiklerini düşündüğünüz anlarda bile aslında bir gözleri hep sizdedir. Kendi kendine konuşma stratejisi yetişkin çocuk ile aynı ortamdayken yetişkinin kendi yaptıklarını çocuktan herhangi bir yanıt beklemezsiniz çocuğun dil gelişim düzeyine uygun şekilde anlatmasıdır. Böylelikle yetişkini izleyen çocuk/çocuklar, yetişkinin yaptıklarını anlamlandırabilir.
<b><i>b). Seçenek Sunma</i></b>	Seçenek sunma iki seçenekten birini çocuğun seçmesi için fırsat sunulurken çocuğun dil gelişim düzeyine uygun olarak model olunmasıdır. İçinde hem talep etmeyi hem de model olmayı barındırır. Bu strateji çocuğa seçenek sunarken onun tercihinin duyulan saygıyı ifade eden çocuk merkezli bir stratejidir. Çocuğun ilgilerini izlediğinden aynı zamanda çocuğun konu ile ilgili öğrenmeye en açık olduğu zamanın yakalanmasını sağlamaktadır.
<b><i>c).Genişletmeler Kullanarak Model Olma</i></b>	Genişletmeler kullanarak model olma, çocuğun sahip olduğu dil gelişim düzeyinden daha ileri ve karmaşık dil becerilerini öğretme amacıyla çocuğun söylediklerine yeni sözcükler ekleyerek ya da söylediklerinin düzeltilerek genişletilmesidir.
<b><u>c1). Sözcük Ekleme ile Genişletme</u></b>	Çocuğun dil gelişim düzeyinin bir üst basamağında çocuğun söylediklerine sözcük eklenerek genişletme yapılmasıdır.

<p><b><u>c2). Düzeltme/Yer Değiştirme Yapılarak Genişletme</u></b></p>	<p>Çocuğun kullandığı sözcüğün yerine kullanılacak farklı bir sözcük kullanılarak ya da eksik ya da yanlış kullandığı sözcüğü doğrusunu söyleyerek genişletme yapılmasıdır.</p>
<p><b><u>d). Talep Etme-Model Olma</u></b></p>	<p>Talep etme- model olma stratejisinde, çocuğa seçenek sunularak, soru sorularak ya da istekte bulunularak çocuğun tepkisi beklenir. Çocuk doğru yanıt verirse genişletme stratejisi kullanılabilir, yanlış cevap verdiğinde ya da cevap vermediğinde ise, model olma süreci işletilebilir.</p>
<p><b><u>d1).Doğru Sorular Sorma</u></b></p>	<p>Çocuğa yaratıcı yanıt verme şansı sunan, çocuğun daha çok sözcük kullanmasını destekleyen uygun açık uçlu soruların sorulmasıdır. Çocuklar sizin zaten cevabını bildiğinizi ya da sadece kendisini test etmek için sorduğunuzu düşündüğü soruları cevaplamaktan kaçınırlar. Bu nedenle etkileşim sırasında doğal, gerçek ve “evet/hayır” cevabı ile sınırlı olmayan sorular, çocukla etkileşim başlatmanın ve sürdürmenin en iyi yoludur. Bu strateji ile sorulan bir sorunun karşılığında çocuğun tepki vermesi için bir süre beklenir, çocuğun cevap vermesi durumunda tepki genişletilir, tepki vermemesi durumunda model olunur ve tekrar beklenir.</p>
<p><b><u>d2).Bekleme Süreli Öğretim</u></b></p>	<p>Çocuğun bağımsız iletişim kurma ve etkileşim başlatma becerilerini kazanmasını desteklemek için bekleme süreli öğretim stratejisi kullanılmaktadır. Bu stratejinin kullanılması sürecinde çocuğa herhangi bir ipucunun verilmeden ya da çocuğa yardım etmeden etkileşim başlatması ya da iletişim kurması için çocuğun bir tepki göstermesini beklemek önemlidir. İletişim karşılıklı bir süreçtir yani çocuğun sadece başkalarının iletişim girişimlerine yanıt vermesi ya da onları model alması değil aynı zamanda kendisinin de bağımsız olarak iletişimi başlatabilmesi demektir. Ancak burada çocuktan iletişimi başlatması beklenirken her çocuktan dil gelişim seviyesine uygun bir “iletişim başlatma” hedeflenmelidir. Bu, bazı çocuklar için bakış ya da işaret iken başka biri için tek sözcük ya da sözcük öbeği olabilmektedir.</p>

<p><b><u>İPUÇLARI:</u></b> İpuçları, çocuğun bir beceriyi tam ve bağımsız bir şekilde yapabilmesi için sunulan yardımlardır.</p>	
<p><b><i>1. Fiziksel İpuçları</i></b></p>	<p>Fiziksel ipucu, ilk ipucu türü ve en fazla (en yoğun desteğin verildiği) ipucu sunma tekniğidir. Fiziksel ipucu, çocuk bir şeyler yaparken yetişkinin elle çocuğa yardımcı olmasıdır. Çocuğa elle yardım yaparken aynı anda neler yapıldığının çocuğa söylenmesi fiziksel ipucunun önemli özelliğidir. Fiziksel ipucu temelde üç aşamadan oluşur. Bunlar; tam fiziksel yardım, kısmi fiziksel yardım ve gölge yardımı sunarak fiziksel yardımı azaltmadır.</p>
<p><b><u>1a). Tam Fiziksel İpucu</u></b></p>	<p>Tam fiziksel ipucu, çocuğun hedef beceriyi bağımsız olarak gerçekleştiremediği durumlarda yetişkinin elleriyle çocuğun bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirebilmesi için çocuğa sunduğu yardımdır.</p>
<p><b><u>1b). Kısmi Fiziksel İpucu</u></b></p>	<p>Kısmi fiziksel ipucu, çocuğun hedef beceriyi daha bağımsız yapabilmesine yardımcı olmak için çocuğun vücuduna kısmi bir şekilde dokunularak ya da vücudun belli bölgesi tutularak sunulan yardımdır. Büyük kas becerilerinde vücudun belli bölgesi ya da büyük uzuvları hafifçe tutularak ya da onlara dokunularak; küçük kas becerilerinde ise çocuğun bileğinden ya da kolundan tutularak ve yavaşça itilerek ya da çekilerek çocuğa kısmi fiziksel ipucu sunulabilir.</p>



<b><u>1c). Gölge İpucu</u></b>	Gölge olma, çocuğun beceriyi daha bağımsız yerine gerçekleştirebilmesi için çocuğa dokunulmaksızın çocuğun hareketlerini eş güdümlü olarak izlemektir.
<b>2. Model Olma</b>	Model olma, çocuğun yapmak istediğini yetişkinin göstermesi ya da söylemek istediğini yetişkinin sözel olarak ifade etmesidir. Böylece yetişkin, yaptığını ya da söylediğini çocuğun taklit etmesi ya da tekrar etmesi için ona şans verir. İki çeşit model olma türü vardır: Tam model olma ve kısmi model olma.
<b><u>2a). Tam Model Olma</u></b>	Tam model olma, yetişkinin ilgili beceri ya da davranışı tam olarak yerine getirerek göstermesi ya da ilgili dil örneğini tam olarak söylemesidir.
<b><u>2b). Kısmi Model Olma</u></b>	Kısmi model olma, yapılması istenen davranış ya da becerinin bir bölümünün çocuğa gösterilerek ya da söylenilerek yapılmasıdır.
<b>3). Sözel İpuçları</b>	Çocuğun yapmasını istediğimiz beceri ya da davranışa ilişkin sözel olarak sunulan yardımdır.
<b><u>3a). Doğrudan Sözel İpuçları</u></b>	Doğrudan sözel ipuçları, çocuğun belirli bir beceri yapması için ona belirli bir yönerge sunulmasıdır.
<b><u>3b). Dolaylı Sözel İpuçları</u></b>	Dolaylı sözel ipucunda, çocuğun yapması beklenen davranış ya da beceriye ilişkin yardım ima edilerek sunulur.

<b>4). Sözel Olmayan İpucu</b>	Çocuktan beklenen davranışa ilişkin olarak yetişkinin çocuğa jest, mimik ve bakış kullanarak sunduğu yardımlardır.
<b><u>4a). Jestler</u></b>	Yetişkinin ipucu sunmak amacıyla el, kol ya da başla yaptığı hareketler bütünüdür.
<b><u>4b). Bakışlar ve Mimikler</u></b>	Yetişkinin bir davranışa ya da duruma ilişkin ipucu sunmak amacıyla kaş, göz, ağız ya da yüz hareketlerini kullanmasıdır.
<b>ÇEVRESEL DÜZENLEMELER</b>	<b>TANIM</b>
<b>Ulaşılmaz Hale Getirme</b>	Çocuğun istediği veya ilgilendiği nesnelere ulaşılmaz hale getirerek gelişiminin desteklenmesinin sağlanmasıdır.
<b>Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma</b>	Gün içerisinde alışıla gelmiş olan durumlara, etkinliklere ya da rutinlere öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda ilginç, farklı ya da beklenmedik durumlar yaratılarak öğrenme fırsatlarının yaratılmasıdır.
<b>Sınırlı Oranda verme</b>	Çocuğun etkileşim başlatmasına fırsat tanımak amacıyla, çocuğun sevdiği ve ilgi duyduğu nesnelere gereksinimleri doğrultusunda parça parça verilmesidir.
<b>Eksik Bırakma</b>	Çocuğun etkileşim ve iletişim kurmasına fırsat yaratmak amacıyla, çocuğun alışkın olduğu etkinliklerin bazı basamaklarının atlanması ve çocuğun buna ilişkin tepkide bulunmasını sağlayacak öğrenme ortamı oluşturmaktır.

**EK-10. Görüşme Kodlama Anahtarı**

## GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

Değerli Uzmanlar,

Bu çalışmayla, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine ilişkin bakış açılarının belirlenmek amaçlanmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesi ve betimsel olarak sunulması planlanmaktadır. Bu nedenle Görüşme Kodlama Anahtarı oluşturulmuştur. Çalışma için 15 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Alanyazının ve verilerin değerlendirilmesi sonucunda kodlar, alt kategoriler, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan veri analizinin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla yansız atama yoluyla beş öğretmen ile yapılan görüşmeler seçilmiştir. Değerlendirme yaparken incelenen koda ilişkin uygun olan temanın üst kısmında belirtilen “Frekans” kutucuğunun içine “X” iareti koymanız istenmektedir. Çalışma sırasında kolaylık olması amacıyla “Görüşme No ve Satır No” şeklinde belirtilen kutucuğa dökümlerde belirtilen görüşme numaralarını ve satır numaralarını yazmanız istenmektedir. Bununla birlikte kod anahtarında her bir temanın altına sizin eklemek istedikleriniz olabileceği düşünülerek boş satır bırakılmıştır.

Şimdiden katkılarınız için çok teşekkür ederim.

<b>1.TEMA: Planlamada Neler Oluyor?</b>		
<b>1.1. Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Yolları</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Görüşme No ve Satır No</b>
Gözlem Yapma		
Kayıt Tutma		
Ailesinden Bilgi Edinme		
Mesleki Deneyim		
Portfolyo Tutma		
<b>1.2. Kaynaştırma Öğrencisinin Katılımına Yönelik Planlamalar</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Görüşme No ve Satır No</b>
BEP hazırlama		
Kaynaştırma Öğrencisinin		

Ailesi İle İşbirliği		
Uzmanlarla İşbirliği		
<b>1.3. Kaynaştırma Öğrencisinin Özelliklerinin Farkında Olma</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Görüşme No ve Satır No</b>
Öğrencinin Gereksinimleri		
Öğrencinin Güçlü Yönleri		
Öğrencinin Sevdiği Etkinlikler		
Öğrencinin Hoşlanmadığı Etkinlikler		
Öğrencinin Sevdiği Etkinlikleri Kullanma		
<b>TEMA 2: Uygulamada Neler Oluyor?</b>		
<b>2.1.Öğretmenlerin Kullandıkları Doğal Öğretim Strateji/Yöntem/Teknikleri, Çevresel Düzenlemeleri ve İpuçlarını Kullanıyorlar?</b>		
<b>2.2.1. Hangi Doğal Öğretim Strateji/Yöntem/Teknikleri Kullanıyorlar?</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Görüşme No ve Satır No</b>
Etkinlik Temelli Öğretim		
Fırsat Öğretimi		
Yanıt Beklemeden Model Olma		
Talep Etme-Model Olma		
Genişletmeler Kullanarak Model Olma		
<b>2.2.2. Hangi Çevresel Düzenlemeleri Kullanıyorlar?</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Görüşme No ve Satır No</b>
Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma		
Ulaşılmaz Hale Getirme		
<b>2.2.3. Hangi İpuçlarını Kullanıyorlar?</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Görüşme No ve Satır No</b>
Model Olma İpucu		

Fiziksel İpucu		
Sözel İpucu		
<b>2.3. Uygulamalarda Doğal Öğretim Özelliklerinin İzleri Var mı?</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Görüşme No ve Satır No</b>
Çocuğun Liderliğini İzleme		
Etkinliklerin Öğretim Ortamı Olarak Kullanılması		
Rutinlerin Öğretim Ortamı Olarak Kullanılması		
Geçişlerin Öğretim Ortamı Olarak Kullanılması		
Genellemenin Öğretimi		
Etkinliğin/Nesnenin Doğal Pekiştireç Olması		
<b>TEMA 3: Aile Katılımı</b>		
<b>3.1. Çocuğa Etkisi</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Görüşme No ve Satır No</b>
Mutlu Olması		
Gelişimine Katkı		
Kendini Güvende Hissetmesi		
Motivasyon Arttırma		
Okula Aidiyet		
<b>3.2. Aileye Etkisi</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Görüşme No ve Satır No</b>
Bilgi Edinme		
Çocuğunu Gözleme		
Bilinçlenme		
Öğretmeni Gözleme		
Ailenin Güven Duyması		
Çocuğuyla Etkileşim		

<b>3.3. Öğretmene Etkisi</b>		
<b>Kategoriler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Görüşme No ve Satır No</b>
Aile ile İşbirliği		
Ailenin Destekleyici Etkisi		
Aile ile İletişim		
Aileden Bilgi Edinme		
Aileyi Tanıma		
Anlaşılma		
Ailenin Zorlaştırıcı Etkisi		

## KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. B.Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesi kaynaştırma* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G. (2010). *Özel gereksinimi olan çocuklar*. G. Akçamete (Ed.) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (3. bs.) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2005). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (5th ed.). Australia: Tomson Delmar Learning.
- Altun, T., ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Bakkaloğlu, H. (2008). The effectiveness of activity based intervention programme on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(2), 393-406.
- Batu, S. E. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *Early Childhood Inclusion & Related Studies*, 2(1), 57-71.
- Batu, S., ve Uysal, A. (2006). Teaching typically developing children to help their peers with various special needs via simulation activities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 12-25.
- Berkeban, C. H. (2013). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP Goals and Objectives Through the Routines-Based Interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 200-211.



- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: Introduction to Theory Methods* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Botts, D. C., Losardo, A. S., Tillery, C. Y., & Werts, M. G. (2014). A comparison of activity-based intervention and embedded direct instruction when teaching emergent literacy skills. *The Journal of Special Education, 48*(2), 120-134.
- Boyce, C., & Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation*. Watertown, MA: Pathfinder International.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (revised edition). National Association for the Education of Young Children, Washington.
- Buysse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings A review of comparative studies. *The Journal of Special Education, 26*(4), 434-461.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Camarata, S., Nelson, K., & Camarata, M. (1994). Comparison of conversation-based to imitation-based procedures for training grammatical structures in specifically language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research, 37*, 1414–1423.
- Charlop-Christy, M. H. (2007). *Fırsat öğretimi nasıl yapılır?* Seyhun Topbaş & Azize Kılıç (Çev.) Ankara: Detay Yayıncılık.
- Christensen-Sandfort, R. J., & Whinnery, S. B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(4), 211-222.
- DEC, (2014). *Recommended Practices*.  
<http://dec.membershipsoftware.org/files/Recommended%20Practices/DEC%202014%20Recommended%20Practices.pdf> adresinden alınmıştır.

- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education, 40*, 314–321.
- Diken, İ. H. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. B.Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesi kaynaştırma* içinde. Ankara:Kök Yayıncılık.
- Diken, Ö. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesi kaynaştırma* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3*(1), 3-10.
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring opportunities. *Journal of Early Intervention, 23*, 151–164.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., & DeBruin-Parecki, A., Robin K. B. (2004). preschool assessment: a guide to developing a balanced approach. *National Institute for Early Education Research 7*,1-11.
- Er-Sabuncuoğlu, M., ve Diken, İ. (2010). Türkiye'de erken çocukluk müdahalesi: güncel durum, zorluklar ve öneriler. *International Journal of Early Childhood Special Education, 2*(2), 149-160.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education, 70*(1), 27-53.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative reseach*. Great Britain: The Cromwell Press.
- Fox, L., & Hanline, M. F. (1993). A preliminary evaluation of learning within developmentally appropriate early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*, 308-327.

- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Genç- Tosun, D. (2014). Davranış öncesi uyarlamalar. E. Tekin- İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde*. Ankara:Vize Yayıncılık.
- Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., & Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education, 10*(2), 139-162.
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood education. In M.J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp.3-38). Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Güven, G., ve Azkeskin K.E. (2012). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.) *Erken çocukluk eğitimi* (2. bs.) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Eğitim ve Bilim, 30*(138), 18-27.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 39-54.
- Hanline, M. F., Nunes, D., & Worthy, M. B. (2007). Augmentative and alternative communication in the early childhood years. *Young Children 62* (4), 78-82.
- Harjusola-Webb, S. M., & Robbins, S. H. (2011). The effects of teacher-implemented naturalistic intervention on the communication of preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, XX*(X), 1-13.
- 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., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(4), 406-415.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(4), 208-223.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., & Bae, S. (2004). Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(3), 123-142.
- Jennings, D., Hanline, M. F., & Woods, J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood, 40*(2), 13-21.
- Kaczmarek, L., Pennington, R., & Goldstein, H. (2000). Transdisciplinary consultation: A center-based team functioning model. *Education and Treatment of Children, 23*(2), 156-172.
- Kaiser, A. (2000). Teaching functional communication skills. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Kaiser, A. P., Hester, P. P., Alpert, C. L., & Whiteman, B. C. (1995). Training trainers to teach parents to implement milieu teaching. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*, 385-414.
- Kaiser, A., & Hester, P. (1994). Generalized effects of enhanced milieu teaching. *Journal of Speech and Hearing Research, 37*(6), 1320-1340.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. bs.). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Kargın, T. (2013). Okul öncesi performans değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlanması. B.Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesi kaynaştırma* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kesiktaş, D. (2013). Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında ailelerle iletişim ve işbirliği. B.Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesi kaynaştırma içinde*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., ve Batu, S. (2007). *Kaynaştırma* (3. bs.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool an examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93-103.
- Kohler, F. W., Strain, P. S., Hoyson, M., & Jamieson, B. (1997). Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism an examination of structural and child behavior outcomes. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(4), 196-206.
- Kurt, O., ve 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
- Lamorey, S., & Bricker, D.D. (1993). Integrated programs: effects on young children and their parents. In C.A. Peck, S.L. Odom, & D.D. Bricker (Eds.). *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementatiton* (pp.249-270). Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.
- LeBlanc, L. A., Esch, J., Sidener, T. M., & Firth, A. M. (2006). Behavioral language interventions for children with autism: Comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching approaches. *The Analysis of verbal behavior*, 22(1), 49.
- Lerner, J. W., Lowenthal, B., & Egan, R. (2003). *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.



- NAEYC (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*.  
<https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>  
 adresinden alınmıştır.
- NAEYC (2013). *Professional Preparation Standards Self Review Instrument*.  
<http://www.naeyc.org/caep/standards> adresinden alınmıştır.
- Noh, J., Allen, D., & Squires, J. (2009). Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers. *International Journal of Special Education* 24(2), 1-10.
- Noonan, M. J., & McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: Methods and procedures*. Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Notari-Syverson, A., & Schuster, S. (1995). Putting real-life skills into IEP/IFSPs for infants and young children. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 29-32.
- NPDCI (2009). *Research Synthesis Points Quality Inclusive Practices*.  
[http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPointsInclusivePractices-2011\\_0.pdf](http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPointsInclusivePractices-2011_0.pdf) adresinden alınmıştır.
- Odluyurt, S. (2011). The effects of constant time delay embedded into teaching activities for teaching the names of clothes for preschool children with developmental disabilities. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1457-1460.
- Odluyurt, S., ve Batu E. S. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1533-1572.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Oğuzkan, Ş., ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları* (3. bs.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Özdemir, H., ve Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 68-74.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu Ülke, B., ve Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-166.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2007). *An activity based approach to early intervention* (3rd ed.). Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001). Use of the embedding strategy during daily activities by early childhood education and early childhood special education teachers. *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 11(2), 111-28.
- Roberts, J. E., Bailey, D. B., & Nychka, H. B. (1991). Teachers' use of strategies to facilitate the communication of preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 15(4), 358-376.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2002). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Schwartz, I. S., Carta, J. J., & Grant, S. (1996). Examining the use of recommended language intervention practices in early childhood special education classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 251-272.
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 43-53.
- Sığırtmaç, A. D., Hoş, G., ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4).



- Smith, J., Warren, S. F., Yoder, P. J., & Feurer, I. (2004). Teachers' use of naturalistic communication intervention practices. *Journal of Early Intervention, 27*(1), 1-14.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning a systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97.
- Stahmer, A., & Carter, C. (2005). An empirical examination of toddler development in inclusive childcare. *Early Child Development and Care, 175*, 321-333.
- Sucuoğlu, B. N., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., ve İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*, 324-341.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş., ve Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(4), 1477-1483.
- Sucuoğlu, B.; Bakkaloğlu, H.; İşcen-Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Education. 5*(2). 107-128.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 15-23.
- Şahin, Ş. (2015). *Otizimli çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde geleneksel ve gömülü öğretimle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı.
- Şahin, R. (2013). *Okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görme Engellilerin Eğitim Anabilim Dalı

- Tekin- İftar, E. (2008). *Erken çocukluk özel eğitiminde çağdaş gelişmeler*. S. Eripek (Ed.) *Özel eğitim* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Toelken, S., & Miltenberger, R. G. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a brief embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions*, 27(2), 93-104.
- Toğram, B. (2004). *Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı.
- Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*, 24(2), 51-59.
- Tufan, M., ve Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 1-13.
- Turaşlı, N.K. (2008). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (2. bs.) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(4), 543-559.
- VanDerHeyden, A. M., Snyder, P., Smith, A., Sevin, B., & Longwell, J. (2005). Effects of complete learning trials on child engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 81-94.
- Warren, S. F., McQuarter, R. J., & Rogers-Warren, A. K. (1984). The effects of mands and models on the speech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49(1), 43-52

- White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62(1), 91-125.
- Wolery, M., & Hemmeter, M. L. (2011). Classroom instruction background, assumptions, and challenges. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 371-380.
- Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 14-25.
- Wolery, M., Anthony, L., & Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching effects on transitions, teachers' behavior, and children's learning. *Journal of Early Intervention*, 21(2), 117-131.
- Wolery, M., Martin, C. G., Schroder, C., Huffman, K., Venn, M. L., Holcombe, A., & Fleming, L. A. (1994). Employment of educators in preschool mainstreaming a survey of general early educators. *Journal of Early Intervention*, 18(1), 64-77.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2001). Relative treatment effects of two prelinguistic communication interventions on language development in toddlers with developmental delays varied by maternal characteristics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(1), 224-237.
- YÖK, (2015). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı*.  
[http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/okul\\_onesi.pdf/7df366cd-74f9-4e5c-b3af-96482405f8bd](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/okul_onesi.pdf/7df366cd-74f9-4e5c-b3af-96482405f8bd) adresinden alınmıştır.