



**Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesinden İlkokula Geçiş
Sürecinde Öğretmenler Arası İş Birliğinin Öğretmen Gözünden
Değerlendirilmesi**

Büşra Erten Kekik

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Büşra
Soyadı : Erten Kekik
Bölümü : Özel Eğitim
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Öğretmenler Arası İş Birliğinin Öğretmenler Gözünden Değerlendirilmesi
İngilizce Adı : The Evaluation Of The Cooperation Between Teachers In The Transition Of Children With Special Needs From Pre-School To Primary School From The Teacher's Perspective

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Büşra Erten Kekik

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Büşra Erten Kekik tarafından hazırlanan “Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Öğretmenler Arası İş Birliğinin Öğretmen Gözünden Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Eylem Dayı

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Doç. Dr. Pınar Şafak

(-Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Eylem Dayı

(Özel Eğitim Anabilim Dalı Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Betül Yılmaz Atman

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ege Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 03/08/2022

Bu tezin Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN OKUL ÖNCESİNDEN
İLKOKULA GEÇİŞ SÜRECİNDE ÖĞRETMENLER ARASI İŞ
BİRLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖZÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Büşra Erten Kekik

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı özel eğitimde okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmektir. Araştırmada fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel eğitim uygulama okullarında görev yapan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri arasında iş birlikli çalışmanın olmadığı, geçiş süreci için veri kaydı ve veri iletimi yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Geçiş, İş birliği, Özel eğitim, Özel gereksinimli çocuk, Özel eğitim öğretmeni, Okul öncesi öğretmeni
Sayfa Adedi : ix + 81
Danışman : Doç. Dr. Eylem Dayı

**THE EVALUATION OF THE COOPERATION BETWEEN
TEACHERS IN THE TRANSITION OF CHILDREN WITH SPECIAL
NEEDS FROM PRE-SCHOOL TO PRIMARY SCHOOL FROM THE
TEACHER'S PERSPECTIVE**

(M.S. Thesis)

Büşra Erten Kekik

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2022

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the cooperation between pre-school and special education teachers in the transition process from pre-school to primary school in special education, according to teachers' perspectives. A phenomenological approach was used in the research. The study group of the research consists of pre-school and special education teachers working in special education practice schools. The data of the research were collected through semi-structured interviews with the teachers. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was concluded that there was no cooperative work between pre-school and special education teachers and that there was no data recording and data transmission for the transition process.

Keywords : Transition, Cooperation, Special education, Child with special needs,
Special education teacher, Preschool teacher
Page Number : ix + 81
Supervisor : Doç. Dr. Eylem Dayı

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durum.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı	8
1.3. Çalışmanın Önemi.....	9
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Sayıtlar	10
1.6. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II.....	12

KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Geçiş	12
2.2. Özel Eğitimde Geçiş Hizmetleri	16
2.2.1. Geçiş Etkileyen Faktörler	18
2.2.2. Türkiye’de Geçiş Hizmetlerinin Yasal Dayanakları	18
2.3. Dünyada Özel Eğitimde Geçiş Uygulamalarına Örnekler	20
2.4. İş Birliği	24
BÖLÜM III	27
YÖNTEM	27
3.1. Araştırma Modeli	27
3.2. Katılımcılar	28
3.3. Veri Toplama Aracı	30
3.4. Verilerin Toplanması	31
3.5. Verilerin Analizi	31
3.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik	32
BÖLÜM IV	34
BULGULAR	34
4.1. Okul Öncesi İlkokula Geçiş Sürecine Yönelik Öğretmen Deneyimleri	34
4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geçiş Sürecine İlişkin Deneyimleri	35
4.1.2. Birinci Sınıf Özel Eğitim Öğretmenlerinin Geçiş Sürecine İlişkin Deneyimleri	38
4.2. Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bilgi Paylaşım Yolları	43

4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenleri Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Geçiş Sürecinde Kullandıkları Bilgi Edinme Yolları	44
4.2.2. Özel Eğitim Öğretmenleri Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Geçiş Sürecinde Kullandıkları Bilgi Edinme Yolları	46
4.3. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin İletişim Durumları	50
4.4. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin İş Birlikli Çalışma Durumları	53
4.5. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde İş Birliği Gerektiren Alanlar	54
4.6. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde İş Birliğini Kolaylaştıran/ Kolaylaştıracak Etmenler ve Öneriler	58
BÖLÜM V	64
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	64
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	64
5.2. Öneriler	72
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	72
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	73
KAYNAKLAR.....	74
EKLER	85
EK-1. Örnek Ek 1.....	86
EK-2. Örnek Ek 2.....	88

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Katılımcı özellikleri</i>	29
Tablo 2. <i>Okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecine ilişkin deneyimleri</i>	35
Tablo 3. <i>Özel eğitim öğretmenlerinin geçiş sürecine ilişkin deneyimleri</i>	39
Tablo 4. <i>Okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecinde kullandıkları bilgi aktarım yolları</i>	44
Tablo 5. <i>Özel eğitim birinci sınıf öğretmenlerinin geçiş sürecinde bilgi edinim yolları</i>	47
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin geçiş sürecinde iletişim durumları</i>	51
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin geçiş sürecinde iş birlikli çalışma durumları</i>	53
Tablo 8. <i>Geçiş sürecinde iş birliğine gereksinim duyulan alanlar</i>	54
Tablo 9. <i>Geçiş sürecinde iş birliğini kolaylaştıracak etmenler ve öneriler</i>	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Geçiş Sürecine Etki Eden Faktörler.....	2
Şekil 2. Geçişin Başarısına Etki Eden Unsurlar.....	4

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
CSPE	Curriculum Study Preschool Education
DEECD	Department of Educationan Early Childhood Development
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
ECDA	Early Chilhood Development Agency
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ERO	Education Review Office
IDEA	Individualls with Disabilities Education Act
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCCA	National Council for Curriculum and Assessment
NFER	National Education Research Foundation
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
s.	Sayfa

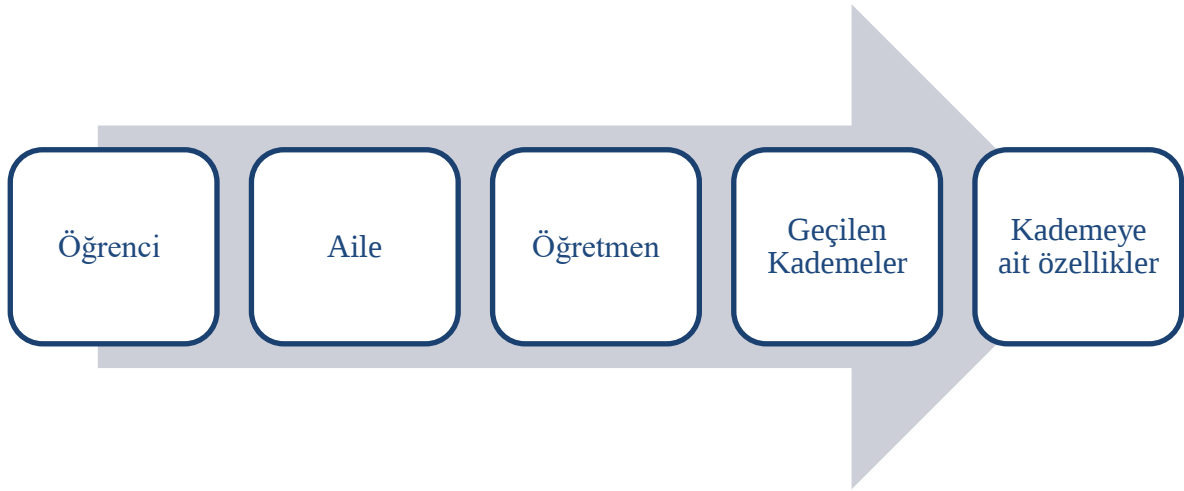
BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durum

Geçiş, bireylerin yaşamları süresince farklı durumlarda karşılaştığı ve tecrübe edindiği bir zaman aralığıdır. Bu zaman aralığı öğrenci için önemli ve pek çok paydaşın iş birliğini gerektiren bir süreçtir. İş birliği pek çok paydaşın ortak görüş ve çalışma ortaklığı sürecidir. İş birliği sürecinin uygulanması ile ortak kararlar oluşturmak, geniş bir perspektif sağlamak, iş birliği edilen konu kapsamında oluşacak sonuçları iyileştirmek mümkün olabilmektedir. Özel gereksinimli bireylere verilecek eğitim kapsamında öğrencinin eğitim ihtiyaçlarına yönelik oluşturulan programlarda özellikle pek çok paydaşın yer alması ve bireyin her alanda gelişimini sağlamak için iş birliğine ihtiyaç vardır (Dayı ve Töret, 2021).

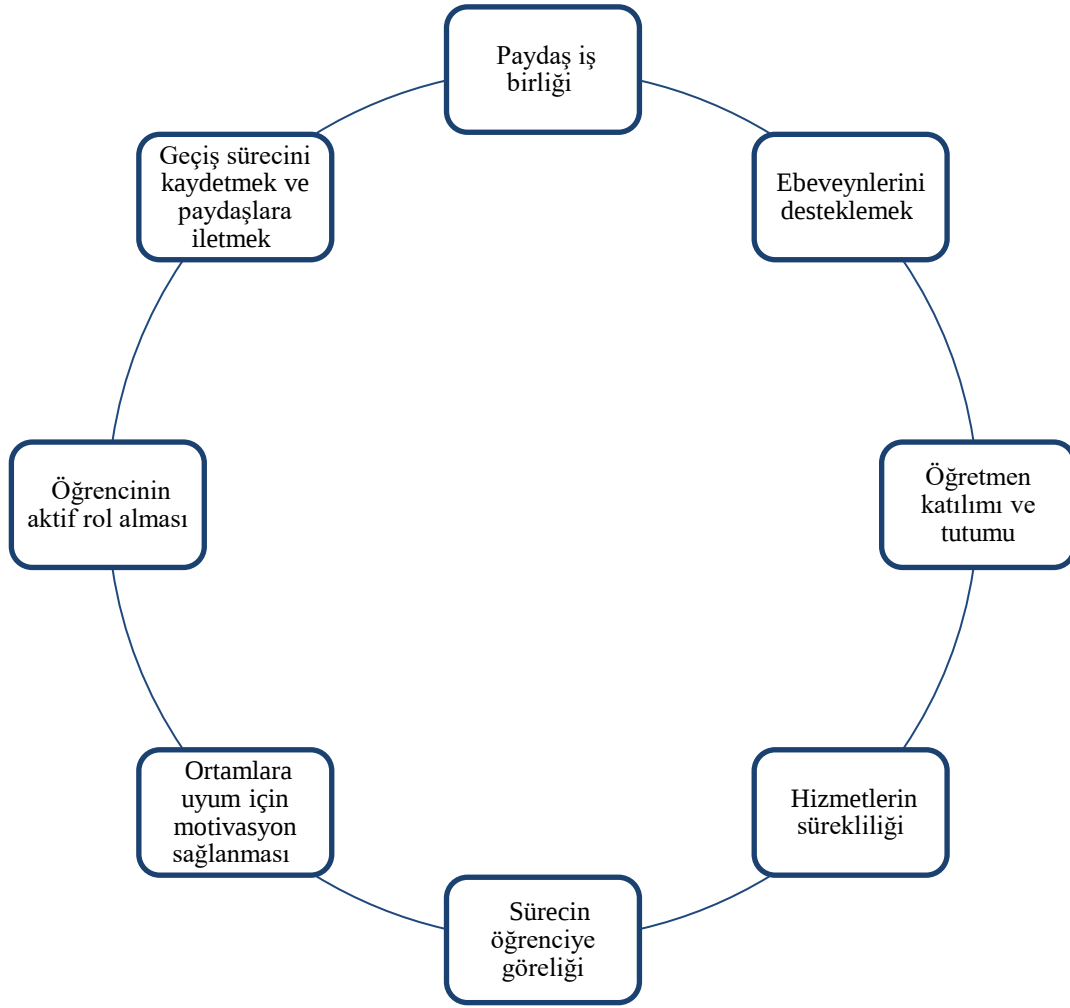
İş birliği örgütsel amaçlara ulaşmada oldukça etkilidir. Okullarda da bu doğrultuda öğretmen iş birliği daha gerekli görülmeye başlamıştır (Gajda ve Koliba, 2007). Okulun hedefine ulaşması tüm kademelerin amaçlarına ulaşması ile mümkündür. Bu sebeple geçişte iş birliğinin sağlanması daha da anlamlı hale gelmiştir. Geçiş yalnızca bireye ve bir döneme ait bir durum olarak tanımlanmaz, birbirine etkisi olan dönemlerden oluşan bir süreçtir. Bireyin uzak ve yakın çevresinde oluşan pek çok durumun bireye etkisi olduğu bilinmektedir. Bireye ait çevrelerden yola çıkarak, geçiş sürecinde tüm birbirine etki eden faktörlerin; öğrenci, aile, geçilen kademeler, öğretmenler, kademeye ait özelliklerin önemini belirtmektedir (Rous, 2007).



Şekil 1. Geçiş Sürecine Etki Eden Faktörler

Geçiş pek çok süreci, pek çok programı kapsar. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim, meslek hayatına geçiş ve topluma alışma süreçlerinde var olmakta ve sürekli hayatın büyük bölümünde devam etmektedir (Ergenekon, 2015). Türkiye’de geçiş ile ilgili yapılan çalışmalar okul öncesi eğitime başlama kademesine (Akkök ve Sucuoğlu, 1991; Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001; Bakkaloğlu, 2008; Çiftçi Tekinaslan ve Bircan, 2009) ve okul hayatı sonrası hayata/mesleğe geçişe (Gürsel ve Ergenekon, 2000; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007; San ve Şipal, 2003; Coşkun Başar, 2010) odaklanmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi döneme başlama ilk geçiş basamağı olarak belirtilirken okul öncesinden ilkokula geçiş, öğrenciler için farklılıkların yoğunlaştığı geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır. Okul hayatına geçiş; benlik, toplumdaki yer ve niteliklerdeki farklılıkları da içine alan öğrenciye, ebeveynlere yeni sorumlulukların yüklendiğine bu yeniliklerin öğrenci ve ebeveynlerin yanında geçişte var olan tüm paydaşları içeren süreç olarak nitelendirilmektedir (McIntyre, 2011). Bu sürecin düzenlenmesi, özel gereksinimli çocukların yaşamında iyi bir akademik gelişim elde etmesi ve okul hayatının tüm dönemlerinin olumlu ve uyumlu geçmesi için anlamlı farklar oluşturmaktadır. Geçiş sürecinde problemlerle karşılaşan öğrencilerin tüm bu alanlarda zorluk çektiği belirtilmektedir (Yeboah, 2002). Bu sebeple geçiş dönemleri bireylerin hayatında kritik bir noktadadır. Geçiş dönemlerinin birbirine etkisi göz önünde bulundurulduğunda ise ilk geçiş

süreçlerinden olan okul öncesinden ilkokula geçiş daha da önem arz etmektedir. Başarılı geçişi etkileyen unsurlarla ilgili olarak Allen ve Cowdery (2009), öğrenci ve ebeveynlerin bağlamlara uyum için güdülenmesi, yeni programda öğrencinin aktif rol almasını ve bağımsızlığını desteklemek, geçiş sürecinde öğrencinin ebeveynlerini desteklemek, geçişteki paydaşların iş birliğini artırmak, geçişte bulunan hizmetlerin sürekliliğini sağlamak, geçiş uygulamasının sonuçlarını kaydetmek ve paydaşlara iletmek olarak göstermektedir. Bunun yanı sıra etkili geçiş için uygun plan ve programın, kişiye göre oluşturulmasının ve paydaş iletişiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Rosenkoetter, 1994). Ramey (1999) ise geçiş sürecinin olumlu sonuçlanmasının; öğrencinin tutumu, öğrenciye kazandırılan beceriler ve sürekliliği, ebeveynlerin tutumu ve katılımı, öğretmenin kişiye göre uygun tecrübeleri oluşturması ve uygun bir sınıf bağlamı oluşturması, öğrencinin pek çok alanda desteklenmesini sağlayan paydaşlarla iletişimi ve ortak hareket noktalarını artırması gibi farklı unsurlardan geçtiğini belirtmektedir. Geçişin başarısına dair bahsedilen unsurların ortak noktaları şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Geçişin Başarısına Etki Eden Unsurlar

Başarılı geçişe etki eden unsurların yanı sıra geçiş sürecine ait belli başlı ilkeler incelendiğinde; geçiş devamlılığı olan ve doğumdan ölüme kadar süregelen bir süreç olduğu görülmektedir, Herkesin hayatında var olan, belirli dönemlerde karşılaşacağı bir süreçtir ve erken dönemde bu süreç diğer geçiş dönemlerinden daha kritiktir. Genellikle bilinmezliklerle dolu ve stresli bir süreç olarak belirtilmektedir. (Rosenkoetter, 1994). Wolery (1999), özel gereksinimli öğrenciler için bu ilkeleri öğrenci kazanımları, ebeveynler, programlar arası iş birliği, program ve stratejiler, öğretmenlerin desteklenmesi olarak ifade etmektedir. Belirtilen tüm bu ilkelerde eksiklikler olması halinde geçişin aksayacağını belirtmektedir. Süreci iyileştirmek adına var olan tüm bu ilkelerin benimsenmesi için iyi tanımlanmış bir geçiş planının oluşturulması gerekmektedir.

Geçiş iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Bunlardan ilki iki tür -dikey ve yatay geçiş- olarak sınıflanmaktadır (Kagan, 1992). Dikey geçiş, öğrenci ve ebeveynlerinin belirli sırayla programlar arası geçişi iken; yatay geçiş ise öğrenci ve ebeveynin farklı bağlamlarda, farklı insanlardan alınan hizmetlere dahil olması olarak tanımlanır (Kagan, 1992; Pierce, 2001). İkincisi ise üç tür sınıflandırma yapmıştır. Bunlar; programlar arası geçiş, okul programının dışındaki hizmetler arasındaki geçiş ve sınıf bağlamında etkinlikler arası geçişlerdir (Wolery, 1999). Programlar arası geçiş okul dönemleri arası geçişleri içermektedir. Örneğin okul öncesinden ilkokula, liseden meslek yaşantısına geçiş şeklindeki geçişlerdir. Bu geçişler öğrenci ve ebeveyni hazırlamak, iş birliğine teşvik etmek ve geçişin ardından ilişkiyi sürdürmeyi kapsamaktadır. Diğer sınıflama olan okul programı dışındaki hizmetler arası geçiş ise öğrencinin gittiği rehabilitasyon merkezleri, dil konuşma terapileri, okul sonrası destek eğitimler gibi hizmetlerdeki geçişler olarak tanımlanmaktadır. Son sınıflama olan bir bağlamdaki etkinlikler arası geçiş ise dersler, oyun alanları arasındaki yer değişimlerine olan motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Örneğin kitap okuma köşesinden masa başına geçiş bağlam içinde etkinlikler arası geçişi anlatmaktadır (Wolery,1999).

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu eğitim programları geçiş süreci faaliyetlerinin daha da gerekli bulunduğu eğitim programlarıdır. Özel eğitimin amaçları ile geçişin hedeflerinden olan bireyin yaşama ve bulunduğu sosyal bağlama uyumlu olabilmesini sağlamak bu iki kavramın -özel eğitim ve geçiş- birbiriyle yakın ilişkisini ortaya çıkarmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerde ihtiyaç olan sosyal bağlama uyumu ve katılımı sağlamak kaliteli geçiş süreçleri ile mümkündür. Kaliteli bir geçiş süreci için birkaç etkili unsur bulunmaktadır. Bunlar; toplumsal politikalar ve yasalar, süreçte bulunanların iş birliği, uygun geçiş programlarının uygulanması ve geçiş programı boyunca izleme değerlendirme sürecinin uygulanmasıdır (O'Meara, 2010).

Pek çok ulus geçiş ile ilgili 1960'lardan bu yana yasal düzenlemelere yer vermektedir (Murphy, 2016). Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş geçiş planı hazırlanmasını zorunlu kılmıştır (Kot, 2020). Geçiş ile

ilgili çalışmaların öncülerinden olan Avusturya’da da geçiş hizmetleri için okul öncesinden ilkokula geçiş sınıflarının oluşturulması yasalarla belirlenmiştir (O’Kane, 2016).

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin düzenlenmesinde yol haritası olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2018 yılında yeniden düzenlendiğinde “eğitsel değerlendirme”, “izleme”, “kademeler arası geçiş” başlıkları altında, geçiş ile ilgili pek çok madde eklendiği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Böylelikle geçiş alanındaki hizmetler Türkiye’de de yasal bir boyut kazanmıştır. Türkiye’de yasal olarak geçiş hizmetlerinin son senelerde politika haline gelmesi olumlu bir gelişme olmakla beraber bu geçiş hizmetlerinin uygulama boyutunun da belirlenmesi ve uygulamaya yönelik çalışmaların oluşturulması önem arz etmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin geçiş sürecinden anlamlı ve faydalı sonuçlar alması ancak bu sürecin göz önünde bulundurulması ve planlanması ile mümkündür. Çocukların erken yaş hizmetleri ile okul ortamları arasındaki geçişi ne kadar kolay veya zor bulduğu, programlar arasındaki farklılıklar, süreksizliklerin, derecesiyle doğrudan ilişkilidir (Margetts, 2002). Okul öncesi ve ilkokul programları arasındaki süreksizlikler, fiziksel ortamdaki değişiklikleri, yeni öğretim tarzlarını, daha büyük grup sayılarını ve çocuklarla bakımlarına dahil olan yetişkinler arasındaki ilişkideki değişiklikleri içerir. Başarılı geçiş için, öğrenme, ilişkiler ve destek sistemleri etrafındaki süreksizliklerin en aza indirilmesi önemlidir. Okul öncesi dönemden ilkokul dönemine geçiş öğrencinin ilk eğitimden-öğretime, oyun temelinden-resmi sürece uyumunu içerir. Bu farklı uyum süreçlerini içeren geçiş bu sebeple önemsenmektedir (O’Meara, 2010). Alan yazında yapılan pek çok çalışmada kademeler arası geçişin olumlu bir şekilde gerçekleşmesi için sistematik bir düzenleme ile uygulanmasının önemi belirtilmektedir. Geçiş araştırmaları, ilk yıllarda olumlu bir geçiş deneyiminin, gelecekteki geçişlerin başarılı olma olasılığını artırdığını göstermektedir (Tizard, 1988).

Okul öncesi dönemden ilkokula geçiş, öğrencilerin yaşamında çok kritik bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Murphy, 2016). Okul öncesi dönemden ilkokula geçiş, İrlanda Ulusal Müfredat ve Değerlendirme Konseyi Stratejik Planı, 2015-2018’de öncelikli bir çalışma alanı olmuştur. Okul öncesi ve ilkokul arasında iş birlikli bir bilgi iletim süreci, bu

programlar arası geçişi yapan öğrencilerin uyum sağlamasında önemlidir. Okul ncesi dönemden ilkokula geçişte izleme, sistemi ve doküman paylaşımı açısından pek çok ülke yasal düzenlemeler açısından yetersizdir (Murphy, 2016). Türkiye’de de benzer şekilde yetersizlikler olmakla beraber düzenlemeler gelişmektedir. Bu gelişmelerden biri olan okul öncesi öğretmenlik programının 2006 yılında yeniden düzenlenmesi ve düzenlemede yer alan değişikliklerden birinin “okul öncesi eğitim ile ilköğretim arasında sreklielik sağlamak çocuğun okula hazır bulunuşluğunu artırmak amacıyla ilköğretime hazırlık ve ilköğretime geçiş dersinin” programa yerleştirilmesidir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2013). Pek çok ülkede geçişteki izleme sistemi iş birliği ve paylaşım kapsamında bölgesel çapta yapılan araştırmalar, projeler vardır. Ulusal çaplı düzenlemelerle pek çok kurum ve paydaşların iş birliğinin çok daha kapsamlı olması mümkünken daha geniş çaplı ulusal düzenlemelerin yetersizliğini daha da dikkat çekici konuma gelmektedir (Murphy, 2016). Geçiş ile ilgili uluslararası pek çok yasal düzenlemenin olduğu geçişi düzenlemek ve desteklemek adına belirli bir program çerçevesinde roller, sorumluluklar ve kapsam belirlenerek geçişin belirli bir standarda oturtulduğu geçiş sistemleri görülmektedir (National Council for Curriculum and Assessment [NCCA], 2016). Geçiş uygulamalarının faydalı ve istenilen yönde olması için bireye görelilik ilkesi benimsenmeli ve öğrencinin ilgi, ihtiyaç, istek ve yeteneklerine dikkat edilmeli ve bu süreçte yalnızca ğrenci değil çevresindeki tüm sistemler ve sistemlerin etkileri uygulamaların planlanmasında yer almalıdır (McManus, 2016).

Geçiş ğrenciler için zorlu bir süreçtir. Özel gereksinimli öğrenciler için daha da zorlu bir yolculuktur. Bu geçiş sürecinde öğretmenler arası iş birliği ve bilgi paylaşımı önemlidir (O’Meara, 2010). Bu iş birliği ve paylaşımın özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitimin daha etkili ve verimli olmasını mümkün kılacağı belirtilmektedir. Kademeler arası geçişlerde var olan sorunların ve durumun tespit edilerek bu durumların düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Yıldırım-Hacıibrahimoğlu, 2013). Türkiye’de özel eğitim alanında geçişle ilgili yapılan çalışmalarda genellikle okul öncesine başlama ve mesleğe geçiş (Batu, 2007; Grsel & Ergenekon, 2000) zerine odaklanmıştır. Okul öncesinden ilkokula geçiş üzerine yapılan çalışmalarda ise ailelerin görüşüne (Bakkaloğlu, 2013; Bircan, 2009; Kargın ve

Akçamete, 2001) odaklanan çalışmalar, öğrencilerin yaşadığı durumlara odaklanan (Bakkaloğlu, 2004; Odluyurt, 2007) çalışmalar bulunmaktadır. Buradan hareketle çalışma okul öncesinden ilkokula geçiş kademesini ve öğretmen görüşlerine yönelik durumu belirlemeyi konu almıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin süreci yönetme durumları, süreçte aldıkları roller, iş birliği durumları ve görüşleri üzerinde durulmuştur. Alan yazındaki bu eksiklikten yola çıkarak, okul öncesi özel eğitim okullarından ilköğretime geçen öğrencilerin geçiş süreçleri ve okul öncesi- ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin iş birliği düzeyinin belirlenmesi bu çalışmanın problem durumunu /konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada belirlenen durum ile Türkiye’de okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde hazırlanacak geçiş planlarının hazırlanması, uygulanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi için öğretmenlerin gerekli gördüğü noktalar ortaya konulmuştur.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma özel eğitimde okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmanın amacı kapsamındaki alt soruları aşağıda verilmiştir.

- 1- Özel eğitim okulunda okul öncesi ve ilkokul kademelerinde görev alan öğretmenlerin, öğrencilerin okul öncesinden ilkokula geçiş süreci ile ilgili deneyimleri nelerdir?
- 2- Özel eğitim okulunda okul öncesi ve ilkokul kademelerinde görev alan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili kullandıkları bilgi paylaşım yolları nelerdir?
- 3- Özel eğitim okulunda okul öncesi ve ilkokul kademelerinde görev alan öğretmenlerin birbirleriyle iletişim durumları nasıldır?
- 4- Özel eğitim okulunda okul öncesi ve ilkokul kademelerinde görev alan öğretmenlerin, öğrencilerin okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde iş birlikli çalışma durumları nelerdir?

- 5- Özel eğitim okulunda okul öncesi ve ilkokul kademelerinde okulunda görev alan öğretmenlerin iş birliği gerektiren alanlar nelerdir?
- 6- Özel eğitim okulunda okul öncesi ve ilkokul kademelerinde görev alan öğretmenlerin, öğrencilerin okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde iş birliğini kolaylaştıran etmenler ve önerileri nelerdir?

1.3. Çalışmanın Önemi

Alan yazında geçiş ile ilgili çalışmalar ilkokula başlamanın öneminin bilinmesine rağmen okul öncesi eğitime başlamaya ve mesleğe geçiş sürecine yönelmektedir. Pianta (2000) araştırmasında geçiş ile ilgili çalışmaların okul öncesinden sonra anlamlı bir şekilde azaldığını göstermiştir. Oysaki okul öncesinden ilkokula geçiş, geçiş kademeleri arasında en büyük süreksizliklerin -program değişikliklerinin, bağlam değişikliklerinin- bulunduğu geçiş kademesidir. Okul öncesi ve birinci sınıf, öğrenci için farklı ve değişik bir ortamdır. Yeni ortam öğrencinin uyum sağlaması gereken pek çok beceriyi kapsamaktadır. Okul öncesi dönemden birinci sınıfa geçişin olumlu bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencinin fiziksel, psikolojik, sosyal, bilişsel pek çok alanda uygun becerileri sergilemesi önem arz etmektedir (Ergenekon, 2015).

Olumlu geçiş deneyimleri için sürecin önemi alan yazında üzerinde durulan konulardan birisidir. Türkiye alan yazınında özel eğitim alanında geçişe ait yapılan çalışmaların sayısı az olsa da (Altın, 2014; Gürsel 2007; Yıldırım- Hacııbrahimoğlu, 2013; Kargın, 2001; Tekinarslan, 2009; Yıkılmış, 2020) çalışmalara göre Türkiye’de geçişle ilgili sorunların olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bulguları öğrencilerin bulundukları kademedeki geçişe ait çalışmaların var olmadığını, kademeler arası geçişte iletişim ve iş birlikli hareket etmenin oluşturulamadığını, ailelerin geçişe ait bilgi düzeylerinin istenilen seviyede olmadığını ve öğrencilerin geçişe ait çalışmalar olmadan yeni kademeye geçtikleri belirtilmektedir (Yıkılmış, 2020). Geçiş hizmet süreçleri planlanması ebeveynleri, geçiş sürecindeki öğretmenleri, öğrenciyi ve hizmet sağlayan diğer profesyonelleri içine alır ve

tüm paydaşların iş birliğini gerektirir. Geçiş hizmetleri sunulurken ihtiyaçlar saptanmalı, planlamalar yapılmalı ve ek hizmetler sunulmalıdır. Olumlu geçiş deneyimleri için geçiş hizmetlerinin bireysellik ilkesine uygun planlanması, planlanan her türlü geçişin sistematik bir şekilde kaydedilmesi ve paydaşların hepsiyle anlamlı iletişim ve iş birliği kurmasının gerekliliğinden söz edilmektedir (Yıldırım-Hacıbrahimoglu, 2013).

Bu araştırma Türkiye’de özel eğitim okul öncesinden ilkokula geçiş süreci ile ilgili var olan durumu öğretmenlerin bakış açısıyla belirleyerek, süreçte var olan olumlu ve olumsuz durumların genel bir profilini sunacaktır. Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçişlerinde Türkiye’de var olan geçiş sürecini etkileyen faktörler belirlenerek yürütülecek geçiş politikaları, geçiş etkinlikleri ya da geçiş programları için temel yapının oluşturulmasına yardımcı olacaktır. Belirtilecek durumlar ile okul öncesi, ilkokul ve aile arasında özellikle hangi alanlarda destek ve iş birliği sağlanması gerektiğini belirleyerek ileriki geçiş süreci için yol gösterici olacaktır. Bu nedenlerden dolayı ilköğretime geçişte yaşanan güçlüklerin belirlenerek çözüm yollarının sunulması, Türkiye’deki geçiş alt yapılarının oluşturulmasında, geçiş sürecinde yer alan çocuk, aile, öğretmen, yönetici ve diğer uzman kişilere ve alanda yapılacak diğer çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi ve özel eğitim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma özel eğitim uygulama okulu okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev alan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularını gerçeği yansıtan ve içten bir şekilde cevapladıkları sayıtlar arasındadır.

1.6. Tanımlar

İş birliği: Ortak bir amaç doğrultusunda çalışırken; ortak karar alma sürecine gönüllü olarak katılan en az iki eşit taraf arasındaki etkileşim stilidir (Friend, 2021).

Geçiş: Tüm bireylerin hayatları boyunca farklı şekillerde deneyimledikleri kaçınılmaz bir süreçtir. Geçiş, bebeklik ile yetişkinlik arasında var olan ve insan yaşamında önemli yeri olan ortamdan, bir durumdan veya rolden bir diğerine geçerken yaşanan süreci içermektedir (Rous, Myers ve Stricklin, 2007).

Özel gereksinimli birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018).

Özel eğitim: Yetersizliği olan öğrencilerin, öğretmenlerini ve okul sonrası yaşama hazırlanabilmelerini sağlamak amacıyla oluşturulan eğitim programıdır (Özkan, 2014, s.3).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Geçiş

Geçiş alan yazında çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Geçişe dair tanımlarda ortak nokta yaşam boyunca herkesin farklı bağlamlarda karşılaştığı durum değişiklikleri olduğudur. Rous, Myers ve Strichlin'e (2007) göre geçiş, hayatın büyük bir kısmında -bebeklikten yetişkinliğe değin- var olan hareketlilik ya da ortamlar arasında süregelen hareketliliktir. Bir başka tanıma göre geçiş, programlar arası uyumu gerçekleştirmek üzere planlanan uygulamalarla yerleştirmeler şeklinde tanımlanmaktadır (Huntington, 1981). Fabian (2007) geçişi tanımlarken yalnız bir tanımlamanın var olmadığını genel bir tanımlama yapılacaksa da eğitim kademeleri arasında yer değiştirme süreci olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir. Kang (2001), gelişimsel risk altında ve yetersizlikten etkilenmiş bireylerin programlar arası yer değiştirmesine olanak verecek, amaçlı, sistemli süreci geçiş olarak tanımlamaktadır. Bakkaloğlu'na (2012) göre geçiş, programlar veya hizmetler arasındaki hareketlerin kapsadığı süreçtir. O'Brien (1990) geçişi, "hizmetler ve hizmetleri sağlayan personeldeki değişim noktaları" olarak tanımlamaktadır. Tanımların ortak buluştukları noktalar bireylerin akademik ve sosyal alanlarda önlerine çıkan durum, toplumsal kimlik, bağlam ve farklı şahıslarla iletişimi içeren hayat boyu süregelen bir durum olmasıdır (Burcu Aktaş, 2020).

Uluslararası düzeyde bir başlangıç noktası olarak geçiş çok önemli bir konu olmuştur. Geçiş dönemlerine bakıldığında yaşam boyu devamlılık gösteren zorlu bir süreç olmasına karşın erken dönemde gerçekleşen geçişler önem arz eder (Ergenekon, 2015). Geçiş dönemleri erken çocukluk hizmetlerine, okul öncesine, ilkokul, ortaokul, lise ve iş yaşamına geçiş olarak birçok dönemi kapsayan bir kavramdır. Çocukluk dönemindeki önemli hareketliliklerden biri okula başlangıçtır (Curtis, 1986). Okula geçişte değişimler daimi olarak sürer ve okula başlangıç gelişimsel ve işlemsel bir süreçtir. Çocuğun, okula geçişi farklı topluluklar ile -okul, öğretmen, akran, arkadaş, aile- iç içe ve etkileşimde bulunduğu bir süreçtir (Ramey, 1994). Okul öncesinden ilkokula geçiş karışık, zorlu, tek bir değişkene bağlı olmayan devamlılık gerektiren uzun soluklu bir süreçtir. Araştırmalar öğrenciler, aileler için okula geçişi stres dönemi olarak nitelendirmiştir (Hirst, 2011). Okula geçiş bilinmezliklerle doludur. İnsanlar doğası gereği rutin ve tahmin edilebilir olan durumlarda güvende olduğunu hissedebilmektedir. Yeni ve bilinmeyen ortamlar strese sebebiyet verir. Geçişin stres dönemi olarak nitelendirilmesinin temeli de buraya dayanır. Okula geçiş her ne kadar heyecanlı bir durum olsa da bilinmezlikler değişiklikler ve hareketlilik üzerine kuruludur. Okula geçiş çevre, rutinler, akademik ve sosyal beklentiler, yakın çevreyle ilişkiler vb. birden fazla değişikliğe ayak uydurmayı gerektirir. Bu süreçte çocukların birtakım zorluklar ve ayak uydurma güçlükleri yaşamaları az rastlanan bir durum değildir. Tüm bu nedenlerden ötürü geçiş sürecinde yeni bağlamanın bilinmezliği ne kadar azaltılırsa geçiş dönemi de o kadar az strese neden olacaktır (O'Meara, 2010).

Çocukların okul öncesi aldıkları hizmet ile ilkokul dönemi arasındaki geçişi rahat veya stresli geçirmeleri, ayak uydurmaya çalıştıkları programlardaki süreksizliklere ve uzlaşmalara bağlıdır (Margetts, 2002). Tizard (1988), okul öncesi ve ilkokul programları arasındaki süreksizlikler kapsamında fiziki ortamdaki değişim, eğitimden öğretime yönelik program değişimi, sınıf mevcudundaki artış, daha kurallı bir program, öğretmenler arası rol değişiklikleri ve paydaşlar arasındaki ilişki değişikliklerini kapsar. Süreksizliklere neden olan tüm bu faktörlerle beraber etkileşimler ve yardım sistemleri arasındaki eksikliklerin en aza düşürülmesi başarılı bir geçiş için önem arz eder. Yapılan araştırmalar, erken

dönemlerde geçiş uygulamalarının olumlu sonuçlanmasının sonraki geçiş dönemlerinde de başarısızlık ihtimalini azalttığını göstermektedir (O'Meara, 2010).

Geçişin okulun ilk dönemlerinin ötesine uzanması ve erken dönemdeki geçiş deneyimlerinin sonraki geçişlere olan etkisi göz önünde bulundurulduğunda, erken dönem geçişi ve okul öncesinden ilkokula geçişi önemsemek ve çocukların psikolojik süreçleri ile beraber paydaşları desteklemek gerekliliği fark edilmektedir (Marie Hirst, 2011). Edgar (1986), geçişte en tatmin edici sonuçların tüm paydaşların süreçte etkin ve ortak rol alması ile elde edildiğini ifade etmektedir. Graue (1992) erken çocukluk eğitim programları, çocuğun bulunduğu ortam ve ilkokul birbiriyle ilişkili hale getirildiğinde iyi işler.

Geçiş için dönüm noktası olarak belirleyebileceğimiz dönem okul öncesinden ilkokula geçiştir. Çünkü birçok çocuk ileriki başarılarını ve kişisel gelişimlerini oluşturdıkları bu dönemde yeniliklere yeni bağlam ve durumlara ayak uydurmakta zorlanmaktadır (Kienig 2002). Tüm bu zorluklarla okula başlayan çocukların büyük bir oranının geçişi maharetli bir şekilde yönetemediği ve geçişin evden ayrılık ve okul korkusu gibi kötü duygularla sonuçlandığı aşıkardır (Griebel ve Niesel 2005). Alexander ve Entwisle (1988), bir öğrencinin ilkokuldaki başarısında okul öncesinden iyi bir geçişin etkili olduğunu ifade etmektedir. Çalışmalar iyi bir geçişin öğrencileri yalnızca akademik açıdan değil aynı zamanda sosyal açıdan da desteklediğini bulgulanmıştır (Early, Pianta ve Cox, 1999; Shepard ve Smith, 1989). Bu araştırmalar dışında pek çok araştırmada da geçiş sürecinin olumlu sonuçlanmasının akademik ve sosyal yeterlilikleri artırdığı yönünde bağlantı bulgulanmıştır (Dockett ve Perry, 2004). Tüm bu sebeplerden ötürü okul öncesinden ilkokula geçiş üzerine araştırmalar yapılmış ve araştırmalarda popüler bir konu olmuştur. Birçok ülkede yapılan araştırmalar, geçiş süresince oluşabilecek riskler ve bunların sonuçları ve geçiş sürecini iyileştirmek adına alınabilecek tedbirler ve tavsiyeleri kayda almıştır (Chan, 2010).

Okula geçişin önemi dünya çapında giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Chan, 2012). 1970'lerden itibaren okul öncesinden ilkokula geçiş üzerine uluslararası çapta çalışmalar başlatılmıştır. Bu kapsamdaki bir girişimde Yunanistan'da başlatılan 'Okul Öncesi Eğitimde Müfredat Çalışması'dır (Curriculum Study Preschool Education [CSPE], 2003).

Ancak geçiş ile ilgili hizmetler ve eğitim ile ilişkili çalışmalar 1980 sonları ve 1990 başlarında yoğunlaşmıştır (Blackorby ve Wagner, 1996). Bu dönemlerdeki çalışmalar yetersizlikten etkilenmiş bireylerin olumsuz programlar arası geçişi ile ilgili belgelerin etrafında başlar. Bu dönemlerde yetersizlikten etkilenmiş bireylerin geçiş hizmetlerine odaklanılmış olsa da zamanla bu ilgi azalmıştır. Ancak bu artan ilgi döneminde Ulusal Engellilik Konseyince gerçekleştirilen çalışmada yetersizlikten etkilenmiş bireylerin aktif yaşama katılım ve iş ortamına geçişinde ciddi anlamda toplumdan arkada kaldıklarını gözler önüne sermiştir (Taylor, 1998). Birçok araştırmanın geçişin önemliliği ile ilgili bulgularından sonra 1990’lardan sonra “Avrupa Erken Yıllar Geçiş Programı” vb. programlar ve erken dönemde geçiş üzerine proje ve çalışmalar geliştirilmiştir (Carida, 2011).

Çocuklar geçiş dönemlerinde telaşa kapılabilir fakat yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda geçişler biraz daha belirgin zorluklarla karşılaşabileceğini biliyoruz. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin büyük bir kısmı, bilindik ortam ve kişilerle, rutinlerine ait olan çevrede rahat hissederler. Ancak geçiş dönemleri bunlardan farklı ve uzaktır bu nedenle yetersizlikten etkilenmiş çocukların ebeveynleri geçişlerde çocuklarına yardımcı olabilmek için daha fazla deşteğe ihtiyaç duyduğunu bildirmektedir.

Araştırmalar ilerledikçe, öğrenciler ve paydaşlar özel eğitim müfredatının “içerik ve sürecine” odaklanmasına sebebiyet vermiştir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin topluma uyumunun sağlanması, iş hayatına katılım ve bağımsız yaşamdaki eksikliklerin farkına varılmasıyla özel eğitimde geçiş ve geçiş hizmetlerine odaklanılmıştır. 1980’in ortalarından bu yana geçiş hizmetlerine ilgi artmış ve artan ilgiyle ilgili düzenlemeler üç başlık altında - engellilik mevzuatı, geçiş hizmetlerine dönük yatırım, geçiş uygulamalarına yönelik çalışmalar- düzenlenmiştir (Kohler, 2003).

2.2. Özel Eğitimde Geçiş Hizmetleri

Özel eğitim gerektiren bireylerde geçiş hizmetleri 1983 yılı itibariyle oldukça gelişmiştir. Bu gelişmeler IDEA'daki (1983) düzenlemelerle geçiş üzerine yapılan araştırmaları desteklemeye başlamıştır. Bu yasadaki değişiklikler 1990 yılında da süre gelmiştir. 1990 Engelli Bireyler Eğitim Yasası yenilikleri sürdürmüş ve geçiş hizmetlerini tanımıştır. Geçişin öğrenci üzerine odaklı olmasını öne sürmüştür. Yasa Bireyselleştirilmiş Eğitim Planında (BEP) geçişe ait bir hizmet planına yer verilmesi gerektiğini de koşul olarak koymuştur. IDEA 1997 yılındaki yeniliklerle BEP'te geçiş hizmetlerine öğrencinin de taleplerinin içeriğe dahil edildiğini bildirmiştir. 1990 ile 1997 yılında Engelli Bireylerin Eğitimi Yasasındaki düzenlemeler, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim ve hizmetinin düzenlenmesinde öğrenci katılımını koştullamıştır. Yasanın bu yeni koştullarıyla yetersizlikten etkilenmiş bireylerin geçiş hizmetleri okuldan iş yaşamına geçişe odaklanılmış ve tüm bu süreç iş birlikli bir şekilde sürdürölmeye başlanmıştır. Geçiş hizmetlerinin geliştirilmesinde Özel Eğitim Programları Ofisi Okul sonrasında iş yaşamına geçiş ile ilgili birçok projeyi yatırım açısından desteklemiştir. Proje finansmanının yanında kaynaklar ulus çapında bir destek ve çalışma merkezleri kurmuş, geçiş sisteminde bu merkezlerle geçişe teknik destek de oluşturmuştur. Bu kapsamda yapılan projeler, okulu bırakmaya mesleğe geçişe, aile merkezli ve farklı programlar arasında iş birliğine değin ulaşmaktaydı. Geçiş hizmetlerinin desteklenmesiyle geçişe ait pek çok kapsam ve uygulama çeşitlerinin kavranması sağlanmıştır. Yapılan projeler ve proje sonuçları, geçiş hizmetlerinin öğrenciler, paydaşlar ve programlarda anlamlı sonuçları olduğunu göstermiştir (Kohler, 2003).

Geçiş hizmetlerindeki ilk çalışmalar okul sonrası yaşama geçiş kapsamında başlatılmıştır. Erken dönem geçiş hizmetlerine yönelik çalışmalar daha sonrasında başlatılmıştır. Erken dönem geçiş çalışmalarında üç yaşında olan çocuklar için geçiş planlaması 1986'da Engellilerin Eğitimi Yasası ile mecbur hale gelmiştir. Yasa ile geçişin (BEP) ve Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı'nda (BAHP) olması şart koştulmuştur (Kot-Yıkılmış 2020). Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind, 2001) yasasıyla okullara yetersizlikten etkilenmiş çocukların belirli bir formata dayalı değerdendirmeleri ve geçişler

sonrasındaki durumları ile ilgili mesuliyet verilmiştir. Tüm bu düzenlemeler, geçişe verilen önemi geçişe ait hizmetlerin perspektifini genişletmeyi ve geçiş ile ilgili projelerin bilinmesini sağlamıştır (Wehman, 2013).

1990'lı yıllarda yetersizlikten etkilenmiş erken dönemdeki öğrenciler ve ailelerine dair hizmetlerde de bu değişimler süre gelmiştir (Meisels, 1992). 1990'lı yıllardaki bu değişiklikler ile geçiş hizmetlerinin odağı okul sonrası dönemden erken döneme kaymıştır ve bu sayede erken dönemdeki geçiş hizmetlerinin çeşitliliğinde, sayısında bir değişiklik olmuştur. Var olan geçiş hizmetlerindeki artış ile hizmet sağlayıcı programlar ve ekipler arasında nitelikli bir iş birliği gereksinimi ortaya çıkmıştır. IDEA'nın 1991'de bir kez daha görevlendirilmesi ile geçiş hizmetleri daha genel kapsamlı bölgesel bir sistem olarak düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile yapılandırılmak istenen sistem yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ve aileleri için geçiş planlamasını amaçlamaktadır. Bölgesel çapta geçiş sağlamak için en vazgeçilmez öge iş birliğidir. Bir geçiş planında üç aşama belirlenmiştir: Kurumlar arası politikalar oluşturmak, kurumlar arası yöntemler oluşturmak, öğrenci ve ebeveynleri için planlar oluşturmak. Bölgesel geçiş sistemlerini oluşturmak amacıyla bu üç aşamayı desteklemek gerektiği öne sürülmüştür (Rosenkoetter,1994). Rosenkoetter ve ark. (1994) bölgesel çapta geçiş planları kapsamında bu üç aşamanın bölgesellikten daha kapsamlı ulus çağında yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmaların ulusallaştırılması için düzenlenmiş yasaların ilgili bölümleri (B ve H) ve Head Start'ın kurumlarla iş birliği ve uzlaşmalar gerçekleştirerek ulusal düzeye taşınabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalarını ulusal düzeye çekmek için devletin kurumlar ve paydaşların rollerini iyi belirlemesi ve geçiş ile ilgili kendi görevlerini de tanımlayarak amaçlar belirlemesi, geliştirmesi gerekmektedir (McNulty, 1989). Devletin bu çabalarının etkili kılınması yerel çaptaki uygulamaların ve paydaşların yeni geliştirilen çalışmalara ve topluluklara entegre edilmesiyle mümkündür (Hemmeter ve Schuster 2015).

2.2.1. Geçişi Etkileyen Faktörler

Geçiş dönemi, çocukların bir sonraki basamağa geçişleri, büyük ve anlamlı bir farklılık deneyimi ve ayak uydurmak için farklı maharetlere gereksinim hissettikleri bir aralıktır (Pianta ve Kraft-Sayre, 2003). Özellikle yaşamın ilk senelerinde olan geçişlerin öğrenciler için büyüme, farklı kişilerle tanışma ve zorlukları deneyimleme sürecinin anlamlı bir adımudur, bu adım öğrencilerin büyüme ve gelişme süreçlerini belirten bir göstergedir (McCormick ve Mullins-Townley, 2005). Geçiş süreci çok faktörlü ve zorlu bir süreçtir. Geçişin sonuçlarını geçişin içinde bulunan tüm faktörler etkiler. Okul öncesinde yönetimsel etmenler, yeni kademeye geçen öğrencinin ebeveynleri/birincil bakıcıları, öğrenci, öğrencinin bireysel özellikleri, eski ve yeni kademenin öğretmenleri geçiş sürecini etkileyen faktörler arasındadır. (Bakkaloğlu, 2012). Geçişte etkili olan faktörler dört grupta toplanabilir. Bu faktörlerden birincisi, yetersizlikten etkilenmiş öğrenci, ebeveynleri/birincil bakıcıları ve personellerin bireysel özellik ve tecrübeleridir. Diğer faktör, Ebeveyn/birincil bakıcı ve hizmet veren personellerin ilişkisi yani paydaş iletişimidir. Bir sonraki ülke politikası ve sonuncusu da geçiş hizmetlerinin çeşidi ve sayısıdır (Hanson, 2005). Okul öncesi programlardan ilkokula geçişte yaşanan zorluk yenilikleri düzenleyebilmek için erken çocukluk programlarından ilkokula geçiş hizmetleri tüm dünyada oluşturulmuştur (Rajiah, 2017).

2.2.2. Türkiye’de Geçiş Hizmetlerinin Yasal Dayanakları

Türkiye’de geçişe ait yasal düzenlemeler 2018 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine eklenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) Özel Eğitim Hizmetleri başlığı altında;

“Madde 6: Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar (MEB, 2018).”

Özel eğitimin genel amaçlarının içerisinde kademeler arası geçişi ve geçişleri öğrencinin bireysel özellikleri doğrultusunda planlamak gerektiği sonucuna varılabilir.

Eğitsel Değerlendirme ve tanılama esasları başlığı altında;

Madde 7 :(5) Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde yapılır. Ayrıca bireylerin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda veli ya da okulun yazılı talebi üzerine gerektiğinde tekrarlanır (MEB, 2018).

Kademeler arası geçişler planlanırken öğrencinin var olan durumunun belirlenmesi gerektiği ve bu belirlenen performansın diğer paydaşların görüşleri doğrultusunda gözden geçirilebileceği belirtilmektedir. Bu madde ile geçişlerde değerlendirme sistemlerinin varlığı ve gerekliliği bu değerlendirme sisteminin hakkında paydaş etkileşimlerinin önemi karşımıza çıkmaktadır.

Kademeler arası geçişler başlığı altında;

Madde 9 – (1) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin okulöncesi, ilköğretim, ortaokul veya lise kademelerindeki eğitime geçiş süreçlerinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

- a) Eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılır.
- b) İl veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yerleştirme kararı alınan öğrencilerin devam edeceği okullarda RAM'ın planlaması doğrultusunda okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde öğrencinin okula uyumu ve eğitime erişimi ile ilgili gerekli tedbirler alınarak uygulama takip edilir.
- c) RAM'ın planlaması doğrultusunda okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde öğretmenler, yöneticiler, aileler ve öğrenciler için gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılır.
- ç) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden ders yılı sonunda kademeler arası geçiş yapacakların kayıtlı bulunduğu okullarda okul yönetimleri öğrencilerin RAM'a yönlendirilmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürütür (MEB, 2018).

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği bu madde ile geçişlerde etkili ilkeleri belirtmektedir. Geçiş hizmetlerinin sürekli olduğu, bu sürecin iş birliği ile yürütülmesi gerektiği, iş birliğinin bilgi paylaşımını içermesi gerektiği ve geçişte iş birliğinde bulunacak paydaşların ailelerden ibaret olmadığını ortaya koymaktadır.

İzleme başlığı altında;

“Madde 10 – (1) Özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin her kademesinde özel eğitim ihtiyacı

olan bireylerin gelişimlerinin ilgili okul ve kurumlarca takip edilerek kayıt altına alınması esastır (MEB, 2018).”

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği geçiş sisteminin birbirinden ayrılmaz bir süreci kapsadığı ve bu süreçte yapılan her türlü hizmet, planlama ve değerlendirmenin kayıt altında tutulması gerektiği belirtmektedir.

Özetle Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2012’den 2018 geldiğimizde içeriğine geçişe ait başlık ve düzenlemeler eklediğini 2018 itibariyle geçiş hizmetlerinin sunulmasının yasal bir yükümlülük haline geldiğini göstermektedir. Yenilenen yönetmelik ile geçişin Türkiye’de önemli bir yere geldiğini devletin bu konuyla ilgili politika oluşturmak istediği yadsınamaz. Bu yenilenen yasal düzenlemelerin ulusal çapta bir uygulama haline gelmesi, uygulamanın tüm hedeflerinin, paydaşların rol ve sorumluluklarının, paydaşların iş birliğinin ve izleme değerlendirme sistemlerinin açıkça belirlenerek sistematikleştirilmesi üzerinde çalışılması ve projeler üretilmesi gerekmektedir.

2.3. Dünyada Özel Eğitimde Geçiş Uygulamalarına Örnekler

Okul öncesinden ilkokula geçiş hizmetleri kapsamında geçiş politikaları, paydaş iletişimi ve iş birliği, okul öncesi ve ilkokul arasındaki süreksizlikler başlıkları ülkelerin durumunu belirlemek adına anlamlı olacaktır. Ülkelere göre politikalar yerel çapta ya da kapsayıcı olarak değişiklik göstermektedir. Ülkelerin politikaları eyaletlere göre de farklılık göstermektedir. Örneğin; ABD’nin Massachusetts eyaletinin politikaları arasında değerlendirme sistemi yer almaktadır. Okul öncesinden ilkokula geçerken bir değerlendirme yapılmaktadır. Değerlendirme yalnızca birincil bakıcılarla paylaşılmaktadır. Yapılan bu değerlendirmenin amacı ek hizmet ihtiyacının varlığını ya da yokluğunu belirlemektir. Bu kapsamda eyaletin geçiş politikaları özel gereksinimli bireyler için yoğunlaşmaktadır (Murphy, 2016). Başka bir örnek olan Avusturya’da da politikalar eyalet çapında yürütülmektedir. Victoria eyaletine baktığımızda; geçiş politikası kapsamında bilgi iletim sistemi yer almaktadır. Bilgi iletim sisteminin aktif kullanımı için materyal desteği sağlanmakta ve eğitim verilmektedir. Bilgi iletim sistemi katılımcılar tarafından kullanımı

zor olarak belirtilen bir sistemdir. Geçiş sırasında öğrencinin güçlü yönlerini belirten bir form oluşturulmaktadır. Bilgi iletim sisteminin kullanımına ek olarak bilgi iletim politikası bulunmaktadır ve kaydedilen bilgilerin aktarımı için ebeveyn rızasını zorunlu kılmaktadır (Eğitim ve Erken Çocukluk Gelişim Bakanlığı (Department of Education and Early Childhood Development [DEECD],2011). Queensland Eyaletine baktığımızda; okul öncesinden ilkokula geçiş politikasında okul öncesi ve ilkokul arasında süreklilik adına politikalar oluşturulmuştur ve süreksizlikler ortadan kaldırılmıştır. Politika kapsamında süreklilik, iş birliği, destekleme üzerinde durulmaktadır. Paydaş iş birliği sistemi eyalet çapında kullanılmaktadır ve iş birliği esnasındaki iletimi ebeveynlerle sağlanmaktadır.

Avrupa Parlamentosu (2013), Hollanda'nın da iş birliği, iletişim ve süreklilik başlıklarına önem atfettiğini ve bu kapsamda projelerle geçişi desteklediğini raporlamaktadır (Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı (National Education Research Foundation [NERF], 2013). Kuzey İrlanda içinse geçiş sürecinde paydaşların (okul öncesi öğretmenleriyle okul öncesi öğretmenleri arasında; öğretmenlerle veli arasında) iletişimi ve iş birliği vardır. Öğrenci çıktılarının verileştirilmesi ve paylaşımı yasal politika olarak var olmasa da uygulamada yer aldığı belirtilmektedir (Education and Training Inspectorate, 2012, s. 38). Geçişteki verilerin dökümantasyonlaştırılmasında iki form vardır. Birincisi okul öncesi geçiş formu ikincisi okul öncesi geçiş kayıdır. İki form da kullanımı zorunlu olmamakla birlikte okul öncesi dönemde genellikle kullanılmaktadır. Ailelere dokümanlar okul öncesi dönemin bitişinde sunulur. Son on yıldır ilkokula geçen tüm öğrencilerin ailelerine okul öncesi eğitim dönemine dair raporlama yasalaştırılmıştır (Council for the Curriculum Examination & Assessment,2013). Singapur'un geçişe ait politikaları geliştirilmektedir. Geçişten önce taramalarla ek hizmet gereksinimleri belirlenir. İlkokula geçişte iş birliği yolları sunmaktadır (Ministry of Education Singapore, 2012). 2013 yılında Erken Çocukluk Gelişimi Ajansı (Early Childhood Development Agency [ECDA]) kurulmuştur ve kuruluş amaçlarının arasında geçişi kolaylaştırmak vardır (ECDA, 2013).

Okul öncesi dönem ile ilkokul arasındaki süreklilik öğrencilerin geçiş sürecini iyileştirmek ve farklılıkların azalması için önemlidir. Ülkelere göre bu iki dönem arasındaki

süreksizlikler ve alınan önlemler farklılık göstermektedir. Süreksizliklerin olmadığı ya da çok az yaşandığı ülkelere örnek olarak İsveç verilebilmektedir. İsveç son on yılda gelişen sistematik eğitim sayesinde ilkököl ile arasındaki süreksizlikler en aza indirgenmiştir. Geçiş ile ilgili gelişmeler hala devam etmekle birlikte iş birliği adına politikalar oluşturulmuştur ancak henüz uygulama aşamasına yerleştirilememiştir (Skolverket, 2010; akt., Murphy, 2016). Bir başka örnek ise Kanada'dır. Okul öncesi dönem ilkökula hazırlık süreci olarak görülür ve içerisinde kendini düzenleme çalışma becerileri ve alışkanlıkları, sorumluluk alma becerilerini kapsar. Okul öncesi ve ilkököl arasında süreklilik vardır ancak bilgi aktarımıyla ilgili bir sistem bulunmamaktadır (Murphy, 2016). Finlandiya'da okul öncesi eğitiminin içeriği oyun temelli bir anlayıştan oluşsada ilkökula, öğretim temelli içeriğe geçiş dönemi olarak görölmektedir. Programlar arasındaki rehberler sürekliliği ve iş birliğini belirtmektedirler. İlkokulda verilen eğitimin öğrencilerin okul öncesinde beraberinde getirdikleri kazanım, yetenek ve ilgilere odaklanması istenir. İki programın tutarlı, sürekli ve bir bütün halinde ilerlemesi beklenmektedir (Avrupa Komisyonu, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA]ve Eurydice, 2013).

Süreksizliklerin var olduğu ve süreksizliklere ait çalışmaların yapıldığı ülkelere örnek olarak Singapur verilebilir. Okul öncesi ile ilkököl arasındaki süreksizlikleri düzenlemek adına okul öncesi eğitiminin eğitim bakanlığınca düzenlenmesi ülkede öneri olarak sunulmuştur ve süreksizliklerin azaltılmasının önemine dikkat çekilmiştir (Murphy, 2016). Yeni Zelanda da ise Eğitim Gözden Geçirme Ofisi (Education Review Office [ERO], 2015) son beş yılda okul öncesi ve ilkököl kademelerindeki iş birliğini artırmak, iyileştirmek ve programlar arasındaki süreksizliği azaltmak için çalışmalar hazırlamıştır. Fransa'da Okul öncesi ve ilkököl arasındaki süreksizliği azaltmak amacıyla geçişte okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin elde ettikleri kazanımları ilkököl öğretmenlerine iletmektedirler. Ara sınıf olan ülkeler ise geçişte süreksizliği azaltmak için ara sınıflar da İrlanda, ilkököl müfredatını kullanma; İngiltere; okul öncesinden ara sınıfa geçerken öğrenci bilgi formu kullanma gibi çalışmalarla süreksizlikleri azaltmaya çalışmaktadır.

Türkiye’de ise ilk zorunlu eğitim dönemi olan ilkokul dönemi 69 aylık iken başlamaktadır. 57-68 ay aralığındaki çocuklar ana sınıfına başlamaktadır ancak zorunlu değildir (MEB, 2019a; MEB, 2019b). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Stratejik Planında okul öncesi dönemi üç ile beş yaş aralığının kapayacağı belirtilmektedir ve okul öncesinin yaygın hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Okul öncesi dönemin yaygınlaştırılmasının yanında nitelik ve kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2019d). Okul öncesi dönemde hali hazırda MEB 2013 programı kullanılmaktadır. Okul öncesi çocuklarının izleme ve değerlendirmesi öğretmenlerce yapılmaktadır ve öğretmenlerin izlemesi idarece yapılmaktadır. Türkiye (3-5; %37) OECD (3-5; %86) ülkeleri geneline göre okul öncesi okullaşma oranında arkada kalmaktadır. Ancak Türkiye 2023 Eğitim Vizyonunda okul öncesi dönemde 5 yaş eğitimini zorunlu kılacağını bildirmiştir. Vizyon kapsamında okul öncesi eğitimde OECD ülkelerine erişebilmek adına ortak kalite standartlarını kurarak izleme sisteminin oluşturulacağını ve dezavantajlı gruplar adına yeniliklerin oluşturulacağını, aileleri de eğitime dahil edeceğini bildirmiştir. 2023 Eğitim Vizyonunda erken döneme özen gösterdiği fark edilmektedir (2018c). Erken dönem hizmetlerinde her yaş için ortak kalite standartları, disiplinler ve paydaşlar arası iş birliği sağlanarak dezavantajlı çocuklara yönelik önlemlerle özel gereksinimli çocukların beraber eğitimin için personel eğitimi planlanmaktadır. MEB’in yasal yenilikleriyle özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimden fayda sağlayabilmesi için önlem almaktadır (MEB, 2018b; MEB, 2019c; MEB, 2019d, MEB, 2018c).

Sürdürülebilir Kalkınma için Küresel Hedefler’de “2030’a kadar bütün kız ve erkek çocuklarının onları ilköğretime hazır hale getirecek kaliteli okul öncesi eğitime erişimlerinin güvence altına alınması” maddesi ile benzeşen Türkiye’nin 2023 hedeflerinin uluslararası hedeflerin göz önünde bulundurularak oluşturulduğu anlaşılmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonunda erken dönem eğitiminin yanında çok vurgulanan konulardan bir başkası da veriye dayalı değerlendirmedir. Çocuklardan elde edilen bilgilerin öğretmenlerine iletilmesi öğretmen ve öğrenci adına yararlı olacaktır. Bu kapsamda ilkokul ile önceki dönemler arasındaki veri iletimini ve deneyim iletimini sağlayacak sistemlerin kurulması önemlidir (Arkan, 2018).

Erken dönemden yükseköğretime geçişe değin öğrencilerin izlenmesi için bir e-portfolyo sistemi kurulması planlanmaktadır. Çocuklara ait her konuda bilgiye ulaşabilmek ve desteklemek adına “Yeterlilik Temelli Değerlendirme Sistemi” kurulması hedeflenmektedir. Kurulması planlanan bu sistemle paydaşların her birinin veriye ulaşımı sağlanarak paydaş değerlendirmesi yapılabilecek bir çerçeve sağlanacaktır. Bu sistem dönemsel performans hedeflerinin ve okul gelişim planlarının tanımlanmasını ve takibini kolaylaştıracaktır. Takip sistemi özel eğitim içinde özelleştirilerek kurumlar arası bir sistem oluşturulması planlanmaktadır. Yerel düzeyde özel eğitim merkezlerinin kurulması teşvik edilerek gereksinimler kapsamında eğitim planı ve hizmet içi yapı sağlanması planlanmaktadır. Tüm bu hedeflere bakıldığında okul öncesi döneme verilen önemin arttığı ve geçiş sırasındaki bilgi aktarımının düzenlenmesi adına çalışmalar yapılacağı ve Türkiye’nin uluslararası politikalara yaklaşmak adına çalışmalar yaptığı görülmektedir.

2.4. İş Birliği

İş birliği Cook ve Friend (2010) tarafından en az iki kişinin ortak bir amaç ve kararlar doğrultusunda istekli etkileşimi olarak tanımlanmıştır. Tanıma göre iş birliği, iş birliğine katılanların iletişiminden öte bir yöntemdir ve ortak düşünme, karar alma, düşünme süreçlerini barındırmaktadır. İş birliği tanımı kendine özgü kalıplardan ve özelliklerden oluşmaktadır. Bu tanımlar kapsamında iş birliğine dair alan yazında bazı özellikler belirtilmiştir. Bu özellikler; gönüllülük, etkili iletişim, ortak karar ve sorumluluk, ölçüt, rol paylaşımı, hesap verilebilirlik ve sürdürülebilirlik şeklindedir (Friends ve Cook, 2010; Elçi, 2019). İş birliğinin istendik seviyede gerçekleşmesi tüm bu özellikleri içerebilmesin etkilenmektedir.

Eğitim alanında ise iş birliği etkili öğretmenliğin yapı taşı olarak görülmektedir (Şişman, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi*’nde öğretmenler arası iş birliği bir yeterlik alanı kapsamına girmiştir (MEB, 2017). Öğretmenler arası iş birliği öğretmenlerin iş ve öğrenmelerine fayda sağlamaktadır (McLaughlin, 2011).

Öğretmenler arası iş birliği öğretmen iletişimlerine ve gelişimlerine fayda sağlamanın yanı sıra öğrenciler üzerinde de olumlu etkiler ile sonuçlanmaktadır (Kruse, 1996). Bu kapsamda eğitimde iş birliği git gide önemli bir noktaya ulaşmaktadır.

Özel eğitim programları bireyi pek çok yönden desteklemek ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Özel eğitim programları kapsamındaki uzmanların birbirleriyle ortak çalışmalar sürdürmesi gerekmektedir (Demiröz, 2021). Ortak çalışma süreci ise yalnızca iş birliği ile sürdürülebilmektedir (Colandrea, 2015). Öğretmenlerin tüm bu etkileşim, planlama ve karar alma süreçlerinde iş birliği bir araç olmaktadır (Fuentes ve Spice, 2015). Özel eğitimde öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik çalışmalar incelendiğinde;

Özsoy (2019) çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin diğer paydaşlarla -müdür, aile ve diğer öğretmenler- iş birliği durumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın katılımcıları 165 özel eğitim öğretmenidir. Çalışma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin belirtilen diğer paydaşlarla iş birliği içinde bulunduğunu bulgulamıştır. İş birliğinde bulunan paydaşlardan en çok diğer öğretmenlerle iş birliği yapıldığını, en az ailelerle iş birliği yapıldığını bulgulamıştır.

Thomson ve diğerleri (2003), kaynaştırmada iş birliğinin belirlenmek üzerine araştırma yapmıştır. Yeni Zelanda da yapılan çalışmada ülke politikası kapsamında öğrenme ve davranış problemi olan öğrenciler için kapsayıcı eğitim sistemi geliştirilmiştir. Öğretmenlerin iş yaşamı gelişimlerinde iş birliğinin anlamlı bir yeri olduğu bulgulanmıştır.

Reyes (2010) çalışmasında, genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği durumları ve okul idaresinin iş birliği sorumluluk algısını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada görüşmelerle veri elde etmiştir. Araştırma sonucunda gereksinimlerin sağlanması ve sürdürülmesi için öğretmenler arasında olumlu bir ilişkinin oluştuğunu belirlemiştir. Ek olarak öğretmenler arası etkili iş birliğinin sağlanması için okul idaresine ihtiyaç olduğunu belirtildiğini bulgulamıştır.

Gürgür (2005), kaynaştırma uygulamalarının olduğu ilköğretim sınıfında iş birlikli öğretim yaklaşımını incelemiştir. Araştırmaya sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü olan öğrenciler

ve sınıf arkadaşları katılmıştır. İş birlikli öğretimi öğretmenlerin olumlu bulduğu ve davranışlarını iyi yönde etkilediği bulgulanmıştır. Öğrencilere akademik gelişim ve sosyal gelişim yönünden önemli etkileri olduğu bulgulanmıştır. İş birlikli öğretim sonuç olarak kaynaştırma sınıflarında etkili bulunmuştur.

Barnett ve O'Shaughnessy (2015), otizmlili olan çocuklar için iş birliğine dayalı erken müdahale için ergoterapistler ve erken çocukluk döneminde çalışan eğitimciler arasındaki iş birliğini geliştirmeyi hedeflediği çalışmasında Otizmlili bireylerin gelişimlerini desteklemek için iki müdahale grubunun birlikte uygulayabilecekleri iş birliği stratejileri geliştirmiştir ve etkili bulunmuştur.

Farrish (2017) öğretmen adaylarıyla iş birliği içinde olan öğretmenlerle çalışmıştır. Çalışma grubunu 18 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmasında özel eğitim uygulama okullarında özel eğitim öğretmenleri ile birlikte çalışan öğretmen adaylarının iş birliği tutumları, rolleri, sürece olumlu olumsuz etkileri üzerinde durmuştur. Aday öğretmenlerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin aday öğretmenlere rehberlik, destek, ortak çalışma gibi durumların varlığını ancak özel eğitim öğretmenlerinden çok azının aday öğretmenlerle iş birliği yaptığını, bulgulanmıştır. İş birliği yapma ve yapmama durumlarıyla ilgili ise özel eğitim öğretmenlerinin algılarının farklılaştığını bulgulanmıştır.

Elçi (2019), özel eğitim uygulama okullarında özel eğitim öğretm ve branş öğretmenlerinin iş birliği durumlarını belirlemeyi hedefleyen çalışmasında branş öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri arasında iş birliği olduğunu ancak iş birliği algılarında farklılıklar olduğunu bulgulanmıştır.

Sonuç olarak araştırmaların pek çoğu iş birliğinin özel eğitimde önemli olduğu ve öğretmen iş birliğinin bütünlüğün sağlanmasında gerekli bir konumda olduğunu göstermektedir. Gelişimin ilkelerinden olan bütünlük kapsamında da özel eğitimde alanlar, kademeler, kurum içi ve kurumlar arası paydaşların iş birliğinin gerekliliğini ve önemini belirtmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesinden ilköğretime geçiş ve izleme süreçlerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, uygulama süreci ile verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, araştırma probleminin ve olguların kendi doğal ortamlarında ayrıntılı, gerçekçi ve çok yönlü bir şekilde ortaya çıkarıldığı ve araştırmacının süreç içerisinde aktif şekilde bulunduğu bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, ilk aşamada araştırma sorularına yönelik bir durum tespiti yapabilmek ve ikinci aşamada ise, bunun nedenlerine dönük bilgiler ortaya koyabilmektir. Bu çalışmada katılımcılar arasında yer alan öğretmenlerin olguya ve konuya yönelik görüşleri analiz edilmektedir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemine ait olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni konu üzerine fikir sahibi olduğumuz ancak detaylandırıp üzerine fikir yürütmediğimiz olgulara odak kurmaktadır. Var olan tecrübelerimiz, günlük karşılaştığımız

olaylar, tanımlar, tutumlar gibi pek çok olguları incelemeyi hedefleyen araştırmalar için olgu bilim (fenomenoloji) araştırma tekniği olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgu bilim (fenomenoloji) araştırmacının çalışmasına dair derinlemesine sorular sorarak insan tecrübelerini ortaya çıkarmasıdır (Gündoğdu ve Ceylan Karani, 2018). Araştırmada öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak görüşleri alınmıştır.

3.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örneklem belirleme stratejilerinden ölçüt örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem amaca uygun verileri elde etmek için belirlenen ölçütleri içeren durumların çalışmaya dahil edilmesidir (Patton, 2014, s.238). Bu kapsamda okul öncesi özel eğitim kademesi ile birinci kademenin aynı bünyede yer aldığı ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan öğretmenler ölçüt olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumun seçilmesidir. Bu kapsamda Sivas ilindeki okul öncesi ve ilkokul kademesinin aynı bünyede yer aldığı okullarda görev yapan öğretmenler seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Sivas ilindeki okul öncesi kademesinin ve birinci kademenin aynı bünyede yer aldığı özel eğitim okullarında görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Katılımcı Özellikleri: Araştırmanın örneklemi Sivas ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okulunda ve dört özel eğitim sınıfında çalışan 7 özel eğitim öğretmeni ve 7 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 14 öğretmen oluşturmıştır.

Tablo 1.

Katılımcı özellikleri

<i>Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı</i>		
	F	%
Kadın	9	35,7
Erkek	5	64,3
Toplam	14	100
<i>Katılımcıların mezun olduğu bölüm</i>		
Okul öncesi öğretmenliği	7	50
Özel eğitim öğretmenliği	7	50
Toplam	14	100
<i>Katılımcıların Yaşlara İlişkin Dağılımı</i>		
24-27	7	50
28-31	3	21,4
32-35	2	7,2
35-38	2	21,4
Toplam	14	100
<i>Katılımcıların Mesleki Deneyim Durumları</i>		
0-3	7	50
4-7	3	21,4
8-11	1	7,2
12-15	3	21,4
Toplam	14	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya toplam 14 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların %64,3’ü kadın, %35,7 erkeklerden oluşmaktadır.

Katılımcıların mezun olduğu bölümlere bakıldığında %50’si okul öncesi öğretmenliği %50’si özel eğitim öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuştur. Katılımcıların yaşlara ilişkin dağılımlarına bakıldığında katılımcıların en fazla bulunduğu yaş aralığı 24-27’dir. Katılımcıların mesleki deneyim durumlarına bakıldığında katılımcıların %50’sinin 0-3 yıl arasında %21,4’ünün deneyim süreleri 4-7 yıl ve 12-15 yıl arasında olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Görüşme tekniği araştırmacı ile görüşülenin bir hedef doğrultusunda kurduğu iletişim şeklidir. Görüşmede araştırılan konu kapsamında soruların sorularak görüşülen kişinin görüşlerinin sistematik yansımalarının elde edilmesi hedeflenmektedir. Görüşme tekniğinin amacı bir varsayımı sınamak değil; araştırma kapsamındaki kişilerin görüş ve deneyimlerini nasıl tanımladıklarını anlamlandırmaktır. Bireylerin dünyayı ve yaşadıkları tecrübeleri nasıl tanımladıklarını bilmek zordur. Her bireyin olayları anlamlandırma ve değerlendirme şekilleri kendilerine hastır. Buradan doğan ayrımlar bilim insanlarını bireylerin iç dünyalarını sistematik bir şekilde incelemeye yöneltmiştir (Türnüklü, 2000).

Yarı yapılandırılmış görüşme ise araştırmacı soruları önceden hazırlar ancak görüşme sırasında oluşan durumlara göre ara sorular sorabilir. Duruma göre eklenen sorular görüşülenin verdiği yanıtları detaylandırmasını sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin sağladığı sistematiklik ve esneklik araştırmalarda tercih edilebilirliğini artırmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme eğitim bilimlerinde tercih edilen bir teknik olmasının nedeni sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi vermesidir (Yıldırım ve Şimsek, 1999).

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma sorularını destekleyecek şekilde ilgili literatürden faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları kullanılmıştır (Ek-1, Ek-2). Görüşme formlarının geliştirilmesinde; konu ile ilgili araştırmalar, yayın ve kaynaklar taranmış, özel eğitim okulunda çalışan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve araştırma konusuna bağlı kalınarak çeşitli kaynaklardan görüşme soruları derlenmiştir. Ayrıca alanında uzman iki özel eğitim, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurularak görüşme sorularının son hali elde edilmiştir. Görüşme soruları uygulama öncesi bir okul öncesi bir de özel eğitim öğretmeni ile pilot uygulama yapılarak anlaşılabilirliği ve amaca hizmet etme durumları belirlenmek amaçlanmıştır. Pilot uygulamalar 14 dakika ve 23 dakika sürmüştür. Pilot uygulama sonucunda anlaşılabilirliği artırmak amacıyla görüşmenin 4. sorusuna “ne sıklıkta” ibaresi eklenmiştir. Görüşmeler iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım görüşmeci ile tanışma,

katılımcıyı rahatlatma, görüşme amacını bildirme, görüşmenin süresine ait bilgi verme bölümlerinden oluşmaktadır. Görüşmenin ikinci kısmında görüşme sorularının sorulması, görüşmenin sonunda elde edilen bilgilerin özetlenmesi, eklenmesi istenen başka bir şey olup olmadığının belirlenmesi ve teşekkür ile sonlandırılması yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verilerinin elde edileceği okullar için Gazi Üniversitesi Etik komisyonundan E275158 sayılı onay ve Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

İzinlerin ardından, çalışma yapılacak okul idarecileri ile görüşülerek çalışma, çalışmanın amacı ve görüşme talebinden bahsedilmiştir. Görüşmeye uygun okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri belirlenmiştir. Görüşmeye katılım için öğretmen gönüllülükleri esas alınmıştır. Katılım için gönüllü olan öğretmenlerin müsaitlik durumları öğrenilerek randevular oluşturulmuştur. Görüşmeler katılımcı ve araştırmacının baş başa olduğu uygun ve sakin ortamda yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından ve yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılara çalışmaya ait başlıca bilgiler ve görüşmenin süresi amacına ait bilgiler verilmiştir. Görüşmelerin daha verimli geçmesi ve yazma süresini azaltmak için ses kaydedici ile kayıt altına alınacağı, bu kayıtların yazıya aktarılacağı ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir, onayı alınmıştır. Araştırmacı ve katılımcının tanışma ve rahatlaması sağlandıktan sonra görüşme soruları sorulmaya başlanmıştır. Görüşmeler en az 9 dakika en fazla 21 dakika sürmüştür. Görüşmeler ortalama 14,5 dakikada gerçekleşmiştir. Görüşme katılımcılara teşekkür edilerek bitirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel veri analizinde, elde edilen verilerin aslına sadık kalınması ilk koşuldur. Katılımcılardan söylemlerinin doğrudan verilmesi aslına sadık kalındığına dair gerçekliği artırır. Ardından elde edilen verilerin uygun şekilde kod oluşturulması ve kodlardan sınıflandırmalara, sınıflandırmalardan da alt sınıflandırmalara ulaşılması gerekmektedir.

Tüm bunlar arasında ilişkiler kurulur ve son olarak tüm bu analizlerin yanına bireysel yorumlarını da ekleyerek veri analizi sürecini tamamlar (Baltacı, 2017).

İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine incelenmesi, sınıflandırılmasına gerek olduğunda kullanılmaktadır. İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri, kodlar çerçevesinde birleştirmek ve okuyucuya uygun bir şekilde düzenlemek esastır (Maxwell, 2008). İçerik analizinde dikkat çekilen nokta toplanılan verilerde yoğunlukla karşılaşılan, vurgu yapılan olay ve olgular kodlanır. Oluşturulan kodlardan sınıflandırmalar ve alt sınıflara ulaşılır. Oluşturulan tüm bu kod ve sınıflandırmalar bir arada yorumlanır. İçerik analizi araştırmaya katılanlardan elde edilen tüm verilerin sistematik olarak ayrıştırılarak incelenmesidir (Bengtsson, 2016). Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

3.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliliğini artırmak amacıyla Lincoln ve Guba (1982)'nın nitel araştırmalara uyumluluk gösteren yeni stratejileri belirtmiştir. Bu kapsamda çalışmada Lincoln ve Gruba (1982)'nin inanılabilirlik, tutarlılık, onaylanabilirlik (teyit edilebilirlik) ve aktarılabilirlik ölçütleri kullanılmıştır. Bu çalışmada aktarılabilirliği (dış geçerliliği) sağlamak için katılımcıların belirlenmesi, katılımcı özellikleri, görüşme süreci detaylandırılarak açıklanmıştır. Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerlik) sağlamak amacıyla görüşmeler detaylı raporlanarak incelenmiştir. Görüşme için oluşturulan sorular hazırlanırken literatür gözden geçirilmiş ve alanında uzman iki özel eğitim, bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca görüşmelerin inandırıcılığını sağlamak için görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmış ve ses kayıtları deşifre edilerek metinler elde edilmiştir. Deşifreler sonucunda 49 sayfa metin elde edilmiştir. Elde edilen metinlerin yazı uyum kontrolü yapılmıştır. Elde edilen metinler detaylı okunarak içerik analizine göre incelenmiştir. İçerik analizi için kodlar listelenmiş ve kodlara göre kategoriler ve temalar elde edilmiştir. İçerik analizi sürecinde elde edilen kodlardan temalara ulaşma süreci tümevarımsal analiz yapılarak ilerlemiştir. Araştırmanın güvenirliliği kapsamında tutarlılığı (iç güvenirlilik) sağlamak için görüşme soruları pilot uygulama yapılarak test edilmiştir. Açık,

amaca hizmet eden ve anlaşılabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Her bir görüşme çalışmanın amacına göre kodlanarak analiz edilmiştir. Görüşmeler çözümleme tutarlılığını sağlamak için farklı zamanlarda tekrar okunmuş ve uyumluluğu test edilmiştir. Uyuşum yüzdesi = $\text{uyuşum miktarı} \times 100 / (\text{uyuşum miktarı} + \text{uyuşmazlık miktarı})$ formülü ile hesaplanarak %96 bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliğinde teyit edilebilirliğini sağlamak için görüşme kodlamaları araştırmacı ve danışmanı tarafından kodlanarak uyumlulukları incelenmiştir. Araştırmacılar arası görüş birliği %92 bulunmuştur. Miles-Huberman modeline göre hesaplanan görüş birliği oranının güvenilirlik için güvenilirliğe %80'in üzerinde olması beklenmektedir (Baltacı, 2017; Miles ve Huberman, 1994). Belirlenen tüm kodlar tekrar kontrol edilerek kategori ve temalarla birlikte tablo haline getirilmiştir. Tablolar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur. Görüşmelerin analizlerde oluşturulan neden sonuç ilişkileri bulgularda doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Yapılan tüm analizler incelenip bağlantıları yorumlanarak araştırma bulguları sonuçlandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Özel eğitimde okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliği ve izleme çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın katılımcılarından olan okul öncesi ve özel eğitim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular tablolarla birlikte araştırma sorularına uygun başlıklarda verilmiştir. Bulgularda öğretmenlerin ifadeleri yazılırken öğretmen adları kodlamalar şeklinde verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri “K” özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri “Ö” şeklinde verilmiştir.

4.1. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecine Yönelik Öğretmen Deneyimleri

Okul öncesi ve özel eğitim birinci sınıf öğretmenlerinin geçiş sürecine yönelik deneyimleri teması geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ve geçiş süreci için yapılan çalışmalar olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.

4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geçiş Sürecine İlişkin Deneyimleri

Okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecine yönelik deneyimleri teması geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ve geçiş süreci için yapılan çalışmalar şeklinde kategori oluşturularak tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ilkokula geçiş sürecine ilişkin deneyimleri

		<i>f</i>
<i>Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar</i>		
Öğretim yönteminin değişimi		3
Kademeler arasındaki ortam farkının fazla olması		3
Ailenin sürece yeterli katılım sağlamaması		1
Öğrencinin problem davranışının söndürülememesi/ tekrarlanması		1
Teneffüs kavramı ile tanışma		1
Öğrencinin devam eden süreçte takibine imkan olmaması		1
<i>Geçiş Sürecine Yönelik Yapılan Çalışmalar</i>		
Paydaşlarla yapılan çalışmalar		
1.sınıf öğretmeni ile bilgi paylaşımı		2
Velilerin geçiş sürecine katılımını sağlama		2
Öğrencilerle yapılan çalışmalar		
Akademik çalışmalar	İnce motor- kalem tutma - çizgi çalışması	5
	Sayma çalışmaları	4
	Ses bilgisel farkındalık / okuma yazma çalışmaları	3
	Kavram öğretimi	2
	Masada oturma süresini uzatma	5
Davranış yönetimi çalışmaları	Masa başı etkinliklere yoğunlaşma	4
	Sınıf kuralları kazandırma	3
	Problem davranışı söndürme	2

Geçiş süreci deneyimleri, geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ve geçiş sürecinde yapılan çalışmalar olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. İlk kategori olan geçiş sürecinde yaşanan sorunlara bakıldığında göze çarpan bulguların öğretim yönteminin değişimi ($f=3$) ve kademeler arası ortam farkının fazla olması ($f=3$) görüşleri olmuştur. Bu görüşlerin ardından, ailenin sürece yeterli katılım sağlamaması ($f=1$), öğrencinin problem davranışının

söndürülememesi/ tekrarlanması ($f=1$), teneffüs kavramı ile tanışma ($f=1$), öğrencinin devam eden süreçte takibine imkan olmaması ($f=1$) görüşleri sıralanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yönteminin değişmesine yönelik görüşleri şöyledir: *“Okul öncesi oyun temelli eğitim olduğu için tabi ki ilkokula geçtiklerinde bu sefer daha böyle bilişsel beceriler falan ön plana çıkıyor. Bunu da şu şekilde biraz daha okul sonlarına doğru bilişsel çalışarak çocuğu daha fazla oyun çocuğundan çok okul çocuğu pozisyonuna geçirerek sancıları biraz daha azaltabiliyoruz.”* (K4). Bir diğer okul öncesi öğretmeni *“Hani daha kurallı olduğu için ilköğretim kısmı o tarz sıkıntı oluyor. Daha kurallara uymada sıkıntı yaşayabiliyorlar.”* (K2). Bir başka okul öncesi öğretmeni de *“Planladığımız etkinlikleri değil de genellikle oyuna dönüyoruz. Ama üst kademeye çıktığında çocuktan daha çok akademik anlamda bir şeyler yapmaları isteniyor.”* (K6) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kademeler arası ortam farkının fazla olmasına yönelik görüşleri şöyledir: *“Yerlerde vs. halı falan olduğu için çocuklar daha rahat hareket edebiliyorlar. Birinci sınıfa geçtiklerinde şöyle bir sıkıntı oluyor zaten zihinsel yetersizlikleri olduğu için hepsinde sırada oturmama benzeri problemleri çıkabiliyor.”* (K2). Bir diğer okul öncesi öğretmeni, *“Bunun yanında okul öncesinde sıra ve sandalye gibi bir sistemimiz yok çocuk sehpa ve normal küçük sandalyelerde etkinliğini yapıyor. Birinci sınıfta sıra ve sandalye ortamına adapte olamıyorlar çok fazla yerinden kalkma kurallara uymama gibi davranışlar gösteriyorlar.”* (K3). Bir diğer okul öncesi öğretmeni *“Daha çok sınıf ortamı gibi olmadığı için sıra ve oturma ortamı, bizimkiler daha çok serbestte etkinliklerimiz serbest olduğu için birinci sınıfta oturma da sıkıntı yaşıyorlar bizde daha çok esnek ortam.”* (K6) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Geçişte teneffüs kavramı ile tanışmanın da öğrenciler için sorun olduğunu bildiren bir okul öncesi öğretmeni de *“Teneffüs kavramı yok çok okul öncesinde. Birinci sınıfta teneffüs kavramına ortamına alışmakta sıkıntı yaşayabilirler. Çünkü burada daha az öğrenci olduğu için rahat burası ama birinci sınıf farklı kalabalık bir teneffüs ortamına girdiği için zorlanıp problem davranış gösterebiliyorlar.”* (K3) şeklinde görüş bildirmiştir.

Diğer kategori olan geçiş sürecine yönelik yapılan çalışmalar kategorisinde öğrencilerle yapılan çalışmalar ($f=6$), paydaşlarla yapılan çalışmalar ($f=3$) olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Bir okul öncesi öğretmeni geçiş sürecine yönelik yapılan çalışmaları: *“1.sınıfa hazırlayacak şekilde çalışmıştık belki o şekilde geçiş sürecine biraz katkı sağlamışızdır.”* (K1) olarak ifade etmiştir.

Öğrencilerle yapılan çalışmalar kategorisi için çalışmalar; akademik çalışmalar ($f=6$) ve davranış yönetimi çalışmaları ($f=5$) olarak ayrılmıştır. Akademik çalışmalar ile ilgili bir okul öncesi öğretmeni: *“Birinci sınıfa hazırlık rakam tanıma harfleri tanıma yavaştan duyuşsal olarak verme vs. o tarz çalışmalar yaptım.”* (K2) şeklinde bildirirken diğer okul öncesi öğretmeni: *“Kalem tutma becerilerini çocuğun düzeyine göre sayısal becerileri vermeye çalışıyoruz. En azından bir sonraki sene için öğretmene bir ön hazırlığı olarak geliyor. Öğretmek de kolaylaşıyor biz de bunu sağlıyoruz.”* (K5), diğer okul öncesi öğretmeni: *“... yaş gruplarına göre bakıyoruz ona göre kalem tutma çalışıyoruz mesela kavramları vermeye çalışıyoruz, rakamlar, renkler bu şekilde alt yapıyı oluşturmaya çalışıyoruz.”* (K6), şeklinde ifade etmiştir.

Davranış yönetimi çalışmaları ile ilgili bir okul öncesi öğretmeni: *“Okul öncesinde çocuklar ev ortamında olduğu için halıdalar ilkokul sürecinde masada oldukları için daha çok masaya yönelik çalışmalar yapıyoruz.”* (K5) şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer okul öncesi öğretmeni: *“Sırada oturma, sırada etkinlik yapma gibi şeyleri çalışıyorum.”* (K2) şeklinde ifade etmiştir.

Okul öncesinden birinci sınıfa geçiş sürecinde yapılan çalışmalara ait bir okul öncesi öğretmeni: *“Okul sonlarında başına göre başta işte çocuk okula alışsın olumsuz bir tutum geliştirmesin diye daha çok oyun temelli sevecen şeyler esnek programlar seyrederken sonlarında daha böyle daha ilkokula hazırlık biraz okuma yazma çalışmaları daha çok masada vakit geçireceği bilişsel olarak çalışmalar yaparak böyle ilkokula biraz daha yumuşak geçiş yapsın diye o şekilde çalışmalar yapıyorum.”* (K4) şeklinde yaptığı çalışmaları bildirmiştir.

Paydaşlarla yapılan çalışmalar için paydaşlar; veli ve öğretmen olarak ifade edilmiştir. Paydaşlarla yapılan çalışmalar kategorisi ile ilgili bir okul öncesi öğretmeni: *“Veli ile öğrenciyi 1. Sınıfa hazırlamak için ortak çalışmalar yaptık.”* (K7) şeklinde ifade etmiştir. Diğer okul öncesi öğretmeni: *“Öğretmen benden ona geçmiş olan öğrenci hakkında bilgi istedi, geçen yıl çalıştığımız kazanımları, öğrencinin performans düzeyini ve var olan problem davranışlarını ayrıca sağalttığımız problem davranışlarını mesela sevdiği şeyleri, kullandığımız ödülleri konuştuk öğretmenle.”* (K1) şeklinde görüş bildirirken bir diğer okul öncesi öğretmeni de: *“Dönem sonunda öğretmenleriyle iş birliği içinde olup öğrenci hakkında bilgi veriyoruz ki bir sonraki sene için hem öğretmenlerimiz bu durumdan faydalansınlar. Hem de bir bilgi sahibi olsunlar.”* (K5) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.2. Birinci Sınıf Özel Eğitim Öğretmenlerinin Geçiş Sürecine İlişkin Deneyimleri

Birinci sınıf özel eğitim öğretmenlerinin geçiş sürecine yönelik görüşleri teması geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ve geçiş süreci için yapılan çalışmalar şeklinde kategoriler oluşturularak tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Özel eğitim öğretmenlerinin çocukların ilkokula geçiş sürecine ilişkin deneyimleri

	<i>f</i>
<i>Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar</i>	
Uyum sorunları	
Sınıf ortamının değişimi	6
Öğretim yönteminin değişimi	2
Öğretmen değişimi	1
Öğrencinin davranışsal sorunları	
Problem davranışların söndürülmemesi	4
Kural eksikliği (sınıf içi kurallarda farklı beklentiler)	1
Hazır bulunuşluk sorunları	
Akademik becerilerin tamamlanmaması	1
Öz bakım becerilerinin tamamlanmaması	1
<i>Geçiş Sürecine Yönelik Yapılan Çalışmalar</i>	
Paydaşlarla yapılan çalışmalar	
Okul öncesi öğretmenlerinden bilgi edinme	4
Aileden bilgi edinme	2
Geçiş sürecine aile katılımını sağlama	1
Öğrencilerle yapılan çalışmalar	
Sınıfa uyum çalışmaları	4
Var olan problem davranışa yönelik bilgi edinimi	4
Problem davranışı söndürme	4
Okul ve sınıf kuralları öğretimi	3
Eğitim ve ortam uyarlamaları yapma	3
Öğrencilerin var olan durumlarının belirleme ve planlama	3
Uyum için oyun temelli etkinlikler yapma	2
Sınıf arkadaşlarına alışma grup oyunları	1
İnce motor- kalem tutma - boyama – çizgi – çalışmaları	1
Öz bakım becerileri öğretimi	1

Geçiş süreci deneyimleri teması, geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ve geçiş sürecinde yapılan çalışmalar olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. İlk kategori olan geçiş sürecinde yaşanan sorunlara bakıldığında ilk göze çarpan bulgunun uyum sorunları ($f=7$) olduğu

görülmektedir. Bu görüşlerin ardından, öğrencinin davranışsal sorunları ($f=5$), hazır bulunuşluk sorunları ($f=2$), görüşleri sıralanmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin uyum sorunlarına yönelik görüşleri şöyledir: *“Okul öncesindeki çocukların eğitim gördükleri ortamlarla 1.kademedeki çocukların eğitim gördükleri ortamlar arasında çok büyük değişiklikler var. Birinci kademeye geçince çocuklar sırada eğitim görüyorlar bir adaptasyon problemi yaşıyor çocuklar.”* (Ö2) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: *“Öğrencinin sınıfa uyum problemi oldu biraz zaten ağır düzeyde bir öğrenci ilk sürecimiz onu birinci sınıfa alıştırmak oldu.”* (Ö1) şeklinde görüş bildirirken diğer özel eğitim öğretmeni sınıf ortamının değişimi ile ilgili: *“Okul öncesinde hep yerde halılar falan var yani hep yerde falan oyunlar oynadıkları için falan yani o konu da sıkıntı yaşamıştık.”* (Ö4) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir özel eğitim öğretmeni öğretim yönteminin değişimi ile ilgili deneyimini: *“Adaptasyonda sıkıntılar yaşadık okul öncesinde daha çok oyun temelli etkinlikler ve çalışmalar yapıldığı için birinci sınıftan itibaren akademik çalışmalara başladığımız için çocuklarda bir adaptasyon problem yaşadık.”* (Ö7) şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni öğretmene uyum sağlama sorunu ile ilgili deneyimini: *“Öğretmen değiştiği için ister istemez ondanda etkileniyor çocuklar çünkü okul öncesi öğretmenleri ile birinci kademedeki öğretmenler farklı. Bize de alışmakta, birkaç ay sürüyor çocuğun alışması.”* (Ö2) şeklinde bildirmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrencinin davranışsal sorunlarına yönelik görüşleri şöyledir: *“Sınıf iklimi bozuktu, birden fazla sayıda problem dav olması sınıfa uyum sürecini zorlaştırıyordu.”* (Ö4) şeklinde ifade etmiştir. Problem davranışların söndürülememesi ile ilgili özel eğitim öğretmeni: *“Okul öncesinden birinci sınıfa geçtikleri anda bazı problem davranışları vardı. Buna ek olarak tabi ki söndürülen davranışları da vardı. Ancak ..., öğrencinin yerine oturmama davranışı vardı. Başta çok zorlandım çünkü sınıfa ilk girdiğimde çocukların hiçbirisi masa sandalyede oturmuyordu. Öğrencilerimden ikisine oturma davranışı kazandırma kolay oldu ama öğrenci de zorlandık. Okul öncesindeki görüştüğüm öğretmeni asla yerine oturmadığını ve oturtmaya çalıştığını*

çalıştığı zamanda çok fazla ağladığını ve bunun içinde çok öfkелendiğini söylemişti onun içinde ona yerine oturma davranışını birinci sınıfta biz kazandırdık.” (Ö7) şeklinde deneyimlerinden söz ederken bir başka özel eğitim öğretmeni : “Birinci sınıfa geçtiklerinde problem davranışları vardı. Mesela bir tanesinin yalama davranışı vardı bununla ilgili okul öncesi öğretmeni partneri ile çalışma yaptığını fakat davranışın sönmediğini o öğrenci bütün materyalleri yalıyordu, bir ara materyal kullanamaz hale gelmiştik çünkü her şeyi yalama isteği vardı sonrasında uygun teknikler ile bunu birinci sınıfta söndürdük.” (Ö6) şeklinde söz etmiştir. Birinci sınıfa geçişte sınıf kurallarında farklı beklentiler olması sorunu ile ilgili bir özel eğitim öğretmeni: “Okul öncesinin sınıf kuralları birinci sınıftan farklı. Birinci sınıfta öğrenciden 40 dakika boyunca yerinde oturması isteniyor. Sınıf düzeni olarak çabalarımız sonuç verdi ama keşke düzene daha ayak uyduracak şekilde gelebilselerdi.” (Ö3) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni ise: “Kurallara alışma dönemi gibiydi sadece sandalyeye otursun orada beklesin, kurallara uyması yani bir iki ay sadece buna çalıştık yani onun üzerine odaklandık.” (Ö4) şeklinde söz etmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin hazır bulunuşluk eksikliklerine yönelik görüşleri şöyledir: “Akademik yönden çok fazla alt yapı oluşmadığı için yani o konu da da çok zorlandık. Ön koşul becerilerin birçoğu sağlanmamıştı. Yani kalem tutması olsun falan parmak kasları pek gelişmemişti yaş olarak ondan dolayı da sıkıntı yaşadık.” (Ö5) şeklinde ifade ederken bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Öz bakım becerileri üzerinde durulabilir. Tuvalet eğitimi verdim mesela böyle bir problemimiz vardı benim çocuklarımın iki tanesi bezliydi bunlara tuvalet eğitimi verdik.” (Ö7) şeklinde yaşadıkları sorunlardan bahsetmişlerdir.

Diğer kategori olan geçiş sürecine yönelik yapılan çalışmalar kategorisinde öğrencilerle yapılan çalışmalar (f=7), paydaşlarla yapılan çalışmalar (f=5) olarak alt kategorilere ayrılmıştır.

Öğrencilerle yapılan çalışmalar kategorisi için çalışmalar ile ilgili bir okul öncesi öğretmeni: “Okul öncesindeki hocalardan örnekler almıştım hani bu çerçevelerle kalıplarla çizgi çalışması ona devam ettik geçiş aşamasında hem okul öncesinden yeni çıkmış çocuğu birinci

sınıfa odaklanmasında hem de bizim yeni bir düzen oluşturabilmemiz için okul öncesinden gelen etkinliklere devam ettim.” (Ö7) şeklinde çalışmalardan söz etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Okul öncesi ile birinci sınıf akademik olarak biraz farklı olduğu için. İlk bir sene bu çalışmalar şeklinde geçti.” (Ö1) ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Daha akademik anlamda hazırlamak için çalışmalar yaptık. Tabi okul öncesinde de bunlar yapılıyor rakamlar çalışılmış çizgi çalışılmış boyama çalışmaları, sınırlı alan yapılmıştı ama bunlar genellikle oyun temelli yapıldığı için tabi ki bizde akademik çalışmada zorlandık.” (Ö6) şeklinde bahsetmiştir.

Öğrencilerle yapılan çalışmalar için bir özel eğitim öğretmeni durum tespiti ve uyarılama çalışmalarından: “Okul öncesinde hangi kazanımları aldıklarını hangi kazanımları alamadıklarını bunların tespitini yapıyorum. Problem dav neler bunların tespitini yapıyorum. Bunların tespitine yönelik düzenliyorum eğitim ortamını, hazırlıyorum kendimi.” (Ö2) şeklinde bahsetmiştir.

Geçiş sürecinde yapılan çalışmalardan uyum çalışmaları ile ilgili bir özel eğitim öğretmeni: “Özel eğitim hizmetleri genel müdürlüğü hazırlamıştı. Adaptasyon süreci gibi bir şey hazırlamıştı. Onun içinde etkinlikler ve materyaller vardı. En çok yararlanmış olduğum şey bu genel müdürlüğün yapmış olduğu kaynaklar oldu ve öğrencilerin adaptasyonunu sağladı.” (Ö4) şeklinde çalışmalarından söz ederken bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Çok fazla katı olmadan onlara sevdirecek eğlendirerek adapte olmalarını sağladık.” (Ö3) şeklinde uyum çalışmalarından bahsetmiştir. Diğer özel eğitim öğretmeni ise: “Geçiş sürecinde bir de oyun temelli etkinlikler yapılıyordu bende şarkı eğitimi çocuklarla müzikli danslar, ritim hareketleri işte gösterip yaptırma etkinlikleri ve taklit içeren etkinlikleri yaptık hem odaklanmalarını hem de geçiş aşamasında alışmaları için böyle çalışmalar yaptık.” (Ö6) şeklinde süreçteki çalışmalarını ifade etmiştir.

Geçiş sürecindeki çalışmaları ile ilgili bir özel eğitim öğretmeni: “İlk odaklandığım çalışma problem davranışı çünkü davranışsal değişim yapılmadan çocuğa yeni bir becerinin öğretilmesi ve akademik anlamda çalışmak çok zor hocam. O yüzden öncelikle davranışları söndürmeye davranışların takibini yaptım mesela davranışların hangi sıklıkta olduğunu

alan.” Buna ek olarak “Tuvalet eğitimi verdim mesela böyle bir problemimiz vardı benim çocuklarımın iki tanesi bezliydi bunlara tuvalet eğitimi verdik düzenli olarak her ders tuvalete götürüyordum en çok bunlara öz bakıma ve problem davranışa önem verdim.” (Ö7) şeklinde geçiş süreci çalışmalarını ve deneyimlerini ifade etmiştir.

Paydaşlarla yapılan çalışmalar için paydaşlar; veli ve okul öncesi öğretmenleri olarak ifade edilmiştir. Paydaşlarla yapılan çalışmalar kategorisi ile ilgili okul öncesi öğretmeninden bilgi edinimi ile ilgili bir özel eğitim öğretmeni: *“Dönem başlamadan önce okul öncesindeki hocalarımızla oturduk. psikomotor olarak nasıl, akademik becerileri nasıl, fiziksel durumu nasıl, problem davranışları var mıdır ortama uyumu nasıldır şeklinde derinlemesine bir bilgi aldık. Okul öncesi öğretmenine ulaşamadığım bir öğrencim oldu. Onun için ekstra olarak da gittiği rehabilitasyondan dosyasını edindik o öğrenci de zaten iletişime daha açık bu elde ettiğim dosyalarla onunla ilgili kazanımlarımı vs. daha hızlı planladım.” (Ö4) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Okul öncesi dönemde çocukların nereye kadar geldiği ile ilgili bilgi alıyorum öğretmenlerinden.” (Ö2) şeklinde okul öncesi öğretmenlerinden bilgi edinme çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Paydaşlarla yapılan çalışmalar kategorisi ile ilgili aileyi dahil etme ile ilgili bir özel eğitim öğretmeni: *“Geçiş sürecinde odaklandığım şey aile, öğretmen ve öğrenci arasında ki ilişkiydi çünkü özel eğitimde sürece aileyi dahil etmek ve aktif olarak kullanmak zorundayız bunun içinde aileyi dahil edip sık sık da veliyi bilgilendirme aramaları yaptım yani problem davranışları olsun akademik süreç olsun veliyi sürece dahil ettim. Böylece evde de tekrar edilmesini sağladım özellikle tuvalet eğitimi ve problem davranışlarda.” (Ö7) şeklinde ifade etmişlerdir.**

4.2. Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bilgi Paylaşım Yolları

Okul öncesi ve birinci sınıf özel eğitim öğretmenlerinin geçiş sürecinde bilgi paylaşım yolları okul öncesi öğretmenlerinin bilgi aktarım yolları teması ve birinci sınıf özel eğitim öğretmenlerinin bilgi edinim yolları teması olmak üzere tablo 4 ve tablo 5’te verilmiştir

4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenleri Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Geçiş Sürecinde Kullandıkları Bilgi Edinme Yolları

Okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecinde bilgi aktarım yolları teması öğretmen, aile, aktarılan dosyalar, BEP olmak üzere dört kategori halinde gruplandırılarak tablo 4'e verilmiştir.

Tablo 4.

Okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecinde kullandıkları bilgi aktarım yolları

	<i>f</i>
	Okul öncesi öğretmenleri
Aile	
Aile görüşmesi yapma	6
Aile görüşmesi yapmama	1
Öğretmen	
Öğretmen görüşmesi yapma	5
Öğretmen görüşmesi yapmama	2
BEP	
BEP'leri 1. Sınıf öğretmenine iletilme	2
BEP'leri 1. Sınıf öğretmenine iletilmeme	5
Öğrenci Dosyası	
Dosyayı 1. Sınıf öğretmenine iletilme	-
Dosyayı 1. Sınıf öğretmenine iletmeme	7

Geçiş sürecinde bilgi aktarım teması, öğretmen, aile, BEP, dosya olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Bilgi paylaşımı kategorilerine bakıldığında ilk göze çarpan kategorinin aile ($f=6$) olduğu görülmektedir. Ardından, öğretmen ($f=5$), BEP($f=2$) ve dosya kategorileri sıralanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi aktarım yollarından aile ile ilgili görüşleri şöyledir: “Birinci sınıfa başlarken öğretmenler aileden de öğrenciyle alakalı bilgi aldılar.” (K1) şeklinde ifade ederken diğer okul öncesi öğretmeni: “Aile çocuğunun her şeyini bildiğini de düşünebiliyor bunu savunuyor fakat siz ölçtüğünüzde performans aldığınızda aslında ailenin gördüğüyle bizim çocukta ölçtüğümüz performansın görülmediği oluyor.” (K3) şeklinde

ifade etmiştir. Başka bir okul öncesi öğretmeni: *“Aileler özel eğitimde aileler farklı şekilde yönlendirebiliyor ama aileden de zaten bilgi ediniliyor. Ama öğretmenlerden öğretmene daha objektif bilgi veriyor.”* (K2) şeklinde belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenleri birinci sınıfa başlarken öğretmenlerin aileden bilgi edindiklerini ancak edinilen bilgilerin yanıltıcılığı olduğunu belirtmektedirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi aktarım yollarından öğretmen ile ilgili görüşleri şöyledir: *“Benden öğretmeni olarak birinci sınıf öğretmenleri bilgi aldılar.”* (K1) Şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer okul öncesi öğretmeni: *“Biz kendi aramızda konuşuyoruz. Eğer öğretmen isterse öğretmenler kurulu toplantısından sonra zümre olarak beni davet ediyorlar.”* (K3) şeklinde söz etmiştir. Başka bir okul öncesi öğretmeni: *“Daha çok biz şey yapıyoruz. N’apmıştık öğretmenleriyle birinci sınıfa geçtiğinde konuşuyoruz. Çünkü yeni bir öğretmen tanıyacakları için ilk başta performanslarını göstermeyebilirler. Okul öncesinden sonra kim alacaksa onunla bireysel görüşme yaptık.”* (K2) şeklinde ifade ederken, diğer okul öncesi öğretmeni: *“Bir önceki yılın öğretmeni –okul öncesi öğretmeni- ile iletişim çok önemli.”* (K7) şeklinde söz etmiştir. Bir diğer okul öncesi öğretmeni: *“Öğretmen için öğretmen-öğretmen iletişimi daha faydalı oluyor.”* (K5) şeklinde söz etmiştir. Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin geçiş döneminde birinci sınıf öğretmenlerine bilgi aktarımı yaptıklarını ve bu yolla bilgi aktarımının verimli olduğunu belirtmektedirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi aktarım yollarından BEP ile ilgili görüşleri şöyledir: *“Okul öncesi BEP inde ne yer alıyorsa biz onu ilkökul 1. Sınıftaki öğretmenine gösteriyoruz başarabildiği performanslar yarım kalanlar uzun dönemli amaçlar kısa dönemli amaçlar öğretimsel amaçlar ve çocuğun yapmadığı kazanamadığı davranışlar biz öğretmenine BEP’ inden yola çıkarak gösteriyoruz.”* (K3) şeklinde ifade etmiştir. Diğer okul öncesi öğretmeni: *“BEP, oraya yazmıştık hani şu kazanımları bu kazanımları elde etmiştik veya bunlar elde edilmedi diye, BEP ini incelediler geçen senekileri.”* (K1) şeklinde ifade ederken başka bir okul öncesi öğretmeni: *“Genellikle BEP’ler bizde kalıyor onlar görmüyorlar.”* (K6) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer okul öncesi öğretmeni: *“BEP Bep bir taslaktır. Çok fazla bilgi vermez.”* (K4) şeklinde belirtmiştir. Bir diğer okul öncesi öğretmeni: *“BEP’lerin*

burada evet işleyişi var ama ben öğretmenle birebir görüşmenin daha faydalı olduğunu düşünüyorum.” (K5) şeklinde söz etmiştir. Diğer okul öncesi öğretmeni ise: “BEP sonrası yaz tatili giriyor ya araya hani o çocuklarda yazın tamamen bildiği şeyleri unutup gelebiliyorlar ama sene başında okul öncesi öğretmeni ile 1.sınıf öğretmeni bir şekilde buluşturulup konuşturulması bence çok avantajlı olur.” (K2) şeklinde bahsetmiştir. BEP yerine bir okul öncesi öğretmeni: “Geçen seneki kazanımlarının hala devam edip etmediğini de değerlendirmeler sayesinde öğrenirler, çünkü ben şu kazanımları çalıştım diye bilgi ve BEP verdim ama 3 aylık yaz tatilinde bu kazanımlar söndü mü? Yani çocuk unuttu mu hala sürdürmeye devam ediyor mu? Bilmediğimi söyledim onlarda kaba değerlendirme yapıp öğrendiler.” (K1) önerisinde bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri BEP iletiminin verimli bilgi aktarımına yardımcı olmayacağını, bilgi aktarımında öğretmen görüşmesinin BEP aktarımından daha verimli olacağını belirtmektedirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi aktarım yollarından Dosya aktarımı ile ilgili görüşleri şöyledir: *“Portfolyo hazırlıyoruz. Bunları öğretmenin talebine göre veriyoruz. Biz ilk önce bu yapılan çalışmaları eve gönderiyoruz daha sonra farklı şekillerde dosyalar hazırlanırsa öğretmene de teslim edilebilir.” (K5) şeklinde ifade ederken, diğer okul öncesi öğretmeni: “Portfolyo var ama biz onları genellikle eve gönderiyoruz. Üst kademeye göndermiyoruz. Aile büyük ihtimalle iletiyordur eğer ilgili bir veliyse anlatıyordur.” (K6) şeklinde ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin geçiş sürecinde dosya hazırlamadıklarını dönem boyunca yapılan çalışmaların dosyalanarak eve gönderildiğini belirtmişlerdir.*

4.2.2. Özel Eğitim Öğretmenleri Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Geçiş Sürecinde Kullandıkları Bilgi Edinme Yolları

Özel eğitim birinci sınıf öğretmenlerinin geçiş sürecinde bilgi edinim yolları teması öğretmen, aile, aktarılan dosyalar, BEP ve yapılan değerlendirmeler olmak üzere beş kategori halinde gruplandırılarak tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Özel eğitim birinci sınıf öğretmenlerinin geçiş sürecinde bilgi edinim yolları

	<i>f</i> Özel eğitim öğretmenleri
<i>Aile</i>	
Aile ile görüşme yapma	7
Aile ile görüşme yapmama	-
<i>Öğretmen</i>	
Okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapma	6
Okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapmama	1
Okul öncesi öğretmenin öğrenci raporlarını inceleme	1
<i>BEP</i>	
Geçmiş BEP'lere ulaşma	2
Geçmiş BEP'lere ulaşmama	5
<i>Öğrenci Dosyası</i>	
Öğrenci dosyasına ulaşma	1
Öğrenci dosyasına ulaşmama	6
<i>Yapılan değerlendirmeler</i>	
Kaba değerlendirme yaparak bilgi edinme	5
Öğrenci tanıma formu yaparak bilgi edinme	1

Geçiş sürecinde bilgi edinim teması, öğretmen, aile, BEP, dosya ve yapılan değerlendirmeler olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Bilgi edinimi kategorilerine bakıldığında ilk göze çarpan kategorinin aile ($f=7$) olduğu görülmektedir. Ardından, öğretmen ($f=6$), yapılan değerlendirmeler ($f=4$), BEP ($f=2$) ve dosya ($f=1$), kategorileri sıralanmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin bilgi edinim yollarından aile ile ilgili görüşleri şöyledir: “Aileden bilgi aldım.” (Ö1,6,7) şeklinde ifade ederken diğer özel eğitim öğretmeni: “Aileden aldığım bilgiler de oldu ama uymayanlar oldu.” (Ö3) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir özel eğitim öğretmeni: “İkinci bir bilgi edinim yolum aile. Aileden çok yararlandım tabi öğretmenden sonra.” (Ö2) şeklinde söz ederken diğer özel eğitim öğretmeni ise: “Ailelerle veli toplantısı yaptık. Aile pek doğru bilgiler iletmedi işin açıkçası.” (Ö5) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir özel eğitim öğretmeni ise: “Öğrenci ile ilgili ailesinden günlük farklı alanlarda yemek yerken, tuvalet, park gibi yerlerde video istemiştik.” (Ö4)

şeklinde bilgi edinim yollarından söz etmiştir. Özel eğitim öğretmenleri birinci sınıfa başlarken aileden bilgi edindiklerini belirtmektedir. Ancak ailede edinilen bilgilerin yanıltıcı olduğunu belirtmekten özel eğitim öğretmenleri bulunmaktadır. Aileden bilgi alan öğretmenlerin ailenin ilettiği bilgileri yanıltıcı bulma oranı %42,8'dir. Aileden aldığı bilgilerin verimli olduğunu belirten özel eğitim öğretmenlerinin oranı ise %14,2'dir.

Özel eğitim öğretmenlerinin bilgi edinim yollarından öğretmen ile ilgili görüşleri şöyledir: *“Genel olarak okul öncesi öğretmenlerinden bilgi aldık.”* (Ö1,5) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: *“En çok okul öncesi öğretmeninden bilgi edindim. Çünkü öğretmeni çocuğun hangi kazanımları zor veya kolay öğrenebildiğini, hangi durumlarda problem davranışların meydana geldiğini, bunları daha detaylı bir şekilde anlattı.”* (Ö2) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: *“Okul öncesi öğretmenlerinden bilgi aldığımı zaten söylemiştim. Sık sık konuştum çünkü davranışın ve bazı davranışların ne zamandır olduğuna sürekliliğine ve hangi yöntemleri kullandıklarını sordum öğrendim.”* (Ö7) şeklinde söz ederken başka bir özel eğitim öğretmeni: *“Yüz yüze görüşerek öğretmenden bilgi aldım. Öğretmenden görüşerek aldığım bilgiler işe yarardı ama yüzeysel kaldı.”* (Ö3) şeklinde söz etmiştir. Diğer özel eğitim öğretmeni: *“Öğretmenlerle görüştük ama sistematik bir şey olamadı elimize kâğıt kalem alıp önceden oluşturulmuş şeylerle değil de sohbet havasında bilgi alımı şeklinde gerçekleşti.”* (Ö4) şeklinde söz etmiştir. Özel eğitim öğretmenleri öğrencilerin geçiş döneminde okul öncesi öğretmeninden bilgi edindiklerini belirtmektedirler. Özel eğitim öğretmenlerinde öğretmen yoluyla bilgi edinenlerin oranı %85,7'dir. Özel eğitim öğretmenlerinde öğretmen yoluyla edinilen bilgilerin verimli olduğunu belirtenlerin oranı %50'dir.

Özel eğitim öğretmenlerinin bilgi edinim yollarından yapılan değerlendirmeler ile ilgili görüşleri şöyledir: *“Kaba değerlendirme yaptım.”* (Ö4) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: *“Çocuklara uygulayacağım kaba değerlendirme formum vardı onları yaptım ona göre de BEP için kazanımlar ve amaçlar çıkardım.”* (Ö6) şeklinde söz etmiştir. Başka bir özel eğitim öğretmeni: *“Çocuğun yapabildiklerini ve yapamadıklarının performans alımlarını kendim yaptım.”* (Ö7) şeklinde ifade ederken, diğer özel eğitim

öğretmeni: *“En iyi bilgiyi kendi aldığım kaba değerlendirmeler sıfırdan tanımak en iyisiydi.”* (Ö3) şeklinde söz etmiştir. Kaba değerlendirmelere ek olarak bir özel eğitim öğretmeni: *“Öğrenci tanıma formlarım vardı, öğrencileri tanımak için o formlardan yararlandım.”* (Ö7) şeklinde söz etmiştir. Başka bir özel eğitim öğretmeni ise: *“Öğrenci dosyaları okul öncesinde vardı. Onları inceledik. Dosyalarda çocuğun yapabildiği yapamadığına dair betimleyici bilgiler vardı. Öğrenci çalışmaları yoktu öğretmenlerin kaydettiği bilgiler vardı. O şekilde.”* (Ö6) şeklinde bahsetmiştir. Özel eğitim öğretmenleri öğrenci hakkında bilgi edinimi için kendi yaptıkları kaba değerlendirmeler, öğrenci formlarını ve okul öncesi öğretmenin raporlarını kullandıklarını bildirmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin bilgi edinim yollarından BEP ile ilgili görüşleri şöyledir: *“BEP’lere bakmadım.”* (Ö7) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: *“BEP’leri bize ulaşmadı öğretmenden isteyerek ulaşabildim.”* (Ö3) şeklinde ifade ederken, diğer özel eğitim öğretmeni: *“Ulaşmadı ama ortak kullandığımız bir BEP sistemi var. Orada çocuğun geçmişine dönük BEP kazanımları var ona baktım. Ama doğrudan elime geçen bir dosya yok.”* (Ö2) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir özel eğitim öğretmeni: *“Elime geçen bir dosya ya da BEP olmadı. BEP’e de çok bakmıyorum zaten. Çünkü tam anlamıyla yapılmıyor ek olarak çocuk öğrendiklerini unutmuş oluyor.”* (Ö6) şeklinde söz etmiştir. Özel eğitim öğretmenleri BEP’lerin doğrudan iletilmediğini, talep ile ulaştıklarını bildirmişlerdir. Buna ek olarak özel eğitim öğretmenlerinin %14,2’si BEP’lerin bilgi iletmede katkı sağladığını belirtirken, % 28,5’i BEP’lerin bilgi iletmede katkısının olmadığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi aktarım yollarından dosya aktarımı ile ilgili görüşleri şöyledir: *“Dosya olsa iyi olurdu. Çünkü dosyadaki çalışmalar unutulsa bile o kazanımın ne kadar süre çalışıldığını hangi aşamadan hangi aşamaya geldiğini görüp ona göre ilerlemeyi belirlemeyi sağlardı ama yoktu. Sanırım dosyalar ailelere veriliyormuş. Ama bana ulaşmadı.”* (Ö6) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: *“Dosya gelmedi bu dosyaların ailelere verildiğini duymuştum ama yani bu öğrencilerin yaptıkları etkinliklerin dosyaları ailelere teslim edildiğini duymuştum ki bende yıl sonunda öğrencilerin yaptıkları çalışmaları ailelere teslim ediyorum.”* (Ö7) şeklinde söz etmiştir.

Başka bir özel eğitim öğretmeni: *“Bir öğrenci için rehabilitasyondan dosyasını edindik o öğrenci de zaten iletişime daha açık bunlarla onunla ilgili kazanımlarımı vs. daha hızlı planladım. Öğrenciyi tanımadan bile okuma yazma çalışabileceğimizi, matematik için sayılar vs. den başlayabileceğimizi biliyordum. Onun rehabilitasyondan gelen portfolyosu sayesinde önceki çalışmaları sayesinde daha spesifik bir bilgi sahibi olabildik. Onun önceki çalışmalarına şahit olduk. O da çok hızlı ilerlememizi sağladı.”* (Ö4) şeklinde ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmenleri kendilerine öğrencilere ait dosyaların iletilmediğini bildirmişlerdir. Buna ek olarak öğrencinin dönem boyu yaptıkları çalışmaların dosyalanarak ailelere teslim edildiğini ama aileden özel eğitim öğretmenlerine iletim sağlanmadığını belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinden biri öğrencinin okul öncesi dönemine ait bilgi edinemediğini ancak rehabilitasyondan elde ettiği bir dosya ile bilgi edindiğini ve bu dosyanın çocuğu tanımasını sağlamada yüksek verimlilik sağladığını belirtmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin %57,1’i dosya oluşturma ve iletimin bilgi ediniminde önemli bir yer tutacağını belirtmektedir.

4.3. Okul Öncesi İle İlkokula Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin İletişim Durumları

Okul öncesi ve birinci sınıf özel eğitim öğretmenlerinin geçiş sürecinde iletişim durumları teması iletişim şekli, iletişim sıklığı ve iletişim talep etme durumları olmak üzere üç kategori halinde gruplandırılarak tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin geçiş sürecinde iletişim durumları

	<i>f</i>	
	Okul öncesi Öğretmenleri	Özel eğitim öğretmenleri
<i>İletişim Biçimi</i>		
Yüz yüze	6	7
Belge iletimi	-	1
<i>İletişim Sıklığı</i>		
Düzensiz	5	6
Düzenli	1	2
Sadece bir kez dönem başında	4	3
Birden fazla (zaman zaman)	2	1
İhtiyaç duydukça	-	2
<i>İletişim talep durumları</i>		
Ben talep ettim.	2	5
Talep edildi.	4	2
İki öğretmen de talep etmedi iletişim yok.	1	-

Geçiş sürecinde öğretmen iletişim durumları teması, iletişim şekli, iletişim sıklığı ve iletişim talep durumları olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. İletişim şekli kategorilerine bakıldığında ilk göze çarpan yüz yüze iletişim ($f=13$), olduğu görülmektedir. Ardından, belge iletimi ($f=1$) kategorisi gelmektedir. İletişim durumu ile ilgili sadece bir okul öncesi öğretmeni hiç iletişim olamadığını bildirmiştir. Öğretmenler geçiş sürecinde iletişim şekli ile ilgili yüz yüze iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinden Ö4 sadece bir öğrencisi için farklı bir okul öncesinden geldiği için oradaki okul öncesi öğretmenleri ile iletişim kuramadığını rehabilitasyon merkezinden öğrenciye ait belgelerin iletimi ile iletişim kurduğunu belirtmiştir. İletişim sıklığı kategorisine bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin iletişim sıklıklarını %14,3 düzenli, %71,4 düzensiz olarak tanımladıkları ve bir öğretmenin iletişim yok şeklinde belirtmesi sebebiyle iletişim düzenliliği ilgili cevapsızlık oranı 14,3 olarak belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim sıklığını %28,5 düzenli, %71,4 düzensiz olarak tanımladıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri iletişim sıklığı ile ilgili görüşleri şöyledir: “Öğrenci hakkında sadece

senenin başında iletişim kurduk. Detaylı bir bilgi verdim aslında sonrasında tekrardan benimle iletişime geçmediler.” (K1) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer okul öncesi öğretmen: “Belli bir rutini sıklığı yok. Sadece dönem başında.” (K1,4,5,6) şeklinde iletişim sıklığı bildirirken diğer okul öncesi öğretmen: “Öğretmenlerine zaman zaman görüşüyoruz.” (K2,3) şeklinde iletişim sıklıklarını bildirmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim sıklığı ile ilgili görüşleri şöyledir: “Dönemdeki öğretmenler toplantısında zaten bilgi almıştık biz kendilerinden. Süreç içerisinde bilgi aldığımızda oldu.” (Ö1) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Okulun ilk başladığı hafta iletişim kurdum. Sene başında bilgi aldım. 2 -3 aya bir görüşme yaptığımı söyleyebilirim.” (Ö7) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir özel eğitim öğretmeni ise: “İşte konuşuyoruz okul öncesi öğretmenleri ile ilk başlarda. Ama çözemediğimiz şeyler için devam ettiriyoruz iletişimi. 2 ay sonra konuştuğumuzu hatırlıyorum çünkü şöyle olmuştu öğrencimin bir problem davranışı sönmemişti ve davranışın durumu ile ilgili konuşmuştuk ve dönem sonunda konuşmuştuk.” (Ö6) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni “Bir öğrencinin öğretmeni ile neredeyse haftada 3 kez görüşmüş olduk. Diğer öğrenciler farklı okul öncesi okullardan geliyordu. Onların öğretmenleri ile iletişim hiç kuramadık zaten.” (Ö4) şeklinde ifade ederken bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Biz sadece birinci sınıfın başında iletişim kurmuştuk.” (Ö5) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer okul öncesi öğretmen: “Belli bir düzende görüşme yapmadık. Dönem başında aldığım bilgiler yeterli oldu.” (Ö2) şeklinde söz etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Dönem başında öğrenciyi tanımak için iletişim kurdum.” (Ö3) şeklinde iletişim sıklığından söz etmiştir.

İletişim talep etme durumlarına bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin %71,4 talep eden durumunda okul öncesi öğretmenlerinin ise %28,5 talep eden durumunda olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim talebi kategorisi ile ilgili görüşleri şöyledir: “Ben özellikle soruyorum öğrencimde ne gibi değişimler var diye.” (K6) şeklinde bahsederken bir diğer okul öncesi öğretmen: “Açıkçası geçiş süreciyle ilgili ben bilgi almadım. Almam gerekirdi belki, süreçte zorlandılar mı diye ama ben bilgi almadım onlarda iletişim kurmadılar.” (K1) şeklinde ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri iletişim durumları ile ilgili özel eğitim öğretmenleri ile iletişim kurduklarını iletişimin genellikle yüz yüze gerçekleştiğini ve özel eğitim öğretmenlerinin çoğunlukla talepkâr olduklarını bildirmişlerdir. Buna ek olarak bir okul öncesi öğretmeni: *“Bizim öğretmenlerle talep, fırsat üzerine görüşme olanağımız oluyor sonuçta aynı okul bünyesindeyiz. Bağımsız anaokullarında o da yok sadece ihtiyaç halinde öğretmen bir önceki öğretmenin numarasını isteyip falan onun dışında iletişim kurduracak bir alan yok.”* (K4) şeklinde görüşünü bildirmiştir.

4.4. Okul Öncesi İlkokula Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin İş Birlikli Çalışma Durumları

Okul öncesi ve birinci sınıf özel eğitim öğretmenlerinin geçiş sürecinde iş birlikli çalışma durumları teması tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin geçiş sürecinde iş birlikli çalışma durumları

	<i>f</i>	
	Okul öncesi Öğretmenleri	Özel eğitim öğretmenleri
İş birliği yok	7	7
İş birliği var	-	-
İş birlikli bir çalışma yok, öğrenci kazanımları için kaynak alışverişi yapıyoruz.	1	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi çalışmaya katılan 14 öğretmenin %100’ü okul öncesi ile birinci sınıf öğretmenlerinin arasında iş birliği olmadığını söylemiştir. İş birliği içinde bir süreç şeklinde çalışma olmamasının yanında iş birliğine en yakın olarak yaptıkları çalışmanın öğrencilerin edinim aşamasında oldukları kazanımlar için kaynak paylaşımında bulunduklarını ve kazanıma ait ortak kaynak üzerinden giderek öğrencinin kazanımı edinmesini sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yüzdesi %14,28 %28,5’i kaynak paylaşımında bulunduğunu söylemiştir.

4.5. Okul Öncesi İlkokula Geçiş Sürecinde İş Birliği Gerektiren Alanlar

Okul öncesi ve birinci sınıf özel eğitim öğretmenlerinin geçiş sürecinde öğretmenlerin iş birliği gereksinimi duyduğu alanlar teması uyum çalışmaları, aileyi sürece dahil etme, öğrenme özellikleri, ortak karar almada iş birliği olmak üzere dört kategori halinde gruplandırılarak tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8.

Geçiş sürecinde iş birliğine gereksinim duyulan alanlar

	<i>f</i>	
	Okul öncesi öğretmenleri	Özel eğitim öğretmenleri
<i>Uyum çalışmaları</i>		
Yeni ortam uyum alanında	1	3
Teneffüs alanına uyum çalışmaları	1	-
Ders kavramına uyum çalışmaları	1	2
<i>Aileyi sürece dahil etme</i>		
Aile ile tanıştırma	2	-
Aile ile 3’lü iş birliği	1	1
<i>Öğrenme özellikleri</i>		
Öğrencinin kazanımları	3	1
Öğrenciye uygun öğretim yöntemi	2	2
Öğrenciye ait bilgilerin kaydedilmesi ve iletilmesi	-	3
<i>Ortak karar alma</i>		
Öğrenciye verilecek kazanımları ortak belirleme	3	3
Öğrencinin davranışsal durumunu düzenleme	2	5
Öğrencinin öz bakım becerilerini düzenleme	2	2
Öğrencinin akademik durumunu düzenleme	-	3

Geçiş sürecinde iş birliğine gereksinim duyulan alanlar teması, uyum çalışmaları, aileyi sürece dahil etme, öğrenme özellikleri ve ortak karar olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. İş birliğine gereksinim duyulan alanlar temasına bakıldığında ilk göze çarpan kategorinin ortak karar alma ($f=14$) olduğu görülmektedir. Ardından, öğrenme özellikleri

(f=11), uyum çalışmaları (f=8) ve aileyi sürece dahil etme (f=4) kategorileri sıralanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin ortak karar alma kategorisinde ortak kazanım belirleme ile ilgili: *“Bu öğrenci seneye bana gelecek hocam sen şu kazanımları da alırsan bende bunda kolaylık sağlarım der. O anlamda bir iş birliği olabilir.”* (K5) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir diğer okul öncesi öğretmeni: *“Bilişsel açıdan olmalıydı bu, biz yine birinci sınıfa hazırladık tabii ki çocuğu ama o öğretmenin görüşünü alsaydık daha iyi bilirdik bunları bunları çalışalım böyle devam edelim diye ortaklaşa bir karar almamız daha iyi olurdu.”*

(K1) şeklinde söz etmektedir. Akademik durumun düzenlenmesi ile ilgili bir okul öncesi öğretmeni: *“Geçen senenin sonunda şu an ki öğretmen ile iletişime geçmiş olsaydım. Belki çocuğun geçiş sürecini kolaylaştırıp daha iyi şeyler yapabilirdik. 1.sınıf kazanımlarına hazırlayabilirdik çocuğu öyle düşünüyorum.”* (K1) şeklinde ifade etmektedir. Davranışsal

durumun düzenlenmesi ile ilgili bir okul öncesi öğretmeni: *“Davranışsal açıdan iletişim kurmamız gerekiyordu öğrenci için. Bilişsel açıdan o kadar çok gerek yoktu çünkü kaba değerlendirme de kendi bilgilerini gösterebilir. Ama problem davranışları değil.”* (K2)

şeklinde ifade etmektedir. Öz bakım becerilerinin düzenlenmesi ile ilgili bir okul öncesi öğretmeni: *“Öz bakım becerisi olabilir veya yemek yeme konusu olabilir, tuvalet alışkanlığı da tüyo olarak verilebilir.”* (K6) şeklinde söz etmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri ortak karar alma kategorisinde ortak kazanım belirleme ile ilgili: *“Ortak bir plan yapılabilir çocuk ile ilgili herkesin olduğu.”* (Ö2) şeklinde ifade etmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri ortak karar alma kategorisinde davranışsal durumun düzenlenmesi ile ilgili: *“Davranış problemleri alanında iş birliği olabilir.”* (Ö5) şeklinde söz etmektedir.

Bir diğer özel eğitim öğretmeni: *“Özellikle belirtmek istediğim alan eğer bir problem davranışı varsa o problem davranışı söndürmeye yönelik iş birliği.”* (Ö2) şeklinde söz etmektedir.

Başka bir özel eğitim öğretmeni: *“Özellikle problem davranış çünkü davranışın sıklığı ve ne sürede tekrar edildiği ve ne kadar sürede meydana geldiği veya hangi tepkiler sonucunda meydana geldiği hangi uyaranlara tepkiler verdiği hangi uyaranlar sonucunda problem davranışı ortaya çıkıyor kesinlikle konuşulup iş birliği içinde olunması gerektiğini*

düşünüyorum.” (Ö7) şeklinde ifade etmektedir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Sınıfın düzenini bozan davranışlarla ilgilenirlerse eğer çok daha iyi bir geçiş süreci olur.” (Ö1) şeklinde ifade etmektedir. Özel eğitim öğretmenleri ortak karar alma kategorisinde öz bakım becerilerinin düzenlenmesi ile ilgili: “En birinci iş birliği alanı tuvalet eğitimi olmalı.” (Ö4) şeklinde görüş bildirmiştir. Özel eğitim öğretmenleri ortak karar alma kategorisinde akademik durumun düzenlenmesi ile ilgili: “Akademik olarak iş birliğinde bulunabiliriz.” (Ö3) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Şunu çok açık ve net söyleyebilirim kesinlikle problem davranış ve akademik anlamda iş birliği içinde olunmalı.” (Ö7) şeklinde söz etmektedir. Başka bir özel eğitim öğretmeni: “Akademik alanda iş birliği yapmayı faydalı buluyorum.” (Ö6) şeklinde ifade etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme özellikler kategorisinde öğrencinin kazanımları ile ilgili: “Öğrencinin ne yapabildiğini paylaşmak boşuna zaman kaybettirmemek açısından önemli olduğunu düşünüyorum.” (K2) şeklinde görüş bildirmektedir. Bir diğer okul öncesi öğretmeni: “Bir öğrencinin problem davranışları hangi ortamda tetiklendiğini çok net biliyordum. Hani bunu diğer öğretmene mutlaka aktarmam gerekiyordu. Bu anlamda iş birliği kurulabilir.” (K7) şeklinde söz etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme özellikler kategorisinde öğrenciye uygun öğretim yöntemi ile ilgili: “Bak bu yöntemi uygularsan bunu bunu yapıyor şeklinde öğrenim tarzıyla ilgili iletişim ve iş birliği kurarım.” (K6) şeklinde ifade etmektedir. Başka bir okul öncesi öğretmeni: “Çocuğun hangi metotla öğrendiği ile ilgili iş birliği yapılabilir yapıyoruz da.” (K4) şeklinde ifade etmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme özellikler kategorisinde öğrencinin kazanımları ile ilgili: “Çocuğun yapıp yapamadıkları hakkında bilgi alışverişi, her türlü kazanımı detaylı verilse çok daha hızlı ve bilinçli bir şekilde ilerleriz. Bu alanda iş birliği önemli.” (Ö4) şeklinde ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme özellikler kategorisinde öğrenciye uygun öğrenme yöntemi ile ilgili: “Okul öncesinde oyun temelli sembolik oyunlara daha fazla yer veriliyor bu oyun temelli sistemde de okul öncesi öğretmenlerinden bilgi alıp ona göre devam edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Akademik anlamda da oyun temelli ve sembolik oyun şeklinde devam edilse daha etkili ve verimli olabilir. Bu oyundan

akademiye geçişteki farklılık etkinliklerin oyunla değil de masa başında gerçekleşmesi ile ilgili öğretim farklılıklarında iş birliği iyi olur.” (Ö6) şeklinde görüş bildirmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme özellikler kategorisinde öğrenciye ait bilgilerin kaydedilmesi ve iletilmesi ile ilgili: “Yıl sonunda da öğrencinin bilgilerinin yer aldığı sevdiği sevmediği gibi yapabildikleri gibi detaylı bilgilerin yer aldığı formların oluşturulmasını gerekli görüyorum.” (Ö3) şeklinde ifade ederken bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Detaylı bir şekilde somut bir şekilde belge materyal oluşturulması yönünde iş birliğinde bulunmalı.” (Ö4) şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri uyum çalışmaları kategorisinde yeni ortama uyum ile ilgili: *“Ortam uyum biraz oryantasyon da iş birliği yapılabilir.” (K7) şeklinde söz etmektedir. Bir diğer okul öncesi öğretmeni: “Sınıf ortamı tabi ki bocalıyorlar daha çok iş birliği lazım. Sınıflarda halı yok o bile etkileyecek. Bence o konu üzerinde çalışılabilir. Farklı sınıflara girilebilir. Bu süreçte.” (K7) şeklinde söz etmektedir. Okul öncesi öğretmenleri uyum çalışmaları kategorisinde teneffüs alanına uyum ile ilgili: “Birinci sınıfta teneffüs var teneffüs alanlarında duracak pek çok öğrenci ile olacak sese alışması lazım öğrencinin. Bu anlamda yavaş yavaş iş birliği kurulabilir.” (K7) şeklinde söz etmektedir. Okul öncesi öğretmenleri uyum çalışmaları kategorisinde ders kavramına uyum ile ilgili: “Birinci sınıfta ders var belirli bir süreyi içeriyor burada çocuk sıkıldığında oyuna geçiyor. Buna uyum bile zor bu konularda iş birliği yapmalıyız.” (K5) şeklinde ifade etmektedir.*

Özel eğitim öğretmenleri uyum çalışmaları kategorisi ile ilgili: *“Ara ara normal sınıflarda ilkokul sınıflarında 40 dk. boyunca onların yapacağı etkinlik yapılmasını bu etkinlikte iki öğretmenin de bulunmasının gerektiğini hem diğer öğretmenin otoritesini de kabul etmesini kolaylaştırır bu durum. Fiziki imkanlarda bulunmalıyız bence.” (Ö3) şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni: “Eğer birinci sınıf öğretmeni ve öğrenciler belli olsaydı. Daha öncesinden ikinci dönemde bilgi alışverişi görüşme gibi ön hazırlık yapılması yönünde iş birliği yapılabilir.” (Ö4) şeklinde ifade etmektedir.*

Okul öncesi öğretmenlerinin aileyi sürece dahil etme kategorisinde aile ile tanıştırma ile ilgili: *“Aile ve yeni öğretmen tam tanışamayabilir onunla ilgili ipuçları edinmek isteyebilir.*

Bu konuda bizimle çalışabilir.” (K4) şeklinde söz etmektedir. Başka bir okul öncesi öğretmeni: “Aile ile iletişim kurarken nelere dikkat etmesi gerektiğini söylerim. Bu alan olabilir.” (K6) şeklinde ifade etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin aileyi sürece dahil etme kategorisinde aile ile üçlü iş birliği ile ilgili: “Aile, okul öncesi öğretmeni ve 1.sınıf öğretmenin bir araya gelmesi mümkün olabilir iletişim kurarak ya da ev ziyareti şeklinde pandemi sebebiyle zor ama, bu alan önemli.” (K3) şeklinde söz etmektedir. Bir diğer okul öncesi öğretmeni: “Aile iş birliği alanı ile çok yol alınır.” (K5) şeklinde ifade etmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri aileyi sürece dahil etme kategorisinde aile ile üçlü iş birliği ile ilgili: *“Okul öncesinde söylen davranış birinci sınıfta tekrarlayabiliyor. Ya da okulda olmayıp evde olabiliyor o sebeple bu davranış konusunda hem öğretmenlerle hem aile ile iş birliği yapılabilir.” (Ö5) şeklinde görüş bildirmiştir.*

4.6. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde İş Birliğini Kolaylaştıran/ Kolaylaştıracak Etmenler ve Öneriler

Okul öncesi ve birinci sınıf özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre geçiş sürecinde iş birliğini kolaylaştıran etmenler ve öneriler teması paydaşlar, planlama ve kademeler arası fark, ortak çalışma, bilgi iletimi olmak üzere beş kategori halinde gruplandırılarak tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9.

Geçiş sürecinde iş birliğini kolaylaştıracak etmenler ve öneriler

	<i>f</i>	
	Okul öncesi Öğretmenleri	Özel eğitim öğretmenleri
<i>Paydaşlar</i>	5	6
Paydaşların belirlenmesi	5	6
Paydaşların rol ve sorumlulukların belirlenmesi	4	4
Paydaş özellikleri	2	1
<i>Planlama</i>	4	6
Geçişin planlanması	3	6
İş birliği için zaman planlama	3	2
İş birliği için ortam planlama	2	1
Geçişin sistematikleştirilmesi/ değerlendirilmesi	4	5
<i>Kademeler arası farklar</i>	-	1
Ortam farkının azaltılması	3	2
Uyum çalışmalarının yapılması	1	2
Hazır bulunuşluk geliştirilmesi	1	-
<i>Bilgi iletimi</i>	3	4
Bilgilerin somutlaştırılması	3	2
Bilgilerin kaydedilmesi	2	3
Ortak bilgi ortamının oluşturulması	2	3
<i>Ortak çalışma</i>	2	5
Ortak etkinlik ders planlama/yapma	2	2
Öğretmenler arası süreç görüşmeleri/toplantıları	-	2
Alan bilgisi paylaşımı	-	1

Geçiş sürecinin iyileştirilmesine ait hem okul öncesi hem de özel eğitim öğretmenlerinin önerileri incelendiğinde kademeler arasındaki farklar, paydaşlar, ortak çalışma, bilgi iletimi ve planlama olmak üzere 5 tema etrafında toplanmaktadır. Bu temalardan ilk göze çarpan

planlama ($f=11$) temasıdır. Ardından paydaşlar ($f=10$), bilgi iletimi ($f=9$), ortak çalışma ($f=7$) ve kademeler arası fark ($f=7$) şeklinde sıralanmaktadır.

Okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin geçiş sürecinde iş birliğinin kurulmasına yönelik önerileri bakıldığında en çok belirtilen ve iki kademedeki öğretmenler için ortak olan önerilerin; sene sonlarında iki kademe öğretmeni birlikte ortak dersler/ etkinlikler yapmalı ($f=7$), iş birliği için iki öğretmenin ortak kullanabileceği ortam ve iletişim için zaman sağlanmalı, planlanmalı ($f=5$), öğrenciye ait çalışmalardaki tüm başlama ve ilerleme verilerinin detaylı bir şekilde her alanda dosyalanmalı ve iletilmeli ($f=4$) olarak belirtildiği bulgulanmaktadır. Bu bulgular ışığında geçiş sürecinin öğretmenlerin ortak çalışmalar yapabileceği şekilde düzenlemesi, iş birliği için gerekli ortam, zaman gibi faktörlerin planlanması ve öğrencilere ait süreçteki tüm bilgilerin dökümanite edilerek sonraki kademelere ulaştırılması gerekmektedir. Okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinden oluşturulan sene sonlarında iki kademe öğretmeni birlikte ortak dersler/ etkinlikler yapmalı önerisi ile ilgili bir özel eğitim öğretmeni *“Yani birinci sınıfa geçince çocuk sınıfta iki öğretmen yerine üç öğretmen olsun okul öncesi öğretmeni rehber olsun yani öğrencinin yapabildiklerini yapamadıklarını ifade etsin yaptığı çalışmalardan örnekler gösterebilir.”* (Ö6) önermiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni *“Birinci sınıfta okutacak öğretmen şartlar uygun olduğunda bir iki saat okul öncesindeki öğrencileriyle vakit geçirebilir gözlem yapabilir.”* (Ö4) önerisinde bulunurken bir okul öncesi öğretmeni *“Senenin sonlarına doğru okul öncesindeki öğretmeni ile birlikte bir derse girmek olabilir, bir etkinlik olabilirdi.”* (K1) şeklinde önermiştir. Bir başka okul öncesi öğretmeni *“Ara ara bizleri davet etseler 5-10 dakika vakit geçirebiliriz eski öğrencilerimizle. Haziran ayı gibi birinci sınıf öğretmenleri bizim sınıfa gelebilirler. Ufak tefek etkinlik yapabiliriz.”* (K6) önerisinde bulunmuştur.

İş birliği için iki öğretmenin ortak kullanabileceği ortam ve iletişim için zaman sağlanmalı, planlanmalı bulgusu ile ilgili bir okul öncesi öğretmeni *“Zaman mekan lazım birbirimizle iletişimde hepsi çok önemli. İş birliğinde mekan zaman mesela iş birliği yapacağımız zaman bana yeni öğrenciler geliyor onlar kendi öğrencileriyle çalışıyorlar. Dolayısıyla bir aktarım*

iş birliği olmuyor.” (K7) ifadesinde bulunmuştur. Bir diğer okul öncesi öğretmeni “Mesela farklı özel eğitim anaokulları var oradan gelen çocuklarla ilgili herhangi bir bilgi edinme sorunumuz var. Yeterli zaman ve mekan olmadığı için.” (K2) şeklinde ifade ederken bir özel eğitim öğretmeni ise konuyla ilgili “Aynı okulda olmak bir avantaj. Aynı binada yer almayanlar için zümre toplantısı gibi bir toplantı yapılıyor ya onun gibi bir toplantı geçişteki iş birliği için de yapılabilir. “(Ö3) önerisinde bulunmuştur. Okul öncesi öğretmeni konuya dair “Öğretmenlerin iş birliği içinde bir çalışma yapabileceği bir ortam hazırlanmasını öneririm.” (K5) şeklinde önermiştir. Bir diğer okul öncesi öğretmeni “Müdür bir zaman oluşturur. Dönem başında sonunda ben ve okul öncesi öğretmeni çocukla beraber çalışırız bir alıştırma olur.” (K7) önerisinde bulunurken bir özel eğitim öğretmeni “İletişim açısından aslında sıkıntılar var okul rehberlik servisi bu konuda daha etkin olabilir iletişim planlanması konusunda.” (Ö1) önerisinde bulunmuştur.

Öğrenciye ait çalışmalarındaki tüm başlama ve ilerleme verilerinin detaylı bir şekilde her alanda dosyalanmalı ve iletmeli önerisi ile ilgili bir okul öncesi öğretmeni “Öğrencinin var olan bilgilerini birleştirip bir dosya oluşturulsa tabi ki öğrenci ile yapılanları gönderiyoruz ama bunun üzerine de bizim de yapacağımız örneğin bunu fiziksel yardım ile gibi hani tam teşekküllü bir dosya olsa geçiş sürecini etkiler şu anda düşünüyorum bence çok çok iyi etkiler o şekilde bir dosya hazırlasaydım.” (K1) ifadesini kullanmıştır. Diğer okul öncesi öğretmeni “Kazanım dosyası oluşturulursa bununla çok daha iyi bilgi edinebileceklerini düşünüyorum BEP çok kabataslak bir şey kazanım dosyası daha detaylı olduğu için daha takip halinde hazırlanan belgeler olduğu için daha aydınlatıcıdır. Dosya ile birinci sınıf öğretmeni tanımak için geçireceği vakti onun dosyasına bakıp öğrenebilir hiç karşılaşmayacağı bir şeyi oradan edinebilir. Tüm sene boyunca tutulabilecek kayıtlar bunun içinde özel kayıtlarda aile idareci falan gibi değil de sadece öğretmenden öğretmene geçecek kayıtlar ailenin durumdan bahsedebilir. Çocuktan çocuğun durumundan bahsedebilir. Bununla ilgili tüm sene boyunca tutulmuş kısa öz ama diğer öğretmene ışılabilecek kayıtlar tutulup çocukla beraber o kayıtlar taşınsa bir sonraki öğretmene eğitimine daha iyi olacak ışık tutacaktır.” (K4) şeklinde bahsetmiştir. Bu kategori ile ilgili

bir özel eğitim öğretmeni *“Portfolyo dosyaları demiştik az önce öğrencilerin yapabildikleri ve yapamadıklarına dair bilgilerin olduğu o dosyalar bizim için özel eğitimde bir delil gibi bence okul öncesinden birinci sınıfa geçiş sürecinde o portfolyo dosyaları kesinlikle birinci sınıf öğretmenlerine verilmeli. Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin problem davranışları, akademik durumları, aile portföyü ile ilgili birinci sınıf öğretmenlerine bilgi verip şu şu çalışmaları yaptığını ve şu şekilde devam edebileceğini ya da başka yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi gerektiğine yönelik dosya oluştursa hem öğretmenler daha etkili başlamış olur birinci sınıfa hem de çocuk hakkında bilgi sahibi olmuş olur.”* (Ö7) önerisinde bulunmuştur.

Bir özel eğitim öğretmeni *“Bir çok şeyin biz de kağıt üzerine kaydedilmesinin gerektiğini düşünüyorum. Bu görüşmeler ya da aile görüşmelerinin kayıt altına alınması gerektiğini düşünüyorum.”* (Ö5) önermiştir. Bir diğer özel eğitim öğretmeni *“Bir grup olabilir bir sosyal medya platformu olabilir gibi. Dediğim platformdan işte öğrencinin tüm detaylarının hem aile hem davranış hem akademik detaylarının aktarılması böyle bir sistemin oluşturulması katkı sağlar.”* (Ö6) şeklinde önerirken bir okul öncesi öğretmeni *“Video kayıtları çekilebilir biz genelde yapmıyoruz ama mesela dönem başından dönem sonuna video alınıp yeni öğretmenine de atılabilir bu da güzel bir şey olabilir.”* (K7) önerisinde bulunmuştur. Bir özel eğitim öğretmeni *“Yıl sonunda kaba değerlendirme gibi değil daha detaylı bilgilerin yer aldığı bir form doldurulmasını öneririm.”* (Ö3) şeklinde ifade etmiştir.

Bir diğer özel eğitim öğretmeni ise *“Bilişim ağı geliştirilerek iki öğretmen arası bilgi aktarımı geliştirilebilir. Dijital ortamda elde ettiğim bilgiler sadece BEP’lerdi. Bir de aile bilgileri. Hani oradaki bilişsel ağ geliştirilebilir. Çocuğun sadece kazanımları değil de çocuğun sınıf içindeki olumlu olumsuz bütün davranışlarını oraya yazarak bilgi aktarıp bizim bilgi almamızı sağlayabilir.”* (Ö2) şeklinde önermiştir. Bir okul öncesi öğretmeni de *“Yani böyle bir sistemli bir kanal oluşturulabilir. Bunun dışında da yine bir böyle öğretmenlerin iletişim hatlarını numaralarını maillerini bir şekilde çocuğun dosyasına ekleyip diğer öğretmenin ihtiyaç halinde başvurabileceği çünkü bizim birbirimize işimiz düşüyor.”* (K4) önerisinde bulunmuştur.

İş birliğinin kurulmasına yönelik öğretmen önerilerinden oluşturulan diğer bulgular da; Veli sürece dahil olarak yeni öğretmene bilgi aktarmalı ve çocuğu sürece alıştırmalı, Birinci sınıfların okula erken başlama –uyum haftalarına- okul öncesindeki öğretmenleri de dahil edilmeli, Öğrencinin yeni sınıf ortamı okul öncesi dönemin sonlarında öğrenciye tanıtılmalı, Okul öncesi eğitimin son döneminde birinci sınıf için ön koşul becerilere daha fazla odaklanılmalı ve öğrenciye kazandırılmalı, Okul idarecisi ve rehberlik öğretmenleri sürece katılmalı, planlamalı ve denetlemeli, Geçiş sürecinde iş birliği, bir plan ve değerlendirme sistemi oluşturularak sistematikleştirilmeli, Kademeli geçişı sağlamak için ara sınıf uygulaması yapılmalı, Öğretmenlere iş birliğine yönelik dersler verilmeli, Paydaş sorumlulukları belirlenmeli, Öğrencinin uyum sürecini kısaltmak için yeni öğretmeni ile önceden tanışması sağlanmalı, İki kademedeki öğretmenlerinin birbiriyle iletişimi için kanal oluşturulması, Öğretmenler iş birliğine açık ve uygun tutumda olmalı, Okul öncesi öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri alan bilgisi paylaşımları yaparak çocukları geliştirmek için ortak çalışmalar yapmalı ve ortak kararlar almalı, Bilişim ağı geliştirilmeli ve kademeler arası öğretmenlerin bilgi iletimi sağlanmalı iş birliğinin kurulması için gerekli öneriler olarak belirtilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde okul öncesi öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki izleme ve iş birliği durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan özel eğitim uygulama okulunda çalışan okul öncesi öğretmenleri ve onlarla aynı okul bünyesinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki izleme ve iş birliği durumları belirlenmiştir. İki kademe arasında iş birliğinin olmadığı ve öğrencilerin izleme süreçlerinin dokümanite edilerek sürdürülmediği belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

İlkokul ve okul öncesi özel eğitim okulunda görev alan öğretmenlerin, öğrencilerin okul öncesinden ilkokula geçiş süreci ile ilgili görüşleri geçişte yaşanan sorunlar ve geçişte yapılan çalışmalar olarak bulgulanmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ile ilgili öğretmenlerin ortak görüşlerinin büyük bir kısmı ($f= 13$) öğrencilerin kademeler arası farklar ve uyum ile ilgili sorunlar yaşandığına yöneliktir. Okul öncesi öğretmenleri

geçiş süreci ile ilgili öğretmen görüşlerinde az belirtilen ($f = 1$) ama farklı olan teneffüs kavramı ile tanışma üzerine görüş bildirirken özel eğitim birinci sınıf öğretmenleri bu konuda görüş bildirmemişlerdir. Özel eğitim birinci sınıf öğretmenleri öğrencilerin hazır bulunuşluk sorunlarından söz ederken okul öncesi öğretmenleri bu kategoriyi geçiş süreci deneyimlerinde sorun olarak belirtmemiştir. Birinci sınıfa geçiş çocuk için yenilik ve farklı tecrübeleri barındırmaktadır. Çocuk ilkokulda planlı bir eğitim öğretim sürecine geçmekte, yeni ortam ve kişilerle tanışmaktadır. Bu sebeple çocuğun birinci sınıfa geçişini kolaylaştırabilmek adına gerekli ön koşul becerilerin sağlanması gerekmektedir (Erkan, 2011). Kırat (2021) tarafından yapılan okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş ve kurumlar arası iş birliği konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmasında program hedefleri, hedeflere ulaşma durumu, öğretim ortamı, aile eğitimi ile ilgili sorunlar yaşandığı sonuçlarına ulaşmıştır. Pekdoğan'ın (2017) sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri çalışmasında sınıf öğretmenlerinin okula adaptasyon, okul sevgisi kazandırma ve fiziki şartların geçişi kolaylaştırmaya yönelik düzenlenmesi yönünde beklentiler olduğuna ulaşmıştır. Elde ettiği sonuçlar geçişte beceri edinimi ve geçişe uyum çalışmaları başlıklarına ek olarak program düzenlemesi başlığını da içermektedir. Alan yazında benzer konular üzerine yapılmış çalışmaların sonuçları geçiş sürecine ait elde ettiğimiz kademeler arası öğretim farklılıkları ve uyum bulgularına benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Pişirir ve Ayar'ın (2020) yaptığı çalışmada sınıf ve okul öncesi öğretmenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda okul öncesinde ilkokula geçişte yaşanan sorunlar, motor gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi, dil gelişimi, öz bakım becerileri ve aile tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçların çalışmadaki öğretmen görüşleri ile benzerlik göstermekle birlikte sosyal duygusal gelişim ve dil gelişimi gibi alanlarda ufak farklılıkları da içerdiği söylenilebilir. Elde edilen sonuçlardaki farklılıkların özel eğitim ve genel eğitim arasındaki öğretmen beklentilerinin farkından kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin geçiş sürecinde yapılan çalışmalar ile ilgili Öğretmenlerin ortak görüşleri öğrencilerle davranış yönetimi çalışmaları ($f= 12$),

akademik ($f= 10$) ve paydaşlar ($f= 11$) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri öğrenci ile geçiş sürecinde ince motor becerileri, masa başı etkinlikleri, kavramlar, davranış yönetimi ve kural üzerinde durduklarını bu çalışmaların birinci sınıfa geçiş için ön hazırlık niteliğinde olduğunu belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden farklı olarak öz bakım becerilerine yönelik çalışmalara da değinmiştir. Özel eğitim birinci sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çocukların ilkokula başlamak için sahip olmaları gereken gelişimsel özellikler, beceriler ve yeterlikler konusunda benzer başlıklar altında görüş bildirdikleri görülmektedir._ Geçiş sürecinde her iki kademedeki öğretmenlerin yaptığı çalışmaların hazır bulunuşluğu sağlamak adına yapılan çalışmalar olduğu bulgulanmıştır. Ancak özel eğitim öğretmenleri öğrencilerin geçiş sürecinde davranış yönetimi, kural ve öz bakım çalışmaları noktasında öğrencilerin yeterli hazır bulunuşluk becerilerine sahip olmadığını ve bu alanlarda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Alan yazında çalışmanın bulgularına benzer sonuçları olan çalışmalar vardır. Okul öncesi ve ilkokul eğitim programları; öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi üzerine yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının hazırbulunuşluk ile ilgili en belirgin görüşlerden biri özbakım becerileri iken okul öncesi adaylarının en belirgin görüş alanları içerisinde öz bakım yer almamıştır (Zembat, Yavuz, Tuncer ve Yorulmaz, 2018). Öz bakım becerisi tuvalet, yemek, beden temizliği gibi pek çok beceriyi barındırmaktadır. Özbakım becerileri birinci sınıfa başlamadan önceki dönemde desteklenmelidir. Birinci sınıfa başlamadan öz bakım becerileri kazanan çocukların ilkokul döneminde daha az zorluk çektiklerinden bahsedilmiştir (Uzun ve Alat, 2013). Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecine dair iki kademedeki öğretmenlerin görüşlerine göre kademeler arası program, fiziki şartlar gibi farkların geçiş için zorluk oluşturduğu bunların en aza indirgenmesi için uyum çalışmalarının, hazır bulunuşluk çalışmalarının, paydaşların katılımı ve iletişiminin üzerinde durulduğu ve önem arz ettiği düşünülmektedir.

İlkokul ve okul öncesi özel eğitim okulunda görev alan öğretmenlerin iletişim durumları ile ilgili iletişim şekillerinin yüz yüze iletişim olduğu bulgulanmıştır. İletişim sıklıklarıyla ilgili

öğretmenlerin büyük bir kısmı ($f= 11$) belli bir düzende iletişim kurmadıkları belirlenmiştir. İletişim sıklığı ile ilgili öğretmenlerin çoğunluğu sadece dönem başında öğrenci hakkında bilgi almak için konuştukları belirlenmiştir. Geriye kalan öğretmenler ise ihtiyaç duydukça ya da karşılaştıkça iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Bulgular kapsamında öğretmenlerin geçiş sürecinde iletişim kurdukları, bu iletişimin geçişin başında bilgi almak üzere gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

İlkokul ve okul öncesi özel eğitim okulunda görev alan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili bilgi paylaşım yolları öğretmen, aile, BEP, öğrenci dosyası, yapılan değerlendirmeler olarak belirlenmiştir. Her iki kademedeki öğretmenlerin ortak görüşleri çoğunlukla aile ($f= 13$) ve öğretmen ($f= 11$) olarak belirtilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin farklı olarak bilgi ediniminde kendi değerlendirmeleri ile öğrenci hakkında bilgi edindikleri bulgulanmıştır. Öğretmenlerin ortak görüşlerinin büyük bir kısmı olan ($f= 13$) aile görüşmesi ile ilgili okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri aile ile görüşme yaptıklarını ama bilgilerin istenilen verimlilikte olmadığını belirtmişlerdir. Her iki kademdeki öğretmenlerin büyük çoğunluğu BEP ve Öğrenci dosyası ile bilgi paylaşmadıklarını belirtmişlerdir. BEP paylaşımı ile ilgili öğretmenler taslak bir form olduğunu, bilgi iletmede anlamlı veriler sunmayacağını, BEP içeriğinde bulunan kazanımların yaz tatili sonunda unutulabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden farklı olarak bir okul öncesi öğretmeni BEP ile bilgi paylaşımının katkı sağlayacağını, bir özel eğitim öğretmeni de katkı sağladığını ve BEP incelemesi yaptığını belirtmişlerdir. Yasalarca zorunluluk olan BEP ile ilgili literatürde istenilen şekilde ve amacına yönelik kullanılmadığı ve bu nedenlerden ötürü istenilen faydayı sağlamadığı bulgulanmaktadır (Avcıoğlu, 2011). Karmens (2004), BEP oluşturulmasını gereksiz bulmanın büyük bir sorun olduğunu belirtirken var olan durum ile istenen durumun bu çalışmada da uyuşmadığı ve literatürde de BEP'e yönelik algının çalışmadaki bulgulara benzer şekilde olduğu görülmektedir. Öğrenci dosyası iletimi ile ilgili okul öncesi öğretmenleri birinci sınıf özel eğitim öğretmenlerine dosya iletmediklerini ailelere yıl boyunca yapılan çalışmaların dosyalararak verildiğini belirtmişlerdir. Birinci sınıf özel eğitim öğretmenleri ise okul öncesinden dosya almadıklarını ailelere iletilen

dosyalar olduğunu ama ailenin de dosyaları birinci sınıf öğretmenlerine ulaştırmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dosya iletimi ile ilgili görüşleri ise gerekli olduğu yönündedir. Dosya iletiminin detaylı bir şekilde yapılırsa çok verimli olacağını görüşlerinde ve önerilerinde belirtmişlerdir. Bir okul öncesi öğretmeni “Detaylı bir şekilde öğrenci ile ailesi ile ilgili bilgiler öğretmene aktarılsa çok güzel olur ama dosya oluşturmak onu doldurmak için zaman lazım o da yok.” şeklinde ifade etmiştir. Bir özel eğitim öğretmeni ise yeni gelen bir öğrencisi için rehabilitasyondan dosyasını aldığını içinde öğrencinin tüm çalışmaları olduğunu ve dosya sayesinde öğrenciyi tanımadan çalışabileceği kazanımları belirleyebilir seviyeye geldiğini belirtmiştir. Kaçar (2021) çalışmasında okul öncesi öğretmenin iş birliği için kademesindeki çalışma durumlarının düzenlenmesi ve dosya hazırlanmasının gerekli olduğu dosyaların çocuk ile ilgili fikir vereceğini, birinci sınıf öğretmenlerine iletilmesi gerektiğini, bahsettiğini belirtmiştir. Dosya iletimi ile ilgili alan yazında benzer bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmen görüşmesi ile bilgi paylaşımının en verimli ve kullanılan yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin aileler ile görüştüğü ancak verimli sonuçlar alamadığı, BEP iletimi olmadığı ancak gereksinim de duymadıkları, Öğrenci dosyası iletimi olmadığı ancak dosya iletimi ile verim alınacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul ve okul öncesi özel eğitim okulunda görev alan öğretmenlerin, öğrencilerin okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde iş birliği yapma durumları ile ilgili okul öncesi ve özel eğitim birinci sınıf kademesinde bulunan öğretmenlere “Geçiş sürecinde iş birliği içinde yürüttüğünüz çalışmalar nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcıların tamamı iş birliği içinde yürüttüğümüz bir çalışma yok cevabını vermiştir. İş birliği içinde çalışma yapılması ile ilgili öğretmenlerden biri “Ortaya ürün çıkacak nitelikte bir çalışma yok ama konuşuyoruz.” şeklinde ifade ederken bir başka öğretmen ise “iş birliği diyemem ama öğrencinin kazanımları için kaynak alışverişinde bulunuyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Özdoğru (2021) çalışmasında katılımcı öğretmenlerin çoğunun iş birliği yapmadıklarını, iş birliği yapanların ise büyük oranda yaptıkları iş birliğini yeterli bulmadıklarını bulgulamıştır. Demirtaş (2010) öğretmenler arası iş birliğinin yetersiz olduğunu

bulgulanmıştır. Köksal (2008) öğretmenler ve okul yöneticilerinin iş birliği çalışmalarında istekli olmadıklarını bulgulanmıştır. Alan yazında iş birliği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bulguların benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Alan yazında iş birliği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen iş birliği ile ilgili az sayıda çalışma olduğu aile okul iş birliğine yönelik araştırmalara odaklanıldığı görülmektedir.

İlkokul ve okul öncesi özel eğitim okulunda görev alan öğretmenlerin iş birliği gereksinim duyduğu alanlar; ortak karar alma, öğrenme özellikleri, uyum çalışmaları ve aileyi sürece dahil etme olarak bulgulanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği alanları ile ilgili Öğretmenlerin ortak görüşlerinin büyük bir kısmı (20 kez tekrar edilen görüş) ortak karar alma alanında iş birliğine gereksinim duydukları yönündedir. İş birliğine gereksinim duyulan alanlardan öğretmenlerin az belirtmiş ($f=4$) olduğu görüşün aileyi sürece dahil etme olduğu bulgulanmıştır.

Ortak karar alma boyutunda iki kademedeki öğretmenler de ortak kazanım (akademik, davranış, özbakım) belirleyerek ilerlemenin gerekliliğinden söz etmişlerdir. Alan yazında yapılan bir çalışmada her iki kademedeki öğretmenlerle görüşülmüş ve geçiş sürecinde yanlış uygulamalar yapılmaması için iki kademedeki eğitim ortamının öğretmenler tarafında gözlemlenmesi ile var olan durumun belirlenmesi ve yapılan uygulamaların düzenlemesi gerektiği belirlenmiştir. Bu şekilde öğrenciler için verimlilik sağlanacağı sonucuna ulaşılmıştır (Kaçar, 2021). Belirtilen çalışmada elde edilen sonuç elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Uyum boyutunda öğretmenler kademeler arası uyumsuzluk sebebi ile geçiş sürecinde uyum alanında iş birliği gerekliliğini belirtmişlerdir. Alan yazında yapılan bir çalışmada okul öncesi döneme ait sınıf öğretmenleri okul öncesinin, ilköğretim ile uyum sağlayacak şekilde, sonraki kademenin öğretim programı kuralları ile uyumlu bir eğitim şeklini alması gerekliliği üzerinde durulmuştur (Koçyiğit, 2009). Geçiş sürecinde iş birliğine aile katılımı alanındaki görüşlerle benzer bir sonuca sahip olan bir çalışmada, geçiş planlanması ve iş birliği sürecinde ailenin süreçte varlığı gerekli görülmektedir (Parlak, 2017). İş birlikli çalışma gerektiren alanlara ait bulgulardan olan ortak karar alma, uyum ailenin sürece katılımı sonuçlarının alan yazın ile uyumlu olduğu görülmektedir.

İlkokul ve okul öncesi özel eğitim okulunda görev alan öğretmenlerin, öğrencilerin okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde iş birliğini kolaylaştıran etmenler kademeler arasındaki farklar, paydaşlar, ortak çalışma, bilgi iletimi ve planlama olarak bulgulanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği alanları ile ilgili öğretmenlerin büyük bir kısmının ortak görüşleri planlama, paydaşlar, bilgi iletimi kategorilerinde birleşmektedir; planlama 10 katılımcı tarafından 26 kez, paydaşlar 11 katılımcı tarafından 22 kez ve bilgi iletimi 7 katılımcı tarafından 15 kez belirtilmiştir. Planlama ile ilgili geçişin planlanması, iş birliği için zaman ve ortamın planlanması gerekliliğini vurgulamışlardır. Geçiş sürecinde iş birliğini kolaylaştırmak için geçiş planlaması yapılması geçişteki paydaşlara öğretmenlere ek olarak idareciler, rehberlik servisi, aile gibi paydaşların etkin katılımının sağlanması her bir paydaşın süreçte sorumluluk üstlenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Planlama ve paydaş katılımı ile geçişteki iş birliğinin daha sistematik ilerleyeceğini belirtmişlerdir. Planlamanın iş birliği için gerekli ortam ve zamanın sağlanmasında, paydaşlar arasında bilgi iletiminin sistematikleştirilmesinde önemli olduğu bulgulanmıştır. İş birliğinin geçiş sürecinde var olmasının ve planlanmasının öğrenci ve öğretim verimliliği açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazında yapılan bir çalışmada iş birliği sürecinin sistematik şekilde düzenlenmesine ihtiyaç olduğu, okul bünyesindeki ve diğer paydaşların varlığının önemli olduğu, iş birliğinin pek çok boyuttan oluştuğu sonucuna varılmıştır (Kaçar, 2021). Gürgür (2010), araştırmasında iş birlikli çalışan öğretmenlerin ortak plan ve toplantılar yapmaları gerektiğini ve bunun için zamana ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. İş birliğine yönelik alan yazın incelendiğinde; Kırat (2020), iki kademedeki öğretmenlerin iş birliği için MEB tarafından uygulamalar beklediği, hizmet içi eğitim ve benzeri yollarla ya da öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarında ara ara yer alması yoluyla iş birliği kurulabileceğinden söz etmiştir. Pekdoğan (2017), da hizmet içi eğitim ile iş birliği eksikliklerin giderilmesi sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin geçiş süreci, iş birliği ve izleme ile ilgili bulgularan öneriler; iki kademedeki öğretmenin geçiş sürecinde ortak dersler yapması, öğrenci bilgilerinin kaydedilmesi iletilmesi için bir kanal oluşturulması, idare ve rehberlik servisinin geçiş sürecine dahil

olması ve yönetmesi, paydaş sorumluluklarının bakanlıklarca belirlenmesi, geçiş sürecinin değerlendirilmesi, öğretmen iş birliğine yönelik dersler verilmesi, kademeler arası farkı azaltmak için ara uygulamalar oluşturulması, uyum haftası çalışmalarının geçiş ve iş birliği üzerine uyarlanması şeklinde belirlenmiştir. Koçyiğit (2009)'ın çalışmasında okula uyum etkinliğinin çocukların uyumu için olumlu sonuçlar oluşturduğu bunun gibi hazırlık sınıflarının oluşturulması önerilmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda da elde edilen bulgulara benzer öneriler bulunmaktadır.

Bununla birlikte bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların araştırmaya göre oluşturulabilecek çalışmalar için bir temel oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırma beklenmedik sonuçlar yönünden ele alınacak olursa aynı okul bünyesinde çalışan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda okul öncesinden ilkokula geçişte iletişimin ortamının olmasına rağmen iş birliğinin olmadığı bulgulanmıştır. Bu durum farklı okul bünyesinde çalışan öğretmenlere göre aynı okul bünyesinde çalışan öğretmenlerin iş birliği imkanları üzerinden yorumlandığında iş birliğine elverişli bir ortamda bile iş birliğinin olmaması ciddi bir sorun olarak nitelendirilebilmektedir. Bu durumun nedenlerinin ve sonuçlarının belirlenmesi alana önemli bir katkı sağlayacaktır.

Okullarda iş birliği ortamının oluşturulmasının; öğrencilerin gelişimine, öğretmenlerin mesleki başarısına ve topluma katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin yarısının 22-25 yaş arasında olması ve mesleki deneyimlerini 0-3 yıl arasında olması da dikkat çeken durumlar arasındadır. Araştırmaya katılan katılımcı grubunun genç ve mesleğe yeni başlamış personel olmasına rağmen geçiş süreci ve iş birliği sürecinin istenen seviyeden uzakta olması öğretmen yetiştirme programları, üniversiteler, ulusal eğitim politikaları yönünden irdelenmesi ve düzenlenmesi gereken bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere, öğretmen yetiştirme programlarına, üniversitelere rol düşmektedir. Uluslararası geçiş politikaları ve uygulama düzeylerine bakıldığında araştırmada elde edilen bulgular ile geçiş sürecinin kalitesi yeterli seviyede olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda MEB'nın geçiş sürecini, iş birliğini, paydaşları, rol ve sorumlulukları, iş birliği imkanlarını ve hesap verilebilir

yaklaşımı düzenlenmesi önemli bir adım olabilir. Ayrıca bakanlık olarak geçiş sürecinin sistematikleştirilmesi, uygulanması, hesap verilebilir hale getirilmesinde sorumluluk sahibidir. Geçiş sürecin düzenlenmesi ile bakanlık için eğitim sisteminin gelişim süreçlerinin belirlenmesi ve süreç tespitine yönelik faydalı bir kaynak haline dönüşeceği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma ile ilgili bilgiler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Okul öncesine ve birinci sınıfa başlayan öğrenciler için oluşturulan okulun ilk haftası uyum çalışmaları geçiş süreci içinde geçiş uyum haftası olarak dönem sonu ve başında oluşturulabilir.
- Geçiş sürecinde kademeler arası farkın azaltılması için ara sınıf/hazırlık sınıfları kurulabilir.
- Geçiş sırasında iki kademedeki öğretmenin de ortak beklentiler ve sonuçlar alması için üniversite programlarına uyumluluk sağlayacak iş birliği, ortak program gibi dersler eklenebilir.
- Geçiş süreci için politika yapıcılar bir program oluşturabilir.
- Geçiş sürecinde veri iletimi sistemleri kurularak izleme süreci sistematikleştirilebilir.
- Öğretmenlere bilgi iletimi ve dökümanasyonu ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik neriler

- Bu alışma aynı okul bünyesinde çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. İleri araştırmalar farklı okul bünyesinde çalışan okul öncesi ve özel eēitim birinci sınıf öğretmenleri ile kademeler arası geçiş sürecinde iş birliēi durumları belirleme çalışmaları yapılabilir.
- Bu araştırmada sadece ğretmen iş birliēinde bilgi iletim yolları incelenmiştir. İleri araştırmalarda geçiş sürecinde ērenci bilgilerinin, ērenciyle yapılan çalışmaların ve gelişim raporlarının yazıya dökülerek verileştirilmesi ve bu verilere yönelik geçiş sürecini planlama çalışmaları yapılabilir.
- Bu araştırmada sadece öğretmenlerle gşşmeler yapılmıştır. İleri araştırmalarda öğretmenlerle yapılan görüşmelere ek geçiş süreci çalışmaları gözlemlenerek görüş ve uygulama tutarlılıēını karşıaltıran bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, B., Kot, M. & Yıkmaş, A. (2020). Özel eğitimde geçiş planlama ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 149-170.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2009). *The exceptional child: inclusion in early childhood education*. Thomson Delmar Learning, USA. Doi:10.21565/ozelegitimdersi.441254
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (Açev), E. R. (2013). Erken ocukluk eğitimi ve “4+4+4” düzenlemesi. *Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Eğitim Reformu Girişimi*. <https://docplayer.biz.tr/5122953-Erken-cocukluk-egitimi-ve-4-4-4-duzenlemesi.html> adresinden erişildi.
- Arkan, A., Öztürk, N. (2018). *2023 eğitim vizyonu'nda erken çocukluk eğitimi*. Seta Perspektif.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12 (01), 39-56. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000156.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2284> adresinden erişildi.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bakkaloğlu, H. (2008). Okulöncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 273- 291.
- Bakkaloğlu, H. (2008). *Etkinliğe dayalı müdahale programı'nın 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 355 - 406.
- Barnett, J. and O'Shaughnessy, K. (2015). Enhancing collaboration between occupational therapists and early childhood educators working with children on the autism spectrum. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 467–472. doi: 10.1007/s10643- 015-0689-2
- Bayhan San, P. & Şipal, F.R. (2003). Engelli ergenlerin toplumsal yaşama katılımında geçiş planı hazırlanması, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(8-9), 36-43.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal post school outcomes of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional Children*, 62(5), 399-414.
- Bruce, L. & Berg, H.L. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* . Eğitim.
- Carida, H. Ch. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: The Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22 (1), 77-92.
- Ceylan, V. K. & Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalışması: kodlama eğitiminde neler yaşanıyor?. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2). 1-34.
- Chan, W.L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in hong kong. *Early Child Development and Care*, 973-974.

- Chan, W.L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 640.
- Çifci Tekinarslan, İ. & Bircan, Ö. (2016). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 63-75.
- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1496/1809> adresinden erişildi.
- Colandrea, C. (2015). Administrator support of co-teaching programs: impact on teacher collaboration and student achievement (Doctoral dissertation). Fairleigh Dickinson University. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/1714160612?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Conn-Powers, M. C., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 91-105.
- Cook, L. and Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1–8. doi: 10.1080/10474410903535398
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92.
- Dayı, E. ve Töret, Z. (2021). Özel eğitim öğretmeni adaylarının iş birliğine ilişkin metaforik algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 863-877.
- Demiröz, K. (2021). Erken çocukluk özel eğitiminde aile ve personel iş birliği (Yüksek Lisans Tezi) Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 7(13), 208-223.

Dereli, E. (2012). Okulöncesi Öğretmenleri İle İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretime Hazırlık Süreci İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, (30), 1-20.

Elçi, A. N. (2019). Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.

ERG (2014). Eğitim İzleme Raporu 2013, İstanbul: *Eğitim Reformu Girişimi*.

https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%c4%b0R_2013.pdf adresinden erişilmiştir.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.

Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/252093921>.

Fabian, H. (2007). Informing transition. In A-W. Dunlop & H. Fabian, (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 3-17), Maidenhead: Open University.

Farrish, C. (2017). Cooperating teachers in a special education professional development partnership program: Examination of the benefits, challenges and perception of the role. Doctor of Education, Drexel University, New Jersey.

Friend, M. (2021). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Ninth Edition. Pearson.

Gajda, R., & Koliba, C. (2007). Evaluating the Imperative of Intraorganizational Collaboration: A School Improvement Perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26–44. <https://doi.org/10.1177/1098214006296198>

- Gürgür, H. (2005). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Gürgür, H., Uzun, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275 - 333.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y. & Batu, E. S.(2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-84.
- Graue, E. (1992). Social interpretations of readiness for kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 225-243.
- Hirst, M, Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., Cavanagh, S. (2011). Transition to primary school: a review of the literature. *Department of Health and Ageing*. <https://rest.neptuneprod.its.unimelb.edu.au/server/api/core/bitstreams/2c76edc0-ed21-52a6-8c0b-01174b2ce108/content>. adresinden erişildi.
- Hutinger P.L. (1981). Transition practices for handicapped young children: what the experts Say. *Journal of the Division for Early Childhood*. 2(1), 8-14.
- Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), Pub. L. No. 108-446, 118 Stat. 2647 (2004).
- Jewett, J., Tertell, L., King- Taylor, M., Parker, D., Tertell, L., & Orr, M. (1998). Four early childhood teachers reflect on helping children with special needs make the transition to kindergarten. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 329-338.
- Kaçar, Ş. (2021). Okul Öncesi Ve Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimden Beklentilerinin İncelenmesi. [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Kagan, S. L. (1992). The strategic importance of linkages and the transition between early childhood programs and early elementary school. *In Sticking together: Strengthening link-ages and the transition between early childhood education and early elementary*

- school (summary of a National Policy Forum)* (pp. 7–11). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Kamens, M.W. (2004). Learning to write IEPs: A personalized, reflective approach for preservice teachers. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 76-80.
- Karila, K. & Rantavuori, L. (2014) discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years: An International Research Journal*, 34(4), 377-391. Doi: 10.1080/09575146.2014.967663.
- Kargın, T., Akçamete, G. & Baydık, B. (2001). Okul öncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 3(1), 13-24.
- Kırat, E., Güven, B. (2021). Okul Öncesi Eğitimden İlkokula Geçiş Ve Kurumlar Arası İşbirliği Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği). *Route Educational & Social Science Journal*, 8(2), 167-182.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerin Ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu Ve Okul Öncesi Eğitimine İlişkin Sonuçları* (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim Adresi: <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/8762?show=full>
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 36-46.
- Kruse, S. D. (1996). Collaboration efforts among teachers: Implications for school administrators. *Paper presented at the Annual Meeting of the University Council of Educational Administration*. Louisville, KT.
- La Paro, M. K., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R.C (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (2), 147-158.

- Margetts, K. (2002b). Transition to school-Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2), 103-114.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Meisels, S.J. (1992). *Doing harm by doing good: iatrogenic effects of early childhood enrollment and promotion policies*. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 155-174.
- McCormick, K., Mullins, B. & Townley, K., (2005). *Transition in early childhood*, Frankfort, KY: Kentucky Department of Education.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., Reed, F. D. D., & Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 259-263.
- Mcmanus, B. (2016). *Transition from preschool to primary school: learning from research, policy and practice*. 35 Fitzwilliam Square, Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Mcintyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H. & Reed DiGennaro, F.D. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 259-263.
- Murphy, D. M. (2016). Transition From Preschool To Primary School: Audit of Policy in 14 Jurisdictions. *National Council For Curriculum and Assessment (Ncca)*.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *Uluslar Arası Gençlik Dergisi*, 1, 4-8.
- No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB), Pub. L. No. 107-110, (2001). Erişim Adresi: <https://www.wrightslaw.com/info/nclb.law.overview.htm>
- O'Brien, M., Rice, M. & Roy, C. (1996). Defining eligibility criteria for preventive early intervention in an NICU population. *Journal of Early Intervention*, 20(4), 283-293.

- Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- O'meara, A. (2010). Transitioning from preschool to primary information and advice for parents of children with down syndrome. *Down Syndrome Ireland*.
- Özdoğan, M. (2021). Öğretmenler arasındaki iş birliği: mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama*, 12(23), 126-147.
- Özsoy, B. (2019). Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem. 238
- Paula D. & Kohler, S. F. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 174-183.
- Pekdoğan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 11-22.
- Pişirir, N. & Ayar, M.C., (2020). Okul öncesi dönemden ilkokula geçişte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelenmesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 307-324.
- Pianta, R.C., Kraft-Sayre, M.E., Rimm-Kaufman, S.E., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 117-132.
- Pianta, R. C. & Cox, M. J. (eds.) (1999). The transition to kindergarten. Baltimore: Paul H. Brookes. National Center For Early Development & Learning, *Paul H. Brookes*.

- Rajiah, S. (2017). Understanding transition: an analysis of transition practices from preschools to primary schools in mauritius. *International Journal Of Educational Science And Research (Ijesr)*, 7(5), 77-90.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998). The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 293- 295.
- Reyes, R., E. (2010). A descriptive study of collaboration in general and special education in two school districts: Perceptions of the principals and teachers toward sustainability. EriGim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED535010>
- Rosenkoetter, S. E., Whaley, K.T., Hains, A. H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-15. doi: 10.1177/027112140102100101
- Rous, B., Myers, C. T., & Stricklin, S. B. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18. doi: 10.1177/105381510703000102
- Rosenkoetter, S.E., Hains, A.H., & Fowler, S.A. (1994). *Bridging early services for children with special needs: A practical guide for transition planning*. Baltimore : Brookes.
- Sarah Cavanagh, N. J. (2011). Transition to primary school: a review of the literature. *Australian Psychological Society*. Doi:10.13140/RG.2.1.122.3448
- Seo, H. A., & Kang, M.R. (2001). A study on the transition to kindergarten for young children with special needs: Overview of the research literature. *Journal of Asia-Pacific Special Education*, 1 (2), 75-94.
- Şişman, M. (2011). Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar. Ankara: PegemA.

- Tekin, H. H. & Tekin, H. (2012). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13) , 101-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/521/4777> adresinden erişildi.
- Thomson, C., Brown, D., Jones, L., Walker, J., Moore, D. W., Anderson, A., Davies, T., Medcalf, J. and Glynn, T. L. (2003). Resource teachers learning and behavior: collaborative problem solving to support inclusion. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(2), 101-111. doi: 10.1177/10983007030050020501
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941> adresinden erişilmiştir.
- Ulugöl, F. & Erbaş, E. (2020). Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul dönemi geçişleri: yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (2), 444-459. DOI: 10.24315/tred.659308
- Uzun, E. M. & Alat, K. (2013). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2),15-44.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 51-68. Doi: 10.1080/09575140120111517
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementary school. *The transition to kindergarten*, 253-280.

- Wehman, P. (2013). Transition from school to work: Where are we and where do we need to go? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(1) 58-66. doi: 10.1177/2165143413482137
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım Hacııbrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., Akşin Yavuz, E., & Yorulmaz, A. (2018). Anaokulundan ilkokula geçiş; öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

EKLER

EK-1. Örnek Ek 1

Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşme Formu

Cinsiyet:

Branş:

Yaş:

Mezun olduğunuz lisans programı:

Okul öncesi eğitimde çalışma yılınız:

1- Öğrencilerinizin okul öncesinden ilkokula geçiş sürecine dair deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?

2- İlkokula geçen öğrencilerinizin geçiş süreci ile ilgili yürüttüğünüz çalışmalar var mı? Varsa nelerdir? (Çalışmaları yürütürken odaklandığınız noktalar nelerdir?)

3- Öğrencilerinizin ilkokul öğretmenlerinin, öğrencilerin okul öncesinde edindiği kazanımlara ilişkin bilgileri nasıl edindiklerini düşünüyorsunuz?

-aile -okul öncesi öğretmeni

-kazanımlara ait oluşturulan dosyalar

-BEP

- 4- Okul öncesi eğitim alan öğrencilerinizin okul öncesi öğretmenleri ile öğrenci hakkında nasıl ve ne sıklıkta iletişim kuruyorsunuz?
- 5- Öğrencilerinizin ilkokul öğretmeni ile iş birliği içerisinde yürüttüğünüz çalışmalar var mıdır? Varsa nelerdir?
- 6- İlkokul Öğretmenleri ile geçiş sürecinde hangi alanlarda iş birliğinde bulunmanız gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 7- Okul öncesinden ilkokula geçişte öğretmenler arasında iş birliğini kolaylaştıran etmenler neler olabilir?
- 8- Öğrencilerinizin okul öncesinden ilkokula geçiş sürecine yönelik önerileriniz nelerdir?

EK-2. Örnek Ek 2

İlkokul Öğretmenleri Görüşme Formu

Cinsiyet:

Branş:

Yaş:

Mezun olduğunuz lisans programı:

Meslekte kaçınıcı yılınız:

1- Öğrencilerinizin okul öncesinden ilkokula sürecine dair deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?

2- Okul öncesinden ilkokula geçen öğrencilerinizin geçiş süreci ile ilgili yürüttüğünüz çalışmalar nelerdir? (Çalışmaları yürütürken odaklandığınız noktalar nelerdir?)

3- Öğrencilerinizin okul öncesinde edindiği kazanımlara ait hangi yollarla bilgi ediniyorsunuz?

-aile

-okul öncesi öğretmeni

-kazanımlara ait oluşturulan dosyalar

- 4- Okul öncesinden gelen öğrencilerinizin öğretmenleri ile öğrenci hakkında nasıl ve ne sıklıkta iletişim kuruyorsunuz?
- 5- Öğrencilerinizin okul öncesi öğretmeni ile iş birliği içerisinde yürüttüğünüz çalışmalar nelerdir?
- 6- Öğretmenler ile geçiş sürecinde hangi alanlarda iş birliğinde bulunmanız gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 7- Okul öncesinden ilkokula geçişte öğretmenler arasında iş birliğine hangi imkanların katkı sağladığını/sağlayacağını düşünüyorsunuz?
- 8- Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecine yönelik önerileriniz nelerdir?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...