



**OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENLERİNE
UYGULAMA TEMELLİ KOÇLUK İLE SUNULAN MESLEKİ
GELİŞİM PROGRAMININ SINIFLARIN KALİTESİNE,
ÖĞRETMENLERE VE ÇOCUKLARA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Betül Yılmaz

**DOKTORA TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ... ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Betül

Soyadı: YILMAZ

Bölümü: Özel Eğitim Bölümü

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerine Uygulama Temelli Koçluk ile Sunulan Mesleki Gelişim Programının Sınıfların Kalitesine, Öğretmenlere ve Çocuklara Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigating the Effects of Practice Based Coaching Professional Development Program on the Quality of Inclusive Preschool Classrooms, Teachers and Children

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: Betül YILMAZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Betül YILMAZ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerine Uygulama Temelli Koçluk İle Sunulan Mesleki Gelişim Programının Sınıfların Kalitesine, Öğretmenlere ve Çocuklara Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Necdet KARASU

Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR

Özel Eğitim Bölümü, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Çığır AYKUT

Özel Eğitim Bölümü, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:03/01/2020

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

*Yüzyıllardır tez yazdığımı düşünseler de
beni her koşulda destekleyen
anneme ve babama...*

TEŞEKKÜR

Her insanın kendi yolculuğunda birlikte olmaktan mutlu olduğu, öğrendiği, eğlendiği, geliştiği insanlar vardır. Öğrenmenin ve gelişmenin yolculuğumun ayrılmaz parçası olduğu zamanlarda; kolaylıkta ve zorlukta, bütünde ve ayrıntıda; ilerlememe katkı sunan, beni daima meslektaş olarak gören ve destekleyen tez danışmanım Doç. Dr. Necdet KARASU'ya sabrı, iş birliği ve paylaşımcılığı ve bana öğrettikleri için sonsuz teşekkür ederim. Tez çalışmalarımın henüz çok başında iken birlikte yola çıktığımız ve ilerlediğimiz değerli hocalarım Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU ve Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim. Tez uygulama sürecimde, her zaman ve her koşulda bana desteklerini hissettiren, uygulama sürecimde yanımda olan araştırma görevlisi arkadaşlarım Ayşe Nur ELÇİ, Banu KARAAHMETOĞLU, Gamze APAYDIN, Gökhan AÇIKGÖZ, Nilüfer ALTUN-KÖNEZ, Selma TUFAN'a ve Aslıhan Selcen BİNGÖL hocama birlikte öğrendiklerimizin ve paylaştıklarımızın hiç bitmemesi dileği ile sonsuz teşekkür ederim. Uzağımda olsa da, beni dinleyen, anlayan ve yüksek lisanstan bu yana pek çok şeyi birlikte öğrendiğimiz arkadaşım Seçil ÇELİK'e teşekkür ederim.

Tez sürecimin her bir ayrıntısı gözümde büyürken, her birini aşama aşama işlerken kahvesine eşlikçi olduğum, çok şey öğrendiğim, anladığım ve anlaştığım Doç. Dr. Burcu ŞİMŞEK hocama çok teşekkür ederim. Lisans yaşamımdan bu yana sayısız an'a ortak olduğumuz, birlikte yaşama dair pek çok şeyi paylaştığımız canım hocam Dr. Öğr. Üyesi Müge ŞEN'e her koşulda desteği için teşekkür ederim.

Her arayışında, her sorumda, heyecanla “Ama bu nasıl olacak?” dediğimde beni sabırla dinleyen ve özellikle yazım sürecinde yanımda olan Derya ÇAVDAR'a; “Hocam siz nasıl isterseniz öyle yapalım” deyip her koşulda bana yardımcı olan öğretmen arkadaşlarım Firdevs KÖKLÜ ve Hira KAYMAK'a çok teşekkür ederim.

Akademik çalışmalarımın gergin ve bunaltıcı zamanlarında nasıl olduğumu gözümden anlayıp desteklerini daima yansıtan, seyahatlerimin eşlikçisi, anlık planlarımın eğlencesi değerli arkadaşlarım Esengül TİMUR ve Şeyma NEN'e teşekkür ederim.

Okullarının kapısını açan, beni her gittiğimde güler yüzle karşılayan, tezimin uygulamasını yaptığım okullardaki tüm personele çok çok teşekkür ederim. Onların gönüllüğü olmasa bu çalışmada çok şey eksik kalabilirdi.

Ve daimi öğrencilik halimden zaman zaman şikayet etseler de her koşulda yanımda olan, destekleyen, kendi yaşamımı şekillendirmeme imkan sağlayan aileme sonsuz teşekkür ederim.

**OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENLERİNE
UYGULAMA TEMELLİ KOÇLUK İLE SUNULAN MESLEKİ
GELİŞİM PROGRAMININ SINIFLARIN KALİTESİNE,
ÖĞRETMENLERE VE ÇOCUKLARA ETKİSİNİN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

Betül Yılmaz
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat, 2020

ÖZ

Bu araştırmada okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve özel gereksinimli çocuklara etkisi incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları temelinde bir mesleki gelişim programı geliştirilmiş ve bu program uygulama temelli koçluk yapılarak, gözlem ve geribildirim süreçleri ile öğretmenlere sunulmuştur. Statik grup öntest-sontest deseni ile tek grup öntest sontest deseninin kullanıldığı bu araştırmada, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi, öğretmenlerin yeterlikleri ve sınıflardaki özel gereksinimli çocukların sosyal kabulleri ve meşgul olma davranışları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalite puanlarını artırdığı görülmüş, bununla bağlantılı diğer sonuçlar da tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi, kaynaştırma, kapsayıcılık, erken çocukluk, öğretmen eğitimi, koçluk, kalite, kapsayıcı eğitim, uygulama temelli koçluk, öğretmen eğitimi, mesleki gelişim
Sayfa Adedi : 204 + xix
Danışman : Doç. Dr. Necdet KARASU

**INVESTIGATING THE EFFECTS OF PRACTICE BASED
COACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM ON THE
QUALITY OF INCLUSIVE PRESCHOOL CLASSROOMS,
TEACHERS AND CHILDREN
(Ph. D. Thesis)**

**Betül Yılmaz
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
February, 2020**

ABSTRACT

In this research, the effects of practice based coaching professional development program on the quality of inclusive preschool classrooms is investigated. A professional development program was developed based on the needs of inclusive preschool teachers and this program was presented to teachers via practice based coaching. In this study, which used the static group pretest-posttest design and one group pretest-posttest design, the quality of inclusive preschool classrooms, teachers' competencies, engagement and social acceptance of children with disabilities were examined. As a result of the study, it was determined that the professional development program presented with practice based coaching increased the quality of inclusive preschool classrooms and related results were discussed.

Key Words : preschool inclusion, early childhood education, inclusive education, quality, practice based coaching, teacher training, professional development

Page Numbers : 204+ xix

Supervisor : Assoc. Prof. Necdet KARASU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Okul Öncesi Kaynaştırma	1
1.2. Okul Öncesi Kaynaştırmanın Kalitesi	4
1.3. Türkiye’de Okul Öncesi Kaynaştırma	8
1.4. Türkiye’de Okul Öncesi Kaynaştırmanın Kalitesi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	11
1.5. Uluslararası Alanyazında Okul Öncesi Kaynaştırmanın Kalitesi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	12

1.6. Okul Öncesi Kaynaştırmanın Kalitesi ve Öğretmenler.....	15
1.7. Okul Öncesi Öğretmenleri ve Mesleki Gelişim	16
1.7.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Koçluk Yaklaşımı	18
1.7.2. Uygulama Temelli Koçluk.....	19
1.8. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Eğitim Durumları	22
1.9. Amaç.....	25
1.10. Önem	25
1.11. Sayıtlılar	26
1.12. Sınırlılıklar	26
1.13. Tanımlar.....	26
BÖLÜM II.....	28
YÖNTEM.....	28
2.1. Program Geliştirme Aşaması	29
2.1.1. İhtiyaç Analizi	30
2.1.1.1. İhtiyaç Analizi Yöntemi	30
2.1.1.2. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Aracı	31
2.1.1.3. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Süreci.....	31
2.1.1.4. İhtiyaçların Analizi	31
2.1.1.5. İhtiyaç Analizi Bulguları	32
2.1.2. Alanyazında Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhtiyaçları	35
2.1.3. ÖMEGEP İçerik ve Materyal Geliştirme Süreci	35
2.1.4. Uzman Görüşü Kapsamında Geliştirme ve Güncelleme.....	38
2.1.5. Pilot Uygulama	38
2.1.6. Değerlendirme Süreci	42

2.2. Araştırma Modeli	43
2.3. Örneklem	44
2.4. Deney Grubu Özellikleri.....	46
2.4.1. Okul Özellikleri	46
2.4.2. Çocukların Özellikleri	46
2.4.3. Öğretmenlerin Özellikleri	47
2.5. Kontrol Grubu Özellikleri.....	47
2.5.1. Okul Özellikleri	47
2.5.2. Çocukların Özellikleri	48
2.5.3. Öğretmenlerin Özellikleri	49
2.6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.....	49
2.7. Katılımcı Araştırmacı Özellikleri	50
2.7.1. Araştırmacı Rolü	50
2.7.2. Koçluk Rolü	51
2.8. Veri Toplama Araçları	51
2.8.1. Sınıf Kalitesini Değerlendirmeye Yönelik Ölçme Aracı	52
2.8.2. Öğretmenlere Yönelik Veri Toplama Araçları	56
2.8.3. Çocuklara Yönelik Veri Toplama Araçları	58
2.9. Veri Toplama Süreci	63
2.9.1. Öntest Süreci	64
2.9.3. Uygulama Süreci	66
2.9.3.1. Bilgilendirme Oturumları	66
2.9.3.2. Koçluk Oturumları	73
2.9.4. Sontest Süreci	76
2.10. Verilerin Analizi	77

2.11. Geçerlik ve Güvenirlik.....	79
2.11.1. Sosyal Geçerlik	79
2.11.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik	82
2.11.3. Uygulama Güvenirliği.....	82
2.11.4. Test-Tekrar Test Güvenirliği	83
BÖLÜM III	84
BULGULAR VE YORUM	84
3.1. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Genel Kalitesine İlişkin Bulgular	84
3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geliştirdikleri Yeterliklerine İlişkin Bulgular	88
3.2.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Bulguları ...	89
3.2.2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular	90
3.2.3. Öğretmenler İle Koçluk Süreci Çalışmalarının Bulguları	93
3.2.3.1. Ö1 Koçluk Oturumu Çalışmaları	93
3.2.3.2. Ö2 Koçluk Oturumu Çalışmaları	96
3.2.3.3. Ö3 Koçluk Oturumu Çalışmaları	100
3.2.3.4. Ö4 Koçluk Oturumu Çalışmaları	102
3.2.3.5. Ö5 Koçluk Oturumu Çalışmaları	105
3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İle İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarına Yönelik Bulgular	109
3.4. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukların Katılımlarını Sağlamaya Yönelik Uygulamalarına İlişkin Bulgular	110
3.4.1. Ö1 Katılım Sağlama Uygulamaları	110
3.4.2. Ö2 Katılım Sağlama Uygulamaları	111
3.4.3. Ö3 Katılım Sağlama Uygulamaları	112
3.4.5. Ö4 Katılım Sağlama Uygulamaları	112
3.4.6. Ö5 Katılım Sağlama Uygulamaları	113

3.5. Okul Öncesi Sınıflardaki Özel Gereksinimli Çocukların Meşgul Olma Davranışlarına İlişkin Bulgular	113
3.5.1. Ç1 Meşgul Olma Davranışları	117
3.5.2. Ç2 Meşgul Olma Davranışları	118
3.5.3. Ç3 Meşgul Olma Davranışları	119
3.5.4. Ç4 Meşgul Olma Davranışları	120
3.5.5. Ç5 Meşgul Olma Davranışları	120
3.6. Okul Öncesi Sınıflardaki Özel Gereksinim Çocukların Sosyal Kabullerine İlişkin İlişkin Bulgular	122
3.6.1. Ç1 Sosyal Kabul Düzeyi.....	123
3.6.2. Ç2 Sosyal Kabul Düzeyi.....	124
3.6.3. Ç3 Sosyal Kabul Düzeyi.....	125
3.6.4. Ç4 Sosyal Kabul Düzeyi.....	126
3.6.5. Ç5 Sosyal Kabul Düzeyi.....	127
BÖLÜM IV	130
TARTIŞMA	130
BÖLÜM V	135
SONUÇ VE ÖNERİLER	135
KAYNAKLAR.....	137
EKLER	156
Ek 1. Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarının Kalitesini Geliştirmeye Yönelik Öğretmen İhtiyaçlarının Analizi Çalışması	157
Ek 2. İhtiyaç Analizi Soruları	159
Ek 3. İhtiyaç Analizi Çalışmasına Yönelik MEB İzni.....	160
EK 4. ÖMEGEP Uzman Görüşü Formu	161
EK 5. UTEK Bilgilendirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu	162

EK 6. Araştırma İzni.....	164
EK 7. Etik Kurul İzni.....	165
EK 8. Kaynaştırma Sınıf Profili (KSP) Puanlama Kağıdı	167
EK 9. Öğretmen Demografik Bilgi Formu	169
Ek 10. Çocuk Demografik Bilgi Formu.....	170
EK 11. Veli İzin Formu.....	171
EK 12. Meşgul Olma Davranışları Gözlem Kayıt Formu	172
EK 13. Sosyometri Uygulama Güvenirliği Formu	173
EK 14. Modül 1.2.....	175
EK 15. Modül 1.1. Erişimin Artırılması.....	181
EK 16. Modül 2.2.....	184
EK 17. Modül 2.1. Katılım Sağlama	189
EK 18. Modül 3.2.....	192
EK 19. Modül 3.1. Gelişim ve Öğrenmenin Desteklenmesi.....	198
EK 20. Koçluk Sözleşmesi	201
EK 21. Eylem Planı Formu	202
EK 22. Odaklı Gözlem Formu	203
EK 23. Koçluk Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu.....	204

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>İhtiyaç Analizi Kapsamında Mevcut Durum ve Program İçeriği</i>	34
Tablo 2. <i>Araştırma Deseni Simgesel Görünümü-1</i>	43
Tablo 3. <i>Araştırma Deseni Simgesel Görünümü-2</i>	44
Tablo 4. <i>Deney Grubunda Yer Alan Özel Gereksinimli Çocuklara İlişkin Bilgiler</i>	47
Tablo 5. <i>Deney Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler</i>	47
Tablo 6. <i>Kontrol Grubunda Yer Alan Özel Gereksinimli Çocuklara İlişkin Bilgiler</i>	48
Tablo 7. <i>Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler</i>	49
Tablo 8. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocuk Özelliklerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi</i>	50
Tablo 9. <i>Veri Toplama Araçları</i>	52
Tablo 10. <i>DG ve KG Öntest Verilerinin Toplanması</i>	65
Tablo 11. <i>Modüller Kapsamında Öğretmenlerin Belirlediği Hedefler</i>	75
Tablo 12. <i>DG ve KG Sontest Verilerinin Toplanması</i>	76
Tablo 13. <i>DG ile KG Öntest ve Sontest Betimsel İstatistikleri</i>	84
Tablo 14. <i>DG ve KG, Grup İçi Karşılaştırmalara İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları</i>	85
Tablo 15. <i>DG ve KG, Gruplar Arası Karşılaştırmalara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	86
Tablo 16. <i>DG Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği Betimsel İstatistikleri</i>	89
Tablo 17. <i>Öğretmen Yeterliği Ölçeği Öntest Sontest Puanlarının Analizi</i>	89
Tablo 18. <i>Öğretmen Yeterlikleri Ve KSP Puanları Değişimi</i>	90

Tablo 19. <i>Öğretmen Görüşme Bulguları</i>	92
Tablo 20. <i>Ö1 Koçluk Oturumları</i>	94
Tablo 21. <i>Ö2 Koçluk Oturumları</i>	96
Tablo 22. <i>Ö3 Koçluk Oturumları</i>	100
Tablo 23. <i>Ö4 Koçluk Oturumları</i>	103
Tablo 24. <i>Ö5 Koçluk Oturumları</i>	106
Tablo 25. <i>Öğretmenler ile Yapılan Koçluk Oturumlarının Bilgileri</i>	108
Tablo 26. <i>Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği Betimsel İstatistikleri</i>	109
Tablo 27. <i>Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği Öntest Sontest Puanları Analizi</i>	109
Tablo 28. <i>Etkinliklere Göre Meşguliyet Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	114
Tablo 29. <i>Genel Meşguliyet Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 30. <i>Meşguliyet Karmaşıklığına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i> ..	116
Tablo 31. <i>Sosyometrik Dereceleme Ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	122
Tablo 32. <i>DG Verilerinin Öntest ve Sontest Karşılaştırmalı İncelenmesi</i>	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. UTEK süreci.....	20
Şekil 2. Araştırma süreci aşamaları.....	28
Şekil 3. ADDIE modeline göre içerik hazırlama süreci.....	30
Şekil 4. Modüllerin içerikleri.....	36
Şekil 5. Modüllerin kapsamı.....	37
Şekil 6. Pilot uygulama süreci.....	39
Şekil 7. Sınıf kuralları ve ödül tablosu.....	40
Şekil 8. Çocukların sembol tablosu.....	41
Şekil 9. Araştırma uygulama süreci.....	66
Şekil 10. DG ve KG öntest KSP puanları.....	86
Şekil 11. Sontest KSP puanları.....	87
Şekil 12. DG ve KG Karşılaştırmalı KSP puanları.....	88
Şekil 13. S1 KSP madde puanları.....	95
Şekil 14. Sorumluluk çarkı ve çizelgesi.....	98
Şekil 15. S2 KSP madde puanları.....	99
Şekil 16. S3 KSP madde puanları.....	101
Şekil 17. Etkinlik çizelgesi.....	104
Şekil 18. S4 KSP madde puanları.....	105
Şekil 19. Merkezlerin etiketlenmesi.....	107
Şekil 20. S5 KSP madde puanları.....	107
Şekil 21. Ç1 Meşgul olma karmaşıklığı ve süresi.....	117

<i>Şekil 22.</i> Ç1 Meşgul olma düzeyi	117
<i>Şekil 23.</i> Ç2 Meşgul olma karmaşıklığı ve süresi	118
<i>Şekil 24.</i> Ç2 Meşgul olma düzeyi	118
<i>Şekil 25.</i> Ç3 Meşgul olma karmaşıklığı ve süresi	119
<i>Şekil 26.</i> Ç3 Meşgul olma düzeyi	119
<i>Şekil 27.</i> Ç4 Meşgul olma karmaşıklığı ve süresi	120
<i>Şekil 28.</i> Ç4 Meşgul olma düzeyi	120
<i>Şekil 29.</i> Ç5 Meşgul olma karmaşıklığı ve süresi	121
<i>Şekil 30.</i> Ç5 Meşgul olma düzeyi	121
<i>Şekil 31.</i> Ç1 Sosyal kabul düzeyi	123
<i>Şekil 32.</i> Ç2 Sosyal kabul düzeyi	124
<i>Şekil 33.</i> Ç3 Sosyal kabul düzeyi	125
<i>Şekil 34.</i> Ç4 Sosyal kabul düzeyi	126
<i>Şekil 35.</i> Ç5 Sosyal kabul düzeyi	127

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
DEC	Division for Early Childhood
DG	Deney Grubu
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale
GEÇDA	Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
ICP	Inclusive Classroom Profile
KG	Kontrol Grubu
KSP	Kaynaştırma Sınıf Profili
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
NCQTL	The National Center on Quality Teaching and Learning
NPDCI	National Professional Development Center on Inclusion
ÖMEGEP	Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programı
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
STARE	Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement
TEDİL	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
UTEK	Uygulama Temelli Koçluk

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Okul Öncesi Kaynaştırma

Okul öncesi kaynaştırma, erken çocukluk döneminde bulunan özel gereksinimli olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranlarının aynı ortamda eğitim almalarına, gereksinimleri doğrultusunda gelişmelerine ve öğrenmelerine olanak sağlayan bir uygulamadır. Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alabileceği düşüncesinin 1970’li yıllardan itibaren gündeme geldiği (Reynolds ve Davis, 1971) ve sonraki yıllarda özel gereksinimli çocuklarla akranlarının bir arada bulunması durumuna yönelik araştırmaların yapılmaya başlandığı görülmektedir (Fink ve Sandall, 1978; Guralnick, 1976; Wylie, Devoney, Guralnick ve Rubin, 1974). Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) 1975 yılında kabul edilen “Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası” (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) ile en az kısıtlayıcı ortam ilkesi gündeme gelmiş, çocukların özel gereksinimli olmayan akranları ile bir arada eğitim alabilmesine ilişkin yasa temelli bir başlangıç yapılmıştır (Kargın, 2004). Bu gelişmeye paralel olarak özel gereksinimli çocuklar ve akranlarının bir arada olmasına ilişkin araştırmalar da artmaya başlamış; engeli bulunmayan akranların özel gereksinimli çocuklar için sınıf ortamında bir model olduğu, her iki grubun sadece aynı sınıf ortamına yerleştirilmesinden ziyade planlı etkinlikler ve akran etkileşiminin sağlanmasının önemi vurgulanmıştır (Guralnick, 1976, 1981). Yapılan ilk araştırmalar ile birlikte, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim aldığı ortamlara yönelik farklı terimler kullanılmaya başlanmıştır. Özel gereksinimli çocukların daha fazla sayıda, normal gelişim gösteren çocukların daha az sayıda bulunduğu okul öncesi sınıflara “integrated special education”; özel gereksinimli çocukların daha az, normal gelişim gösteren çocukların daha fazla sayıda bulunduğu okul öncesi sınıflara “mainstreamed” sınıfı ifadeleri kullanılmıştır (Odom ve Speltz, 1983).

1990'lı yıllarda ise tekrar bir değişim meydana gelmiş, özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların bir arada bulunduğu programlar “inclusive” olarak adlandırılmıştır (Odom vd., 1999). Her ne kadar ilk araştırmalar kapsamında özel gereksinimli çocukların sınıftaki sayısına göre tanımlamalar yapılsa da, daha sonra bu kapsam çocukların akranlarıyla bir arada bulunma biçimlerine göre genişletilmiştir. Önemli olan noktanın özel gereksinimli çocukların aynı okul ortamında günün belli saatlerinde, belli etkinliklerde normal gelişim gösteren akranlarının yanına gitmesi değil; aynı sınıf ortamında normal gelişim gösteren akranları gibi katılım sağlayarak bulunması, günün tamamını onlarla geçirmesi olarak vurgulanmıştır (Odom, 2000). Daha sonraki yıllardaki çeşitli gelişmelere bağlı olarak “inclusion” kavramı yaygın hale gelmiş, bu kavram “yetersizliği olan çocuklara gerektiğinde destek hizmetler sağlanması ile genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alması” olarak tanımlanmıştır (Mastropieri ve Scruggs, 2007). Son yıllardaki araştırmalarda da diğer kullanımlardan çok “inclusion¹” ifadesi yer almaktadır.

Ülkemizde okul öncesi kaynaştırma ile ilgili uygulamalar yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde ele alınmaktadır. 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” kaynaştırma ifadesini içermese de, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almasını ilk kez ifade eden yasadır (Kargın, 2004; Çitil, 2017). Daha sonra bu yasanın yerine geçen, 1997 yılında çıkarılan ve 573 sayılı kanun hükmünde kararnamedir. Halen yürürlükte olan bu kararname ile 2006 yılında çıkarılan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” kaynaştırma uygulamalarına ilişkin maddeler içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997, 2006). Bununla birlikte, her iki belgede de özel eğitimin temel ilkeleri kapsamında “özel eğitime erken başlamak esastır” ifadesi belirtilmiş ve erken dönemde özel gereksinimli çocukların eğitim almasına vurgu yapılmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde 2012 ve 2018 yıllarında güncelleme yapılmıştır. 2018 yılında yapılan güncelleme ile daha önce sadece “kaynaştırma” olarak belirtilen ifadeler “kaynaştırma/bütünleştirme” olarak değiştirilmiştir. “Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları” özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin, her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde

¹ Ülkemizde alanyazında “inclusion” ifadesinin karşılığı olarak “kaynaştırma”, “bütünleştirme” veya özellikle son yıllarda “kapsayıcılık” ifadesinin kullanılmakta olduğu görölmektedir. “Inclusion” kavramı ile birlikte “inclusive education” kavramı da araştırmalarda yer almakta ve “kaynaştırma eğitimi” veya “kapsayıcı eğitim” olarak Türkçeleştirilmektedir. Bu tez çalışmasında kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile “inclusion” ifadesinin Türkçesi olarak “kaynaştırma” ifadesi kullanılmıştır.

bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla; destek eğitim hizmetleri de sunularak tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı eğitim hizmeti alması olarak tanımlanmıştır. Diğer yıllarda yürürlükte olan yönetmeliklerde olduğu gibi, 36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak bu sürenin uzatılabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Tüm bu güncellemeler ile, özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile eğitim alabileceği ve okul öncesi eğitimin özel gereksinimli çocuklar için zorunlu olduğu tekrar edilse de özel eğitim anaokulları ve anasınıflarının açılmasının bir alternatif olarak yasal boyutta yer alması dikkat çekmektedir. Her ne kadar özel eğitim anaokulları alternatif olarak yer alsa da MEB Örgün Eğitim İstatistiklerine göre zaman içerisinde kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların sayısının arttığı söylenebilmektedir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi kaynaştırma eğitim ortamlarında eğitim alan çocukların sayısı 304 iken (MEB, 2014), 2018-2019 eğitim öğretim yılında bu rakam 1260 olarak belirtilmiştir (MEB, 2018).

Uluslararası alanyazında ortaya çıkışı ve ülkemizdeki yasal zemini ifade edilen okul öncesi kaynaştırmanın, hem gelişimsel yetersizliği olan çocuklar hem de normal gelişim gösteren çocuklara yararları araştırmalarca ortaya konulmuştur. Kaynaştırma ortamında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocukların akademik performansları, sosyal gelişimleri ve davranışları üzerinde kaynaştırma uygulamalarının olumlu etkisi bulunmaktadır (Buysse ve Bailey, 1993; Lipsky ve Gartner, 1996). Kaynaştırma programlarında yer alan çocukların dil gelişimleri ve sosyal yeterlikleri gelişmekte, erken okuryazarlık becerilerinde çocuklar önemli ilerleme kaydetmektedir (Green, Terry ve Gallagher, 2014; Rafferty, Piscitelli ve Boettcher, 2003). Bunun yanı sıra, akranları ile olumlu sosyal etkileşimler geliştirmekte (Buysse ve Hollingsworth, 2009) ve sosyal kabul düzeyleri artmaktadır (Odom vd., 2006). Kaynaştırma ortamlarında bulunan çocuklar, ayrıştırılmış ortamlarda eğitim gören benzer özellikteki akranlarına göre öğretimsel hedeflerinde bulunan iletişim, sosyal ve akademik becerileri daha kısa sürede öğrenebilmektedir (Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis ve Goetz, 1994). Bununla birlikte, normal gelişim gösteren çocukların, gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik bilgileri artmakta ve yetersizliklere yönelik tutumları da olumlu şekilde etkilenmektedir (Diamond ve Huang, 2005). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında eğitim özel gereksinimli çocukların, özel gereksinimli olmayan akranlarına göre kaynaştırma ortamlarında daha hızlı geliştiği ve

kaynaştırma ortamından daha fazla yararlandıkları belirlenmiştir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve Demir, 2018a). Bununla birlikte, okul öncesi eğitim alan tüm çocukların ev ortamlarının niteliğinin de olumlu olarak etkilendiği, özel gereksinimli çocukların ev ortamlarında ise bu etkinin daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve Demir, 2018b). Kaynaştırmanın yararları sadece özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı ortamda bulunmasıyla ortaya çıkmamakta, sosyal ilişkiler geliştirme, çocukların sınıftaki süreçlere katılımı sağlama ve tüm çocuklar için öğrenme kazanımlarının artması ile kaynaştırma ortamından beklentiler karşılanmaktadır (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011). Bu bağlamda, kaynaştırma ortamından beklenen yararların karşılanması, başarılı kaynaştırma uygulamaları okul öncesi kaynaştırmada “kalite” kavramını gündeme getirmektedir. Bu kavram, okul öncesi kaynaştırmanın günümüzde “ne” olduğundan çok “nasıl” ele alınması gerektiği, çocuklara hangi koşullarda daha fazla katkı sağlayabileceği ve okul öncesi kaynaştırma ortamlarının nasıl nitelikli hale getirilebileceği konusunda bir bakış açısı sunmaktadır (Yılmaz ve Karasu, 2018).

1.2. Okul Öncesi Kaynaştırmanın Kalitesi

Son çeyrek yüzyılda okul öncesi kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak kalite kavramı daha fazla dikkate alınmaya başlanmış öncelikli kavramlardan biridir (Odom, vd., 2011). Zaman içerisinde ortaya konulan araştırmaların sayısının artmasıyla birlikte, kalite değerlendirme konusu 2000’li yıllardan itibaren daha detaylı ele alınmaya başlamıştır. Kalitenin tanımı, boyutları ve değerlendirilmesi kapsamında farklı bakış açıları ortaya konulmuştur (Yılmaz ve Karasu, 2018). Yapısal kalite, süreç kalitesi ve genel kalite bakımından kalite konusu araştırmalarda daha detaylı biçimde konu edilmiştir. Yapısal kalite öğretmenin aldığı ücret, öğretmen-çocuk oranı, grup büyüklüğü, öğretmenin eğitim durumu, yeterlikleri gibi düzenlenebilir değişkenleri içerirken; süreç kalitesini çocukların etkinliklerinin sosyal, duygusal, fiziksel ve öğretimsel boyutu, öğretmeni, akranları ve materyallerle etkileşimi gibi çocukların günlük deneyimlerine doğrudan etki eden çevresel değişkenler oluşturmaktadır (Howes, James ve Ritchie, 2003; Pianta ve diğ., 2005; Thomason ve La Paro, 2009; Wolery ve Odom, 2000). Yapısal kalitenin ölçülmesi göreceli olarak çerçevesinin daha net olması nedeniyle kolaydır, görüşmelerle ve gözlemlerle gerekli bilgiler toplanabilmektedir. Bununla birlikte, süreç kalitesi belli bir zaman diliminde farklı ortamlarda ayrıntılı ve kapsamlı gözlemler gerektirmektedir (Ishimine ve Tayler, 2014). Genel kalite ise süreç ve yapı kalitesi ile birlikte, kalitenin pek çok

boyutunu kapsayacak biçimde bütüncül olarak ele almayı gerektirmektedir. Tüm bu boyutlarıyla kalite, zaman içerisinde okul öncesi eğitim ve okul öncesi kaynaştırma boyutlarında çeşitli şekillerde ortaya çıkmıştır.

Kalite konusunun araştırmalarda ortaya çıkışı ve yer alma biçimi incelendiğinde, öncelikle 1970’li yıllarda “okul öncesi eğitim” çerçevesinde ortamı değerlendirme boyutunda ele alınmaya başladığı, 1980’li yıllardan itibaren çeşitli ölçme araçlarının geliştirilmesi ile “okul öncesi kaynaştırma” boyutunda da gündeme geldiği görülmektedir. Okul öncesi boyutunda ilk olarak sınıf ekolojisinin çocukların etkinlikle ilgilenme (Doke ve Risley, 1972), sınıf ortamında esnek geçişler yapılması gibi durumlarını etkilediği görüşünü şekillendiren araştırmalar yapılmıştır (Twardosz, Cataldo ve Risley, 1974). Bu araştırmaların yansımaları ile birlikte okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesi gündeme gelmiş ve değerlendirme amacıyla ilk ölçek 1975 yılında geliştirilmiştir. Stallings vd. (1975) tarafından geliştirilen “The Classroom Observation Instrument” adındaki ölçekte sınıf özellikleri, fiziksel ortam, sınıftaki etkileşim örüntüleri, kişilerin rolleri ve çocuk-yetişkin davranış özelliklerine yönelik beş kategori bulunmaktadır. Daha sonraki yıllarda bu konu ile daha fazla ilgilenilmesi ile farklı ölçekler geliştirilmiş ve çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Harms ve Clifford (1980) okul öncesi ortamların genel özelliklerini değerlendirmeye yönelik “Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)” ölçeğini ortaya konulmuştur. Farklı dillere çevrilen ve yaygın olarak kullanılan bu ölçeğin 2014 yılında üçüncü güncellemesi yapılmıştır. Ölçek okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesinde de kullanılmıştır (Buysse, Wesley, Bryant ve Gardner, 1999; Hyson, Hirsh-Pasek ve Rescorla, 1990;). Daha sonraki yıllarda Dunst, William ve Holbert (1986) tarafından okul öncesi sınıfların ortamlarını değerlendirmeye yönelik “Preschool Assessment of the Classroom Environment Scale” geliştirilmiştir. Bu araç okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesine yönelik ulaşılabilen ilk makalede de kullanılmış ve sınıf yapısı, çevresel organizasyon, öğretim ve program kazanımları gibi boyutlardaki sınıf ekolojisinin çocukların ve yetişkinlerin davranışlarını etkilediği ortaya konulmuştur (Dunst ve diğ., 1986). Okul öncesi sınıf ortamındaki pek çok özelliğin çocuk davranışlarını etkilediğine ilişkin alanyazının gelişmesi doğrultusunda çeşitli değerlendirme araçları da geliştirilmiş ve okul öncesi sınıfların farklı boyutlardaki özellikleri değerlendirilmeye başlanmıştır. Daha sonraki yıllarda araştırmaların daha çok okul öncesi ortamlarda yapısal kaliteye yönelik çocuk öğretmen oranı, grup büyüklüğü, öğretmenin eğitim düzeyi gibi konulara odaklandığı (Philipsen, Burchinal, Hower ve

Cryer, 1997) ve sonrasında bunlara hizmet öncesi mesleki gelişim konusunun eklendiği (Howes, vd., 2003; Zaslow ve diğ., 2010a) görülmektedir.

Okul öncesi eğitim ortamlarının çeşitli ölçekler aracılığı ile değerlendirilmesi; çocukların davranışları ile ortam etkileşimi, sınıftaki yetişkinlerin rolü, çevresel düzenlemeler gibi sınıfın ekolojik özellikleri konusunda bakış açısı sağlasa da bu bakış açısı gelişimsel yetersizliği olan çocukların bulunduğu sınıflara sınırlı olarak yansımıştır. Çünkü özel gereksinimli çocuklar öğretimsel süreçlerde bireyselleştirmeye ve uyarlamalara, sınıf ortamının fiziksel açıdan düzenlenmesine ve gelişimsel performanslarına göre sınıf ekolojisinde normal gelişim gösteren çocuklardan farklı düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır. Yüksek kaliteli okul öncesi eğitim programları, okul öncesi kaynaştırma programlarının kalitesi için gereklidir ancak yeterli değildir. Kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli çocukların gelişimsel gereksinimlerinin de karşılanması ön plana çıkmaktadır (Wolery ve Odom, 2000). Tüm çocukların gelişimsel potansiyellerine erişebilmesi için sağlıklı, nitelikli ortamlarda bulunmasının gerekliliği bilinmekle birlikte, bireysel gereksinimlere yönelik hizmet ve destek gereksinimi yüksek kaliteli programları özel gereksinimli çocuklar için daha önemli hale getirmektedir (Spiker, Hebbeler ve Barton, 2011). Bu bağlamda okul öncesi kaynaştırma ortamlarının kalite bakımından değerlendirilmesi gündeme gelmektedir.

Okul öncesi kaynaştırma boyutunda kalite değerlendirmeye yönelik bakış açısı okul öncesi ortam değerlendirmeleri bilgileri ışığında 1980 yılından itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır. Okul öncesi kaynaştırmada kalite değerlendirmeye yönelik (ulaşılabilen) ilk makale Bailey, Clifford ve Harms (1982) tarafından ortaya konulmuştur. Özel gereksinimli çocukların bulunduğu okul öncesi sınıflar ile normal gelişim gösteren çocukların devam ettiği sınıfların kalitesinin ECERS ile değerlendirilip karşılaştırıldığı çalışmada, özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıfların kalitesinin diğer sınıflardan daha düşük olduğu belirlenmiştir (Bailey vd., 1982). Sonraki yıllarda bu karşılaştırmaya ilişkin birkaç araştırma daha yapılmış, okul öncesi kaynaştırma ortamlarının diğerlerine göre daha yüksek kalitede (Bruder ve Brand, 1995; Buysse, vd., 1999; Hestenes, Cassidy, Hedge ve Lower, 2007; Hestenes, Cassidy, Shim ve Hedge, 2008) ya da benzer kalite puanlarında olduğu ifade edilmiştir (La Paro, Sexton ve Snyder, 1998). Bu araştırmalarda okul öncesi eğitim ortamlarının kalite bakımından değerlendirilmesi fikrinden yola çıkılarak okul öncesi kaynaştırma ortamlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Zaman içerisinde okul öncesi kaynaştırmada kalitenin ne olduğu ve kaynaştırma ortamlarının nasıl daha kaliteli

hale getirilebileceği üzerinde daha çok konuşulur duruma gelinmiştir.

Okul öncesi kaynaştırmanın kalitesinin nasıl tanımlanabileceğine ve kapsamına yönelik üzerinde uzlaşmaya varılan net bir tanım geliştirilememesinden yola çıkılarak; “Division for Early Childhood (DEC)” ve “National Association for the Education of Young Children (NAEYC)” kuruluşları tarafından 2009 yılında ortak bir belge ortaya konulmuştur. ABD’de özel eğitim, erken çocukluk dönemi eğitimi ve kaynaştırma konularında profesyonel çalışmalar yapan bu kuruluşlar, belgede erken çocuklukta kaynaştırmanın tanımı yaparak yüksek kaliteli kaynaştırma uygulamalarının özellikleri belirtmiştir. Bu özellikler erişim, katılım ve destek boyutlarında ifade edilmiştir (DEC ve NAEYC, 2009). Erişim, okul öncesi sınıflarda uygulanan genel müfredat kapsamında sınıftaki her bir çocuğun gelişme ve öğrenmesine yönelik çok çeşitli etkinlikler, ortamlar, fırsatlar sunarak yapısal ve fiziksel engelleri ortadan kaldırmak olarak tanımlanmıştır. Evrensel tasarım ilkelerine hem fiziksel ortamda hem de öğretim ortamda yer verilerek işler hale getirilmesi de erişim boyutunda vurgulanmaktadır (Barton ve Smith, 2015). Katılım, erişimin ötesine geçerek çocuklara sunulan amaçlı öğretimsel uygulamalar ile onların etkinliklerle meşgul olmasını desteklemek, katılımlarını sağlamak olarak ifade edilmiştir (DEC ve NAEYC, 2009). Çocukların meşgul olma davranışlarının sınıf ortamlarının kalitesinin göstergesi olduğu da belirtilmektedir (Raspa, McWilliam ve Ridley, 2001; Ridley, McWilliam ve Oates, 2000). Aynı zamanda katılımı destekleyen bir ortamın oluşması, sınıf ortamlarının kalitesi ve çocukların sosyal kabulü ile ilişkili olarak da ele alınabilmektedir (Aguiar, Moiterio ve Pimentel, 2010). Destek ise, yüksek kaliteli kaynaştırma uygulamaları için sistem düzeyindeki altyapıyı ifade etmekte; personelin mesleki gelişimi, organizasyon yapıları ve kaynaştırmayı destekleyen veri sistemleri ile iş birliğini kapsamaktadır (DEC ve NAEYC, 2009; Winton, 2016). Öğretmenlerin kaliteli kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak mesleki gelişimlerine yönelik sunulan destek bu kapsamda yer almaktadır.

Genel olarak ele alındığında, okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini incelemeyi amaçlayan araç ve çalışmalarda, eğitim ortamlarının çerçevesi ve standartları belli ya da diğer bir deyişle belirli bir forma sokulmuş sınıf beklentisine dayandığı söylenebilmektedir. Okul öncesi kaynaştırmanın benimsendiği eğitim anlayışında ise çerçevesi belirli bir sınıfın talep edilmesi ancak belli bir düzeye kadar olabilmektedir. Bununla birlikte, bu anlayışta sınıftaki tüm çocukların belirlenmiş standartlara göre değil; tüm çocukların bireysel gelişim ve öğrenme özelliklerini destekleyebilecek, eğitim haklarının en üst düzeyden garanti altına alındığı, bireysel tedbirleri de içeren eğitim

ortamlarında eğitim almaları kalitenin göstergesi haline gelmektedir. Bu nedenle genel anlamda okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin incelenmesini hedefleyen araç ve çalışmalarla aynı ortamlarda kaynaştırmanın kalitesini inceleyen çalışmalarının kalite göstergeleri belli bir noktaya kadar ortaklaşırken, kaynaştırma bakış açısıyla belli noktalarda farklılaşmaktadır.

1.3. Türkiye’de Okul Öncesi Kaynaştırma

Ülkemizde kaynaştırmanın yasal boyutta 30 yılı aşkın bir geçmişi bulunmasına rağmen, okul öncesi kaynaştırma 1990’lı yıllardan itibaren ele alınmaya başlamıştır. Okul öncesi kaynaştırma ile ilgili (ulaşılabilen) ilk yayın 1992 yılında ortaya konulmuştur. Bu yayında okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma ortamlarında eğitim almasının önemi vurgulanmıştır (Metin, 1992). Daha sonraki yıllarda ortaya konulan yayınlar ise okul öncesi kaynaştırmaya yönelik tutumlardan, öğretmenlerin yaşadığı sorunlara, sınıf ortamındaki uygulamalardan ailelerin bakış açılarına kadar pek çok boyutta ele alınmıştır (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez ve Yalçın, 2018).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde okul öncesi kaynaştırma çerçevesinde öğretmenler ve çocuklar ile yapılan araştırmaların sınırlı kapsamda ele alındığı dikkati çekmektedir. Araştırmalarda daha çok kaynaştırmaya ilişkin tutum/görüş belirleme, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve uyarlamalarına ilişkin bilgilerini değerlendirme, yaşadıkları sorunları ortaya koyma ve kaynaştırma konusundaki gereksinimlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi kaynaştırma ile ilgili olarak görüşlerinin genellikle olumlu olduğu ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma ortamında eğitim alması gerektiğini düşündükleri (Artan, Uyanık ve Balat, 2003; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Temel, 2000; Varlier ve Vuran, 2006) görülmektedir. Yaşça küçük (26-33 yaş aralığı) ve mesleki deneyimi az (1-5 yıl) olan öğretmenlerin, yaşça daha büyük ve mesleki deneyimi çok olan öğretmenlere göre okul öncesi kaynaştırmaya yönelik daha olumlu görüş belirttikleri dikkat çekmektedir (Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012). Bununla birlikte, öğretmenlerin mevcut şartlarda zorlandıklarını ve özel gereksinimli çocuklar konusunda sınırlı bilgi sahibi oldukları ve uygulama boyutunda sıkıntı yaşadıkları (Altun ve Gülben 2009; Gök ve Erbaş 2011; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Varlier ve Vuran, 2006) ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar ve aileleri ile iletişim kurmada zorlandıkları (Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011); değerlendirme, aile eğitimi, BEP

hazırlama, problem davranışlar ile baş etme konusunda bilgi, deneyim ve desteğe ihtiyaç duydukları (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016); otizm konusunda bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir (Er-Sabuncuoğlu, 2016). Ayrıca, özel gereksinimli çocukları sınıf ortamında oyuna dahil etme konusunda da bilgi sahibi olmadıkları (Akmeşe ve Kayhan, 2016); çocukların bireysel gereksinimlerine yönelik uyarlama yapma konusunda yetersiz oldukları (Tufan ve Yıldırım, 2013); 2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programının kaynaştırma öğrencilerine yönelik uyarlamalar ile ilgili bölümüne ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Kale, Dikici-Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016) ortaya konulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını şekillendiren yöntemler ile ilgili de sınırlı bilgiye sahip oldukları, özellikle problem davranışlarla baş etme konusunda ne yapacaklarını bilemedikleri belirtilmiştir (Özen, Ergenekon, Ülke Kürkçüoğlu ve Genç, 2013). Bununla birlikte, sınıf içi geçişlere ilişkin de alanyazında önerilen ve sınıf içi uygulamaları kolaylaştıran yöntemlerin pek çoğunu kullanmadıkları, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların sınıf içi geçişlerinde tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla sözel yönerge verdikleri ve okul saatlerinin ciddi bölümünün sınıf içi geçişlere ayrıldığı ortaya konulmuştur (Ergin ve Bakkaloğlu, 2019).

Okul öncesi kurumlarında görevlendirilmeleri zorunlu olduğu halde son yıllarda durumları değişken hale gelen rehber öğretmenlerin de kaynaştırma ile ilgili bilgi ve becerilerinin sınırlı; eğitsel değerlendirme, BEP hazırlama, davranış değiştirme yöntem ve stratejilerini belirleme ve okul öncesi öğretmenlerine yardım sunma gibi konularda desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir (Akalin, 2014).

Öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırma ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bilgi eksikliklerine yönelik ise internetten yardım aldıkları ve uyguladıkları programı özel gereksinimli çocuk için “esnettikleri” (Dikici Sığırtmaç vd., 2011); kişisel olarak deneyimledikleri çözüm yollarını kullandıkları, aile ile işbirliği yapmak için görüştükleri, akranları bilgilendirdikleri ve diğer uzmanlardan yardım istedikleri görülmektedir (Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık ve Şahin, 2017).

Çocuklarla yapılan araştırmalarda ise özel gereksinimli çocukların akranları tarafından tercih edilme durumları, akran etkileşimleri, sosyal oyun ve iletişim özelliklerinin belirlenmesi gibi konular ele alınmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların bedensel engelli akranlarına yönelik tutumlarını incelendiğinde ve çocukların birçoğunun engelli akranlarını “iyi, sessiz, zararsız” olmalarıyla gerekçelendirerek onlarla birlikte etkinlikler

yapabilecekleri ortaya konulmuştur (Seçer, Sarı ve Çetin, 2010). Özel gereksinimli çocukların sosyal etkinliklerde normal gelişim gösteren çocuklar tarafından daha çok tercih edildiği; beslenme saatinde ise onlarla birlikte olunmak istemediği ortaya konulmuştur (Karadağ, Demirtaş ve Girli, 2014). Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç'ın (2011) okul öncesi kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkilerini ele alan araştırmasında, özel gereksinimli çocukların problem davranışlarına yönelik akranlarının sessiz kaldıklarını; onları her etkinliğe kabul ettikleri ve yardımlaştıkları ancak yapamayacağını düşündükleri etkinliklere katılmasını istemedikleri ortaya konulmuştur. Yine benzer bir çalışmada normal gelişim gösteren çocukların birçoğunun kaynaştırma sınıflarındaki Down sendromlu ve mikrosefali tanısı olan akranlarına yönelik yardım ettiği belirtilse de bazılarının dışlama ve görmezden gelme gibi olumsuz tutumlara sahip olduğu görülmüştür (Tufan ve Swadener, 2016). Otizmlili çocukların okul öncesi sınıflardaki sosyometrik statülerini inceleyen bir çalışmada da otizmlili çocukların sosyal konumlarının reddedilen ve dışlanan konumunda olduğu; sınıf ortamındaki hem akademik hem de sosyal etkinliklerde akranları tarafından tercih edilmedikleri belirlenmiştir (Metin, Şenol ve Yumuş, 2015).

Okul öncesi kaynaştırmanın özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya koymaya yönelik araştırma sonuçlarına göre ise özel gereksinimli çocukların, özel gereksinimli olmayan akranlarına göre kaynaştırma ortamlarında daha hızlı geliştiği ve kaynaştırma ortamından daha fazla yararlandıkları ortaya konulmuştur (Sucuoğlu, vd., 2018a). Bununla birlikte, okul öncesi kaynaştırma ortamında eğitim alan özel gereksinimli çocukların ev ortamlarının da özel gereksinimli olmayan akranlarına göre daha iyi olduğu da araştırma sonuçlarına göre ifade edilmiştir (Sucuoğlu, vd. 2018b).

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların sosyal kabul düzeylerine ilişkin de yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda problem davranışların sosyal kabulün en güçlü yordayıcısı olduğu ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin ve yetersizliklerinin türü ve derecesinin de sosyal kabul üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek, 2019).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal oyun ve iletişim özellikleri incelendiğinde ise, çocukların daha çok paralel oyun oynadığı ve yetişkinlerle kurdukları ilişkinin normal gelişim gösteren akranları ile kurduğu ilişkiden daha fazla olduğu belirtilmiştir (Duman ve Koçak, 2013). Yine zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının incelendiği başka bir çalışmada, çocukların sosyal becerilerinin normal

gelişim gösteren akranlarına göre daha az; problem davranışlarının ise daha fazla olduğu ortaya konulmuştur (Aykır ve Tekinarslan, 2012).

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları incelendiğinde ise özel gereksinimli çocukların okula uyum düzeylerinin özel gereksinimli olmayanlara göre daha düşük olduğu; ayrıca kız çocukların okula uyumlarının erkek çocuklara göre daha iyi olduğu ortaya konulmuştur (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). Sınıf içi davranışları ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini ele alan araştırmalarda ise özel gereksinimli olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre öğretmenleriyle daha fazla çatışmalı ilişki kurdukları ve daha uzak oldukları (Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015); öğretmenlerin ise masabaşı etkinlikler ve serbest zaman etkinliklerinde özel gereksinimli çocuklar ve risk grubunda bulunan çocuklara yönelik olumlu davranışlar sergilediğini, çocukların da serbest zaman etkinliklerinde birbirleri ile iletişimlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir (Demir, 2016).

Özetle, ülkemizde okul öncesi kaynaştırmaya yönelik araştırmaların daha çok kaynaştırmaya ilişkin tutum/görüş belirleme, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve uyarlamalarına ilişkin bilgilerini değerlendirme, yaşadıkları sorunları ortaya koyma ve kaynaştırma konusundaki gereksinimlerini belirleme odağında ele alınmakla birlikte; öğretmenler ve çocuklar ile ilgili de çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

1.4. Türkiye’de Okul Öncesi Kaynaştırmanın Kalitesi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde okul öncesi kaynaştırmanın kalitesi yakın geçmişte ele alınmaya başlanan bir inceleme konusudur. Yapılan sınırlı sayıda araştırma okul öncesi kaynaştırmanın kalitesinin oldukça “sınırlı” olduğu göstermektedir (Yılmaz, 2014; Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019). Yılmaz (2014) ülkemizde yapılan çalışmaların ilkinde KSP kullanarak Ankara’da bulunan 20 okul öncesi kaynaştırma sınıfının kalitesini değerlendirmiş ve kalite puanlarının “yetersiz ve sınırlı” kategorileri arasında değiştiğini ortaya koymuştur. En yüksek ortalamaya sahip maddeler ortamın, materyallerin/araçların uyarlanması ($X=3.20$), grup üyeliği ($X=3.00$), grup etkinliklerini uyarlama ($X=2.50$) olduğu belirtilmiştir. Öğretmenin müdahalesinin ön plana çıktığı maddelerde ise ortalama puanların oldukça düşük olduğu dikkati çekmektedir. Örneğin; çocukların öğrenmelerini takip etme ($X=2.00$), geribildirim ($X=1.95$), geçiş ($X=1.85$), yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği ($X=1.80$), iletişim için destekleme ($X=1.60$) ve akran etkileşimine yetişkin katılımı ($X=1.60$) şeklinde ifade edilmiştir.

Bir diğerk araştırmada ise, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının öğretmenler ve bağımsız uygulamacılar tarafından değerkendirildiğinde farklı sonuçlar ortaya çıktığı, okul öncesi öğretmenler ile bağımsız gözlemcilerin değerkendirmeleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu ve öğretmenlerin sınıflarını daha kaliteli buldukları görülmüştür (Bakkaloğlu, Altındağ-Kumaş ve Demirkaya, 2017).

Bakkaloğlu, vd. (2019) ise 47 sınıfın KSP ile değerkendirildiğı ve okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordayan değerkışkenlerin belirlendiğı araştırmalarında; kaynaştırmaya ilişkin görüşler ve kaynaştırmaya ilişkin eğitim alma durumunun okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordadığını ortaya koymuştur.

Okul öncesi kaynaştırmanın kalitesinin boyutları ve ilgili değerkışkenleri, araştırmaların sonuçları ile birlikte değerkendirildiğinde ölkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının kalitesine ilişkin pek çok sınırlılığı düşündürmekte; tüm bunlar arasında “öğretmenler” en dikkat çekici boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında en büyük etken öğretmenlerdir (Burke ve Sutherland, 2004; Odom, 2000). Öğretmenlere sunulan olanaklar, aldıkları ücret, eğitim durumları ve mesleki gelişimleri yapısal kalite boyutunda; öğretmenlerin çocuklarla etkileşimi, sınıf ortamındaki öğretim süreçlerini yapılandırması, çocuklara rehberliğı ve ilişki kurması süreçsel kalite boyutunda; tüm bunların etkileşimi de genel kalite boyutunda okul öncesi kaynaştırmanın kalitesini etkileyen değerkışkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırmaya yönelik mesleki gelişimlerinin doğrudan okul öncesi kaynaştırmanın kalitesini de etkileyebilecek bir durum oluşturabileceğı düşünölmektedir.

1.5. Uluslararası Alanyazında Okul Öncesi Kaynaştırmanın Kalitesi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Son yıllarda okul öncesi kaynaştırmanın kalitesini değerkendiren araçların da geliştirilmesi ile birlikte farklı ölkelerde yapılan araştırmalar okul öncesi kaynaştırmanın kalitesi boyutundaki perspektifin daha da genişlemesine neden olmuştur. Uluslararası alanyazındaki araştırmalar sadece okul öncesi kaynaştırmanın kalitesinin ortaya koymaya yönelik olmanın ötesinde; kalite ile ilgili olabilecek çocuk, öğretmenler ya da daha farklı değerkışkenlerin kalite puanları ile ilişkisine yönelmeye başlamıştır.

Çocukların sınıf ortamlarındaki deneyimlerini, anne eğitim düzeyi ya da çocukların sosyal kabulü gibi ilişkili olabilecek değerkışkenleri ile ortamların genel kalitesini ele alan

araştırmalar bulunmaktadır. Clawson ve Luze (2008) ABD’deki birkaç okulda, 4-5 yaş grubunda bulunan 30 özel gereksinimli çocuk ve 30 normal gelişim gösteren çocuğun bulunduğu 11 sınıfı ECERS ile değerlendirdiği araştırmasında, çocukların sınıf ortamındaki bireysel deneyimleri ve kalite ilişkisini ele almıştır. Sınıf ortamlarının genel kalitesinin, anne eğitim düzeyi ve çocukların problem davranışlarına ilişkin değerşkenler kontrol altına alındığında, çocukların sınıf ortamındaki deneyimlerine en büyük etkiyi yapan değerşken olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların sınıf ortamındaki deneyimlerinin farklılaşmadığı belirtilmiştir. Özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların eğitim aldıkları okul öncesi eğitim ortamlarının genel kalitesi ve çocukların bireysel deneyimlerinin ilişkisini ele alan benzer bir araştırmada, özel gereksinimli olan çocukların bulunduğu sınıfların ECERS ile değerlendirilen genel kalite puanlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Jeon vd. 2010). Bununla birlikte, yine aynı araştırmada çocukların bireysel deneyimlerinin ve sınıflarının genel kalitesinin sosyal becerileri ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Aguiar, Moiteiro ve Pimentel (2010) tarafından Portekiz’de bulunan okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi ve sınıflardaki gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal kabulü arasındaki ilişkiyi belirleyen bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada gözlem yapılan 64 okul öncesi kaynaştırma sınıfının kalitesi “The Quality of Inclusive Experiences Measure” (Wolery, Pauca, Brashers ve Grant, 2000) ile değerlendirilmiştir. Araştırmada yetersizliği olan çocukların akran değerlendirmesine bağlı olarak ele alınan sosyal kabulünün, sınıf kalitesi ile ilişkili olmadığı; çocukların kronolojik yaşı ve yetersizliğinin derecesinin sosyal kabulünü yordadığı sonucuna varılmıştır.

Çocukların sosyal becerileri, problem davranışları, okulda bulunma süresi veya arkadaş sayıları gibi özelliklerinin genel kalite ile ilişkisini ele alan araştırmalar da mevcuttur. Aguiar, Aguiar, Cadima, Correia ve Fialho, (2019) çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının eğitim aldıkları okul öncesi sınıfların kalitesi ile ilişkisini, çocukların okulda bulunma süresi ve özel gereksinimli olma durumu üzerinden ele almıştır. Portekiz’de bulunan 44 okul öncesi kaynaştırma sınıfında yürütölen bu araştırmada, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının doğrudan sınıfların kalitesi ile ilgili olmadığı ortaya konulmuştur. Okuldan ayrı kalma süresinin düşük sosyal beceriler için yordayıcı olduğu ve öğretmenler tarafından sunulan öğretimsel desteğin özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini artırmada yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho ve Pimentel (2019) ise yaptıkları araştırmada, okul öncesi sınıflardaki özel

gereksinimli çocukların sosyal kabul ve arkadaş sayıları ile eğitim aldıkları sınıflarının kalitesinin ilişkisini, sınıfta bulunma moderatör değişkeni üzerinden ele almıştır. Çocukların sınıfta bulunma süresinin sınıf kalitesi ve çocukların sosyal becerileri ile ilişkili olmadığı ortaya konulmuştur.

Sınıf ortamlarının kalitesinin dil ve okur yazarlık bakımından ele alındığı araştırmalar da bulunmaktadır. Grisham-Brown, Cox, Gravit ve Missal (2010) tarafından gözlem, görüşme ve anketlerle veri toplanarak; ABD’de bulunan özel gereksinimli çocukların bulunduğu 30 sınıf, normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu 29 sınıfı genel kalite ve dil-erken okuryazarlık ortamları açısından karşılaştırmıştır. ECERS kullanılarak değerlendirilen kaynaştırma sınıflarının genel kalite puanlarının ve dil-erken okuryazarlık ile ilişkili puanlarının normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu okul öncesi sınıflardan daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Guo, Sawyer, Justice ve Kaderavek (2013) yaptıkları araştırmada ABD’deki okul öncesi kaynaştırma ortamlarının kalitesinin erken okuryazarlık boyutunda değerlendirmiş, sınıfların yapısal ve öğretimsel boyutlardaki kalite özelliklerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada erken okuryazarlık ortamının kalitesini ortaya koymak üzere “Classroom Assessment Scoring System (CLASS)” (Pianta, La Paro ve Hamre, 2008) aracının erken okuryazarlık boyutu kullanılmıştır.

Okul öncesi kaynaştırma ortamlarının genel kalite özelliklerinin öğretmenler ile ilişkili olarak ele alan araştırmalar da görülmektedir. Muccio, Kidd, White ve Burns (2014) tarafından yapılan, ABD’de bulunan Head Start sınıflarındaki öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırma algılarını ve uygulamalarını değerlendiren araştırmada dokuz kaynaştırma sınıfı Inclusive Classroom Profile (ICP) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda kaynaştırma sınıflarının kalitesinin “iyi” düzeyde olduğu ortaya konulmuş; öğretmenlerin yaptıkları kaynaştırma uygulamalarında daha fazla desteğe gereksinim duyduğu ve başarılı kaynaştırma uygulamaları için en büyük engeli mesleki gelişim yetersizliği olarak ifade ettikleri görülmüştür. Yine ICP kullanılarak okul öncesi kaynaştırma sınıflarının değerlendirildiği iki araştırmada okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin sınırlı olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki deneyimi ve özel eğitimle ilgili deneyimi, okul öncesi kaynaştırmanın kalitesi ile ilişkili olarak ifade edilse de bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Fyssa ve Vlachou, 2015; Vlachou ve Fysaa, 2016).

Okul öncesi sınıflar ile okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesinin

karşılaştırıldığı bir araştırmada ise, Lundqvist, Westling ve Siljehag'ın (2016) İsveç'te bulunan okul öncesi eğitim sınıflarını ECERS ve okul öncesi kaynaştırma sınıflarını ICP ile değerlendirmiştir. Her iki grupta da kalite puanlarının sınırlı olduğu ortaya konulmuştur. Hem okul öncesi eğitimin genel kalitesi hem de okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi boyutunda geliştirilmesi gerekenlerin olduğu ifade edilmiştir.

Son yıllarda yapılan bu araştırmaların, okul öncesi kaynaştırma ortamlarının genel kalitesini ortaya koymak, okul öncesi sınıflar ile kaynaştırma sınıflarının kalitesini karşılaştırmak ya da kalite ile ilişkili değişkenleri daha detaylı olarak ele alabilmeye yönelik olduğu görülmektedir. Farklı ülkelerde okul öncesi eğitim alan çocukların deneyimlerini, becerilerini ortamlarının kalitesi ile de ele alan sınırlı sayıdaki bu araştırmalarda, herhangi bir müdahale etkisini test etmekten çok mevcut durumu belirlemeye yönelik girişimler olduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, sınıfların kalitesi ile ilişkisi araştırılan değişkenlerin genellikle çocukların sosyal becerileri ya da problem davranışları açısından ele alındığı ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi kaynaştırmanın kalitesinin erişim ve katılım bakımından artmasının temel unsuru olarak öğretmenler öne çıkmaktadır ve alanyazın bu bakımdan ele alındığında çok sınırlı örneklerin yer aldığı dikkat çekmiştir.

1.6. Okul Öncesi Kaynaştırmanın Kalitesi ve Öğretmenler

Okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin beklentilerin karşılanmasında okul öncesi dönemdeki sınıflar için “kritik” faktör olarak nitelendirilen öğretmenlerin rolü büyüktür (Hestenes ve Carroll, 2000). Okul öncesi öğretmenlerinin niteliğinin erken çocukluk dönemi eğitim ortamlarının kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden olduğu, daha yüksek öğretmen niteliklerinin daha kaliteli erken çocukluk ortamları ile ilişkili olduğu kapsamlı metaanaliz çalışmaları sonucunda ortaya konulmuştur. Fukkink ve Lont (2007) öğretmenlerin eğitiminin erken çocukluk dönemi eğitimi için bir mihenk taşı olduğunu; yüksek eğitilmiş öğretmenlerin daha duyarlı, çocuklara daha katılımcı ve gelişimsel olarak uygun uygulamalar hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını yaptıkları metaanaliz çalışmasında ifade etmiştir.

Egert, Fukkink ve Eckhardt (2018) ise erken çocukluk eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik programların, hem sınıflarının kalitesi hem de sınıflarındaki çocukların gelişimsel kazanımlarına yönelik etkisine ilişkin bir metaanaliz çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öğretmenlere yönelik mesleki gelişim

programlarının erken çocukluk eğitiminin kalitesini geliştirdiği, sınıf düzeyindeki etkisinin orta düzeyde ve çocuklara yönelik etkisinin ise daha sınırlı boyutlarda kaldığı ortaya konulmuştur. Manning, Wong, Fleming ve Garlis (2019), 1980 ve 2015 yılları arasında yapılan erken çocukluk eğitim ortamlarını değerlendirmeye yönelik araştırmaları çeşitli boyutlarda inceleyerek bir metaanaliz yapmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile erken çocukluk eğitimi genel kalitesinin olumlu ilişkili olduğu, düşük kaliteli ortamların çocuklar için sınırlı gelişimsel ve davranışsal kazançlar sağladığını vurgulamıştır.

Tüm bu metaanaliz çalışmaları erken çocukluk döneminde tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlerin, sınıflarının kalitesi boyutundaki rolünün önemine ilişkin bilgi vermektedir. Okul öncesi kaynaştırma boyutunda, özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin özellikleri ile sınıflarının kalitesinin metaanaliz boyutunda ele alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Yapılan araştırmaların daha çok hizmet öncesi dönemde okul öncesi öğretmenlerini kaynaştırma ortamları için hazırlamaya yönelik mesleki gelişimleri ve ihtiyaçları ile ilgili olduğu görülmektedir (Gettinger, Stoiber, Goetz ve Caspe, 1999; Hamre ve Oyster, 2004; Harvey, Yssel, Bauserman ve Merbler, 2010; Voss ve Bufkin, 2011).

1.7. Okul Öncesi Öğretmenleri ve Mesleki Gelişim

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan uzmanlara yönelik mesleki gelişim çalışmaları 2000'li yıllardan sonra daha çok gündeme gelmiş ve daha çok araştırma yapılmaya başlanmıştır (Snyder, Hemmeter ve McLaughlin, 2011). Mesleki gelişim kavramının üzerinde uzlaşmaya varılan net bir tanımı olmasa da erken çocukluk eğitimi alanyazını çerçevesinde “öğrenme ve öğretme deneyimlerini geliştiren mesleki bilgi, beceri ve eğilimleri (dispositions) edinmeyi desteklemek üzere ortaya konulan süreç” olarak ifade edilmektedir (National Professional Development Center on Inclusion [NPDCI], 2008). Mesleki gelişim, erken çocukluk eğitimi uzmanları tarafından 0-8 yaş aralığındaki çocukları ve ailelerini desteklemek üzere çok çeşitli eğitim, gelişim faaliyetlerini içermektedir. İki temel amaca yönelik tasarlanmaktadır. Birincisi, bilgi, beceri ve uygulamaları geliştirmek; ikincisi ise devam eden mesleki gelişim sürecinde bireysel ve sistemsal olarak kültür oluşturmaktır (Sheridan, Edwards, Marvin ve Knoche, 2009). Mesleki gelişim etkinlikleri farklı mesleki gelişim uzmanları tarafından çok çeşitli içerik ve düzenlemelerle sunulan tek bir çalıştayıdan ibaret olabileceği gibi, bir dönem boyunca düzenlenen akademik kurslar şeklinde de olabilmektedir (Buysse, Winton ve

Rous, 2009). Daha detaylı olarak mesleki gelişim türlerini ele alan araştırmacılar, erken çocukluk dönemindeki uygulamacılar için formal eğitim, akreditasyon, yerinde hizmet içi eğitim (on-the-job inservice training), koçluk ve danışmanlık, uygulama toplulukları (communities of practice) veya çalışma grupları (collegial study groups) (Zaslow ve Martinez-Beck, 2006) gibi türlerin olduğunu açıklamakla birlikte; mentörlük ve teknik asistanlık (Buysse, Winton ve Rous, 2009) gibi türlerin de bulunduğunu belirtmiştir. Erken çocukluk eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik araştırmaların temel özellikleri incelendiğinde; hizmet içi eğitimlerin ve personel gelişimine yönelik bireysel ya da grup eğitimlerinin (staff development) daha çok gerçekleştirildiği, koçluk, mentörlük gibi çalışmaların ise daha az yapıldığı görülmektedir (Snyder, vd., 2012).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin erken çocukluk eğitim programlarının kalitesini etkilediği ve çocukların gelişimsel kazanımları için bu durumun yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Saracho ve Spodek, 2007). Bu bağlamda, mesleki gelişim konusunda yapılan araştırmaların yine daha çok okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimine odaklandığı görülmektedir (Whitebook 2003, Zaslow vd., 2010a).

Alanyazında son yıllarda dikkat çeken ve üzerinden çalışılmaya başlanan, kaynaştırmaya yönelik okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimi konusuna yönelik çeşitli bakış açıları olduğu görülmektedir. Okul öncesi kaynaştırmanın kalitesine yönelik olarak oluşturulabilecek mesleki gelişim programlarının çalıştay, koçluk ve performans geribildirimini içeren bir süreçte gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Steed ve Smith, 2015). Çalıştay kapsamında okul öncesi kaynaştırma konusunda öğretim ve tartışma süreci, video gösterimleri ve becerileri uygulama fırsatı oluşturulması belirtilmekte; koçluk sürecinde sınıf içi uygulamalara rehberlik edilmesi vurgulanmakta ve performans geribildirimi ile becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Steed ve Smith, 2015). Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde, sınıfında özel gereksinimli çocuk ile çalışan okul öncesi öğretmenlerin mesleki gelişimleri aracılığı ile sınıflarının kalitesini konu edinen bir araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bu araştırmada Palsha ve Wesley (1998), okul öncesi öğretmenlerine proje kapsamında danışmanlık yolu ile destek sunarak üç yıllık süreçte bir projenin uygulamasını yapmıştır. Bu süreçte 40 danışanın 23'ü üçüncü yılı tamamlayabilmiş ve danışmanlık desteği alabilmiştir. Bu desteğin değerlendirmesi öğretmenlerin memnuniyeti, sınıf ortamlarının kalitesinin değişimi üzerinden incelenmiştir. Sınıf ortamlarının ITERS ve ECERS ölçümleri üzerinden değerlendirildiği araştırmada, öğretmenlere sunulan danışmanlık desteğinin sınıflarının kalitesi üzerinde olumlu yönde anlamlı değişiklik

sağladığı belirtilmiştir. ECERS ve ITES araçlarının okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesine yönelik sınırlı bilgi verdiği göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonuçlarının tedbirli ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

1.7.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Koçluk Yaklaşımı

Öğretmenlerin bireysel gelişimlerini dikkate alan, geribildirim süreçlerini içerebilen; onların mesleki gelişimlerine ilişkin etkili bir yöntem olduğu belirtilen yaklaşımlardan biri koçluktur (Egert vd. 2018, Gupta ve Daniels, 2012, Kretlow ve Bartholomew, 2010). Koçluğun üzerinde uzlaşmaya varılan net bir tanımı olmamakla birlikte, en yaygın kabul gören tanımlarından biri “var olan becerileri geliştirmek, yeni beceriler edinmek veya uygulamaların daha derin anlayışını kazanmak; bunları halihazırda ya da gelecekte kullanmak üzere kapasite geliştirmeye yönelik kullanılan bir yetişkin öğrenme stratejisi” olarak ifade edilmektedir (Rush ve Shelden, 2005). Farklı bakış açılarına göre farklı koçluk yaklaşımları bulunmaktadır. Bilişsel koçluk, hedefe yönelik koçluk, uzman koçluğu, karşılıklı akran koçluğu gibi adlandırmalar yer almaktadır (Rush ve Shelden, 2011). Koçluk, kendi öğrenme sürecine aktif olarak katılma, tartışma, yansıtma, değerlendirme ve kendi öğrenme sürecini yapılandırma gibi yetişkin öğrenme özelliklerini de barındırmasıyla diğer mesleki gelişim yaklaşımlarından farklılaşmaktadır (Dunst ve Trivette, 2009). Geleneksel mesleki gelişim yaklaşımları öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin bir farkındalık sağlasa da öğretmenlerin erken çocukluk eğitim ortamlarında kanıt temelli uygulamaları sürdürülebilir şekilde kullanması için yetersiz kalmaktadır (Artman-Meeker, Fetting, Barton, Penney ve Zeng, 2015). Joyce ve Showers (2002), öğretmenlerin kuramsal boyutta aldıkları eğitimlerin ve nasıl uygulandığı onlara gösterilen içeriklerin bilgi ve becerilerine yansıdığı ancak sınıf uygulamalarına hiç aktaramadıkları, eğitim sürecinde uygulama yapıp geribildirim de aldıklarında sınıf uygulamalarına kısmen yansıtıkları; sınıf içerisinde koçluk desteği aldıklarında ise hem bilgi, hem becerilerine yansıtıp büyük oranda sınıfta uyguladıkları ortaya koymuştur (Steed ve Smith, 2015).

Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlere koçluk desteği sunulan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin erken okur yazarlık stratejilerini kullanmalarına yönelik (McCollum, Hemmeter ve Hsieh, 2013; Onchwari ve Keengwe, 2010), öğretmen-çocuk etkileşimi ve çocukların sosyal etkileşimini desteklemeye yönelik (Driscoll, Wang, Mashburn ve Pianta, 2011; Fox, Hemmeter, Snyder, Biner ve Clarke, 2011); çeşitli

öğretim yöntemlerini sınıf ortamlarında kullanmalarına yönelik (McBride ve Schwartz, 2003; Schepis, Reid, Ownbey ve Parsons, 2001) ve otizmli çocuklarla çalışmaya yönelik (Strain ve Bovey, 2011; Wilson, Dykstra, Watson, Boyd ve Crais, 2012) araştırmalar olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönemde öğretmenlere öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik sunulan koçluğun kimler tarafından, nasıl ve ne kadar sürede ile gerçekleştirildiği önemli olmakla birlikte; koçluğun hangi özelliklerinin öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmede etkili olduğu da önemlidir. Hedef belirleme, gözlem, geribildirim, yansıtma ve iş birliği geliştirme gibi özellikler okul öncesi dönemde çocuklarla çalışan uzmanlara sunulan koçluk desteğine yönelik çok önemlidir (Elek ve Page, 2019). Aynı zamanda koçluk desteğinin “bir beden herkese uyar” yaklaşımından ziyade öğretmenlerin bireysel gereksinimlerini dikkate alan ve onlara söz hakkı tanıyan şekilde sunulması da önem taşımaktadır (Franey, 2015). Uygulama temelli koçluk (UTEK) tüm bu bileşenleri kapsamında bulundurmaktadır.

1.7.2. Uygulama Temelli Koçluk

Okul öncesi öğretmenleri ya da erken çocukluk dönemindeki çocuklarla diğer çalışan uzmanların mesleki gelişimlerine yönelik kullanılan koçluk yaklaşımlarından biri UTEK'tir. UTEK, okul öncesi eğitim alanında çalışan uzmanları çocuklara olumlu kazanımlara yol açacak öğretim uygulamaları konusunda desteklemeye yönelik döngüsel bir süreçtir (Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015). UTEK sürecinin üç önemli bileşeni bulunmaktadır. Birincisi, öğretmen ve koçluk yapacak uzmanın birlikte hazırladığı “ortak hedefler ve eylem planlama”, ikincisi öğretmenlerin etkili öğretim uygulamaları sunmalarına yönelik hedefler doğrultusunda yapılan “odaklı gözlem” ve üçüncüsü ise “yansıtma ve geribildirim” olarak ifade edilmiştir. Şekil 1’de yer aldığı gibi tüm bu bileşenler öğretmen ve koç arasında karşılıklı ve iki yönlü bir süreci, uyumlu çalışmayı gerektirmektedir ve bu durum UTEK sürecinde “iş birlikli ortaklıklar” olarak adlandırılmıştır (Snyder vd., 2015).



Şekil 1. UTEK süreci

UTEK, öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik esnek bir yaklaşımdır ve koçluk desteği bir uzman tarafından sunulabileceği gibi, meslektaş ya da kişinin kendisi tarafından da yürütülebilir. (The National Center on Quality Teaching and Learning [NCQTL], 2014). UTEK sürecinde koçluk desteği bireysel ya da grup olarak; yerinde veya uzaktan teknoloji yoluyla gerçekleştirilebilmektedir, bu anlamda UTEK esnek bir modeldir (Fettig ve Artman-Meeker, 2016). UTEK sürecinin temeli iş birlikli ortaklıklar ile başlamakta, koçluk desteği sunan ve alan kişiler arasında her zaman saygılı, karşılıklı ve etkileşime dayalı sürecin geliştirilmesine yönelik çaba sarfedilmektedir. Koçluğun nasıl yürütüleceğine ilişkin bir sözleşmenin her iki taraf için de yapılması bu ortaklığın oluşturulmasına yöneliktir (NCQTL, 2015a). Öğretmenlerin gereksinimleri temelinde ortak hedefler ve bu hedeflere yönelik eylem planı yapılmaktadır. Eylem planında öğretmenin kendisine yönelik hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için gerçekleştireceği adımlar yer almaktadır. Odaklı gözlem süreci ise hedeflere yönelik uygulamanın nasıl yapıldığı ile ilgilidir. Koçun destek sunduğu kişiyi hangi odakta, hangi süre ile gözlemlediği ve gözlemlerini kaydetmesine yöneliktir (NCQTL, 2015b). Yansıtma ve geribildirim sürecinde ise açık uçlu sorular, yorumlar, motivasyonel sohbetler ile öğretmenlere kendi davranışları hakkında bilgi sağlanır ve geribildirim verilir (NCQTL, 2015c). UTEK kapsamında devam eden sürece yönelik temel nokta performans temelli geribildirim verilmesidir. Performans temelli geribildirim öğretmenin koçluk süreci boyunca yeni uygulamaları yerine getirmesinde daha yeterli ve kendine güvenmesine yönelik, becerilerini geliştirmek ve pekiştirmek anlamına gelmektedir (Steed ve Smith, 2015). Farklı türleri bulunmakla birlikte, UTEK sürecinde destekleyici ve düzeltici/yapılandırıcı

geribildirim sunulmaktadır. Bu geribildirimler sözel olarak, video yoluyla, e-posta ile ya da grafiksel olarak sunulabilmektedir (Snyder vd., 2015).

Öğretmenlere UTEK desteği sunularak gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan öğretmenlere etkili öğretim yaklaşımlarının öğretiminde UTEK kullanıldığı (Conroy, Sutherland, Vo, Carr ve Ogston, 2014) ve okul öncesi öğretmenlerinin piramit modellerine yönelik eğitiminde UTEK ile destek sunulduğu (Fettig ve Artman-Meeker, 2016; Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina, 2016) ve duygu davranış bozukluğu riski olan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen programların uygulanmasında öğretmenlerin UTEK ile desteklendiği (Sutherland, Conroy, Vo ve Ladwig, 2015) görülmektedir.

Araştırmalar geniş kapsamlı incelendiğinde okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini öğretmenlere UTEK desteği sunularak geliştirmeye yönelik herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte, mesleki gelişim uygulamaları ile gerçekleştirilen ve okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin artmasını hedefleyen (ulaşılın) tek araştırmada; Palsha ve Wesley (1998) üç yıl süren “The Inclusion Partner” projesi kapsamında, okul öncesi kaynaştırma ortamlarının genel kalitesini artırmaya yönelik 14 uzman aracılığı ile 73 danışmanın eğitimini gerçekleştirmiştir. Bu danışmanlar, öğretmenlere 6 ay ile 12 ay aralığında değişen sürelerde teknik asistanlık yapmıştır. Danışanlar süreçle ilgili memnuniyetlerini ifade etmiş ve okul öncesi sınıfların genel kalite puanlarının uygulama sonrası arttığı görülmüştür. Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi ile doğrudan ilgili olmayan ancak özel gereksinimli çocukların sınıflarını da kapsamına dahil ettiği için ele alınan başka bir çalışmada; Campbell ve Milbourne (2005) 96 sınıftan sorumlu 160 öğretmene standart bir program kapsamında üç aylık bir eğitim vermiştir. Bununla birlikte, 70 sınıftaki 123 öğretmen yerinde danışmanlık (on-site consultation) hizmeti almıştır. Eğitim öncesi ve sonrası puanlar karşılaştırıldığında, sınıfların müdahale sonrası genel kalite puanlarının arttığı görülmüştür.

Uluslararası alanyazında kalite ve öğretmenlerin mesleki gelişimi boyutunda yapılan araştırmaların sınırlılığı dikkati çekmektedir. Bu araştırmalarda mesleki gelişim yaklaşımı olarak danışmanlığın tercih edildiği, UTEK ile sunulan mesleki gelişim çalışmalarının daha çok öğretmenlere etkili öğretim yöntemlerinin öğretimi bağlamında ele alındığı görülmektedir. Yüksek kaliteli kaynaştırma uygulamalarının birbirinden farklı gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri olan çocukları desteklemek üzere nitelikli uygulamacıları/öğretmenleri gerektirmektedir (Soukakou, Evangelou ve Holbrooke, 2018).

Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin kaliteli kaynaştırma uygulamaları ile ilgili mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik olarak daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu söylenebilmektedir.

1.8. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Eğitim Durumları

Ülkemizde okul öncesi öğretmeni yetiştiren lisans programlarında, “özel eğitim ve kaynaştırma” dersi lisans son sınıfta zorunlu ders olarak yer almaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin lisans düzeyinde aldıkları bu derslerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi ve becerilerinde değişikliğe yol açmadığı (Şahbaz ve Kalay, 2010) ve öğretmenlerin lisans eğitimlerinde kaynaştırmaya yönelik kuramsal derslerle birlikte uygulamalı derslerin de olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kargın, 2004).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi öğretmenlik yaşantılarında önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenleri kendilerini “MEB Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri”ne göre değerlendirdiklerinde kendilerini en az yeterli gördükleri konunun mesleki gelişimlerini sağlama olduğu belirtmiştir (Bağ ve Çeviker-Ay, 2017). Hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimlerini sağlamada önemli olduğunu belirtse de, yetersiz olduğunu vurgulamışlardır (Şen, 2011). Bu kapsamda okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocukların özellikleri ve kaynaştırma konusunda mesleki gelişim ihtiyaçları olduğunu da belirtmektedir (Doğan ve Tatık, 2014).

Okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2010 yılı ve sonrasında düzenlediği hizmet içi eğitim seminerleri incelendiğinde, 2010, 2011 ve 2012 yıllarında birer defa “Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi”² başlıklı bir seminer düzenlendiği görülmektedir. Bununla birlikte, 2017 yılı seminer programında “Mesleki eğitimde bütünleştirme uygulamaları kursu”³ başlıklı bir seminer olduğu dikkati çekmiş, ancak “bütünleştirme” içeriğine ilişkin bilgi edinilememiştir. 2018 yılında ise “kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntem ve teknikleri kursu”⁴ adında bir hizmet içi eğitim planı olduğu görülmüş, ancak tasarruf tedbirleri gereği bu eğitim uygulanamamıştır.

² http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28

³ http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28

⁴ http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28

Hizmet içi eğitim programları düzenlense de pek çok okul öncesi öğretmeninin bunlara katılma durumu sınırlı kalmaktadır (Öztürk, Zayimoğlu-Öztürk ve Kaya, 2016).

Formal şekilde uygulanmaya çalışılan mesleki gelişim etkinliklerindeki durum böyle iken, okul öncesi öğretmenlerinin eğitimine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde ise üçü araştırma, biri yüksek lisans tezi, ikisi doktora tezi olmak üzere toplam altı araştırmaya ulaşılmıştır. Seçer (2010) araştırmasında okul öncesi öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarına etkisini incelemiş ve 66 öğretmene 30 saatlik hizmet içi eğitim programı sunmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin olumlu ve kabul edici tutumlarını ifade etmişler, ancak hizmet içi eğitimle öğrendiklerini yetersiz kaynaklar, uygun olmayan sınıf ortamları ve müfredat nedenleriyle uygulama konusunda emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum araştırmacı tarafından da “hizmet içi eğitimlerin okul öncesi öğretmenlerine sunulabilir, ancak bu okul öncesi kaynaştırma programlarının başarısını sağlamayabilir” şeklinde vurgulanmıştır. Özaydın ve Çolak (2011) araştırmasında 2010-2011 eğitim öğretim yılında MEB tarafından düzenlenen okul öncesi kaynaştırma hizmet içi eğitim programına yönelik öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Haftanın 5 günü ve 30 saat düzenlenen eğitime ilişkin olarak öğretmenler, uzmanların yeterlikleri, programın içeriği ve ders işleyişleri konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, hizmet içi eğitim programının beklentilerini karşıladığını, içeriğin yeterli ve kapsamlı olduğunu ve yeni bilgiler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, hizmet içi program süresinin azlığı, örnek uygulamaların olmaması ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasına yönelik bilgilerin olmaması nedeniyle hizmet içi eğitim programının eksik olduğunu belirtmişlerdir. Kılıç (2011) yüksek lisans tezinde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Günde 3 saat ve toplamda 5 gün süren bilgilendirme oturumlarında kaynaştırma destek eğitim hizmetleri, kaynaştırmanın yararları, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama gibi konulara yer verilmiştir. Bilgilendirme çalışmaları öğretmenlerin tutumlarında olumlu değişikliğe neden olmuş ancak bu durum istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Sucuoğlu vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin gereksinimleri temelinde hazırlanan öğretmen eğitim programının öğretmenlere yönelik etkisi incelenmiştir. Onaltı hafta ve 48 saat süren öğretmen eğitimi programı, özel gereksinimli çocuklar ve özellikleri, performans değerlendirme ve

bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama, öğretimi bireyselleştirme ve öğretimsel uyarlamalar, sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü, doğal öğretim yöntemleri, dil ve konuşmanın desteklenmesi ile ailelerle iletişim ve işbirliği konularından oluşmuştur. Alan uzmanları tarafında hazırlanan yazılı ve görsel materyallerin de yer aldığı programda, sınıf içerisinde kullanılabilecek yöntemlere yer verilmiştir. Öğretmen eğitimi programının uygulanması sonucunda öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri artarak, tutumları olumlu yönde değişmiştir. Demir (2016) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan öğretmen eğitimi programının öğretmen ve çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen eğitimi programı, ABD’de geliştirilen “*İnanılmaz Yıllar (Incredible Years)*” programı temelinde geliştirilmiştir. Toplamda 5 oturum ve 6 hafta süren modüller kapsamındaki öğretmen eğitiminden sonra izleme verileri de toplanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan öğretmen eğitim programı öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterkinlikleri olumlu etkilemiş; özel gereksinimli çocukların sosyal becerileri artmış, problem davranışları azalmış ve etkinliklere ilişkin görev davranışlarının arttığı ortaya konulmuştur. İşcen-Karasu (2017) ise doktora tezinde diğer bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak performans geribildiriminin kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimine etkisini hem öğretmenler hem de çocuklara yönelik olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik olarak sunulan performans geribildiriminin, öğretmenlerin çocukları övme, onlara olumlu geribildirim sunma gibi davranışlarını artırırken; çocukların davranışlarını öfkeyle/bağırarak onaylamama gibi istenmedik davranışları azalttığı ortaya konmuştur.

Araştırmalarda hizmet içi eğitimlerin daha çok öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutumlarının değişmesi ile kaynaştırmaya yönelik sınıf yönetimi, davranış değiştirme gibi sınıf içi uygulamalarını geliştirme bağlamında ele alındığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim programlarının etkisinin ise genellikle öğretmenlere yönelik ele alındığı, doktora tez çalışmalarında hem çocuklara hem de öğretmenlere yönelik etkisinin değerlendirildiği görülmektedir. Farklı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarda daha belirgin hale geldiği, ancak mesleki gelişim boyutunda ele alınmadığı dikkati çekmektedir.

Ülkemizde okul öncesi kaynaştırmaya yönelik öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim programlarını içeren araştırmalar genel olarak incelendiğinde, sınırlı sayıda ve

öğretmenlerin tutum ve bilgi düzeyi değişikliklerine odaklanan araştırmalarda olsa da, etkili hizmet içi eğitim programlarının özelliklerinin yansımaları özellikle son iki araştırmada görülmektedir. Bununla birlikte, gerek uluslararası alanyazında, gerekse ülkemiz kapsamında okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesini geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlerin UTEK ile eğitimini ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.9. Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk (UTEK) ile sunulan mesleki gelişim programının, sınıfların genel kalitesi, öğretmenler ve sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

UTEK ile sunulan mesleki gelişim programı;

1. Deney grubundaki (DG) okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalite puanlarında kontrol grubu (KG) sınıflarına göre anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır?

2. DG okul öncesi öğretmenlerinin;

2.1. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliklerinde son testte anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır?

2.2. Kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygılarına yönelik anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır?

2.3. Özel gereksinimli çocukların sınıftaki etkinliklere katılımlarını sağlamada anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır?

3. DG okul öncesi sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların;

3.1. Etkinliklerle meşgul olma davranışlarında anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır?

3.2. Normal gelişim gösteren çocuklar tarafından kabul düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır?

1.10. Önem

Bu araştırmanın, okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma sınıflarının kalitesini artırmaya yönelik sunulabilecek destekler ve bunların öğretmenlerin uygulamaları aracılığı ile sınıflarına yansımaları konusunda önemli bir bakış açısı oluşturabileceği düşünülmektedir.

Yüksek kaliteli kaynaştırma uygulamalarının birbirinden farklı gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri olan çocukları desteklemek üzere nitelikli uygulamacıları/öğretmenleri gerektirdiği (Soukakou, Evangelou ve Holbrooke, 2018) göz önünde bulundurulduğunda; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarını kaliteli hale getirmesine yönelik gereksinimleri temelinde farklı mesleki gelişim yaklaşımları ile desteklenmesi gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın geleneksel mesleki gelişim modellerinden farklı olan UTEK sürecinin kaynaştırma sınıflarının kalitesini geliştirmeye yönelik öğretmenlerin yeterliklerini destekleme boyutunda ele alınmasıyla, uygulamaya etkili şekilde aktarılabilecek bir model örneği sunulabileceği düşünülmektedir.

1.11. Sayıtlar

Öğretmenlerin özel gereksinimli olduğunu belirttiği ve kaynaştırma öğrencisi olarak sınıflarında bulunan çocukların RAM raporlarının geçerli olduğu varsayılmıştır.

Araştırma öntest ve sontest sürecinde öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların doğru olduğu ve doldurdıkları ölçekleri güvenilir şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği DG ve KG'nun eş gruplar olduğu varsayılmıştır.

1.12. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara'nın benzer özelliklerdeki iki ilçesinde yer alan, MEB'e bağlı iki bağımsız anaokulunda görev yapan on öğretmen ve sınıflarındaki çocuklar ile sınırlandırılmıştır.

1.13. Tanımlar

Erişim: Ortamdaki fiziksel engelleri kaldırıp, çocukların bulundukları her ortamı kendi gereksinim ve özelliklerine göre erişilebilir hale getirmek; akranları, materyaller ve yetişkinler aracılığı ile çok çeşitli etkinlikler sağlayarak öğrenme fırsatlarına da erişmesini sağlamaktır (DEC, 2015).

Katılım: Erişimin ötesine geçerek çocuklara sunulan amaçlı öğretimsel uygulamalar ile çocukların etkinliklerle meşgul olmasını desteklemek, çocukların zaman geçirdikleri ortamın bir parçası olmasını desteklemektir (DEC, 2009; DEC, 2015).

Destek: Öğretmenlerin mesleki gelişimi, organizasyon yapıları ve kaynaştırmayı destekleyen veri sistemleri ile iş birliğini kapsamakta, yüksek kaliteli kaynaştırma uygulamaları için sistem düzeyindeki altyapıyı ifade etmektedir (DEC ve NAEYC, 2009; Winton, 2016)

Kaynaştırma sınıfı: Yetersizliklerine bakılmaksızın, her çocuğun gereksinimleri ve öğrenme özellikleri doğrultusunda farklı türde etkinliklere katıldığı, ortamın tamamen üyesi olduğu ve sorumluluklarını aldığı; gelişim özellikleri doğrultusunda öğretmeni tarafından desteklendiği sınıftır.

Genel kalite: Kaynaştırma sınıflarının yapısal ve süreç kalite özelliklerini bir arada barındıran; öğretmen, çocuk ve ortam ve materyaller arasındaki etkileşimin her çocuğun bireysel gelişim ve öğrenme özelliklerine göre düzenlendiği ve desteklendiği; kaliteyi oluşturan paydaşlarla iş birliği yapılan özellikleri de kapsayan ve belli standart göstergeler ile ölçülen niteliklerin tamamıdır.

Mesleki gelişim: Öğrenme ve öğretme deneyimlerini geliştiren mesleki bilgi, beceri ve eğilimleri edinmeyi desteklemek üzere ortaya konulan süreçtir (NPDCI, 2008).

Koçluk: Var olan becerileri geliştirmek, yeni beceriler edinmek veya uygulamaların daha derin anlayışını kazanmak; bunları halihazırda ya da gelecekte kullanmak üzere kapasite geliştirmeye yönelik kullanılan bir yetişkin öğrenme stratejisidir (Rush ve Shelden, 2005).

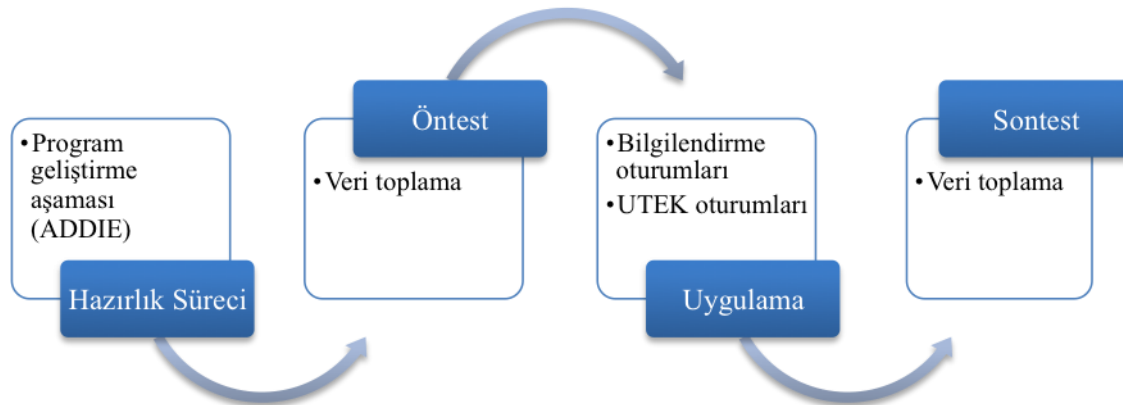
Destekleyici geribildirim: Öğretmenin eylem planı ve hedefleri doğrultusundaki doğru/uygun uygulamalarına yönelik olarak olumlu yorum yapmak; odaklı gözlemlerden elde edilen verilerle geliştirdiği beceriler hakkında öğretmene yansıtıcı bilgi sunmaktır (Snyder, vd. 2015, NCQTL, 2015c).

Yapılandırıcı geribildirim: Öğretmenin kaçırdığı uygulama fırsatları veya hedeflediği uygulamaları sınırlı gerçekleştirmesi durumunda, bu uygulamaları geliştirmesine yönelik olarak sunulan geribildirimdir. Koçluk desteği sunan kişinin, öğretmene neyin geliştirileceği ve bu geliştirmenin nasıl yapılacağı konusunda net bir şekilde sunduğu bilgidir (NCQTL, 2015c).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerine UTEK ile sunulan mesleki gelişim programının okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada; öncelikle okul öncesi öğretmenlerine yönelik uygulanmak üzere bir mesleki gelişim programı (ÖMEGEP) geliştirilmiştir. Daha sonra bu programın pilot uygulaması yapılarak test edilmiş ve program güncellenmiştir. Ardından öntest-uygulama-sontest sürecine geçilmiştir (Şekil 2). Bu doğrultuda, bu bölümde öncelikle hazırlık ve program geliştirme sürecine yer verilmiş; daha sonra uygulamaya temel oluşturan araştırma modeli, deney ve kontrol grupları ile araştırma uygulama süreci ele alınmıştır. Bu sürecin aşamaları program geliştirme ile ilgili kararları verme sürecinde önemli yer tutan gelişimsel araştırma (van den Akker, 1999) bakış açısıyla ortaya konulmuştur. Gelişimsel araştırmalarda öğretimsel programların desenlenmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi söz konusudur (Richey, 1994). Bu araştırmanın hazırlık sürecinde de ÖMEGEP'e ilişkin bu şekilde bir süreç yürütülmüştür.



Şekil 2. Araştırma süreci aşamaları

2.1. Program Geliştirme Aşaması

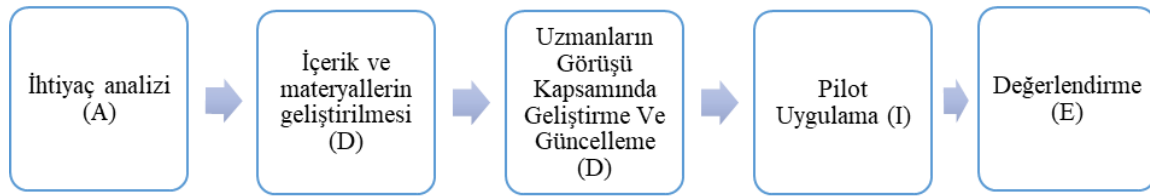
Bu bölümde ÖMEGEP'in yaklaşımı, kavramsal çerçevesi ile ilgili özelliklerine yer verilerek; hazırlık sürecinde yapılanlar, pilot uygulama süreci ve güncellemeler ile programın nihai haline getirilmesi aşamaları ele alınmaktadır.

ÖMEGEP alanyazın çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerinin kaliteli kaynaştırma uygulamaları kapsamında kendilerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin bir yaklaşımla geliştirilerek, kuramsal temelde belli özellikleri içerecek şekilde ortaya konulmuştur. Alanyazında mesleki gelişime yönelik etkinliklerin genel bir kapsamdan ziyade içerik odaklı ele alındığında, öğretimsel hedefler ve bir program olduğunda daha etkili sonuçlar ortaya koyabildiği belirtilmektedir (Buysse, vd., 2009). Bu doğrultuda, araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik gereksinimleri odağında ele alınabilecek bir program hazırlanması kararı alınmıştır. Programın oluşturulma sürecinde yeterlik temelli mesleki gelişim yaklaşımı (competency-based professional development approach) temel alınmıştır. Bu yaklaşımda öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde beceri, tutum ve algılarına yönelik yeterliklerin kendi performanslarına dayalı olarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Creemers, Kyriakides ve Antoniou, 2013). Bu yaklaşımın gereği olarak ÖMEGEP'in özellikleri, uygulama sürecinde öğretmenlerin kendi hedeflerini oluşturabilmelerine yönelik kurgulanmış ve hedefleri doğrultusunda yeterliklerini geliştirmelerine zemin hazırlanmıştır.

Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan ÖMEGEP'in kavramsal ve felsefi altyapısı ise, ülkemizin mevcut koşulları ve gereksinimleri kapsamında DEC'nin “Önerilen Uygulamalar (Recommended Practices)” bakış açısı temel alınarak oluşturulmuştur. Önerilen Uygulamalar alanyazında kaliteli kaynaştırma uygulamaları için öğretmenlerin mesleki gelişimi için yararlanılabilecek bir bakış açısı olarak ifade edilmektedir (Winton, 2016). Okul öncesi kaynaştırmada kanıt temelli uygulamalara ilişkin bakış açısı sağladığı düşünülen “Önerilen Uygulamalar” çeşitli nedenlerle uygulanabilir ve yararlı olarak görülmektedir. Çocuklar için etkili ve yararlı sosyal kazanımlar sunması, yetersizliğe özgü değil tüm çocuklara yönelik olması, disiplinlere göre mesleki standartlar ve etik özellikler dahilinde kullanıma uygun olarak geliştirilmesi, uygulamaya rehberlik edecek başlıklar ve içerikler barındırması bu nedenlerdendir (Barton, Pribble ve Joseph, 2015). NAEYC'nin tipik gelişim gösteren çocuklar için hazırladığı “Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar”da yer alan standartları da içermesi, okul öncesi kaynaştırmanın kalite bileşenlerinden erişim, katılım ve destek

boyutunda pek çok özelliği de barındırması nedeniyle öğretmenlere yönelik hazırlanacak olan programda “Önerilen Uygulamalar” kavramsal çerçevesi ve bakış açısı tercih edilmiştir.

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programının hazırlanmasında öğretim tasarımı modellerinden ADDIE modeli kullanılmıştır. ADDIE modeli 1975 yılında geliştirilmiş ve öğretim tasarımı modelleri arasında en çok kullanılan yöntemlerden biridir (Göksu, Özcan, Çakır ve Göktaş, 2000; He, Means ve Lin; 2006; Özerbaş ve Kaya, 2017). Bu yöntemde ihtiyaçları analiz etme (analysis), tasarım (design), geliştirme (development), uygulama (implementation) ve değerlendirme (evaluation) basamakları yer almaktadır. Bu basamaklarda Şekil 3’te yer alan süreçler uygulanmıştır.



Şekil 3. ADDIE modeline göre içerik hazırlama süreci

2.1.1. İhtiyaç Analizi

İhtiyaç analizi, bireylerin eğitim alarak karşılayabilecekleri doğrudan veya dolaylı mesleki gereksinimleri ile ilgili bilgi toplama sürecidir ve ihtiyaçlar mevcut durumu iyileştirmeye ya da eksiklikleri gidermeye yönelik olabilir (Barbazette, 2006). Bu bağlamda, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesine ilişkin öğretmenlerin halihazırda yaptıkları ve iyileştirmeye yönelik gereksinimleri ortaya konularak, mesleki gelişim programının altyapısına ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Önerilen Uygulamalar bakış açısı kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmanın kalitesinin artırılmasına ilişkin gereksinimleri belirlenmiştir.

2.1.1.1. İhtiyaç Analizi Yöntemi

Nitel yöntem kullanılarak, hazırlanan sorulardan oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile veri toplanmıştır (Merriam, 1998). Öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırma uygulamaları konusundaki ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla betimsel ihtiyaç analizi yaklaşımı tercih edilmiştir (Demirel, 2008).

2.1.1.2. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Aracı

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak üzere Önerilen Uygulamalar'daki etkileşim, öğretim ve ortamdaki tüm maddelere ilişkin toplamda 24 soru yazılmıştır. Bu soruların görüşmeler için sayıca çok fazla olduğu düşünülerek, soruların benzer içerikte olanlarını bir araya getirme, tek ifadede birleştirme yollarıyla sorular alt soru içerecek şekilde sekiz ana soru haline getirilmiştir. Hazırlanan sorulara ilişkin halihazırda görev yapan beş okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Soruların anlaşılabilirlik, dil ve gereksinimleri belirleyebilme açısından değerlendirilmesinin yapılabileceği ve görüşlerin ifade edilebileceği bir form hazırlanmıştır (Ek 1). Bu form aracılığı ile öğretmenlerden gelen geribildirimlere göre sorularda güncelleme yapılarak beş soru haline getirilmiştir. Ardından, bir okul öncesi öğretmeni ile yapılan pilot görüşmede alınan yanıtlara göre beş ana soruya doğrudan gereksinimlere yönelik bir soru daha eklenmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu soru da eklendikten sonra sorulara son hali verilmiştir (Ek 2).

2.1.1.3. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Süreci

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile 2018 yılı bahar döneminde MEB'den araştırma izni alınarak (Ek 3) özel gereksinimli çocuklarla çalışan, bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için öncelikle anaokullarına gidilerek yönetimde görevli kişiler ile görüşülmüştür. Özel gereksinimli öğrencisi olan ve ulaşılabilen öğretmenlerin bilgisi alınarak randevu planlanması yapılmıştır. Öğretmenlerin uygunluklarına göre organize edilen zaman dilimlerinde yüz yüze görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Görüşmeler ses kaydı alınarak kaydedilmiştir.

Yedi farklı bağımsız anaokulunda çalışan 16 okul öncesi öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin yaşları 29-44 aralığında değişmekle birlikte tamamı kadındır. Öğretmenlerin mesleki deneyimi ise yedi yıl ve 24 yıl arasında değişmektedir. Tamamı lisans mezunu olan öğretmenler, hem geçmiş yıllarda hem de 2017-2018 eğitim öğretim yılında sınıflarında özel gereksinimli çocuklarla çalıştıklarını ifade etmiştir.

2.1.1.4. İhtiyaçların Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının dökümü ile Times New Roman yazı tipi, 12 punto ve 1.15 satır aralığı ile yazılmış 78 sayfa veri elde edilmiştir. Bu

veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir (McMillan ve Schumacher, 1997). Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda oluşan kodlar belli temalarda kategorize edilerek bir araya getirilmiştir. Temalar ile kategorize edilemeyen durumlarda ise birbirini tekrar eden yanıtlar bütünleştirilerek bir çerçeve kapsam oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1.1.5. İhtiyaç Analizi Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları genel olarak analiz edildiğinde, ana sorular kapsamında çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. “Çocukların en iyi şekilde yararlanması için sınıf ortamını düzenlemeye yönelik neler yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenler daha çok fiziksel ortam boyutunda yaptıklarıyla ilgili yanıtlar vermiştir. Sınıfların sosyal ortamının daha geri planda kalarak çocukların etkileşimleri ve etkinlik süreçlerine katılımlarına yönelik amaçlı çabaların sınırlı kaldığı dikkati çekmiştir. Öğretmenlerin çocukların dikkatini çekmeye yönelik yaptıkları, etkinlik sürecini yapılandırma girişimleri kapsamında yanıt vermişlerdir. Etkinlik öncesi hazırlık ve başlangıcında dikkat çekme, çocukların ilgilerine göre etkinlikleri çeşitlendirme ve gün içindeki etkinlik sıralamasını farklılaştırma odağında uygulamalar yapıldığı görülmektedir. Meşguliyet sağlama davranışlarına ilişkin öğretmen-çocuk etkileşimini içeren boyutun sınırlılığı dikkat çekmekle birlikte, çocukların bireysel gelişim ve öğrenme özelliklerine göre herhangi bir farklılaştırma/uyarlama gibi düzenlemelerden hiç bahsedilmemiştir.

Problem davranışlara ilişkin öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar genel olarak değerlendirildiğinde, daha çok aile ile ilişkili ele alınarak görüşmeler odağında sürecin yönlendirildiği, sınıf ile ilişkilendirilme boyutunun daha sınırlı olduğu ve problem davranışlara yönelik sistematik olarak uygulanan herhangi bir yöntem olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi boyutunda kurallar oluşturma, bunları çocuklara öğretme ve kuralları sınıf içerisinde işler hale getirmeye ilişkin herhangi bir uygulama yapmadıkları da dikkati çekmektedir.

Öğretmenlere, “Çocukların öğrenme süreçlerine yönelik neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltildiğinde, çocukların öğrenme sürecine yönelik olarak MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre çocukların mevcut durumunu ele aldıklarını, aylık planlar çerçevesinde kendi sınıflarına göre de planları değiştirerek çocuklara öğreteceklerini belirlediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin çocukların mevcut gelişimsel düzeylerine ilişkin gözlem yapma, kaydetme ve veri oluşturma gibi süreçlerden uzak olarak öğretim süreçlerini ele

aldıkları dikkati çekmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler sınıf içerisinde çocukların gelişimini desteklemeye yönelik sistematik bir strateji kullanmadıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlere “Çocukları tanımak için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulduğunda çocukları tanımak için genelde doğrudan çocuktan gözlem yoluyla bilgi alma yoluna gittikleri veya ailelerinden çocukları hakkında görüşmeler ile bilgi almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Sene başında çocuk tanıma formlarını ailelere gönderdiklerini, bu formların içeriğinde çocukların gelişimsel özellikleri, varsa geçirdikleri hastalıklar ya da anne babaya ilişkin bilgiler gibi temel bilgilerin bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenler “Çocukların diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşim kurmaları için neler yapıyorsunuz?” sorusuna yönelik çocukları sorumluluklar ve görevler ile desteklediklerini, planlı etkinlikler ya da çocukları oyun etkinliklerine yönlendirerek, onlara rehberlik ederek sosyal etkileşimlerini desteklemeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenler “Mesleki yaşamınıza başlangıcınızdan bugüne kadar olan öğretmenlik sürecinizi göz önünde bulundurduğunuzda en çok hangi konularda desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik sınıf içi süreçlere yönelik gereksinimlerini ifade ettikleri, bununla birlikte mesleki gelişimleri konusunda eğitim almalarının onlara yaptığı katkıyı, onları motive edebilecek çalışmalara ihtiyaç duyduklarını söylemiştir. Ayrıca, eğitimlerde tek yönlü bilgi aktarımından ziyade aktif olarak içinde olacakları etkinlikleri talep ettikleri dikkati çekmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarının kalitesini artırmaya yönelik gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılan ihtiyaç analizi genel olarak değerlendirildiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin sınıf ortamını düzenleme, akran etkileşimini sağlama, çocukların öğrenme süreçlerini destekleme, çocuklarla ilgili bilgileri toplama ve bunları uygulamaya aktarma gibi pek çok konuda gereksinimleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlardan okul öncesi kaynaştırma konusunda mevcut uygulamalarına yönelik durumları ve buna istinaden kaynaştırmanın kalitesini artırmaya yönelik ihtiyaçları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tablo 1’de detaylı olarak ihtiyaç analizi ve program içeriğine yansımaları görülmektedir.

Tablo 1

İhtiyaç Analizi Kapsamında Mevcut Durum ve Program İçeriği

Mevcut Durum	Öğretmenlerin İhtiyaçları	Program İçeriğine Yansıması	
-Sınıf ortamını tüm çocukların etkinliklere katılımını sağlayacak şekilde kullanmaktan ziyade sadece fiziksel olarak, güvenlik odaklı düzenleme.	- Sınıf ortamının fiziksel ve sosyal (etkileşimsel) ortamının düzenlenmesi. - Sınıf ortamının mevcut koşullarının erişilebilirlik özellikleri odağında da ele alınması.	- Sınıf ortamının erişilebilir hale getirilmesi. - Fiziksel ve etkileşimsel ortama yönelik düzenlemeler.	Erişim
- Çocukların gereksinimlerine göre materyal ve ortam uyarlamalarının sınırlılığı.	-Materyallerin ve ortamın çocukların gereksinimlerine göre uyarlanması konusunda destek.	-Tüm çocukların gelişim ve öğrenme özelliklerine göre materyallerde uyarlama yapılması.	Katılım
- Çocukların öğrenme süreçleri/etkinlikler ile meşgul olmasını sağlayacak uygulamaların, stratejilerin yetersiz kullanımı. Önleyici sınıf yönetimi bilgilerinin sınırlı oluşu.	- Çocukların öğrenme gereksinimlerine göre farklılaştırma yaparak etkinliklerle meşgul olmalarının desteklenmesi.	-Çocukların etkinliklere katılımlarını artıracak, meşgul olmalarını destekleyecek stratejilerin kullanılması.	Katılım
- Çocukların öğrenme süreçlerini desteklemeye yönelik “öğretim” boyutunun geri planda kalması. Planlı, sistematik bir öğretim sürecinin olmaması.	- Çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerinin planlı ve sistematik olarak geliştirilmesine yönelik destek.	-Çocukların etkinliklerle meşgul olma süreçlerini destekleyecek şekilde planlı öğretim basamaklarını içeren yapılması.	Destek
- Çocukların gelişimleri ve öğrenmelerinin mevcut durumunu analiz ederek uygun destek sunmaya yönelik sistematik bir süreç uygulanmayışı.	- Çocukların gelişim ve öğrenmelerinin veriye dayalı karar verme süreçleri ile desteklenmesine yönelik çalışmalar.	-Müfredata göre çocukların öğretimsel gereksinimlerine yönelik veriye dayalı karar verme süreçlerinin işletilmesi.	Destek
- Tek yönlü bilgi aktarımından sıkılan, uygulamaya aktarımı sınırlı olan mesleki gelişim çalışmaları.	-Öğretmenlerin gereksinimlerine göre içinde olup, etkileşimsel biçimde katılabileceği mesleki gelişim programlarına katılım talebi.	-Kaynaştırma sınıflarının kalitesinin artırılmasına yönelik uygulama temelli koçluk sistemi ile öğretmenlerle çalışma.	Destek

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarını kaynaştırma bakımından geliştirmek için ihtiyaçlarının temelde erişim, katılım ve destek boyutları ile ilişkilendiği görülmektedir. Bu boyutlar, kapsayıcı eğitim bakış açısı ile ÖMEGEP’i temellendirmiş, alanyazında ifade edilen okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki ihtiyaçları da bu bağlamda ele alınmıştır.

2.1.2. Alanyazında Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhtiyaçları

Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin mevcut şartlarda zorlandıklarını ve özel gereksinimli çocuklar konusunda sınırlı bilgi sahibi oldukları ve uygulamalarda sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Altun ve Gülben, 2009; Bozarslan ve Batu, 2014; Gök ve Erbaş 2011; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Sucuoğlu, Karasu, Bakkaloğlu, Demir ve Akalın, 2014; Varlıer ve Vuran, 2006). Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar iletişim kurmada zorlandıkları (Dikici-Sığırtmaç, vd., 2011); değerlendirme, problem davranışlar ile baş etme konusunda bilgi, deneyim ve desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Akalın, vd., 2014; Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016). Ayrıca, özel gereksinimli çocukları sınıf ortamında oyuna dahil etme konusunda da bilgi sahibi olmadıkları (Akmeşe ve Kayhan, 2016); çocukların bireysel gereksinimlerine yönelik uyarlama yapma konusunda yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır (Tufan ve Yıldırım, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını şekillendiren yöntemler ile ilgili de sınırlı bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir (Özen, vd. 2013).

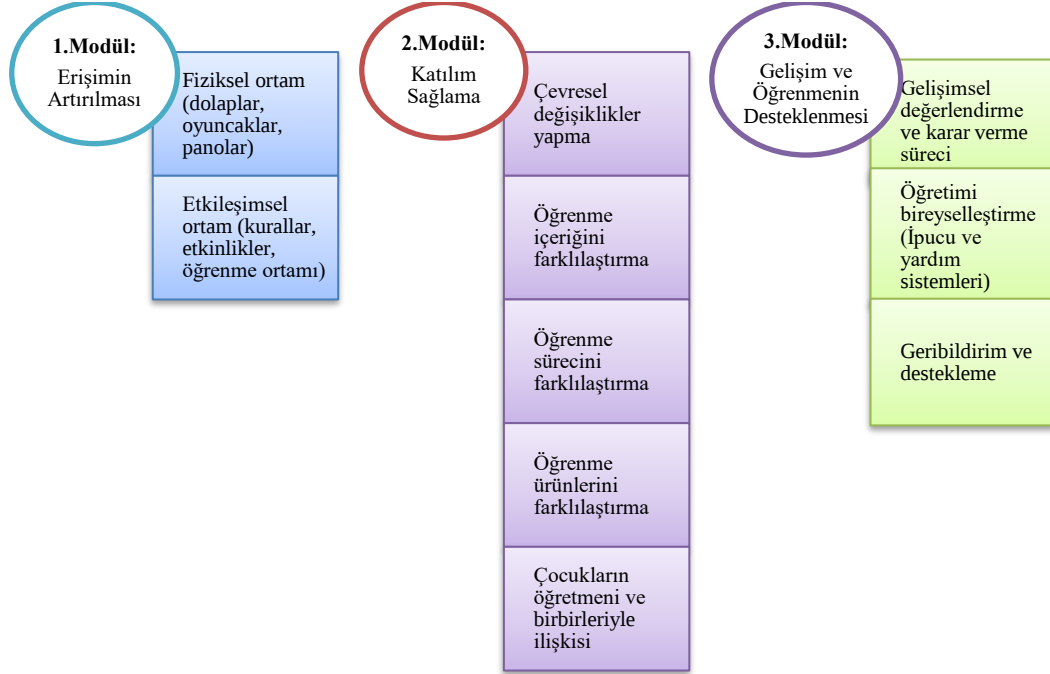
İhtiyaç analizi sonuçları ve alanyazının ortaya koyduğu bulguların uyumlu olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ÖMEGEP’i oluşturan yapının erişim, katılım ve destek boyutunda üç parçalı ve her biri birbiri ile ilişkili modüler yapıda olabileceği düşünülmüştür. İçerik ve materyaller bu doğrultuda geliştirilmiştir.

2.1.3. ÖMEGEP İçerik ve Materyal Geliştirme Süreci

Okul öncesi öğretmenlerinin kaliteli kaynaştırma uygulama ortamı oluşturabilmelerine yönelik mesleki gelişimlerini sağlayabilmek amacıyla üç modülden oluşan bir mesleki gelişim programı hazırlanmıştır. Mesleki gelişim modellerinin özellikleri, kaliteli kaynaştırma uygulamalarının kapsamı ve öğretmenlerin gereksinimleri dikkate alınarak içerik tasarlanmıştır. Bilgi aktarımı ve öğretmenlerin yaşantılarından oluşturulan örneklerle; katılımcı öğretmenlerin kendi tecrübelerini eşleyebilecekleri ve yansıtıcı olmalarını sağlayan bir kapsam oluşturulmuştur. “Tüm çocuklar öğrenebilir” prensibiyle evrensel tasarım ve öğretimin farklılaştırılması (differentiation) ilkeleri temelinde ÖMEGEP içeriği geliştirilmiştir.

ÖMEGEP modüllerinin içeriğinde birinci modül erişimin artırılması, ikinci modül katılım sağlama, üçüncü modül ise gelişim ve öğrenmeyi destekleme olarak ele alınmıştır (Şekil

4). Her modül bilgi veren içerik ve öğretmenlerin kendi öğrenmelerini yapılandırılmalarını sağlayıp koçluk sürecine temel oluşturan çerçeve olarak iki kısımdan oluşmaktadır (Şekil 5).



Şekil 4. Modüllerin içerikleri

Her üç modülün birinci kısmı konular ile ilgili bilgi vermeyi amaçlayan şekilde geliştirilmiştir. “Bilgi İçeriği” olarak adlandırılan bu kısımlar; uygulamaya aktarılabilir, sınıf içerisinde uygulamaların “nasıl” gerçekleştirilebileceğine ilişkin örnekleri barındıran, bilgilendirici ve öz konu anlatımlarından oluşmaktadır. İkinci modül kapsamında öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik neler yapabileceklerine ilişkin yol gösterici özellik taşımaktadır. İkinci kısımlar ise öğretmenlerin örnek olaylar doğrultusunda kendi yaşantılarından yola çıkarak yansıtıcı olmalarını sağlama, mevcut koşulları doğrultusunda tüm çocukların gereksinimlerini dikkate alarak sınıf ortamlarını düzenlemeleri ve öğretim uygulamalarını yapılandırılmalarına yönelik gereksinimlerini ortaya koymak üzere oluşturulmuştur. “Uygulama İçeriği” denilen bu kısımlar; öğretmenlerin uygulamaya aktarabilecekleri bilgileri kendilerinin organize edebilecekleri şekilde hazırlanmıştır. Bu şekilde öğretmenlere geleneksel mesleki gelişim modellerinde olduğu gibi tek seferde doğrudan bilgi aktarımı değil, onların yaşantılarından yola çıkarak kendi öğrenmelerini oluşturmaları ve ihtiyaçlarını fark etmeleri hedeflenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin

UTEK sürecinde kendi eylem planlarını oluşturmalarına yönelik hedeflerini yazabilecekleri biçimde tasarlanmıştır.

Modüllerin ikinci kısmı modül konusu ile ilgili bir örnek olay ile başlamaktadır. Bu örnek olay üzerinden öğretmenlerin fikirleri alınarak örnek olaydaki öğretmenlerin yapmış oldukları, kendi yaptıkları ve sınıf ortamının daha kaliteli hale gelebilmesi için tüm çocuklara yönelik yapılabileceklerin sorular odağında tabloları doldurabilecekleri bir format hazırlanmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin koçluk sürecine ilişkin gereksinimlerinin de her üç modül çerçevesinde ortaya çıkması amaçlanmıştır.



Şekil 5. Modüllerin kapsamı

Birinci modül “erişimin artırılması” sınıf ortamının fiziksel ve sosyal boyutunu düzenlemeye, materyalleri çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine göre farklılaştırmaya yönelik oluşturulmuştur.

İkinci modül “katılım sağlama” çocukların sınıf ortamındaki oyun ve öğrenme etkinliklerine katılımı ve meşgul olmasını sağlamak üzere öğretmenleri uygulamaya aktarılabilir pratik stratejilerle desteklemeyi hedeflemektedir.

Üçüncü modül “gelişim ve öğrenmenin desteklenmesi” ise öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları veriye dayalı karar verme süreci ile şekillendirmelerini, sınıf ortamında çocukların bireysel gereksinimleri doğrultusunda gelişim ve öğrenmelerinin sağlanmasına yönelik desteklenmelerine yönelik önerileri içermektedir. Öğretmenlerin planlı öğretim basamakları doğrultusunda çocuklarla öğrenme etkileşimlerini düzenleyerek onlara ihtiyaç duydukları yardım ve ipuçlarını sunma konusunda desteklemeyi, müfredata dayalı

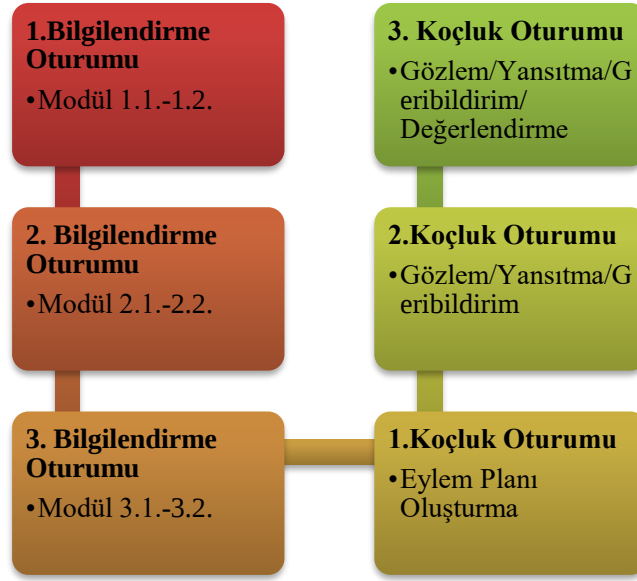
değerlendirme yaparak çocukların ne öğreneceklerine veriye dayalı karar verme konusunda yardımcı olmayı hedeflemektedir.

2.1.4. Uzman Görüşü Kapsamında Geliştirme ve Güncelleme

Geliştirilen modüllere ilişkin tez izleme komitesinde bulunan alan uzmanları ile birlikte okul öncesi, özel eğitim ve eğitim programları bölümünde görev yapan öğretim üyelerinin yer aldığı bir grup uzmandan görüş alınmıştır. Bir okul öncesi eğitim uzmanı, iki özel eğitim uzmanı ve bir eğitim programları ve öğretim uzmanı olmak üzere dört uzmandan geliştirilen öğretmen eğitim paketine ilişkin görüşlerini paylaşmaları rica edilmiştir. Tüm modüller uzmanlara Ek 4'te yer alan uzman görüşü formu ile iletilmiş ve gelen görüşler doğrultusunda modüllerde güncelleme yapılmıştır. Bu güncellemeler daha çok yazım ve ifade biçimi, görsellerde yabancı dilde yer alan ifadelerin Türkçeleştirilmesi gibi konulardan oluşmuştur. Ayrıca, pilot uygulama ya da ana uygulama sürecinde yer almayacak iki okul öncesi öğretmeninden de modüllere ilişkin görüş alınarak, öğretmenlerin gözüyle modüllerin anlaşılabilirliği ve olası güncellemeler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler modüllerdeki örnek olaylar ve içerikle ilgili olumlu görüşlerini ifade etmişler, içeriği uygulanabilir ve sınıf içerisinden yansımaların yer aldığı gerçekçi bir kapsam olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda modüllerde güncellemeler yapılmış ve pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.1.5. Pilot Uygulama

Pilot uygulama süreci beş sınıfın yer aldığı tam zamanlı eğitim veren bir okul öncesi eğitim kurumunda, beş okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Hazırlanan mesleki gelişim programının UTEK ile sunuluşu, okul öncesi öğretmenlerinin hem ÖMEGEP içeriğine hem de UTEK ile ilişkili dokümanlara yönelik davranışları pilot uygulamada test edilmiştir. Pilot uygulama öncesinde öğretmenlere süreç ile ilgili bilgi verilerek gönüllü katılım durumları sorulmuş, tüm öğretmenlerin gönüllü olması ile de bilgilendirme oturumlarının gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin hepsine uygun günler belirlenmiştir. 12-20 Şubat 2019 tarihleri arasında öğretmenler ile grup çalışması şeklinde, yüz yüze üç bilgilendirme oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumların tamamı yedi saat sürmüştür. Pilot uygulama sürecinde beş öğretmen ile grup olarak bilgilendirme oturumları yapılmış, bir öğretmen ile de üç koçluk oturumu gerçekleştirilerek çalışma tamamlanmıştır (Şekil 6).



Şekil 6. Pilot uygulama süreci

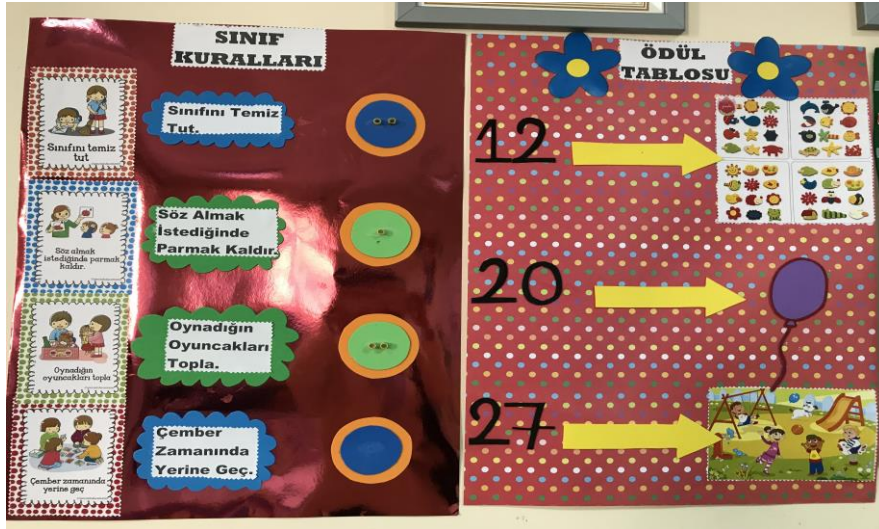
Bilgilendirme oturumları öncesinde modüllerin içerik kısımlarındaki açıklamalardan her bir modüle ilişkin powerpoint formatında bir sunum hazırlanmıştır. Her bir öğretmen için modül kitapçıkları hazırlanarak, bu kitapçıklar oturum başlangıçlarında öğretmenlere iletilmiştir.

Bilgilendirme oturumlarında; üç modülden oluşan içerik üç ayrı oturumda öğretmenler ile paylaşılmıştır. Modüllerin her biri iki buçuk saat süren bilgilendirme oturumunda öğretmenler ile çalışılmıştır. Oturumlarda modüllerin önce uygulama içerik kitapçıkları öğretmenlere verilmiştir. Modüle ilişkin örnek olay okunarak hakkında konuşulmuş ve modüldeki tablonun ilgili kısmı öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin kendi sınıflarına yönelik yaptıkları da modüller kapsamında konuşularak nelere gereksinimleri olduğu ihtiyaç analizi formları üzerinden doldurulmuştur. Öğretmenlerin hangi alanlara yönelik kendilerini geliştirmeye ilişkin hedef belirleyebilecekleri üzerinde durulmuştur.

Öğretmenlerin, sınıflarındaki çocukların uyku saatinde bilgilendirme oturumlarına katılması ve oturum sürecinin çocukların uyku saati dilimleri ile sınırlı olması nedeniyle oturumlar dar bir zaman aralığında gerçekleştirilmek durumunda kalmıştır. Koçluk oturumlarının temeli olan eylem planı formunun doldurulması pilot uygulama oturumlarında gerçekleştirilememiştir. Bu formların doldurulması pilot uygulamaya katılan

iki öğretmen ile bireysel çalışmalarla gerçekleştirilmiş, bu şekilde formların uygunluğuna ilişkin de bilgi elde edilmiştir.

Bilgilendirme oturumlarına da katılan bir öğretmen ile üç koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. UTEK ile yapılandırılan bu oturumlarda ikinci modül kapsamında sınıfına yönelik bir hedef belirleyen öğretmen, eylem planı formu da oluşturarak hedefine yönelik uygulama yapmıştır. Kendi sınıfının ve çocuklarının özelliklerine göre sınıf kuralları panosu, ödül panosu ve sembollerin ödül karşılıklarının olduğu üç materyal hazırlamış, bu materyalleri sınıf kurallarının çocuklara öğretimi sürecinde kullanmıştır. Koçluk oturumları öğretmenin uygun olduğu günlerde gerçekleştirilmiştir. Birinci koçluk oturumunda sınıf kuralları öğretimi için materyal hazırlıkları üzerinden geribildirim alan öğretmen, ikinci oturumda sınıf kurallarını çocuklara anlatırken gözlemlenmiştir. Öğretmeni gözlem sırasında notlar alınmış, bu notlar öğretmen etkinliği tamamlandıktan sonra kendisi ile paylaşılmıştır. Öncelikle açık uçlu sorularla öğretmenin yansıtıcı olması sağlanarak, daha sonra süreç ile ilgili öğretmene destekleyici ve düzeltici geribildirim verilmiştir. Üçüncü koçluk oturumunda da sınıf kuralları sunumu daha önceki geribildirimler kapsamında izlenen öğretmen ile genel bir süreç değerlendirmesi de yapılarak uygulama tamamlanmıştır. Öğretmenin hazırladığı ve daha sonra geribildirim aldığı materyaller Şekil 7 ve Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 7. Sınıf kuralları ve ödül tablosu



Şekil 8. Çocukların sembol tablosu

Pilot uygulama sürecindeki bilgilendirme ve koçluk oturumlarının sonunda uygulamaya katılan öğretmenler ile genel bir süreç değerlendirmesi yapılmıştır. Öğretmenlere oturumlara, dokümanlara ve oturumların sunuluş biçimine ilişkin görüşleri sorulmuş ve fikirleri alınmıştır. Öğretmenler dokümanlar, sunum ve süreç akışı açısından oturumların planlı ve kendilerine yararlı; verilen örneklerin çok anlaşılır ve güzel olduğunu belirtmiş, bir öğretmen edindiği bilgilerin bazılarını hemen uygulamaya aktardığını ifade etmiştir. Sınıf kurallarını modülde işlendiği gibi “dinleyen kulaklar, gören gözler, nazik eller” şeklinde çocuklara sunduğunu ve çocukların bunu çok güzel anlayıp davranışsal olarak da gerçekleştirdiğini söylemiştir. Hatta aynı öğretmen sınıftaki çocukların bazılarının evde bunu ailelerine anlattığını ve velilerin öğretmene “Çocuğumuz böyle şeyler söylüyor kendi kendine ve eğleniyor. Nedir bu?” şeklinde merakla sorduklarını da belirtmiştir. Öğretmenler lisans eğitimlerinde, pilot uygulama programında olduğu gibi içerik bilgisi sunulmadığını ve bu şekilde hazırlanan içeriğin çok iyi olduğunu da eklemiştir.

Tüm öğretmenler çocukların uyku vaktindeki boşluğun yarattığı zaman sınırlılığının olumsuzluğundan bahsederek, bilgilendirme oturumlarının 2,5-3 saat sürmesi ve rahat bir zaman diliminde bilgilendirme oturumlarının gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Koçluk oturumlarına katılan öğretmen de geribildirim alarak, yüz yüze gerçekleştirilen çalışmanın çok daha etkili olduğunu belirtmiş ve ihtiyacı olan şeyin kendisine ne yapılmasının söylenmesinden çok bunu nasıl yapılacağı konusunda da fikirler sunulmasının olduğunu ifade etmiştir. Geribildirim süreci ile bunun gerçekleştiğini ve memnuniyetini de ifade etmiştir. Böylece sınıf ortamında yaşadığı soruna çözüm bulduğu

için ve eylem planı formuna yazdığı hedefini de gerçekleştirmiş olduğu için, aynı zamanda kişisel olarak da öğretmenin memnun ve mutlu olduğu gözlemlenmiştir.

Oturlara özel eğitim bölümünde görev yapan ve lisans eğitimini hem okul öncesi hem de özel eğitim bölümünde tamamlamış bir araştırma görevlisi de katılmıştır. Bu araştırma görevlisi hazırlanan bilgilendirme oturumları uygulama güvenilirliği formu (Ek 5) doğrultusunda değerlendirme yaparak planlanan akışta oturumların gerçekleştirilme durumunu incelemiştir. Öğretmenlerin bahsettiği çocukların uyku zamanı sınırlılığında oturumların gerçekleştirilme durumu uygulama güvenilirliği formu kapsamında da gündeme gelmiş, zaman sınırlılığından dolayı bazı maddeler gerçekleştirilememiştir. Bu durum da göz önünde bulundurularak oturumlar sonrasında bilgilendirme oturumu uygulama güvenilirliği formu güncellenerek ve akışa yansımaları da değerlendirilerek son hali verilmiştir.

2.1.6. Değerlendirme Süreci

Pilot uygulama sonrasında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmen eğitim programına ilişkin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme yapılmıştır. Modüllerin yapısı, içeriği ve sunuluş biçimi tekrar gözden geçirilmiştir. Kullanım kolaylığı açısından modüllerin spiralli kitapçıklar şeklinde değil, dosyalar halinde dokümanlaştırılarak oturumlar sonunda tek bir klasör halinde arşivlenebilecek şekilde olmasına karar verilmiştir. Modüllerin içeriği ve örnek olaylarda herhangi bir değişiklik yapılması düşünülmemiştir. Her bir modüle ilişkin hazırlanan powerpointler de gözden geçirilerek eklemeler yapılmıştır. Birinci modüldeki sınıf kuralları görsellerinin olumlu ve olumsuz örnekleri eklenmiştir. İkinci ve üçüncü modüldeki örnek görsellerin sayısı artırılmıştır. Ayrıca eylem planı formunun nasıl doldurulabileceğine ilişkin de slayta açıklamalı görsel eklenerek örneklendirilmiştir.

Modül kitapçıklarına öğretmenlere dağıtılmadan önce her bir öğretmenin adının yazılması, standart uygulama dışında dokümanların kişiselleşmesi öğretmenleri mutlu etmiş, sürece motive başlamalarını sağlamıştır.

Bilgilendirme oturumlarında öğretmenler ile karşılıklı iletişimde yaşanabilecekler de gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bazılarının daha çok söz alma talebiyle girişkenliği gözlenirken, bazılarının sessiz kalma yoluna gittiği dikkati çekmiştir. Tüm öğretmenlerin

sürece katılımı açısından hepsine eşit şekilde söz hakkı verilmeye çalışılmış, kendi deneyimlerini uzunca aktararak süreci kullanmaları sınırlı halde tutulmuştur.

Bilgilendirme oturumlarına örnek olay öyküleri ile başlanması, bu öykülerin öğretmenlerin yaşamlarından ve birebir tanık olabilecekleri öyküler olması hem kendi yaşantıları ile bağ kurarak tablolarındaki soruları yanıtlamalarını kolaylaştırmış; hem de örnek olabilecek uygulamalar konusunda onlara örtük öğrenmeler de sağlamıştır. Öğretmenler örnek olaylardan da çeşitli şeyler öğrendiklerini ifade etmiştir. Özetle, pilot uygulamada hazırlanan mesleki gelişim programının UTEK ile sunuluşu, okul öncesi öğretmenlerinin hem ÖMEGEP içeriğine hem de UTEK ile ilişkili dokümanlara yönelik davranışları test edilerek ÖMEGEP modüllerinde biçimsel güncellemeler yapılmıştır. UTEK sunuluş biçimi kapsamında planlanan akış ile gerçekleştirilen akışın birbirine paralel gittiği görülmüştür.

2.2. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerine UTEK ile sunulan ÖMEGEP'in okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada araştırma sorularına göre farklılaşan iki farklı araştırma deseni kullanılmıştır. KG öğretmenlerinin ölçekler ile veri toplanmasına gönüllü olmaması nedeniyle, sınıflarında sadece genel kalite özelliklerine ilişkin sınıf gözlemi yapılabilmektedir. Bu nedenle DG ve KG puanlarının karşılaştırmalı olarak ele alınması sadece birinci araştırma sorusu için mümkün olmuştur. Birinci araştırma sorusu olan “UTEK ile sunulan mesleki gelişim programının DG okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalite puanlarında KG sınıflarına göre anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır?” sorusuna ilişkin “statik grup öntest-sontest deseni” kullanılmıştır (Fraenkel, Warren ve Hyun, 2012). Desene ilişkin ayrıntılar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Araştırma Deseni Simgesel Görünümü-1

Grup	Statik Grup Öntest-Sontest Deseni		
	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney	O ₁	X	O ₃
Kontrol	O ₂		O ₄

Bu araştırma deseni çerçevesinde, gruptaki değişimin ölçümü ve bağımsız değişkenin etkisinde karşılaştırma yapılabilmesi için temel benzer özelliklere sahip DG ve KG

oluşturulmasına olabildiğince dikkat edilmiştir. İlerleyen bölümlerde deney ve kontrol grubu özellikleri kısmında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri ile ilgili ikinci araştırma soruları olan “DG okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliklerinde sontestte anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır, kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygılarına yönelik anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır ve özel gereksinimli çocukların sınıftaki etkinliklere katılımlarını sağlamada anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır?” soruları ile özel gereksinimli çocuklara ilişkin üçüncü araştırma soruları olan “DG okul öncesi sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların etkinliklerle meşgul olma davranışlarında anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır ve normal gelişim gösteren çocuklar tarafından kabul düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açmakta mıdır?” sorularına yönelik olarak ise “tek grup öntest-sontest deseni” kullanılmıştır (Fraenkel, Warren ve Hyun, 2012). Desene ilişkin ayrıntılar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırma Deseni Simgesel Görünümü-2

Tek Grup Öntest-Sontest Deseni			
Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney	O ₁	X	O ₂

Bu desen çerçevesinde ikinci ve üçüncü araştırma soruları ve bu soruların alt sorularına yönelik olarak DG’den öntest ve sontest verileri toplanarak farklılıklar analiz edilmiştir.

2.3. Örneklem

Araştırmada, sınıfında 3-6 yaş aralığında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin belirlenebilmesi için amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Örneklemde yer alacak öğretmenler ve özel gereksinimli çocukların belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler şunlardır:

Öğretmenler için;

1. MEB’e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapıyor olma.
2. Okul öncesi kaynaştırma konusunda hizmet içi eğitim almamış olma.

3. Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarından mezun olma.

4. Araştırmaya katılma konusunda gönüllü olma.

Özel gereksinimli çocuklar için;

1. Okul öncesi eğitim veren bağımsız anaokullarında eğitim alma.

2. 3-6 yaş aralığında bulunma.

3. Gelişimsel yetersizliğe ilişkin herhangi bir tanısı olmakla birlikte, özel gereksinimlerine yönelik rehberlik araştırma merkezleri tarafından verilen tam zamanlı kaynaştırma kararının bulunması.

4. Anne babaların çocuklarının araştırmada yer alması konusunda gönüllü olması.

Ölçütleri sağlayan öğretmenlere ulaşılacak üzere Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının adres, telefon, okullardaki çocuk ve sınıf sayısı gibi bilgilere MEB veritabanından⁵ ulaşılarak bir liste oluşturulmuştur. Bu liste kapsamında MEB'den araştırma izni (Ek 6) ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonundan izin (Ek 7) alınarak listede yer alan okullardan 21'i ile belirlenen ölçütleri sağlayabilme ihtimali olan öğretmen ve çocukların durumu ile ilgili görüşülmüştür. Bu görüşmelerin 16'sı önceden okul ziyaretleri randevuları planlanarak yüz yüze gerçekleştirilmiş, beşi ise telefonla iletişim kurularak yapılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde önemli olan sabahçı ve öğleci öğretmenlerin bir arada olabileceği ortak bir zaman dilimini oluşturmaya çalışma, deney ve kontrol grubunu belirleme sürecinde en çok zorlanılan konu olmuştur. Görüşmelerin sonrasında ortak bir zamanda bir araya gelebilecek, beşi aynı okulda görev yapan ve ölçütleri karşılayabilen öğretmenler ile sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların yer aldığı katılımcılar deney grubu olarak belirlenmiştir. Bu okuldaki özel gereksinimli çocukların ailelerinden de araştırmaya katılmaları konusunda izin alınmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların tanıları ile benzer özellikler gösteren, öğretmen ve okul koşulları olarak da benzer özellikler taşıyan bir kontrol grubu oluşturulmak üzere okullar ile tekrar görüşmeler yapılmıştır. Deney grubunun bulunduğu okula 7-8 km uzaklıkta, farklı bir ilçenin sınırları içerisindeki okulda görev yapan beş öğretmen ve sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocuklar kontrol grubu

⁵ <https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php>

katılımcıları olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin detaylı bilgiye ilerleyen bölümlerde yer verilmiştir.

2.4. Deney Grubu Özellikleri

2.4.1. Okul Özellikleri

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okul, Ankara'nın merkez ilçelerinin birinde bulunmaktadır. Okulun il merkezine uzaklığı yaklaşık otuz kilometredir. Sekiz okul öncesi öğretmeni ve sabahçı-öğleci olarak kullanılan dört sınıfın yer aldığı okulda, MEB merkez teşkilatında görevlendirmeli bir rehber öğretmen de bulunmaktadır. Beş yardımcı personelin görev yaptığı okul, tek katlı ve çocuklar için oyuncaklarının bulunduğu geniş bir bahçe oyun alanına sahiptir. Okul bahçesinde tavşanlar, tavuklar ve ördeklerin yer aldığı ve çocukların sıkça zaman geçirdikleri bir bölüm bulunmaktadır. Sınıfların tamamı geniş bir orta alana açılmakta, bu alanda büyük grup etkinlikleri yapılmakta ve çocukların yemek yiyebileceği ayrı bir alan olmadığı için yemek zamanı sınıf içerisinde geçirildiğinden; sınıfların temizlik zamanında çocuklar bu alanda bulunmaktadır. Çevredeki aileler tarafından yoğun olarak tercih edilen okulun, kayıt talebini karşılayamayacak durumda olduğu ve her yıl çok sayıda ailenin başka okullara yönlendiği de ifade edilmiştir. Okul civarında genelde site blokları ya da apartmanlar şeklinde yerleşim düzeninin olduğu dikkati çekmiş; okul giriş çıkışlarında karşılaşılan aile özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda çoğunlukla alt ve orta sosyo ekonomik düzeyde ailelerin çocuklarını gönderdikleri bir okul olarak düşünülmüştür.

Her yıl 160'ın üzerinde çocuğun okul öncesi eğitim aldığı bu okulda, okula her yıl özel gereksinimli çocukların kaydının da mutlaka alındığı okul yönetimi tarafından ifade edilmiştir.

2.4.2. Çocukların Özellikleri

Her sınıfta en az yirmi çocuğun okul öncesi eğitim aldığı okulda, sınıfların her birinde Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından kaynaştırma raporu bulunan özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır. Bununla birlikte, bir sınıfta raporlu bir çocuğun yanı sıra RAM tarafından kaynaştırma raporu bulunmayan, ancak ifade edici dil gelişimi çok

sınırlı gelişimsel yetersizliğe sahip bir çocuk da eğitim almaktadır. Tablo 4’te deney grubunda yer alan özel gereksinimli çocuklara ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4

Deney Grubunda Yer Alan Özel Gereksinimli Çocuklara İlişkin Bilgiler

Çocuk No	Cinsiyet	Yaş (ay)	Tanı	Sınıf
Ç1	Kız	57	Dil konuşma güçlüğü	4/C
Ç2	Kız	72	İşitme engeli ve bedensel yetersizlik	5/B
Ç3	Erkek	72	Zihinsel yetersizlik	5/C
Ç4	Erkek	51	Dil konuşma güçlüğü	4/B
Ç5	Kız	52	İşitme engeli	4/D

2.4.3. Öğretmenlerin Özellikleri

Deney grubunda yer alan beş okul öncesi öğretmenin ikisi sabahçı, üçü öğleci sınıflarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri dokuz ile 22 yıl aralığında değişmektedir. Öğretmenlerin tamamı daha önce sınıflarında farklı tanı gruplarında yer alan özel gereksinimli çocuklar ile çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Deney Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Öğretmen No	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	Sınıf
Ö1	38	Kadın	9	4/C
Ö2	38	Kadın	17	5/B
Ö3	32	Kadın	10	5/C
Ö4	42	Kadın	21	4/B
Ö5	50	Kadın	22	4/D

2.5. Kontrol Grubu Özellikleri

2.5.1. Okul Özellikleri

Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okul, Ankara’nın merkez ilçelerinden birinde yer almaktadır. İl merkezine uzaklığı yaklaşık 30 km olan okulda, sabahçı ve öğleci gruplardan oluşan on sınıf yer almaktadır. Bu sınıflarda görev yapan on okul öncesi öğretmeni ile birlikte, okulda aktif görev yapan bir rehber öğretmen de bulunmaktadır. Altı yardımcı personelin görev yaptığı okulda, üç farklı katta yer alacak şekilde sınıfların yanı sıra akıl oyunları atölyesi, drama atölyesi, mutfak atölyesi, kapalı

oyun yeri gibi alanlar da bulunmaktadır. Giriş katta mutfak, yemekhane, akıl oyunları atölyesi gibi alanlar bulunmakta; birinci katta sınıflar, öğretmenler odası, müdür ve müdür yardımcı odası gibi alanlar yer almaktadır. Ayrıca, aynı katta koridorun köşesinde büyük kafeslerin içerisinde tavşanlar ve kuşlar ile akvaryumda balıklar bulunmaktadır. Bir de kedinin bulunduğu okulda, çocukların sıklıkla kullanabildiği geniş bir bahçe de vardır. Bu bahçede oyun parkı ve park oyuncakları, kum havuzu, basketbol oyun alanı gibi alanlar yer almaktadır. Bununla birlikte, çocukların kendi ektikleri tohumlardan sulayarak büyüttükleri bir bahçe de okulun arka kısmında yer almaktadır. 170 çocuğun okul öncesi eğitim aldığı okulda, bazı sınıflarda özel gereksinimli çocuk bulunduğu, ayrıca bir önümüzdeki dönem içerisinde bir özel eğitim sınıfının da açılacağı belirtilmiştir.

2.5.2. Çocukların Özellikleri

Sınıfların mevcudunun 12-16 arası değiştiği okulda, sınıfta RAM tarafından kaynaştırma raporu bulunan çocukların yer aldığı beş sınıf kontrol grubuna dahil edilmiştir. Tablo 6’da kontrol grubunda yer alan çocuklara ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6

Kontrol Grubunda Yer Alan Özel Gereksinimli Çocuklara İlişkin Bilgiler

Çocuk No	Cinsiyet	Yaş (ay)	Tanı	Sınıf
Ç6	Erkek	66	İşitme engeli	5/C
Ç7	Erkek	58	Dil konuşma güçlüğü	4/B
Ç8	Kız	73	İşitme engeli	5/A
Ç9	Erkek	58	Zihinsel yetersizlik	4/A
Ç10	Erkek	63	Atipik otizm	4/D

Kontrol grubunda bulunan özel gereksinimli çocukların velilerinden sadece GEÇDA ve TEDİL uygulaması için izin alınabilmıştır. Deney grubundaki velileri ikna etme sürecinden çok daha zorlu bir süreçle sadece bu testlerin bireysel olarak uygulanması yönünde veliler gönüllü olmuş, sosyometri ve meşguliyeti değerlendirme ölçeği kontrol grubundaki çocuklara uygulanamamıştır. Kontrol grubundaki çocukların bazılarının hem annesi hem babası ile, birkaç defa görüşülmek durumunda kalınmış araştırma süreci detaylı açıklanarak ancak bu testleri uygulama yönünde ikna edilebilmiştir.

2.5.3. Öğretmenlerin Özellikleri

Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ikisi sabahçı, üçü öğleci sınıflarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri dokuz ile 21 yıl aralığında değişmektedir. Bir öğretmen ilk kez özel gereksinimli çocuk ile bu yıl çalıştığını ifade etmiştir, onun dışında tüm öğretmenler meslek yaşamları boyunca farklı tanı gruplarından özel gereksinimli çocuklarla okul öncesi eğitim sınıflarında çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Öğretmen No	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	Sınıf
Ö6	32	Kadın	9	5/C
Ö7	32	Kadın	10	4/B
Ö8	31	Kadın	10	5/A
Ö9	49	Kadın	10	4/A
Ö10	47	Kadın	21	4/D

Kontrol grubunda yer alan öğretmenler araştırma kapsamındaki yeterlik ölçeği, duygu, tutum ve kaygı ölçeğini kalem kağıt işi olarak görüp doldurmak istememişlerdir. Bu nedenle bu ölçekler aracılığı ile elde edilen veriler kontrol grubu öğretmenlerinden toplanamamıştır. Kontrol grubu öğretmenlerinin sınıflarında sadece okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini değerlendirmeye yönelik sınıf gözlemi yapılabilmektedir.

2.6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Deney ve kontrol grubu özelliklerine okul, çocuklar ve öğretmenler açısından bakıldığında benzerlikler tespit edilmektedir. Her iki okul da birbirine benzer koşullarda kişilerin yaşadığı ilçelerde bulunmakta, bağımsız anaokullarının benzer özelliklerini barındırmaktadır. Her iki grupta da özel gereksinimli çocukların raporlarında yer alan tanıların benzer olduğu, iki çocuğun iştme engelli raporunun bulunduğu; iki çocuğun orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı ile birlikte down sendromunun bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte deney grubunda iki çocuğun, kontrol grubunda ise bir çocuğun raporunda dil konuşma güçlüğü tanısı yer almaktadır. Kontrol grubunda atipik otizm tanısı bulunan bir çocuğun yer aldığı dikkati çekmektedir. Kontrol grubunda yer alan atipik otizm tanısı bulunan çocuk ile öntest değerlendirmeleri ve sınıf gözlemi yapılmış, ancak çocuğun okulda ayrılması nedeni ile sontest değerlendirmeleri yapılamamıştır.

Deney ve kontrol grubundaki özel gereksinimli çocukların özelliklerinden yola çıkılarak iki grup arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Çocukların genel gelişimsel durumları Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ve dil gelişimi özellikleri Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda GEÇDA ve TEDİL puanları ve yaş ortalamaları üzerinden iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocuk Özelliklerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi

	Yaş (ay)	TEDİL	GEÇDA (PMG)	GEÇDA (BG)	GEÇDA (DG)	GEÇDA (SDG)
Mann-Whitney U	8.000	6.500	10.000	8.000	9.500	11.000
Z	-.949	-1.257	-.643	-.946	-.632	-.339
p	.343	.209	.521	.344	.527	.735

PMG: Psikomotor Gelişim BG:Bilişsel Gelişim DG:Dil Gelişimi SDG:Sosyal Duygusal Gelişim

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda bulunan özel gereksinimli çocukların yaşları ve ölçeklerden aldıkları puanlar doğrultusunda gelişimsel özellikleri bakımından fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

2.7. Katılımcı Araştırmacı Özellikleri

Araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarında öğretmenler ve çocuklar ile çalışmalarını yürüten araştırmacı, sürece araştırmacı ve koçluk rolleri ile katılmıştır. Bu roller kapsamında çeşitli özellikleri ve sorumlukları bulunmaktadır.

2.7.1. Araştırmacı Rolü

Araştırma sürecinde okul yöneticileri, öğretmenler ile iletişim kurularak deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi aşamasından, gruplarda öntest, uygulama ve sontest süreçlerinin geçerlik ve güvenirlik özelliklerine dikkat edilerek yürütülmesine kadar pek çok rol bu kapsamda yer almaktadır. Planlı, sistematik, gerektiğinde planlarda güncelleme yapabilen; araştırmanın sürecini öğretmenler, çocuklar ve okulun durumuna göre ön görüp risklerin farkında olarak, gerektiğinde uygulamanın planlandığı gibi yürütülebilmesi için farklı çözüm yollarını sürece dahil edebilen araştırmacı rolü yerine getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının lisans eğitiminin çift anadal programı çerçevesinde hem okul öncesi

öğretmenliği hem de özel eğitim öğretmenliği alanında olması, yüksek lisans çalışmasının okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirmeye yönelik olarak yapması da hem araştırmacı hem de koçluk rolü çerçevesindeki çalışmalara zemin hazırlamıştır.

2.7.2. Koçluk Rolü

UTEK sürecinde öğretmenlerle birebir, iş birliği içerisinde bir ortaklıktaki eşit paydaşlar olarak çalışma bakımından araştırmacı rolünden farklılaşmaktadır. Öğretmenlere kendi yaptıkları uygulamalar kapsamında geribildirim sunulması; geribildirim sunulurken öğretmenlerle iletişim ve etkileşimin asimetrik olmayan, içten, net biçimde yapılandırılmasına yönelik roller bu kapsamda ele alınmaktadır. Koçluk rolünün gerçekleştirilebilmesine yönelik webinarlara katılmış, erken çocukluk döneminde koçluk süreçlerinin işletilmesine yönelik okumalar ile bu rolün kapsamı ve gereklilikleri hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Bu bağlamda, tüm öğretmenler ile iş birlikçi, etkileşimci, hedef odaklı, gözlem temelinde geribildirim verebilen bir koçluk rol sistemi yürütülmeye çalışılmıştır.

2.8. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmenlerden ve sınıflarındaki çocuklardan kapsamlı veriler toplanmıştır. Bu veriler gözlem, görüşme ve öğretmenlerin doldurabileceği ölçekler aracılığı ile edinilmiştir. Tablo 9’da araştırma soruları kapsamında sınıflar, öğretmenler ve çocuklardan hangi ölçekler aracılığı ile veri toplandığı yer almaktadır.

Tablo 9

Veri Toplama Araçları

Sınıfların kalitesini belirlemeye yönelik	Öğretmenlerin yeterlikleri ve çocukların katılım davranışlarını nasıl sağladıklarını ortaya koymaya yönelik	Özel gereksinimli çocukların sosyal kabulü ve meşguliyetlerine yönelik
KSP	Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği	Sosyometrik Dereceleme Ölçeği
	Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği	Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği
	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	
	Anekdöt kayıtları ve araştırmacı gözlem notları	
	Öğretmenlerin koçluk sürecindeki eylem planı ve odaklı gözlem formları	

2.8.1. Sınıf Kalitesini Değerlendirmeye Yönelik Ölçme Aracı**1. Kaynaştırma Sınıf Profili Ölçeği (KSP)**

Bu araştırmada okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesini değerlendirmek üzere KSP kullanılmıştır. KSP erken çocukluk dönemi eğitim ortamlarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocukların, bulundukları ortamların ve onları desteklemeye yönelik uygulamaların kalitesini değerlendirmek üzere ortaya konulmuş, yapılandırılmış bir gözlem aracıdır (Soukakou, 2012). Tanılanmış yetersizliği olan en az bir çocuğun bulunduğu 2-5 yaş aralığındaki çocuklara hizmet veren sınıflarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir. KSP maddelerindeki derecelendirme “sınıftaki uygulamaların amaçlı olarak sınıf ortamına uyarlandığını, çocuktan çocuğa değişebilen uyarlamalar yolu ile gruba aktif katılım sağlandığını, etkinlikler ve öğretimsel destek yolu ile erişimin teşvik edildiğini” göstermektedir (Soukakou, Winton ve Sideris, 2012). KSP’nin temelindeki düşünce DEC ve NAEYC (2009)’nin kaliteli kaynaştırma uygulamaları kapsamında belirttiği erişim, katılım ve destek boyutlarını kapsamaktadır ve tüm maddeler bunu içerecek biçimde ortaya konulmuştur. KSP’nin geliştirilme sürecinde keşfedici araştırma, kavramsallaştırma, madde üretimi, uzman görüşü aşamaları yer almış, pilot uygulamaları İngiltere ve ABD’de yapılmıştır. ABD’de yapılan çalışmalardaki iç

geçerliğine yönelik Cronbach alfa analizinde alfa değeri .88 olarak belirtilmiştir. Yapı geçerliği ise ECERS-R ve KSP ölçümlerinin korelasyon analizi ile değerlendirilerek orta derecede yüksek korelasyon oranı ($r=.48$) olduğu görülmüştür. KSP gözlemcileri arasındaki tutarlık da incelenmiş ve kodlayıcılar arası tutarlık yüzdesi ortalama %98 olarak ifade edilmiştir (Soukakou, 2016). Tüm bu özellikler KSP'nin psikometrik özelliklerinin uygulamalarda kullanımına uygun olduğunu göstermektedir. KSP uygulaması yapılabilmesi bir eğitim sürecinin ardından alınacak sertifikayı gerektirmektedir. Araştırmacı tarafından ölçeğin uygulama sürecine ilişkin olarak ABD'de bulunan Frank Porter Graham Child Institute kurumunun düzenlediği "Inclusive Classroom Profile Proficiency Training" programına katılıp ölçeği uygulama yeterliği kazanılmış ve sertifikası elde edilmiştir. KSP uygulama eğitiminde ABD'de bulunan okul öncesi kurumlarında gözlem yapılmış, kurumların mevcut kalite durumlarına ilişkin gözlemler KSP bakış açısıyla kodlanıp puanlanarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeden elde edilen veriler eğitim uzmanlarının gözlemleri ile karşılaştırılarak tutarlılıkları temelinde araştırmacının aracı kullanımı konusunda yeterliliğine karar verilmiştir. Hem bireysel hem de grup çalışması olarak organize edilen eğitim programında KSP'ye ilişkin ileri düzey uygulama yeterliği elde edilmiştir. Bununla birlikte, KSP'nin Türkiye'de kullanımına ilişkin uyarlama çalışmaları da Yılmaz (2014) tarafından yapılmıştır.

KSP'de 12 madde kapsamında yapılandırılmış bir derecelendirme sistemi bulunmaktadır (Ek 8). Bu sistemde yedili dereceleme olarak ifade edilen ortalama puanlar, 1-yetersiz, 3-sınırlı, 5-iyi, 7-çok iyi olarak kategorize edilmiştir. Her bir maddenin alt göstergelerine ilişkin verilen puanlar toplanıp, puanlanan madde sayısına bölünerek ortalama kalite puanı elde edilmektedir. Ortamın, materyallerin/araçların uyarlanması, akran etkileşimine yetişkin katılımı, yetişkinlerin çocukların sebest zaman etkinliklerine ve oyununa rehberliği, çatışma çözme, grup üyeliği, çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler, iletişim için destekleme, grup etkinliklerini uyarlama, etkinlikler arası geçiş, geribildirim, aile-uzman işbirliği ve çocukların öğrenmelerini takip etme şeklinde 12 maddenin yer aldığı KSP'de; gözlem, doküman incelemesi ve öğretmen görüşmeleri ile veri toplanmakta, her bir gözlem yaklaşık 3,5 saat sürmektedir. KSP maddelerinin içeriği ve değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir. Göstergelerine yönelik görüşme yolu ile de veri toplanan maddeler (*) ile ifade edilmiştir.

1. Ortamın, Materyallerin/Araçların Uyarlanması: Bu madde sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisi ya da öğrencilerinin bağımsız olarak ulaşabildiği alan temelinde, ortamın düzenlenmesi ve materyalleri kullanma doğrultusunda desteğe gereksinimi olan çocuklara tutarlı/sürekli biçimde yardım edilip edilmediğini değerlendirmeye yöneliktir. Kaynaştırma öğrencisi/öğrencilerinin gelişim özellikleri herhangi bir materyali bağımsız kullanmaya uygun değilse bu durumun kodlamaya yansıtılabileceği biçimde KSP düzenlenmiştir.
2. Akran Etkileşimine Yetişkin Katılımı: Kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından sosyal kabulü ve etkinliklere katılımları ile birlikte, sınıf ortamının sosyal etkileşimi destekleyecek biçimde düzenlenmiş olmasına kadar çok boyutlu göstergeler yer almaktadır. Yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği konusunda yer alan destekleme stratejileri örneklendirilerek açıklanmıştır.
3. Yetişkinlerin Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerine ve Oyununa Rehberliği: Çocukların oyunla meşgul oldukları, tercihlerine göre çeşitli bireysel ve sosyal etkinlikler sürecindeki uygulamaların kalitesini değerlendirmeye yöneliktir. Günlük programda çocukların oyun oynamasına yönelik serbest zamanın ayrılıp ayrılmaması, çocuklara oyun türünü ve tercih ettikleri oyuncakları seçme fırsatı verilip verilmemesi, yetişkinlerin bu süreçteki rolü, etkinlikleri/oyunları destekleme stratejileri, yetişkinlerin bireysel ya da grup etkinliklerinde/oyunlarda çocuklara sundukları desteğin onların gelişimsel düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gözlemlene boyutlarında göstergelerin yer aldığı bir maddedir.
4. Çatışma Çözme: Bu madde sınıftaki çocuklar arasında yaşanan çatışmada, sınıfta bulunan yetişkin/ler/in çatışma boyunca ortaya koydukları desteğin kalitesini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Gösterge puanlamaları, bir yetişkin akranlar arasındaki çatışmaya yönelik müdahalede bulunduğu yapılmaktadır. On bir göstergenin bulunduğu madde kapsamında, çocuklara zarar veren davranışları önlemek için yetişkinin müdahalede yetersiz kalma durumu da ele alınmaktadır. Sınıfta yetişkin müdahalesi ile sonuçlanan herhangi bir çatışma gözlenmedi ise bu madde değerlendirilmemektedir.
5. Grup Üyeliği*: Bu madde kapsamında sınıftaki kaynaştırma öğrencilerinin de diğer çocuklar gibi sorumluluk almaları, sınıf ortamında sosyal roller ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için fırsatlar verilmesi değerlendirilmektedir. Bireysel farklılıkları kabul eden bir sınıf ortamı oluşturma, farklı bireysel özellikler

doğrultusunda tercih edilebilecek oyuncaklar, kitaplar ve materyaller bulundurma, sınıfta sergilenen çalışmalarda tüm çocukların ürünlerini ortaya koyma, bireysel farklılıkları olumlu biçimde yansıtan kitaplara/afişlere sınıf ortamında yer verme boyutları da ele alınmaktadır. Akran zorbalığının ya da alay etme tutumlarının da sınıfta gözlenmesi durumunda bunlara karşılık gelebilecek göstergeler de madde kapsamında yer almaktadır.

6. Çocuklar ve Yetişkinler Arasındaki İlişkiler: Bu madde ile yetişkin çocuk etkileşimlerinin olumsuz, nötr, olumlu, sürekli, karşılıklı, yanıtlayıcı olma boyutları değerlendirilmekte göstergeler ile her bir boyut ele alınmaktadır. “Evet” ya da “hayır” kodlamaları yapılabilmesi için bazı göstergeler için “ikiden fazla” bazıları için “en az iki” gibi nicel ifadeler de madde kapsamında bulunmaktadır.
7. İletişim İçin Destekleme*: Genel olarak yetişkinlerin çocukların iletişim girişimlerine yönelik yaptıkları çerçevesinde değerlendirme yapılmaktadır. Çocukların gereksinimlerine göre yetişkinlerin iletişim biçimlerini uyarlaması, dilin uygun kullanımı, gerektiğinde alternatif iletişim araçlarının sürece dahil edilmesi ele alınmaktadır. Yetişkinlerin çocuklar arasında iletişimi kolaylaştırmak ve sohbetlerini sürdürebilmelerini sağlamak amacıyla oluşturdukları fırsatlar değerlendirilmektedir.
8. Grup Etkinliklerini Uyarlama*: Yetişkinin liderlik yaptığı yapılandırılmış sınıf etkinlikleri, çember zamanı, hikaye okuma zamanı, müzik ve sanat etkinlikleri gibi küçük grup etkinliklerinde yapılan uyarlamaların kalitesi bu madde kapsamında değerlendirilmekte, eğer grup etkinliği gözlemlenmedi ise, etkinlik zamanında kaynaştırma öğrencisi bireysel ders için kasıtlı olarak sınıftan alındı ise madde “değerlendirilemez” olarak kodlanmaktadır. Kaynaştırma öğrencisinin grup etkinliklerinde yer alması, yetişkinlerin çocukların aktif katılımı için bu süreçteki çabaları, bireysel öğrenme gereksinimlerine yönelik grup etkinliklerinde çalışmalar yapılması ele alınmakta, madde kapsamında değerlendirilmektedir.
9. Etkinlikler Arası Geçiş: Çocuklara bir etkinlikten diğerine geçişte süre tanınması, geçişleri kolaylaştırmak için tüm sınıfa ya da bireysel olarak çocuklara yönelik bazı stratejilerin kullanılması, hazırlanmış bir resimli etkinlik çizelgesinin bulunması, yetişkinlerin geçişte sorun yaşayan çocukları birebir desteklemesi, bununla birlikte sınıfta birkaç yetişkin varsa kendilerinin sorumlulukları paylaşarak geçiş sürecini kolaylaştırmaları madde kapsamında değerlendirilmektedir.

10. Geribildirim: Sınıf ortamında süreçte yer alan geribildirimlerin olumlu ya da olumsuz oluşu, çocukların gelişimini ve öğrenme yaşantılarını desteklemek üzere kullanılması göstergeler boyutunda değerlendirilmektedir. Bu madde kapsamında dokuz gösterge yer almaktadır.
11. Aile-Uzman İşbirliği*: Bazı göstergeler için sınıf öğretmeninden bazı göstergeler için ise kurum yetkilisinden bilgi almayı gerektiren bir maddedir. Görüşme ve doküman incelemesi yolu ile maddeye ilişkin bilgi alınmaktadır. Okulda uygulanan programın kaynaştırmaya yönelik özellikleri, uygulamaları, aileleri de içerecek biçimde on bir gösterge ile ele alınmaktadır. Ailelerle iletişim sürecine yönelik değerlendirmeler de görüşme soruları bağlamında yapılmaktadır.
12. Çocukların Öğrenmelerini Takip Etme*: Doküman incelemesi ve görüşme yolu ile değerlendirilen bu madde sınıflarda uygulanan program kapsamında çocukların öğrenmelerini izlemeye yönelik neler yapıldığını ortaya koymaya yöneliktir. Çocukların bireysel amaçlarına yönelik olarak kullanılan değerlendirme yöntemleri, ilerleme takip bilgilerinin ne sıklıkla toplandığı gibi boyutları içeren göstergeler bulunmaktadır.

2.8.2. Öğretmenlere Yönelik Veri Toplama Araçları

1. Demografik Bilgi Formu

Öğretmenlerin yaşı, mesleki deneyimi, daha önce özel gereksinimli çocuklarla çalışıp çalışmadığı ve özel eğitim ya da kaynaştırma konularında herhangi bir hizmet için eğitime katılıp katılmama durumlarını öğrenmeye yönelik hazırlanmıştır (Ek 9).

2. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliğini değerlendirmek üzere bu ölçek kullanılmıştır. Sharma, Loreman ve Forlin (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlama çalışmaları Bayar (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirliğine ilişkin ise cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve .89 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin birinci boyutu; kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliği, ikinci boyutu; kaynaştırma eğitiminde işbirliği yeterliği, üçüncü ve son boyutu; kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliği boyutudur. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin

ülkemizde de kullanılabileceğini göstermiştir (Bayar, 2015). Ölçek 18 maddeden oluşmakta ve 6'lı likert tipi bir derecelendirme içermektedir (Kesinlikle Katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Kısmen Katılmıyorum 3, Kısmen Katılıyorum 4, Katılıyorum 5, Kesinlikle Katılıyorum 6). Ölçekten alınabilecek puanlar 18 ile 108 arasında sıralanmaktadır. Yükselen puanlar bireyin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bireylerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılarını ölçmek amacıyla Forlin, Earle, Loreman ve Sharma (2011) tarafından geliştirilen ölçek 15 maddeden oluşmakta ve 4'lü Likert tipi bir derecelendirme içermektedir (Kesinlikle Katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Katılıyorum 3, Kesinlikle Katılıyorum 4). Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 60 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile ölçeğin kaynaştırma ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar olmak üzere üç boyutlu olduğu belirlenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı tüm ölçek için .88 olarak ortaya konulmuştur. Ayrıca ölçeğin kaynaştırma ilgili duygular boyutu için Cronbach alfa katsayısı .86, tutumlar boyutu için .88 ve kaygılar boyutu için .85 olarak ifade edilmiştir. Elde edilen psikometrik özelliklerde ölçeğin Türkiye'de de kullanılabileceği önerilmiştir.

4. Görüşme Soruları

Araştırmanın öntest ve sontest sürecinde deney grubunda bulunan öğretmenlere yaptıkları uygulamalar ile ilgili çeşitli sorular yöneltilerek sınıf içi uygulamaları hakkında bilgi alınmıştır. Öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerini ortaya koymak üzere sorular kapsamında elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bu sorulara kapsam olarak ÖMEGEP içeriği ve kaliteli kaynaştırma uygulamaları dahilinde karar verilmiştir. Aşağıdaki dört soru öğretmenlere yöneltilerek sınıf içi uygulamalarına yönelik yaptıkları ortaya konulmuştur.

- Sınıf ortamından tüm çocukların daha fazla yararlanabilmesi için neler yapıyorsunuz?
- Sınıf ortamında tüm çocukların öğrenme ve gelişim sürecini desteklemeye yönelik neler yapıyorsunuz?
- Çocukların etkinliklere katılımını desteklemek için neler yapıyorsunuz?

d. Sınıf içinde yaptığınız uygulamaların istediğiniz değişiklikleri oluşturup oluşturmadığına nasıl karar veriyorsunuz?

5. Anekdot Kayıtları ve Araştırmacı Gözlem Notları

Araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların katılımını sağlamaya yönelik davranışlarını ortaya koymak üzere koçluk oturumları kapsamındaki odaklı gözlem oturumlarının tamamında anekdot kaydı tutulmuştur. Bununla birlikte, araştırmanın başlangıcından sonuna kadar tüm süreçlerine ilişkin araştırmacı tarafından yansıtıcı günlük şeklinde notlar tutulmuştur. Bu notlarda öğretmenler odağında yapılan çalışmalar ile okul, çocuklar ve araştırmacının kendisine ilişkin de kayıtlar bulunmaktadır. Öntest ve sontest değerlendirme süreçleri, koçluk ve bilgilendirme oturumları ile öğretmenlerle çalışmalar dahil uygulama yapılan her gün için bu kayıtlar tutulmuş ve mevcut duruma ilişkin açıklayıcı bilgiler yazılmıştır. Bu gözlem notları öğretmenlerin koçluk oturumları ve amaçları doğrultusunda yaptıklarına yönelik olarak diğer verileri destekleyici olarak kullanılmıştır.

6. Öğretmenlerin Koçluk Sürecindeki Eylem Planı Formları ve Odaklı Gözlem Formları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin koçluk süreci ile geliştirdikleri yeterlikleri ortaya koymak üzere UTEK sürecinde yer alan eylem planı formları ve bu kapsamdaki odaklı gözlem formları aracılığı ile veri toplanmıştır. Öğretmenlerin kendi çalışmaları kapsamında belirledikleri hedefler, bu hedeflerine yönelik uygulamaları, aldıkları geribildirimlerin sayısı ve odaklı gözlem süreleri analiz edilerek yeterliklerine yönelik ele alınmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yeterliklerine yönelik olarak sınıflarına özgü KSP puanlarının madde boyutunda incelemesi de yapılmış, UTEK sürecindeki çalışmaları ile birlikte bulgular kısmında sunulmuştur.

2.8.3. Çocuklara Yönelik Veri Toplama Araçları

1. Demografik Bilgi Formu

Çocukların doğum tarihi, sınıfları, tanıları, ne kadar süredir okul öncesi eğitim aldığı ve özel eğitim destek hizmetleri alıp almadığını öğrenmeye yönelik hazırlanan bir formdur (Ek 10). Öğretmenlerine sorularak bu form doldurulmuş, eğer öğretmenin net bilgisi yoksa okul yönetiminde ilgili kişiden bilgi alınarak forma eklenmiştir. Ayrıca çocukların velilerinden de çocukları ile çalışılacağı, gelişimsel testler uygulanacağına yönelik dilekçe ile izin alınmıştır (Ek 11).

2. Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği (Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement [STARE])

Bu araştırmada özel gereksinimli çocukların meşguliyetlerini değerlendirmek üzere bu ölçek kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların meşgul olma davranışlarını değerlendirmesine yönelik geliştirilmiştir (McWilliam, 2000). Çeşitli etkinliklerde, sınıf rutinlerinde çocukların bireysel olarak gözlemlenmelerine dayanan bu ölçek ile gözlenen çocuğun meşgul olma düzeyi ve karmaşıklığına ilişkin bilgiler elde edilmektedir (Casey ve McWilliam, 2007). Hem özel gereksinimli çocuklar hem de tipik gelişim gösteren çocukların meşgul olma davranışlarına yönelik kullanılabilmektedir. Gün içerisindeki etkinliklerde çocuğun 10 dakika gözlenmesi ve bu süreçte yetişkinlerle, akranları ve materyaller ile meşgul olma süresi kayıt edilmektedir. Çocuğun yetişkinlerle, akranlar ya da materyaller ile geçirdiği süre beşli dereceleme şeklinde puanlanmaktadır. Ek 12’de yer alan kayıt formu incelendiğinde ölçeğin genel yapısı görülmektedir. 1 hemen hemen hiç, 2 çok az, 3 sürenin yarısında, 4 çoğu zaman ve 5 hemen hemen her zaman çocuğun akranlar, yetişkinler ya da materyaller ile zaman geçirdiğini göstermektedir. Çocuğun meşgul olma davranışları birden fazla kategoride (örneğin, hem materyal hem de akran boyutu) işaretlenebilmektedir. Genel satırı çocuğun gözlemlenen süreçte genel meşgul olma süresini; yetişkin, akran, materyal ise bu kategorilerde meşgul olma süresini göstermektedir. Çocuğun meşgul olma davranışlarının karmaşıklığına ilişkin de puanlama/dereceleme yapılmaktadır. Bu puanlamalar çocukların yetişkinler, akranları ya da materyaller ile geçirdiği sürecin puanlanmasından bağımsızdır. Çocukların yetişkinler, materyaller ve akranları ile meşgul olma süreci en az karmaşık olandan en karmaşık olana doğru beşli dereceleme olarak puanlanmaktadır. Meşguliyetsiz olma 1, basit düzeyde meşgul olma 2, ortalama düzeyde meşgul olma 3, ileri düzeyde meşgul olma 4, gelişmiş düzeyde meşgul olma 5 şeklinde puanlama yapılmaktadır. Ölçekte bu düzeyler aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Meşguliyetsiz olma (nonengagement): Amaçsızca, başıboş davranışları ifade etmektedir. Başka hiçbir şey yapmaksızın etrafa bakınma, amaçsızca etrafı izleme, boşluğa bakınma, öfkeli, ağlama gibi davranışlar bu grupta kodlanabilmektedir. Genelde, eğer çocuk ondan yapmayacağını istediğiniz bir şeyi yapıyorsa ölçekte bu puan işaretlenmiştir.

Basit düzeyde meşgul olma (unsophisticated): Blokları masaya vurmak, marakasları sallamak, ba-ba-ba gibi tekrarlı seslendirmeler ve hareketleri içerir. Basit hareketlerle çevreyle etkileşim halinde değildir. Eğer çocuğun yaptıklarından çok daha fazlasını yapabileceği düşünülüyorsa ölçekte bu puan işaretlenmiştir.

Ortama düzeyde meşgul olma (average): Çevreyle aktif etkileşimin olduğu düzeydir. Etkinliklere uygun şekilde katılmak, yönergelere uymak, akranlarla oynamak, seçenekler arasından bir oyun tercih etmek, oyuncaklarla oynamak, bağımsız olarak oyuncak bebeği yemek yedirmiş gibi yapmak vs. gibi davranışları içerir. Tipik gelişen çocukların pek çok davranışını bir arada ele alan bir kategoridir. Eğer bir davranış daha alt düzeyde (meşguliyesiz olma ya da basit düzeyde meşgul olma gibi) ya da daha üst düzeyde (ileri düzey ya da gelişmiş düzeyde meşgul olma gibi) yer alamıyorsa bu düzey işaretlenmiştir.

İleri düzeyde meşgul olma (advanced): Yakın çevreyle konuşarak ya da işaret ederek iletişim halinde olma, birşeyler yapma, üretme/oluşturma davranışlarını içerir. Eğer çocuk akranları ile amaçlı etkileşim halindeyse, birşeyler yapıyor ya da resim çiziyor ise ileri düzeyde meşgul demektir.

Gelişmiş düzeyde meşgul olma (sophisticated): Bir önceki düzey ile benzer olmakla birlikte –miş gibi yapma davranışlarını içerir. O an o ortamda olmayan birşey ya da bir kişi kapsamında akranlarla ve öğretmen ile iletişim kurma (örneğin, okuduğu bir kitabı ya da gittiği bir yeri anlatma gibi) ve problem çözme (örneğin, grup oyunu oynarken çıkan problem yönelik arkadaşlarına çözüm yolu önerme ve uygulama vb.) gibi davranışları kapsar. Eğer çocuk kendisi için zor olan bir etkinliği tamamlamak için ısrarla devam ediyorsa, oyunlarında sadece farklı kostümler giymekle, farklı materyaller kullanmakla kalmayıp o kostümün ya da materyalin gerektirdiği role uygun davranıyorsa bu düzey işaretlenmiştir.

Meşguliyetle ilgili karmaşıklığın yanı sıra, genel meşguliyet süreci de serbest zaman, yapılandırılmış etkinlik ve yemek zamanının ne kadarında çocukların meşgul olduğunu göstermektedir. 0-2.59 dakika aralığı 1, 3.0-4.59 dakika aralığı 2, 5.0-6.59 aralığı 3, 7.0-8.59 aralığı 4, 9.0-10.0 dakika aralığı ise 5 olarak kodlamıştır.

Bu ölçek çocuklara uygulanmadan önce pilot uygulaması yapılarak bir gözlem protokolü geliştirilmiştir. Biri doktora sürecinde, biri yüksek lisans sürecinde özel eğitim alanında çalışmalarını yürüten iki araştırma görevlisi ile gözlemlere başlamadan

önce ölçek ile ilgili iki saat süren bir çalışma yapılmış, ölçek maddelerinin göstergeleri, nasıl puanlanacağı üzerinde tartışılmıştır. Daha sonra pilot uygulama yapılan okulda bulunan bir sınıfta, bir hedef çocuk seçilerek meşgul olma davranışları üç ayrı oturumda gözlemlenmiştir. İlk oturumda çocuğun davranışları eş zamanlı olarak, konuşularak puanlanmış ve gözlem süreci sonunda genel puan değerlendirmesi de birlikte yapılmıştır. Ölçek gözlem protokolü bu tartışmalarla verilen kararlar ile güncellenmiştir. Diğer iki oturumda ise eş zamanlı olarak gözlem ve bağımsız puanlamalar yapılmış; gözlem süreci sonunda da puanlamalar tartışılmıştır.

3. Sosyometrik Dereceleme Ölçeği

Araştırma kapsamında okul öncesi sınıflarda bulunan özel gereksinimli çocukların sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla sosyometrik tekniklerden akran dereceleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle deney grubunda yer alan çocukların sınıflarına göre isimlerinin yer aldığı matrisler oluşturulmuştur. Bu matrisler uygulama sırasında puanlamayı kaydetmek üzere kullanılmıştır. Uygulama sürecinde her bir sınıftaki çocukların fotoğrafları öğretmenlerinden istenerek adları fotoğraflarının arkasına yazılmıştır. Çocukların tercihlerini belirtmek üzere fotoğrafları koyacakları üç kutu hazırlanmıştır. Üzerinde kırmızı üzgün yüz resmi bulunan kutu çocukların oyun oynamayı tercih etmedikleri arkadaşlarının fotoğrafını koyacakları kutu, yeşil gülen yüz resmi bulunan kutu çocukların oyun oynamayı tercih ettikleri arkadaşlarının fotoğrafını koyacakları kutu ve sarı nötr yüz ifadesi resmi bulunan kutu da çocukların oynayıp oynamamakta kararsız kaldıkları/düşündükleri arkadaşlarının fotoğrafını koyacakları kutu olarak düzenlenmiştir. Çocuklar ile bireysel olarak rahatça çalışılabilecek bir ortam oluşturulmuştur. Ölçek uygulanacak çocuğa “Seninle arkadaşlarının fotoğrafları ile bir oyun oynayacağız. Ben sana önce nasıl oynayacağımızı anlatacağım. Sana sırayla fotoğraflar göstereceğim. Fotoğraflara bakacağız ve eğer fotoğraftaki arkadaşın oynamayı tercih ettiğin bir arkadaşın ise fotoğrafını gülen yüz kutusuna; oynamayı tercih etmediğin bir arkadaşın ise üzgün yüz kutusuna atacağız. Eğer oynayıp oynamamakta kararsız kaldığın bir arkadaşın ise de düşünen yüz kutusuna atacağız ” denilerek açıklama yapılmıştır. Bu açıklamalar yapılırken ilgili kutular çocuğa gösterilmiştir. Çocuğa sırayla farklı kutulara atılacak üç fotoğraf gösterilerek model olunmuştur. “Bak benim elimde bir arkadaşımın fotoğrafı var. Bu arkadaşımın adı Gamze. Gamze ile oynamayı tercih ederim. Bu nedenle fotoğrafını gülen yüz kutusuna atıyorum.” denilerek fotoğraf gülen yüz kutusuna atılmıştır. Diğer kutular için de benzer

şekilde model olunmuştur. Çocuğa “Şimdi sıra sende” denilerek ilk fotoğraf gösterilmiştir, bu şekilde uygulamaya başlanmıştır. Çocuğun arkadaşlarını tercih etme durumları kutulardaki fotoğraflara göre matrise kodlanmıştır. Gülen yüz kutusundakiler için 3, nötr yüz kutusundakiler için 2, üzgün yüz kutusundakiler için 1 puan verilerek toplam puanlar belirlenmiştir. Sosyometrik dereceleme ölçeği deney grubunda uygulanmadan önce farklı bir okul öncesi kurumunda pilot uygulaması yapılarak, gözlemciler arasında tutarlı bir sonuç elde edilinceye kadar uygulaması tekrar edilmiştir. Bir uygulama güvenilirliği formu hazırlanarak (Ek 13) her bir uygulamacı için bu form doldurulmuştur. Veri toplama öncesi farklı çocuklara uygulamacılar arası tutarlık %80 ve üzeri oluncaya kadar, üç oturum sosyometri derecelendirme ölçeği uygulanmış ve bu formun basamaklarına göre değerlendirilmiştir.

4. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

Araştırmada deney ve kontrol gruplarını belirleme sürecinde, gruplardaki özel gereksinimli çocukların gelişimsel özelliklerini belirleyip karşılaştırmak üzere bu ölçek kullanılmıştır. GEÇDA, psikomotor gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi ve kapsamında özbakım becerilerinin bulunduğu sosyal duygusal gelişim alanlarında dört alt test ve 249 maddeden oluşmaktadır. Sıfır-72 ay aralığındaki çocukların gelişimlerini değerlendirme, çocuklardaki olası gelişimsel geriliklerin erken tanılamaya yönelik kullanılabilecek bir değerlendirme aracıdır (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2005). Aracın güvenilirlik çalışmaları testi yarılama ve gözlemciler arası güvenilirlik kapsamında gerçekleştirilmiştir. Aracın maddelerinin iki yarısı arasındaki korelasyon .99, gözlemciler arası güvenilirlik korelasyon değerlerinin ise .77 ve .79 arasında değiştiği ve güvenilirlik bakımından kullanılabilecek bir araç olduğu belirtilmektedir (Temel, vd., 2005). GEÇDA’nın Denver Gelişimsel Tarama Testi ile korelasyonuna da bakılmış, aracın Denver ile korelasyonlarının farklı aylarda .01 ve .81 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekler arasındaki orta düzeyde ilişkinin, iki ölçeğin birbirini tekrar etmemesi açısından beklenen bir sonuç olduğu belirtilmiştir. GEÇDA ölçeğinin uygulanması alınan eğitimin ardından sertifikasyonu gerektirmektedir ve araştırma sürecinde bu gerekliliği yerine getirmiş araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

5. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

Araştırmada deney ve kontrol gruplarını belirleme sürecinde, gruplardaki özel gereksinimli çocukların dil gelişimi özelliklerini belirleyip karşılaştırmak üzere bu ölçek kullanılmıştır. TEDİL erken dil becerilerinin gelişiminde normal akranlarından geri

kalmış olan çocukları belirlemek, çocuğun sözel dil yeterliliğinin zayıf ve güçlü yanlarını göstermek, dil bozukluklarını önlemek veya erken bir sağıltım uygulanmasını sağlamak için dil ve konuşma terapisi hizmetlerinden yararlanmasına zemin hazırlamak gibi amaçlarla yaygın bir şekilde kullanılmakta olan bir araçtır (Topbaş ve Güven, 2013). İki yaş ve 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. TEDİL Alıcı Dil (37 madde) ve İfade Edici Dil (39 madde) alt testleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Testin üçüncü basımı, Topbaş ve Güven (2013) tarafından Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlanarak, güvenilir ve geçerliliği yapılmıştır. Alıcı Dil Alt Testi'ne ilişkin güvenilirlik verileri, test-tekrar test güvenilirliğinin .96; puanlayıcılar arası güvenilirlik değerinin .99; ve iç tutarlılık katsayısının .94 olduğunu, geçerlik verileri ise testin paralel formları ile korelasyonunun .64-.96 arasında değiştiğini ve test maddelerinin toplam test puanı ile korelasyonunun ise .87-.91 arasında olduğunu göstermiştir. İfade Edici Alt Testi'ne ilişkin güvenilirlik verileri, test-tekrar test güvenilirliğinin .93; puanlayıcılar arası güvenilirliğinin .99; ve iç tutarlılık katsayısının .92 olduğunu, geçerlilik verileri ise testin paralel formları ile korelasyonunun .60 - .97 arasında değiştiğini ve test maddelerinin toplam test puanı ile korelasyonunun ise .87 - .91 arasında olduğunu göstermiştir. Soru maddelerinin bir kısmı resim gösterme ve betimlemeyi, diğer kısmı ise sözel yönergeleri yerine getirme ve sorulara sözel olarak yanıt vermeyi gerektirmektedir. Testin uygulama sürecinde Alıcı Dil Alt Testi ve İfade Edici Dil Alt Testinde çocuğun bulunduğu yaş grubundan başlayıp üst üste üç doğru cevap vermesi beklenmektedir. Üstü üste üç doğru cevap alındıktan sonra diğer sorulara devam edilmekte ve üst üst üç yanlış cevap elde edilinceye kadar teste devam edilmektedir. TEDİL ölçeğinin uygulanması alınan eğitimin ardından sertifikasyonu gerektirmektedir ve sertifikalı uygulayıcılar tarafından araştırma sürecinde uygulanmıştır.

2.9. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama ve uygulama süreci Mart - Mayıs 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin, okul koşullarının ve veri toplama sürecinde yer alacak kişilerin uygunluğuna göre önce bir planlama yapılmıştır. Bu planlama doğrultusunda, gerektiğinde planlama dönüştürülerek ve esnetilerek veri toplama süreci yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde araştırmanın da dahil olduğu beş araştırmacı yer almıştır. Bu araştırmacıların kodları ve bilgileri aşağıdaki şekildedir:

- A1: Araştırmacının kendisidir. Öntest ve sontest sürecinde öğretmenlerle görüşmeleri, KSP uygulamalarını, GEÇDA ve meşguliyet ölçeğini uygulamayı, sosyometri değerlendirmelerini yürütmüştür. Bununla birlikte, bilgilendirme oturumları ve koçluk oturumları ile UTEK sürecini gerçekleştirmiştir.
- A2: Okul öncesi öğretmenliği ve zihin engelliler öğretmenliği lisans programlarından çift anadal programı kapsamında mezun, öğretmenlik deneyimi de olan, doktora programına özel eğitim alanında devam eden bir araştırma görevlisidir. Araştırma sürecinde sosyometri ve meşguliyet ölçeğinin uygulamıştır.
- A3: Zihin engelliler öğretmenliği mezunu, öğretmenlik deneyimi de olan yüksek lisans sürecine devam eden bir araştırma görevlisidir. Araştırma sürecinde meşguliyet ölçeği ve uygulamasını gerçekleştirmiştir.
- A4: Zihin engelliler öğretmenliği mezunu, öğretmenlik deneyimi de olan, doktora tez sürecinde çalışmalarını yürüten bir araştırma görevlisidir. KSP ölçeğini gözlemciler arası güvenilirlik verilerini oluşturmak üzere uygulamış ve sertifika gerektiren TEDİL ölçeğinin uygulamasını gerçekleştirmiştir.
- A5: Zihin engelliler öğretmenliği ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinden çift anadal ile mezun olmuş, öğretmenlik deneyimi olan, doktora tez aşamasında çalışmalarını yürüten bir araştırma görevlisidir. TEDİL ölçeğinin uygulamasını gerçekleştirmiştir.

2.9.1. Öntest Süreci

DG ve KG'na yönelik öntest sürecinde on sınıfta veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Öntest veri toplama süreci başlamadan, deney ve kontrol gruplarındaki özel gereksinimli çocukların gelişimsel özellikleri bakımından GEÇDA ve TEDİL sonuçlarına göre eşleştirilmesine yönelik olarak A1 GEÇDA, A4 ve A5 ise TEDİL değerlendirmelerini tamamlamıştır. Veri toplama sürecinde kimlerin hangi ölçeği uyguladığı Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

DG ve KG Öntest Verilerinin Toplanması

	KSP	Sosyometrik Dereceleme Ölçeği	Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği	Öğretmen Görüşmeleri	GEÇDA	TEDİL
DG	A1-A4	A2-A3	A1-A2-A3	A1	A1	A4-A5
KG	A1-A4					

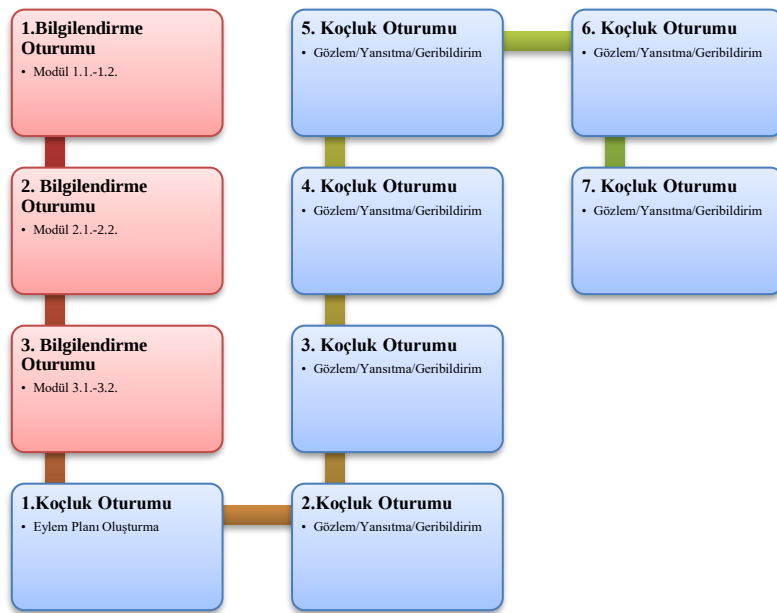
DG öntest uygulama süreci öncesinde özel gereksinimli çocuklara TEDİL ve GEÇDA uygulaması uygun koşullar olduğunda memur odasında yapılmıştır. DG olarak iki sabahçı ve üç öğleci sınıfta veri toplanmıştır. Yardımcı personellerin eşyalarının bulunduğu, bir masa ve 3-4 sandalyenin yer aldığı küçük bir odada çocuklara sosyometri uygulanmıştır. Özel gereksinimli çocukların sınıfta bulunduğu sürelerde KSP uygulaması yapılmıştır. Çocukların hastalık vb. gibi nedenlerle okula gelmemesi veri toplama sürecinde uygulanan ölçeklerin uygulama sürecini aksatmıştır. Çocukların okulda bulunduğu günlere göre öğretmenlerle haberleşilip randevu alınmıştır, randevular olabildiğince teyit edilerek okula gidilmiştir. Öğretmenlerin uygun olduğu zaman dilimlerinde öğretmenler odası ya da sağlıklı ses kaydı alınabilecek müdür odası veya memurların odası gibi diğer yerlerde görüşmeler yapılmıştır.

KG öntest uygulama sürecinde iki sabahçı ve üç öğleci sınıfta veri toplanmıştır. Çocukların ebeveynlerinden izin alma sürecinde ikna edici olmaya yönelik epeyce çaba harcanarak, gerekirse velilerle öğretmenler aracılığı ile randevulaşılıp yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Kontrol grubunda bulunan tüm çocukların ebeveynlerinden izin alınıp, değerlendirme süreci ile ilgili bilgi verilerek öntest süreci gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynlerini ikna etme süreci deney grubunda bulunan çocukların ebeveynleriyle yaşanan süreçten daha zor olmuştur. Velilerin kabul süreçlerinin ardından öntest süreci öncesinde özel gereksinimli çocuklara TEDİL ve GEÇDA uygulaması öğretmenler odasında yapılmıştır. KG okulunda çocuklarla bireysel olarak çalışılacak bir alan olması ölçekleri uygulama sürecini kolaylaştırmıştır. Öntest uygulaması için üç günlük süre içerisinde çocukların öğretmenleri ile görüşülerek randevu alınmış ve sınıf ziyaretleri ile KSP gözlemleri yapılmıştır. Çocukların hastalık vb. gibi nedenlerle okula gelmemesi veri toplama sürecinde sürecinin planlanan günlerde yapılamamasına neden

olmuştur. Bu nedenle her seferinde planlama güncellenerek, öğretmenlerle randevular teyit edilerek süreç işletilmiştir.

2.9.3. Uygulama Süreci

Öntest değerlendirmeleri sonrası uygulama süreci bilgilendirme oturumları ile başlamıştır. Deney grubunda bulunan öğretmenlerin tamamına uygun ortak zaman dilimleri belirlenerek bu tarihlerde ve saatlerde üç bilgilendirme oturumu yapılmıştır. Şekil 9’da uygulama akışı yer almaktadır.



Şekil 9. Araştırma uygulama süreci

2.9.3.1. Bilgilendirme Oturumları

Bilgilendirme oturumları altı aşamadan oluşturulmuştur. Her modül kapsamında içerikle bağlantılı olarak değişebilen ancak temelde aynı kalan bu aşamalar aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

1. Tanışalım-Başlayalım: İlk bilgilendirme oturumunda tanışma, diğer bilgilendirme oturumlarında ise çalışmaya giriş olarak yer alan aşamadır. Bu aşamada öğretmenler ile çalışmaya hazırlık olarak bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur.
2. Bugün Ne Yapıyoruz?: İlk oturumda genel uygulama süreci ile ilgili bilgi verildiği, o günün çalışma sürecinin açıklandığı ve öğretmenlere modüllerin yer aldığı dosyaların

dağıtıldığı aşamadır. Diğer oturumlarda ise bu aşamada sadece o günün çalışması hakkında öğretmenlere genel bilgi verilmiştir.

3. Öyküdeki Öğretmen: Öğretmenlerin modüldeki içerikle bağlantılı olarak yazılan örnek olayın yer aldığı öyküyü okudukları ve üzerinde konuştukları aşamadır. Bu aşamada öğretmenlerden dosyalarındaki tablonun “..... öğretmen konusunda neler yapmış olabilir?” kısmına öyküdeki öğretmenin modül içeriği kapsamında neler yapmış olabileceğini düşünüp yazmaları istenmiştir. Çalışma sürecinde ilerlerken doğrudan kendi yaşantılarından değil, bir başka yaşantı üzerinden neler yapıldığını ya da neler olabileceğini konuşarak öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade etmesi üzerinden bu aşama kurgulanmıştır.
4. Ben Neler Yapıyorum?: Öğretmenlerin mevcut koşulları doğrultusunda modül içeriği ile ilgili neler yaptıklarını anlattıkları ve dosyalarındaki tablonun “Ben sınıfımda neler yapıyorum?” kısmına düşüncelerini not aldıkları aşamadır. Kendi yaşantıları ve uygulamaları doğrultusunda, yaptıklarının farkındalıkları ölçüsünde öğretmenler düşüncelerini ifade etmişlerdir.
5. Tüm Çocuklar İçin Neler Yapılabilir?: Öğretmenlere modül kapsamında sunum yapıp, modülün bilgi içeriği sunulduktan sonra tablolarının ilgili kısımlarını doldurdıkları aşamadır. Hazırlanan sunum öğretmenlerin kendi dosyalarında da yer almaktadır. Öğretmenlere sınıflarındaki tüm çocukların bireysel gelişim özellikleri, ilgi ve tercihleri doğrultusunda modül kapsamında neler yapabilecekleri açıklanmıştır.
6. Sınıfımda Neler Yapabilirim, Nasıl?: Öğretmenlere oturum boyunca örnek olayda yer alan öyküden yola çıkılarak sonrasında yapılanların özetlendiği, oturum sürecinde edindikleri fikirler kapsamında sınıflarının mevcut koşulları doğrultusunda kendilerine “Ben sınıfımda neler yapabilirim?” sorusunu sorduklarında hangi fikirleri geliştirebildikleri, neler yapabileceklerini düşünüp tablonun ilgili kısmına yazdıkları aşamadır. Öğretmenler aynı zamanda modül kapsamında hazırlanan ihtiyaç analizi formunu bu aşamada doldurmaktadır. İhtiyaç analizi formunun doldurulması ile öğretmenlerin koçluk oturumlarının temelini oluşturan eylem planlama formunun doldurulması ve koçluk oturumlarının zeminin oluşturulması bu aşamanın en önemli özelliğidir.

Bilgilendirme oturumlarının çerçevesi bu şekilde oluşmakla birlikte, her bir oturumda yapılanlar da modüllerin içeriği kapsamında aşağıda açıklanmıştır. Okuldaki tek uygun yer

olan müdür odasında, öğretmenlerle grup halinde ve yüzy yüze çalışma şeklinde bilgilendirme oturumları yapılmıştır. Öğretmenlerin birbirini ve araştırmacıyı görebileceği, sunumu takip edebileceği, çeşitli ikramların da olduğu bir ortam oluşturulmuştur. Beşinci aşamada yer alan sunum kısmında, hazırlanan sunum duvara yansıtılmış ve öğretmenlerin buradan takibi sağlanmıştır.

Birinci Bilgilendirme Oturumu: Sabahçı ve öğleci öğretmenlerin okulda eş zamanlı bulunduğu 11:30-14:00 saatleri arasında, 18 Mart 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Oturuma öğretmenlerin kısaca kendini tanıtması, araştırmacının kendini tanıtması ve çalışma hakkında kısaca bilgi vermesi ile başlanmıştır. Üç modül kapsamında üç bilgilendirme oturumunun yapılacağı ve sonrasında koçluk sürecinde birebir çalışılacağı öğretmenlere açıklanmıştır. “Tanışalım-Başlayalım” kısmından sonra “Bugün ne yapıyoruz?” kısmına geçilmiştir. Sınıf ortamının tüm çocukların daha iyi yararlanabilmesi için yapılabilecek düzenlemeler ile ilgili paylaşım yapılacağı öğretmenlere söylenmiştir. Modüllerin yer aldığı dosyalar öğretmenlere dağıtılmış ve içinde neler olduğunu, üç bilgilendirme oturumunda hangi kısımların ne zaman çalışılacağı kapsamında dosyalar ile ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra ilk oturum kapsamında dosyalarından Modül-1.2. kısmını açmaları rica edilmiştir (Ek 14). Öğretmenlerden Elif Öğretmenin öyküsünü okumaları istenmiştir. Öykünün öğretmenlere düşündürdükleri hakkında kısaca konuşulduktan sonra yine Modül-1.2.’de yer alan tablodaki “Elif Öğretmen sınıfını düzenlemek için neler yapmış olabilir?” sorusu öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenler ile Elif Öğretmenin sınıfının fiziksel ve etkileşimsel ortamını düzenlemek için neler yaptığı tablodaki bilgiler kapsamında sırayla konuşulmuştur. Öğretmenlerin Elif Öğretmenin neler yapmış olabileceği ile ilgili tabloya kısa notlar almaları istenmiştir. Öğretmenler tablonun ilgili kısmını doldururken “Sizce sınıfındaki dolapları düzenlemek için ne yapmış olabilir?”, “Materyalleri nasıl düzenlemiş olabilir, neler yapmış olabilir?”, “Panoları nasıl organize etmiş olabilir?”, “Öğrenme merkezi ve etkinlikler ile ilgili neler yapmış olabilir?”, “Nasıl yapmış olabilir?”, “Günlük akış ve rutinler ile ilgili ne yapmış olabilir?”, “Sınıf kuralları konusunda neler yapmış, nasıl düzenlemiş olabilir?” gibi sorular ile öğretmenlere yönlendirme yapılmıştır. Her öğretmenin katılımcı olmasına ve süreçte söz almasına dikkat edilmiştir. “.... Öğretmenim siz ne düşünüyorsunuz?, “Elif Öğretmen.... konusunda neler yapmış olabilir, ne dersiniz?” gibi sorular ile genişletmeler yapılmıştır.

Öykü okunup tablonun ilgili kısmı doldurulduktan sonra “Ben neler yapıyorum?” kısmına geçilmiştir. Öğretmenlerin kendi sınıflarını erişimi artırmak üzere düzenlemeye yönelik

yaptıkları bu süreçte konuşulmuştur. Öğretmenlere “Sizler sınıflarınızı düzenlemeye yönelik neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulduktan sonra kendi sınıflarında yaptıklarını ifade ederken “Bu düzenlemeyi nasıl yapıyorsunuz, ne kadar sıklıkta yapıyorsunuz?, “Böyle yapmak için hangi malzemeleri kullanıyorsunuz?” gibi sorularla ifade ettiklerini detaylandırmaları sağlanmıştır. Daha sonra “Tüm çocuklar için neler yapılabilir?” aşamasına geçilerek Modül-1.1. içeriğinde (Ek 15) yer alan bilgilerle hazırlanan powerpoint doğrultusunda öğretmenlere sunum yapılmıştır. Daha önceki başlıklarda konuşulan konularla da bağlantı kurularak içerik anlatılmıştır. Anlatım sırasında öğretmenlerin kitapçıklarına kendi notlarını alabilecekleri, sunum ile ilgili istedikleri zaman soru sorabilecekleri öğretmenlere hatırlatılmıştır. Sunumda öğretmenlere tüm çocukların bireysel gereksinimleri doğrultusunda sınıf ortamından yararlanabilmesine ilişkin dolapları, materyalleri, öğrenme merkezlerini nasıl düzenleyebilecekleri; sınıf kurallarını nasıl oluşturabileceklerini, bunun önemini; günlük akışın ve rutinlerin çocuklar için neden önemli olduğu ve neler yapılabileceği görsellerden yola çıkılarak anlatılmıştır. Sunum tamamlandıktan sonra modülün son kısmı olan “Sınıfımda Neler Yapabilirim, Nasıl?” kısmına geçilmiştir. Öğretmenlere Elif Öğretmenin öyküsünden yola çıkarak kendi sınıflarında neler yaptıkları, tüm çocukların gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda neler yapabilecekleri ile konuşulduğu hatırlatılmış ve konuşulanlar kısaca özetlenmiştir. Öğretmenlerin bu oturum sürecinde edindikleri fikirler kapsamında sınıflarının mevcut koşulları doğrultusunda kendilerine “Ben sınıfımda neler yapabilirim?” sorusunu sorduklarında hangi fikirleri geliştirebildikleri, neler yapabileceklerini düşündükleri hakkında konuşulmuştur.

Öğretmenlere “Siz sınıfınızda neler yapabilirsiniz?”, “Sınıfınızın fiziksel ve etkileşimsel ortamını nasıl tüm çocukların daha iyi yararlanabileceği hale getirebilirsiniz?” şeklinde sorular yöneltilmiştir. “Başka neler yapabilirsiniz?, “Daha farklı neler olabilir?, Nasıl?” gibi sorularla önerilerini detaylandırmaları sağlanmıştır. Tablonun son sütununa düşündüklerini not almaları rica edilmiştir. Daha sonra ise modül kapsamında öğretmenler ihtiyaç analizi formunu da doldurmaya çalışmıştır. Birinci oturum, oturumda konuşulanlar ve yapılanların kısa bir özeti ile tamamlanarak, ikinci oturum planlaması öğretmenlere hatırlatılmıştır.

İkinci Bilgilendirme Oturumu: 20 Mart 2019 tarihinde 11:30-14:00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme oturumları kapsamında verilen aşamalı sistematik ile aynı şekilde, örnek olay üzerinden konuşularak ve tablolarındaki sütunlar doldurularak

oturum akışı sağlanmıştır. Öğretmenlere birinci çalışma oturumunun ardından ikinci oturumda neler yapılacağı anlatılmıştır. Tüm çocukların gereksinimleri doğrultusunda sınıf ortamındaki öğrenme süreçlerine katılımlarını sağlama ya da mevcut katılım düzeylerini artırma ile ilgili neler yaptıklarını ve yapabileceklerini konuşacakları söylenmiştir. Daha sonra “Öyküdeki Öğretmen” aşamasına geçilmiş, öğretmenlerden Modül-2.2.’de yer alan Mehmet Öğretmenin öyküsünü okumaları istenmiştir (Ek 16). Öykünün öğretmenlere düşündürdükleri hakkında kısaca konuşulduktan sonra modüldeki tabloda bulunan “Mehmet Öğretmen çocukların katılımlarını sağlamak için neler yapmış olabilir?” kısmını öğretmenlerin doldurmaları rica edilmiştir. Öğretmenler ile Mehmet Öğretmenin sınıfının fiziksel ve etkileşimsel ortamını düzenlemek için neler yaptığı tablodaki bilgiler kapsamında sırayla konuşulmuştur. Öğretmenler tablonun ilgili kısmını doldururken “Sizce Mehmet Öğretmen sınıf ortamında nasıl değişiklikler yapmış olabilir?”, “Çocukların öğrenme süreçlerini nasıl düzenlemiş olabilir, neler yapmış olabilir?”, “Öğrenme içeriğini, yani çocukların ne öğrendiğini, nasıl organize etmiş olabilir?”, “Bunlar için neler yapmış olabilir?”, “Nasıl yapmış olabilir?” gibi sorular ile onlara yönlendirme yapılmıştır. Her öğretmenin katılımcı olmasına ve süreçte söz almasına dikkat edilmiş. “.... Öğretmenim siz ne düşünüyorsunuz?”, “Mehmet Öğretmen.... konusunda neler yapmış olabilir, ne dersiniz?” gibi sorular ile katılımları desteklenmiştir. Öğretmenler çocukların katılımlarını sağlamaya yönelik “öğrenme içeriği farklılaştırma”nın ne olduğunu sorduklarında, “içerik” ifadesinin “çocukların ne öğrendiği” anlamına geldiği söylenmiştir. Öğretmenlerin çocukların bilgiye ulaşmalarını/öğrenmelerini ne şekilde sağladıkları, bunun için neler yaptıklarını ifade ettiği açıklanmıştır. Modül-2.1.’de de yer alan (Ek 17) çocukların tercihlerini göz önünde bulundurmak, etkinlikleri basitleştirme ve çeşitlendirmeye yönelik öğrenme içeriğini farklılaştırma örnekleri de verilmiştir. “Öğrenme sürecini farklılaştırma” ile sınıf ortamında uygulanan farklı etkinliklerin sürecinin kast edildiği; “öğrenme ürünlerini farklılaştırma” ile de çocukların ne öğrendiklerini nasıl göstereceklerinin kast edildiği, öğrendiklerini farklı yollarla ifade etmelerini sağlamaya yönelik neler yaptıklarının sorulduğu öğretmenlere açıklanmıştır.

Öğretmenlerin “Ben Neler Yapıyorum?” aşamasında tüm çocukların kendi özellikleri kapsamında öğrenme süreçlerine katılımı için neler yaptıklarını “Siz sınıfınızdaki etkinliklere tüm çocukların katılımını desteklemek için neler yapıyorsunuz?” sorusu kapsamında tabloya yazmaları rica edilmiştir. Öğretmenlere Mehmet Öğretmenin yapmış olabilecekleri ile ilgili konuşulduğu, şimdi kendi sınıflarını düşünerek “Ben sınıfımda

çocukların etkinliklere katılımını sağlamak için neler yapıyorum?” sorusunu kendilerine sormaları ve düşünceleri söylenmiştir. Kendi sınıflarında yaptıklarını ifade ederken “Bu düzenlemeyi nasıl yapıyorsunuz, ne kadar sıklıkta yapıyorsunuz?” gibi sorularla ifade ettiklerini detaylandırmaları sağlanmıştır. Daha önceki aşamada ifade edilen öğrenme içeriği, öğrenme süreci ve ürünlerine yönelik bu aşamada soru olursa bu ifadelerden ne kast edildiği benzer şekilde açıklanmıştır. Eğer öğretmenlerin öğrenme içeriği, süreci ya da ürünlerini farklılaştırmaya yönelik yaptıklarına ilişkin söyledikleri uygun sınıflandırmada yer almıyorsa; örneğin çocuklara sunulabilecek desteğe ilişkin yaptıkları “öğrenme içeriğini farklılaştırmaya” yönelik ele alınıyorsa bunun “öğrenme sürecine” yönelik olduğu öğretmenlere açıklanarak bilgi verilmiştir.

“Tüm Çocuklar İçin Neler Yapılabilir?” aşamasında Modül-2.1. içeriğinde yer alan bilgilerle hazırlanan powerpoint doğrultusunda öğretmenlere sunum yapılmıştır. Daha önceki başlıklarda konuşulan konularla da bağlantı kurularak içerik anlatılmıştır. Anlatım sırasında öğretmenlerin dosyalarına kendi notlarını alabilecekleri hatırlatılmıştır. Sunumda öğretmenlere tüm çocukların bireysel gereksinimleri doğrultusunda etkinliklere katılımlarına ilişkin yapabilecekleri, nasıl çevresel değişiklikler yapabilecekleri; öğrenme sürecini ve içeriğini nasıl düzenleyebilecekleri, öğrenme ürünlerini nasıl farklılaştırabilecekleri örnekler ile genişletilerek anlatılmıştır. Gerekli yerlerde sunum durdurulmuş, öğretmenlerin soruları varsa yanıtlanmıştır.

Sunum tamamlandıktan sonra modülün son kısmı olan “Sınıfımda Neler Yapabilirim, Nasıl?” kısmına geçilmiştir. Öğretmenlerin Mehmet Öğretmenin öyküsünden yola çıkarak kendi sınıflarında katılım sağlamak için neler yaptıkları, tüm çocukların gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda neler yapabilecekleri ile konuşulduğu hatırlatılmış ve konuşulanlar kısaca özetlenmiştir. Öğretmenlerin bu oturum sürecinde edindikleri fikirler kapsamında sınıflarının mevcut koşulları doğrultusunda kendilerine “Ben sınıfımdaki tüm çocukların etkinliklere katılımı için neler yapabilirim?” sorusunu sorduklarında hangi fikirleri geliştirebildikleri, neler yapabilecekleri hakkında konuşulmuştur. Öğretmenlere “Siz sınıfınızda neler yapabilirsiniz?” “Sınıfınızın öğrenme ortamını nasıl tüm çocukların daha iyi yararlanabileceği hale getirebilirsiniz?” şeklinde sorular yöneltilmiştir. “Başka neler yapabilirsiniz?, Daha farklı neler olabilir?, Nasıl?” gibi sorularla önerilerini detaylandırmaları sağlanmıştır. Tablonun son sütununa düşündüklerini not almaları rica edilmiştir. Çocukların öğrenme içeriklerini, süreçlerini farklılaştırma ile ilgili neler yapabilecekleri konuşulmuştur.

Modül kapsamında yer alan içeriğe yönelik ihtiyaç analizi formunu doldurmaları öğretmenlerden rica edilmiştir. İhtiyaç analizi formu doğrultusunda belirledikleri hedeflere ilişkin eylem planlama formunu da sunumda anlatıldığı şekilde yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında katılımı sağlamak için neler yapabileceklerini düzenlemek üzere Modül-2.2.'de bulunan "Çocuk Gözlem Formu"nu kullanarak çocukların etkinliklere katılımını gözlemleyebilecekleri söylenmiştir. Belirledikleri hedefler doğrultusunda isterlerse bu formu değiştirerek, kendi ihtiyaçlarına göre kullanabilecekleri de hatırlatılmıştır.

Üçüncü Bilgilendirme Oturumu: 25 Mart 2019 tarihinde, çocuklar için planlanan bir okul dışı etkinlik olması nedeniyle diğer oturumlardan farklı olarak 12:00-14:30 saatleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere diğer oturumların ardından bu son oturumda neler yapacakları anlatılmıştır. Çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini desteklemek üzere kendi düşünce sistemlerini dönüştürerek, yaptıklarının sonucunu değerlendirip karar verme becerisi geliştirmek odağında çalışılacağı söylenmiştir. Daha sonra "Öyküdeki Öğretmen" aşamasına geçilmiştir. Öğretmenlerden Modül-3.2.'de yer alan (Ek 18) Bahar Öğretmenin öyküsünü okumaları istenmiştir. Öykünün öğretmenlere düşündürdükleri hakkında kısaca konuşulduktan sonra modüldeki tabloda bulunan "Bahar Öğretmen çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için neler yapmış olabilir?" kısmını öğretmenlerin doldurmaları rica edilmiştir. Öğretmenler tablonun ilgili kısmını doldururken "Sizce Bahar Öğretmen neler yapmış olabilir?", "Nasıl yapmış olabilir?" gibi sorular ile öğretmenlere yönlendirme yapılmıştır. Her öğretmenin katılımcı olmasına ve süreçte söz almasına dikkat edilir. "... Öğretmenim siz ne düşünüyorsunuz?", "Bahar Öğretmen.... konusunda neler yapmış olabilir, ne dersiniz?" gibi sorular ile katılım sağlanmaya çalışılmıştır.

Öykü okunup tablonun ilgili kısmı doldurulduktan sonra "Ben neler yapıyorum?" kısmına geçilmiştir. Öğretmenlerin sınıflardaki tüm çocukların kendi özellikleri kapsamında gelişim ve öğrenme süreçlerini desteklemek için neler yaptıklarını "Siz çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için neler yapıyorsunuz?" sorusu kapsamında kendi sınıflarındaki uygulamalarını tabloya yazmaları rica edilmiştir. Kendi sınıflarında yaptıklarını ifade ederken "Bunları nasıl yapıyorsunuz, ne kadar sıklıkta yapıyorsunuz?" gibi sorularla ifade ettiklerini detaylandırmaları sağlanmıştır. Kendi değerlendirme ve dokümantasyon süreçlerini nasıl yaptıklarına ilişkin öğretmenlerden bilgi alınmaya çalışılmıştır.

“Tüm Çocuklar İçin Neler Yapılabilir?” aşamasında Modül-3.1. içeriğinde yer alan (Ek 19) bilgilerle hazırlanan powerpoint doğrultusunda öğretmenlere sunum yapılmıştır. Sunumda öğretmenlere tüm çocukların bireysel gereksinimleri doğrultusunda gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesine yönelik nelerin nasıl yapılabileceği anlatılmıştır. İpucu sistemlerini kullanma, geribildirim, model olma, planlı öğretim basamaklarına yer verme gibi destek olma stratejileri örneklendirilmiştir. Gerekli yerlerde sunum durdurulmuş, öğretmenlerin soruları varsa yanıtlanmıştır.

Sunum tamamlandıktan sonra modülün son kısmı olan “Sınıfımda Neler Yapabilirim, Nasıl?” kısmına geçilmiştir. Öğretmenlerin Bahar Öğretmenin öyküsünden yola çıkarak kendi sınıflarında gelişim ve öğrenme süreçlerini desteklemek üzere neler yaptıkları, tüm çocukların gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda neler yapabilecekleri ile konuşulduğu hatırlatılmış ve konuşulanlar kısaca özetlenmiştir. Öğretmenlerin bu oturum sürecinde edindikleri fikirler kapsamında sınıflarının mevcut koşulları doğrultusunda kendilerine “Ben sınıfımdaki tüm çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için neler yapabilirim?” sorusunu sorduklarında hangi fikirleri geliştirebildikleri, neler yapabilecekleri hakkında konuşulmuştur. Öğretmenlere “Siz sınıfınızda neler yapabilirsiniz?” “Çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini nasıl destekleyebilirsiniz?” şeklinde sorular yöneltilmiştir. “Başka neler yapabilirsiniz?, Daha farklı neler olabilir?, Nasıl?” gibi sorularla önerilerini detaylandırmaları sağlanmıştır. Tablonun son sütununa düşündüklerini not almaları rica edilmiştir. Ardından modül kapsamında yer alan içeriğe yönelik ihtiyaç analizi formunu doldurmaları öğretmenlerden rica edilmiştir. İhtiyaç analizi formu doğrultusunda belirledikleri hedeflere ilişkin eylem planlama formunu da sunumda anlatıldığı şekilde yazmaları istenmiştir.

2.9.3.2. Koçluk Oturumları

Bilgilendirme oturumları sonrasında öğretmenlerin hedefleri doğrultusunda çalışmak üzere Nisan ayının ilk haftasında koçluk oturumlarına geçilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin haftalık çalışma takvimlerinde uygunluklarına göre her biriyle ilk koçluk oturumu randevusu oluşturulmuştur. İlk oturum koçluk sürecine uyum sağlama ve bilgilendirmeden uygulama sürecine geçiş olarak planlanmıştır. Bu oturumda deney grubundaki öğretmenlere yönelik hazırlanan koçluk sözleşmesi (Ek 20) öğretmenler ile birlikte imzalanmıştır. Öğretmenlere koçluk oturumları süreci ile ilgili bilgi verilmiş, UTEK kapsamında koçluk oturumlarının eylem planlarındaki hedeflere yönelik kendi kararları

doğrultusunda gerçekleştirileceği söylenmiştir. Öğretmenlerin eylem planlarındaki her bir hedef basamağına ilişkin çalışmalarına yönelik onlarla iş birliği içinde olunacağı, kendilerine sözel olarak geribildirim verileceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerle eylem planı formlarındaki hedefler tekrar gözden geçirilmiş, eklemek ya da değiştirmek istediklerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı yazdıkları hedeflere yönelik çalışmada kararlı olurken, üç öğretmen hedeflerini güncellemiş ve eklemeler yapmıştır.

UTEK kapsamında bir uygulamayı daha iyi yapabilmek, daha farklı biçimde uygulayabilmek ya da daha sık yapmaya yönelik olarak çeşitli hedefler yazılabilmektedir. Hedeflerinin spesifik, ölçülebilir, eylem odaklı, gerçekçi ve zamana yönelik duyarlı şekilde planlanması önerilmektedir. Eylem planında hedef adımlarının hangi tarihlerde ve hangi kaynaklarla gerçekleştirileceği ve hedefler gerçekleştirildiğinde öğretmenin ne yapmış olacağını belirtmektedir (Snyder vd., 2015, NCQTL, 2015b). Hedeflerin basamakları, bu basamakları gerçekleştirmek için gerekli olan materyaller ve kaynaklar, hangi zaman aralığında bu hedef basamaklarını gerçekleştirecekleri ve hedefi başarıp başaramadıklarına nasıl karar vereceklerine ilişkin ölçütler eylem planlarında kendilerinin yazmış olduğu şekilde yer almaktadır (Ek 21). Öğretmenler hedeflerini ve hedef basamaklarını tüm bu özellikleri dikkate alarak yazarak eylem planı formlarını oluşturmuştur. Öğretmenlerin hedeflerine yönelik yapacakları detaylı biçimde eylem planlarında bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin bilgilendirme oturumlarında çalışılan modüller kapsamında, eylem planlarında yazdıkları hedefleri Tablo 11'deki gibi ortaya çıkmıştır.

Tablo 11

Modüller Kapsamında Öğretmenlerin Belirlediği Hedefler

	Modül 1	Modül 2	Modül 3
Ö1	Öğrenme merkezlerinin etiketlenmesi ve etkinlik çizelgesi hazırlama.	Üç çocuğun etkinliklere katılımını gözlemleyip, uygun destekle etkinliklere katılımını artırma.	Müfredat temelli değerlendirme planı hazırlayarak tüm çocukların gelişim raporlarını düzenleme.
Ö2	Öğrenme merkezlerini düzenleyerek çocuklar tarafından merkezlerin aktif kullanımını sağlama.	Tüm çocukların akran etkileşimini sınıf içerisinde çeşitli sorumluluklar vererek artırma.	Çocukların hangi merkezleri nasıl kullandıklarını gözlemlemeyi sağlayacak bir gözlem formu oluşturma.
Ö3	Öğrenme merkezlerini çocukların özelliklerini dikkate alarak düzenleme.	Ç3'ün etkinliklere katılımını desteklemeye yönelik uyarlamalar yapma.	Çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini gözlemleme defteri oluşturma ve kullanma.
Ö4	Çocuklara gün içinde neler yapacaklarına yönelik etkinlik çizelgesi hazırlama.	Ç4'ün etkinliklere katılımını gözlemleyerek, katılımını artırmaya yönelik uygun desteği sunma.	
Ö5	Merkezleri çocukların ilgi ver tercihlerine göre düzenleyip, etiketleme.		

Öğretmenler ile hedefleri kapsamında çalışma sürecinde, eylem planları doğrultusunda odaklı gözlemler yapılmış, yansıtma ve geribildirim süreçleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin her bir hedefine yönelik eylem planlarında yer alan basamaklar odaklı gözlem oturumlarında ele alınmıştır. Odaklı gözlemler öğretmenlerin uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin bilgi toplamaya yöneliktir. Aynı zamanda öğretmenlerin uygulamalarını güvenilir biçimde gerçekleştirmeleri için de önemlidir. Öğretmenlerin hedeflerine yönelik uygulamaları gözlemlenerek, odaklı gözlem formuna kaydedilmiştir (Ek 22). Koçluk sürecinde gözlenenler ve öğretmenler ile paylaşılacak istenenler ve bir sonraki oturumda izlenmesi gerekenlere ilişkin bilgiler odaklı gözlem formlarına not edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenler ile hedeflerine yönelik yansıtma ve geribildirim süreçleri de işletilmiştir. Öğretmenlere yaptıkları uygulamalar ile ilgili yansıtıcı olmalarına yönelik çeşitli stratejiler kullanılmıştır. “Nasıl gidiyor?, ... sürecinde neler yaptınız?, ...

yaptığınızda ne oldu?” gibi açık uçlu sorular yöneltilmiş, zaman zaman “Merkezlerin düzenlenmesi ile ilgili çok çalıştınız.” gibi betimleyici yorum yapılarak öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerine, onların dilinden nelerin iyi gittiği ya da nelerin değişmesi gerektiği ile ilgili bilgi sağlamalarına yardımcı olunmuştur. Bu süreçte iki yönlü etkileşim ve iletişim kurulmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini yansıtan yorumlarının ardından doğal bir şekilde, onlarla karşılıklı etkileşim içinde performans geribildirimleri verilmiştir. Bu geribildirimler, öğretmenlerin eylem planları doğrultusundaki hedef basamaklarına ilişkin yapamaları/sürdürmeleri gereken uygulamalara yönelik destekleyici (supportive), değiştirmeleri/geliştirmeleri gereken uygulamalara yönelik ise yapılandırıcı (constructive) geribildirim olarak, yüz yüze, sözel bir şekilde sunulmuştur. Tüm öğretmenler ile eylem planlarındaki hedefleri doğrultusunda odaklı gözlemler, yansıtma ve geribildirim aşamaları gerçekleştirilmiştir. Koçluk oturumları uygulama güvenilirliği formu ile de uygulama güvenilirliğine ilişkin bilgi elde edilmiştir.

Her bir öğretmen ile minimum altı olmak üzere toplamda 33 koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Toplamda tüm öğretmenler ile gerçekleştirilen gözlem oturumlarının süresi 1980 dk (33 saat), yansıtma ve geribildirim oturumlarının süresi ise 510 dk (8,5 saat) olarak ortaya çıkmıştır.

2.9.4. Sontest Süreci

Öğretmenler ile hedeflerine yönelik UTEK süreci Nisan ayı başından Mayıs ayı ortasına kadar çalışılarak tamamlandıktan sonra sontest sürecine geçilmiştir. Tablo 12’de DG ve KG sontest uygulama sürecinde kimlerin hangi ölçekleri uyguladığına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 12

DG ve KG Sontest Verilerinin Toplanması

	KSP	Sosyometrik Dereceleme Ölçeği	Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği	Öğretmen Görüşmeleri
DG	A1-A4	A2-A3	A1-A2-A3	A1
KG	A1-A4			

DG sontest verilerinin toplanması beş gün, KG sontest verilerinin toplanması ise üç gün sürmüştür. Özel gereksinimli çocukların sınıflarda bulunduğu günlerde öğretmenleri ile randevulaşarak KSP gözlemi ve meşguliyeti değerlendirme ölçeği uygulaması yapılmıştır. Sınıftaki çocuklarının çoğunluğunun sınıfta bulunduğu zamanlarda sosyometrik dereceleme ölçeği uygulaması yapılmıştır. DG öğretmenlerinin uygun olduğu zamanlarda görüşmeler tamamlanmıştır. Sontest veri toplama sürecinin Mayıs ayında okulların kapanmasına ve bayram tatiline yakın olması nedeniyle öntest veri toplama sürecinden daha fazla zorluk yaşanmıştır. Öğretmenler ile sık sık haberleşilerek ranvular teyit edilmiş, süreç organizasyonu çocuklar ve öğretmenlerin durumuna göre sürekli güncellenmiştir.

2.10. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel ve nitel veriler araştırma sorularına göre ele alınarak farklı yöntemlerle analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde katılımcı sayısının sınırlılığı ve verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı nonparametrik yöntemler tercih edilmiştir. Bununla birlikte, grafiksel analiz de yapılarak analiz sonuçları detaylandırılmıştır.

Deney ve kontrol grupları içinde öntest ve sontest genel kalite puanlarının karşılaştırmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Bununla birlikte, öntest ve sontest sürecinde gruplararası karşılaştırma yapmak üzere Mann-Whitney U testi analiz için kullanılmıştır. Elde edilen genel sonuçlar sınıflara özgü öntest ve sontest puan değişimlerini de yansıtmaları açısından grafiksel olarak da incelenmiştir.

DG öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi çoklu veri kaynaklarının analizi ile yapılmıştır. “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” aracılığı ile elde edilen nicel veriler; öğretmenlerin koçluk sürecinde bireysel olarak geliştirdikleri eylem planı formları, araştırmacının öğretmenlerle çalışma sürecinde gözlemlerini kaydettiği odaklı gözlem formları ve öğretmenlerle uygulama öncesi ve sonrası yapılan görüşmeler nitel veriler bu kapsamda ele alınmıştır. “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kapsamında öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ölçek kapsamında yeterliklerine ilişkin verdikleri puanlar karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin öntest ve sontest görüşmeleri analize

yönelik karşılaştırmalı olarak ele alınarak içerik analizi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmenlerin sorular kapsamındaki görüşlerinin değişimi incelenmiş ve tablolaştırılmıştır. Genel bulgu olarak değişen anlamlara yer verilmiş ve öğretmenlere göre bu anlamın göstergeleri de tabloda yazılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin her birinin eylem planı formları kapsamında koçluk oturumlarında yaptıkları çalışmalar analiz edilmiş, odaklı gözlem ve geribildirim süreçlerine yönelik elde edilen sıklık, süre gibi bulgular ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar kapsamındaki yeterlikleri sınıflarının KSP maddeleri çerçevesinde ele alınarak geliştirdikleri yeterlikler incelenmiştir.

DG öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarını ortaya koymak amacıyla uygulanan “Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği” puanları Wilxocon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Öntest ve sontest puanları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

DG öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların katılımını sağlamaya ilişkin davranışları koçluk oturumları sırasında kaydedilen anekdot kayıtları aracılığı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin çocukların katılımlarını sağlamaya yönelik uygulamaları içerik analizi yapılarak ele alınmıştır. İkinci modül kapsamında öğretmenlere bilgilendirme oturumlarında anlatılan içeriklerle örtüşen katılım sağlama davranışlarına öğretmenlerin yer verme durumları incelenmiştir. Öğretmenlerin hedefleriyle ilişkili biçimde bu davranışlar ele alınmıştır.

DG’nda yer alan özel gereksinimli çocukların meşgul olma davranışları “Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ölçekten elde edilen çocukların meşguliyetlerinin düzeyleri ve karmaşıklığına ilişkin veriler, öncelikle Wilxocon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Daha sonra öntest ve sontest karşılaştırılması şeklinde grafikleştirilerek analiz edilerek detaylandırılmıştır. Özel gereksinimli çocukların serbest zaman, yapılanmdırılmış etkinlik ve yemek zamanındaki öğretmen, akran ve materyallerle olan meşguliyet davranışlarının genel süresi ve karmaşıklığı grafiklerde ele alınmıştır.

DG özel gereksinimli çocuklarının akranları tarafından sosyal kabulleri, sosyometrik dereceleme ölçeğinden elde edilen puanlar doğrultusunda ele alınmıştır. Öntest ve sontest sürecinde özel gereksinimli çocukları oynamak için tercih eden, etmeyen ve oynayıp oynamamakta kararsız kalan akranlarının sayısı ve akranlarının tercihlerine göre özel gereksinimli aldıkları ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ortalam puanlar üzerinden özel

gereksinimli çocukların sosyal kabul düzeyleri Wilxocon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Bununla birlikte, özel gereksinimli çocukların öntest ve sontestte tercih edilme durumları arasındaki değişim karşılaştırmalı şekilde grafiksel olarak da analiz edilmiştir. Bulgular kısmında bu grafiklere yer verilmiştir.

2.11. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik boyutunda sosyal geçerlik, güvenirlik boyutunda ise gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği ve sosyometri ölçümlerine yönelik test tekrar test güvenirlik boyutları incelenmiştir.

2.11.1. Sosyal Geçerlik

Araştırma uygulama sürecinin sosyal geçerliğine yönelik olarak öğretmenler ile çeşitli sorular kapsamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu sorular;

1. “Sizinle yapılan uygulama süreci ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?
2. Bilgilendirilme oturumları, gözlem süreci ve koçluk oturumları hakkında neler söylemek istersiniz?
3. Bu araştırma sürecine katılmaktan memnun musunuz?
4. Sizde gerçekleşen yapılan/oluşan değişikliklerle ilgili ne düşünüyorsunuz?
5. Neleri farklı yapıyorsunuz? Nasıl?” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerle uygun oldukları bir zaman diliminde bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler 22.26 dakika ile 2.45 dakika arasında değişmiştir. Görüşmelerde ses kaydı alınmıştır ve ses kayıtlarının transkripti yapılarak Times New Roman, 12 punto ve 1,5 satır aralığı ile yazılan 24 sayfa veri elde edilmiştir. Bu veriler sorular kapsamında analiz edilerek çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenler “Sizinle yapılan uygulama süreci ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?” sorusu ile ilgili olarak uygulama sürecinin onlara yönelik yararlı ve kolaylaştırıcı olduğunu belirtmiştir. Doğrudan onlara ne yapılması gerektiğinin söylenmesinden ziyade, nasıl yapılabileceği konusunda öneri sunulmasının daha önce deneyimledikleri süreçlerden farklı olduğunu ve yararlandıklarını söylemiştir. Ö3 bununla bağlantılı olarak;

“Mesela gözlem yapıldı, geribildirim aldık. İlla ki, gerçekten bu süreçte ‘Üniversiteden birilerinin olması gerekiyor.’ şeyi gerçekten oturdu. Öncesinde yaptığımız şeyler vardı ama, ne oluyordu mesela? ‘Yapın, edin.’ deniliyordu. Sonrası gelmiyordu onun. Bunda mesela ‘Yapalım, edelim.’ Ama hani biz çözüm yolu bulabiliyoruz ama sizin de farklı işte, çözüm yollarınız var, farklı bir bakış açısı... ‘Hu, ben bunu böyle yapabilirmişim’ veya ‘Böyle de yapılabilir.’ onu gördüm.” şeklinde düşüncelerini ifade ederek aslında UTEK sisteminin içerisinde yer alan iş birlikli ortaklıklar temelinde gelişen ve birlikte ilerlemeyi gerektiren süreci vurgulamıştır. Aynı kapsamda Ö2 şu şekilde düşüncelerini ifade etmiştir;

“Bir uygulama size tepeden verilir, yapamazsınız sınıfa ama sizin de rehberliğiniz sayesinde ne yaptık? Teoriyle uygulamayı denkleştirmiş olduk. Yani, o yüzden artısı oldu, havada kalmadı. “Şunu yap, bunu yap, şöyle yap, böyle yap” değil. Hani bir de birebir görüşmek hakikaten güzel bir şeydi.” Bununla birlikte, öğretmenler uygulama sürecinin sadece sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocuk için değil, tüm çocuklara yönelik uygulamalarını şekillendiren özellikler barındırdığını, bu anlamda da onlara faydalı geldiğini belirtmiştir. Bir öğretmen, *“Tüm çocukları bireysel özellikleri ile düşünmeye başladık, bireysel eğitime döndük neredeyse.”* şeklinde bu durumu ifade etmiştir.

“Bilgilendirilme oturumları, gözlem süreci ve koçluk oturumları hakkında neler söylemek istersiniz?” sorusuna ise öğretmenler genel olarak koçluk oturumlarını göz önünde bulundurarak yanıt vermiştir. Bütün öğretmenler geribildirim almalarının onlara çok yararlı olduğunu, motivasyonlarını sağladığını ve işlerini kolaylaştırdığını söylemiştir. Bir öğretmen koçluk oturumları ile ilgili sınıfta yabancı bir kişinin bulunması konusunda “Acaba nasıl olur?” diye düşündüğünü, ancak çok güzel olduğunu ve hem kendisi hem de çocuklar için öğrenme süreci olduğunu belirtmiştir. İki öğretmen koçluk oturumu ile ilgili söylediklerinin yanı sıra, bu soruya bilgilendirme oturumlarını ön plana alarak yanıt vermiştir. Bilgilendirme oturumlarında bilgilerinin güncellendiğini, oturumlarındaki hazırlıkların güzel olduğunu, görsellerle hazırlanan sunumun somut örnekleri sunmasının onlara yararlı olduğunu belirtmiştir.

“Bu araştırma sürecine katılmaktan memnun musunuz?” sorusuna öğretmenlerin tamamı memnun oldukları ve güzel ve öğretici bir süreç geçirdikleri yanıtını vermiştir. Kendi aralarında da süreç ile ilgili konuşup yararlandıklarından bahsettiklerini aktarmışlardır. Bununla birlikte, bir öğretmen bu memnuniyete *‘Keşke yoğun bir temponun arasında değil sakın bir dönemde bu çalışmayı yapsaydık ve koçluk oturumları daha uzun vadede devam etseydi’* şeklinde talebini ifade etmiştir.

“Sizde gerçekleşen yapılan/oluşan değişikliklerle ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenler genel olarak kendilerine ilişkin yaptıklarını değerlendirmeyi anlatarak yanıt vermişlerdir. Doğru bildikleri yanlışların neler olduğunu fark ettiklerini, uygulamalarında neyi doğru neyi yanlış yaptıklarını anladıklarını söylemişlerdir. Ö1 bununla ilgili olarak;

“Kendi yanlışlarımı görmemi sağladınız ve neyi doğru neyi yanlış yaptığımı fark ettim sayenizde. Biz aslında çoğu şeyi yapıyormuşuz ama farkında değildik, biz öğretmenler olarak. Olumlu motivasyon oldu bizim için. Çocuklar açısından çok iyi oldu. Çok hoş bir örnekti, öğretimdi.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Aynı kapsamda Ö3 şu şekilde düşüncelerini ifade etmiştir; *“Aslında benim odaklanma sorunun varmış, onu fark ettim, gözlemlediğimi sanıyordum ama sadece sanıyordum öyle düşünüyordum. Hani daha detaylı aslında olması gerekiyordu. Veya işte çocuklarla vakit geçirdiğimi düşünüyordum, o vakit geçirmenin aslında daha detaylı olması gerekiyordu. Yani kendi açımdan birazcık daha o detaylara inmeme gerektiğinin farkına vardığımı söyleyebilirim... Destekleme durumunda, ben o çocuğa meğerse hep yetişkin desteği vermişim. Arada aslında (arkadaşları ile) köprü olduğumu düşünüyordum ama doğru köprü olamadım. Kaynaştırma öğrencim arkadaşlarıyla etkileşim içerisindeydi diye gözlemliyorken aslında bazen desteğe ihtiyaç duyduğunu gördüm, o gözlem sonucunda... Ama dediğim gibi hani zararın neresinden dönülürse kardır.”* diyerek kendi düşünce sisteminde sınıfındaki çocuklarla ilgili olarak neler düşündüğünü ve bunların aslında nasıl olduğunu fark ettiğini anlatmıştır. Bu farkındalığın ilerideki uygulamalarını düzenlemesine yönelik etki ettiği görülmektedir. Aynı soru ile bağlantılı olarak Ö4 hedeflerine yönelik çalışmalarından bahsederek sınıfındaki çocukların etkinlik çizelgesi sayesinde bundan sonra ne yapacağız sorusunu daha az sormaya başladıklarını söylemiştir. Gözlem formu ile de daha sistematik olabildiğini ve neleri nasıl gözlemlemesi gerektiğini fark ettiğini belirtmiştir. Ö5 ise sınıfının daha düzenli ve çocuklar için daha yararlı hale geldiğini vurgulamıştır.

“Neleri farklı yapıyorsunuz? Nasıl?” sorusuna ise öğretmenler hedefleri ile ilişkili uygulamaları doğrultusunda yanıt vermiştir. Ö1 çocukları daha sistematik biçimde gözlemleyip kayıt tutmaya çalıştığını, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesine daha dikkat ettiğini ve müfredat temelli değerlendirme yaparak çocukların bireysel gelişimlerine ilişkin de farkındalığının arttığını söylemiştir. Ö2 ise aslında çok sık yapıp etkisini göremediği şeyleri, uygulama sonrasında daha az yapıp daha iyi verim aldığı şeyler olarak ifade etmiştir. Çocuklara sorumluluk vermenin sınıf yapısını ne kadar değiştirdiğini, çocuklara daha az yönerge verdiğini ve bu durumda eskisinden farklı olarak çocukların daha çok

kurallara uyduğunu söylemiştir. Ö3 sorulara en detaylı yanıt veren ve kendini değerlendirerek değişimini anlatan öğretmen olarak ön yargılarının kırıldığını ve aslında çocukların sınıf içerisindeki uygulamalara çok açık, kendilerinin ise çok kapalı olduğunu söyleyerek yanıt vermiştir. Öğrenme merkezlerinin çocuklar için bu kadar önemli olduğunu tekrar fark ettiğini ve yeni dönemde de sınıfını bunları dikkate alarak düzenleyeceğini ifade etmiştir. Ö4 çocukları gözlem sürecini daha detaylı yaptığından bahsetmiştir, Ö5 ise bu soruya yanıt vermemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal geçerlik boyutunda öğretmenlerin uygulama ve UTEK sürecinden memnun oldukları, geribildirim almak ve birebir iş birliği ile çalışmanın onlar için kolaylaştırıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, uygulamalarındaki değişimi her öğretmenin farklı biçimde ifade ettiği ve özdeğerlendirme süreci ile öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında fikir sahibi oldukları dikkati çekmektedir.

2.11.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemler aracılığı ile veri elde edilen meşguliyeti değerlendirme ölçeği ve KSP ile ilgili olarak öntest ve sontest süresinde gözlemciler arası güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplamada “Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100” formülü (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006) formula kullanılmıştır. Sınıf ortamlarının KSP ile değerlendirilmesinde öntest ölçümlerinin %50, sontest ölçümlerinin ise %40’ında gözlemciler arası güvenirlilik verileri toplanabilmektedir. Bu veriler üzerinden hesaplama sonucunda gözlemciler arası güvenirliliğin %92 olduğu bulunmuştur. Buna göre ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Özel gereksinimli çocukların meşguliyetini değerlendirmek üzere yapılan ölçümlerin ise %53’ünde gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplanabilmektedir. Bu veriler üzerinden gözlemciler arası güvenirlilik hesaplaması yapıldığında %96 olarak sonuç belirlenmiştir. Buna göre ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

2.11.3. Uygulama Güvenirliği

Bilgilendirme oturumları ve koçluk oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliliği formu hazırlanarak pilot uygulamada test edilmiştir. Bu formlar ana uygulama sürecinde kullanılarak uygulama güvenirliliğine ilişkin bilgi elde edilmiştir. Bilgilendirme oturumlarının tamamında bu form (Ek 5) aracılığı ile bağımsız bir gözlemci tarafından

uygulama güvenilirliği değerlendirilmiştir. Buna göre bilgilendirme oturumlarında uygulama basamaklarının önceden belirlenen aşamalarının tamamı (%100) gerçekleştirilmiştir.

Koçluk oturumlarının ise %24'ünde bağımsız bir gözlemci tarafından koçluk oturumları uygulama güvenilirliği formu (Ek 23) aracılığı ile veri toplanabilmektedir. Buna göre uygulama güvenilirliği %83 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, sosyometrik dereceleme ölçeği uygulama öntest ve sontest oturumlarının %30'unda da uygulama güvenilirliği değerlendirmesi yapılmış (Ek 13) ve uygulama güvenilirliği öntest oturumları için %96, sontest oturumları için %92 olarak hesaplanmıştır.

2.11.4. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Sosyometri ölçümlerine ilişkin olarak test tekrar test güvenilirlik ölçümleri yapılmıştır. Buna ilişkin öntest ve sontest sürecindeki sosyometri ölçümlerinin %60'ı kapsamında Pearson korelasyon analizi yapılarak katsayıları hesaplanmıştır. Özel gereksinimli çocukların öntest ve sontest sosyometrik derecelendirme puanlarının ilişkili olduğu ve yapılan analizlerdeki Pearson korelasyon katsayılarının .621 ve .784 arasında değiştiği görülmüştür. Cohen (1988)'e göre yapılan ölçümler arasındaki ilişkinin yüksek olduğu söylenebilmektedir (Pallant, 2005).

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Okul öncesi öğretmenlerine UTEK ile sunulan mesleki gelişim programının okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisini inceleyen bu araştırmada; öğretmenler, çocuklar ve sınıflara ilişkin çeşitli araçlarla veriler toplanmıştır. Bu veriler çok boyutlu ele alınarak analiz edilmiştir. Bulgular her bir araştırma sorusu ile ilgili başlıklarda açıklanmıştır.

3.1. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Genel Kalitesine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine UTEK ile sunulan mesleki gelişim programının deney grubunda bulunan sınıfların genel kalite puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı farklılığa yol açma durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle deney grubu (DG) ve kontrol grubu (KG) KSP puanları arasındaki farklılık grup içi ve gruplar arası şeklinde istatistiksel olarak, daha sonra grafiksel olarak ele alınmıştır.

DG ile KG öntest ve sontest KSP puanlarının betimsel istatistikler olarak karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

DG ile KG Öntest ve Sontest Betimsel İstatistikleri

		n	X	SS	Min.	Mak.	Ranj	Medyan
DG	Öntest	5	1.99	.19	1.72	2.27	.55	2.0
	Sontest	5	3.11	.61	2.06	3.63	1.54	3.2
KG	Öntest	5	1.90	.12	1.70	2.0	.30	1.9
	Sontest	4	1.97	.05	1.90	2.0	.10	2.0

Tablo 13'te DG ve KG öntest KSP puan ortalamalarının birbirine benzer olduğu, DG sonest KSP puan ortalamasının ise hem DG sonest puan ortalaması hem de KG sonest puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. DG puan ortalamalarının sonestte önteste göre arttığı, KG ise neredeyse aynı kaldığı dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, kontrol grubunda bulunan onuncu sınıfta (S10) özel gereksinimli çocuğun (Ç10) okuldan ayrılması nedeniyle KSP değerlendirmesi o sınıfta yapılamamıştır ve KG sonest analizleri dört sınıf üzerinden gerçekleştirilmiştir.

DG ve KG sınıflarının öntest ve sonest genel kalite puanlarının grup içi karşılaştırmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Tablo 14'te bu analize ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 14

DG ve KG, Grup İçi Karşılaştırmalara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
DG	Öntest Sonest	Negatif Sıra	0	.00	.00
		Pozitif Sıra	5	3.00	15.00
		Eşit	0		
		Toplam	5		
KG	Öntest Sonest	Negatif Sıra	0	.00	.00
		Pozitif Sıra	1	1.00	1.00
		Eşit	3		
		Toplam	4		

Wilcoxon işaretli sıralar testi ile yapılan analiz sonuçlarına göre DG öntest ve sonest sonuçları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($Z=-2.023$, $p=.043$). Sonest sürecinde DG'da bulunan beş sınıfın puanı önteste göre artarak pozitif sırada yer almıştır. KG öntest ve sonest puanları arasında ise anlamlı bir farkın oluşmadığı analiz sonuçlarında ortaya çıkmıştır ($Z=-1.00$, $p=.317$). Sonest sürecinde KG'nda bir sınıfın puanının diğer üç sınıfa göre artarak pozitif sırada yer aldığı görülse de bu durum anlamlı bir etki yapmamıştır. KG öntest medyan değerinin 1.9 ve sonest medyan değerinin 2.0 oluşunun da bu durumun sonucu olduğu düşünülmektedir.

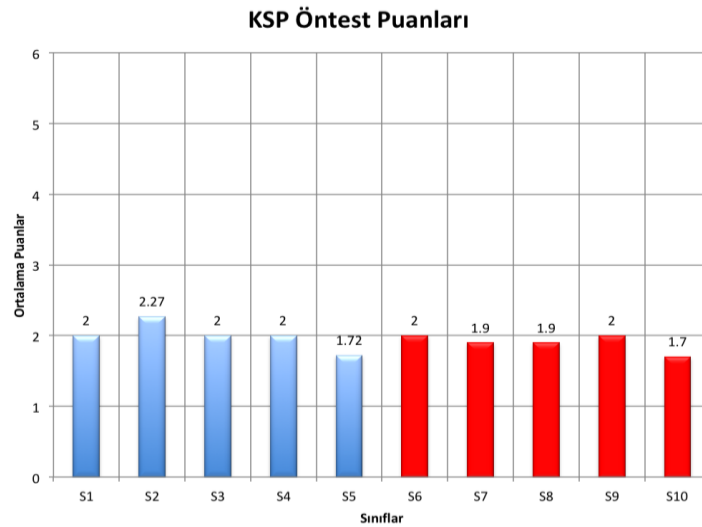
Tablo 15

DG ve KG, Gruplar Arası Karşılaştırmalara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Öntest	DG	5	6.60	33.00
	KG	5	4.40	22.00
	Toplam	10		
Sontest	DG	5	7.00	35.00
	KG	4	2.50	10.00
	Toplam	9		

DG ve KG öntest puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edildiğinde; öntest sürecinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark olmadığı ($Z=-1.23$, $p=.219$) tablo 10 da görülmektedir. Sontest sürecinde ise gruplar arasında anlamlı fark olduğu ve DG sontest puanının KG'dan daha fazla olduğu aynı tabloda dikkati çekmektedir ($Z= -2.50$, $p=.013$).

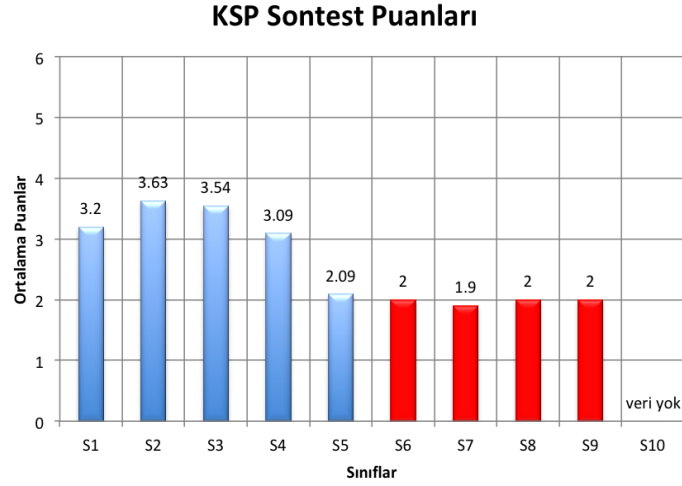
DG ve KG öntest sonuçları grafiksel olarak incelendiğinde ise sınıflara göre KSP puan farklılıkları detaylı olarak görülmektedir (Şekil 10). Mavi sütunlar ile gösterilen ilk beş sınıf DG sınıflarını, kırmızı sütunlar ile gösterilen sütunlar ise KG sınıflarını ifade etmektedir.



Şekil 10. DG ve KG öntest KSP puanları

DG ve KG öntest KSP puanları incelendiğinde (Şekil 14), her iki grupta da puanların birbirine çok benzer olduğu görülmektedir. Her iki grubun da puanları yetersiz (1) ve sınırlı (2) puan kategorileri arasında bulunmaktadır.

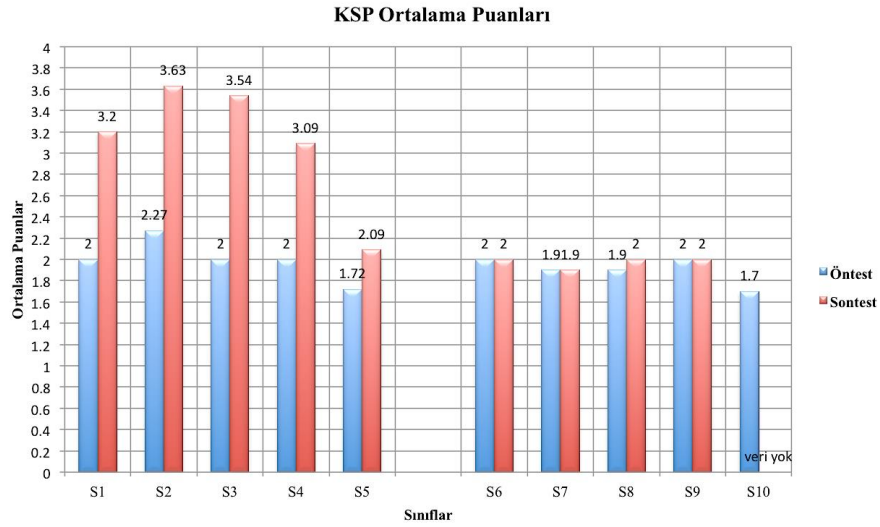
DG ve KG sontest KSP puanları ise Şekil 11’de yer almaktadır.



Şekil 11. Sontest KSP puanları

DG ve KG sontest KSP puanları incelendiğinde, DG sontest puanlarının KG sontest puanlarına göre arttığı dikkati çekmektedir. DG sontest puanlarının beşinci sınıf dışında (S5), sınırlı (3) ve iyi (4) puan kategorileri arasında yer aldığı görülmektedir.

DG ve KG sınıflarının öntest ve sontest karşılaştırmalı grafiği Şekil 15’te yer almaktadır. Grafikte bulunan ilk beş sınıf DG sınıflarını, diğer beş sınıf ise KG sınıflarını ifade etmektedir.



Şekil 12. DG ve KG Karşılaştırmalı KSP puanları

DG ve KG öntest ve sontest puanları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ise (Şekil 12), DG sontest KSP puanlarında hem DG öntest, hem de KG sontest puanlarına göre artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, KG öntest ve sontest puanlarının neredeyse aynı kaldığı dikkati çekmektedir.

DG öntest ve sontest KSP puanları karşılaştırıldığında, puan artışının en fazla 1.54 puan ile deney grubundaki üçüncü sınıfta (S3), en az ise 0.37 puan ile beşinci sınıfta (S5) gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. DG sontest KSP puanlarının sınırlı (3) ve iyi (5) kategorileri arasında yer aldığı görülürken, beşinci sınıfın puanının bu kategoriler dışında kaldığı görülmektedir.

3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geliştirdikleri Yeterliklerine İlişkin Bulgular

UTEK ile sunulan mesleki gelişim programının okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine etkisi incelenirken “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği”, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve öğretmenlerin koçluk sürecinde geliştirdikleri yeterliklerinin analiz sonuçlarından yararlanılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak, DG’nda yer alan öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlar analiz edilerek sunulmuştur. Daha sonra öğretmenlerle öntest ve sontest sürecinde yapılan görüşmeler analiz edilerek bulgularına yer verilmiştir. Ardından ise öğretmenlerin her birinin sınıflarındaki uygulamalarına kendi hedefleri ve koçluk süreci doğrultusunda yansıyan değişiklikler, KSP maddelerindeki değişim göstergeleri ile analiz edilerek ortaya konulmuştur.

3.2.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Bulguları

Deney grubundaki öğretmenlerin UTEK ile sunulan mesleki gelişim programı öncesi ve sonrası uygulamalarına ilişkin yeterlikleri ölçekten elde edilen verilerin Wilxocon işaretli sıralar testi ile analizi sonucu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin öntest ve sontestte aldığı puanların betimsel istatistikleri Tablo 16’de yer almaktadır. Analiz sonuçlarına ise Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16

DG Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği Betimsel İstatistikleri

	X	SS	Min.	Mak.	Ranj
Öntest	92.20	7.98	83	105	83-105
Sontest	94.80	8.34	85	108	85-108

Öğretmenlerin öntest puanlarının 83-105 arasında değiştiği, sontest puanlarının ise 85-108 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 108 olduğu ve yükselen puanlar bireyin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin öntest sürecinde kendilerine ilişkin yeterliklerini görece yüksek puanlamışlardır. Sontest sürecinde de yeterliklerine ilişkin puanlamaları ölçekten alınabilecek en yüksek puana yaklaşmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerini öğretim yeterliği, iş birliği yeterliği ve sınıf yönetimi boyutlarında yüksek gördükleri ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, ölçek kapsamında yeterliklerine yönelik en düşük puanı veren öğretmen Ö3 iken, en yüksek puanı veren öğretmen Ö5 olduğu dikkati çekmiştir.

Tablo 17

Öğretmen Yeterliği Ölçeği Öntest Sontest Puanlarının Analizi

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
DG	Öntest	Negatif Sıra	0	.00
		Pozitif Sıra	5	3.00
	Sontest	Eşit	0	
		Toplam	5	

Wilxocon işaretli sıralar testi ile yapılan analiz sonuçlarına göre DG öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($Z=-2.070$, $p=.038$). Sontest

sürecinde DG’da bulunan beş öğretmenın puanı önteste göre artarak pozitif sırada yer almıştır.

DG’nda bulunan öğretmenlerin öntest ve sontest sürecinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerindeki ve sınıflarının KSP puanlarındaki değişimin karşılaştırılması Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18

Öğretmen Yeterlikleri Ve KSP Puanları Değişimi

Sınıflar	KSP puanlarındaki değişim	Yeterlik puanlarındaki değişim	Öğretmenler
S1	+	+	Ö1
S2	+	+	Ö2
S3	+	+	Ö3
S4	+	+	Ö4
S5	+	+	Ö5

Tablo 18 incelendiğinde DG öğretmenlerinin “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği”nden aldıkları puanlar doğrultusundaki yeterlikleri ve sınıflarının KSP puanları sontestte önteste göre artarak değiştiği söylenebilmektedir.

3.2.2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğretmenlerle öntest ve sontest sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde sorulan sorulara ilişkin yapılan içerik analizi sonuçları her bir öğretmene ilişkin ele alınarak, öntest ve sontest karşılaştırması çerçevesinde sunulmuştur (Tablo 19). Öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Sınıf ortamından tüm çocukların daha fazla yararlanabilmesi için neler yapıyorsunuz?
2. Sınıf ortamında tüm çocukların öğrenme ve gelişim sürecini desteklemeye yönelik neler yapıyorsunuz?
3. Çocukların etkinliklere katılımını desteklemek için neler yapıyorsunuz?
4. Sınıf içinde yaptığınız uygulamaların istediğiniz değişiklikleri oluşturup oluşturmadığına nasıl karar veriyorsunuz?

Beş öğretmenle öntest sürecinde yapılan görüşmeler 30.44 dakika, sontest sürecinde yapılan görüşmeler 37.01 dakika sürmüştür. Öntest görüşme transkriptleri Times New

Roman, 12 punto ve 1,5 satır aralığı ile yazılan 3664 sözcükten oluşmuştur. Sontest görüşme verileri ise yine aynı şekilde yazılan 4337 sözcük şeklinde oluşmuştur. Bu veriler öntest ve sontestte öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtların farklılaştığı noktalar bakımından analiz edilerek bütüncül bir bakış açısı sağlaması açısından tablollaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmen Görüşme Bulguları

Soru	Genel Bulgular	Ö1 Görüşleri	Ö2 Görüşleri	Ö3 Görüşleri	Ö4 Görüşleri	Ö5 Görüşleri
1	Öntest görüşmesinde genel konuşmalar yapılırken, sontestte hedefler ile ilişkili sınıf odaklı yaptıklarının anlatımı yer almaktadır.	“Materyallerden tutun fiziki ortamın şartlarına.. masaları sandalyeleri, her şeyi kullanabiliyoruz. Oyuncakların, masaların.. fiziki ortamı değiştiriyoruz.”	“Ulaşılabilirliği sağlamaya çalışıyoruz. Oyuncakların çocukların yaş grubuna ve ilgilerine göre düzenlemesine, sosyal ortamı düzenlemeye çalışıyoruz.”	“Çocukların ilgi alanlarına göre sınıfı düzenleme ve çeşitlendirmeye gidiyorum. Kullanmadıkları merkezleri cazip hale getiriyorum.”	“Sınıfın merkezlerini ve oyuncakları çocukların erişebileceği şekilde düzenliyorum.”	“Tüm çocukların her merkezde vakit geçirebilmesine yönelik zamanı ayarlamaya çalışıyorum.”
2	Öntest görüşmesinde öğretmenler çok genel biçimde kendi yaptıklarını anlatırken, sontest görüşmesinde çocukların özelliklerini dikkate alarak sınıf içi uygulamalarını ve velilerle iş birliğini vurgulamıştır.	“Çocukların gelişim seviyelerine göre programı kullanıyoruz. Aileleri ile işbirliği yapıyoruz.”	“Gözlem yapıyoruz. Çizelgelerimize kaydettiğimiz bilgilerden yola çıkıp çocukları gözlemliyoruz. Ona göre uygulamalarımızı yapıyoruz. Velileri de çocukları hakkında bilgilendiriyoruz.”	“Etkinlikleri daha planlı hale getirdim. Standartlardan çıktım. Çocukların farklı ortamlarda düzeylerine göre yapabilecekleri şeyleri fark ettim.”	“Çocuk okula uyum sağladığı andan itibaren olumlu davranış ve kavramlarla.. Tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkinlikler yapıyorum.”	“Gözlemlerimizi yaptıktan sonra hangi çocuk ne yapabilir, ona göre çalışmalarımızı planlıyoruz. Yanında mı oturacağım, akran eğitimi mi olacak, stajyer mi destek olacak çocuğa göre etkinlik yaparız.”
3	Öntest sürecinde daha genel ifadelerle şarkılar ve tekerlemeleri kullanma gibi örneklerle yer verilirken, sontest sürecinde çocuklarla birebir etkileşim kurmak için yapılanlar, çocukların düzeyinde yapabileceklerini sağlamak için farklılaştırmalar ve geribildirim süreçleri vurgulanmıştır.	“Bazen ses tonumuzu değiştiriyoruz. İlgileri dağılıyorsa yanına gidiyoruz, dokunuyoruz ya da düzgün yapan arkadaşının ismini söylüyoruz.”	“Seçenek sunuyorum. Tercihlerine göre gidiyorum. Öğrendikleri bir ritim oluyor. ‘Ben ağız hareketlerini yapayım, sen söylet arkadaşlarına’ diyorum, onu katmaya çalışıyorum. Öğretmen verici değil, hem alıcı hem verici oluyor.”	“Bir arkadaşını pekiştirdiğimde veya olumlu bir dönüt verdiğimde diğer çok da ‘Aa ben de!’ diyor. Çoğu çocuk iyi tarafının görüldüğünde daha çok öne çıktığının farkına vardı.”	“Teşvik ediyorum. Alışma döneminde çocukların sıkıntısı olsa da sınıf içinde etkinlikleri ‘Şu an.. etkinliği bitti, ... etkinliğindeyiz’ şeklinde anlatıyorum.”	“Onlara sürpriz şeyler hazırlıyorum. Daha sınıfa gelirken değişik şekillere giriyorum. Çocukları gözlemleyerek etkinlikleri değiştiriyorum.”
4	Öntest görüşmesinde öğretmenlerin, onlardan beklenen davranışlara göre kalıpsal yanıt verdiği görülmüştür. Bilgiyi veriye dönüştürmeden, sadece gözlem yaptıklarını ifade etmişlerdir.	Soruyu genişletmeye rağmen yanıt alınamamıştır.	“Gözlem raporlarına, portfolyo dosyalarına bakıyoruz. Akranları çocuklar hakkında ‘Arkadaşımız şu oyunu oynamazdı ama bugün oynuyor.’ diyebiliyor bazen. Eve davranış kazandırma ile ilgili gönderdiğimiz çizelgeler oluyor. Onlara bakıyoruz.”	“Gözlem formlarını doldururken ayrıntıya indüğimde çocuklarda desteklenmesi gereken başka şeyler veya iyi yaptığı şeyler olduğunu gördüm. Kısa notlar aldım. Gelişim raporlarına ekliyorum.”	“Öğrencileri gözlemleyerek karar veriyorum. Yaptığım uygulamalar öğrencilerde istenilen davranışlara yol açtı mı.. programdaki amaç ve kazanımlar oluşmadıysa tekrar ettiriyorum.”	Soruyu genişletmeye rağmen yanıt alınamamıştır.

Tablo 19’da öntest ve sontest sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde söylediklerindeki değişime ilişkin genel bulgular ve bulgulara gösterge olarak alıntılanan cümleler yer almaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin öntest görüşmesinde yaptıklarını çok genel ve kendilerinden bekleneni söylemişçesine ifade ederken, sontest görüşmelerinde sınıf içi uygulamalarını vurgulayarak, örneklendirerek sorulara yanıt verdikleri görülmektedir.

3.2.3. Öğretmenler İle Koçluk Süreci Çalışmalarının Bulguları

3.2.3.1. Ö1 Koçluk Oturumu Çalışmaları

Ö1’in bilgilendirme oturumlarındaki modüller kapsamında ihtiyacı olduğunu belirttiği ve çalışmaya karar vererek eylem planına yazdığı üç hedef bulunmaktadır. Bunlar;

1. Öğrenme merkezlerinin görsellerini hazırlayıp sınıf içinde kullanımını sağlama ve etkinlik çizelgesi yaparak gün içindeki etkinliklerin sırasını çocuklara hatırlatma.
2. Sınıftaki (desteklenmesi gerektiğini düşündüğü) üç çocuğun etkinliklere katılımını gözlemleyerek, uygun desteği hangi etkinliklerde sunacağına karar verme, haftalık etkinlikleri buna göre planlayıp uygulama.
3. Tüm çocuklar için müfredat temelli değerlendirme aracı hazırlayarak yıl sonunda çocukların dosyalarına konulabilecek gelişim raporlarını düzenleme.

Bu hedefler çerçevesinde Ö1 ile altı koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturuma ilişkin detaylı bilgiler Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

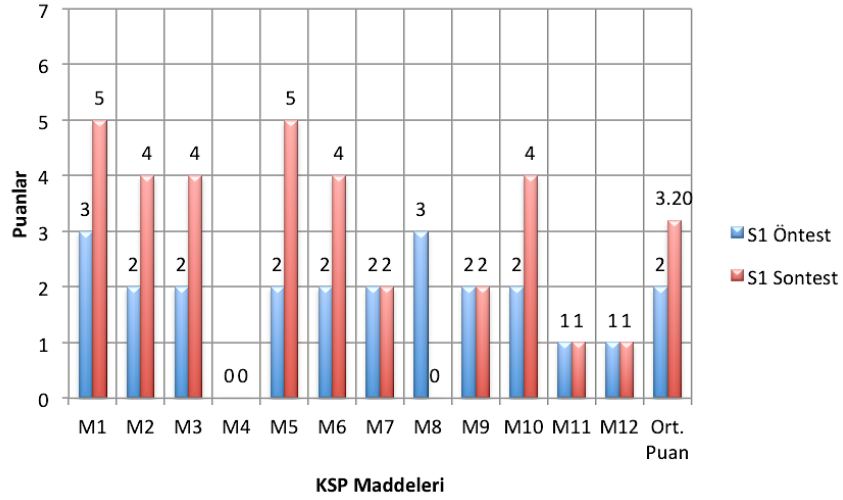
Ö1 Koçluk Oturumları

Oturumlar	Odaklı Gözlem Oturum Süresi (dk)	Yansıtma Geribildirim Oturum Süresi (dk)	Geribildirim Sayısı	
			Destekleyici Geribildirim	Yapılandırıcı Geribildirim
1.	-	Eylem planı gözden geçirme	-	-
2.	-	15	-	-
3.	60	30	4	4
4.	45	20	3	3
5.	165	15	3	3
6.	90	15	3	1
Toplam	360	105	13	11

Ö1 ile ilk koçluk oturumunda, bilgilendirme oturumlarında yazılan hedefler gözden geçirilmiş ve Ö1 tarafından eylem planına üçüncü bir hedef daha eklenmiştir. Bilgilendirme oturumlarından sonraki birebir ve yüz yüze çalışma ilk koçluk oturumu ile başlamış ve bu süreçte iş birlikli ortaklık kurulmasına yönelik etkileşim ortamı oluşturularak koçluk sözleşmesi de imzalanmıştır. İkinci koçluk oturumunda hedefler kapsamında Ö1'in materyal hazırlıkları gözlemlenmiş ve sonraki oturumların ne zaman yapılacağı planlanmıştır. Sonraki oturumlarda Ö1'in hedeflerine yönelik çalışmalarına ilişkin ortalama 60 dakika süren odaklı gözlemler yapılmış ve ortalama 16 dakika süren geribildirim oturumlarına yer verilmiştir. Ö1'in çalışmalarına yönelik daha çok destekleyici geribildirim aldığı, yapılandırıcı geribildirim sayısının daha az olduğu görülmektedir.

Ö1'in belirlediği hedefleri kapsamındaki uygulamaları ortamı düzenleme, sınıftaki çocuklarla etkileşim ve rehberlik, geribildirim boyutlarındaki yeterliklerine de yansımış, bu durum KSP maddelerinde ortaya çıkmıştır. Şekil 13'te Ö1'in sınıfına yönelik yapılan KSP değerlendirmesinin öntest ve sontest sonuçları görülmektedir.

S1 KSP Madde Puanları



Şekil 13. S1 KSP madde puanları

Şekil 13 incelendiğinde, KSP maddelerine göre S1'in öntest ve sontest puanlarındaki değişim incelendiğinde, en fazla puan artışının üç puan ile grup üyeliği maddesinde (M5) olduğu dikkati çekmektedir. Ortamın, materyallerin ve araçların uyarlanması (M1), akran etkileşimine yetişkin katılımı (M2), yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği (M3), çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler (M6) ve geribildirim (M10) maddelerinde ise ikişer puanlık artış görülmektedir. Çatışma çözme maddesi (M4) öntest ve sontest değerlendirmesinde ortaya çıkmadığından sıfır olarak grafikte yer almış, sontest gözlem sürecinde grup etkinliklerini uyarlama maddesi (M8) grup etkinliği yapılmadığından sıfır olarak grafikte gösterilmiştir.

Ö1'in eylem planı formundaki hedeflerinin özellikle ilk ikisi ile S1'in KSP puan artışlarının gerçekleştiği maddelerin birbiri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ö1 ikinci hedefi kapsamında öncelikli olarak desteklenmeye gereksinim gördüğü üç çocuğun etkinliklere katılımı için çalışmayı planlasa da, çalışma sürecindeki odaklı gözlem oturumlarında tüm çocukların katılımını desteklemeye yönelik çalıştığı görülmüştür. Üçüncü hedefi kapsamında da çocukların gelişimini değerlendirmek üzere bir araç hazırlayan Ö1; hem kendisi çocukları bireysel olarak değerlendirmeye başlamış, hem de sınıfındaki çocukların aileleri ile bu aracı paylaşarak onların da çocuklarının gelişimi hakkında fikirlerini almıştır.

Ö1'in sınıfındaki çalışmalarına yönelik araştırmacı notları incelendiğinde, sontestte öntest uygulamasına göre etkinliklerde çocuklarla daha fazla etkileşim kurduğu ve rehberlik ettiği, çocuklara daha fazla geribildirim verdiği, çocukların etkinliklere katılımını desteklemeye çalıştığı kaydedilmiştir.

3.2.3.2. Ö2 Koçluk Oturumu Çalışmaları

Ö2'in bilgilendirme oturumlarındaki modüller kapsamında ihtiyacı olduğunu belirttiği ve çalışmaya karar vererek eylem planına yazdığı üç hedef bulunmaktadır. Bunlar;

1. Öğrenme merkezlerini düzenleyip etiketleyerek çocuklar tarafından serbest zamanda aktif kullanımını sağlama.
2. Tüm çocukların akran etkileşimini sınıf içerisinde çeşitli sorumluluklar vererek artırma.
3. Çocukların hangi öğrenme merkezlerini nasıl kullandıklarını gözlemlemeyi sağlayacak bir gözlem formu oluşturarak çocukları gözlemleme.

Bu hedefler çerçevesinde Ö2 ile yedi koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların süre ve geribildirim türüne ilişkin detaylar Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21

Ö2 Koçluk Oturumları

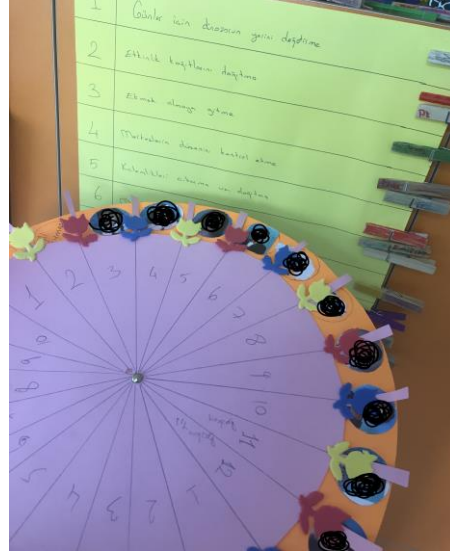
Oturumlar	Odaklı Gözlem Oturum Süresi (dk)	Yansıtma ve Geribildirim Oturum Süresi (dk)	Geribildirim Sayısı	
			Destekleyici Geribildirim	Yapılandırıcı Geribildirim
1.	-	Eylem planı gözden geçirme	-	-
2.	90	15	-	-
3.	60	20	2	1
4.	45	15	3	2
5.	90	15	3	2
6.	60	15	3	2
7.	75	15	3	-
Toplam	420	95	14	7

Ö2 ile gerçekleştirilen ilk oturum yüz yüze çalışılan ve birebir etkileşim kurulan başlangıç oturumu olmuştur. Bu oturumda eylem planı gözden geçirilmiş ve iş birlikli ortaklı sürecinin şekillendirilmesine yönelik koçluk sözleşmesi imzalanmıştır. İkinci koçluk oturumunda ise ilk hedefe yönelik sınıf ortamının düzenlenmesi için çalışılmıştır. Bu

oturumda Ö2 ve Ö3 sabahçı ve öğleci olarak aynı sınıfı kullandıklarından iki öğretmen birlikte çalışmış, öğretmenlere geribildirim verilmemiş; sadece sınıf ortamının nasıl düzenleneceği konusunda karar verme sürecinde kolaylaştırıcılık yapılmıştır. “Ö3 bu şekilde olmasını önerdi, siz ne dersiniz?, Ö2’nin önerisi bu şekilde, Ö3’e de soralım mı?” şeklinde karşılıklı iletişim süreci yönlendirilmiştir. Ö2 ile ortalama 60 dakika odaklı gözlem oturumları gerçekleştirilmiş, geribildirim oturumları ise ortalama 13 dakika sürmüştür. Ö2’nin geribildirim oturumlarında daha çok destekleyici geribildirim aldığı, yapılandırıcı geribildirim sayısının daha az olduğu görülmektedir. Ö2’nin tüm koçluk oturumu süreçlerinde yeterliklerini ortaya koyacak şekilde uygulamalar yaptığı, yaptığı uygulamaların geliştirdiği yeterliklerin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Ö2 birinci hedefine yönelik, öğrenme merkezlerini düzenlemek ve tüm çocuklar tarafından her merkezin aktif olarak kullanılmasını sağlamak üzere çocukların seçimlerine göre işleyen bir sistem geliştirmiştir. Öğrenme merkezlerinin her birini çocuklar tarafından anlaşılır görseller ve yazıların bulunduğu resimler hazırlayarak etiketlemiştir. Her öğrenme merkezinin görselini farklı bir renkte fon kartonuna yapıştırmıştır. Örneğin müzik merkezi sarı, kitap merkezi mavi, blok merkezi kırmızı gibi. Daha sonra karton üzerine o merkezde oynayabilecek çocuk sayısı kadar minik sembol eklemiştir. Tüm çocuklar sınıfa geldiklerinde mandal poşetinden bir mandal seçerek, o mandal hangi öğrenme merkezinin renginde ise o merkezin etiketine mandalını takarak oynamaya başlamıştır. Bu sistem çocukların akran etkileşimini destekleyen, oyun kurmalarına yardımcı olan çok işlevsel bir düzenleme olmuştur. Bu süreçte Ö2’ye merkezlerin nasıl bir sistemde düzenlenebileceği, kullanılacak materyaller, sistemin çocuklara tanıtılmasına ve kullanılması, bu süreçte akran etkileşimini desteklemeye yönelik öğretmenin yaptıklarına ilişkin geribildirim sunulmuştur.

Ö2 üçüncü hedefini de ilk hedefi ile ilişkili olarak ele alarak çocukların hangi öğrenme merkezini nasıl kullandıklarını, hangi arkadaşları ile ne tür oyun oynadıkları ve neler yaptıklarını kayıt edebileceği bir form geliştirmiştir. Bu formu kullanarak hangi çocukların desteklenmesi gerektiğine ilişkin veriye dayalı karar verme sürecini işletmiştir. Ö2 çocuklara özellikle sınıf içerisinde gerçekleştirebilecekleri sorumluluk vermenin önemli ve onları ilkokula hazırlayan bir süreç olduğunu düşünerek ikinci hedefini eylem planına eklemiştir. Bu doğrultuda sınıf içerisindeki rutinleri ve sınıf düzeninin sağlanmasına yönelik kuralları da kapsayan bir “sorumluluk çarkı” hazırlamıştır (Şekil 14).

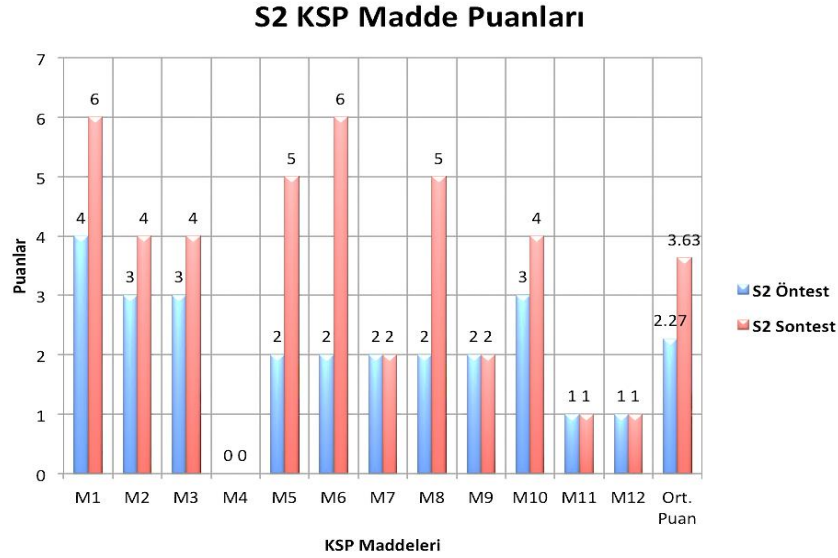


Şekil 14. Sorumluluk çarkı ve çizelgesi

Çocukların resmini çarkın kenarlarına yapıştırarak, ortasına sınıf içindeki sorumlulukların numaralarını ikişer defa yazmıştır. Bu numaralarda yer alan sorumlulukları da ayrıca bir kartona numaraları ile yazmıştır. Sorumlulukların içerisinde sınıf takvimi için dinazorun yerini o güne uygun şekilde değiştirme, etkinlik kağıtlarını dağıtma, yemek zamanı mutfağa ekmek almaya gitme, merkez mandallarını dağıtma, kalemlikleri çıkarma ve dağıtma gibi sorumluluklar bulunmaktadır. Her Pazartesi günü çocuklar sınıfa geldiğinde öğretmen sorumluluk çarkını çevirerek ikili eşler halinde çocuklara sorumluluklarını söylemiş ve görevli çocuklar o hafta sorumluluklarını unutmadan yerine getirmiştir. Her hafta Cuma günü sonunda sınıftaki çocuklarla sorumlulukları yerine getiren görevli çocukların yaptıkları değerlendirmiş; sorumluluklarını yerine getirip getirmedikleri, nasıl yapsalar daha iyi olabileceği konuşulmuştur. Ö2'nin eylem planındaki hedeflerini gerçekleştirme sürecinde kararları ve uygulamaları doğrultusunda ona geribildirim sunulmuş, geliştirdiği fikirler çerçevesinde koç-koçluk desteği alan kişi iletişimi kurularak desteklenmiştir.

Tüm bu sorumluluk yönetim sistemi ve öğrenme merkezlerinin oluşturulması sınıftaki çocukların öğretmenleri ve akranları ile etkileşim sürecini desteklemiş, öğretmenin çocuklara geribildirim verebileceği etkileşimleri oluşturmuştur. Bu durumun Ö2'nin geliştirdiği yeterlikleri doğrultusunda doğrudan KSP sontest puanlarına yansıdığı düşünülmektedir.

Şekil 15'te Ö2'nin sınıfına yönelik yapılan KSP değerlendirmesinin öntest ve sonest sonuçları yer almaktadır.



Şekil 15. S2 KSP madde puanları

Ö2'nin KSP puanları maddelere göre incelendiğinde, sonestte en çok artışın çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler (M6) maddesinde dört puan ile olduğu görülmektedir. Grup üyeliği (M5), grup etkinliklerini uyarlama (M8) maddelerinde üçer puanlık artış görülürken; ortamın, materyallerin ve araç/gereçlerin uyarlanması (M1) maddesinde iki puanlık artış ortaya çıkmıştır. Akran etkileşimine yetişkin katılımı (M2), yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği (M3) ve geribildirim (M10) maddelerinde de birer puanlık artış dikkati çekmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çatışma çözme (M4) ve aile uzman işbirliği ya da çocukların öğrenmelerini takip etme gibi okul çapında kararları içeren maddeler dışında S2'nin pek çok maddede KSP puanlarını sonestte önteste göre artırdığı ortaya çıkmaktadır. Bu artışın Ö2'nin eylem planında yer alan ve koçluk kapsamında çalıştığı hedefleri ile doğrudan ilişkili olduğu da görülmektedir. Ö2'nin birinci ve ikinci hedefini gerçekleştirmeye yönelik çalışmalarının doğrudan M1, M2, M3, M4, M10 ve en çok puan artışının olduğu M6 ile birlikte ele alınabileceği düşünülmektedir.

3.2.3.3. Ö3 Koçluk Oturumu Çalışmaları

Ö3'ün bilgilendirme oturumlarındaki modüller kapsamında ihtiyacı olduğunu belirttiği ve çalışmaya karar vererek eylem planına yazdığı üç hedef bulunmaktadır. Bunlar;

1. Öğrenme merkezlerini çocukların özelliklerini dikkate alarak düzenleme.
2. Ç3'ün etkinliklere katılımını desteklemeye yönelik öğrenme süreçlerinde uyarılama yapma.
3. Çocukların öğrenme süreçlerinde gelişimlerini gözlemlemek ve kayıt tutabilmek için bir defter oluşturma ve bunu kullanma.

Bu hedefler çerçevesinde Ö3 ile yedi koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların süre ve geribildirim türüne ilişkin detaylar Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22

Ö3 Koçluk Oturumları

Oturumlar	Odaklı Gözlem Oturum Süresi (dk)	Yansıtma ve Geribildirim Oturum Süresi (dk)	Geribildirim Sayısı	
			Destekleyici Geribildirim	Yapılandırıcı Geribildirim
1.	-	Eylem planı gözden geçirme	-	-
2.	120	20	-	-
3.	30	15	2	1
4.	80	20	7	8
5.	30	20	2	1
6.	85	20	5	2
7.	100	15	3	1
Toplam	445	110	19	13

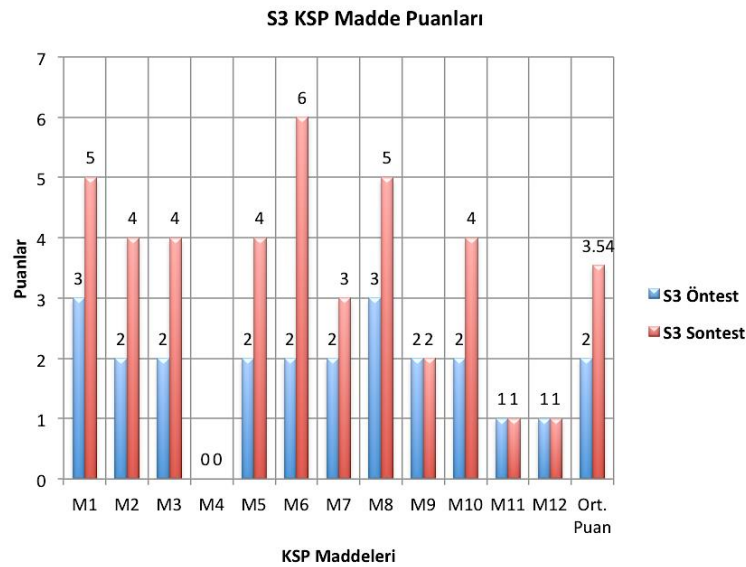
Ö3 ile gerçekleştirilen ilk oturum, diğer öğretmenlerde olduğu gibi yüz yüze çalışılan ve birebir etkileşim kurulan başlangıç oturumu olmuştur. Bu oturumda eylem planı gözden geçirilmiş ve iş birlikli ortaklı sürecinin şekillendirilmesine yönelik koçluk sözleşmesi imzalanmıştır. İkinci koçluk oturumunda ise ilk hedefe yönelik sınıf ortamının düzenlenmesi için çalışılmıştır. Bu oturumda Ö3 ve Ö2 sabahçı ve öğleci olarak aynı sınıfı kullandıklarından iki öğretmen birlikte çalışmış, karar verme sürecinde kolaylaştırıcılık yapmıştır.

Ö3 ile koçluk oturumlarında ortalama 63.5 dk odaklı gözlem yapılmış, geribildirim oturumları ise ortalama 15.7 dk sürmüştür. İlk oturumlarda Ö3'ün aldığı yapılandırıcı

geribildirim sayısı, destekleyici geribildirim sayısına göre daha fazla iken; beşinci oturumdan itibaren oturumlardaki destekleyici geribildirim sayısının yapılandırıcı geribildirimle göre daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Bu durumun Ö3'ün aldığı geribildirimleri uygulamaya aktarabildiğinin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Ö3 deney grubundaki en fazla geribildirim alan öğretmendir. Bu durumun Ö3'ün diğer öğretmenlere göre uygulamalarını daha da geliştirmeye yönelik istekli olmasından ve sınıfında geribildirim alabileceği süreci oluşturan çok çeşitli etkinlikleri kendi mesleki sorumluluğu dahilinde gerçekleştirmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Ö3 koçluk sürecinde hedeflerine ilişkin çocuklarla yaptıkları çalışmalar, ortamı düzenleme, çocuklarla etkileşim süreci ve oyun sürecindeki ilişkileri, grup etkinliklerini organize etme ve uyarılma sürecine de yansımış, bu durum KSP maddelerinde de ortaya çıkmıştır.

Şekil 16'da Ö3'ün sınıfına yönelik yapılan KSP değerlendirmesinin öntest ve sontest sonuçları yer almaktadır.



Şekil 16. S3 KSP madde puanları

Ö3'ün KSP puanları maddelere göre öntest ve sontest karşılaştırılarak incelendiğinde, en fazla artışın dört puan ile çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler (M6) maddesinde olduğu görülmektedir. İki puanlık artışlar ortamın, materyallerin ve araçların uyarlanması (M1), akran etkileşimine yetişkin katılımı (M2), yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği (M3), grup üyeliği (M5), grup etkinliklerini uyarılma (M8) ve geribildirim (M10) maddelerinde gerçekleştiği dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, iletişim için

destekleme (M7) maddesinde de bir puanlık artış görülmektedir. Puan artışı gerçekleşen maddelerin büyük ölçüde Ö3'ün hedefleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ö3 ilk hedefi kapsamında öğrenme merkezlerini erişilebilir hale getirerek etiketlemiştir. Her ne kadar Ö3'ün ikinci hedefi Ç3'ün etkinliklere katılımını desteklemek için uyarlamalar yapma olsa da, Ö3 sınıfındaki tüm çocukları desteklemeye yönelik çalışmıştır.

Bu kapsamda öncelikli olarak çocukların “içinde” yer almaya başlamıştır. Etkinliklerde ya da serbest zamanda masasında oturan ya da çocuklara uzaktan yönergeler veren bir öğretmenden çok; çocuklar ile onların düzeyinde, yakından ve etkileşimsel bir konuma geçmiştir. Ö3'ün gün içerisinde planlı olması ve farklı türde etkinlikler uygulaması hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik farklı formlarda etkileşimleri de odaklı gözlemler sürecinde gözlemlemeye olanak sağlamıştır. Bunun üzerinden geribildirim olarak Ö3'ün kendisini düzenlemeye yönelik daha fazla çaba sarfettiği izlenimi edinilmiştir.

3.2.3.4. Ö4 Koçluk Oturumu Çalışmaları

Ö4'ün bilgilendirme oturumlarındaki modüller kapsamında ihtiyacı olduğunu belirttiği ve çalışmaya karar vererek eylem planına yazdığı iki hedef bulunmaktadır. Bunlar;

1. Çocuklara gün içinde neler yapacaklarına yönelik etkinlik çizelgesi hazırlama.
2. Ç4'ün etkinliklere katılımını gözlemleyerek, hangi etkinliklere katılım için destek duyuyorsa ona destek sunma.

Bu hedefler çerçevesinde Ö4 ile yedi koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların süre ve geribildirim türüne ilişkin detaylar Tablo 23'de yer almaktadır.

Tablo 23

Ö4 Koçluk Oturumları

Oturumlar	Odaklı Gözlem Oturum Süresi (dk)	Yansıtma ve Geribildirim Oturum Süresi (dk)	Geribildirim Sayısı	
			Destekleyici Geribildirim	Yapılandırıcı Geribildirim
1.	-	Eylem planı gözden geçirme	-	-
2.	40	30	-	-
3.	90	20	2	1
4.	90	15	4	2
5.	90	20	3	1
6.	135	20	4	2
7.	80	15	2	1
Toplam	525	120	15	7

Ö4 ile koçluk oturumlarının birincisinde eylem planı formu gözden geçirilmiş, iş birlikli ortaklıkları şekillendirmeye yönelik koçluk sözleşmesi imzalanmıştır. İkinci oturumda ilk hedefe yönelik etkinlik çizelgesi materyallerinin ne olabileceği, ikinci hedefe yönelik de Ç3'ü gözlemlemek üzere nasıl bir sistem geliştirilebileceği Ö4 ile çalışılmıştır. Geribildirim verilmemiş ve sadece Ö4'e "Nasıl bir sistem düşünüyorsunuz, hangi materyaller ile olabilir sizce, Ç'ü gözlemlemeye yönelik hedefinizle ilişkili neler yapmayı düşündünüz, nasıl?" gibi sorularla rehberlik edilmiştir. Sonraki oturumların altyapısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Gerçekleştirilen yedi koçluk oturumunda Ö4'ün 15 destekleyici geribildirim, 7 yapılandırıcı geribildirim aldığı görülmektedir. Aynı zamanda Ö4 ile çalışılan odaklı gözlem oturumlarının her biri ortalama 75 dakika, yansıtma ve geribildirim oturumları ise ortalama 17.4 dakika sürmüştür. Deney grubu öğretmenleri arasında Ö4 en fazla gözlem sürecinde bir arada olunan öğretmen olmuştur. Ö4 ile birlikte etkinlik çizelgesi hazırlanması, resimlerin çıktısı ve kartonların hazırlanmasına kadar iş birliği içerisinde bir süreç olmasından dolayı bu durumun olduğu düşünülmektedir.

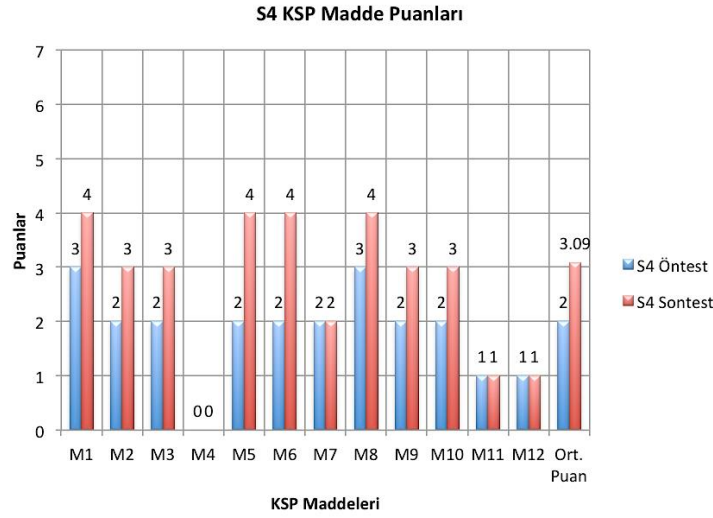
Birinci hedefi kapsamında Ö4'ün hazırladığı etkinlik çizelgesi Şekil 17'de görülmektedir.



Şekil 17. Etkinlik çizelgesi

Ö4'ün etkinlik çizelgesini çocuklara tanıtımı, anlatımı, gün içerisindeki farklı etkinliklerin sırasını anlatmada kullanımı odaklı gözlem oturumlarında izlenmiş ve geribildirim verilmiştir. Bununla birlikte, Ö4'ün ikinci hedefi kapsamında sadece Ç4'e yönelik değil sınıftaki tüm çocukların etkinliklerin katılımına yönelik destek sunmasının KSP'nin puan artışı sağlanan maddeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Ö4'ün koçluk sürecinde hedefleri kapsamında yaptığı çalışmalarının ve aldığı geribildirimler ile birlikte gelişen yeterliklerinin KSP maddelerine yansıyan boyutunun da olduğu düşünülmektedir.

Şekil 18'de Ö4'ün sınıfına yönelik yapılan KSP değerlendirmesinin öntest ve sontest sonuçları karşılaştırmalı olarak yer almaktadır.



Şekil 18. S4 KSP madde puanları

S4'ün KSP maddeleri detaylı olarak incelendiğinde grup üyeliği (M5), çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler (M6) maddelerinde ikişer puan ile en fazla artış görülmektedir. Ortamın, materyallerin ve araçların uyarlanması (M1), akran etkileşimine yetişkin katılımı (M2), yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği (M3), grup etkinliklerini uyarlama (M8), etkinlikler arası geçiş (M9) ve geribildirim (M10) maddelerinde birer puanlık artış gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Diğer sınıflara göre KSP madde puanlarının daha düşük olduğu gözlenmekle birlikte, S4 KSP ortalama puanında sontestte önteste göre 1.09 puanlık artış dikkati çekmektedir.

3.2.3.5. Ö5 Koçluk Oturumu Çalışmaları

Ö5'in bilgilendirme oturumlarındaki modüller kapsamında ihtiyacı olduğunu belirttiği ve çalışmaya karar vererek eylem planına yazdığı bir hedef bulunmaktadır. Bu hedef;

1. “Öğrenme merkezlerini çocukların ilgilerine göre hazırlayıp etiketleme.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu hedef çerçevesinde Ö5 ile altı koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların süre ve geribildirim türüne ilişkin detaylar Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24

Ö5 Koçluk Oturumları

Oturumlar	Odaklı Gözlem Oturum Süresi (dk)	Yansıtma Geribildirim Oturum Süresi (dk)	ve	Geribildirim Sayısı	
				Destekleyici Geribildirim	Yapılandırıcı Geribildirim
1.	-	Eylem planı gözden geçirme	-	-	-
2.	45	15	-	-	-
3.	60	15	1	4	
4.	45	15	2	3	
5.	40	20	3	3	
6.	40	15	3	2	
Toplam	230	80	9	12	

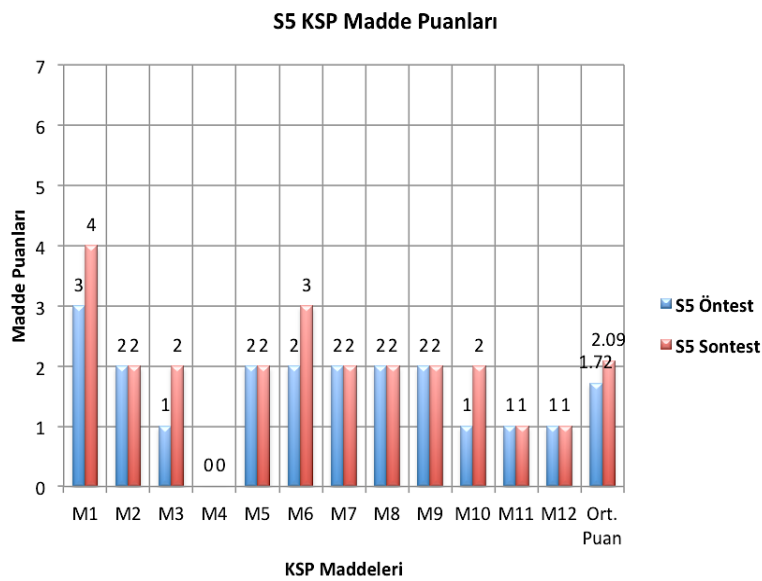
Ö5 ile gerçekleştirilen altı koçluk oturumundan her birinin ortalama 38.3 dakika olduğu; yansıtma ve geribildirim oturumlarının her birinin ise ortalama 13.3 dakika sürdüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte, diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö5'in aldığı yapılandırıcı geribildirimlerin sayısının, destekleyici geribildirimlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Ö5 diğer öğretmenlerden farklı olarak daha fazla yapılandırıcı geribildirime ihtiyaç duymuştur.

Ö5 ile koçluk oturumlarının ilkinde diğer dört öğretmen ile yapıldığı gibi eylem planı gözden geçirilmiş ve koçluk sözleşmesi imzalanmıştır. İkinci oturumda ise hedefine yönelik olarak öğrenme merkezlerini nasıl düzenleyeceği konusunda yansıtıcı olması sağlanmıştır. Ö4 ve Ö5 aynı sınıf ortamını sabahçı ve öğleci olarak kullandıklarından Ö5'in hedefi kapsamındaki değişiklikleri Ö4 ile gerçekleştirmesinde kolaylaştırıcılık yapılmıştır. Buna yönelik olarak "Öğrenme merkezlerini nasıl düzenlemeyi, değiştirmeyi düşünüyorsunuz; merkezlerin etiketlenmesi hangi materyaller ile nasıl olacak?" gibi sorularla Ö5'in Ö4 ile birlikte karar vermesine rehberlik edilmiştir. Öğle arası çocuklar okulda olmadığından öğretmenlerin karar verdikleri sınıf değişiklikleri hep birlikte yapılmıştır. Ö5 hedefi kapsamında öncelikle sınıf merkezlerini düzenlemiş, birkaçının yerlerini de değiştirmiş; daha sonra merkezleri etiketleyerek çocukların kullanabileceği şekilde bir sistem geliştirmiştir. Birinci hedefi kapsamında Ö5'in hazırladığı sistemden bir görsel Şekil 19'da yer almaktadır.



Şekil 19. Merkezlerin etiketlenmesi

Ö5'in hazırladığı sistemde çocuklar kendi resimlerinin yer aldığı mandalları bulunduğu yerden çıkarıp, tercihlerine göre oynamak istedikleri merkezin etiketine takmaktadır. O merkezde oynayan çocuklar bu şekilde gösterilmekte, çocuk kalabalık bir merkezde oynamak isterse o merkezde oynayan arkadaşları ile yer değiştirebilmekte ya da onlara katılabilmektedir. Öğretmen çocuklara bu sistemin tanıtımını yapmış, her sabah geldiklerinde çocuklar oynayacakları merkeze resimli mandallarını takarak bir rutin oluşturmuştur. Ö5'in bu çalışması ve koçluk sürecindeki uygulamalarının KSP maddelerindeki değişime yansımaları Şekil 20'de görülmektedir.



Şekil 20. S5 KSP madde puanları

S5'in KSP maddeleri detaylı olarak incelendiğinde ortamın, materyallerin ve araçların uyarlanması (M1), yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği (M3), çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler (M6) ve geribildirim (M10) maddelerinde sontest sürecinde birer puanlık artış görülmektedir. Diğer sınıflara göre KSP madde puanlarının çok daha düşük olduğu gözlenmekle birlikte, S5 KSP ortalama puanında sontestte önteste göre 0.37 puanlık artış dikkati çekmektedir.

Tüm öğretmenlerle gerçekleştirilen koçluk oturumlarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25

Öğretmenler ile Yapılan Koçluk Oturumlarının Bilgileri

Öğretmenler	Oturum Sayısı	Odaklı Gözlem Oturum Süresi (dk)	Yansıtma ve Geribildirim Oturum Süresi (dk)	Geribildirim Sayısı	
				Destekleyici Geribildirim	Yapılandırıcı Geribildirim
Ö1	6	360	105	13	11
Ö2	7	420	95	14	7
Ö3	7	445	110	19	13
Ö4	7	525	120	15	7
Ö5	6	230	80	9	12
Toplam	33	1980	510	70	50

Genel olarak değerlendirildiğinde, bir öğretmen ile ortalama 6,6 saat odaklı gözlem oturumu, ortalama 1,7 saat ise yansıtma ve geribildirim oturumu olmak üzere; tüm öğretmenler ile 1980 dakika (33 saat) odaklı gözlem oturumu, 510 dakika (8,5 saat) yansıtma ve geribildirim oturumu yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerin odaklı gözlem oturumları ile yansıtma ve geribildirim oturumlarının süresi eylem planlarında yer alan hedeflerine göre değişmektedir. Daha çok sayıda hedef belirleyen öğretmen ile uzun süre çalışılmıştır. Öğretmenlerin uygulamaları doğrultusunda aldıkları geribildirim sayısının ve türünün de değiştiği dikkati çekmektedir. Bu durumun öğretmenlerin koçluk oturumlarında gerçekleştirdiği çalışmalar ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Aldığı destekleyici geribildirim sayısı, yapılandırıcı geribildirim sayısından fazla olan öğretmenlerin gelişmekte olduğu ve eylem planlarına göre uygulamalarını geliştirdikleri söylenebilmektedir. Yapılandırıcı geribildirim destekleyici geribildirimden fazla sayıda

alınmasının ise öğretmenin düzenlemesi gereken uygulamalarının olduğunun göstergesi olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarına Yönelik Bulgular

Deney grubundaki öğretmenlerin UTEK ile sunulan mesleki gelişim programı öncesi ve sonrası kaynaştırma ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları “Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği”nden aldıkları puanlar doğrultusunda incelenmiştir. Ölçekten alınabilecek puan 15 ile 60 arasında değişmektedir. Yükselen puanlar bireyin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılarının yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 26’da yer almaktadır. Analiz sonuçlarına ise Tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 26

Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği Betimsel İstatistikleri

	X	SS	Min.	Mak.	Ranj
Öntest	33.40	4.87	27	38	11
Sontest	34.80	2.77	32	39	7

Öğretmenlerin öntest puanlarının 27-38 aralığında, sontest puanlarının ise 32 ve 39 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçekten alınan en yüksek puanın 60 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygularının, tutumlarının ve kaygılarının çok üst düzeyde olmadığı dikkati çekmektedir. Öntest ve sontest puanları analiz edildiğinde ise Tablo 27’de yer alan sonuç ortaya çıkmaktadır.

Tablo 27

Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği Öntest Sontest Puanları Analizi

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
DG	Öntest	Negatif Sıra	2	3.50
		Pozitif Sıra	3	2.67
	Sontest	Eşit	0	
		Toplam	5	

Wilxocon işaretli sıralar testi ile yapılan analiz sonuçlarına göre DG öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($Z=-.135$, $p=.893$). Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygıları UTEK ile sunulan mesleki gelişim programı öncesi ve sonrası anlamlı şekilde değişmediği söylenebilmektedir. Programın doğrudan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygıları hedef alan boyutu olmadığından, bu durum şaşırtıcı olarak düşünülmemiştir.

3.4. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukların Katılımlarını Sağlamaya Yönelik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocukları katılımlarını sağlamaya yönelik davranışları anekdot kayıtları üzerinden incelendiğinde; öğretmenlerin çocukların gelişimsel gereksinimlerine göre farklı şekillerde çocukların katılımlarını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin katılım sağlamaya yönelik en çok yaptıkları düzenlemelerin fiziksel ve sosyal çevreyi düzenleme, büyük grup ya da küçük grup etkinliklerine yer verme, çocukları bireysel olarak oyuna/etkinliğe davet etme, model olma, onlara sorumluluk verme olduğu görülmüştür. Sınıflardaki özel gereksinimli çocukların bireysel gelişim özellikleri ve gereksinimleri temelinde katılım konusundaki destek ihtiyaçları da farklı olduğundan öğretmenlerin uygulamaları da farklılaşmıştır. Eylem planlarındaki hedeflerinde çocukların katılımını sağlamaya yönelik hedef belirleyen dört öğretmenin de çalışmaları bu kapsamda ele alınmıştır. Öğretmenlerin katılım sağlamaya yönelik uygulamaları bireysel olarak da incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

3.4.1. Ö1 Katılım Sağlama Uygulamaları

Ö1'in sınıfında eğitim alan Ç1, raporunda dil konuşma güçlüğü tanısı yer alan; ancak alıcı ve ifade edici dil becerileri oldukça gelişmiş, akranları ve öğretmeni tarafından söyledikleri anlaşılabilen ve sınıf içi süreçlerde öğretmeni ve arkadaşlarının kendisine söylediklerini anlayabilen bir çocuktur. Kurallara uyma, etkinlikleri sürdürme, oyun oynama, grup oyunlarına katılma gibi davranışları sınıf ortamındaki çocuklardan farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, aynı sınıfta, kaynaştırma raporu olmayan ancak Ö1'in desteklenmesi gerektiğini düşündüğü üç çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklardan birinin ifade edici dil becerilerinde ciddi sınırlılığı bulunmakta, söylemek istediklerini jest, mimik ya da seslerle ifade etmektedir. Diğer iki çocuğun ise dil ve iletişim becerilerinde bir sınırlılık bulunmamakla birlikte, diğer çocuklara göre içedönük, etkinliklere katılma ve sürdürmede

zorlandıkları görülmektedir. Ö1, bu çocukların katılım davranışlarının desteklenmesi ile ilgili bir hedefi eylem planına yazmıştır. Bu nedenle Ö1'in hem Ç1, hem de diğer üç çocuğun katılımını sağlamaya yönelik davranışlarına bu kısımda yer verilmiştir.

Ö1'in Ç1'in etkinliklere katılımına yönelik davranışları incelendiğinde; Ç1'in etkinliklere katılımına yönelik desteklenmesinin yanı sıra diğer üç çocuğa odaklandığı dikkati çekmiştir. Çocukların yanına giderek etkinlikle ilgili davranışlara model olduğu, fiziksel yardım sunduğu, özellikle dil becerilerinde sınırlılığı olan çocuğa yönelik sorulara onun anlayabileceği şekilde kısa cümlelerle soru sorduğu ve yanıtlara model olduğu görülmüştür. Oyuna katılmayan çocukları oyuna sözel olarak davet ettiği, etkinliğe uygun olarak masaları ve oturma düzenini değiştirdiği, tüm çocuklarla etkinlik içinde birebir etkileşim kurmaya çalıştığı da kaydedilmiştir.

3.4.2. Ö2 Katılım Sağlama Uygulamaları

Ö2'nin sınıfında eğitim alan Ç2, raporunda işitme engeli ve bedensel yetersizlik tanısı yer alan, takvim yaşı sınıfındaki akranlarından büyük bir çocuktur. İşitme cihazı kullanmakta, cihaz kullandığı zaman işitmeye dayalı becerilerinde bir sınırlılık bulunmamaktadır. Bedensel gelişim boyutunda sol elinin, sağ eline göre daha küçük olduğu ve sol elini kullanmakta zorlandığı gözlemlenmiştir. Oyun becerileri, etkinliklere katılma ve sürdürme açısından sınıfındaki akranlarından farklılaşmadığı dikkati çekmiştir.

Ö2'nin Ç2'ye yönelik katılım sağlama davranışları incelendiğinde; birebir ona odaklı herhangi bir destek sunmadığı, tüm çocuklara yönelik sınıf içi uygulamalarda sunduğu desteği ona da sağladığı görülmüştür. Ö2'nin genellikle sınıf içi oturma düzenini değiştirme, masaların yerini farklılaştırma, çocuklara etkinlikler içerisinde sorumluluk verme, çocukların ilgi ve tercihlerini göz önünde bulundurma, sınıftaki tüm çocuklara hitaben genel yönergelerin yanı sıra bireysel yönergeler ile birebir iletişim kurma şeklinde uygulamalar yaptığı kaydedilmiştir. Ö2'nin eylem planında yer alan “Tüm çocukların akran etkileşimini sınıf içerisinde çeşitli sorumluluklar vererek artırmak” hedefi doğrultusunda yaptıklarının da gün içinde çocukların katılım davranışlarına yönelik dolaylı destek sağladığı görülmüştür.

3.4.3. Ö3 Katılım Sağlama Uygulamaları

Ö3'ün sınıfında eğitim alan Ç3, raporunda orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı yer alan down sendromlu bir çocuktur. Takvim yaşı akranlarından büyük ve raporu doğrultusunda okul öncesi eğitim alma süresi uzatılmış durumdadır. Oyun becerileri, alıcı ve ifade edici dil gelişimi özellikleri, sosyal becerileri ve dikkatini odaklama-sürdürme bakımından sınıf ortamındaki akranlarından farklı özellikler gösterdiği gözlemlenmiştir. Ö3'ün eylem planında “Ç3'ün etkinliklere katılımını desteklemeye yönelik uyarlamalar yapma” hedefi bulunmaktadır. Buna ilişkin öncelikle Ç3'ün katılım davranışlarını gözlemlemeye yönelik bir gözlem formu oluşturmuş ve gözlemlerini kayıt etmiştir. Daha sonra katılım davranışlarına yönelik neler yapacağına karar vermiş ve bunları uygulamıştır.

Ç3'ün etkinliklere katılımını sağlamaya yönelik Ö3'ün davranışları incelendiğinde, etkinliklerde zaman zaman akran eşlemesi yaptığı, yanına gidip model olduğu ve fiziksel yardım sunduğu gözlemlenmiştir. Ç3'ün akranları ile etkileşimini destekleme ve oyunlarına katılmasına yönelik yönlendirmeler yaptığı; yapılandırılmış etkinliklerde Ç3 ile yakın mesafede, ona model olabilecek ve destek sunabilecek şekilde ortamı düzenlediği kaydedilmiştir. Çalışma kağıdı ile yapılan etkinliklerde, akranlarından farklı olarak Ç3'e yapabileceği düzeyde etkinlikler verdiği dikkati çekmiştir.

3.4.5. Ö4 Katılım Sağlama Uygulamaları

Ö4'ün sınıfında eğitim alan Ç4, raporunda dil konuşma güçlüğü tanısı yer alan bir çocuktur. Takvim yaşı sınıfındaki akranları ile aynı düzeydedir. Dil gelişim özellikleri bakımından sınıfındaki akranlarından farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Akranlarına yönelik iletişim başlatmakta ve sürdürmekte, oyunlarına katılmakta, öğretmenin yönergelerini anlamakta ve yerine getirmektedir. Ö4'ün eylem planında “Ç4'ün etkinliklere katılımını gözlemleyerek, hangi etkinliklere katılım için destek duyuyorsa ona destek sunma” şeklinde ifade ettiği bir hedefi bulunmaktadır. Ö4 bu hedefine yönelik Ç4'ü gözlemleyip, gözlemlerini kayıt edebileceği bir kayıt defteri oluşturmuştur. İki oturum gözlem yaptığı ve gözlemlerini kaydettiği belirlenmiştir. Bu kayıtlardan yola çıkarak Ç4'ün hangi etkinliklere nasıl katılabileceğine yönelik veri oluşturmadığı, tüm çocukların içerisinde Ç4'ün de katılımını sağladığı, sadece ona odaklanacak biçimde destek sunmadığı belirlenmiştir.

Ç4'ün etkinliklere katılımını sağlamaya yönelik Ö4'ün davranışları incelendiğinde, sınıf ortamını masaların yerini farklılaştıracak biçimde düzenleme, çocukların yerini değiştirme,

etkinliklerin nasıl yapılabileceğine ilişkin model olma davranışlarının ortaya konulduğu gözlemlenmiştir. Serbest zamanda tüm çocuklar ile birlikte Ç4 ile de birebir etkileşim kurup oyun becerilerine ilişkin geribildirim verdiği dikkati çekmiştir.

3.4.6. Ö5 Katılım Sağlama Uygulamaları

Ö5'in sınıfında eğitim alan Ç5, raporunda işitme engeli tanısı yer alan ve işitme cihazı kullanan bir çocuktur. Gelişimsel yetersizliği erken dönemde tespit edilip doğumdan hemen sonra müdahale edildiğinden yetersizliğine bağlı sınırlılık hiç ortaya çıkmamış, cihazının görünürlüğü dışında herhangi bir farklılık durumu sınıf içerisinde dikkat çekmemiştir. Ç5 sınıf içerisinde oyun kurabilen, etkinlikleri başlatabilen ve sürdürebilen, pek çok akranına göre gelişmiş oyun becerilerine sahip olduğundan öğretmenin katılım davranışlarını ona özel olarak desteklemesine gerek olmadığı düşünülmüştür. Ö5'in eylem planında Ç5'e yönelik herhangi bir hedef de bulunmamaktadır.

Ç5'in etkinliklere katılımını sağlamaya yönelik Ö5'in davranışları incelendiğinde, Ö5'in sınıfında katılım davranışlarını desteklemeye yönelik çocuklara benzer sorumluluklar verdiği, sınıf ortamını düzenlediği ve zaman zaman masaların yerini değiştirdiği, çocukların oturma düzenini farklılaştırdığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların etkinliklere katılım süreçlerine yönelik davranışları incelendiğinde; çocukların gelişim ve öğrenme özelliklerine bağlı olarak öğretmenlerin destek sundukları çocukların değiştiği görülmektedir. Bir sınıfta raporu bulunan özel gereksinimli çocuk yerine, öğretmenin desteklenmesi gerektiğini düşündüğü üç çocuğa yönelik katılım davranışlarında destek sunduğu dikkati çekmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini düşündükleri çocuklara yönelik genel olarak çevresel düzenlemeler yaptıkları, model olma ve fiziksel yardım gibi destekleri sundukları, çocuklarla etkileşim içinde yakın mesafede ve onlarla birlikte etkinliklere katıldıkları belirlenmiştir.

3.5. Okul Öncesi Sınıflardaki Özel Gereksinimli Çocukların Meşgul Olma Davranışlarına İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli çocukların meşgul olma davranışları “Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği” aracılığı ile değerlendirilmiştir. Her sınıftaki özel gereksinimli çocukların davranışları serbest zaman, yapılandırılmış etkinlik ve yemek

zamanında 10'ar dakika gözlemlenerek etkinliklere göre yetişkin, akranlar ve materyallerle meşgul olma düzeyi, genel meşguliyet düzeyi ve karmaşıklığına ilişkin veriler elde edilmiştir. Bu veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 28'de serbest zaman, yemek zamanı ve yapılandırılmış etkinlik zamanında özel gereksinimli çocukların yetişkin, akranlar ve materyallerle meşgul olma düzeyine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 28

Etkinliklere Göre Meşguliyet Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

				n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
DG	Serbest Zaman	Yetişkin	Öntest	Negatif Sıra	0	.00
				Pozitif Sıra	0	.00
			Sontest	Eşit	5	
				Toplam	5	
		Akran	Öntest	Negatif Sıra	4	2.88
				Pozitif Sıra	1	3.50
			Sontest	Eşit	0	
				Toplam	5	
		Materyal	Öntest	Negatif Sıra	2	3.00
				Pozitif Sıra	2	2.00
			Sontest	Eşit	1	
				Toplam	5	
DG	Yemek Zamanı	Yetişkin	Öntest	Negatif Sıra	1	1.00
				Pozitif Sıra	0	.00
			Sontest	Eşit	4	
				Toplam	5	
		Akran	Öntest	Negatif Sıra	3	2.00
				Pozitif Sıra	0	.00
			Sontest	Eşit	2	
				Toplam	5	
		Materyal	Öntest	Negatif Sıra	3	2.50
				Pozitif Sıra	2	3.75
			Sontest	Eşit	0	
				Toplam	5	
DG	Yapılandırılmış Etkinlik	Yetişkin	Öntest	Negatif Sıra	2	1.50
				Pozitif Sıra	0	.00
			Sontest	Eşit	3	
				Toplam	5	
		Akran	Öntest	Negatif Sıra	2	1.50
				Pozitif Sıra	0	.00
			Sontest	Eşit	3	
				Toplam	5	
		Materyal	Öntest	Negatif Sıra	1	3.00
				Pozitif Sıra	2	1.50
			Sontest	Eşit	2	
				Toplam	5	

Tablo 28 incelendiğinde özel gereksinimli çocukların serbest zamanda yetişkin, akran ve materyal ile meşgul olma düzeylerinin sontestte önteste göre farklılaşmadığı görülmektedir. Wilxocon işaretli sıralar testi ile yapılan analiz sonuçlarına göre serbest zamanda DG öntest ve sontest yetişkin ile meşgul olma puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($Z=-.00$, $p=1.00$), akranlarla meşgul olma puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($Z=-1.131$, $p=.258$) ve materyallerle meşgul olma puanları arasında da anlamlı fark olmadığı ($Z=-.378$, $p=.705$) ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, yemek zamanında özel gereksinimli çocukların yetişkin, akranlar ve materyallerle meşgulliyetleri incelendiğinde; Wilxocon işaretli sıralar testi ile yapılan analiz sonuçlarına yetişkin ile ($Z=-1.00$, $p=.317$), akranları ile ($Z=-1.633$, $p=.102$) ve materyaller ile ($Z=.00$, $p=1.00$) meşgul olma puanları arasında sontestte önteste göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Yapılandırılmış etkinlikte de, özel gereksinimli çocukların yetişkin ile ($Z=-1.414$, $p=.157$), akranları ile ($Z=-1.342$, $p=.180$) ve materyaller ile ($Z=.00$, $p=1.00$) meşgul olma puanları arasında sontestte önteste göre anlamlı fark olmadığı dikkati çekmektedir.

Özel gereksinimli çocukların serbest zaman, yemek zamanı ve yapılandırılmış etkinlikte genel meşgul olma düzeyi de Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş ve sonuçlarına Tablo 29’da yer verilmiştir.

Tablo 29

Genel Meşgulliyet Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

				n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
DG	Genel Meşgulliyet	Serbest Zaman	Öntest Sontest	Negatif Sıra	1	2.00
				Pozitif Sıra	1	1.00
				Eşit	3	
				Toplam	5	
	Yemek Zamanı	Öntest Sontest		Negatif Sıra	3	2.33
				Pozitif Sıra	2	4.00
				Eşit	0	
				Toplam	5	
	Yapılandırılmış Etkinlik	Öntest Sontest		Negatif Sıra	1	3.00
				Pozitif Sıra	2	1.50
				Eşit	2	
				Toplam	5	

Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre özel gereksinimli çocukların genel meşgulliyet düzeylerinin serbest zamanda ($Z=-.447$, $p=.655$), yemek zamanında ($Z=-.138$, $p=.890$) ve yapılandırılmış etkinlikte ($Z=.00$, $p=1.00$) farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 30’da özel gereksinimli çocukların etkinliklere göre meşguliyetlerinin karmaşıklığına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 30

Meşguliyet Karmaşıklığına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

				n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	
DG	Karmaşıklık	Serbest Zaman	Öntest	Negatif Sıra	3	2.00	6.00
				Pozitif Sıra	0	.00	.00
			Sontest	Eşit	2		
				Toplam	5		
		Yemek Zamanı	Öntest	Negatif Sıra	2	2.00	4.00
				Pozitif Sıra	1	2.00	2.00
			Sontest	Eşit	2		
				Toplam	5		
		Yapılandırılmış Etkinlik	Öntest	Negatif Sıra	1	1.50	1.50
				Pozitif Sıra	1	1.50	1.50
			Sontest	Eşit	3		
				Toplam	5		

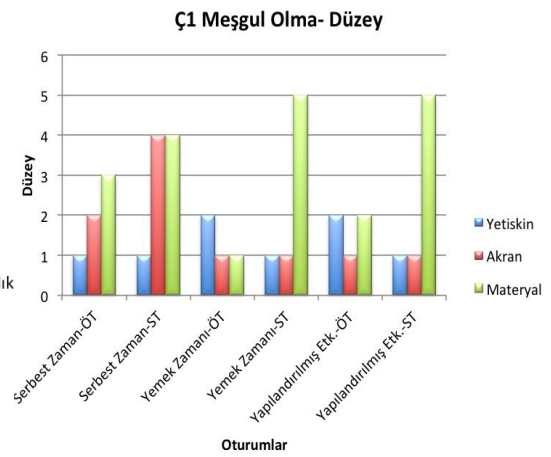
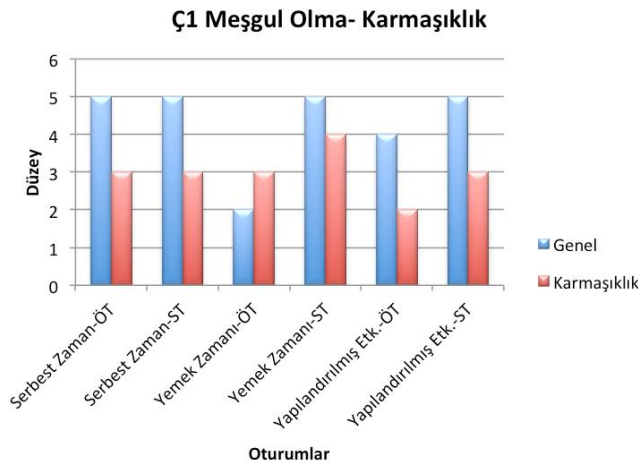
Özel gereksinimli çocukların etkinliklere göre meşguliyet karmaşıklık düzeyleri Wicoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre ele alındığında, serbest zamanda ($Z=-1.732$, $p=.083$), yemek zamanında ($Z=-.577$, $p=.564$) ve yapılandırılmış etkinlikte ($Z=-.00$, $p=1.00$) meşguliyetlerinin karmaşıklık düzeylerine ilişkin öntest ve sontest arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Öntest ve sontest sürecinde çocukların gözlemlenen meşgul olma davranışları istatistiksel analizin yanı sıra grafiksel olarak da incelenmiştir. Meşgul olma düzeyine ilişkin grafiklerde; 10 dakikalık gözlem süreci içerisinde çocuğun akranları, sınıftaki yetişkinler ya da materyallerle meşgul olma davranışlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu grafiklerde yer alan 1 hemen hemen hiç, 2 çok az, 3 sürenin yarısında, 4 çoğu zaman ve 5 hemen hemen her zaman çocuğun akranlar, yetişkinler ya da materyaller ile meşgul olduğunu göstermektedir. Meşgul olma davranışlarının karmaşıklığına ilişkin grafiklerde ise; çocukların 10 dakikalık gözlem süreci içerisinde yetişkinler, materyaller ve akranları ile meşgul olma davranışları 1 meşguliyesiz olma, 2 basit düzeyde meşgul olma, 3 ortalama düzeyde meşgul olma, 4 ileri düzeyde meşgul olma, 5 gelişmiş düzeyde meşgul olmayı ifade edecek şekilde yer almaktadır. Meşguliyetle ilgili karmaşıklığın yanı sıra, genel meşguliyet süreci de serbest zaman, yapılandırılmış etkinlik ve yemek zamanının ne kadarında çocukların meşgul olduğunu göstermektedir. 0-2.59 dakika aralığı 1, 3.0-4.59

dakika aralığı 2, 5.0-6.59 aralığı 3, 7.0-8.59 aralığı 4, 9.0-10.0 dakika aralığı ise 5 olarak kodlanmıştır.

3.5.1. Ç1 Meşgul Olma Davranışları

Ç1'in meşgul olma davranışlarının karmaşıklığı ve genel meşgul olma süresine ilişkin bilgiler Şekil 21'de, yetişkinler, akranlar ve materyaller ile meşgul olma düzeyine ilişkin bilgiler ise Şekil 22'de yer almaktadır.



Şekil 21. Ç1 Meşgul olma karmaşıklığı ve süresi

Şekil 22. Ç1 Meşgul olma düzeyi

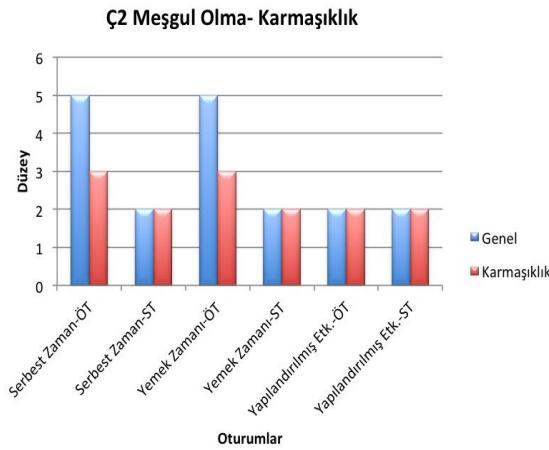
Ç1'in öntest sürecindeki meşgul olma davranışları incelendiğinde; serbest zamandaki gözlem sürecinin hemen hemen tamamında, ortalama düzeyde, yetişkinler ve akranlarından çok ve materyaller ile meşgul olduğu dikkati çekmektedir. Daha çok sınıftaki oyuncaklar ile aktif etkileşiminin olduğu ortaya çıkmaktadır. Yemek zamanındaki gözlem sürecinin 3-4 dakikasında, yetişkinler, akranları ile meşgul olarak yemek yediği ve bu süreçte her çocuk gibi yemek zamanına uygun davranışlar sergilediği görülmektedir. Yapılandırılmış etkinlikteki gözlem sürecinin ise 7-8 dakikasında, basit düzeyde, yetişkin ve materyaller ile meşgul olduğu anlaşılmaktadır.

Ç1'in sontest sürecindeki meşgul olma davranışları incelendiğinde ise, yemek zamanı ve yapılandırılmış etkinlik ile meşgul olma süresinin önteste göre arttığı dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, serbest zamanda ve yapılandırılmış etkinlikte akranları ve materyalleri ile meşgul olma düzeyi önteste göre artarken, yemek zamanındaki meşgul olma davranışlarına ilişkin karmaşıklığın ileri düzeyde meşgul olma kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

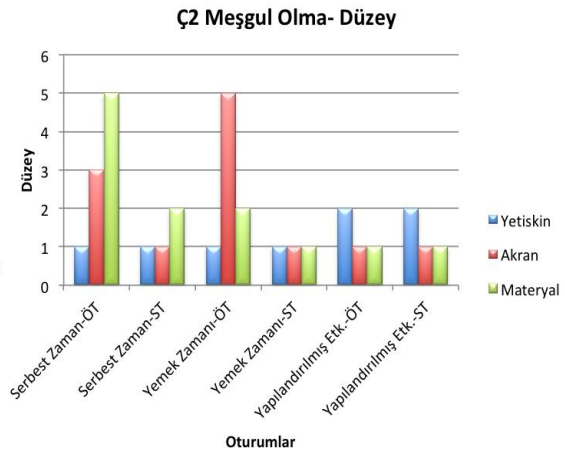
Başka bir deyişle, Ç1'in bu süreçte yakın çevresiyle etkileşiminin amaçlı bir şekilde, karşılıklı olduğu söylenebilmektedir.

3.5.2. Ç2 Meşgul Olma Davranışları

Ç2'nin meşgul olma davranışlarının karmaşıklığı ve genel meşgul olma süresine ilişkin bilgiler Şekil 23'de, yetişkinler, akranlar ve materyaller ile meşgul olma düzeyine ilişkin bilgiler ise Şekil 24'te yer almaktadır.



Şekil 23. Ç2 Meşgul olma karmaşıklığı ve süresi



Şekil 24. Ç2 Meşgul olma düzeyi

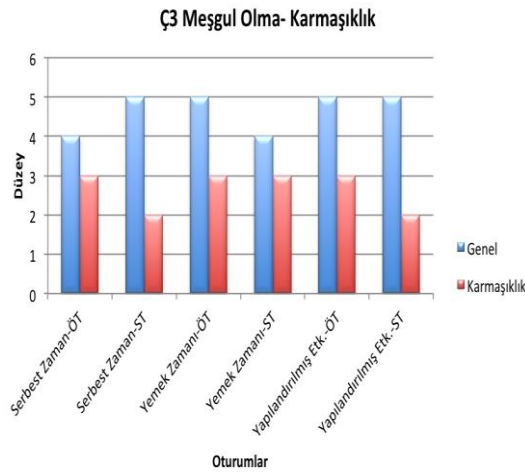
Ç2'nin öntest sürecindeki meşgul olma davranışları incelendiğinde; serbest zaman ve yemek zamanındaki gözlem sürecinin hemen hemen tamamında ortalama düzeyde meşgul olma davranışları sergilediği görülmektedir. Serbest zamandaki gözlem süresinin neredeyse tamamında materyaller ile meşgul olduğu, yetişkinler ile daha az meşgul olduğu görülmektedir. Yemek zamanındaki gözlem süresinin ise neredeyse tamamında akranları ile basit düzeyde meşgul olduğu dikkati çekmektedir. Ç2'nin yapılandırılmış etkinlikteki meşgul olma süresinin, serbest zaman ve yemek zamanına göre daha az olduğu anlaşılmaktadır.

Ç2'nin sontest sürecindeki meşgul olma davranışları ele alındığında ise; serbest zaman, yapılandırılmış etkinlik ve yemek zamanındaki gözlem süreçlerinde meşgul olma sürelerinin azaldığı dikkati çekmektedir. Serbest zamanda daha çok materyallerle, yapılandırılmış etkinlikte ise daha çok yetişkin ile basit düzeyde meşgul olduğu görülmektedir. Gözlem yapılan günün etkinliklerinin ve rutinlerinin bu durum üzerinde

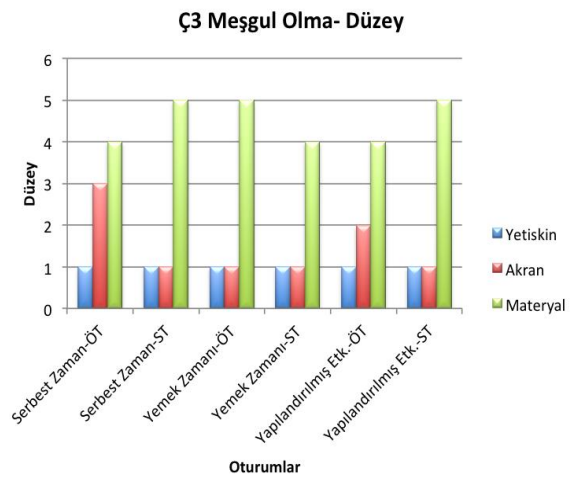
etkili olduğu, sontest gözlemlerinin çocukların okuldaki etkinliklerin yoğun olduğu Mayıs ayına denk gelmesi sebebi ile çocukların meşguliyetlerinin etkilendiği söylenebilmektedir.

3.5.3. Ç3 Meşgul Olma Davranışları

Ç3'ün meşgul olma davranışlarının karmaşıklığı ve genel meşgul olma süresine ilişkin bilgiler Şekil 25'te, yetişkinler, akranlar ve materyaller ile meşgul olma düzeyine ilişkin bilgiler ise Şekil 26'da yer almaktadır.



Şekil 25. Ç3 Meşgul olma karmaşıklığı ve süresi



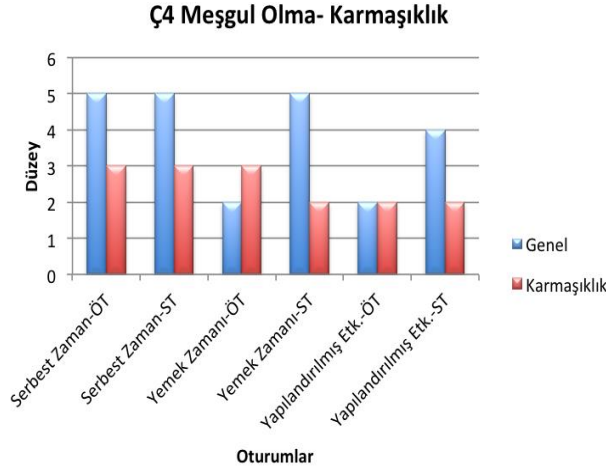
Şekil 26. Ç3 Meşgul olma düzeyi

Ç3'ün öntest sürecindeki meşgul olma davranışları ele alındığında; yemek zamanı ve yapılandırılmış etkinliğin gözlem süreçlerinin hemen hemen tamamında, serbest zaman gözleminin ise çoğunda; ortalama düzeyde yetişkin, akran ya da materyaller ile meşgul olduğu görülmektedir. Serbest zamandaki gözlem sürecinin çoğunda materyal ve akranlar ile meşgul olduğu dikkati çekmektedir.

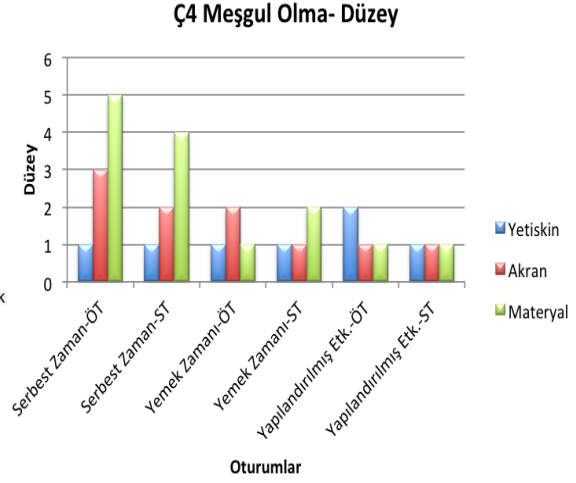
Ç3'ün sontest sürecindeki meşgul olma davranışları incelendiğinde ise; serbest zaman, yapılandırılmış etkinlik ve yemek zamanı gözlem süreçlerinin hemen hemen tamamında materyaller ile meşgul olduğu görülmektedir. Karmaşıklık açısından ele alındığında ise, serbest zaman ve yapılandırılmış etkinliğin gözlem süresinde Ç3 basit düzeyde meşgul iken, yemek zamanında ortalama düzeyde meşgul olduğu dikkati çekmektedir. Ç3'ün öntest ve sontest meşgul olma davranışlarının genel olarak benzer şekilde olduğu, sontestte materyaller ile meşgul olma süresinin önteste göre arttığı ortaya çıkmaktadır.

3.5.4. Ç4 Meşgul Olma Davranışları

Ç4'ün meşgul olma davranışlarının karmaşıklığı ve genel meşgul olma süresine ilişkin bilgiler Şekil 27'de, yetişkinler, akranlar ve materyaller ile meşgul olma düzeyine ilişkin bilgiler ise Şekil 28'de yer almaktadır.



Şekil 27. Ç4 Meşgul olma karmaşıklığı ve süresi



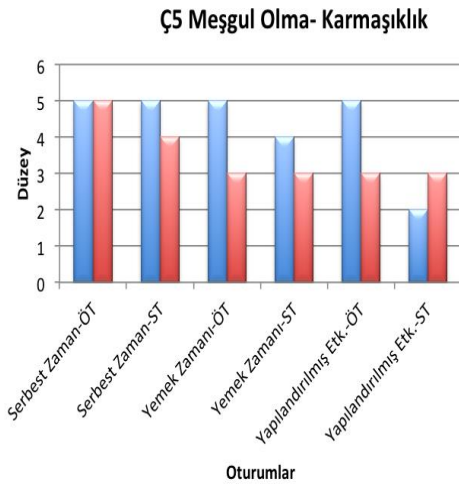
Şekil 28. Ç4 Meşgul olma düzeyi

Ç4'ün öntest sürecindeki meşgul olma davranışları incelendiğinde; serbest zaman gözlem süresinin hemen hemen tamamında materyallerle, yarısında ise akranları ile ortalama düzeyde meşgul olduğu görülmektedir. Yemek zamanı gözlem süresinin çok azında akranları ile ortalama düzeyde meşgul olurken, yapılandırılmış etkinliğin gözlem süresinin çok azında yetişkin ile basit düzeyde meşgul olduğu dikkati çekmektedir.

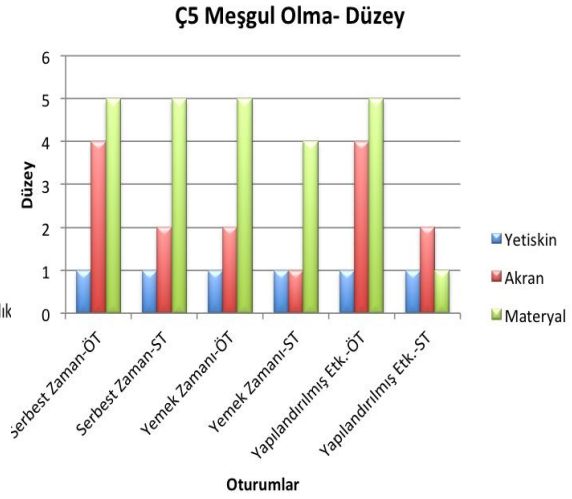
Ç4'ün sontest sürecindeki meşgul olma davranışları ele alındığında ise; gözlemlerdeki genel meşgul olma süresinin önteste göre arttığı görülmektedir. Bununla birlikte, yetişkin ve akranlarla meşgul olma düzeyinin önteste göre azaldığı dikkati çekmektedir.

3.5.5. Ç5 Meşgul Olma Davranışları

Ç5'in meşgul olma davranışlarının karmaşıklığı ve genel meşgul olma süresine ilişkin bilgiler Şekil 29'te, yetişkinler, akranlar ve materyaller ile meşgul olma düzeyine ilişkin bilgiler ise Şekil 30'te yer almaktadır.



Şekil 29. Ç5 Meşgul olma karmaşıklığı ve süresi



Şekil 30. Ç5 Meşgul olma düzeyi

Ç5'in öntest sürecindeki meşgul olma davranışları incelendiğinde; serbest zaman, yemek zamanı ve yapılandırılmış etkinlikteki gözlem zamanlarının tamamında hemen hemen her zaman materyaller, akranları ve yetişkin ile meşgul olduğu görülmektedir. Serbest zaman gözlem sürecinde materyaller ve akranları ile gelişmiş düzeyde meşgul iken, yapılandırılmış etkinlik gözlem sürecinde yetişkin ve materyaller ile ortalama düzeyde meşgul olduğu dikkati çekmektedir.

Ç5'in sontest sürecindeki meşgul olma davranışları ele alındığında ise; serbest zaman gözlem süreci dışındaki gözlem zamanlarında genel meşgul olma süresinin önteste göre azaldığı dikkati çekmektedir. Meşgul olma karmaşıklık özelliklerinin ise yemek zamanı ve yapılandırılmış etkinlik gözlem sürecinde öntest ve sontestte aynı olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, yapılandırılmış etkinlik gözlem sürecinde Ç5'in materyallerle meşgul olma süresinin sontestte önteste göre azaldığı görülmektedir.

Özel gereksinimli çocukların meşgul olma davranışları ile ilgili ölçümler genel olarak değerlendirildiğinde, her ne kadar istatistiksel analizlerde meşgul olma düzeylerinde ve karmaşıklığında öntest ve sontest arasında anlamlı fark çıkmasa da, çocukların ve sınıftaki uygulamaların özelliklerine göre meşgul olma düzey ve karmaşıklığının grafiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. Meşgul olma davranışları bakımından çocukların öntest ve sontest puanları incelendiğinde ise, Ç1'in meşgul olma düzeyinin sontestte arttığı ve davranışlarının karmaşıklığının geliştiği; Ç2'nin meşgulliyet davranışlarında belirgin bir farklılaşmanın olmadığı; aynı şekilde Ç3'ün meşgul olma davranışlarının öntest ve sontest sürecinde benzer olduğu; Ç4'ün genel meşgul olma süresinin sontestte arttığı ve Ç5'in ise

meşgul olma düzeyinin sontestte azaldığı ve görülmektedir. Meşgul olma davranışları, ölçek puanlaması çerçevesinde serbest zaman, yapılandırılmış etkinlik ve yemek zamanı etkinliklerinin sadece 10 dakikasında; özel gereksinimli çocukların akranları, materyaller ve öğretmenleri ile etkileşimlerinden sadece küçük bir kesit sunmaktadır. Meşgul olma davranışlarının öğretmenlerden ve çocuklardan kaynaklı olarak pek çok değişkene göre farklılaştığı (McMormick, Noonan ve Heck 1998; Vitiello, Booren, Downer ve Williford, 2012) göz önünde bulundurulduğunda bu durumun beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, sontest meşgul olma gözlem sürecinin Mayıs ayında okuldaki grup etkinliklerinin yapılma zamanına denk gelmesi nedeniyle çocukların etkilenebilecekleri de düşünülmüştür.

3.6. Okul Öncesi Sınıflardaki Özel Gereksinim Çocukların Sosyal Kabullerine İlişkin İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli çocukların sosyal kabulleri sosyometrik dereceleme ölçeği aracılığı ile değerlendirilmiştir. Sınıflardaki özel gereksinimli çocukları akranlarının oyunlarında tercih etme durumları ortalama tercih edilme puanları üzerinden ele alınarak Wilcoxon işaretli sıralar testi aracılığı ile analiz edilmiştir. Tablo 31’de yapılan analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 31

Sosyometrik Dereceleme Ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

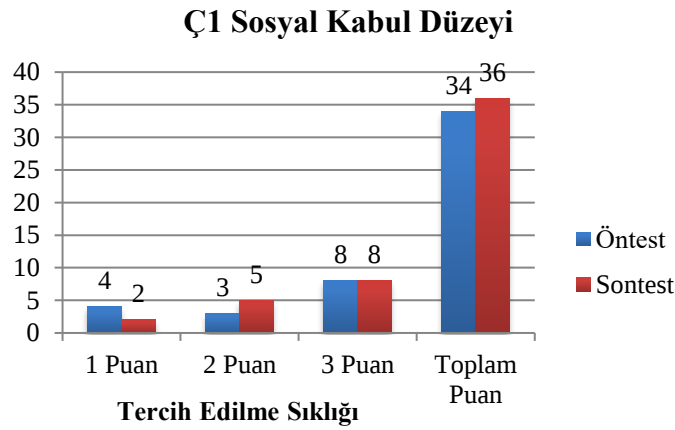
		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
DG	Sosyometri Öntest Sontest	Negatif Sıra	2	2.00
		Pozitif Sıra	3	3.67
		Eşit	0	11.00
		Toplam	5	

Özel gereksinimli çocukların akranları tarafından sosyal kabullerine ilişkin sosyometri puanlarında öntest ve sontest arasında Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($Z=-.944$, $p=.345$). Tablo 31’e göre üç özel gereksinimli çocuğun sontest sosyometri puanları önteste göre fazla olsa bile, bu durum analiz sonuçlarına yansımamıştır.

DG’nda bulunan özel gereksinimli çocukların öntest ve sontest sürecindeki sosyal kabul durumları hem toplam puanları hem de sosyometrik dereceleme sıklıkları üzerinden grafiksel olarak da incelenmiştir. Özel gereksinimli çocukların akranları tarafından tercih edilmesi üç, tercih edilip edilmemekte kararsız kalınması iki, tercih edilmemesi ise bir puan olarak grafiklerde gösterilmiştir. Özel gereksinimli çocukların her birine ilişkin sosyometri sonuçlarının ortaya koyduğu sosyal kabul düzeyleri açıklanmıştır.

3.6.1. Ç1 Sosyal Kabul Düzeyi

Ç1’in akranları tarafından sosyal kabulüne yönelik bulgular Şekil 31’de yer almaktadır. Bu bulgular akranları tarafından tercih edilme sıklığı ve sosyometrik dereceleme ölçeği toplam puanına göre ele alınmıştır.

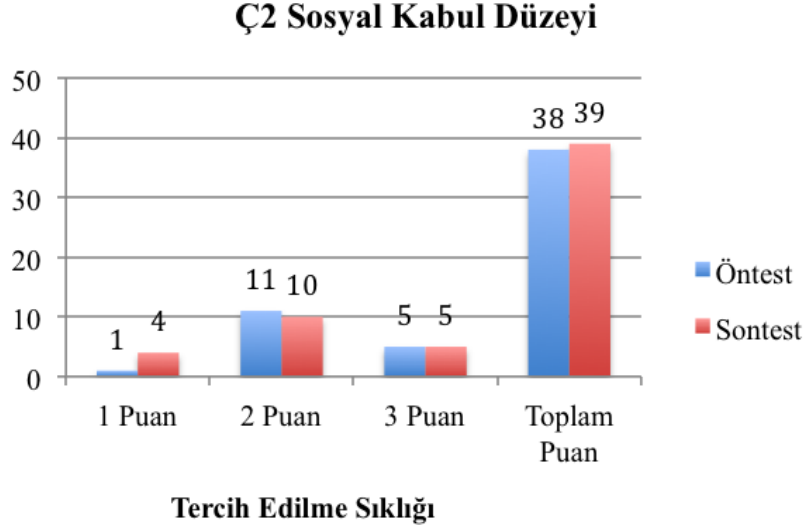


Şekil 31. Ç1 Sosyal kabul düzeyi

Öntest sürecinde Ç1’in akranları tarafından tercih edilme sıklığı incelendiğinde; sekiz arkadaşı tarafından tercih edildiği, dört arkadaşı tarafından tercih edilmediği ve üç arkadaşı tarafından ise tercih edilip edilmemekte kararsız olduğu görülmektedir. Sontest sürecinde ise, akranları tarafından tercih edilme sıklığı aynı kalırken, tercih edilmeme sıklığı azalmıştır. Bununla birlikte, sosyometri derecelendirme ölçeği toplam puanının da sontestte önteste göre iki puan fazla olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgulara göre Ç1’in akranları tarafından sosyal kabul düzeyinin sontestte önteste göre nispeten arttığı görülmektedir.

3.6.2. Ç2 Sosyal Kabul Düzeyi

Ç2'nin akranları tarafından sosyal kabulüne yönelik bulgular Şekil 32'de yer almaktadır.

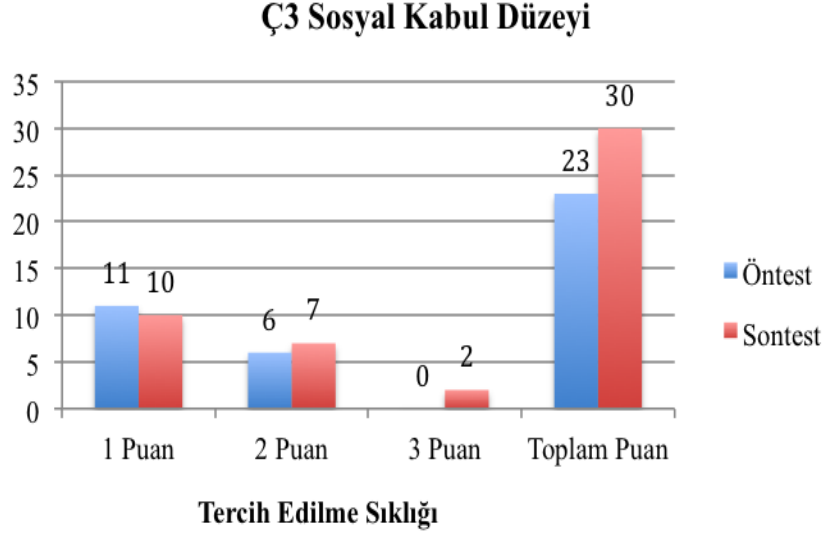


Şekil 32. Ç2 Sosyal kabul düzeyi

Ç2'nin akranları tarafından öntest sürecinde tercih edilme sıklığı incelendiğinde; beş arkadaşı tarafından oyun oynarken tercih edildiği, 11 arkadaşı tarafından tercih edilip edilmemekte kararsız olduğu ve bir arkadaşı tarafından da tercih edilmediği görülmektedir. Sontest sürecinde ise tercih edilme sıklığı önteste göre aynı olmuş, tercih edilmeme sıklığı ise üç arkadaşı eklenerek önteste göre artmıştır. Bununla birlikte, sosyometrik derecelendirme ölçeği toplam puanlarında sontestte önteste göre bir puanlık artış ortaya çıkmıştır. Tüm bu bulgulara göre Ç2'nin akranları tarafından sosyal kabul düzeyinin sontestte kısmen arttığı söylenebilmektedir.

3.6.3. Ç3 Sosyal Kabul Düzeyi

Ç3'ün akranları tarafından sosyal kabulüne yönelik bulgular Şekil 33'de yer almaktadır.

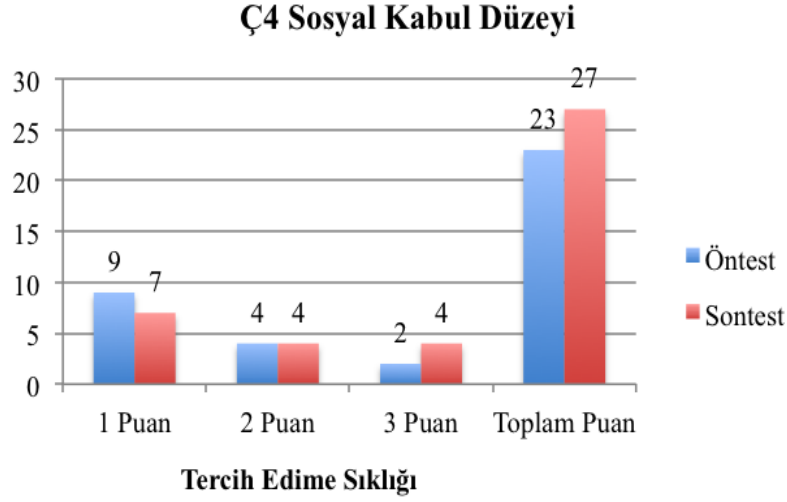


Şekil 33. Ç3 Sosyal kabul düzeyi

Ç3'ün akranları tarafından öntest sürecinde tercih edilme sıklığı incelendiğinde; 11 arkadaşı tarafından oyun oynarken tercih edilmediği, altı arkadaşı tarafından tercih edilip edilmekte kararsız kalındığı görülmektedir. Öntest sürecinde Ç3 ile sınıfındaki hiçbir arkadaşının oynamayı tercih ettiğini belirtmemesi dikkati çekmektedir. Sontest sürecinde ise iki arkadaşı Ç3 ile oynamayı tercih ettiğini, yedi arkadaşı oynayıp oynamamakta kararsız kaldığını ve 10 arkadaşı da oynamayı tercih etmediğini ifade etmiştir. Sosyometrik derecelendirme ölçeği toplam puanlarında sontestte önteste göre arttığı görülmektedir. Tüm bu bulgulara göre Ç2'nin akranları tarafından sosyal kabul düzeyinin sontestte önteste göre farklılaştığı, bu farklılığın tercih edilme yönünde ortaya çıktığı söylenebilmektedir.

3.6.4. Ç4 Sosyal Kabul Düzeyi

Ç4'ün akranları tarafından sosyal kabulüne yönelik bulgular Şekil 34'te yer almaktadır.

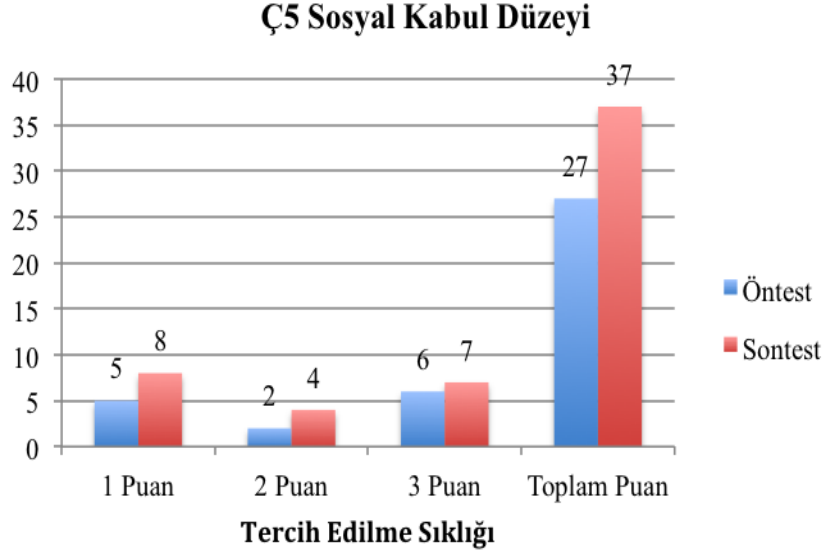


Şekil 34. Ç4 Sosyal kabul düzeyi

Ç4'ün akranları tarafından öntest sürecinde tercih edilme sıklığı ele alındığında; dokuz arkadaşı tarafından oyun oynarken tercih edilmediği, dört arkadaşı tarafından tercih edilip edilmemekte kararsız olduğu ve iki arkadaşı tarafından da tercih edildiği görülmektedir. Sontest sürecinde ise, yedi arkadaşı tarafından tercih edilmediği, dört arkadaşı tarafından tercih edildiği dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, sosyometrik dereceleme ölçeği toplam puanının sontestte önteste göre dört puan arttığı ortaya çıkmaktadır. Tüm bu bulgulara göre Ç4'ün akranları tarafından sosyal kabul düzeyinde sontestte önteste göre tercih edilme yönünde bir değişim olduğu söylenebilmektedir.

3.6.5. Ç5 Sosyal Kabul Düzeyi

Ç5'in akranları tarafından sosyal kabulüne yönelik bulgular Şekil 35'te yer almaktadır.



Şekil 35. Ç5 Sosyal kabul düzeyi

Ç5'in akranları tarafından öntest sürecinde tercih edilme sıklığı incelendiğinde; beş arkadaşı tarafından oyun oynarken tercih edilmediği, altı arkadaşı tarafından tercih edildiği ve iki arkadaşı tarafından tercih edilip edilmemekte kararsız kalındığı görülmektedir. Sontest sürecinde ise, sekiz arkadaşı tarafından tercih edilmediği, yedi arkadaşı tarafından tercih edildiği ve dört arkadaşı tarafından tercih edilip edilmemekte kararsız kalındığı dikkati çekmektedir. Sosyometrik dereceleme ölçeği toplam puanının ise sontestte önteste göre 10 puan arttığı görülmektedir. Ancak bu artışın Ç5'in akranları tarafından tercih edilmesindeki artıştan çok, sosyometri dereceleme ölçeği uygulanan çocuk sayısındaki değişimden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Öntestte sınıftaki 13 çocuğa Ç5'i oyunlarında tercih edip etmeme durumları sorulurken, sontestte 19 çocuktan aynı sorulara ilişkin yanıt alınmıştır. Dolayısıyla akranları tarafından tercih edilmeme sıklığı üç arkadaşı ile, tercih edilmekte kararsız kalınma sıklığı iki arkadaşı ile sontestte artarken; bir başka deyişle akranları tarafından sosyal kabulü tercih edilmeme yönünde değişirken, toplam puanın artmasının tercih edilme ile ilgili olmaktan ziyade çocuk sayısı ile ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak ele alındığında, özel gereksinimli çocukların sosyometrik dereceleme ölçeği ile sosyal kabullerinin değerlendirilmesinde öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak fark çıkmasa da, tercih sıklığı üzerinden ele alındığında toplam puan üzerinden çocukların sosyal kabul düzeylerinde nispeten farklılaşma olduğu söylenebilmektedir.

DG’nda yer alan öğretmenlere UTEK ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalite puanlarına, sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların sosyal kabul ve meşgul olma davranışlarına ve öğretmenlerin yeterliklerine etkisi Tablo 32’de özetlenmiştir.

Tablo 32

DG Verilerinin Öntest ve Sontest Karşılaştırmalı İncelenmesi

	Sınıf kalitesi değişimi (KSP)	Öğretmenlerin yeterliği (Nicel ve nitel veriler)	Özel gereksinimli çocukların sosyal kabulü (Sosyometri)	Özel gereksinimli çocukların meşgul olma davranışları	
				Genel	Karmaşıklık
S1-Ö1-Ç1	+	+	değişim yok	değişim yok	değişim yok
S2-Ö2-Ç2	+	+	değişim yok	değişim yok	değişim yok
S3-Ö3-Ç3	+	+	değişim yok	değişim yok	değişim yok
S4-Ö4-Ç4	+	+	değişim yok	değişim yok	değişim yok
S5-Ö5-Ç5	+	+	değişim yok	değişim yok	değişim yok

(+): artış

Öğretmenlerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirledikleri hedeflere göre sunulan UTEK desteği ile sınıflarının genel kalite puanları artmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yeterliklerinde gelişme olmuş ve ölçeklerden aldıkları puanlara bu durum artış olarak yansımıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki yeterliklerine ilişkin göstergelerde de bu durum ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli çocukların sosyal kabul düzeylerinde ve meşgul olma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, grafiksel olarak ele alındığında sontestte önteste göre göreceli bir değişim olduğu dikkati çekmektedir. Özel gereksinimli çocukların akranları, sınıflarındaki materyaller ve öğretmenleri ile meşgulliyet davranışlarının düzeyleri ve karmaşıklığına ilişkin münferit incelenmesi gereken bir durum ortaya çıktığı düşünülmektedir. Meşgul olma davranışlarının doğası çocuklar, ortam ve gözlem süreci ile ilgili pek çok değişkeni

içerdiğinden du durum bu araştırma sürecinde de gözlenmiştir. Grafiksel olarak incelendiğinde sontest ölçümlerinde çocukların meşguliyet davranışlarının genel ve karmaşıklık düzeyi bir çocukta artmış, bir çocukta sadece genel meşgul olma düzeyinde artış görülmüştür.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu araştırma okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine UTEK ile sunulan mesleki gelişim programının sınıflarının genel kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin gereksinimleri temelinde bir mesleki gelişim programı (ÖMEGEP) hazırlanmıştır. Öğretmenlerin kendi yaşantılarından ve ihtiyaçlarından yola çıkarak onların da hazırlık sürecinde katılımcı olmalarını sağlayan ve yeterlik temelli olarak gelişimsel araştırma bakış açısıyla geliştiren bu programın içeriği, modüler yapısı ve uygulanış şekli pilot uygulama ile test edilmiştir. Ardından, ana uygulama sürecine geçilmiştir. DG’nda yer alan beş öğretmen ile üç oturum yüz yüze ve grup olarak; toplamda 7,5 saat saat süren bilgilendirme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlar öğretmenlerin ihtiyaçları temelinde çalışılacak koçluk oturumlarının da temelini oluşturmuştur. Öğretmenler hedefleri doğrultusunda eylem planlarını bu oturumlarda hazırlamıştır. Koçluk oturumlarında öğretmenler ile bireysel olarak çalışılmış, müdahalenin ana parçalarından olan ve bireysel olarak hazırlanan eylem planlarına göre yaptıkları uygulamalar ortamda gözlemlenerek geribildirim sağlanmıştır. Öğretmenlerin her biriyle en az altı koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Tüm öğretmenler ile 1980 dakika (33 saat) odaklı gözlem oturumu, 510 dakika (8,5 saat) yansıtma ve geribildirim oturumu yapılmıştır. UTEK ile sunulan ÖMEGEP’in sınıfların genel kalitesine etkisi uygulanan ölçek ile gözlemlenirken, öğretmenlerle yürütülen görüşmeler, uygulanan ölçeklerin yanında çocukların meşguliyet ve akranları tarafından sosyal kabullerinin değişimi araştırma soruları kapsamında incelenerek, tartışılmıştır.

Bulgular, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalite puanları, öğretmenlere UTEK ile sunulan mesleki gelişim programının öğretmen yeterliklerine yönelik etkisiyle artmıştır. Sınıfların genel kalite puanları yetersiz kategorisinden iyi kategorisine dönüşmüştür. Bu

bulgu, kaynaştırma sınıflarının kalitesini geliştirmeye yönelik öğretmenlere sunulan danışmanlık desteğinin etkisini inceleyen, konu ile ilgili ulaşılabilen tek araştırma ile örtüşmektedir (Palsha ve Wesley, 1998). Sınıflarının kalite puanlarındaki genel artışa neden olarak öğretmenlerin bireysel olarak belirledikleri hedeflerin etkisi görülmektedir. Öğretmenlerin kendileri için belirledikleri hedefler doğrultusunda gözlemlerde aldıkları puanlar uyumlu biçimde gelişmiştir. Kısaca, UTEK ile sunulan mesleki gelişim programı öğretmenlerin kendi hedefleri doğrultusundaki uygulamalarına göre sınıf kalitesine olumlu şekilde etki etmiştir. Mesleki gelişim programı geliştirilirken içeriğinin öğretmenlerin etkin katılımı ile biçimlenmiş olması nedeniyle dahil oldukları çalışma sürecinde grup ve bireysel çalışmalar esnasında her zaman kendilerine dönük bir parça içerilmesi sağlanmıştır. Kendileri ile ilişkili bu kısımların, hem bilgilendirme oturumları hem de koçluk oturumlarının etkisi ile öğretmenlerin kendi ihtiyaçları temelinde destek alıyor olmalarının kişisel güdülenme ve öz düzenlemelerine yönelik olası katkı sağladığı düşünülmektedir. Böylelikle, güdülenmiş okul öncesi öğretmenlerinin hedefleri dahilinde gelişimlerini planlamaları ve takip etmelerinin sınıflarının genel kalite puanlarına da yansıdığı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde sınıf ortamının kalitesinin gelişmesine yönelik öğretmenlerin destek alması, koç ile hedefe dönük gelişimi tanımlamaya dönük geribildirim yerleştirildiği bir işbirliği içinde çalışmaları, mesleki gelişim çalışmalarında geribildirime dayalı bir yaklaşımının olumlu etkilerine işaret etmektedir. Koç-öğretmen işbirliğinin temelini oluşturan, çalışma sırasında öğretmenlerin koça erişebilirlikleri ve yaptıkları hakkında koçtan düzeltici ve destekleyici geribildirim almaları iş birliği ortamının da gelişmesine yardımcı olmuştur. Koç-öğretmen arasındaki etkileşim ve birlikte çalışma bir destek sistemi olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin hem geliştirme sürecinde hem de uygulama sürecinde çalışmada etkin katılımcı rolü oynamaları, koç ve öğretmenler arasında gelişen işbirliği sürecini ilerletmiştir.

UTEK ile sunulan mesleki gelişim programının öğretmenler üzerindeki etkisi incelenirken, mesleki yeterliklerine yönelik veri toplama da gerçekleştirilmiştir. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar, yapılan görüşmeler ve koçluk desteği ile yaptıkları sınıf uygulamaları yeterliklerini artırdıklarının göstergesi olmuştur. Sınıf içi gözlemlerde, araştırmacı tarafından ilişkili olarak not edilen diğer bir durumda öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklara yönelik katılım sağlama davranışlarındaki değişim olmuştur. Öğretmenler sadece özel gereksinimli

çocukların değil desteğe gereksinimi olan tüm çocukların katılımını sağlamak üzere uygulamalar yapmaya başlamıştır. Bu durum öğretmen uygulamalarının kaynaştırma düşüncesinin temel esaslarına dönük ipucu olarak değerlendirilmiş, uygulama sürecinin öğretmenlerde yeterlikleri ile de ilişkilendirilebilecek diğer bir husus olan, kaynaştırma esasları dahilinde karar alma sürecinin gelişmeye başladığına dair gösterge olarak düşünülebilir.

Kaynaştırmanın temelinde yer alan anlayış, tüm çocukların bireysel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim almaları ve kaynaştırma ilkelerine dayalı okul kültürünün gelişmesiyle ilişkilidir. Bu kültürün gelişmesi de ancak öğretmenlerin erişim ve katılım boyutunu tüm çocuklar için düzenlemeye başlamaları ile ilişkilidir, çünkü çocuklar ancak aynı topluluğun parçaları olduğunda bu kültür gelişebilecektir. Çocukların eğitimle ilişkisinin temeli erişim ve onların eğitim diğer tüm çocuklarla birlikte katılmasına bağlıdır. Bu çalışmada öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma uygulamalarını kaliteli hale getirmek için bireysel hedefler seçmeleri ve bunları sınıflarında gerçekleştirecek uygulamalar yapmaları gerekmiştir. Bu uygulamaları geliştirirken destek alabilecekleri bir koçun olması hem çocukların bireysel özellikleri dahilinde erişim ve katılımlarını artıracak uygulamaların artması hem de çocukların ve öğretmenlerin destek almasına izin veren bir destek yapısının gelişmesine yardımcı olmuştur. Bu sayede tüm çocukların özellikleri dahilinde eğitim almalarını sağlayabilecek kültürün gelişmesi için adım atılmaya başlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerle ilgili ortaya konuşan diğer bir bulgu öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarına ilişkindir. UTEK ile sunulan mesleki gelişim programı öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygılarında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bununla ilgili bir hipotez geliştirilecekse, UTEK ile sunulan mesleki gelişim programı öğretmenlerin kendi belirledikleri gelişim amaçlarının duygu, tutum ya da kaygılarını doğrudan etkilemeye yardımcı olacak bir amaç olmamalarından kaynaklandığı üzerinden düşünülebilir.

Özel gereksinimli çocuklara yönelik UTEK ile sunulan mesleki gelişim programının etkisi ele alındığında, özel gereksinimli çocukların akranları tarafından sosyal kabullerindeki değişim istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır. Aguiar vd. (2010) araştırmasında benzer bir sonuç ortaya koymuş, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin çocukların akran derecelendirmelerine dayalı sosyal kabul düzeyleri ile ilişkili olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerinin problem davranışları, sosyal

becerileri, gelişimsel düzeyleri gibi pek çok değişkenle ilişkili olduğu (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek, 2019) göz önünde bulundurulduğunda, dolaylı olarak özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerine yönelik etki edebilecek sınıf içi uygulamaların etkisinin bu şekilde sonuçlanması olası bir durum olarak düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin belirledikleri hedefler arasında çalışmanın gerçekleştiği kısa süre içerisinde tüm çocuklarda sosyal kabul bağlamında değişime neden olabilecek bir öğretmen hedefinin bulunmayışının da etkisi olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma bulgularında özel gereksinimli çocukların meşgul olma düzeyleri ve karmaşıklığına ilişkin davranışlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı da görülmüştür. Öntest ve sontest sürecinde üçer oturum ve toplamda 30 dakika özel gereksinimli çocukların meşgul olma davranışları gözlemlenmiştir. Meşgul olma davranışları, ölçek puanlaması çerçevesinde serbest zaman, yapılandırılmış etkinlik ve yemek zamanı etkinliklerinin sadece 10 dakikasında; özel gereksinimli çocukların akranları, materyaller ve öğretmenleri ile etkileşimlerinden sadece küçük bir kesit sunmuştur. Öncelikli olarak çalışmanın süresi ve öğretmen hedeflerinin meşgulliyeti artırma ile ilgili doğrudan müdahale anlamına gelebilecek hedefler olmaması nedeniyle meşgul olma davranışları bu çalışmada ancak ikincil bir amaç olarak veri toplama konusu haline gelmiştir. Meşgul olma davranışlarının öğretmenlerden ve çocuklardan kaynaklı olarak pek çok değişkene göre farklılaştığı (McMormick, Noonan ve Heck 1998; Vitiello, Booren, Downer ve Williford, 2012) göz önünde bulundurulduğunda seçilen öğretmen hedefleri ve ilişkili sınıf içi düzenlemelerin çocukların meşgulliyet düzeyinde değişikliğe neden olmaması beklendi bir durum olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kendi belirledikleri ihtiyaçlarına yönelik hedefleri çerçevesinde yürütülen çalışma sürecinde, hedefleri ile sınıflarının kalite bakımından gelişen özelliklerinin ilişkili olduğu dikkat çeken başka bir husustur. Bulgular bütüncül olarak ele alınıp bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin birbirinden farklı amaçlarına yönelik çalışmalarının sınıf içi uygulamaları yoluyla doğrudan sınıflarının genel kalitesine ve çocuklara yansıdığı görülmektedir. Her ne kadar öğretmenler çocuklara ilişkin bir becerinin öğretimini hedefleyen ya da gelişimsel olarak yetersiz oldukları bir alanı geliştirmeye yönelik spesifik uygulamalar yapmasalar da, hedefleri çerçevesindeki uygulamalarının çocuklara yansıyan boyutunun olduğu dikkati çekmektedir.

Genel olarak ele alındığında, okul öncesi öğretmenlerine UTEK ile sunulan mesleki gelişim programının okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini artırarak, öğretmenlerin

kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerini geliştirdiği ve sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerinde de önemli rol oynadığı söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin tamamı kendileri ile yapılan bu çalışmadan memnun olduklarını ifade etmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, öğretmenlerin koçluk desteği ve geribildirim alarak kendi yaptıkları uygulamalar ile ilgili özdeğerlendirme yapabilir hale geldiklerini ve yaptıkları uygulamaların doğru veya yanlış boyutuyla sorgulamaya başlayıp değişime doğru yöneldiklerini de göstermektedir.

Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde belli sınırlılıklar göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öncelikle bu araştırmanın deney grubu ve kontrol grubu olarak iki okulda ve on öğretmenle birlikte yürütülmüş olması önemli bir sınırlılıktır. Kontrol grubunda sadece KSP ölçümlerinin yapılmış olması ve öğretmenlerin diğer ölçekleri doldurmaması nedeniyle, deney grubu ve kontrol grubu arasında sadece bağımsız değişkenin etkisinin sınıf boyutuyla karşılaştırılması diğer bir sınırlılıktır. Bahar döneminde, bayram tatilleri ile okulun kapanma durumunda olması nedeniyle uygulama tamamlandıktan sonra izleme çalışması yapılamamıştır. Öğretmenler koçluk oturumlarının süresinin daha uzun olabileceğini söylemişlerdir, Mart-Mayıs aylarında çalışma yapılması onlar açısından bir sınırlılık oluşturmuştur. Okul başlangıcında Eylül ayı itibariyle uygulama yapılmasının ikinci dönemde okullarda ortaya çıkan telaşlı dönemin etkisini ortadan kaldıracığı ve daha sistematik uygulama sürecini oluşturacağı düşünülmektedir. Uygulama sürecinde öğretmenlerin sınıf ortamlarında, çocuklara ve fiziksel koşullara yönelik yaptıkları değişiklikleri video kaydı alamadan araştırmaya aktarmak, belgeleme boyutunda önemli bir sınırlılıktır. Buna yönelik olarak sistematik biçimde araştırmacı notları tutulmuş ve tüm değişiklikler kaydedilmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın ülkemizdeki okul öncesi öğretmenlerine yönelik, araştırmalarca desteğe ihtiyaç duydukları sıklıkla ifade edilen kaynaştırma konusunda desteklenmelerine yönelik önemli bakış açısı sunduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gibi geleneksel mesleki gelişim yaklaşımlarından ziyade, kapsamında etkili mesleki gelişim yaklaşımlarının öğelerini barındıran UTEK desteği almalarının etkisi de bu araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ülkemizde okul öncesi kaynaştırma sınıfların genel kalitesini, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre geliştirilen bir mesleki gelişim programı ve bu doğrultuda öğretmenlere sunulan UTEK desteği ile artırmayı hedefleyen ilk araştırmadır. Uluslararası alanyazında da sınırlı olarak ele alınan bir konuda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile grup olarak yapılan bilgilendirme oturumları ve öğretmenlerin kendi gereksinimlerine yönelik belirledikleri hedeflerine ilişkin yapılan koçluk oturumları ile öğretmenlerin uygulamaları gözlemlenmiş ve geribildirim verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine UTEK ile sunulan mesleki gelişim programı hem sınıflarının genel kalite puanlarını artırmış, hem de uygulamaları konusundaki yeterliklerini geliştirmiştir. Bununla birlikte, sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların akranları tarafından sosyal kabul düzeyleri artmıştır.

Bu araştırmada geliştirilen mesleki gelişim programı öğretmenlerin ihtiyaçları temelinde geliştirilmiş ve pilot uygulaması da yapılarak test edildikten sonra kullanılmıştır. Programın yapısının kaliteli kaynaştırma uygulamalarına yönelik olması ve öğretmenlerin kendi yaşantılarına aktarabilecekleri ve yansıtıcı olabilecekleri sistematığı içermesi ile de özgün özellikler taşımaktadır. Programda yer alan modüllerin birbiri ile ilişkili bilgi içeriği ve uygulama içeriklerinin olması ve öğretmenlerin doğrudan uygulamalarına yönelik somut öneriler barındırması da öğretmenlere yararlı olmuştur.

Bu araştırma ile ülkemizdeki yasal duruma göre okul öncesi eğitim alması zorunlu olan özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarını kaliteli hale getirebilecek kritik faktör olan öğretmenlerin rolü bir kez daha ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre onlara uygun desteğin sunulmasının ve iş birliği yapılmasının sınıfların kalitesine yönelik önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Araştırmalara yönelik olarak;

1. Öğretmenlere odaklı tam deneysel araştırmalar yapılarak UTEK desteği ile sunulan ÖMEGEP'in okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesine etkisi incelenebilir.
2. Farklı ğretmen grupları ve onların gereksinimlerine yönelik çalışılarak ÖMEGEP'in farklı mesleki gelişim yaklaşımları (danışmanlık, mentörlük vb.) ile sunulmasının etkililiği ve verimliliği karşılaştırılabilir.
3. UTEK sisteminde farklı geribildirim türlerine ve farklı koçluk desteği sunma yöntemlerine (akran koçluğu, uzaktan koçluk ya da kendi kendine koçluk gibi) yer verilerek çeşitli uygulamaların etkisi ortaya konulabilir.
4. ÖMEGEP zel gereksinimli çocukların bulunduğu farklı okul öncesi kurumlarda uygulanabilir ve etkisi incelenebilir.
5. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlere yönelik olarak UTEK ile sunulan ÖMEGEP etkisi araştırılabilir.
6. Okul ncesi kaynaştırma sınıflarının kalite gösterge sistemi oluşturularak buna yönelik farklı mesleki gelişim programları organize edilebilir.

Uygulamalara yönelik olarak;

1. Geleneksel hizmet içi eğitim yaklaşımlarından ziyade koçluk gibi öğretmenler ile birebir çalışılan modeller okul temelli mesleki gelişim çalışmaları olarak ele alınabilir.
2. Öğretmenlere UTEK aracılığı ile ÖMEGEP sunularak kendilerini eğitim ğretim yılı boyunca izleyebilecekleri bir sistem geliştirilebilir. Kendi kendine koçluk, akran koçluğu gibi sunuş yöntemleri ile bu çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N., & Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 81-92.
- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., & Pimentel, J. S. (2010). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(1), 34-41.
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin oyunlar ve kaynaştırma ortamlarında kullanımına ilişkin görüş ve önerileri opinions and suggestions of preschool teachers regarding educational games and their use in inclusive settings. *Educational Studies*, 3(1), 45-58.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Artan, İ., & Uyanık Balat, G. (2003) Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Artman-Meeker, K., Fettig, A., Barton, E. E., Penney, A., & Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 183-196.

- Aykır, T., & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Bağ, C., & Çeviker-Ay, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 289-312.
- Bailey Jr, D. B., Clifford, R. M., & Harms, T. (1982). Comparison of preschool environments for handicapped and nonhandicapped children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2(1), 9-20.
- Bakkaloğlu, H., Altındağ Kumaş, Ö., & Demirkaya, P. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., & Özbek, A. B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 521-538.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(1), 119-150.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2019). Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Kalitesi: Yordayıcı Değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238.
- Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment: Methods, tools, and techniques*. John Wiley & Sons. <https://leseprobe.buch.de/images-adb/b7/46/b7466fa7-dee7-412c-b9c9-4ab9fb59e404.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Barton, E. E., Pribble, L. M. & Joseph, J. D. (2015). Evidence-based practices for successful inclusion. In E. E. Barton ve B. J. Smith (Eds), *Preschool inclusion toolbox* (pp.113-129). Baltimore: Brookes Publishing.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78.

- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagozoglu, E., Cattık, M., & Sahin, S. (2017). Determining the opinions of preschool teachers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 401-420.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3), 71-85.
- Bayar, A., Özaşkin, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 175-186.
- Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Bruder, M. B., & Brand, M. (1995). A Comparison of two types of early intervention environments serving toddler-age children with disabilities. *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 5(3), 207-17.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge versus experience. *Education*, 125(2), 163-173.
- Buyse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26(4), 434-461.
- Buyse, V., & Hollingsworth, H. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2, 119-128.
- Buyse, V., Wesley, P. W., Bryant, D., & Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, 65, 301-314.
- Buyse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in early childhood special education*, 28(4), 235-243.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Campbell, P. H., & Milbourne, S. A. (2005). Improving the quality of infant—toddler care through professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 3-14.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2007). The STARE: The Scale for teachers' assessment of routines engagement. *Young Exceptional Children*, 11(1), 2-15.
- Clawson, C., & Luze, G. (2008). Individual experiences of children with and without disabilities in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(3), 132-147.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(2), 81-92.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer Science & Business Media.
- Çitil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim: tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çulhaoğlu İmrak, H., & Sığırtmaç, A. (2010). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood*, 3(1), 38-65.
- Demirel, Ö. (2008). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkileri*. (Doktora Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Demirkaya, P. N., & Bakkaloğlu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 159-175.
- Diamond, K. E., & Huang, H. H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46.

- Dikici-Sıgırtmaç, A. D., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları ve Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Division for Early Childhood (2015). DEC recommended practices glossary. <https://divisionearlychildhood.egnyte.com/dl/facKSfYlFI/> sayfasından erişilmiştir.
- Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Divisionfor Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Carolina, <http://community.fpg.unc.edu/resources/articles/files/EarlyChildhoodInclusion-04-2009.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, B., & Tatık, R. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 521-539.
- Doke, L. A., & Risley, T. R. (1972). The organization of day-care environments: Required vs. optional activities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5(4), 405-420.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher–child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education and Development*, 22, 593-619.
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 99-108.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Let's be PALS: An evidence-based approach to professional development. *Infants & Young Children*, 22(3), 164-176.
- Dunst, C. J., McWilliam, R. A., & Holbert, K. (1986). Assessment of preschool classroom environments. *Diagnostique*, 11(3-4), 212-232.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.

- Eldeniz-Çetin, M. & Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43, 259-274.
- Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 567-585.
- Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Otizm bilgi düzeyi: Okul öncesi eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 28-54.
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2019). Examination of in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *Early Child Development and Care*. 189(5), 820-834.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2019). Friendships and social acceptance of portuguese children with disabilities: the role of classroom quality, individual skills, and dosage. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(3), 183-195.
- Fettig, A., & Artman-Meeker, K. (2016). Group coaching on preschool teachers' implementation of pyramid model strategies: A program description. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 147-158.
- Fink, W. T., & Sandall, S. R. (1978). One-to-one vs group academic instruction with handicapped and nonhandicapped preschool children. *Mental Retardation*. 16(3), 236-240.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Fox, L., Hemmeter, M., Snyder, P., Binder, D., & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 178-192.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.

- Franey, J. J. (2015). Adult development, teacher development, and adult learning. http://www.developingdifferencemakers.com/uploads/6/0/5/5/60557285/ddm_posted_articles_teacher_development.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.
- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207.
- Gettinger, M., Callan Stoiber, K., Goetz, D., & Caspe, E. (1999). Competencies and training needs for early childhood inclusion specialists. *Teacher Education and Special Education*, 22(1), 41-54.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R., & Göktaş, Y. (2014). Türkiye’de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış çalışmalar. *İlköğretim Online*, 13(2), 694-709.
- Green, K., Terry, N., & Gallagher, P. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education* 33, 249-259.
- Grisham-Brown, J., Cox, M., Grivil, M., & Missall, K. (2010). Differences in child care quality for children with and without disabilities. *Early Education and Development*, 21(1), 21-37.
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40-60.
- Gupta, S. S., & Daniels, J. (2012). Coaching and professional development in early childhood classrooms: Current practices and recommendations for the future. *NHSA Dialog*, 15(2), 206-220.
- Guralnick, M. J. (1976). The value of integrating handicapped and nonhandicapped preschool children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 46(2), 236.

- Guralnick, M. J. (1981). The efficacy of integrating handicapped children in early education settings: Research implications. *Topics in Early Childhood Special Education, 1*(1), 57-71.
- Hamre, B., & Oyster, C. (2004). Preparing teachers for inclusive classrooms: Learning from a collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education, 55*(2), 154-163.
- Harms, T., & Clifford, R.M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education, 31*(1), 24-33.
- He, W., Means, T., & Lin, G. Y. (2006). Field experience tracking and management in teacher development programs. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 2*(2), 134-147.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(3), 133-146.
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early childhood research quarterly, 15*(2), 229-246.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Hedge, A. V., & Lower, J. K. (2007). Quality in inclusive and noninclusive infant and toddler classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 1*, 69-84.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hedge, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development, 19*, 519-540.
- Hollingsworth, H. L., & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings: What roles do parents and teachers play? *Journal of Early Intervention, 31*, 287-307.
- Howes, C., James, J., & Ritchie, R. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 104-120.

- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Person with Severe Handicaps*, 19, 200-214.
- Hyson, M. C., Hirsh-Pasek, K., & Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4-and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 475-494.
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.
- İşcen-Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkileri*. (Doktora Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Jeon, H. J., Langill, C. C., Peterson, C. A., Luze, G. J., Carta, J. J., & Atwater, J. B. (2010). Children's individual experiences in early care and education: Relations with overall classroom quality and children's school readiness. *Early Education and Development*, 21(6), 912-939.
- Kale, M., Sığırtmaç, A. D., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 1-13.
- Karadağ, F., Demirtaş, V., & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 191-215.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişimindeki etkililiği* (Yüksek lisans tezi). <https://acikerisim.mehmetakif.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11672/936/TEZ0080.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.

- Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education, 33*(4), 279-299.
- Küçük-Doğaroğlu, T., & Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 2*(2), 460-473.
- La Paro, K. M., Sexton, D., & Snyder, P. (1998). Program quality characteristics in segregated and inclusive early childhood settings. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 151-167.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review, 66*, 762-796.
- Lundqvist, J., Westling, M. A., & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 31*(1), 124-139.
- Manning, M., Wong, G. T., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research, 89*(3), 370-415.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Pearson.
- McBride, B. J., & Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 5–17. ^[1]_{SEP}
- McCollum, J. A., Hemmeter, M. L., & Hsieh, W.Y. (2013). Coaching teachers for emergent literacy instruction using performance-based feedback. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*, 28–37.
- McCormick, L., Noonan, M. J., & Heck, R. (1998). Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms. *Journal of Early Intervention, 21*(2), 160-176.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (1997). *Research in education: A conceptual introduction*, 4th Edition. Addison-Wesley Educational Publications, Inc.

- McWilliam, R. A. (2000). Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement. *Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.*
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education.* San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36.
- Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 483-490.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname. 05.02.2017 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Örgün Eğitim İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Örgün Eğitim İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361 sayfasından erişilmiştir.
- Muccio, L. S., Kidd, J. K., White, C. S., & Burns, M. S. (2014). Head Start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 40-48.

- National Professional Development Center on Inclusion (2008). *What do we mean by professional development in the early childhood field?* Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- The National Center on Quality Teaching and Learning (2014). Practice based coaching. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-handout.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- The National Center on Quality Teaching and Learning (2015a). Practice based coaching: collaborative coaching partnerships <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-brief-ccp.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- The National Center on Quality Teaching and Learning (2015b). Practice based coaching: component 2 focused observation. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-brief-fo.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- The National Center on Quality Teaching and Learning (2015c). Practice based coaching: component 3 reflection and feedback. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-brief-rf.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakaou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 4, 344-356.
- Odom, S. L., & Speltz, M. L. (1983). Program variations in preschools for handicapped and nonhandicapped children: Mainstreamed vs. integrated special education. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3(1), 89-103.
- Odom, S. L., Horn, E. M., Marquart, J. M., Hanson, M. J., Wolfberg, P., Beckman, P., ... & Sandall, S. (1999). On the forms of inclusion: Organizational context and individualized service models. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 185-199.

- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807-823.
- Onchwari, G., & Keengwe, J. (2010). Teacher mentoring and early literacy learning: A case study of a mentor-coach initiative. *Early Childhood Education Journal*, 37, 311-317.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(11), 68-74.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke-Kürkçüoğlu, B., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-166.
- Özerbaş, M , Kaya, A. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: ADDIE modeli örnekleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 26-42.
- Öztürk, T., Zayimoğlu-Öztürk, F. Z., & Kaya, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 92-114.
- Pallant, J. (2005). SPSS survival guide. *Crow's Nest, NSW: Allen & Unwin*.
- Palsha, S. A., & Wesley, P. W. (1998). Improving quality in early childhood environments through on-site consultation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(4), 243-253.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early childhood research quarterly*, 12(3), 281-303.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., ve diğ. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144-159.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore:Brookes Publishing.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69, 467-479.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Maher Ridley, S. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12(2), 209-224.
- Reynolds, M. C., & Davis, M. D. (1971). Exceptional Children in Regular Classrooms. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056432.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Richey, R. C. (1994). Developmental Research: The Definition and Scope. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED37375.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ridley, S., McWilliam, R. A., & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development*, 11(2), 133-146.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2005). Evidence-based definition of coaching practices. *CASEinPoint*, 1(6),1-6. https://fipp.org/static/media/uploads/caseinpoint/caseinpoint_vol1_no6.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early child development and care*, 177(1), 71-91.
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of inservice teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 43-53.
- Seçer, Z., Sarı, H., & Çetin, Ş. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 12-24.
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parsons, M. B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines to young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 313-327.

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early education and development*, 20(3), 377-401.
- Strain, P. S., & Bovey, E. H. (2011). Randomized controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 133-154.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., & McLaughlin, T. (2011). Professional development in early childhood intervention: Where we stand on the silver anniversary of PL 99-457. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 357-370.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Meeker, K. A., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants & Young Children*, 25(3), 188-212.
- Soukakou, E. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478-488.
- Soukakou, E. P. (2016). *The Inclusive Classroom Profile (ICP) Manual*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Soukakou, E., Evangelou, M., & Holbrooke, B. (2018). Inclusive Classroom Profile: a pilot study of its use as a professional development tool. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1124-1135.
- Soukakou, E., Winton, P., & West, T. (2012). *The Inclusive Classroom Profile (ICP): Report on preliminary findings of demonstration study in North Carolina*. Chapel Hill, NC: NPDC, FPG Child Institute.
- Spiker, D., Hebbeler, K. M., & Barton, L. R. (2011). Measuring quality of ECE programs for children with disabilities. (Edited by Zaslow, M., Martinez, Beck, I., Tout, K.) *Quality measurement in early childhood settings*. Baltimore: Brookes.

- Stallings, J., Almy, M., Resnick, L. B., & Leinhardt, G. (1975). Implementation and child effects of teaching practices in Follow Through classrooms. *Monographs of the society for research in child development*, 40(163), 1-133.
- Steed, E. A., & Smith, B. J. (2015). Administrative support: Effective professional development for high-quality preschool inclusion. (içinde) E. E. Barton & B. J. Smith (Eds), *The Preschool Inclusion Toolbox* (s. 97-112). Baltimore: Brookes Publishing.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Akalin, S., Demir, Ş. ve İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the Preschool Inclusion Program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324-341.
- Sucuoğlu, B., Karasu, F. İ., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., & Akalin, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*. 14 (4), 1467-1485.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Demir, Ş. (2018a, Mart). *Erken çocuklukta kaynaştırma: okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının sonuçları bize neler söylüyor?*. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Antalya.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. & Demir, Ş. (2018b). Beneficial effects of inclusive preschools on the home environments of young children with and without disabilities, *Early Child Development and Care*, 1-15.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Vo, A., & Ladwig, C. (2015). Implementation integrity of practice-based coaching: Preliminary results from the BEST in CLASS efficacy trial. *School Mental Health*, 7(1), 21-33.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Şen, B. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği). (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 148-155.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2005). *Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı "GEÇDA"*. Ankara: Rekmay Ltd. Şti.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20, 285-304.
- Topbaş, S., & Güven, S. (2013). *Türkçe erken dil gelişimi testi kullanım kılavuzu*. Ankara: Detay.
- Tufan, M., & Yıldırım Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 1-13.
- Tufan, M., & Swadener, E. B. (2016). Tipik gelişim gösteren Türk anasınıfı çocuklarının özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 72-88.
- Twardosz, S., Cataldo, M. F., & Risley, T. R. (1974). Open environment design for infant and toddler day care. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(4), 529-546.
- Whitebook, M. (2003). Early education quality: Higher teacher qualifications for better living environments. A review of the literature. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481219.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wilson, K. P., Dykstra, J. R., Watson, L. R., Boyd, B. A., & Crais, E. R. (2012). Coaching in early education classrooms serving children with autism: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 40, 97-105.
- Winton, P. J. (2016). Taking stock and moving forward: Implementing quality early childhood inclusive practices. In Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.). *Handbook of early childhood special education* (pp. 57-74). Springer International Publishing.
- Wolery, R. A., & Odom, S. (2000). *An administrator's guide to preschool inclusion*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center, Early Childhood Research Institute on Inclusion.

- Wolery, M., Paucca, T., Brashers, M. S., & Grant, S. (2000). Quality of inclusive experiences measure. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina.
- Wylie, R. E., Devoney, C., Guralnick, M. J., & Rubin, H. (1974). Integrating handicapped and nonhandicapped preschool children: Effects on social play. *Childhood Education*, 50(6), 360-364.
- van den Akker, J. (1999). Principles and methods of developmental research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Eds.), Design approaches and tools in education and training. Springer Science and Business Media. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4255-7_1 sayfasından erişilmiştir.
- Varlier, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-555.
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., & Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210-220.
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529-544.
- Voss, J. A., & Bufkin, L. J. (2011). Teaching all children: Preparing early childhood preservice teachers in inclusive settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 338-354.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, B., & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 181-198.
- Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Tarullo, L., & Burchinal, M. (2010a). Quality, dosage, thresholds, and features in early childhood settings: A review of the literature (OPRE 2011-5) http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/quality_review_0.pdf. sayfasından edinilmiştir.
- Martinez-Beck, I., & Zaslow, M. (2006). *Introduction: The context for critical issues in early childhood professional development*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K., & Halle, T. (2011). *Quality measurement in early childhood settings*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010b). Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators. Literature Review. *Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527140.pdf> sayfasından erişilmiştir.

EKLER

Ek 1. Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarının Kalitesini Geliştirmeye Yönelik Öğretmen İhtiyaçlarının Analizi Çalışması

Aşağıdaki sorular sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik gereksinimlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Kaliteli kaynaştırma ortamlarının çeşitli boyutlarını içeren bu soruların, öğretmenlerin gereksinimlerini ne derece ifade edebileceğine yönelik olduğu konusunda görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bazı sorular tekrarlı olmakla birlikte en uygun soru sorma biçimini tespit etmeye yönelik planlanmıştır. Soruların yan tarafındaki sütunları görüşlerinizi ifade edecek şekilde doldurursanız, hangi sorunun daha uygun olduğuna yönelik açıklama da yapabilirsiniz memnun olurum ☺

Sevgilerimle,
Arş.Gör. Betül YILMAZ

	Sorular	Uygun	Uygun Değil/ Değişebilir	Açıklamalar
1.	Sınıf ortamından çocukların en iyi şekilde yararlanması için neler yapıyorsunuz?			
2.	Sınıf ortamını çocukların en iyi şekilde yararlanması için nasıl düzenliyorsunuz?			
3.	Çocukların öğrenme deneyimlerini yapılandırmak için sınıfta neler yapıyorsunuz?			
4.	Sınıf ortamında çocukların gelişimini desteklemek ve onların öğrenme deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanması için neler yapıyorsunuz? ○ Ortamı nasıl düzenliyorsunuz? ○ Materyalleri nasıl farklılaştırıyorsunuz? ○ Çocukların etkinliklerle meşgul olmasını sağlamak için neler yapıyorsunuz? ○ Çocukların davranış problemleri var ise, buna yönelik neler yapıyorsunuz? ○ Aileleri sınıftaki öğrenme süreçlerine nasıl dahil ediyorsunuz?			

5.	Çocukların öğrenme süreçlerine yönelik neler yapıyorsunuz? ○ Ne öğreteceğinize nasıl karar veriyorsunuz? ○ Nasıl öğretiyorsunuz? ○ Öğrenip öğrenmediğini nasıl değerlendiriyorsunuz?			
6.	Çocukları tanımak için neler yapıyorsunuz? Ailelerden ne tür bilgiler talep ediyorsunuz?			
7.	Çocukların diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşimlerini sağlamak için neler yapıyorsunuz?			
8.	Çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek için sınıf ortamında neler yapıyorsunuz? Hangi stratejileri kullanıyorsunuz?			

Ek 2. İhtiyaç Analizi Soruları

1. Çocukların en iyi şekilde yararlanması için sınıf ortamını düzenlemeye yönelik neler yapıyorsunuz?

Ortamı nasıl düzenliyorsunuz?

Materyalleri nasıl farklılaştırıyorsunuz?

Çocukların etkinliklerle meşgul olmasını sağlamak için neler yapıyorsunuz?

Çocukların davranış problemleri olduğunda, buna yönelik neler yapıyorsunuz?

Aileleri sınıftaki öğrenme süreçlerine nasıl dahil ediyorsunuz?

Çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek için kullandığınız stratejiler nelerdir?

2. Çocukların öğrenme süreçlerine yönelik neler yapıyorsunuz?

Ne öğreteceğinize nasıl karar veriyorsunuz?

Nasıl bir planlama yapıyorsunuz? Bu süreci planlamada nelere dikkat ediyorsunuz?

Nasıl öğretiyorsunuz?

Çocukların öğrenip öğrenmediklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

3. Çocukları tanımak için neler yapıyorsunuz?
4. Çocukları tanımaya yönelik ailelerden ne tür bilgiler talep ediyorsunuz?
5. Çocukların diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşim kurmaları için neler yapıyorsunuz?
6. Mesleki yaşamınıza başlangıcınızdan bugüne kadar olan öğretmenlik sürecinizi göz önünde bulundurduğunuzda en çok hangi konularda desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?

Ek 3. İhtiyaç Analizi Çalışmasına Yönelik MEB İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Ek-3

Sayı : 14588481-605.99-E.7707848
Konu : Araştırma İzni

16.04.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi,
b) 03/04/2018 Tarihli ve E.15216 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Betül YILMAZ'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Kaynaştırmanın Kalitesine Yönelik Gereksinimlerin Belirlenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (1 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.

16 Nisan 2018

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2efcd-116f-354b-58f8-4f0d kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. ÖMEGEP Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

“Okul Öncesi Öğretmenlerine Uygulama Temelli Koçluk İle Sunulan Mesleki Gelişim Programının Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Kalitesine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezim kapsamında hazırladığım ve sizlerle paylaştığım öğretmen eğitim programı içeriğinde yer alan modüllere ilişkin görüşlerinizi aşağıdaki tabloda ifade ederseniz çok memnun olurum.

Şimdiden teşekkür ederim,

Arş.Gör.Betül YILMAZ

Modül No	Modül Adı	Görüşler		
		Uygun	Geliştirilmeli	Açıklama
1.1.	Erişimin Artırılması (bilgi içeriği)			
1.2.	Erişimin Artırılması (uygulama içeriği)			
2.1.	Katılım Sağlama (bilgi içeriği)			
2.2.	Katılım Sağlama (uygulama içeriği)			
3.1.	Gelişim ve Öğrenmenin Desteklenmesi (bilgi içeriği)			
3.2.	Gelişim ve Öğrenmenin Desteklenmesi (uygulama içeriği)			

EK 5. UTEK Bilgilendirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

	Davranışlar	Evet	Hayır	Açıklama
1.	Öğretmenlerin birbirini görebileceği ve rahat olabileceği şekilde fiziksel ortam düzenlendi.			
2.	Oturum selamlaşma ve tanışma sürecinin (ilk oturum için) ardından başlatıldı.			
3.	Oturumda bir önceki oturumun kısa özeti yapıldı (ilk oturumdan sonraki oturumlar için).			
4.	Araştırma uygulama süreci, bilgilendirme ve koçluk oturumları ile ilgili kısa bilgi verildi (ilk oturum için).			
5.	Oturumda ne yapılacağına ilişkin süreç açıklandı.			
6.	Oturumda kullanılacak dokümanlar tanıtıldı.			
7.	Modül kitapçıkları öğretmenlere dağıtıldı ve incelemelerine fırsat verilerek neyin hangi sıra ile yapılacağı söylendi.			
8.	Modülde yer alan örnek olay öğretmenler ile birlikte okundu.			
9.	Modülün örnek olay ile ilgili kısmındaki tabloyu öğretmenlerin doldurması için “Sizce ... öğretmen neler yapmış olabilir?”, “Nasıl yapmış olabilir?” gibi açık uçlu sorular soruldu.			
10.	Öğretmenlerin tablonun ilgili kısımları doldurması için yeterli zaman verildi.			
11.	Tüm öğretmenlerin oturumda söz almasına ve düşüncelerini ifade etmesine fırsat verildi.			
12.	Öğretmenlerin kendi sınıflarında yaptıklarını ifade etmelerine yönelik “Siz ... konusunda neler yapıyorsunuz?” “Nasıl yapıyorsunuz?” gibi açık uçlu sorular soruldu.			
13.	Tüm çocukların sınıf ortamından daha iyi şekilde yararlanması için neler yapılabileceğine yönelik hazırlanan sunum yapıldı.			
14.	Sunum yapılırken öğretmenlerin daha önce sınıf ortamının düzenlenmesi konusunda yaptıkları ile bağlantı kuruldu.			

15.	Öğretmenlerin soru sormasına fırsat verildi ve soruları yanıtlandı.			
16.	Sunum sonrasında öğretmenlerin sınıflarında neler yapabileceklerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri sağlanarak tablonun ilgili kısmını (4.sütun) doldurmaları için öğretmenler yönlendirildi.			
17.	Öğretmenlerin modül kapsamında ortaya çıkan ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik ihtiyaç analizi formu tanıtıldı.			
18.	Öğretmenlerin ihtiyaç analizi formunu kendi ihtiyaçları doğrultusunda ve daha önce oturumda konuşulanlar çerçevesinde doldurmalarına rehberlik edildi.			
19.	Öğretmenlerin modül kapsamındaki ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanacak eylem planlama formu tanıtıldı.			
20.	Her bir öğretmenin ihtiyaçlarına yönelik eylem planlama formunu doldurmasına rehberlik edildi.			
21.	Modül kapsamında SMART (specific, measurable, action-oriented, realistic, time-sensitive) hedefler öğretmenler ile birlikte yazıldı.			
22.	Hedeflerin oluşturulmasına öğretmenlerin kişisel tercihleri, güçlü yönleri ve ihtiyaçlarına dikkat edildi.			
23.	Her bir öğretmenin eylem planlama formundaki hedef adımlarını uygulama sürecinde kendini izleme formuna aktararak nasıl kullanacağı açıklandı.			
24.	Oturumda neler yapıldığı kısaca özetlenerek oturum süreci kapatıldı.			

EK 6. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2016657
Konu : Araştırma İzni

29.01.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 28/12/2019 Tarihli ve 1996 sayılı yazınız.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Betül YILMAZ'ın "**Okul Öncesi Öğretmenlerine Uygulama Temelli Koçluk ile Sunulan Mesleki Gelişim Programının Okul Öncesi Kaynaştırmanın Kalitesine Etkisi**" konulu araştırma çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (14 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Serkan TOPBAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü V.

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
22.02.2019

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağı: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fd14-bedc-35dc-b261-79a0 kodu ile teyit edilebilir.

EK 7. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/02/2019-E.2058/



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu**



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03/01/2019 tarihli ve 80287700-302.08.01- 599 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Özel Eğitim Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Betül YILMAZ'ın, Doç.Dr. Necdet KARASU'nun** danışmanlığında yürüttüğü *"Okul Öncesi Öğretmenlerine Uygulama Temelli Koçluk İle Sunulan Mesleki Gelişim Programının Okul Öncesi Kaynaştırmanın Kalitesine Etkisinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **12.02.2019** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-071

Ek: 1 Liste



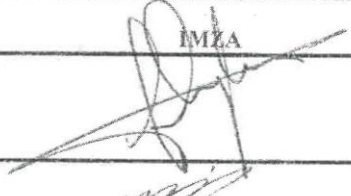
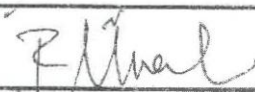
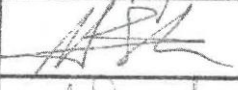
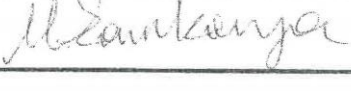
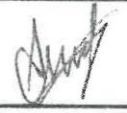
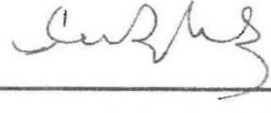
Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Burak Çitrak
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:0312 202 26 61

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 12.02.2019

TOPLANTI SAYISI : 02

ADI-SOYADI	İMZA
Prof.Dr.Alper CEYLAN BAŞKAN	
Prof.Dr.Mustafa N.İLHAN BAŞKAN YRD.	
Prof.Dr.Rahmi ÜNAL	
Prof.Dr.Mehmet Sayım KARACAN	
Prof.Dr.Mustafa SARIKAYA	
Prof.Dr.İbrahim DOĞAN	KATILMADI
Prof.Dr.C. Haluk BODUR	
Prof.Dr.Mustafa İLBAŞ	
Prof.Dr.Füsün DEMİREL	KATILMADI
Prof.Dr.Aymelek GÖNENC	
Doç.Dr.Nihan KAFA	KATILMADI
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Doç.Dr.Latif AYDOS	

EK 8. Kaynaştırma Sınıf Profili (KSP) Puanlama Kağıdı

Gözlemci:..... Ortam:
Tarih:.....

1. Ortamın, materyallerin/araçların uyarlanması		1 2 3 4 5 6 7						
1.1. Evet / Hayır	3.1. Evet / Hayır	5.1. Evet / Hayır / DE					7.1. Evet / Hayır	
1.2. Evet / Hayır	3.2. Evet / Hayır	5.2. Evet / Hayır					7.2. Evet / Hayır	
	3.3. Evet / Hayır / DE	5.3. Evet / Hayır / DE						
2. Akran etkileşimine yetişkin katılımı		1 2 3 4 5 6 7						
1.1. Evet / Hayır	3.1. Evet / Hayır	5.1. Evet / Hayır					7.1. Evet / Hayır	
1.2. Evet / Hayır	3.2. Evet / Hayır	5.2. Evet / Hayır					7.2. Evet / Hayır	
1.3. Evet / Hayır	3.3. Evet / Hayır							
	3.4. Evet / Hayır							
3. Yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği		1 2 3 4 5 6 7						
1.1. Evet / Hayır	3.1. Evet / Hayır	5.1. Evet / Hayır					7.1. Evet / Hayır	
1.2. Evet / Hayır	3.2. Evet / Hayır	5.2. Evet / Hayır					7.2. Evet / Hayır	
1.3. Evet / Hayır	3.3. Evet / Hayır	5.3. Evet / Hayır						
4. Çatışma çözme (DE)		1 2 3 4 5 6 7 (DE)						
1.1. Evet / Hayır / DE	3.1. Evet / Hayır / DE	5.1. Evet / Hayır					7.1. Evet / Hayır	
1.2. Evet / Hayır	3.2. Evet / Hayır	5.2. Evet / Hayır					7.2. Evet / Hayır	
1.3. Evet / Hayır	3.3. Evet / Hayır							
	3.4. Evet / Hayır							
5. Grup Üyeliği		1 2 3 4 5 6 7						
1.1. Evet / Hayır / DE	3.1. Evet / Hayır / DE	5.1. Evet / Hayır					7.1. Evet / Hayır	
1.2. Evet / Hayır	3.2. Evet / Hayır / DE	5.2. Evet / Hayır / DE					7.2. Evet / Hayır	
1.3. Evet / Hayır	3.3. Evet / Hayır							

6. Çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler		1	2	3	4	5	6	7
1.1. Evet / Hayır	3.1. Evet / Hayır	5.1. Evet / Hayır					7.1. Evet / Hayır / DE	
1.2. Evet / Hayır	3.2. Evet / Hayır	5.2. Evet / Hayır					7.2. Evet / Hayır	
1.3.Evet / Hayır		5.3. Evet / Hayır						
7. İletişim için destekleme		1	2	3	4	5	6	7
1.1. Evet / Hayır	3.1. Evet / Hayır	5.1. Evet / Hayır					7.1. Evet / Hayır	
1.2. Evet / Hayır	3.2. Evet / Hayır	5.2. Evet / Hayır					7.2. Evet / Hayır	
	3.3. Evet / Hayır	5.3. Evet / Hayır						
8. Grup etkinliklerini uyarlama (DE)		1	2	3	4	5	6	7 (DE)
1.1. Evet / Hayır	3.1. Evet / Hayır	5.1. Evet / Hayır					7.1. Evet / Hayır	
1.2. Evet / Hayır	3.2. Evet / Hayır	5.2. Evet / Hayır					7.2. Evet / Hayır	
	3.3. Evet / Hayır						7.3. Evet / Hayır	
9. Etkinlikler arası geçiş		1	2	3	4	5	6	7
1.1. Evet / Hayır	3.1. Evet / Hayır	5.1. Evet / Hayır					7.1. Evet / Hayır	
1.2. Evet / Hayır	3.2. Evet / Hayır	5.2. Evet / Hayır / DE					7.2. Evet / Hayır	
1.3.Evet / Hayır	3.3. Evet / Hayır							
10. Geribildirim		1	2	3	4	5	6	7
1.1. Evet / Hayır	3.1. Evet / Hayır	5.1. Evet / Hayır					7.1. Evet / Hayır	
1.2. Evet / Hayır	3.2. Evet / Hayır	5.2. Evet / Hayır					7.2. Evet / Hayır / DE	
		5.3. Evet / Hayır						
11. Aile-uzman işbirliği		1	2	3	4	5	6	7
1.1. Evet / Hayır	3.1. Evet / Hayır	5.1. Evet / Hayır					7.1. Evet / Hayır / DE	
1.2. Evet / Hayır	3.2. Evet / Hayır	5.2. Evet / Hayır					7.2. Evet / Hayır	
	3.3. Evet / Hayır	5.3. Evet / Hayır / DE						
	3.4. Evet / Hayır							
12. Çocuğun gelişimini takip etme		1	2	3	4	5	6	7
1.1. Evet / Hayır	3.1. Evet / Hayır	5.1. Evet / Hayır					7.1. Evet / Hayır	
	3.2. Evet / Hayır / DE	5.2. Evet / Hayır					7.2. Evet / Hayır	
		5.3. Evet / Hayır						

Toplam puan: (toplam puan.....) ÷ (puanlanan madde sayısı.....) =.....

EK 9. Öğretmen Demografik Bilgi Formu

Adınız-Soyadınız:	
Yaşınız:	
Lisans Mezuniyetiniz: Yüksek Lisans Mezuniyetiniz (varsa):	
Mesleki Deneyiminiz:	
Şu An Görev Yaptığınız Okul ve Sınıf:	
	Daha önce hiç özel gereksinimli çocuklar ile çalıştınız mı? (Evet ise) Ne kadar süre ile?
	Daha önce katıldığınız hizmet içi eğitim ya da seminer gibi mesleki gelişim programı oldu mu? Hangi konularda?

Ek 10. Çocuk Demografik Bilgi Formu

Adı-Soyadı:		
Doğum Tarihi:		Cinsiyeti:
Anne Yaşı:		Mesleği:
Baba Yaşı:		Mesleği:
Okulu:		Sınıfı:
Tanısı:		
	Ne kadar süredir okul öncesi eğitime devam ediyor?	
	Özel eğitim destek hizmeti alıyor mu? Ne kadar süredir? Nasıl?	

EK 11. Veli İzin Formu

Sayın Veli,

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım. Doktora tezimle ilgili bir çalışma yürütmekteyim. Bu çalışma kapsamında, çocuğunuzun öğretmenine çeşitli eğitimler verilecektir. Bu eğitimler ile öğretmeninizin sınıfını daha nitelikli hale getirebileceği düşünülmektedir. Tüm bu sürecin öğretmeninizin sınıfındaki çocuklara etkisini görebilmek amacıyla, çocuğunuzun öğretmen eğitimi öncesinde ve sonrasında genel gelişimi değerlendirilecektir. Bu çalışma için velilerden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir. Çalışma okul saatleri içerisinde çocuğunuzun kendi okulunda gerçekleştirilecektir. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasını istiyorsanız lütfen aşağıda yer alan dilekçeyi doldurup imzalayarak öğretmeninize ulaştırınız. Saygılarımla.

Arş. Gör. Betül YILMAZ

... ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ANKARA

Okulunuz öğrencilerinden'in velisiyim. T.C. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 14588481-605.99-E.2016657 sayılı izni ile okulunuzda 2018/2019 eğitim-öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Araştırma Görevlisi Betül YILMAZ tarafından yürütülecek olan çalışmaya katılmasını istiyorum.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

Adres:

..... / /

Tel:

Ad- Soyad

İmza

EK 12. Meşgul Olma Davranışları Gözlem Kayıt Formu

Çocuğun Adı:

Çocuğun Sınıfı:

Gözlemci Adı:

Tarih:

Hedef/Dk.	1						2						3						4						5						Toplam
Sn.	0	11	21	31	41	51	0	11	21	31	41	51	0	11	21	31	41	51	0	11	21	31	41	51	0	11	21	31	41	51	
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	
Genel																															
Yetişkin ile																															
Akran ile																															
Materyal ile																															

Notlar:

Hedef/Dk.	6						7						8						9						10						Toplam
Sn.	0	11	21	31	41	51	0	11	21	31	41	51	0	11	21	31	41	51	0	11	21	31	41	51	0	11	21	31	41	51	
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	
Genel																															
Yetişkin ile																															
Akran ile																															
Materyal ile																															

Notlar:

Etkinlik.....	Hemen hemen hiç	Çok az	Sürenin yarısında	Çoğu zaman	Hemen hemen her zaman
Genel	1	2	3	4	5
Yetişkinler ile	1	2	3	4	5
Akranlar ile	1	2	3	4	5
Materyal ile	1	2	3	4	5
Karmaşıklık*	Meşguliyesiz olma 1	Basit düzeyde meşgul olma 2	Ortalama düzeyde meşgul olma 3	İleri düzeyde meşgul olma 4	Gelişmiş düzeyde meşgul olma 5

***Meşguliyesiz olma:** uygun olmayan davranışlar, ortam dışı kalma; **basit düzeyde meşgul olma:** tekrarlı davranışlar, rastlantısal şekilde etrafa bakınma; **ortalama düzeyde meşgul olma:** rutinleri izleme, yönergelere uyma; **ileri düzeyde meşgul olma:** konuşma, yeni şeyler oluşturma; **gelişmiş düzeyde meşgul olma:** sembolik konuşma, -mış gibi yapma, ısrarla çabalama

EK 13. Sosyometri Uygulama Güvenirliği Formu

	Davranışlar	+	-	Notlar
1.	Oturma düzeni ve kutular uygulama yapılacak ortama göre düzenlenir. (Sınıf dışında bir ortam yok ise sınıfta çocuğun gruba sırtı dönük biçimde bir ortam hazırlanır. Masaya kutular konulur.)			
2.	Çocuk uygulama ortamına “Seninle bir oyun oynayacağız” şeklinde yönlendirilerek davet edilir (getirilir).			
3.	Çocuk sandalyesine oturtulur.			
4.	Çocuğa “Seninle arkadaşlarının fotoğrafları ile bir oyun oynayacağız. Ben sana önce nasıl oynayacağımızı anlatacağım. Sana sırayla fotoğraflar göstereceğim. Fotoğraflara bakacağız ve eğer fotoğraftaki arkadaşın oynamayı tercih ettiğin bir arkadaşın ise fotoğrafını gülen yüz kutusuna; oynamayı tercih etmediğin bir arkadaşın ise üzgün yüz kutusuna atacağız. Eğer oynayıp oynamamakta kararsız kaldığın bir arkadaşın ise de düşünen yüz kutusuna atacağız ” denir. Bu açıklamalar yapılırken ilgili kutular çocuğa gösterilir.			
5.	Çocuğa sırayla üç fotoğraf gösterilerek model olunur. “Bak benim elimde bir arkadaşımın fotoğrafı var. Bu arkadaşımın adı Gamze. Gamze ile oynamayı tercih ederim. Bu nedenle fotoğrafını gülen yüz kutusuna atıyorum.” denilerek fotoğraf gülen yüz kutusuna atılır.			
6.	“Burada bir arkadaşımın daha fotoğrafı var (ikinci fotoğrafı göstererek). Bu arkadaşımın adı Nilüfer. Nilüfer ile oynamayı tercih etmem. Bu nedenle fotoğrafını üzgün yüz kutusuna atıyorum.” denilerek fotoğraf üzgün yüz kutusuna atılır.			
7.	“Bir fotoğraf daha var. Bu arkadaşımın adı Gökhan. Gökhan ile oynayıp oynamamakta kararsızım, düşünüyorum. Bu nedenle fotoğrafını düşünen yüz kutusuna atıyorum.” denilerek fotoğraf nötr yüz kutusuna atılır.			
8.	Çocuğa “Şimdi sıra sende” denilir ve ilk fotoğraf gösterilir.			
9.	“Bu arkadaşın kim?” diye sorularak fotoğraftaki arkadaşını tanıyıp tanımadığı teyit edilir. (Fotoğrafın arkasında yazan isimden de bakılır).			
10.	Çocuğa “Bu arkadaşında oynamayı tercih eder misin?” diye sorulur ve hemen ardından (Göstererek) Tercih edersen bu kutuya, tercih etmezsen bu kutuya, düşünürsen de bu kutuya arkadaşının fotoğrafını at.” denir.			
11.	Çocuğun tepkisi beklenir.			
12.	Kendi fotoğrafı dışındaki tüm fotoğraflar için aynı süreç			

	tekrar edilir.			
13.	Bir çocukla çalışıldıktan sonra çocuk sınıfına götürülür.			
14.	Çocuğun arkadaşlarını tercih etme durumları kutulardaki fotoğraflara göre matrise kodlanır. Gülen yüz kutusundakiler için 3, nötr yüz kutusundakiler için 2, üzgün yüz kutusundakiler için 1 puan verilerek sıklık üzerinden toplam puanlar belirlenir.			

EK 14. Modül 1.2.

Değerli Öğretmenim,

Mesleki yaşantınızın büyük bir bölümünü geçirdiğiniz sınıf ortamı, çocuklarla etkileşimlerinizi, öğretim süreçlerinizi, çocukların birbirleriyle etkileşimlerini ve öğrenme deneyimlerini şekillendiren pek çok ögeyi barındırmaktadır. Bu ortamın mevcut koşulları içerisinde çocukların gelişimleri ve bireysel gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi ve yönlendirilmesi, sizlerin etkinlik uygulama süreçlerini daha kolay yönlendirmenizi; bununla birlikte tüm çocukların sınıf ortamından en iyi şekilde yararlanmasını sağlayabilir.

Bu doküman sınıf ortamınızı tüm çocukların yararlanabileceği hale nasıl getirebileceğiniz konusunda sizlerle birlikte yürütülecek mesleki gelişim çalışmasına yönelik hazırlanmıştır. Sınıf ortamı fiziksel ve sosyal boyutta ele alınarak her iki boyutta da hangi özelliklere yer verildiği alt başlıklarla belirtilmiştir.

Kendi yaşantılarınızdan yola çıkarak, sınıf ortamının tüm çocukların yararlanabileceği şekilde düzenlenmesi konusunda yaşadığınız sorunlara alternatif çözüm yolları geliştirmek üzere yapılacak bu çalışma, sizlere anlatılan içeriğe yaptığınız katkı ile daha da zenginleşecektir.

Konular Elif Öğretmenin öyküsü üzerinden konuşuldukça ve başlıklara yer verildikçe kendi kişisel notlarınızı alarak görüşlerinizi de ifade etmeniz, sorular sormanız, önemlidir.

Elif Öğretmenin Öyküsü

“Sınıfında 19 çocuk yokmuş gibi bir de kaynaştırma çocuğuyla uğraşıyorsun, boşver... Zaten o nasıl öğrenebilir ki!” dedi öğleci sınıftaki arkadaşı Elif Öğretmene. Elif Öğretmen ise hiç öyle düşünmüyordu. İrem tüm çocuklar gibi Eylül döneminde kayıt olmuştu okula. Çok şirin, gülyüzlü, kısa saçlı ve bembeyaz tenli bir çocuktı İrem. Dört yaşındaydı. Göz teması pek kurmasa, konuşmasa da yapabildiği ölçüde insanlarla iletişim kurmaya çalışan, sıcakkanlı bir çocuktı. Serebral palsi tanısı almıştı, yürümekte çok zorlanıyordu. Hareketleri epeyce yavaş olsa da yemeğini kendisi yiyebiliyor, ellerini çok iyi kullanabiliyordu. Annesi Elif Öğretmen ile tanıştığında adeta yalvarırcasına “Ben okulda beklerim onu, sınıfın kapısında beklerim... Size hiç yük olmasını istemem. Arkadaşları ile bir arada olsun yeter.” demişti. Diğer öğretmenler Elif öğretmenin İrem’i sınıfa istekle kabul etmesini ve hatta onun için çabalamasını şaşkınlıkla izliyorlardı. Zaten 19 çocukla uğraşırken, üstelik haftanın sadece iki günü gelen bir stajyeri varken bir de “kaynaştırma” ile uğraşmak dertlerine dert katmaktı çünkü onlara göre.

Elif Öğretmen arkadaşlarının bu durumla ilgili ona karşı olan imalı bakışlarını hissetse de, adeta çok anlamsızca bir iş yaptığını vurgulayan iğneleyici sözlerine maruz kalsa da hiç aldırış etmiyordu. Çünkü tüm çocukların bireysel gereksinimleri, gelişim özellikleri doğrultusunda eğitim alma hakkı olduğunu düşünüyordu. Bunu yapabilecek kişilerin ise en temelde okul öncesi öğretmenleri olduğuna inandığı için sabırla çalışmaya, öğrenmeye, öğretmeye devam ediyordu.

Arkadaşları İrem’i çok kolay kabullenmişlerdi. Dönem başlangıcında ara sıra “Öğretmenim İrem neden bizim gibi yürüyemiyor ya da bizimle konuşmuyor?” gibi sorular sorsalar da uygun yanıtları aldıkları için üzerinde durmamışlardı. Elif Öğretmenin de kabul edici tutumu ve hiçbir şekilde çocukların zihninde ayırtırmayı örtük biçimde dahi ifade edebilecek cümleleri söylemekten kaçınmasının bunda büyük etkisi vardı.

Annesi ilk dört hafta her gün sınıfın kapısında beklemişti, çocuğunun durumunu, okulda nasıl olduğunu merak etmesinin yanında Elif Öğretmenin de işini kolaylaştırmaya niyetliydi kendince. İrem’in okulda çok iyi olduğunu görünce Elif Öğretmen ile ortak kararları doğrultusunda beklemekten vazgeçmişti.

İlk veli toplantısında sınıfta İrem’in de bulunduğunu çocuklarından öğrenen bazı veliler Elif Öğretmene “Zaten sınıfta bu kadar çocuk var, siz o tek bir tanesi ile uğraşmak zorunda kalacakken bizim çocuklarımıza nasıl...” diye başlayan cümleler kursalar da; Elif

öğretmen İrem'in annesinin de o toplantıda olduğunu göz önünde bulundurarak hiçkimseyi üzmeyecek şekilde bir duruş sergilemişti. O toplantı Elif Öğretmen için zor geçse de “Tüm çocuklar bizim çocuklarımız, hepsinin bu sınıfta eğitim almaya hakkı var. Kaygılarınızı anlıyorum. Gerekirse okul yönetiminden bir yardımcı da talep edip daha etkili bir şekilde dönemimizi geçiririz. Siz merak etmeyin.” kıvamında açıklamaları ile velileri ikna edebilmişti.

Elif Öğretmen tüm çocukların neler yapabildiklerini, neler yapamadıklarını, nelere ihtiyaçları olduğunu çok iyi gözlemleyen ve çocukların neler öğrenmesi gerektiğine isabetli karar verebilen bir öğretmendi. Tüm çocukları dönem başında gözlemleyip değerlendirdiği gibi İrem'i değerlendirmiş ve öğretmen arkadaşlarının “İrem hiçbir şeyi yapamaz” önyargısına karşılık İrem'in pek çok şeyi yapabilmekle birlikte birçoğunu da sınırlı biçimde yapabildiğini görmüştü.

Sınıftaki çocukların gelişimsel düzeyi az çok birbirine yakındı. Nasıl etkinlikler yapacağına, neler öğretebileceğine az çok karar vermişti. Bazı çocukların el-göz koordinasyonu diğerlerine göre daha zayıftı onlar için neler yapabileceğini düşünmüştü. Bazı çocukların dil gelişimleri daha ileri düzeyde idi, bazılarının ise sosyal olarak biraz daha desteğe ihtiyacı vardı. İrem'in de psikomotor ve dil alanında daha fazla ihtiyacı olduğunu düşünüyordu. Ona sınıfta güvenli bir ortam oluşturmuştu. Sandalyesini sınıfta kolaylıkla girip çıkabileceği bir masanın yanına yerleştirmişti.

Elif Öğretmen tüm çocukların gereksinimlerini dikkate alarak sınıftaki pek çok şeyi düzenlemişti. Çok da büyük olmayan bir sınıfta, okulun mevcut imkanları doğrultusunda elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyordu. Yaptıklarını dikkate alarak çocukların tepkilerini de gözlemliyor ve değişikliklerin işe yarayıp yaramadığını da kontrol ediyordu. Tüm çocukların sınıf ortamına erişimini artıran, onların sınıf ortamından en iyi şekilde faydalanmasını sağlayan tedbirler alıyordu.

Bir öğle vakti çocuklar okuldan ayrıldıktan sonra sınıfını toparlayan Elif Öğretmenin yanına müdür yardımcısı Müjgan Hanım geldi. Yanındaki araştırmacı ile Elif Öğretmeni tanıştırdı. Bir proje için yaptığı çalışmasından bahsetti araştırmacı, Elif Öğretmen ile kısa bir süre görüşme yaptılar. “Elimden geleni yapıyorum, okuyorum araştırıyorum ve uyguluyorum” dedi Elif Öğretmen. “Türlü zorluk yaşamama rağmen tüm çocukların aynı sınıf ortamında gerekli destekleri alarak bulunmaları çok önemli” diye devam etti. “Gelişimsel geriliği olan ve henüz net tanı konulamayan 2,5 yaşında bir kızım var, onunla yaşadıklarım da beni tüm çocuklar için daha çok öğrenmeye ve çalışmaya sevk ediyor...kim ne derse desin.. elimden geldiğince taş üstüne taş koymaya, geliştirmeye,

ilerletmeye çalışıyorum” dediğinde adeta kendi hissettiği mesleki sorumluluğu ve işini iyi yapma gerekliliğine olan inancını ifade etti.

		“Elif Öğretmen” sınıfını düzenlemek için neler yapmış olabilir?	“Ben” sınıfımda neler yapıyorum?	Tüm çocukların sınıf ortamından daha iyi şekilde yararlanması için neler yapılabilir?	Sınıfımda neler yapabilirim? Nasıl?
Fiziksel ortam	Dolaplar				
	Materyaller				

		“Elif Öğretmen” sınıfını düzenlemek için neler yapmış olabilir?	“Ben” sınıfımda neler yapıyorum?	Tüm çocukların sınıf ortamından daha iyi şekilde yararlanması için neler yapılabilir?	Sınıfımda neler yapabilirim? Nasıl?
	Görseller				
	Diğer (mobilyalar, mekan yerleşimi vb.)				

EK 15. Modül 1.1. Erişimin Artırılması

Modülün Amacı: Okul öncesi öğretmenlerini sınıflarını tüm çocukların daha fazla yararlanabilecekleri biçimde düzenlemeleri konusunda desteklemektir.

Modülün İçeriği: Modülde okul öncesi sınıflarının fiziksel ve sosyal ortamını düzenlemeye yönelik öneriler yer almaktadır. Bu öneriler çocukların sınıf ortamına daha rahat erişebilmesi, materyalleri kendi özellikleri doğrultusunda kullanabilmesi ve çocukların gelişimlerini bireysel özellikleri temelinde desteklemeye yönelik ele alınmıştır.

Uygulama Biçimi: Katılımcıların kendi yaşantılarından yola çıkılarak; sınıf ortamının mevcut koşulları dahilinde, tüm çocukların daha iyi yararlanabilmesi için ortamın nasıl düzenlenebileceği konusunda uygulamaya yönelik öneriler sunulacaktır. Katılımcıların Modül 1.2.'de yer alan içeriği bu modülde yer alan bilgiler kapsamında tamamlaması beklenecektir.

Uygulama Materyalleri: Modül-1.2. kitapçığı her bir katılımcı için çoğaltılarak dağıtılacaktır. Bu modülde yer alan bilgilerden bir PowerPoint sunu hazırlanacak ve içerikte yer alan bilgilerin mümkün olduğunca görsel örneklerine de bu sunuda yer verilecektir.

Uygulama Süreci: Yaklaşık üç saatlik bir oturum planlanmıştır. Uygulama süreci tablosunda yer alan şekilde uygulanması planlanmaktadır. Modül 1.2.'de bulunan katılımcıların kendilerinin yapılandıracağı tablonun doldurulması kısmında araştırmacı öğretmenlere çeşitli sorular ile rehberlik edecektir.

Sınıf Ortamına Erişim

Okul öncesi sınıflarındaki kaliteli kaynaştırma uygulamalarına yönelik ele alınan özelliklerinden biri olan **erişim**;

- ✓ Fiziksel engellerden arındırılarak sınıfın her noktasının tüm çocuklar tarafından kullanılabilir olması,
- ✓ Öğrenmeyi desteklemeye yönelik çeşitli türde etkinliklere izin veren şekilde sınıf ortamının düzenlenmesi,
- ✓ Sınıftaki tüm materyallerin çocuklar tarafından bireysel gereksinimleri temelinde kullanabiliyor olmasını ifade etmektedir.

Erişilebilir olarak düzenlenen sınıf ortamları çocukların akranları, öğretmen ve sınıftaki materyaller ile etkileşimlerini desteklemektedir. Mevcut koşulları dahilinde her sınıf çocuklar için erişilebilir özellikler barındırmaktadır. Bununla birlikte;

Dolapların çocukların açabileceği şekilde düzenlenmesi,

Rafların içinde olanların bilgisini gösteren etiketli hale getirilmesi,

Sınıftaki materyallerin uyarlanarak çocukların kullanımına sunulması öğretmenlerin erişilebilir sınıf ortamları oluşturmaya yönelik yapabileceklerindendir.

İlerleyen bölümlerde erişilebilir sınıf ortamları oluşturmaya yönelik daha detaylı içerikler yer almaktadır.

Sınıf Ortamının Erişilebilir Hale Getirilmesi

Okul öncesi sınıflar erken çocukluk dönemindeki çocuklar için eğlenceli, renkli ve öğrenme fırsatları sunan pek çok özellik taşımaktadır. Onlarca çeşit oyuncak, boya, kalem, kağıt, yapıştırıcı; pek çok dolap, masa, sandalye bulunan farklı büyüklükteki sınıfları tüm çocukların en iyi şekilde yararlanabileceği şekilde düzenlemek öğretmenlerin çoğu zaman zorlandığı konulardan biridir. Çocukların tüm materyaller ile etkileşimleri; almaları, atmaları, üzerine çıkmaları, oynamaları, paylaşmaları gibi durumlar da düşünüldüğünde aslında sınıf ortamı çocukların bağ kurdukları, onların davranışlarını etkileyen dinamik bir ortamdır.

Boya tutamayan, boyu dolapları açmaya yetmeyen, sadece belli bir oyun merkezinde oynayan, sınıftan çıkıp lavaboya nasıl gideceğini bilemeyen, bir etkinlikten diğerine geçişte zorlanan, kendi dolabını bulamadığı için eşyalarını almakta sorun yaşayan çocukların yaşadıkları güçlük, büyük ölçüde sınıf ortamının düzeninden de kaynaklanabilmektedir. Oysa sınıf ortamı herhangi bir engeli olsun ya da olmasın tüm çocukların en iyi şekilde yararlanabilecekleri özellikler barındırmaktadır. Bu özellikler ortamın durumuna, çocukların bireysel gereksinimlerine ve gelişimsel özelliklerine göre düzenlendiğinde pek çok zorluğun üstesinden gelinebilir.

Bir okul öncesi sınıf ortamını gözümüzde canlandırdığımızda sınıfın fiziksel ve etkileşimsel pek çok özelliği olduğunu görürüz. Ortamın büyüklüğü, okuldaki yeri, aydınlatma gibi özellikleri ile içinde bulunan oyuncaklar, dolaplar, panolar, her türlü kırtasiye malzemesi gibi nesneler sınıfın fiziksel özelliklerini oluşturmaktadır. Sınıftaki her türlü materyal ile çocukların-öğretmenin etkileşimi ise sınıfın etkileşimsel (sosyal) ortamını oluşturmaktadır. Her iki boyutta da tüm çocukların ortamdaki yararlanabilmesi için yapılabilecek düzenlemeler bulunmaktadır.

Tüm çocukların yararlanması için sınıf ortamını düzenlemenin ilk koşulu **güvenli bir ortam** oluşturmaktır. Güvenli ortam çocuklara hem **psikolojik** hem de **fiziksel** olarak güven duygusunu hissettirebilen ortamdır. *Deneyimli öğretmenler çocuklar psikolojik açıdan kendilerini o ortamda güvende hisseden kadar gözlemler ve ortamın sınırlarını ve düzenini anlamalarına yardımcı olurlar.* Sınıf ortamının **güvenlik açısından düzenlenmesi, materyallerin sırası ve sabit olması** çocukların kendilerini güvende hissetmeleri için gerekli olan tahmin edilebilirlik algısını destekler.

EK 16. Modül 2.2.

Değerli Öğretmenim,

Yaşamının en erken yıllarında okul hayatına sizinle başlayan çocuklar, kendi aile ortamında karşılaşmadığı kadar çok çocuk ve yetişkin ile aynı ortamda bulunmaktadır. Bu ortam tüm özellikleri ile çocuklara en iyi şekilde çeşitli öğrenme yaşantıları sunabilecek, onların gelişimine yardımcı olabilecek bir ortamdır.

Tüm çocuklar etkinliklere, oyunlara katıldıkları ve sınıfa aidiyet geliştirdikleri kadar, akranları ile arkadaşlık kurabildikleri ölçüde gelişmekte ve öğrenmektedir. Bazı çocuklar sınıfın sosyal ortamına hemen uyum sağlarken, arkadaşlık kurup etkinliklerle meşgul olurken; bazı çocukların bu konuda desteğe gereksinimi olabilmektedir. Bireysel gereksinimleri doğrultusunda uygun şekilde desteklenen çocuklar sınıfa aidiyet geliştirmekte ve etkinliklere katılımları, akranları ile arkadaşlık kurabilmeleri kolaylaşabilmektedir. Bu kolaylaştırıcılığı sağlamada sizlerin büyük sorumluluğu bulunmaktadır.

Bu doküman sizlerin çocukların etkinliklerine katılması ve yön vermesi, çocukların sınıf etkinliklerinden en iyi şekilde yararlanması ve kendilerini sınıfa ait hissetmesi; tüm çocukların gereksinimleri doğrultusunda desteklenerek birbiri ile arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmesine konusunda neler yapabileceğinize yönelik öneriler geliştirmek üzere hazırlanmıştır.

Kendi yaşantılarınızdan ve Mehmet Öğretmenin öyküsünden yola çıkarak, sınıf ortamındaki öğrenme etkinliklerine tüm çocukların katılması konusunda çocuklara uygun desteği sunmak, yaşadığınız sorunlara alternatif çözüm yolları geliştirmek üzere yapılacak bu çalışma, sizlere anlatılan içeriğe yaptığınız katkı ile daha da zenginleşecektir.

Konular konuşuldukça ve başlıklara yer verildikçe kendi kişisel notlarınızı alarak görüşlerinizi de ifade etmeniz, sorular sormanız, önemlidir.

Mehmet Öğretmenin Öyküsü

Mesleğinin ilk yıllarında erkek okul öncesi öğretmeni olmanın zorluğunu yaşasa da iyi bir gözlemci oluşu, çocuklarla ilişkileri ve onları en iyi şekilde desteklemesi, aileleri sınıftaki etkinliklere dahil etme süreci ile kısa zamanda öğretmenlik yaptığı ilde adı duyulur olmuştu. Okuluna ilk atandığında “Erkek okul öncesi öğretmeni mi olur!” düşüncesiyle sınıfına kayıt yapılan çocukları başka sınıfa almak isteyen velilerin yerini, hemen o yılın sonunda “Biz Mehmet Öğretmeni istiyoruz.” diyerek okul yönetiminin kapısını aşındıran veliler almıştı.

Mesleğinin onuncu yılında olan Mehmet Öğretmenin sınıfında her yıl çok farklı özelliklere sahip çocuklar olmuştu. Tüm çocukları sınıf ortamına kendi gereksinimleri doğrultusunda dahil etmeye çalışan Mehmet Öğretmen, bu yıl da aynı şey için çabalıyordu. Dönem başlangıcında çocukları tanımak üzere ailelerden bilgi alıp çocukları gözlemledikten sonra organize ettiği sınıf ortamını tekrar düzenledi. Örneğin; bacaklarından çeşitli ameliyatlar geçirmiş; yürümekte ve herhangi bir yere oturmakta zorlanan öğrencisi için kapıya yakınlığına göre masa ve sandalyelerin düzenini değiştirdi. Kendisinin yönlendirdiği etkinliklerde, çocukların daha aktif olduğu durumlarda ve oyun merkezlerinde serbest zamanda iken onların sürece katılımını gözlemliyordu, çoğu zaman onların oyunlarına rehberlik ediyordu. Kim, ne kadar süre etkinliğe katıldı, neler yaptı ya da yapmadı gözlemleyip not ediyordu. Daha sonra çocukların katılımına yönelik neler yapabileceğini düşünüp kendince çözüm yolları geliştiriyordu. Bazı çocuklar yönerge verdiğinde etkinlik ile ilgili gereken ne ise hemen onu yaparken bazı çocukların birkaç yönergeye daha ihtiyacı oluyordu. Birkaç çocuk özellikle sanat etkinliklerinde zorlanırken, birkaç çocuk dil etkinliklerinde hikaye kitabı okunurken çok çabuk etkinlikten kopabiliyordu. Mehmet Öğretmen çocukların tüm etkinliklere katılabilmesi için çeşitli yollar düşünmüştü ve bunları uyguladıkça çocukların etkinliklerle meşgul olma sürelerinin arttığını görmüştü. Bazen etkinliklere katılmakta zorlanan çocukların sevdiği oyuncakları etkinliklere katıyor, bazen de etkinliğin sürecini çocukların katılımlarına göre değiştirerek olabildiğince onları desteklemeye çalışıyordu. Her şeyden önce sınıfını çocukların özelliklerine ve planladığı etkinliklere göre düzenleyen Mehmet Öğretmen, çocuklarla geliştirdiği olumlu etkileşim sayesinde onların tamamının etkinliklere katılmasını sağlayabiliyordu.

Birinci dönemin ortalarına doğru etkinliklere katılmakta zorlanan, gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğun etkinliklere katılımını artırmak için bir yol düşünmüştü Mehmet Öğretmen. Sınıfta lider özellikleri olan ve oyun kurucu rol üstlenen Zehra, bir oyuna Umut'u da alabilir, böylece Umut arkadaşlarına katılabilirdi. Serbest zamanda Umut dışındaki çocuklar oyun oynarken öğretmeni Zehra'ya: "Galiba Umut da sizinle oynamak istiyor, ne dersin?" dedi. Zehra birkaç saniye düşündü ve "Ben özörlölere pas vermem" dedi. Mehmet Öğretmen bu yanıt karşısında çok şaşırdı, ne diyeceğini bilemedi ve Zehra'yı da kırmadan "Hepimizin farklı ve çok güzel özellikleri var; Umut sizinle oynayabilir; birlikte çok güzel şeyler yapabilirsiniz" dedi. Zehra öğretmeni hiç duymadı bile, oyununa devam etti. Mehmet Öğretmen bu olaydan sonra çocukların hep bir arada ve birbirlerini yargılamadan oyun oynamalarına daha çok dikkat etti.

Çocukların kendisi ile kurduğu ilişkinin de etkinliklere katılımlarında etkili olduğunu düşünen Mehmet Öğretmen, tüm çocukların kendilerini sınıfa ait hissedebilmeleri ve birbirleri ile arkadaşlık süreci geliştirmeleri için daha çok çaba harcamaya başladı. Grup oyunları düzenliyor, her seferinde farklı çocukları bir araya getirerek herkesin birbiri ile etkileşim kurmasına fırsat sağlamaya çalışıyordu.

Tüm çocukların yaptığı resimleri panolara asıyor, zaman zaman büyük grup etkinliklerinde çocukların bir arada oluşturdukları ürünleri de mutlaka sergiliyordu.

Çocukların hepsine sırayla sorumluluk veriyor; boyaları dağıtmak, sınıfı toparlamak gibi işlerde tek başına yapamayacak çocuklar için akran çiftleri oluşturuyordu. Hangi öğrenme merkezinin hangi çocuk tarafından nasıl kullanıldığını da çok iyi gözlemleyen Mehmet öğretmen, çocuklar belli bir merkezde çok fazla ya da belli bir merkezde çok az vakit geçirdiklerinde hemen bunun farkına varıyordu. Daha az kullanılan merkezleri çocukların sevdiği oyuncakları koyarak aktif hale getiriyor, en çok kullanılan merkezlerde ise zaman zaman değişiklik yaparak çocukların rutin haline getirdikleri öğrenme süreçlerini desteklemeye çalışıyordu.

Mehmet Öğretmenin çabalarıyla dönem sonunda tüm çocuklar ayrım yapmaksızın birbiri ile oynar, etkinliklere katılır hale gelmişti. Özellikle bireysel farklılıklara saygı duyulması konusunda da çocuklarla kitap okuyup etkinlikler yapan Mehmet Öğretmen yaptığı işlerden de memnun olarak o yılı bitirmişti.

		“Mehmet Öğretmen” çocukların katılımlarını sağlamak için neler yapmış olabilir?	“Ben” sınıfımda neler yapıyorum?	Tüm çocukların etkinliklere katılması için neler yapılabilir?	Sınıfımda neler yapabilirim? Nasıl?
Katılım Sağlama	Çevresel değişiklikler				
	Öğrenme içeriğini farklılaştırma				

		“Mehmet Öğretmen” çocukların katılımlarını sağlamak için neler yapmış olabilir?	“Ben” sınıfında neler yapıyorum?	Tüm çocukların etkinliklere katılması için neler yapılabilir?	Sınıfında neler yapabilirim? Nasıl?
	Öğrenme sürecini farklılaştırma				
	Öğrenme ürünlerini farklılaştırma				

EK 17. Modül 2.1. Katılım Sağlama

Modülün Amacı: Okul öncesi öğretmenlerine sınıflarındaki tüm çocukların bireysel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda öğrenme etkinliklerine katılabilmesi için yapabilecekleri konusunda destek sunmaktır.

Modülün İçeriği: Çocukların öğrenme süreçlerini katılımını sağlamak üzere öğretmenlerin yapabilecekleri çevresel düzenlemeler, öğrenme içeriğini, sürecini ve ürünlerini farklılaştırmaya öneriler ele alınmıştır. Çocukların etkinlikler ile meşgul olmasını sağlamak üzere yapılabilecekler somut öneriler üzerinden sunulacak açıklanmıştır.

Uygulama Biçimi: Katılımcılara bu modül kapsamında kendi yaşantılarından yola çıkılarak; sınıflarının mevcut koşulları dahilinde tüm çocukların etkinliklere katılımını nasıl daha iyi destekleyebilecekleri konusunda öneriler sunulacaktır. Katılımcıların Modül 2.2.'de yer alan içeriği bu modülde yer alan bilgiler ile bütünleştirmesi beklenecektir.

Uygulama Materyalleri: Modül-2.2. kitapçığı her bir katılımcı için çoğaltılarak dağıtılacaktır. Bu modülde yer alan bilgilerden bir powerpoint hazırlanacak ve içerikte yer alan bilgilerin mümkün olduğunca görsel örneklerine de bu powerpointte yer verilecektir.

Uygulama Süreci: Yaklaşık üç saatlik bir oturum planı yapılmıştır. Aşağıdaki şekilde uygulanması planlanmaktadır.

ÖĞRENME SÜREÇLERİNE KATILIM SAĞLAMA

Katılım, *çeşitli öğretim yöntemleri kullanarak çocukların bireysel özellikleri ve gereksinimleri temelinde; oyun ve öğrenme etkinlikleri ile meşgul olmasını sağlamak ve sınıf ortamına aidiyet geliştirmesini desteklemektir.* Çocukların etkinliklere katılımının sağlanmasının amacı onların etkinliğin, rutinin aktif bir üyesi haline gelmesini ve akranları ile bir arada olmasını sağlamaktır.

Çocuklar için çok çeşitli uyaranların bulunduğu okul öncesi sınıflarda, ortam çocukların erişebileceği şekilde çok iyi düzenlenmiş olsa bile bazı çocuklar oyun ve öğrenme etkinliklerine katılmak için, akranları ile bir arada bulunmak için desteğe ihtiyaç duyabilirler. Bazı çocuklar daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilirken, bazı çocuklar daha az destekle öğrenme etkinliklerine katılabilirler. Çocukların oyun ve öğrenme etkinliklerine katılımlarının en önemli göstergesi fiziksel olarak “orada” bulunmanın yanı sıra, etkinliklerle “meşgul olması”dır. *Meşgul olma, çocukların çevrelerindeki materyaller, kişiler, etkinlikler ile gelişimsel ve bağlamsal olarak uygun biçimde etkileşim kurarak zaman geçirmesidir* (McWilliam ve Bailey, 1995). Bir oyuncakla oynama, arkadaşlar ile etkileşimde olma, konuşan ya da kitap okuyan bir kişiyi dinleme meşgul olmayı içeren davranışlardır. Boş bir şekilde etrafa bakınmak, bir sonraki etkinliğin ne olacağı bilinse bile ona yönelik girişimde bulunmamak (örneğin, yemek yeme zamanında kendisinin yemek alacağını bilse de buna rağmen sandalyesinde oturmak); dalgın bir şekilde etrafta gezinmek, ağlamak, mızızlanmak, oyuncakları fırlatmak gibi saldırgan davranışlar göstermek çocukların kendilerinden beklenen katılım davranışlarını göstermediklerinin ifadesidir.

Çocukların sınıftaki öğrenme süreçlerine katılımı, katılımı artıracak tedbirler alınması ile birlikte öğretmeni ve akranları ile ilişkileriyle ilgilidir. Öğretmenin çocukların birbirleri ile etkileşimlerine katılımı, çocukların oyununa rehberliği tüm çocukların sınıfa ait olduklarını, sınıfın birer üyesi olduklarını hissetmelerini sağlar ve öğrenme etkinliklerine katılımlarını destekleyen ortamı oluşturur.

Çocukların birbirleri ile etkileşimlerini destekleyen bir sınıf ortamının oluşturulması, öğretmenin çocukların birbiri ile kurduğu iletişim sürecini destekleyen kabul edici ve yanıtlayıcı tutuma sahip olması; çocukların kendi aralarında kurdukları etkileşimi sürdürmeleri ve birbirlerinin başlattığı etkinliklere ayırım yapılmaksızın tüm çocukların katılabilme hakkı olması çok önemlidir.

Öğretmenin tüm çocukların birbiri ile etkileşimini desteklemek için onlara destek olması (örneğin çocuğa arkadaşından bir oyuncuğu nasıl isteyebileceği konusunda model olması); uygun bağlamlar oluşturması (büyük grup etkinlikleri oluşturmak, işbirlikçi oyunlar kurmalarını sağlamak gibi) çocukların birbirleri ile sosyal etkileşimlerini desteklemesi, katılım sağlayıcı ortamlar oluşturur. Çocukların serbest zamanda oynadıkları oyunlara öğretmenin rehberlik etmesi, onları gözlemlemesi izlemesi ve gerektiğinde tüm çocukların katılımı için model olması, ipucu sunması, akranların katılımını sağlayarak bir çocuğun oyuna dahil edilmesini sağlaması çocukların çevresi, akranları ile meşgul olmasını desteklemektedir.

Öğretmenin gün içinde tüm çocuklarla iletişim kurması, her bir çocuk ile sürekli ve karşılıklı sosyal etkileşim içinde olması, çocukların duygusal gereksinimlerine yönelik de yanıtlayıcı olması çocukların öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurmasına ve öğrenme etkinliklerine katılması için cesaretlenmesine destek olmaktadır.

Çocukların öğrenme süreçlerini katılımlarını desteklemek için uygun etkileşim sürecini oluşturmak ilk aşamadır. Bunun için öğretmenlerimizin;

- Çocuklara fiziksel olarak ne çok uzak ne de çok yakın mesafede bulunmaları; her bir çocuk ile göz iletişimde olabilecek mesafede bulunmaları,
- Çocukların büyük grup ya da küçük grup etkinliklerinde sınıfta gezinerek çocukları gözlemlemeleri, etkinliklere girip çıkarak dahil olmaları,
- Çocuklarla karşılıklı iletişim sürecinde olmaları (çocukların paylaştıkları sözel ya da sözsüz iletişim öğelerinin yanıtızsız kalmaması),
- Çocukların başlattığı oyunlara/etkinliklere katılarak veya onların etkinlik/oyun başlatmalarına yardımcı olarak oyunlarına rehberlik etmeleri,
- Çocuklara soru sormaları, onları yorum yapmaları için desteklemeleri,
- Çocukların söylediklerine ilişkin sözlü ya da sözsüz geribildirim vermeleri,
- Olumlu, ılımlı, yargılamadan, kabullenen biçimde ve endişeye yol açmayacak tonda çocuklarla iletişim sürecinde olmaları çok önemlidir.

Öğretmenin çocuklarla, çocukların hem birbirleri ile hem de öğretmenleri ile nitelikli etkileşimlerinin yanı sıra, çocukların kendi ihtiyaçları doğrultusunda katılım davranışlarını destekleyen farklı yollar da bulunmaktadır. Çevresel değişiklikler yapmak, çocukların öğreneceği içeriği farklılaştırmak, çocukların öğrenme sürecini farklılaştırmak, çocukların öğrendiklerini ifade yollarını farklılaştırmak bu yollardan en pratik olanlarıdır.

EK 18. Modül 3.2.

Değerli Öğretmenim;

Yaşamlarının en erken dönemlerinde sınıf ortamında sizinle ve akranları ile bir arada olan tüm çocuklar öğrenme süreçlerinden farklı düzeylerde yararlanmakta, bazı çocuklar diğerlerinden daha fazla desteğe gereksinim duyabilmektedir. Çocuklar gelişim özellikleri doğrultusunda bireysel gereksinimlerine göre desteklendiği müddetçe erken dönemdeki öğrenme yaşantılarından daha fazla faydalanabilmektedir.

Çocukların gelişim süreçlerinde onları farklı alanlarda gözlemlemeniz, ihtiyaçlarını fark edip buna yönelik gelişimsel ilerlemelerini sağlamanız ve öğrenmelerini desteklemeniz çok önemlidir. Çocukların gelişimsel farklılıkları ve gereksinimleri ile ortaya çıkan kendilerine özgü durumlarını göz önünde bulundurduğumuzda gelişim ve öğrenmelerini desteklemek üzere, çok farklı etkinlikler yapabiliriz. Çeşitli öğretim yöntemleri kullanarak, farklı destek sistemleri sunarak; çocukların neye ihtiyacı olabileceği konusunda, nasıl desteklenebileceği konusunda aileleri ile de iletişim kurarak onları destekleyebiliriz.

Bu doküman sizlere tüm çocukların kendi gelişimsel özellikleri çerçevesinde desteklenmesine yönelik neler yapabileceğiniz, bu süreçte gözlem değerlendirme ve dokümantasyonu nasıl organize edebileceğiniz konularında öneriler geliştirmek üzere hazırlanmıştır.

Kendi yaşantılarınızdan ve Bahar Öğretmenin öyküsünden yola çıkarak, çocukların bireysel gereksinimleri doğrultusunda gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi, bu süreçte yaptığınız gözlemler ve değerlendirmeler gibi konularda yaşadığınız sorunlara alternatif çözüm yolları geliştirmek üzere yapılacak bu çalışma, sizlere anlatılan içeriğe yaptığınız katkı ile daha da zenginleşecektir.

Konular konuşuldukça ve başlıklara yer verildikçe kendi kişisel notlarınızı alarak görüşlerinizi de ifade etmeniz ve sorular sormanız, önemlidir.

Bahar Öğretmenin Öyküsü

Henüz yeni mezun olmuş sayılırdı. Öğretmenlik yaşantısının üçüncü yılına yine heyecanla başlamıştı. Bu yılki grubu geçen yıldan farklı olarak, 4 yaş grubu olmuştu. Kendisini şanslı hissediyordu, sınıfında 16 çocuk vardı. Geçen yıl, ki daha ikinci yılıydı, 23 çocukla küçük bir sınıfta olmak ve çocukların gelişim ve öğrenmelerine yönelik tüm etkinlikleri detaylı biçimde yürütmeye çalışmak ona çok zor gelmişti.

En çok zorlandığı ve kendisini yetersiz hissettiği konulardan biri çocuklara ne öğreteceğine karar vermek ve çocukları nasıl, neler yaparak destekleyeceğinin kapsamını belirlemektir. Evet çocuklar oyun oynuyordu, oyun onlar için başlı başına bir öğrenme yoluydu ama kendisini sanki başka şeyler de yapması gerekiyormuş gibi hissediyordu. Okulundaki deneyimli öğretmenler ile bir defasında ne öğretebileceği konusunu konuştuğunda “Özbakım becerileri öğretimi ile başlarsın, yıl sonu ilkokula hazırlık becerilerine kadar devam edersin.” demişti bir zümre arkadaşı...

“Ne yapabilirim, nereden başlayabilirim?” diye kendi kendine düşünürken en çok zorlandığı noktanın çocukların gelişimsel değerlendirmesini yaptıktan sonra nasıl karar verebileceğini bilememek olduğunu anladı. Okul öncesi eğitim programına göre çocukları değerlendiriyordu ama sadece dönem sonunda bu değerlendirmeyi yapıyordu. Çocuklara ne öğreteceğine karar vermek için sadece gözlemler yeterli oluyor diye düşünse de bu değerlendirmeyi dönem başında da yapmaya karar verdi. Okul öncesi eğitim programının kazanımlarından çocuklar için bir kontrol listesi hazırlamanın iyi fikir olacağını düşündü. Hem böylece çocukların gelişimsel olarak durumunu bireysel olarak görebilecek, farklı gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarının neler olduğunu anlayabilecekti. Önce okul öncesi programının kazanımlarından ve göstergelerinden oluşan kontrol listesi formunu hazırladı. Sonra çocukları bazen etkinliklerde gözlemleyerek bazen de bireysel olarak değerlendirdi. Değerlendirme verilerini kaydetmek için bir form hazırlamıştı. Hem o formu kullandı hem de çocuklara ilişkin gözlem notlarının olduğu deftere değerlendirmeye ilişkin bazı notlarını yazdı. Dördüncü günde tüm çocukların değerlendirmesi bitmiş, çocukların gelişimsel durumuna ilişkin epeyce veri elde etmişti. Formlara kaydettiği verileri;

- “Acaba çocukların en iyi yapabildiği beceriler neler?
- Hangi gelişimsel alanlarda ne durumdalar?
- Hangi gelişimsel alanlarda, hangi becerilerde en çok desteğe ihtiyaçları var?

- Belli bir alanda diğerlerinden çok öne çıkan ya da çok geride kalan çocuklar var mı?” gibi soruları kendisine sorarak durumu tekrar düşündü. Bazı çocukların özellikle küçük kas becerilerinde kalem tutma, makasla kesme, malzemelere şekil verme gibi becerilerde diğerlerine göre geri olduğuna; birkaçının özellikle dil gelişim alanında karmaşık cümle yapıları kullanarak diğerlerinden daha iyi olduğuna; özellikle bir çocuğun ise bilişsel gelişim alanında nesneleri sayma ve özelliklerini söyleme gibi becerilerde desteğe ihtiyacı olduğuna değerlendirme sonuçlarını analiz ederek karar verdi. Her bir çocuğun hangi gelişimsel alanda neler yapabildiğini, hangi alanlarda desteğe ihtiyacı olduğunu net bir şekilde gördü.

Bahar Öğretmen bu değerlendirmeyi yapıp verilerini analiz edip yorumlayınca kendisini çok iyi hissetti. Çünkü değerlendirme yapmak çok zor bir iş değildi ve belki de her zaman yaptığı şeyleri biraz daha planlı, düzenli ve sistematik hale getirse yaptığı işler çok kolaylaşacaktı. Bu süreçte çocuklarla ilgili değerlendirmeden önce düşündüğü bazı şeylerin ne kadar gelişigüzel ve yüzeysel bilgiler olduğunu da fark etti. Bir çocukla ilgili dikkatini çeken ve sadece bir iki defa gözlemlediği birkaç noktanın aslında mevcut duruma ilişkin sadece küçük bir veri sağlayabileceğini, gerçekten öyle olduğunu söylemek için ise değerlendirme sonuçlarından yola çıkmanın daha uygun olabileceğini düşündü. “Ayşe aslında nesneleri eşleştirir diye düşünmüştüm ama sadece rengine göre eşleştirebildi, demek ki diğerlerini de çalışmamın lazım.” dedi kendi kendine. Bir başka çocukla ilgili olarak da “Galiba ailesinden de özbakım becerileri konusuyla ilgili bilgi alsam iyi olur” diye aklından geçirdi.

Bahar Öğretmen yaptığı değerlendirme sonucunda ortaya çıkardığı dokümanlardan çocukların öncelikli olarak desteklenmeleri gereken gelişimsel alanları belirledi. Buna karar verirken değerlendirme formundaki çocukların yapabildikleri son gösterge basamağından sonraki aşamaların neler olduğunu göz önünde bulundurdu. Bu gelişimsel alanlardaki kazanımlara yönelik o ay içerisinde neler yapabileceğini ve nasıl yapabileceğini de planladı. Hangi kavramları ve kazanımları planına aldığını formlarına yazdı. Özellikle belli alanlarda desteklenmesi gereken çocuklara ilişkin ne yapabileceğini de kendisine not aldı. Özbakım becerileri konusunda çocukları desteklemek için becerileri küçük parçalara bölmek ve görselleştirmek iyi fikir olabilirdi. El yıkama konusunda desteklenmesi gereken çocuklar için bunu yapmaya karar verdi. İpucu ve yardım sistemlerini kullanmak da işe yarayabilirdi. “Geribildirimlerimi de çeşitlendirebilirim... belki sosyal duygusal alandaki kazanımlara yönelik akran desteği kullanabilirim” dedi

kendi kendine. Ayın ikinci haftası ve son haftası çocukları süreçte tekrar değerlendirdi. Bununla birlikte süreçte dikkatini çeken durumları kırmızı çiçekli gözlem defterine de yazmayı ihmal etmedi. İkinci aylık planını yapmadan önce daha önce yaptığı plandan yola çıktı ve bu planı hem çocuklar hem de kendisi açısından değerlendirerek ikinci ay planına temel oluşturdu. Böylece çocuklar kendi ihtiyaçları temelinde süreçte de değerlendirilerek yeni şeyler öğreniyorlar, farklı alanlarda gelişıyorlardı.

Bahar Öğretmen kendi kendine oluşturduğu bu düzenleme ile çocuklara ne öğreteceğine, onları hangi konularda destekleyeceğine ve neler yapabileceğine ilişkin bir sistem oluşturmuştu. Gerektiğinde ailelerden de bilgi alıyordu. Çocukların hangi alanlarda nasıl desteklenmesi gerektiğine ilişkin önce değerlendirme sonuçlarından yola çıkıyor, ne yapacağına karar verip bunu uyguluyor ve uyguladıklarının etkisini izleyip devam edip etmeyeceğine tekrar karar veriyordu. Çocuklara ilişkin aldığı notlar ve yaptığı değerlendirmeler, süreçte kendini düzenlemeye ilişkin yaptıkları, sınıfının ortamını düzenlemesi, çocukların aileleri ile de iletişim ve işbirliği yapması, çocuklara öğrenmeleri gerekenler ile ilgili nasıl bir destek sunabileceğini bilmesi ve gelişimlerini desteklemesi ile artık kendisini daha rahat ve özgüvenli hissediyordu. Daha rahattı çünkü yapacaklarına ilişkin kaygıları daha azalmıştı, özgüvenliydi çünkü öğretmenlik konusunda kendisi daha önceki yıllarına göre daha yeterli hissediyordu. Kendi sistemini oluşturduğu için mutluydu, yüzü gülüyordu!

	“Bahar Öğretmen” çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için neler yapmış olabilir?	“Ben” sınıftaki çocuklar için neler yapıyorum?	Tüm çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için kendi ihtiyaçlarına göre neler yapılabilir?	Sınıftaki çocuklar için neler yapabilirim? Nasıl?
Çocukları tanıma sürecinde				
Çocukları değerlendirme sürecinde				

	“Bahar Öğretmen” çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için neler yapmış olabilir?	“Ben” sınıftaki çocuklar için neler yapıyorum?	Tüm çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için kendi ihtiyaçlarına göre neler yapılabilir?	Sınıftaki çocuklar için neler yapabilirim? Nasıl?
Çocuklara öğretim sürecinde				

EK 19. Modül 3.1. Gelişim ve Öğrenmenin Desteklenmesi

Modülün Amacı: Okul öncesi öğretmenlerini çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini desteklemek üzere yaptıklarının sonucunu değerlendirerek, neler yapabileceklerine ilişkin karar verme; kararlarını uygulama ve tekrar gözden geçirerek yeniden süreci şekillendirme konusunda desteklemektir.

Uygulama Biçimi: Katılımcıların kendi yaşantılarından yola çıkılarak; çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleme sürecinde neler yapabileceklerine ilişkin onlara çeşitli öneriler sunulacaktır. Bu öneriler veriye dayalı karar verme (VDKV) süreci kapsamında katılımcıların veri okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda ele alınacaktır.

Uygulama Materyalleri: Modül-3.2. kitapçığı her bir katılımcı için çoğaltılarak dağıtılacaktır. Bu modülde yer alan bilgilerden bir PowerPoint hazırlanacak ve içerikte yer alan bilgilerin mümkün olduğunca görsel örneklerine de bu PowerPointte yer verilecektir. Ayrıca bir yazı tahtası da kullanılacaktır.

Uygulama Süreci: Üç saatlik bir oturum planı yapılmıştır. Aşağıdaki şekilde uygulanması planlanmaktadır. Modül 3.2.'de bulunan katılımcıların kendilerinin yapılandıracağı tablonun doldurulması kısmında araştırmacı öğretmenlere çeşitli sorular ile rehberlik edecektir.

Gelişim ve Öğrenmenin Desteklenmesi

Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleyen pek çok yol olmakla birlikte, *oyun* bunlardan en temel olanıdır. Bazı çocuklar oyun aracılığı ile pek çok davranış ve beceriyi kendi öğrenmeleri ile deneyimleyebilirken, bazı çocukların davranış ve becerileri öğrenebilmesi için daha planlı bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi gerekebilmektedir. Planlı öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi için çocukların gelişimsel özellikleri ile birlikte bireysel gereksinimlerinin, ilgi ve tercihlerinin göz önünde bulundurulması ve bu kapsamda onların çeşitli şekillerde desteklenmesi önemlidir. Çocukların gelişimsel gereksinimlerine göre öğretimin planlanması ve uygulanması için temel koşul bir gözlem ve değerlendirme sürecinde ortaya çıkan verilerle sürecin oluşturulmasıdır. Öğretimin planlanması ve uygulanması öğretmenler için bir dizi karar verme sürecini gerektirmektedir. Verilen kararların uygulanması, sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesi ile sonraki basamakların şekillendirilmesi, birbirini izleyen sistematik bir süreç oluşturmakta ve bu durum çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için alınan kararların isabetli ve işlevsel olmasını sağlamaktadır.

Değerlendirme, mevcut durumun ortaya konulmasını ve alınan kararların şekillenebileceği veriyi oluşturmada temel bir basamaktır. Çocukların gelişimleri, etkinliklere katılımları ve öğrendikleri pek çok şekilde değerlendirilebilir. Gözlem, aile görüşmesi, müfredata dayalı değerlendirme yapma, çeşitli testler uygulama, portfolyo değerlendirmesi vb. çocukların mevcut durumu ile ilgili pek çok bilgi ortaya koyabilir. Nasıl bir değerlendirme yapacağınız konusunda, hangi konuda ve ne amaçla değerlendirme yaptığınız belirleyicidir. Yapılan gözlem ve değerlendirme sürecine bağlı olarak çocukların hangi alanda ne durumda olduğu, yeterlikleri ve desteklenmesi gereken alanları ortaya konulabilir. Bu doğrultuda çocukların gelişim ve öğrenmeleri desteklenebilir. Bu bölümde planlı öğretimsel süreçlerin nasıl gerçekleştirilebileceği, çocukların gelişim ve öğrenmelerinin nasıl desteklenebileceği ve gelişimi değerlendirme ve izleme sürecinin nasıl ele alınabileceğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Gelişim ve öğrenmenin desteklenmesi veri okuryazarlığı becerileri geliştirme ve veriye dayalı karar verme (VDKV) kapsamında ele alınmıştır. Veri okuryazarlığı, öğretim adımlarını belirlemeye yardımcı olmak için her türlü veriyi yorumlayarak ve analiz ederek bilgiyi, eyleme dönüştürme ve uygulamalara aktarma becerisidir. Veri okuryazarlığı, “eğiticilerin bilgiyi önce veriye, sonra eyleme dönüştürülebilir bilgiye dönüştürmelerini sağlayan, verileri

etkili bir şekilde anlama ve kullanma becerisi” olarak tanımlanmıştır (Mandinach, Honey, Light, & Brunner, 2008; Mandinach & Gummer, 2013). Bu beceriler, verilerin nasıl tanımlanacağını, toplanacağını, düzenleneceğini, analiz edileceğini ve önceliklendirileceğini bilmeyi içerir. Şekil-1’de veri okuryazarlığının temel becerileri yer almaktadır. Bu şekildeki döngüsel süreç öğretmenlerin çocukların gelişim ve öğrenmesini desteklemek üzere yaptıklarının sonucunu değerlendirerek, neler yapabileceklerine karar verme becerisini geliştirmeye yardımcı olabilir. Modül 3.2.’de yer alan Bahar Öğretmen örneği şekildeki basamaklar açısından düşünüldüğünde çok daha anlamlı hale gelmektedir.

Bahar Öğretmen çocuklara ne öğretebileceğine karar vermek ve çocukların gelişimsel değerlendirmesini yapmak amacıyla okul öncesi eğitim programına dayalı bir değerlendirme yapmıştır. Ek-1 de örneği bulunan form aracılığı ile değerlendirme yapmış, her çocuğa ilişkin bilgileri kendi gözlem defterine ve hazırladığı tablolara kaydetmiştir. Çocukların farklı gelişimsel alanlardaki mevcut durumu ve gereksinimlerine yönelik olarak değerlendirme verilerini analiz etmiş ve yorumlamıştır. Bu süreç Bahar Öğretmenin çocukları hangi gelişimsel alanlarda, neler yaparak destekleyeceğine yönelik bir bakış açısı oluşturmuştur. Çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek üzere yaptıklarının sonucunu değerlendirerek, neler yapabileceğine ilişkin karar verme sürecini kolaylaştırmış; kararlarını uygulama ve tekrar gözden geçirerek yeniden süreci şekillendirme konusunda ona yardımcı olmuştur. Veriye dayalı karar verme süreci, öğretmenlere sınıf ortamındaki öğrenme süreçlerini şekillendirebilecek verileri sağlama ve düşünme biçimi oluşturmada önemli yere sahiptir.

EK 20. Koçluk Sözleşmesi

Koçluk süreci, sizin mesleki gelişiminizi sağlamak üzere var olan becerilerinizi geliştirmenizi desteklemek, yeni beceriler kazanmanızı sağlamak ve halihazırda yaptığınız kaynaştırma uygulamalarına yönelik bir üstbakış geliştirmenizi sağlamaya yönelik bir süreçtir.

Bu süreçte sizlere koçluk yapacak kişi olarak Betül Yılmaz,

- Kaliteli kaynaştırma uygulamalarına yönelik modüller kapsamında edindiğiniz bilgileri uygulamaya aktarmada sizlere çeşitli öneriler sunarak destek olacağım,
- Uygulama temelli koçluk sürecindeki oturumlarda sizinle iş birliği içinde çalışacağım,
- Bilgilendirme ve koçluk oturumlarında sizinle belirlediğim randevu süreçlerine uyacak ve değişimleri en geç bir gün önceden haberdar edeceğim,
- Bilgilendirme ve koçluk oturumlarındaki süreçte sizinle ve sınıfınızla ilgili hiçbir bilgiyi araştırma amacı dışında üçüncü kişilerle paylaşmayacağım.

Kaliteli kaynaştırma uygulamalarına yönelik koçluk desteği alacak.....,

- Uygulama temelli koçluk sürecinin bilgilendirme ve koçluk oturumlarına katılacağım,
- Koçluk sürecinde edindiğim hiçbir yazılı materyalin kopyasını ya da görsel halini üçüncü kişilerle paylaşmayacağım,
- Bilgilendirme ve koçluk oturumlarında Betül Yılmaz ile belirlediğim randevu süreçlerine uyacak ve değişimleri en geç bir gün önceden haberdar edeceğim,
- Uygulama temelli koçluk sürecindeki oturumlarda Betül Yılmaz ile iş birliği içinde çalışacağım.

Betül Yılmaz

Tarih/İmza

Öğretmen Adı

Tarih/İmza

EK 21. Eylem Planı Formu

Hedefim:			
Sınıfımda neler yapacağım? (Hedef basamakları)	Bunları yapabilmem için nelere ihtiyacım var? (Materyaller ve kaynaklar)	Bunları ne zaman yapacağım? (Zaman aralığı, tarihler)	Başarılı olduğuma nasıl karar vereceğim? (Ölçüt)
Gözden geçirme tarihi:			
☐ Bu hedefi gerçekleştirdiğimi düşünüyorum, çünkü....	☐ Bu hedefe ilişkin ilerlemeye ihtiyacım var ve eylem planımı uygulamaya devam edeceğim.	☐ Bu hedefi gerçekleştirmek için eylem planımı güncellemeye ihtiyacım var. Hedefin basamaklarını ya da hedefi değiştirebilirim.	

EK 22. Odaklı Gözlem Formu

Öğretmen Adı-Soyadı:	Koç Adı Soyadı:	
Tarih:	Gözlem süresi:	Görüşme süresi:
Gözlem odağı:		
Gözlemlediklerim:	Paylaşmak istediklerim:	
İzlemem gerekenler:		

EK 23. Koçluk Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

	Davranışlar	Evet	Hayır	Açıklama
1.	Öğretmenin eylem planında yer alan hedefine yönelik gözlem sürecinde odaklı gözlem formu dolduruldu.			
2.	Gözlem sürecinde öğretmene model olunarak, sözel ya da işaret ipucu verilerek (gerekliyorsa ortam düzenlemesi yapılarak) uygulamayı nasıl yapabileceğine yönelik destek olundu.			
3.	Eylem planındaki hangi hedef kapsamında o gün gözlem yapıldığı ve öğretmenin bu kapsamdaki uygulaması kısaca özetlendi.			
4.	Öğretmene hedefi kapsamındaki uygulamalarına yönelik açık uçlu sorularla (Uygulama süreci nasıl gidiyor?, Siz... yapınca sınıfta ne oldu?, Çocuklar neler yaptı?, Eğer.... yapsaydınız ne olurdu?) yanısırtıcı olmaları sağlandı.			
5.	Bir önceki oturum ile şu an yapılan oturum arasında geçen sürede (eğer ilk görüşme değilse) neler yapıldığı öğretmene soruldu ve bilgi alındı. ("Nasıl geçti.. neler yaptınız?")			
6.	Öğretmene hedefi ile ilgili yaptığı uygulama kapsamında bireysel, yüzyüze ve sözel olarak destekleyici ve düzeltici geribildirim verildi.			
7.	Öğretmenin uygulamaları konusundaki ilerlemelerine, mesleki gelişimine yönelik genel destekleyici geribildirim verildi (ilk oturumdan sonraki oturumlar için).			
8.	Öğretmenin uygulaması ile ilgili kendi görüşleri alındı ve hedef kapsamında eğer bir güncelleme gerekiyor ise (eylem planı formu çerçevesinde) birlikte karar verildi.			
9.	Sonraki gözlem oturumunun günü ve saati planlandı.			
10.	Gözlem ve görüşmede neler yapıldığı kısaca özetlenerek görüşme süreci kapatıldı.			



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..