



Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BÜTÜNLEŞTİRİCİ EğİTİM İÇİN ÖZEL EğİTİM HİZMETLERİNİN KALİTESİNİN ARTIRILMASI HİBE PROGRAMI



İhtiyaç Analizi Raporu

(Pilot Okullardaki Çalışmaların Değerlendirilmesi)

MART 2022

Bu yayın Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin maddi desteği ile hazırlanmıştır. İçerik tamamıyla İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa sorumluluğu altındadır ve Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin görüşlerini yansıtmak zorunda değildir.



İçindekiler

Kaynaştırma/Bütünleştirmede Özel Gereksinimli Olan Bireylere Yönelik Stratejiler.....	1
Yaşanan Sorunlar ve Nedenleri	1
Okul Öncesinde Bütünleştirmede Özel Gereksinimli Olan Çocuklara Yönelik Stratejiler.....	5
Yüksek Nitelikli Erken Çocukluk Programı.....	7
Müfredat Değişiklikleri ve Uyarlamaları.....	9
Gömülü Öğretim Uygulamaları.....	15
Çocuk Odaklı Öğretimsel Stratejiler	17
Division For Early Childhood (DEC) Öneriler Uygulamalar.....	20
Liderlik	20
Değerlendirme	21
Ortam	22
Aile	22
Öğretim	23
Etkileşim.....	23
Ekip Çalışması ve İşbirliği	24
Geçiş	24
Developmentally Appropriate Practice National Association For The Education of Young Children (NEAYC).....	24
Mevcut Bağlamdaki Kritik Durumlar.....	24

Tüm Çocukların Öğrenmelerindeki Farkı Azaltmak ve Başarılarını Arttırmak.....	25
Okul Öncesi ve İlkokul Çocukları İçin Daha İyi İlişkilendirilmiş ve Geliştirilmiş Eğitim Yaratmak.....	25
Öğretmenin Bilgisinin ve Karar Vermenin Eğitim İçin Hayati Önem Taşıdığını Kabul Etmek	26
Kritik Durumlarda Yeni Bilgilerin Uygulanması	26
Gelişimsel Açıdan Uygun Uygulamalarda Temel Konular.....	27
Karar Verirken Dikkate Alınması Gereken Bilgiler	27
Zorlu ve Ulaşılabilir Hedefler.....	28
Öğrenme Uygulamalarının ve Çocuk Gelişiminin İlkeleri.....	28
Gelişimsel Açıdan Uygun Olan Uygulamalar İçin Yönergeler	31
Öğrenenler İlgili Bir Topluluk Oluşturmak.....	31
Gelişimi ve Öğrenmeyi Geliştirmeyi Öğretmek.....	32
Önemli Hedefleri Başarmak İçin Müfredatı Planlama	32
Çocuğun Öğrenmesini ve Gelişimini Değerlendirme.....	33
Aile ile Karşılıklı Bir İletişim Kurmak.....	34
Erken Çocuklukta Bütünleştirme (DEC&NAEYC)	34
Erken Çocuklukta Bütünleştirmenin Tanımı	35
Erişim.....	35
Katılım	35
Destek	35

Erken Çocukluk Hizmetlerinin Geliştirilmesi İçin Öneriler.....	36
Sonuç	37
TELE Center Projesi.....	38
Projenin Kapsamı ve Amacı	38
Projenin Yararlanıcıları	39
Öğretmenler	39
Özel Gereksinimli Öğrenciler.....	41
Okul Yönetimi	42
Tele Center Projesinin Ana Paydaşları	42
Öğretmen Görüşmelerine Yönelik Çıktılar	43
Genel Rapor Sonucu	53
Kaynakça	54

Kaynaştırma/Bütünleştirmede Özel Gereksinimli Olan Bireylere Yönelik Stratejiler

Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın verilerine göre ülkemizdeki var olan engel grupları içerisinde Süreğen Hastalıklardan (SH) sonra en büyük grubun Zihin Yetersizliği (ZY) olduğu görülmektedir (AÇSHB, 2020). Özel gereksinimli (ÖG) olan bireyler kavram ve olguları anlamlandırma, toplumsal yaşama uyum sağlama, öz bakım becerilerinde bağımsızlık kazanma, bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımı, sosyal-duygusal ve psikomotor gibi birçok alanda tipik gelişen akranlarına kıyasla gerilik göstermektedir (MEB, 2017). Bireylerin bu alanda yetersizlik yaşamaları ÖG olan bireylerin hem okula uyumunu hem de akran kabulünün sağlanmasını güçleştirmektedir (Aksoy, 2018; Eroğlu, 2018; McGowern, Lowe, ve Hill, 2016; Ünal, 2017). Dolayısıyla erken dönemde bu yetersizliğe sahip olan bireylerin fark edilmesi ve yoğun bir eğitim programı ile desteklenmesinin, tipik gelişen akranları ile bireysel farklılıklarının en aza indirgenmesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Yaşanan Sorunlar ve Nedenleri

Erken dönemde ÖG olan bireylere yönelik en uygun eğitimin sağlanması, okul uyumu ve akran kabulünün başarı ile gerçekleştirilebilmesi, bu bireylerin ileriki akademik performanslarını ve sosyal yaşantılarını önemli ölçüde etkileyebileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde özellikle okul öncesi dönem çocukları için ilk defa karşılaştıkları okul ortamına uyumun sağlanabilmesi için çocuğun bireysel özellikleri, sahip olduğu yetersizlik, çocuğun sosyal beceri düzeyi gibi alanların belirleyici olduğu ifade edilmiştir (Betts ve Rottenberg, 2007; Hsiao, Tseng, Huan ve Gau, 2013; Kaya ve Akgün, 2016; McInrtye, Blacher ve Baker, 2006; Yoleri, 2014). ÖG olan bireylerin okula uyum becerilerinin değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde tipik gelişen akranlarına göre anlamlı düzeyde sınırlılıklar yaşadıkları ifade edilmiştir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). ÖG olan çocukların okula uyum becerileri desteklendikçe ve uyum düzeyleri arttırıldıkça kaygılı olma durumu, akran zorbalığına maruz kalma gibi olumsuz durumların azaldığı ve sosyal uyum, akran kabulü gibi olumlu durumların da arttığı ifade edilmiştir (Gülay, 2011). Akran kabulünün sağlanması aynı zamanda çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Buysse vd., 2002). Akran kabulünün sağlanmadığı durumlarda ise ileri yaş döneminde akademik başarı, sosyal ve duygusal problemler, zayıf benlik algısı gibi sorunların ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Parker ve Asher, 1987). Akran kabulünü etkileyen değişkenler incelendiğinde problem davranış,

etkinliklere katılma, öğretmen-öğrenci ilişkisi, aidiyet hissetme gibi faktörlerin etkili olduğu ifade edilmiştir (Buysse vd., 2002). Alanyazında akran kabulüne ilişkin değişkenlerin birbiri ile ilişkili olduğu ve bu değişkenlerin tamamını içeren kapsamlı öğretimsel program ve müdahalelerin planlanmasının akran kabulünü arttırmada etkili olabileceği dile getirilmektedir (Bakkaloğlu vd., 2019; Işıtan ve Dayı, 2021). ÖG olan çocukların bu alanlarda tipik gelişen akranlarına kıyasla yetersizlik veya sınırlılık yaşadığı düşünüldüğünde, bu çocukların okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına en üst düzeyde uyum sağlayabilmesi için birtakım düzenlemelerin ve uyarlamaların yapılması gerektiği düşünülebilir. Bu amaçla TELE Center projesi kapsamında ÖG olan bireylerin hem akademik becerilerde tipik gelişen akranlarının düzeyine ulaşabilmeleri ve bu sayede akran kabulüne destek sağlayabilmek amacıyla düzenlemeler gerçekleştirilecektir. TELE Center projesi ile ilgili detaylı bilgiler ilerleyen sayfalarda açıklanacaktır.

ÖG olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yaşayabileceği başlıca sorunlardan bir diğerinin de olumsuz akran tutumları ve buna bağlı olarak akran zorbalığı olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ÖG olan bireylerin özellikle sosyal becerilerde yetersizlik yaşamasından kaynaklı olarak akran etkileşimlerinin oldukça sınırlı olduğu ve bu durumun tipik gelişen akranlarının olumsuz tutumlarına neden olduğu ifade edilmiştir (Avcıoğlu, 2012). Pivik, McComas ve Laflamme'nin (2002) yapmış oldukları araştırmada özel gereksinimli (ÖG) öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında akran zorbalığına maruz kaldıkları ve dolayısıyla ÖG olan öğrencilerin okula devam etmekten ve akran etkileşimi kurmaktan kaçındıkları ifade edilmiştir. Tüm bunların yanı sıra kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim gören özel gereksinimli bireylere yönelik akran zorbalıklarının ve olumsuz akran tutumlarının nedenleri incelendiğinde zihinsel işlevlerde akranlarından geride olmaları ve problem davranış sergilemelerinin akran zorbalıklarının başlıca nedeni olarak ifade edilmektedir (Christensen, Fraynt, Neece ve Baker, 2012; Rose ve Monda-Amaya, 2011). Tüm bu araştırma bulguları bir arada düşünüldüğünde, ZY olan çocukların okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında akran zorbalığına maruz kalmaması ve istedik akran ilişkileri geliştirebilmeleri için öncelikle sosyal becerilere yoğunlaşılması, var olan problem davranışların yerine istedik davranışların kazandırılmasına yönelik çalışmalara yer verilmesi ve akran aracılı öğretilere yer verilmesi gerektiği söylenebilir (Yarımkaya, 2018).

ÖG olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında başarılı ve etkin bir katılım sergileyebilmelerinde etkili olan faktörlerden bir diğ erinin de öğretmenlerin hem yetersizlik alanına ilişkin hem de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin bilgi düzeylerinin olduğu düşünölmektedir. Alanyazın incelendiğ inde, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının niteliğ inin öğretmenlerin bilgi düzeyi ile doğru orantılı olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur (Boyle vd., 2011; Kargın, Güldenöğ lu ve Şahin, 2010). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan öğretmenlerin iyi bir sınıf iklimi oluşturmaları, öğretimin etkililiğ ini ve verimliliğ ini arttırmak için öğretimsel düzenlemeler yapmaları, uygulamaların etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için görev ve sorumlulukların belirlenmesinde etkin rol oynamaları gerekmektedir (Kargın vd., 2010). Bu düzenlemelerin gerçekleştirilmesinde öğretmenin merkezi konumda görev almasının öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin bilgi düzeyleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeylerini inceleyen çalışmalar değ erlendirildiğ inde, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını veya yetersiz olduğunu belirten çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır (Altun ve Gülsen, 2009; Bakkaloğ lu vd., 2018; Dikici Sığ irtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Özaydın ve Çolak, 2011). Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bilgi düzeyleri ile ilişkili olarak sınıf iç i uyarlamalar yapma konusunda da yetersiz oldukları ifade edilmiştir (Bakkaloğ lu vd., 2018). Bunun yanı sıra öğretmenlerin ÖG olan bireylerle çalışma konusunda, ÖG' ye ilişkin bilgi yetersizliklerinden dolayı güçlüklerin yaş andığını ifade edilmiştir (Sargin ve Sünböl, 2002; Gök, 2009). Öğretmenlerin yetersizlik alanı ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin bilgi düzeyleri aynı zamanda bu ortamların kalitesini de etkileyen bir faktör olarak ele alınabilir. Bakkaloğ lu ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının kalitesinin değ erlendirildiğ i çalışmada öğretmenler sınıfların kalitesinin yeterli olduğu görüşündeyken, bağımsız gözlemciler tarafından bu sınıfların kalitesinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendi sınıflarını niteliksel olarak yeterli gördüğü için gerekli uyarlama ve düzenlemeleri yapma gereğ i duymayacağı düşünölebilir. Bu durum ise özellikle yetersizliğ i olan çocuklar için ciddi bir dezavantaj doğ urabilir. Öğretmenlerin ÖG olan bireylere yönelik bilgi düzeylerini arttırmak ve onları bu anlamda desteklemek amacıyla mevcut proje kapsamında öğretmen eğitimlerine de yer verilerek alanyazında ifade edilen bu sorunların önüne geçmek hedeflenmektedir.

Son olarak ÖG olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yaşadıkları sorunların nedenlerinden biri olarak aile özelliklerinin değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, yetersizliği olan bir çocuğa sahip olan ailelerinin psikolojik, sosyal ve ekonomik yönden olumsuz etkilendiğini ifade eden çalışmalar mevcuttur (Cavkaytar ve Özen, 2010; Kaner, Bayraklı ve Güzeller, 2011; Saunders vd., 2015). Ailenin yetersizliği olan çocuğundan kaynaklı olarak yaşadığı problemler, sosyal ilişkilerde kopukluk, çocuklarının yetersizliklerini kabul etmede gecikme, çocuklarının gereksinimlerini görmezden gelme, ekonomik güçlük çekme gibi birçok durumun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Cavkaytar ve Özen, 2010; Kaner, 2004). Yaşanılan bu problemlerin yetersizliğin şiddeti ve ailenin eğitim durumuna göre değişkenlik gösterdiği de yine alanyazında ifade edilen bir durumdur (Yavuz ve Gümüşkaya, 2021). Deniz, Dilmaç ve Arıcak'ın (2009) yapmış oldukları çalışmada ÖG olan çocukların ebeveynlerinin ailelerin yaşam doyum düzeylerinin düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu durumun, ÖG olan çocukların eğitimlerinde aileden kaynaklı sorunları ortaya çıkarabileceğini söylemek mümkündür. Aileler çocuklarının yetersizliğinden kaynaklı yaşadıkları problemlere ek olarak okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına geçiş sürecinde de sorunlar yaşamaktadır. Bakkaloğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada aileler geçiş sürecindeki tüm yükümlülüğü tek başına gerçekleştirmek durumunda kaldıklarını, kurum ve öğretmenlerden yeterli desteği alamadıklarını ve kurumlar arasında sistematik bir işbirliğinin olmamasından kaynaklı olarak sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu olumsuz durumların ailelerin yaşadıkları sorunları daha da arttırdığı ve buna bağlı olarak özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin kalitesinin olumsuz yönde etkilendiği düşünülebilir. Dolayısıyla ÖG olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına etkin katılımı için aileye yönelik eğitim, sosyal-psikolojik destek, ekonomik destek ve geçiş süreçlerinde sistematikliğin sağlanması gibi durumların işe koşulmasının gerekliliğinden söz edilebilir. Mevcut proje kapsamında geliştirilecek olan akıllı materyal sistemi ile ailelerin de eğitim-öğretim sürecine dahil olmaları ve çocuklarının öğretimsel etkinlik ve süreçlerinden eş zamanlı olarak haberdar olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla ailelerin sürece dahil olması stres ve kaygı düzeylerinde de onları destekleyecek bir faktör olarak düşünülmektedir. Alanyazında ailelerin bilgi yetersizliğinden dolayı stres ve kaygı düzeylerinin arttığı ve bu durumun yaşam doyum düzeylerini etkilediğine yönelik sorunların da bu kapsamda önüne geçilmesi hedeflenmektedir.

Sonuç olarak, ÖG olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına katılımına yönelik sorunlar ve bu sorunların nedenleri bütüncül olarak el alındığında birçok farklı durumun bir arada değerlendirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. ÖG olan çocuğun bireysel özellikleri, yetersizlikten kaynaklı oluşan dezavantajlar, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının düzenlenmesi, öğretimsel uyarlamalar, akran özellikleri, aile özellikleri gibi faktörlerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına katılımı etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla ÖG olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına etkin katılımının sağlanması ve etkili öğretimsel programların hazırlanıp uygulanabilmesi için ele alınan bu sorunlara yönelik uyarlama ve stratejilerin uygulanmasının gerekli olduğu söylenebilir. TELE Center ile ÖG olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına adaptasyonu ve eğitim-öğretim sürecinin işleyen bir parçası olmalarının sağlanması hedeflenmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yaşanan bu güçlüklerin doğrudan desteklenmesi projenin beklenen bir çıktısı olarak düşünülmektedir.

Okul Öncesinde Bütünleştirmede Özel Gereksinimli Olan Çocuklara Yönelik Stratejiler

- TELE Centers projemizin genel hedefi öğretmenlerin ve okulların kapasitesini artırarak kapsayıcı eğitim için özel eğitim hizmetlerinin kalitesini artırmaktır. Projemizin özel hedefleri ise:
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin özel eğitim ve/veya bütünleştirme eğitim konusunda farkındalıklarının artırılması;
- Okullardaki özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ortamlarını zenginleştirmek ve öğretmenlerin özel eğitim gereksinimli öğrencilerine materyal geliştirmelerine yardımcı olmak için Teknoloji Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamı (TELE) Merkezler kurulması;
- Bütünleştirme ve/veya kaynaştırma eğitimi ile ilgili akıllı materyal sisteminin (IMS) hazırlanması ve kullanıma sunulması;
- Bütünleştirme eğitimde TELE Merkezlerin ve akıllı materyal sisteminin kullanımına ilişkin özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerinin eğitiminin gerçekleştirilmesidir.

Proje ilkokulları hedeflemektedir. Fakat öğretimsel süreçlerin birbirinden bağımsız olarak düşünülmeeyeceği her kademenin bir sonraki kademe ile bütünsel ve destekleyici bir kapsamı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla ilkokul döneminden önce okul öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının zenginleştirilmesinin önemli olduğu yadsınamaz bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde ÖG olan bireylere yönelik stratejilere değinilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bütünleştirme kapsamında ÖG olan çocuğun eğitim ortamında öğrenme fırsatlarına ve genel eğitim müfredatına erişim sağlayabilmesi son derece önemlidir. Ayrıca çocuğun sınıfa aidiyetini destekleyecek şekilde gömülü müdahalelerden açık müdahalelere kadar farklı uygulamalarla oyun ve öğrenme etkinliklerine dahil edilmesi de okul öncesi eğitim programlarına katılımını sağlayacaktır (DEC/NAEYC, 2009). Okul öncesi eğitim sınıfında öğretmenin çocukların gereksinimleri, ilgi alanları ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak (Uysal ve Uysal, 2021) gelişime uygun etkinlikler planlaması, ortam, öğretim stratejileri ve materyalleri uyarlayarak eğitim müfredatını tüm çocuklar için erişilebilir kılması ilk hedefdir (DEC, 2007). Bu bölümde ÖG olan çocukların okul öncesi eğitimde katılımlarını desteklemede etkili stratejilerden biri olan Temel Yapı Taşları Sisteminin (Sandall ve Schwartz, 2014) kullanımı açıklanmaktadır.

Temel Yapı Taşları çocukların öğretimsel ve davranışsal gereksinimlerini etkili bir şekilde ele almak için düzenlenen bir dizi eğitimsel uygulamadır (Bakkaloğlu, 2021). Okul öncesi eğitim sınıfındaki tüm çocukların öğrenmelerini hedefleyen temel yapı taşları sistemine göre ilk olarak çocuk gelişimi ile ilgili güncel bilgilerle sınıftaki her çocuğun ilgileri, ihtiyaçları ve güçlü yönlerine ve gelişime uygun uygulamalara odaklanan yüksek nitelikli erken çocukluk programı ele alınmaktadır. İkinci aşama olarak zihinsel yetersizliği olan çocuğun sınıf etkinlikleri ve öğrenme ortamına katılımını sağlamak için etkinlikleri ve materyalleri uyarlama ve sınıf içinde kullanılacak stratejiler açıklanmaktadır. Son olarak zihinsel yetersizliği olan çocuğun katılım göstermediği durumlarda kullanılacak gömülü öğretim yaklaşımları ve doğrudan çocuk odaklı öğretimsel stratejiler ele alınmaktadır.

Yüksek Nitelikli Erken Çocukluk Programı

Okul öncesi eğitimde kullanılan programın çocukların öğretimsel önceliklerinin neler olduğuna olduğuna, çocukların gelişim seviyeleri ve nasıl gelişim gösterdiklerine odaklanan gelişime uygun bir eğitim programı olması bütünleştirmede önemlidir. Okul öncesi eğitim programı oyun temelli bir yaklaşımla hem çocukların gelişimini desteklemeli hem de öğrenmelerinin etkililiğini sağlamalıdır (NAECY, 2009). Yüksek nitelikli okul öncesi eğitim programı öncelikle farklı yeterlikte ve yetenekte olan tüm çocukların eğitim etkinliklerine, rutinlerine ve öğrenme fırsatlarına erişimini ve sonrasında katılımını desteklemelidir (DEC/NAEYC, 2009). Çocuklar için tahmin edilebilir bir çevre ve öğrenmede çoklu fırsatlar sunmalı, gelişime uygun etkinlikler, materyaller ve etkileşimler sağlamalıdır. Çocukların katılımı konusunda uygun bir rehberlik ve ailenin etkili katılımını teşvik edici nitelikte olmalıdır (Sandall ve Schwartz, 2014).

Ülkemizde okul öncesi eğitimde kullanılan güncel program, 2013 yılında düzenlenen 'Okul Öncesi Eğitim Programı' dır. Okul öncesi eğitim programı çocukların bilişsel, sosyal duygusal, motor, dil ve öz bakım becerileri olmak üzere tüm gelişim alanlarını dikkate alan ve çocukların bu gelişim alanlarındaki yetersizliklerini önlemeyi amaçlayan gelişimsel bir programdır. Çocukların etkinliklere aktif katılımlarını destekleyecek, eğitim ortamında kullanacakları materyalleri seçmelerine ve etkinlikleri planlamalarına fırsat tanıyacak şekilde çocuk merkezlidir. Çocukların oyun aracılığıyla öğrenmelerini destekleyen, amaçlanan kazanımlara ulaşmada oyunu yöntem, teknik veya etkinlik olarak kullanan oyun temelli bir programdır. Programda, çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak, etkin öğrenmelerini destekleyecek şekilde dikkatli tasarlanmış zengin ve uyarıcı eğitim ortamına ve sınıf içinde öğrenme merkezlerine vurgu yapılmaktadır. Program çocuklarda kazanılan bilgi, beceri ve davranışların kalıcılığını desteklemek amacıyla aile eğitimi, katılımı ve aile işbirliğine önem verir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimde bütünleştirmede yüksek nitelikli programdan sonra önemli olan diğer nokta tüm çocukların katılımlarını destekleyecek sınıf ortamıdır. Çevresel düzenlemeler, öğretmenin kullandığı öğretim uygulamaları, çocukların katılımı, çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimi bütünleştirici okul öncesi eğitim sınıfının kalitesinde önemli göstergelerdendir (Odom vd., 2004; Odom, Buysse ve Soukakou, 2011). Ülkemizde okul öncesi eğitim sınıflarının bütünleştirici olma özellikleri açısından niteliklerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Yılmaz'ın (2014) okul öncesi kaynaştırma ortamlarının niteliğini değerlendirdiği çalışmada okul öncesi eğitim ortamlarının bütünleştirme kalitesi açısından yetersiz ve sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim sınıfının kaliteli olabilmesi için, ortamın, materyallerin uyarlanabilmesi, akran etkileşimine olanak tanınması, çocuk yetişkin iletişimi, yetişkin rehberliği, çatışma çözme durumu, gruba aidiyet, iletişimin desteklenmesi, grup etkinliklerinin uyarlanması, etkinlikler arası geçiş, geri bildirim sağlanması, aile işbirliği ve çocukların öğrenmelerinin takibi alanlarında olumlu niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bakkaloğlu, Kumaş ve Aykaç (2017) çocukların zamanlarını materyallerle ya da diğer çocuklarla oynayarak ve çalışarak geçirmeleri, çocukların farklı etkinliklere erişimleri, öğretmenlerin bireysel, küçük ve büyük grup etkinlik türlerini kullanımları, sınıfın çocuklara ait ürünlerle süslenmesi, çocukların ilgilerine yönelik bağlamların oluşturulması, çocukların sınıf dışı ortamlarda oyun oynama fırsatlarının varlığı, öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerine yer vermeleri, çocuklar için müfredat uyarlamalarının yapılması, çocuklar ve ailelerinin kendilerini güvende hissetmesi gibi alanlarda okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini ölçmüşlerdir. Araştırmada öğretmenlerin bu alanlarda sınıf niteliğini yeterli gördüğü fakat bağımsız gözlemcilerin kaynaştırma sınıfının niteliğini yeterli bulmadığı ve özel gereksinimli çocuklar dahil olmak üzere tüm çocuklar için yüksek nitelikte bir program sunulmadığı vurgulanmıştır. Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz (2019) okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini öğretmenlerin özellikleri, yetersizliği olan çocukların özellikleri ve sınıfın yapısı olmak üzere üç farklı değişkene göre incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda literatürle doğru orantılı olarak bütünleştirici okul öncesi sınıfların mevcut kalitesinin düşük olduğu bulunmuştur. Çalışmada vurgulanan önemli bir nokta da bütünleştirici okul öncesi sınıfların niteliğinin öğretmenlerin kaynaştırma konusunda eğitim almaları, kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, yetersizliği olan çocuklarla ilişkileri ve yetersizliği olan çocukların gelişimsel özellikleri ile yüksek ilişkili olduğudur.

Okul öncesi eğitimde tüm çocukların katılımını sağlama konusunda eğitim programının, sınıfın ve eğitim ortamının niteliği son derece önemli ve temel bileşendir. Sınıfta ÖG olan çocuk yüksek nitelikte program ve nitelikli ortam düzenlemesine rağmen hala katılımında sınırlılıklar yaşıyorsa ikinci aşama olarak müfredat uyarlamaları yapılmalıdır.

Müfredat Değişiklikleri ve Uyarlamaları

Ülkemizde okul öncesi eğitim programında özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Okul öncesi eğitim, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını dikkate alma ve bütün çocuklar için öğrenme ortamı oluşturmayı hedefler. Özel gereksinimleri olan çocukların eğitim sürecine katılması ve tam bütünleştirme için öğretmenden yetersizliği olan çocuklara yönelik uyarlamalar yapması beklenmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuk için hazırladığı uyarlamaları ve stratejileri, etkinlikte kullanılacak yöntemleri, materyalleri ve öğrenme sürecini günlük eğitim akışında açıklaması gerekmektedir (MEB, 2013). Zihinsel yetersizliği ya da gelişimsel gecikmeleri olan çocukların günlük rutinelere ve öğretim etkinliklerine katılımlarını sağlayan daha özel uygulamalara ihtiyaç duyulabilmektedir (DEC, 2014). Bu sebeple öğretmenler zihinsel yetersizliği olan çocuğun ihtiyacına yönelik olarak uygun hedefleri belirleyebilmeli, bu hedefleri kazandırmada en uygun yöntem ve materyali seçip gerekli müfredat değişikliklerini ve uyarlamaları yapabilmelidir. Bu müfredat değişiklikleri ve uyarlamaların;

1. Çevreyi düzenleme
2. Materyalleri uyarlama
3. Etkinliği basitleştirme
4. Çocuğun ilgisini ve tercihlerini takip etme
5. Özel materyal ya da araç gereç kullanma
6. Yetişkin desteği sağlama
7. Akran desteği sağlama
8. Gizli destek sağlama olmak üzere sekiz türü vardır (Sandall ve Schwartz, 2014).

Okul öncesi eğitimde ÖG olan çocukların günlük eğitim etkinliklerine katılımını sağlayacak ve öğretmenler tarafından uygulanabilecek stratejiler ve yapılabilecek uyarlamalar bu başlıklar altında beş farklı gelişim alanı dikkate alınarak incelenecektir.

Çevreyi düzenleme: Okul öncesi eğitimde çevre, çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleyen materyaller, etkinlikler (NAEYC, 2009), diğer çocuklar ve yetişkinlerle etkileşimleri içeren (Vickerius ve Sandberg, 2006) öğrenme ortamını ifade eder (Aydoğan, Faran ve Sağsöz, 2015). Çevrenin farklı gelişimsel ihtiyaçları veya yetersizlikleri olan çocuklar için kolay erişilebilir bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Acer, 2011). Özel gereksinimli olan bir çocuk için çevresel uyarlamalar; fiziksel çevre (ortam, materyaller, araç- gereçler), sosyal çevre (akranlar, öğretmenlerle etkileşim) ve geçici çevrenin (rutinler, etkinliklerin sırası ve uzunluğu) düzenlemesi ve değiştirilmesiyle ilgilidir (DEC, 2014).

Materyalleri Uyarlama: Bir okul öncesi eğitim sınıfındaki materyaller çocukların bilişsel, sosyal duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerini destekleyen (Biddle, Garcia-Nevarez, Henderson ve Valero-Kerrick, 2013) araç gereçlerdir. Okul öncesi eğitim sınıfındaki yaşa uygun materyaller tüm çocukların kolayca erişebileceği şekilde düzenlenmelidir (Knopf ve Welsh, 2010).

Etkinliği Basitleştirme: Çocuğun yetersizliğine göre beklenen görevi azaltma (Richardson-Gibbs ve Klein, 2017), çocuk için karmaşık olan bir görevi daha küçük basamaklara bölerek (Notari-Syverson ve Sadler, 2008) çocuk için basitleştirme (Sandall ve Schwartz, 2014).

Çocuğun ilgisini ve tercihlerini takip etme: Spontane gelişen ve çocuk tarafından başlatılan (Wieder ve Greenspan, 2003) etkileşimlerden yola çıkarak planlanan ve düzenlenen sınıf etkinliklerinde (ECTA, 2017) çocuğun ilgi alanları ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasıdır (Mastrangelo, 2009).

Özel materyal ya da araç gereç kullanma: Eğitim materyalleri, öğrenme sürecini kolaylaştıran ve zenginleştiren, öğrenmenin daha somut olmasını, eğitimin etkili ve kalıcı hale gelmesini sağlayan araçlardır (Coşkun, Tosun ve Macaroğlu, 2009). ÖG olan bir çocuğun sınıf içindeki etkinliklere katılımını artırmak için özel veya uyarlanabilir araç- gereçler, materyaller kullanılabilir (Doğru, 2019; Sandall ve Schwartz, 2014).

Yetişkin desteği sağlama: Bir yetişkinin çocuğun öğrenme süreçlerine katılımını destekleyecek şekilde etkinliklere veya rutinlere müdahale etmesidir (Sandall ve Schwartz, 2014). Bir okul öncesi eğitim sınıfında çocuğu yönlendirme ve destekleme sorumluluğunu öğretmen üstlenir. Öğretmenin sınıfında bulunan her çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemesi, aynı şekilde özel gereksinimli bir çocuk için programı, eğitim ve öğrenme etkinliklerini planlaması, çocuğun katılımını teşvik edecek şekilde çocuğa destek sağlaması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Burada öğretmen, çocuğun kendi başına yapabileceğinden daha üst düzeyde bir performans göstermesine yetecek kadar destek sağlar ve çocuk beceride ustalaştığı zaman da kademeli olarak desteğini azaltır. Yetişkin desteği kapsamında, çocuğa ipucu vermek, beceride model olmak, materyal ya da etkinlikleri uyarlamak gibi uygulamalardan bahsedilebilir (NAEYC, 2009).

Akran desteği sağlama: Sınıfta yetersizliği olan çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemede etkileşim kurma ve sistematik öğretim stratejilerini uygulama konusunda tipik gelişim gösteren akranlardan yararlanmadır (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010). Akran desteği, yetersizliği olan çocuğun, tipik gelişen akranını taklit ettiği ve gözlemleyerek öğrendiği bir süreçtir (Garfinkle ve Schwartz, 2002).

Gizli destek sağlama: Okul öncesi eğitim sınıflarında doğal olarak ortaya çıkan etkinlikler bağlamında yetersizliği olan çocuk için bireysel destek sağlanarak çocuğun eğitim müfredatına erişimi ve katılımının desteklenmesidir (Snyder vd., 2015). Gizli destek sağlamada, sınıfta zihinsel yetersizliği olan bir çocuk için rutin etkinlikler sırasında önemli işlevsel becerilerin hedeflenmesi, akranlarıyla bir arada olmasının sağlanması ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hedeflerinin uygulanmasında kapsamlı ve çeşitli fırsatların oluşturulması önemlidir (Martinez, 2020).

Eğitim öğretim sürecinde çocukların gelişimlerinin desteklenmesi esastır. Öğrenme süreci de çocukların bireysel ihtiyaçlarının ve ilgilerinin karşılanarak, sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişimleri ve öz bakım becerilerinin desteklenmesi temelinde planlanır (MEB, 2013). Zihinsel yetersizliği olan bir çocuğun okul öncesi eğitim ortamında gelişimsel olarak ulaşabileceği en üst seviyeye ulaşabilmesi, öğrenme süreçlerine erişebilmesi ve katılım göstermesi önemlidir. ÖG olan çocukların gelişimsel özellikleri ve bu gelişim alanları içinde yaşadıkları zorluklar, bu zorluklara yönelik sınıf içerisinde uygulanabilecek strateji ve uyarlamalar aşağıda açıklanmaktadır.

Sosyal Duygusal Gelişim: Sosyal ilişki kurma, sosyal mesajları algılama ve algılanan mesajlara göre davranış sergileme, model alma, taklit, gözlem gibi sosyal davranışlar zihinsel becerilerle yakından ilişkilidir. Özel gereksinim ile beraber çocuklar empati, duygu ve davranış düzenleme, yorumlama gibi noktalarla beraber akran ilişkileri ve etkileşimlerinde sorunlar yaşarlar (Ogelman Gülay, 2016). ÖG olan çocukların sosyal etkileşime girme sürecini keşfetmeye ihtiyaçları vardır. Sosyal etkileşim kurma, ortak etkinliklerde karşılık verebilme ve günlük yaşam durumlarını anlayabilmeleri için ÖG olan çocuklara sembolik oyun oynama fırsatlarının yaratılması son derece önemlidir (Ferreira, Mäkinen ve Souza Amorim, 2016). Oyun, sınıftaki tüm çocukların birbirleriyle aktif bir şekilde etkileşime girebilmelerine yardımcı olur. Böylece ÖG olan çocuk akranlarıyla etkileşime girebilecek ve akran iletişimiyle beraber akran kabulü de artacaktır (Hung, 2020). Sınıfta ÖG olan çocuk ile tipik gelişim gösteren çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi artırmak için çocukların etkinlik süreçlerinde akranlarıyla iletişimi başlatma ve sürdürme becerileri öğretmen tarafından desteklenmelidir. Olumlu deneyimlerin sağlanması tipik gelişen çocukların zihinsel yetersizliği olan akranlarına karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini, ardından da akran kabulünü destekler. Aynı şekilde eğitim ortamı çocukların iletişim ve etkileşim kurmalarına destek olacak şekilde düzenlenmelidir (Luttrupp ve Granlund, 2010; Rätty, Kontu ve Pirttimaa, 2016). ÖG olan çocukların bu alanda yaşadıkları bir diğer zorluk sosyal bağlamdaki sınıf kurallarına uyum sağlamada zorluk çekmeleridir (MEB, 2013). Bu durumda çocuklara kurallarla ilgili ne yapmaları gerektiği belirtilerek olumlu ve destekleyici bir dil kullanılması gerekmektedir. Çocuklar için sınıf ya da etkinlikler içindeki belirli kuralları gösteren sınıf davranış matrisleri kullanılabilir. Bu kuralların ÖG olan bir çocuk tarafından kolay algılanabilmesi için resimler ve küçük kısa metinler kullanılarak hazırlanmış olması ve çocukların rahatça görebileceği şekilde sınıfın uygun yerlerine asılmış olması da faydalı olacaktır (Peckham- Hardin, 2017).

Bilişsel Gelişim: Bu alanda ÖG olan çocukların yaşadığı temel sınırlılıklar bellek, dikkat, akademik beceriler, biliş ötesi özellikler, davranış, uyumsal beceriler, motivasyon ve genelleme ile ilgili becerilerdir (Tekinarslan Çiftçi, 2021). ÖG olan çocuklar bilgiyi işleme, dikkatini uzun süre bir konu üstüne toplama, öğrendiklerini uzun süreli belleğe aktarma, öğrendiklerini farklı kişiler, ortam ve araç gereçler içinde genelleme gibi bilişsel beceri gerektiren konularda sorunlar yaşayabilirler (Bulgarelli ve Stancheva-Popkostadinova, 2016; Öncül, 2020). Bu çocukların öğrenme süreçlerinde sık sık tekrarlara yer verilmeli, çalışmalarda gelişim seviyesine göre basitleştirme, etkinlikleri küçük parçalara bölme gibi uyarlamalar yapılmalıdır (MEB, 2013). Bilişsel gelişim alanında ayrıca erken matematik ve erken okuryazarlık olmak üzere erken akademik becerilerinden bahsedilebilir. Erken matematik becerileri sayılar, işlemler, geometri, sıralama, sınıflama, ölçme, zaman, boyut, örüntü kavramları, basit problem çözme gibi alanları kapsamaktadır (Clements, 2017; Richardson-Gibbs ve Klein, 2017). Örneğin sınıf içerisinde zihinsel yetersizlik yaşayan çocuklar için akademik becerilere yönelik olarak özellikle etkinlikler esnasında somutlaştırmalar yapılarak çocuklar için etkinlikler sadeleştirilebilir (Lawrence-Brown, 2004). Buna ek olarak, erken matematik becerilerinden sayma, ölçme, örüntü gibi çalışmalarda somut nesnelerin kullanılması çocuğun öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağlayacak ve karmaşıklığı azaltarak bilgiyi anlama ve akılda tutmasına yardımcı olacaktır. Erken matematik becerilerinin desteklenmesinde bir başka strateji çocukların matematiğe karşı olan doğal ilgi ve meraklarını kullanarak çocukların ilgilerini takip etme ve farklı etkinliklerle matematik etkinliklerini bütünleştirme olabilir (NAEYC/ NCTM, 2010). Bir diğer erken akademik beceri ise sözel dil, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, yazıya yönelik ilgi ve tutum, harf bilgisi gibi erken okuryazarlık becerileridir (Sarica, 2016). Okul öncesi eğitim sınıfında fonolojik farkındalığı oluşturmak ve ÖG olan çocukların katılımlarını desteklemek adına harfler veya seslerin vurgulandığı şarkılar, tekerlemeler söylenebilir. Parmak boyası, manyetik- plastik harfler, oyun hamuru, kum, makarna gibi farklı duyuşsal materyaller kullanılarak çocukların sesleri, harfleri seslendirmelerine fırsatlar tanınabilir (Zucker, 2010). ÖG olan çocukların yazı farkındalığını desteklemek için kişisel eşyalarının üzerine isimlerinin yazılı olduğu etiketler yapıştırılabilir ve çocukların kendi isimlerini tanımalarına yardımcı olunabilir. Sınıf içerisindeki öğrenme merkezlerini belirten resimlerin yanına merkezlerin isimleri yazılabilir veya sınıf kuralları ile ilgili görsellerle beraber yazılı ifadeler kullanılabilir. Ardından resimler ve görseller küçültülerek yazıların boyutları yavaş yavaş büyütülebilir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2017).

Motor Gelişim: ÖG olan çocuklar kalem tutma, boyama, yırtma yapıştırma, makasla kesme, boncuk dizme, denge, esneklik, hız gibi becerilerde zorlanabilirler ve eğitim ortamında çocukların bu becerilerine yönelik etkinliklerin yapılması gerekmektedir (MEB, 2013;2018;2021). Motor beceri gerektiren etkinliklerde ÖG olan çocuğa yetişkin desteği sağlanabilir. Yetişkin aşamalı yardım tekniğini kullanarak çocuğun beceriyi tek başına yapabilir düzeye gelmesi için çocuğa rehberlik eder. Böylece çocuk beceriyi sürdürebilme ve genelleyebilmede konusunda desteklenmiş olur (Kayılı ve Gönen, 2018). Çocukların ince motor beceri gerektiren çalışmalara aktif katılım sağlayabilmeleri için uygulanabilecek strateji materyallerin uyarlanması, değiştirilmesi ya da özel materyal desteği sağlanmasıdır (Brillante, 2017). Örneğin, masada ince motor beceri gerektiren makasla kesme etkinliğine katılım sağlamada güçlük çeken zihinsel yetersizliği olan bir çocuk için keskin olmayan makas kullanılarak özel materyal desteği sağlanabilir. Veya kalem kullanma konusunda güçlük çeken bir çocuk için kalem tutma gereçleri, çocuğun elinde daha kolay tutabileceği kalemler kullanılabilir. Çocukların kalem, fırça, boyalar gibi materyallere erişimlerinin kolaylaştırılması da önemli olabilir. Yap boz oynarken zorlanan çocuk için, büyük parçalı yapbozlar kullanılarak ya da yapboz parçalarının üzerine tutmayı kolaylaştıracak şekilde düğme gibi materyaller yapıştırılarak da materyal uyarlamaları sağlanabilir.

Dil Gelişimi: Zihinsel gelişim ile dil gelişimi arasında güçlü bir ilişki olması sebebiyle, zihinsel gelişimde görülen yetersizlik dil becerilerinde de belirli sınırlılıkların ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilir. ÖG olan çocuklarda yetersizlikten etkilenme durumuna göre genellikle gecikmiş konuşma ya da hiç konuşmama görülebilir. Bu çocukların fonolojik hafızalarındaki güçlüklerden kaynaklı olarak sözcük dağarcıkları sınırlıdır ve kendilerini az sayıda sözcük kullanarak kısa cümlelerle ifade ederler. Uzun ve karmaşık cümleleri anlamakta ve sesleri ayırt etmekte zorluklar yaşarlar (Metin, 2018; Schuit, Seger, Balkom ve Verhoeven, 2011). Sınıf ortamında etkinlikler içinde çocukların bilmedikleri sözcüklerin açıklanması, çocukların kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar sağlanarak, çocukların sözcükleri iletişim amacıyla kullanmalarına yardımcı olunmalıdır (MEB. 2013).

Öz Bakım Becerileri: Okul öncesi eğitim ortamında yemek yeme, giysi giyme ve çıkarma, ellerini yıkama ve tuvalet ihtiyacını giderme gibi beceriler öz bakım becerileri içerisinde değerlendirilir. ÖG olan çocukların bu becerileri sergilemeleri gereken etkinlikler sırasında zorluk yaşamamaları ve katılımlarının desteklenmesi için birtakım uyarlamalar ve stratejiler kullanılabilir. İlk olarak çocukların bu becerileri yerine getirmesinde yetişkin desteği sağlanabilir. Uzun beceriler parçalara bölünerek çocuğa tek tek kazandırıldıktan sonra beceri birleştirilip, çocuğun tüm beceriyi sergileyebilmesi desteklenebilir (MEB, 2013). Örneğin, tuvalet ihtiyacını giderme becerisinde; kıyafetini indirme, tuvaletini yapma, temizliğini sağlama, kıyafetini giyme, sifonu çekme ve ellerini yıkama becerileri ayrı ayrı destek sağlanarak öğretilir. Çocuk öğrendiğinde ise bu beceriler birleştirilebilir. Tuvalet ihtiyacını giderme becerisinden devam edilecek olursa tuvaletin ve lavabonun yanına beceri basamaklarını gösteren resimler konarak çocuk için çevresel destek sağlanabilir. Ya da çocuk için sifonu çekmesini hatırlaması amacıyla sifonun yanına renkli bir kağıt yapıştırılabilir.

Okul öncesi eğitim sınıfında, müfredat değişiklikleri ve uyarlamalar yapılmasına rağmen ÖG olan çocuk hala öğretim etkinliklerine katılım göstermiyorsa gömülü öğretim fırsatları (Horn, Lieber, Sandall ve Schwartz, 2000; Sandall ve Schwartz, 2014), amaçları ve hedefleri günlük etkinliklere gömme (Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 1998) gibi farklı terimlerle ifade edilebilen gömülü öğretim uygulamalarından yararlanılabilir.

Gömülü Öğretim Uygulamaları

Gömülü öğretim, öğretmenin kontrol altına aldığı ve hedeflediği becerinin ya da davranışın çocuğa eğitim ortamında devam eden rutinler içinde, etkinlik araları veya geçişler esnasında sistematik olarak kazandırıldığı öğretim fırsatlarıdır (McDonnell vd., 2006). Gömülü öğretimde, sınıf rutinleri içerisine çocuk tarafından başlatılan etkinliklere odaklanma ve önceden planlanan hedeflere ilişkin yönergelerin oyun etkinliklerine dahil edilmesi söz konusudur (McBride ve Schwartz, 2003). Nesne sayma (Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001), dil ve iletişim becerileri (Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004), dinleme ve karşılık verme gibi sosyal beceriler (Brigman, Lane, Switzer, Lane ve Lawrence, 1999) ve ince motor becerileri (Horn vd., 2000) gibi birçok becerinin kazanımında gömülü öğretim fırsatlarından yararlanılabilir. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında gömülü öğretimden yararlanırken yetersizliği olan çocuklar için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planında (BEP) yer alan amaçlar doğrultusunda öğretim planlanır. Gömülü öğretim, BEP’te yer alan amaçlar ve

kazanımların günlük rutinlerin içine yerleştirilerek çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri (Noh, Allen ve Squires, 2009), sonucunda kazandıkları becerileri genelleyebilmelerinde (Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder ve Morgante, 2002) fırsat sağlar. Araştırmalara göre öğretmenlere gömülü öğretim ile ilgili eğitim verildiğinde öğretmenler sınıflarında gömülü öğretimi başarıyla uygulayabilmekte ve böylece çocuklar günlük rutinelere gömülen öğretimler aracılığıyla hedeflenen beceri ve davranışları kazanabilmektedirler (Fırat Aldemir ve Ergenekon, 2018; Grisham-Brown vd., 2009; Toelken ve Miltenberger, 2012; Tate, Thompson ve McKerchar, 2005).

Özen, Ergenekon, Kürkçüoğlu ve Genç' e (2013) göre okul öncesi öğretmenleri sınıfında yetersizliği olan çocuk için hedef davranış kazandırmada daha çok oyun, rutin ve geçişlerin içine gömülü öğretim uygulamaları yapmaktadırlar. Fakat bu uygulamaların sistematik bir şekilde planlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Sandall ve Schwartz, (2014) kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında gömülü öğretim fırsatlarının sistemli bir şekilde uygulanması için aşağıdaki aşamalara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

1. Öğretimsel hedefin belirlenmesi ve ölçütlere karar verilmesi
2. Çocuğun başlama düzeyi performansının belirlenmesi
3. Öğretimin gömüleceği uygun etkinliklerin seçilmesi
4. Öğretimi planlama ve form oluşturma
5. Öğretimi açık ve anlaşılır yönergeler vererek, çocuğun tepki vermesini sağlayarak ve geribildirim kullanarak uygulama
6. Fırsatları kaydetme
7. Çocuğun hedefleri kazanıp kazanmadığını ölçmek için değerlendirme yapma

Okul öncesi eğitimde sınıf içerisinde rutinelere ve günlük eğitim etkinliklerine dahil edilen gömülü öğrenme fırsatlarının çocukların gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini inceleyen araştırmalar literatürde yer almaktadır. Örneğin, Wolery ve diğerleri (2002), renkler ve sayıları görsel okuma gibi hedef davranışların çember zamanı ve etkinlikler arası geçişlere gömülmesi ve kullanımını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin gömülü öğretimi başarılı bir şekilde uyguladığını ve çocukların hedeflenen davranışları kazandıklarını ve genelleyebildiklerini göstermiştir. Noh ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim sınıfındaki öğretmenlerin çocuklar için gömülü öğrenme fırsatlarını sıklıkla geçişler, masa etkinlikleri, çember zamanı ve tuvalet sırasında kullandıklarını bulmuşlardır.

Odluyurt' un (2011) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kendilerine sorulan giysi isimlerini sözel olarak söyleme becerisi günlük etkinlikler içine gömülerek uygulanmıştır. Çalışma sonucunda çocuklar gömülü öğretim uygulamaları ile giysi isimlerini öğrenebilmiş ve genelleyebilmişlerdir. Fırat Aldemir ve Ergenekon' un (2021) yaptıkları çalışma okul öncesi eğitim sınıflarında oyun, masa başı kesme, boyama etkinlikleri ve kahvaltı rutinleri içerisinde gömülü olarak planlanan öğretim süreçlerinin zihinsel yetersizliği olan çocuklarda nesne gösterme, renk, uzaklık ve kalınlık gibi çeşitli beceri ve kavramların kazanımında etkili olduğunu göstermiştir.

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında ÖG olan bir çocuk için kaliteli eğitim programı, müfredat uyarlamaları ve gömülü öğretim fırsatları çocuğun eğitim etkinliklerine ve öğrenme ortamına katılımını sağlamıyor ve daha yoğun bir müdahaleye ihtiyaç duyuluyorsa son aşama olarak çocuk odaklı öğretimsel stratejiler planlanmalıdır.

Çocuk Odaklı Öğretimsel Stratejiler

Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler, çocuğun nasıl öğreneceği, öğrenmede kullanılan stratejiler ve uygulamaların ne olacağı, öğretim uygulamalarının nerede ve ne zaman uygulanacağı ve çocukların performanslarının nasıl izleneceği gibi noktalara dikkat edilerek yapılandırılan doğrudan öğrenme fırsatlarıdır. Çocuğun yetersizliğinden çok ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına, yeteneklerine odaklanmak ve çocuğun neyi öğrenmesi gerektiğini bilmek önemlidir (Wolery, 2000). Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler, daha sistematik, sık ve dikkatli planlanmış, yapılandırılmış ortamda uygulanan, yoğunluk düzeyinin fazla olduğu öğretimlerdir. Tipik gelişim gösteren diğer çocukların bağımsız çalıştıkları zamanlarda yetersizliği olan çocuk grubun içinden ayrı bir ortama alınmakta ve öğretim bu ortamda ayrı olarak uygulanmaktadır (Bakkaloğlu, 2021). Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler uygulanırken yönerge verme, aşamalı rehberlik, bekleme süreli öğretim, ileriye-geriye zincirleme, olumlu pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, düzeltici geri bildirim ve akran aracılı uygulamalar gibi çeşitli stratejiler kullanılmaktadır.

Yönerge verme: Yönergeler çocuktan ne yapması gerektiğini belirten, çocuğu dikkat etmesini istediğimiz becerilere, materyallere ya da etkinliklere yönlendiren ifadelerdir. Yönergeler olabildiğince açık, anlaşılır, kısa, olumlu olmalı ve gözlenebilir bir davranışa odaklanmalıdır (Sandall ve Schwartz, 2014).

Yönerge verme: Yönergeler çocuktan ne yapması gerektiğini belirten, çocuğu dikkat etmesini istediğimiz becerilere, materyallere ya da etkinliklere yönlendiren ifadelerdir. Yönergeler olabildiğince açık, anlaşılır, kısa, olumlu olmalı ve gözlenebilir bir davranışa odaklanmalıdır (Sandall ve Schwartz, 2014).

Aşamalı rehberlik: Bir davranışı ya da beceriyi sergilerken çocuğa ihtiyaç duyduğu şekilde fiziksel olarak yardım sağlama ve çocuk davranışı ya da beceriyi sergilemeye başladığında bu yardımı hemen azaltmaktır (Wolery ve Gast, 1984).

Bekleme süreli öğretim: Çocuğa bir beceri ya da davranışı gerçekleştirmesi için yönerge verildikten belli bir süre sonra ipucunun sunulmasıdır. Bu ipuçları çocuğun beceri ya da davranışı sergileme durumuna göre zaman ilerledikçe azaltılır veya kaldırılır (Walker, 2008). Genel okul öncesi eğitim ortamında zihinsel yetersizliği olan çocuklarla kavram ya da sözcük öğretimi gibi uygulamalarda bekleme süreli öğretimler kullanılabilir (Root ve Davis, 2015).

İleriye-geriye zincirleme: Ardışık bir şekilde yerine getirilmesi gereken beceriler zincirleme becerilerdir. Çocuğa kazandırılması hedeflenen bu becerilerin tümü parçalara, basamaklara bölünür ve beceri analizi yapılır. Öğretim, analizi yapılan becerinin ilk basamağından son basamağına doğru yapılıyorsa ileri zincirleme; son basamağından ilk basamağına doğru yapılıyorsa geriye zincirleme olarak isimlendirilir (Avcıoğlu, 2018).

Olumlu pekiştirme: Çocuğun belirli bir tepkisinin tekrar ortaya çıkma olasılığını artıran hoş giden uyarandır. Olumlu pekiştirme eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılan basit ve doğal bir stratejidir. Olumlu pekiştirme çocuğa özgüdür ve zaman içerisinde değişiklik gösterebilir (Sandall ve Schwartz, 2014).

Ayrımlı pekiştirme: Çocuğun istedik davranışlarının ödüllendirilmesidir. Çocuğun dikkati çekilerek bir eylemi veya davranışı gerçekleştirmesi istenir. Çocuk istenen eylemi veya davranışı gerçekleştirdiğinde somut bir ödül ile ödüllendirilir (Peckham-Hardin, 2017). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar sosyal beceriler ve gelişimde sınırlılıklar yaşamaları sebebiyle kavgacı, saldırgan, aşırı hareketli ve dikkatsiz olma gibi problem davranışlar yaşayabilirler (Güneş, 2008; Aykır ve Tekinarslan, 2012). Sınıf içerisinde problem davranış sergileyen zihinsel yetersizliği olan bir çocuk için ayrımlı pekiştirme kullanılabilir. Örneğin zihinsel yetersizliği olan bir çocuk oyun zamanında arkadaşlarıyla birlikte oynamıyor,

oyuncakları paylaşmıyor ve sorun çıkarıyorsa ayrımlı pekiştirme kullanılabilir. Çocuğun oyuncuğu bir arkadaşıyla paylaştığı ya da bir arkadaşıyla oyun oynadığı anda çocuğun bu davranışının “Arkadaşınla çok güzel bir oyun oynuyorsunuz, oyuncuğu arkadaşınla çok güzel paylaşıyorsun.” gibi uygun ve istendik davranışa dikkat çekilebilir.

Düzeltilici geri bildirim sağlama: Çocuğun yanlış bir tepkisi ya da davranışı sonucunda çocuğa davranış konusunda bilgi sağlayan, doğal bir ses tonuyla sunulan daha uygun ve alternatif bilgidir (Sandall ve Schwartz, 2014).

Akran aracılı stratejiler: Yetersizliği olan çocukların belirli beceri ve davranışları edinmelerinde tipik gelişim gösteren akranlardan yararlanan stratejilerdir. Yetersizliği olan çocukların akademik, sosyal ve iletişim becerilerini artırma amacıyla açıklama, model olma, rol oynama, sözel yardımda bulunma, pekiştirme ya da geri bildirim verme gibi stratejilerin tipik gelişim gösteren akranlar tarafından kullanılmasının sağlamasıdır (Chan vd., 2009; Kuhn, Bodkin, Devlin, ve Doggett, 2008; Odom vd., 2004). Akran aracılı stratejilerde öncelikle akranın bir becerinin ya da davranışın nasıl yapılacağını tüm basamaklarını ve özel gereksinimli akranının beceriyi öğrenmesi için ne yapması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Yetersizliği olan çocuk için farklı akranların seçilmesi de önemli olabilir. Öğretim yapan akranın da öğretmen tarafından övülmesi, desteklenmesi veya ödüllendirilmesi de akran aracılı stratejilerde öğretmenin yapabileceği önemli bir uygulamadır. Yetersizliği olan çocuğun beceriyi yapabilecek düzeye geldikten sonra akranın geri çekilmesi ve desteği bırakarak beklemesi de akranı öğretmelidir (Sandall ve Schwartz, 2014).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik olarak ulusal ve uluslararası alanda birçok araştırma, rapor, proje gibi çalışmaların gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu çalışmaların ortak hedeflerinden biri de kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının kalitesini arttırmak ve program çıktılarını istendik yönde geliştirmektir. TELE Center projesi ile de kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının kalitesini arttırmak ve teknoloji destekli öğretim ortamları ile hem ÖG olan çocukları sosyal, duygusal, akademik ve akran ilişkileri açısından desteklemek hem de öğretmenlerin ve ailelerin etkili bir biçimde kullanabilecekleri bir sistem oluşturmak hedeflenmektedir. Tüm bu hedefler ortaya konulurken de ulusal ve uluslararası çalışmalarla ifade edilen bilimsel, etkililiği kanıtlanmış olan uygulama ve uyarlamalar proje programında referans olarak alınmıştır. Proje kapsamında içerik ve uygulamanın planlanmasında uluslararası standart ve ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

Bu anlamda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik ilkeler ve yaklaşımlar DEC ve NAEYC'in yayınlamış oldukları kriterler ve uygulamalar ile şekillendirilmiştir. İlerleyen başlıklarda DEC ve NAEYC'in raporlarından bahsedilecektir.

Division For Early Childhood (DEC) Öneriler Uygulamalar

DEC, doğumdan beş yaşa kadar olan risk altındaki çocuklar ve gelişimsel gerilik veya yetersizliği olan çocukların öğrenmelerini en iyi yolla desteklemek için, uygulamacılara ve ailelere öneriler sunmak ve rehberlik etmek amacıyla geliştirilmiştir. DEC'nin bir diğer amacı ise araştırmalar neticesinde en iyi çıktıları sunan uygulamalara vurgu yaparak ailelere, hizmet sağlayıcılara ve eğitimcilere destek olmaktır. DEC'nin önerilen uygulamaları sadece yetersizliği olan bireylere özgü değildir tüm çocukların gelişimini destekleyecek niteliktedir. Önerilen uygulamalar kanıt temelli olan uygulamalardır ve tamamı bütünleştirme ortamlarında uygulamak için uygundur. DEC risk altında olan veya yetersizlikten etkilenmiş olan çocukların tipik gelişen akranları ile birlikte bütünleştirme ortamlarında eğitim görmesi gerektiğini ifade etmektedir ve önerilen uygulamalarını sadece çocukların akademik becerilerini geliştirmek amacıyla değil tüm gelişim alanlarındaki en yüksek potansiyeline ulaşması amacıyla geliştirmiştir.

DEC önerilen uygulamalara yönelik olarak bazı içerme kriterleri de belirtmektedir. Bunlar; uygulamaların en yüksek patlamayı (biggest bang) sağlaması, araştırma ve deneyimlere dayalı olması, konu alanının genişliğini temsil edebilmesi, gözlenebilir olması, sadece yetersizliği olan çocuklara özgü olmaması, doğal/bütünleştirici ortam sağlanması, erken çocukluk ortamlarının tipik özelliklerine uygun olmasıdır. Önerilen uygulamaların etik kod ve değerleri içerisinde barındırması da yine raporda vurgu yapılan bir diğer nokta olarak göze çarpmaktadır. DEC önerilen uygulamaları toplamda 8 alt başlık (Liderlik, Değerlendirme, Ortam, Aile, Öğretim, Etkileşim, Ekip Çalışması ve İşbirliği ve Geçiş) altında ele alınmaktadır.

Liderlik

DEC liderlik kavramıyla erken çocukluğa yönelik politika geliştiricileri, okul müdürleri, aileler, eğitimciler, öğrenciler ve erken çocukluk uygulamalarının yerine getirilebilmesi için görev alabilecek olan tüm bireylerin lider olarak nitelendirilebileceğini ifade etmektedir.

En iyi erken çocukluk ortamlarının ve uygulamalarının sağlanabilmesi bu kapsamda toplamda 14 madde ile öneriler sunmaktadır. Liderlere yönelik DEC'nin önerileri şu şekilde özetlenebilir;

- Liderler uygulamacılara aidiyet hissedebilecekleri ortamlar yaratmalı ve erken çocukluk hizmetlerine destek olmaya teşvik etmelidir.
- Liderler DEC'nin etik değerlerine, önerilen uygulamalarına ve misyonuna uygun politikalar geliştirilmesine katkı sağlamalı, aileler ve uygulamacılar ile fikir alışverişinde bulunarak kollektif bir anlayışla çalışmalıdır.
- Liderler üniversite, eğitim kuruluşları, vakıf, dernek gibi destek sağlayıcılar ile işbirliği içerisinde olmalı ve kaynaklarının kullanımından en yüksek faydanın sağlanmasına katkı sağlamalıdır.
- Liderler en yüksek faydayı ve çıktıyı elde etmek için uygulamaların süreçlerini sıkı bir şekilde takip etmeli, aile ve eğitimciler arasındaki işbirliğine yönelik disiplini sağlamalı ve sistematik olarak uygulamaların takibini yapmalıdır.

Değerlendirme

DEC değerlendirme kavramını bir karar vermek için veri toplama süreci olarak ifade etmektedir. Değerlendirme uygulamalarının çocuk ve aile üzerindeki çıktısı, bireyselleştirilmiş eğitimin sunulması, müdahalelerin planlanması amacıyla uygulanmaktadır. DEC değerlendirme başlığı altında genel olarak aşağıdaki önerileri sunmaktadır:

- Uygulamacılar değerlendirme için kullanacakları materyal ve stratejileri çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, içerisinde bulunduğu kültürü dikkate alarak belirlemelidir. Değerlendirme sürecini aile ve hizmet sağlayıcıları ile işbirliği içerisinde yürütmelidir.
- Uygulamacılar değerlendirme sürecinde çocuğun günlük rutinleri, içerisinde bulunduğu çevre özellikleri gibi bilgilere yönelik veri toplamalıdır. Değerlendirmeyi tüm gelişim alanlarını dikkate alarak gerçekleştirmeli, çocuğun bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır.
- Uygulamacılar değerlendirme raporunu uygulanabilir ve ailenin anlayabileceği bir dilde hazırlamalıdır.

Ortam

Risk altındaki veya yetersizliği olan çocuklar okul ve ev gibi ortamlarda akranları ile etkileşime girerler ve öğrenmeler bu ortamlarda gerçekleşir. DEC öğrenme ortamlarını fiziksel ortam (mekan, ekipman, materyal gibi), sosyal ortam (akranları ile etkileşim kurma, aile üyeleri gibi) ve geçici ortam (rutinlerin ve aktivitelerin süresi gibi) üç grup altında ifade etmektedir. Öğrenme ortamları sadece çocuğun gelişimini desteklemek için fırsatlar yaratmak amacıyla değil aynı zamanda güvenliğinin sağlanması amacıyla da önem arz etmektedir. DEC öğrenme ortamları ile ilgili genel olarak aşağıdaki önerileri sunmaktadır.

- Uygulamacılar günlük rutin ve etkinlikler içerisinde doğal öğrenme ortamları oluşturarak bütünleştirici bir yaklaşımla çocuğun öğrenme deneyimini desteklemeli ve aile ile işbirliği içerisinde olmalıdır.
- Uygulamacılar evrensel tasarım ilkelerine uygun olarak çocuk için erişilebilir bir ortam sağlamalıdır.
- Uygulamacılar çocuğun öğrenme ortamlarına aktif katılımını sağlamalı, sürdürülebilir öğrenme fırsatları yaratmalı ve yardımcı teknolojileri işe koşmalıdır.

Aile

DEC aile uygulamalarını, ailelerin çocukları hakkındaki karar alma süreçlerine aktif katılımı, ailelerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olması ve hizmet planlamalarının geliştirilmesinde ailelerin lider rolünde olması olarak tanımlamaktadır. Aile uygulamaları üç başlık çerçevesinde ele alınmıştır. Bunlar; aile merkezli uygulamalar, ailelerin kapasitelerinin inşa edildiği uygulamalar ve aile-uzman işbirliğine dayalı uygulamalardır. DEC aile uygulamalarına yönelik olarak uygulamacılara genel olarak aşağıdaki önerileri sunmaktadır:

- Uygulamacılar ailelerle güven ve saygıya dayalı bir iletişim kurmalı, onların anlayacağı ve bunun üzerine fikirlerini beyan edebilecekleri bir bilgilendirme yapmalı, ailelerin kararlarına ve kaygılarına karşı sorumluluk sahibi olmalı.
- Uygulamacılar aileler ile işbirliği içerisinde hareket etmeli, ailelere onların yasal hakları konusunda yardımcı olmalı ve ailelerin bilgi ve deneyimlerini geliştirmede sorumluluk sahibi olmalı.

Öğretim

Öğretim uygulamaları erken müdahale ve erken çocukluk eğitiminin en önemli kilometre taşlarından biri olarak tanımlanmaktadır. Çünkü başta öğretmenler ve aileler tarafından olmak üzere, gelişimsel geriliği olan veya risk altındaki çocukların potansiyellerinin geliştirilmesi için öğretimsel uygulamalar kullanılmaktadır. Öğretimsel uygulamalar neyin ne zaman öğretileceğine, öğretimin etkisinin nasıl değerlendirileceğine ve çocukların nasıl destekleneceğine yönelik sistematik stratejileri içermektedir. DEC öğretimsel uygulamalara yönelik uygulamacılara genel olarak aşağıdaki önerileri sunmaktadır:

- Uygulamacılar çocuklara yönelik bireyselleştirilmiş bir öğretim için onlar hakkında aileler ile veri toplamalı, çocuğun güçlü yönlerini ve tercihlerini öğrenmeli, çocuk ile aktif katılımlı bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır.
- Hedef kazanımlar aileler ile belirlenmeli ve bu kazanımlar doğal ve bütünleştirme ortamlarında kazandırılmalı, çocuğa etkili dönütler vererek onun oyun ve öğretime aktif katılımı sağlanmalıdır.
- Uygulamacılar çocuğun yaşam öyküsüne dayalı olarak oluşabilecek güçlüklerle (ör. farklı bir dil konuşması vb.) karşı çocuğu desteklemelidir, çocuğun birincil bakıcısı veya hizmet sağlayıcısı ile olumlu ilişkiler geliştirmesine rehberlik etmelidir.

Etkileşim

Etkileşime dayalı uygulamalar, dil ve iletişim, bilişsel gelişim, duygusal yeterlik, problem çözme gibi alanlarda çocukları desteklemeyi hedefleyen uygulamalardır. Etkileşime dayalı uygulamalar tüm çocukların öğrenmelerini destekleme üzerinde temellendirilmiştir. Önerilen etkileşime dayalı uygulamalar çocukların öğrenme çıktılarını desteklemek amacıyla belirlenmiştir ve bu uygulamalar çocukların yaşam öyküsü, gelişim düzeyleri, dil gelişimi ve kültürel çevre gibi faktörlere göre bireyselleştirilebilmektedir. DEC çocukların etkileşimini desteklemek için birtakım uygulamalar önermektedir. Bunlar genel olarak çocuğun sosyal-duygusal gelişimi, bilişsel gelişimi, iletişim ve problem çözme becerilerine yönelik öneriler olarak göze çarpmaktadır.

Ekip Çalışması ve İşbirliği

Çocuğun doğal çevresinde bulunan aile, uygulamacılar ve diğer disiplinlerdeki kişiler arasındaki iletişimin kalitesi erken çocukluk uygulama ve müdahalelerinin de kalitesini etkilemektedir. İşbirliği ve ekip çalışmaları saygılı, destekleyici, bilgi alışverişine dayalı bir çerçevede ilerlemesine temellendirilmiştir.

Geçiş

Geçiş, erken çocukluk döneminde programlar, ortamlar veya etkinlikler arasındaki değişikliklere ailenin ve çocuğun hazırlanması süreci olarak ifade edilmektedir. Geçiş uygulamalarında aile, uygulamacı ve çocuk arasında iyi bir etkileşimin olması, geçiş yapılacak olan program veya ortama hem ailenin hem de çocuğun hazırlanması etkili bir geçiş sürecinin gerçekleştirilmesinde önem taşımaktadır.

Developmentally Appropriate Practice National Association For The Education of Young Children (NEAYC)

Mevcut Bağlamdaki Kritik Durumlar

NEAYC doğumdan sekiz yaşa kadar olan çocuklar için gelişimsel açıdan en uygun uygulamaları ve önerileri geliştirmek amacıyla bu bildiri yayınlamaktadır. Önerilen uygulamalar ve öneriler bilimsel araştırmalar çerçevesinde kanıt temelli olan uygulamalardır. İlki 1986 yılında yayınlanan “gelişimsel açıdan en uygun uygulamalar” olarak bilinen bu bildiri zaman içerisinde bilimsel çalışmaların gelişmesi, alandaki çalışmaların ilerlemesiyle birlikte revize edilmiştir. NEAYC erken çocukluk eğitiminde 3 güçlükten söz etmektedir. Bunlar; Tüm çocukların öğrenmelerindeki farkı azaltmak ve başarılarını arttırmak, okul öncesi ve ilkökul çocukları için daha iyi ilişkilendirilmiş ve geliştirilmiş eğitim yaratmak ve öğretmen bilgisinin ve karar vermenin eğitim için hayati önem taşıdığını kabul etmektir.

Tüm Çocukların Öğrenmelerindeki Farkı Azaltmak ve Başarılarını Arttırmak

Farklı sosyokültürel ve sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların okul başarısının düşük olduğu bilinmektedir. Bunun birçok farklı nedeni olmasına karşın en belirgin nedenleri arasında ailelerin düşük okuryazarlık düzeyine sahip olması ve çocukları 0-36 ay aralığında dil ve iletişim gibi alanlarda yetirince desteklenmemesi göze çarpmaktadır. Yaşanılan bu güçlükler yeni olmamakla birlikte, bu güçlüklerin önüne geçebilmek ve çocukları erken çocukluk döneminde destekleyerek öğrenme farklarını azaltabilmek için, yeni bilgileri kritik durumlarda uygulayabilmek, öğrencileri gelişimsel ve akademik alanlarda desteklemekte güçlük çeken öğretmenlere alandaki yeni kanıt ve yenilikler açısından rehberlik etmek gerektiği düşünülmektedir.

Okul Öncesi ve İlkokul Çocukları İçin Daha İyi İlişkilendirilmiş ve Geliştirilmiş Eğitim Yaratmak

Uzun yıllar boyunca okul öncesi eğitim ile K-12 birbirlerinden bağımsız sistemler olarak düşünülmüştür. ABD’de okul öncesi eğitimden faydalanan çocuk sayısı da bu nedenle olması gerekenin altında bir orandaydı. Fakat head start gibi programlarla okul öncesi dönem eğitimlerine bir farkındalık oluşturulmuş ve ülke genelinde okul öncesi dönem eğitimi K-12 eğitiminin bir parçası olarak görülmeye başlanmıştır ve böylelikle ilkokul çağına gelen öğrencilerin öğrenme başarılarındaki fark minimize edilmeye çalışılmıştır. Fakat okul öncesi dönem müfredatı ve uygulamalar oldukça yeni ve geliştirilmesi gereken alanlar oldukları için özellikle gelişimsel alanlarda ve dil becerilerinin desteklenmesi noktasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle erken çocukluk dönemi eğitim müfredatlarının çocukların bireysel, kültürel ve aile özellikleri göz önünde bulundurularak bilimsel araştırmalar çerçevesinde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca erken çocukluk eğitiminin başarıya ulaşması ve özellikle risk altındaki veya gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenme çıktıları ile tipik gelişen akranlarının öğrenme çıktıları arasındaki farkı azaltabilmek, benzer bir düzeyde ilköğretime başlangıç yapmalarını sağlayabilmek için okul öncesi ve ilköğretimde çalışan eğitimcilerin işbirliğinin önemi de vurgulanmaktadır.

Öğretmenin Bilgisinin ve Karar Vermenin Eğitim İçin Hayati Önem Taşıdığını Kabul Etmek

Erken çocukluk eğitiminde program ve uygulamalara karar vermek, uygun programı işe koşmak çocuğu gelişimsel açıdan desteklemek ve öğrenmelerini arttırmak için büyük bir önem taşır. Erken çocukluk eğitim hizmetlerinde görev alan eğitimcilerin profesyonel karar alma yeterlikleri ve bilgi düzeyleri incelendiğinde istenilen düzeyin çok gerisinde kaldığı göze çarpmaktadır. Profesyonel karar alma becerisi etkili bir öğretimin olmazsa olmazıdır. Erken çocukluk hizmetlerinde görev alan eğitimciler ve profesyoneller iyi bir eğitim hedefi için kapsayıcı ve bireyselleştirilmiş bir çerçevede kazanımlarını belirlemeli, müfredatın genel bir çerçevesini oluşturup bireye özgü hedeflere yoğunlaşmalıdır. İyi bir erken çocukluk eğitimi için uygulanması gereken birçok strateji olmasına karşın eğitimcilerin yerel bölgelerdeki okulların müfredatlarını bireyselleştirmesi gerektiğini fark etmesi, bu konuda karar alma süreçlerini devreye koyması ve kararlarını kapsayıcı bir perspektifle uygulaması iyi bir başlangıç noktası olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir.

Kritik Durumlarda Yeni Bilgilerin Uygulanması

Literatürdeki yeni bulgular çocukların öğrenmeleri arasındaki uçurumun kapanabileceğine ve öğrenme başarılarının arttırılabileceğine yönelik umut vadetmektedir. Dahası çocuklar, erken dönemde sosyal-duygusal, bilişsel, fiziksel ve akademik gelişimlerin desteklenmesiyle tüm potansiyellerinin nasıl geliştireceğini öğrenebilmektedirler. Çocuklar yüksek kalite erken çocukluk hizmetlerinden faydalandığında bu potansiyellerini kullanabilmektedir. Fakat bu yüksek kalitedeki erken çocukluk hizmetlerinden çok az çocuk faydalanabilmektedir. Bunun yanı sıra erken çocukluk döneminde dil ve iletişim, erken okuryazarlık, erken matematik becerileri gibi alanlarda çocuk desteklendiğinde ilkökul dönemine daha yüksek ön koşul bilgi ve beceriler ile başlamaktadırlar. Yakın zamana kadar erken çocukluk hizmetlerinde görev alan öğretmen ve profesyoneller erken okuryazarlık ve erken matematik gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik olumsuz bir bakış açısına sahiptir. Fakat yeni bilgi ve araştırma bulguları ile birlikte bu becerilerin öğretiminin özellikle risk altındaki veya yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için okul döneminde tipik gelişen akranları ile arasındaki öğrenme uçurumunu önemli ölçüde etkilediğinin farkına varılmıştır. Erken okuryazarlık ve matematik becerilerinin yanı sıra son yıllarda özellikle ilkökul dönemine geçiş sürecinde çocukların sosyal-duygusal yeterliklerinin desteklenmesinin önemi de ortaya

çıkılmaktadır. Bağımsızlık, öz düzenleme, ekip üyesi olabilme, sorumluluk alma gibi becerilerin kazandırılmasının ve desteklenmesinin ilkökul düzeyine geçişte çocukların daha iyi bir başlangıç yaptığına işaret eden bulgular da yine son yıllarda ortaya konan önemli bir nokta olarak vurgulanmaktadır. Erken çocukluk döneminde bu becerilerin kazandırılabilmesinin en önemli yolu olarak okul öncesi hizmetlerinden çocukların yüksek kalitede faydalandırılması olarak ifade edilmektedir. Fakat eğer çocuklar K3 düzeyinde yüksek kalitede erken çocukluk hizmetlerinden faydalanmıyorsa 6 yaşına kadar yüksek kalitede bir erken çocukluk hizmetine devam etme oranı oldukça düşük oranlarda kalmaktadır. Bu durum da yine 0-8 yaş aralığındaki çocuklara bütüncül bir bakış açısıyla yüksek kalitede erken çocukluk hizmetlerinin sağlanmasının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk hizmetlerinden çocuğun yüksek kalitede ve en yüksek fayda çerçevesinde faydalanabilmesi için eğitimcilerin rolüne vurgu yapılmaktadır. Öğretmenler çocukların bu dönemde nasıl desteklenmesi ve hangi alanlarda çocukları desteklemesi gerektiği yeterliğine sahip olmalıdır. Bununla birlikte öğretmenler etkili karar alma yeterliğine, çocukların bireysel olarak farklılaşabilecek ihtiyaçlarına göre programı revize edebilme yeterliğine ve aile, hizmet sağlayıcıları ve çocuk ile karşılıklı etkileşim içerisinde işbirliği yapabilme yeterliğine sahip olmalıdır.

Gelişimsel Açıdan Uygun Uygulamalarda Temel Konular

Karar Verirken Dikkate Alınması Gereken Bilgiler

Erken çocukluk hizmetlerinde görev yapan eğitimciler çocuklar ile çalışırken 3 konuyu derinlemesine düşünmelidirler.

1. Çocuğun gelişimi ve öğrenmeleri hakkında ne biliniyor?

Eğitimciler çocuğun bulunduğu yaş grubunun tipik özelliklerini, çocuğun bireysel öğrenmelerini ve gelişimini, çocuğa uygun stratejilerin kullanımı için ayrıntılı veri toplamayı bilmelilerdir. Bu sayede eğitimciler hangi uygulamayı, stratejiyi, materyali vb. kullanabileceklerini ve bunlardan hangisinin en etkili sonuçları verebileceği hakkında ön değerlendirmede bulunabileceği ve etkili bir karar alma süreci gerçekleştirebileceği vurgulanmaktadır.

2. Bir birey olarak çocuk hakkında ne biliniyor?

Her bir çocuğun öğrenme stratejisi farklılaşabilir dolayısıyla çocuk ile çalışılacak olan yöntem ve teknik de farklılaşabilir. Bazı çocuklar risk altında veya tanımlı olabilir. Bu nedenlerden dolayı çeşitli yöntem ve tekniklerle (ör. gözlem, görüşme vb.) çocuk hakkında ayrıntılı bilgi elde edilmeli ve kullanılacak olan uygulamalar, materyaller, ortamlar, yöntem ve teknikler bireye özgü bir değerlendirme sonucu belirlenmelidir.

3. Çocuğun yaşadığı sosyal ve kültürel çevre hakkında ne biliniyor?

Çocuğun yaşadığı çevre, sahip olduğu kültür gibi özellikler hem çocuk ile etkileşim kurmak hem de aile ile iletişim kurarken en uygun yola karar vermek açısından önemlidir. Başarılı bir öğretmen ilk olarak çocuğun bulunduğu yaş grubu ve gelişimsel özelliklerini dikkate alır. Sonrasında çocuğun bulunduğu aile, yaşadığı çevre, içerisinden geldiği kültür, geçmiş tecrübeleri gibi özellikleri dikkate alır. Ancak bu aşamalardan sonra öğretmen çocuk hakkında doğru karar verebilir.

Zorlu ve Ulaşılabilir Hedefler

Etkili öğrenmeler tesadüfi olarak gerçekleşmez. Öğretmenler öğrencilerin buldukları düzeyleri iyi belirleyip buna uygun öğretimsel ve gelişimsel programlar hazırlarlarsa etkili öğrenmeler gerçekleşebilir.

Öğrenme Uygulamalarının ve Çocuk Gelişiminin İlkeleri

Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar neyin istenildiğine veya neye inanıldığına dayandırılmamıştır. Tamamen literatür ve bilimsel kaynaklardan yola çıkılarak etkili olduğu düşünülen uygulamalara dayandırılmaktadır. Bu uygulamaların da birtakım ilkeleri belirlenmiştir. Bu ilkeler her ne kadar bilimsel verilere dayandırılrsa da bazı sınırlılıkların olduğuna dikkat çekilmiştir. Tüm bu sınırlılıklarla birlikte sıralanan ilkeler şu şekildedir.

1. Gelişimin ve öğrenmenin tüm alanları (bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel) çok önemlidir ve bu alanlar birbirleri ile yakından ilişkilidir. Çocuğun gelişiminde ve öğrenme yaşamında bu alanların göz önünde bulundurulması ve erken çocukluk

profesyonellerinin bu alanlarda oluşan bireysel farklılıkları dikkate alarak erken çocukluk uygulamalarını uygulaması gerekmektedir.

2. Çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri halihazırda var olan yetenek, beceri ve bilgilerin üzerine inşa edilir. Araştırmalar gelişimin belirli yaşlarda sırasıyla ve tahmin edilebilir bir çizgide ilerlediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla çocukların doğumdan 9 yaşa kadar olan öğrenme ve gelişimleri ileriki öğrenmelerini etkileyecektir.
3. Gelişim ve öğrenme farklı alanlarda bireysel özelliklere göre değişkenlik gösterebilirken çocuktan çocuğa da değişken oranlarda ilerleyebilir. İlgi ve yeteneklerde çocuktan çocuğa doğal olarak farklılık göstermektedir. Bundan dolayı öğretmenler ve diğer eğitimciler mümkün olduğunca öğretimi bireyselleştirmelidirler.
4. Gelişim ve öğrenme biyolojik olgunlaşma ve deneyimlerin birbirleri ile sürekli ve dinamik etkileşiminin bir sonucudur. Örneğin genetik faktörler nasıl ki bir çocuğun sağlıklı veya sağlıklı olmayabileceği konusunda öngörülebilir bulunmamızı sağlarsa, biyolojik olgunlaşma gibi çocuğun gelişimini ve öğrenmesini etkileyebilecek faktörler de bize aynı öngörüü geliştirmemizde yardımcı olur.

Bu nedenle erken çocukluk eğitimcileri biyolojik olgunlaşma ve buna bağlı öğrenme deneyimlerini göz önünde bulundurarak uygulamalarını planlamalıdır.

5. Çocuğun erken dönemdeki deneyimler öğrenme ve gelişimi üzerinde pozitif veya negatif etkiler gerçekleştirebilir. Bu erken deneyimler öğrenme ve gelişim üzerinde birikimli veya gecikmeli etkiler bırakabilir. Bundan dolayı çocukların bazı becerileri öğrenmeleri için en uygun dönemlerin belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.
6. Gelişim daha karmaşık, kendini düzenleyici, sembolik veya temsili kapasitelere doğru ilerler. Zamanla çocuğun dil, problem çözme, sosyal etkileşim ve fiziksel becerileri daha da karmaşıklaşır.
7. Çocuklar eğer sorumluluk sahibi yetişkinlerle sürekli bir etkileşim içerisinde olursa, akranları ile pozitif iletişim kurma fırsatı elde ederse ve güvende olursa en iyi gelişimi yakalar. Bu fırsatlar sağlandığında çocuk dil becerilerini, bulunduğu toplumun kültürel özelliklerine uyum sağlamayı, öz düzenleyici becerileri, iletişimi, akran etkileşimini ve bu gibi beceri ve gelişim dönemlerinde kazandırılması önemli olan becerileri daha sağlıklı ve etkili bir yolla öğrenme şansı elde etmiş olur.

8. Gelişim ve öğrenme birden çok kültürel ve sosyal bağlamda gelişir ve onlardan etkilenir. Çocuklar aile, okul, sosyal alanlar gibi çeşitli ortamlarda ve bağlamlarda öğrenmeler gerçekleştirir. Bu bağlamlar birbirlerinden etkilenir ve dolayısıyla çocukların öğrenme ve gelişimlerini etkileyebilir. Ailenin sosyo-kültürel özellikleri çocuğun öğrenme ortamıyla farklılaşabilir. Dolayısıyla etkili öğrenmeler gerçekleştirilebilmek için erken çocukluk eğitimcileri bu noktaları dikkate alarak uygulamalarını bireyselleştirmelidirler.
9. Çocukların zihinleri çevrelerinde olan biteni anlamada sürekli olarak aktiftir. Dolayısıyla çeşitli ve bireye özgü öğretim yöntem ve teknikleri ile bu öğrenmeler desteklenmelidir. Çoğu öğrenme çocukların bu deneyimleri ile ilişkili ve interaktif olduğu için onları bu bağlamda desteklemek önem arz etmektedir.
10. Oyun öz düzenleyici becerileri desteklemesinin yanı sıra dil, zeka ve sosyal yeterlikleri desteklemede de çok önemli bir araçtır. Çocuklar oyun oynarken eğlenirler, sosyal etkileşime girerler, çevreyi keşfederler ve bunun yanı sıra öğrenmeler gerçekleştirirler. Dolayısıyla hem çocuğu tüm gelişim alanlarında desteklemek hem de okul başarısını arttırmak için öğrenme kazanımlarını oyun ile bütünleştirmek önemlidir.
11. Çocuklar bir sonraki amaç, hedef veya kazanımı başarmada güçlük yaşadıklarında öğrenme fırsatları yakalarlar. Gelişim ve öğrenmede bu aşamada ilerlemeye başlar. Dolayısıyla çocukların bu güçlükleri aşmasında onları desteklemek, motivasyonlarını arttırmak ve başaracaklarına olan inanç ve güvenlerini desteklemek etkili bir öğrenme fırsatı oluşturmada önemlidir.
12. Çocukların deneyimleri onların motivasyonlarını ve öğrenmeye olan yaklaşımlarını etkiler. Olumlu deneyimler olumlu öğrenmeler sağlarken olumsuz deneyimler hayal kırıklıkları oluşturur, öğrenmeye ve gelişime yönelik davranışlarını etkiler. Her çocuğun bireysel özellikleri ve bulunduğu yaşın gelişimsel özellikleri öğrenme stratejilerinde farklılıklar oluşturur. Dolayısıyla erken çocukluk eğitimcileri çocuklara yönelik uygulamalarında bu durumu göz önünde bulundurmalıdır.

Gelişimsel Açıdan Uygun Olan Uygulamalar İçin Yönergeler

Öğrenenler İlgili Bir Topluluk Oluşturmak

Erken çocukluk ortamları çocuğun ailesinin dışında dahil olduğu ilk ortam olduğu için çocuk için oldukça etkileyici bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla çocuğa nasıl yaklaşım sergileneceği ve çocuğun onlara nasıl yaklaşım sergileyeceği erken çocukluk ortamlarında şekillenir. Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar modelinde eğitimciler öğrenenler topluluğu oluşturur ve tüm çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini destekler. Bu topluluk da çocukların tüm gelişim alanlarındaki öğrenmelerini önemli ölçüde etkiler. Erken çocukluk ortamlarında bu öğrenenler topluluğunu oluşturmak için eğitimciler, aileler, ara elemanlar, hizmet sağlayıcıları gibi üyeler sorumluluk sahibi olmalıdırlar ve işbirliği içerisinde çalışmalıdırlar. Bu işbirliği sayesinde erken çocukluk ortamlarında her bireyin önemli olduğu hissettirilmeli ve çocuklar ile olumlu ilişkiler kurulmalıdır. Çocuklara birlikte oyun oynama, proje ve etkinliklerde sorumluluk alma, akranları ile etkileşime girme gibi fırsatlar yaratılmalıdır. Erken çocukluk ortamlarında saygıya dayalı ve hesap verilebilir sistemler geliştirilmelidir. Öğretmenler çocukların öz düzenleyici ve sorumluk alma bilinçlerini desteklemelidir. Çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemeli, onlara rehber olmalıdır. Ön akademik becerilerin öğretiminde çocuklara yol gösterici olmalı, sınırlarını aşabileceğine göstermeli, kendi kendine öğrenmelerini desteklemelidir. Çocukların gelişimleri kaydedilmeli ve bu yönde veri toplanmalıdır. Uygulamacılar erken çocukluk ortamlarını güvenli, sağlıklı ve uygun etkileşimlerin gerçekleşebileceği ortamlar haline getirmede sorumluluk sahibi olmalıdırlar. Erken çocukluk ortamları çocukların psikolojik açıdan iyi hissettikleri ve sosyal-duygusal anlamda desteklendikleri ortamlar olmalıdırlar ve bu konuda tüm paydaşlar sorumluluk sahibi olmalıdırlar.

Gelişimi ve Öğrenmeyi Geliştirmeyi Öğretmek

Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar en iyi yetişkin ve çocuk rehberliği deneyimlerinin gerçekleşmesini sağlamalıdır. Yetişkin rehberliği, öğretmenin hedef kazanımlarına yönelik olurken, çocuk rehberliği çocuğun ilgi ve isteklerine göre şekillenir. Fakat öğretmen her iki durumda da çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemede sorumluluk sahibi olmalıdır. Öğretmenler bu öğrenme ortamlarında bireye özgü öncelikli hedefler belirler ve öğrenme uygulamalarını işe koşar. Fakat bu hedefleri belirlerken çocuğun yaşamında önemli olan kazanımları da dahil etmesi gerekmektedir. Bu nedenle çocuk hakkında farklı ortamlarda ve öğrenme koşullarında veri toplar, ailesinden çocuğa yönelik bilgiler alır ve bu bilgileri eğitim programı hazırlarken göz önünde bulundurur. Öğretmen elde ettiği verilere dayanarak çocuk için en uygun ve kapsayıcı programı hazırlamada sorumluluk alır. Öğretmen hazırladığı programın yanı sıra çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek için öğrenme ortamlarında fırsatlar yaratmak için düzenlemelerde bulunur ve bu konuda sorumluluk alır. Öğretmen hazırladığı programa yönelik kazanımları çocuklara öğretmede destek sağlar, çocukların kendi kendine öğrenmelerini desteklemek için desteği zaman içerisinde planlı ve aşamalı olarak geri çeker. Öğretmen hangi yöntem ve tekniği ne zaman ve nasıl uygulayacağı konusunda gerekli donanımına sahip olmalıdır. Öğretmen öğrenme ortamlarında çocuklar ile işbirliği içerisinde hareket eder ve onların yeri geldiğinde sorumluluk almaları için fırsatlar yaratır ve bu konuda çocukları destekler.

Önemli Hedefleri Başarmak İçin Müfredatı Planlama

Müfredat, çocukların edineceği bilgi, beceri, yetenek ve anlayışlardan oluşur ve öğrenme deneyimleri için planlar bu hedeflerin kazandırılmasıyla gerçekleşir. Gelişimsel açıdan uygun olan uygulamalarda müfredat, çocukların gelişim ve eğitim açısından önemli olan hedefleri başarmasına yardımcı olur. Müfredat planları sistematik bir şekilde planlanmalı ve iyi bir uygulama gerçekleştirilmelidir. Çünkü etkili öğrenmeler müfredatın iyi uygulandığı ortamlarda gerçekleşir. Dolayısıyla eğitimcilerin hem öğretmen rehberliği hem de çocuk rehberliği stratejilerinde müfredata bağlı kalmaları önemlidir. Fakat iyi bir müfredat öğretmene öğrenme ortamlarında esneklik sağlayacak nitelikte olmalıdır. Müfredatta çocuklar için hedeflenen kazanımlar açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmelidir. Hedef kazanımlar belirlenirken en kapsayıcı hedefler belirlenmeli ve çocuğun ilkokula başlama döneminde faydası olacak kazanımlar müfredata eklenmelidir. Öğretmen hedef kazanımları belirlerken

çocuğun öğrenme deneyimleri ile anlamlı bir bağ kurmalı, çocuğun hazırbulunuşluk seviyesine uygun amaçlar belirlemeli ve amaçların gelecek öğrenmelerini destekleyici nitelikte olmasına özen göstermelidir. Müfredat işbirliği çerçevesinde bilgi alışverişine dayalı bir anlayışla hazırlanmalı ve uygulanan müfredata yönelik gelişmeleri aile ve diğer erken çocukluk uygulamacıları ile paylaşmalıdır. Müfredat içerikleri çocuğun günlük rutinleri ve ihtiyaçları ile ilişkilendirilmelidir.

Çocuğun Öğrenmesini ve Gelişimini Değerlendirme

Değerlendirme çocuğun bulunduğu düzeyi ortaya koymada, eğitim planı hazırlamada, uygulamaların etkililiğini ortaya koymada önem arz etmektedir. Değerlendirme ayrıca müfredat çerçevesinde ortaya hedeflenen kazanımların ne kadarını çocuğun kazandığını ölçmede önemli bir yöntemdir. Fakat küçük çocukların dil bağlamında aileden kaynaklı olarak farklı kültürel ve dil bilimsel alanlarda gelişme ve öğrenmeler gerçekleştirdiklerinden dolayı ses değerlendirmesinde güçlükler olabilmektedir. Bundan dolayı küçük çocukların gelişiminin ve başarılarının değerlendirilmesi sürekli, stratejik ve amaca yönelik olmalıdır. Bu değerlendirmeler de hem çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde veri sağlar hem de programın etkililiği hakkında bilgi vermiş olur. Değerlendirmeler çocukların belirlenen amaca yönelik gelişimlerini ölçme niteliğinde olmalıdır. Değerlendirmeler çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olmalıdır ve bireysel farklılıklarını dikkate alan bir sistemi içermelidir. Değerlendirmeler sadece çocuğun bağımsız olarak yapabildiklerine değil akran yardımı ile yapabildiklerine de odaklanmalıdır. Değerlendirmeler içerisine aile de katılarak bütüncül bir anlayışla gerçekleştirilmelidir. Çocuğun gelişimine ve öğrenmesi üzerine büyük etkilerde bulunabilecek kararları verirken sadece tek bir yöntemle elde edilen değerlendirmeler ele alınmamalıdır, farklı yöntem ve tekniklerle de değerlendirmeler gerçekleştirilmelidir. Özel gereksinimli bireyleri değerlendirirken mutlaka aile görüşlerine başvurulmalıdır, kısa süreli değerlendirmeler ile kararlar verilmemelidir.

Aile ile Karşılıklı Bir İletişim Kurmak

Gelişimsel olarak uygun uygulamalar çocuk gelişimi ilkelerine ve çocuklara ilişkin derinlemesine elde edilmiş bilgilere temellendirilmiştir. Bir çocuk ne kadar küçükse gelişimsel olarak uygun uygulamaları seçebilmek için o kadar fazla bilgi gerektirir ve çocuklar hakkındaki derinlemesine bilgi ancak aileden elde edilebilir. Dolayısıyla aile ile karşılıklı bir iletişim ağı kurmak ve bunu sürdürmek erken çocukluk hizmetlerinin başarıya ulaşabilmesi ve çocukları en etkili şekilde desteklemek için önemlidir. Bu iletişimi sağlamak için aile ile karşılıklı saygı sağlama, işbirliği yapma, çocuğun gelişimi için karşılıklı sorumluluğu paylaşma ve hedef kazanımlar için fikir alışverişinde bulunma gibi noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Eğer aile ülkede konuşulan dilden farklı bir dil konuşuyorsa eğitimciler aileler ile iletişim kurmak için mümkünse onların diliyle iletişime geçmelidir (Not: Ülkemizde Kürtçe, Arapça gibi bazı bölgelerde yaygın kullanılan dilleri konuşan ailelerle daha etkili bir iletişim kurmak için o dili konuşabilen kişilerin iletişime geçmesi bu bağlamda düşünülebilir). Ailenin erken çocukluk eğitiminde etkin rol alması için fırsatlar yaratılmalıdır. Öğretmenler ailelerin istek ve ihtiyaçlarına anlayışla yaklaşmalı ve dikkate almalıdır. Öğretmenler aileleri çocuk için birer bilgi kaynağı olarak düşünmeli ve çocuk hakkında kararlar almadan önce aile ile fikir alışverişinde bulunmalıdır.

Erken Çocuklukta Bütünleştirme (DEC&NAEYC)

Özel gereksinimli olan bireyler ve aileleri uzun yıllardır ayrıştırılmaya maruz bırakılmış ve özel gereksinimli bireylerin yasal hakları uzun yıllar boyunca tanımlanmamıştır. Dolayısıyla bu çocuklar ve aileleri erken çocukluk hizmetlerinden faydalanamamışlardır. Fakat 0-8 yaş aralığındaki özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin erken çocukluk hizmetlerine dahil edilmesi gerektiği bu bildiriye ifade edilmektedir. Bu katılımın sağlanması ve özel gereksinimli çocukların erken çocukluk hizmetlerine kapsayıcı bir anlayışla dahil edilmesi erken çocuklukta bütünleştirme kavramı ile ifade edilmektedir. Erken çocuklukta bütünleştirme yeni ve tam olarak anlaşılmamış bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. DEC ve NAEYC genel olarak bu eksikliği fark ettiği için ve neden erken çocuklukta bütünleştirmenin gerekli olduğuna vurgu yapmak için bu ortak bildiriye yayınlamışlardır. Dahası bu bildiri ile eğitimcilerin, ailelerin, yöneticilerin, politika üreticilerinin ve diğer ilgili kişilerin erken çocukluk hizmetlerinin geliştirilmesinde nasıl bir rol üstlenebileceklerine yönelik öneriler sunulmaktadır.

Erken Çocuklukta Bütünleştirmenin Tanımı

Erken çocuklukta bütünleştirme her bir bebek, çocuk ve onların ailelerinin yetenek ve geniş yelpazedeki uygulamalara katılımına bakılmaksızın toplumun bir üyesi olarak kabul eden anlayışla onların haklarını destekleyen politika, uygulama ve değerleri bünyesinde barındırır. Yüksek kaliteli erken çocukluk programlarını ve hizmetlerini belirlemek için kullanılabilir kapsayıcılığın tanımlayıcı özellikleri erişim, katılım ve desteklerdir.

Erişim

Yüksek kalitede erken çocukluk hizmetleri ev ortamı, çocuk bakım merkezleri, okul, head start gibi uygulamalar ile çeşitli formlarda gerçekleştirilebilir. Erişim kavramı tüm çocukların, gerektiğinde bireysel farklılıklara göre düzenlemeler yapılarak, erken çocukluk hizmetlerine dahil edilmesini ifade eder. Bu amaçla evrensel tasarım normlarını ve öğrenmeler için evrensel tasarım kriterlerini gerçekleştirmek önem arz eder.

Katılım

Ortamlar ve programlar erişimi kolaylaştırmak için tasarlanmış olsa bile, bazı çocukların akranları ve yetişkinlerle oyun ve öğrenme etkinliklerine tam olarak katılmak için ek bireyselleştirilmiş faaliyetlere ve desteklere ihtiyacı duyabilmektedir. Yetişkinler özel gereksinimli çocukları bu kapsayıcı ortamlara katılımlarının sağlanması için teşvik etmelidir. Katılımın gerçekleştirilebilmesi için bireysel farklılıklardan kaynaklı oluşabilecek engellere yönelik kapsayıcı düzenlemeler ile özel gereksinimli çocukların erken çocukluk hizmetlerine katılımı desteklenmelidir.

Destek

Erişime ve katılıma yönelik belirtilen noktalara ek olarak, çocuklara ve ailelere kapsayıcı hizmetler sunan kişi ve kuruluşların çabalarını desteklemek için sistem düzeyinde bir destek altyapısı mevcut olmalıdır. Bu sayede yüksek kalitede erken çocukluk hizmetlerinin sağlanması ve özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin bu hizmetlerden faydalanması daha da sistematik bir şekilde sağlanmış olacaktır.

Erken Çocukluk Hizmetlerinin Geliştirilmesi İçin Öneriler

1. **Her çocuğun tam potansiyeline ulaşması için yüksek beklentiler yaratın.** Erken çocuklukta kaynaştırmanın tanımı, yeteneğine bakılmaksızın her çocuğun tam potansiyeline ulaşması için yüksek beklentiler yaratmaya yardımcı olmalıdır.
2. **Dahil etme konusunda bir program felsefesi geliştirin.** Dahil etmenin üzerinde fikir birliğine varılan bir tanım, kapsayıcılık üzerine kendi felsefelerini geliştirmek için çok çeşitli erken çocukluk programları tarafından kullanılmalıdır.
3. **Hizmet ve desteklere yönelik bir sistem oluşturun.** Risk altındaki çocuklar da dahil olmak üzere, çeşitli engel türleri ve engel düzeyleri olan çocukların ihtiyaç ve özelliklerine yanıt veren hizmet ve desteklerin sürekliliğini sağlamak için bir sistem kurulmalıdır.
4. **Program revize edilmeli ve profesyonel standartlar getirin.** Bütünleştirmenin tanımı, yüksek kaliteli kapsayıcı uygulamaları içerecek şekilde programın ve profesyonel standartların revize edilmesinin temeli olarak kullanılabilir.
5. **Entegre bir profesyonel gelişim sistemi başarın.** Engelli ve engelsiz küçük çocukların ve ailelerinin dahil edilmesini desteklemek için devletler tarafından entegre bir yüksek kaliteli profesyonel gelişim sistemini teşvik etmek için üzerinde mutabık kalınan bir bütünleştirme tanımı kullanılmalıdır.
6. **Federal ve eyalet hesap verebilirlik sistemlerini etkileyin.** Bütünleştirmenin anlamı üzerine sağlanan fikir birliği, kapsayıcı programlara kayıtlı engelli çocukların sayısını artırmakla ilgili federal ve eyalet hesap verebilirlik standartlarını etkileyebilir.

Sonuç

DEC'nin NAEYC'nin erken çocukluk hizmetleri ve uygulamalarına yönelik önerileri ve ortak bildirimleri bir arada düşünülürken öncelikle her iki kuruluşun da önerilen uygulamaların bilimsel verilere ve kanıta dayalı uygulamalar olmasına vurgu yapması, bu uygulamaların hayata geçirilmesinde işbirliğine atıfta bulunması ve bireysel farklılıkları dikkate alarak uygulamaların hayata geçirilmesini önermeleri en çok dikkat çeken noktalardır. Bunun dışında öğretmenler ve aileler başta olmak üzere erken çocukluk hizmetlerinde görev alabilecek tüm bireylere yönelik önerilerde bulunulmasının yüksek kalitede erken çocukluk hizmetlerinin sağlanmasında önemli ve gerekli bir husustur. Bu sayede sistematik ve işleyen bir sistemin oturtulmasının çok daha kolay olabilecektir. DEC risk altındaki çocuklar ve özel gereksinimli çocuklara yönelik öneriler sunarken NAEYC tüm çocuklara yönelik erken çocukluk hizmetlerine öneriler getirmektedir. Fakat her iki kuruluşun da alana getirmiş olduğu önerilerin tüm çocuklar ve aileleri için uygulanabileceğine vurgu yapması, bu uygulamaların sınıf ortamlarında gerçekleştirilebileceğine atıf yapılması yine dikkat çeken bir diğer noktadır. Bu sayede hem bütünleştirmenin felsefesi desteklenmiş olacak hem de bu özel gereksinimli çocukların dahil oldukları etkinliklere tipik gelişen çocuklar da dahil olabilecek ve akran etkileşimleri desteklenebilecektir. Son olarak önerilen uygulamaların salt öğretmen kontrolünde olmaması ve çocuğun da liderlik özelliklerini ortaya çıkarabilecek önerilerin bulunması özel gereksinimli bireylerin tam potansiyellerini ortaya koyabilmesi açısından önemli olduğu ve bu sayede özel eğitimde yaygın bir düşünce olan "salt öğretmen yönlendirir" anlayışının kırılmasında da etkili olabileceği izlenimi oluşmaktadır.

TELE Center Projesi

Projenin Kapsamı ve Amacı

Teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulması, bireyselleştirilmiş öğretimi desteklemenin en umut verici yollarından biridir. Bu ortamlar ses, görüntü, metin, animasyon gibi uygun materyallerin entegrasyonu ile öğrencilerin duyuşsal uyarılarını artırabilmekte ve öğretme-öğrenme sürecini figüratif, üç boyutlu ve canlı hale getirebilmekte, dikkat ve öğrenme verimliliğini arttırabilmekte böylece öğrencilerin ilgilerini geliştirmektedir. Teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, ÖG olan öğrencilerin okuma yazma, matematik, yaşam becerileri ve sosyal etkileşim gibi çeşitli alanlarda becerilerini geliştirmelerini destekler. Bu ortamlarda, çoklu ortam öğelerinin (örn. metin, resim, ses, video vb.) bilgisayar tabanlı sunumu ile çoklu ortam öğrenme etkinlikleri kolaylıkla gerçekleştirilebilir. Ancak araştırmalar, teknolojinin müfredata etkili entegrasyonunda öğretmenlerin rolünün merkezi olduğunu göstermektedir ve ayrıca etkili bir teknoloji entegrasyonu için öğretmenlerin teknolojik becerilerinin geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir. Öğretmen yeterliklerini artırmak, etkili bir öğretim ortamı oluşturmak için de çok önemli bir faktördür ve bu nedenle öğretmen niteliklerini artırmak projenin ilk hedefidir. Proje kapsamında düzenlenecek seminerler ile öğretmenlerin ÖG olan öğrencilere yönelik yeterliklerinin arttırılması hedeflenmektedir. Projenin ikinci ayağı olan teknolojik temelli sistemin (Akıllı Materyal Sistemi) geliştirilmesi ve materyal tasarımı ile ilgili dersin kazanımları doğrultusunda önerilerde bulunularak öğretmenlerin kullanımına yönelik etkinlikler planlanacaktır. Bu proje sayesinde öğretmenler etkili materyal tasarımı için materyalleri etkili ve hızlı bir şekilde tasarlayabilecek ve bunu derslerde etkin bir şekilde kullanma becerisi kazanabileceklerdir. Bütün bu hedefler yerine getirildiğinde kaynaştırma/bütünleşme ortamlarında öğretmenler materyalleri kolay ve hızlı bir şekilde geliştirebilecek ve ders sürecini verimli ve etkili bir şekilde geçirebilecek, öğrenciler ders kapsamında ihtiyaç duyduklarını daha hızlı, etkin bir şekilde kazanabileceklerdir.

Kapsayıcı ve bütünleştirici eğitimi geliştirmek için çıkarılan düzenlemelere ve uygulanan çabalara rağmen, birçok öğretmenin ÖG olan öğrenciler için materyal geliştirmeyi ve kullanmayı bilmede desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç eksikliğinin yanı sıra fiziki koşulların okullarda çeşitli materyallerin geliştirilmesine imkan verecek düzeyde olmaması ile ilgilidir. Bu projede TELE Merkezlerinin bir parçası olarak, öğretmenlere yüksek kaliteli

materyallerin tasarlanması ve geliştirilmesinde yardımcı olacak bir Akıllı Materyal Sistemi (AMS) geliştirilecektir. Son yıllarda akıllı sistemler de araştırmacıların büyük ilgisini çekmiştir. Bu nedenle, bu alanda çalışan uzmanların akıllı sistemler adı altında öğrenme yollarını iyileştirmek için araçlar geliştirdiği bilinmektedir. Bu doğrultuda, bu projede, öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre öğretim materyalleri tasarlayabilmeleri için anında, uyarlanmış bir öğretim sunmak için akıllı materyal sistemi geliştirilecektir. Sistem, öğrencilerin tüm bireysel farklılıklarına uyum sağlayacak ve çeşitli öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru aşamalı kazanımlarla tasarlanmasını sağlayacaktır. Bu proje kapsamında bir grup öğretmene eğitim faaliyetleri ile akıllı materyal sistemi tanıtılacak ve onlar bu sistemi deneme, öğretim sürecinde sistemin etkisini görme fırsatı bulacaklardır.

Projenin Yararlanıcıları

Öğretmenler

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilen öğretmenler, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını artırmak için ÖĞ olan ve olmayan öğrencilerin yer aldığı heterojen sınıflarda eğitim vermeye hazır olmalıdırlar. Türkiye'de öğretmenlerin lisans eğitiminde özel eğitimle ilgili sadece bir giriş ve seçmeli ders bulunmaktadır ve pek çok öğretmen ÖĞ olan öğrencilere yönelik yeterli bilgi birikimine sahip olmadan mezun olmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, öğretim materyallerinin eksikliğinden dolayı kaynaştırma uygulamalarında sorun yaşama eğilimindedir. Eğitim teknolojisi, ÖĞ olan öğrencilerle çalışmak için gelecek vadeden bir çözüm olup, öğrencilerin deneyimlerinin artmasında, öğrenmelerinin kolaylaştırılmasında ve bireyselleştirilmiş eğitim almalarında önemli bir role sahiptir. MEB (2006) tarafından hazırlanan bir raporda, teknolojiyi kullanarak farklı deneyim, özellik ve yeteneklere sahip öğrenciler için öğretim materyalleri geliştirmenin ve uygun öğrenme ortamları hazırlamanın gerekli bir öğretmen yeterliliği olduğu belirtilmiştir. Ancak birçok öğretmenin bilgi eksiklikleri ve müfredata teknolojiyi entegre etmekte zorlanmaları nedeniyle öğretim teknolojilerini yeterince kullanamadığı tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin sınıfa başarılı bir şekilde entegrasyonunun en önemli faktörlerinden biri ilgi çekici bir eğitim öğretim ortamı yaratmaktır. Eğitim ortamı tüm öğrenciler için eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmelidir. Bu nedenle öğrencilerin ilgisini çekecek materyaller ve etkinlikler

hazırlanmalıdır. Araştırma ve uygulama ışığında, öğrencilerin ihtiyaçlarını ön planda tutan öğretim materyallerinin tasarımının yaygınlaştırılması, öğrenmeyi kolaylaştırabilir ve kapsayıcı eğitimin kalitesini artırabilir. Hedef kitlenin kapsamı ve nihai yararlanıcılar bu projenin kalitesi ve etkinliği ile doğru orantılıdır. Hedef kitle seçilirken mevcut sorunlar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmuştur. Bu sorunlar ve ihtiyaçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Ülkemizde engelli bireylerin nüfusa oranı %12,29'dur ve bu oran yıllar içinde artan bir eğilim göstermektedir.
2. Öğretmenler, özel gereksinimli bireylerin dünyadaki eğitim çevreleri tarafından kabul edilen kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine entegrasyonu için yeterli bilgi düzeyinde değildir. Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında genellikle sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin çalıştığı ve lisans düzeyinde sadece teorik bilgilerin verildiği “özel eğitim” dersini almaktadır ve bu özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak için tek başına yeterli olmamaktadır.
3. Türkiye'de öğretmenlerin lisans eğitiminde özel eğitime yönelik tek bir giriş dersi bulunmaktadır ve birçok öğretmen, ÖG olan öğrenci ile çalışmaya odaklanan herhangi bir kursa veya derse katılmadan mezun olmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, iş ortamlarında kapsayıcı uygulamalarla bilgi ve deneyimlerini artırma ihtiyacı ile karşı karşıyadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını artırmak için, ÖG olan öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren akranlarının yer aldığı heterojen sınıflarda öğretime hazır olmaları gerekmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirmenin başarılı olması için öğretmenlere okullarda destek sistemleri ve uygun sınıfların yanı sıra motive edilmeleri ve bu alandaki bilgi ve mesleki becerilerini geliştirmeleri için işlevsel öğretmen yetiştirme programları ve araç setleri sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlerin derslerin kazanımına uygun materyal geliştirmede zorlandıkları ve lisans düzeyinde alınan materyal geliştirme derslerinin yetersiz olduğu bilinmektedir.
5. Literatürde materyalle verilen eğitimin kalıcılığının izlendiği ve MEB tarafından yapılan çalışmalarda materyal geliştirmeye önem verildiği bilinmektedir (Buna göre bakanlık düzeyindeki hedefler ile projenin hedefleri uyumludur).

Özel Gereksinimli Öğrenciler

En dezavantajlı öğrenci grubudurlar ve ihtiyaçları diğerlerine göre daha karmaşık olduğundan, ek özel desteğe ve çabaya ihtiyaç duyduklarından kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde daha fazla zorlukla karşılaşır. Yasal dayanak ve düzenlemeler olmasına rağmen, gözlemlenen gerçek uygulamaların, özellikle ÖG olan öğrenciler için etkili bir kaynaştırma/bütünleştirmenin gerçekleştirilmesinde, istendik düzeyde olmadığı görülmektedir. ÖG olan öğrencilerin bireysel olarak planlanmış, yoğun ve hedefe yönelik öğretime ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, ÖG olan öğrencilere ders veren öğretmenler, bu öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için uygun yöntem ve strateji geliştirme becerisine sahip olmalıdır. Bilginin hem sözlü hem de görsel olarak sunulması, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bilgiyi iki kanaldan işlemesine olanak tanır. Akademik becerilerin öğretimi genellikle sınırlı yöntemlerle kazandırıldığından (ör. metin okuma, çalışma kağıdı ile öğrenme vb.), yazılı olarak sunulan bilgileri ek sözlü sunum biçimleri (ör. görsel yönlendirmelerle zenginleştirilmiş) aracılığıyla sunmak, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sunulan bilgileri sözcüklerden veya resimlerden daha derin bir şekilde anlamalarını sağlayacaktır. Teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenmenin ÖG olan öğrenciler için bilişsel faydalarının yanı sıra bu etkinlikler öğrencilerin öğrenme motivasyonunu da artırmaktadır. Teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında, teknoloji destekli materyaller yeniden kullanılabilir ve öğrencilere tekrarlı uygulamalar sağlar. Bu materyallerin ÖG olan öğrenciler için büyük potansiyeli olmasına rağmen, ÖG olan çocuklar için materyal kaynaklarının geliştirilmesi hala sınırlıdır. Eğitim kaynaklarının eksikliği, kısmen uygun teknolojinin kaynaştırma eğitimine entegrasyonunu engellemiştir. Sınıfta bireysel teknolojik cihazların ve uygun eğitim programlarının olmaması, öğrencilerin öğrenmelerine katılmalarını, rehberlik etmelerini ve desteklenmelerini sağlayan teknolojik araçların etkileşiminden öğrencinin yararlanmasını engellemiştir. Bu proje kapsamında geliştirilecek olan AMS ve teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamı özellikle ÖG olan çocuklara birden fazla duyuya hitap eden, öğrenmeyi kolaylaştıran ve ihtiyaçlarına anında çözüm üretebilecek fırsatlar sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla projeden en yüksek düzeyde yararlanacak olan hedef kitle ÖG olan çocuklar olduğu düşünülmektedir.

Okul Yönetimi

Okul yönetimi ve çalışanlar projenin bir diğer hedef kitlesidir. Bu nedenle okul içinde ÖG olan öğrencinin yararına düzenlemeler yapılarak farkındalık eğitimlerine de dahil edileceklerdir. Bu projede 5 pilot okulun yöneticileri seçilecektir.

Tele Center Projesinin Ana Paydaşları

Üniversiteler, okullar, BİLSEM'ler gibi eğitim ve öğretim kurumları; RAM'ler; ÖG olan öğrencilerin ve akranlarının aileleri; STK'lar, yerel yönetimler (belediyeler, il özel idareleri, yerel yönetim birlikleri gibi) başlıca nihai yararlanıcılardır. Nihai yararlanıcıların başarılı bir kapsayıcı eğitim için etkili araç ve tekniklerle buluşarak teknik kapasitelerini geliştirmeleri, en iyi uygulamalar hakkında bilgi ve farkındalığa sahip olmaları ve daha sonraki çalışmalar için kapsayıcı/bütünleştirici eğitim alanında sürdürülebilir bir ağ oluşturmaları için proje kapsamında yaygınlaştırma ve bilinçlendirme faaliyetleri gerçekleştirilecektir.

Bu bağlamda sınıf ortamını zenginleştirmek için bu projede temel hedefler belirlenmiştir. Bu amaçlardan ilki, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek ve düzeylerine uygun bir eğitim ortamı oluşturmak için öğretmen niteliklerini artırmaktır. İkinci amaç ise, belirli bir bilgi ve donanım düzeyine sahip olan bu öğretmenlerin, okuma yazmaya yönelik kazanımlara uygun ve bireye özgü materyaller geliştirmeleri için gerekli alt yapıyı sağlamaktır. Bu proje, İstanbul'da bazı koşullar (ör. sosyo-ekonomik düzey, kaynaştırma / kaynaştırma öğrenci sayısı vb.) dikkate alınarak seçilmiş olan 5 okulda uygulanacaktır. Bu nedenle en önemli paydaşımız okul yönetimi ve buna bağlı olarak MEB İl Müdürlüğü'dür. Kağıthane Milli Eğitim Müdürlüğü ile işbirliği yapılmış olup; 5 okul belirlenmiştir. Sonuç olarak Milli Eğitim Müdürlüğü'nün hem mevcut organizasyonel kapasitesi hem de desteği ile projenin uygulanması ve sürdürülebilmesinde projenin önemli bir paydaşı olduğu söylenebilir. Mevcut projenin içerik ve uygulamalarının belirlenmesinde, hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğretmenler en önemli hedef gruplarından biri olarak belirlenmiştir. Bu amaçla hem düzenlenecek olan eğitimlerin hem de ihtiyacın belirlenebilmesi için 5 pilot okulda öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler neticesinde ihtiyaçlar ve hedefler şekillendirilmiştir. İlerleyen başlıklarda öğretmenlerden elde edilen verilere yönelik sonuçlar paylaşılmıştır.

Öğretmen Görüşmelerine Yönelik Çıktılar

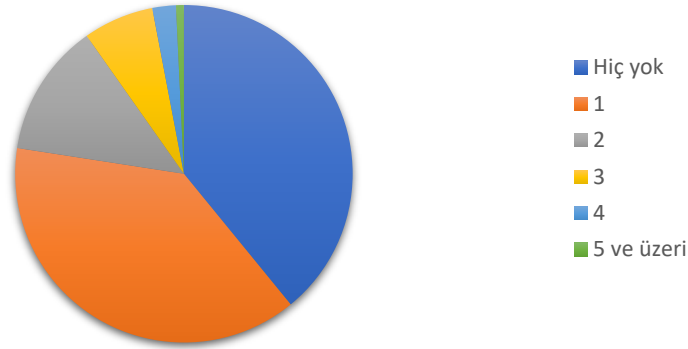
Tablo 1.

Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Sıklık ve Frekans Tablosu, Yüzdeler Dilimler

Kıdem	f	%
0-5 yıl	24	18
6-10 yıl	18	13.5
11-15 yıl	25	18.8
16-20 yıl	26	19.5
21 yıl ve üzeri	40	30.1
Toplam	133	100

ÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun 15 yıldan fazla mesleki tecrübesinin olduğu bulgusu elde edilmiştir.

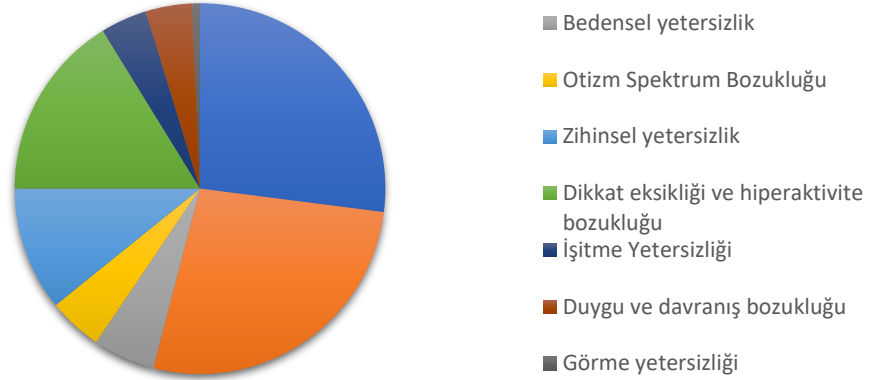
Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı



Şekil 1. Sınıftaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Varlığına Yönelik Yüzdeler Dilimler ve Sıklık, Frekans

Şekil 1 incelendiğinde sınıfta 1 kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmen sayısının çoğunluğu oluşturduğu görülmekle birlikte sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrenci bulunmayan öğretmen de bulunmaktadır. Bununla birlikte sınıfta kaynaştırma öğrencisi sayısı 5'e kadar ulaşan öğretmenler olduğu da dikkat çekmektedir.

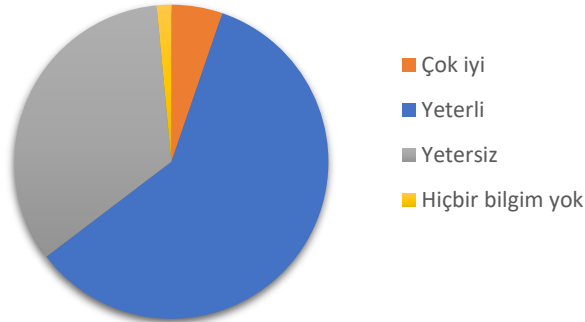
Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Tanı Türleri



Şekil 2. Kaynaştırma Öğrencilerinin Tanı Türlerine İlişkin Yüzde, Frekans ve Yüzdelik Dilimler

Şekil 2 incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında bulunan çocukların çoğunluğunun Dil ve konuşma güçlüğü, öğrenme güçlüğü ve DEHB tanılı olduğu görülmektedir.

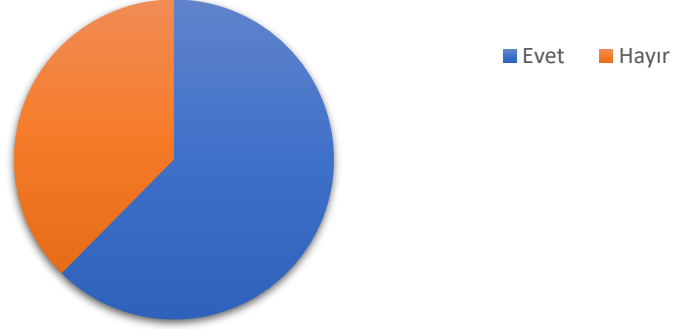
Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Bilgi Düzeyleri



Şekil 3. Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeylerine Yönelik Yüzde, Frekans ve Yüzdelik Dilimler Tablosu

Şekil 3 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kendini kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi noktasında yeterli buldukları görülmektedir. Buna karşın bilgi düzeyini yetersiz bulan öğretmenlerin sayısının da azımsanmayacak düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Gelişmeleri Takip Etme Durumu



Şekil 4. Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Güncel Bilgileri Takip Etmeye Yönelik Bilgiler

Şekil 4 incelendiğinde, araştırmaya dahil olan öğretmenlerden alandaki güncel gelişmeleri takip ettiğini ifade eden öğretmenlerin oranı ile takip etmediğini ifade eden öğretmenlerin oranının birbirine yakın değerler aldığı fakat takip ettiğini ifade eden öğretmenlerin sayısının fazla olduğu görülmektedir

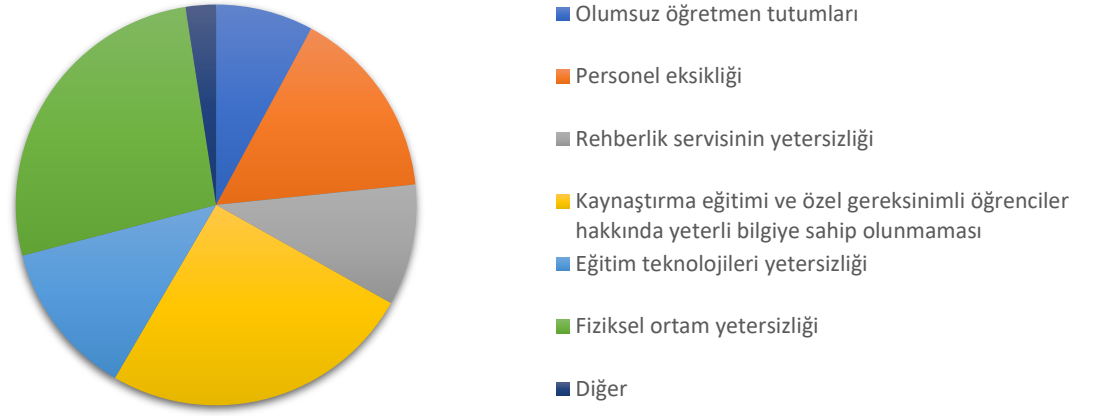
Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Güncel Bilgileri Takip Ettiği Kaynaklar



Şekil 5. Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Güncel Bilgilerin Takip Edildiği Ortamlara Yönelik Bilgiler

Şekil 5 incelendiğinde güncel bilgileri takip ettiğini ifade eden öğretmenler genel olarak internet üzerinden gelişmeleri ve yeni bilgileri takip ettiğini ifade etmişlerdir.

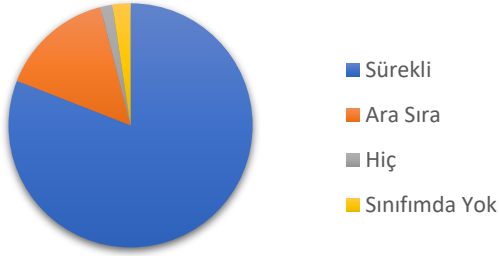
Öğretmenlere Göre Kaynaştırma Eğitimindeki Sorun ve Başarısızlıkların Nedenleri



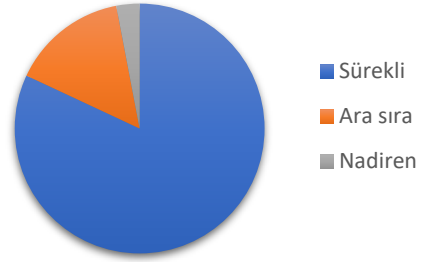
Şekil 6. Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Başarısızlıkların En Önemli Nedenine Yönelik Bilgiler

Şekil 6 incelendiğinde öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarındaki sorunların başlıca kaynağı olarak bilgi yetersizliğini, fiziksel ortamların yetersizliğini ve personel yetersizliğini göstermişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bilgi düzeyi açısından kendini yeterli gördüklerini ifade etmeleri ve kaynaştırma/bütünleştirmede yaşanan sorunların başlıca kaynağının bilgi yetersizliğinden oluştuğunu göstermeleri ilgi çekici bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

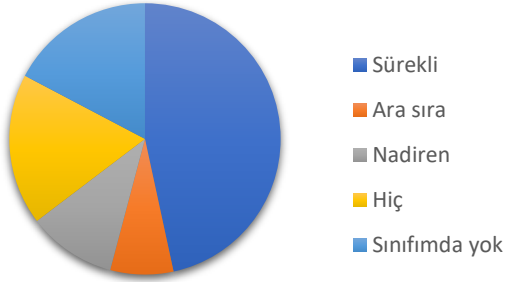
Öğretmenlerin Derslerinde Bilgisayar Kullanma Durumu



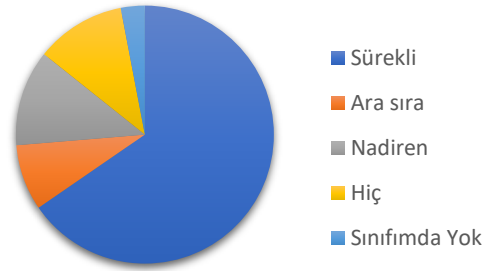
Öğretmenlerin Derslerinde Yazıcı Kullanma Durumu



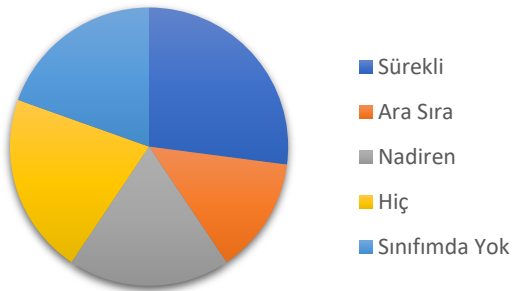
Öğretmenlerin Derslerinde Akıllı Tahta Kullanma Durumu



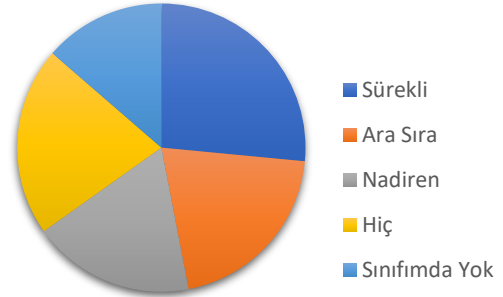
Öğretmenlerin Derslerinde Projeksiyon Kullanma Durumu



Öğretmenlerin Derslerinde Tarayıcı Kullanma Durumu



Öğretmenlerin Derslerinde Eğitsel Yazılım Kullanma Durumu



Şekil 7. Eğitim Teknolojilerinin Sınıfta / Okulda Mevcudiyeti ve Kullanma Durumuna Yönelik Bilgiler

Şekil 7’de belirtilmiş olan görseller öğretmenler eğitim teknolojilerini çoğunlukla kullandığını ifade etmişlerdir. Fakat eğitim teknolojilerinin bir kısmından haberdar olmayan veya nadiren kullanan öğretmenlerin sayısının da azımsanmayacak düzeyde olduğu dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 2.**Kaynaştırma Eğitimine Yönelik İhtiyaç Belirleme Anketinden Elde Edilen Veriler**

Anket maddeleri	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık	Min	Max
Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi için öğretmenlerin bu alanla ilgili eğitim alması gerekir.	133	3.59	.552	-.898	-.231	2	4
Kaynaştırma eğitimi toplumda farkındalık yaratır.	133	3.62	.503	-.665	-1.130	2	4
Kaynaştırma öğrencilerine sınıf içinde daha fazla ilgi gösterilmesi akranlarını olumsuz yönde etkiler.	133	2.59	.759	.203	-.446	1	4
Kaynaştırma eğitiminde fiziksel ortamların uygun şekilde oluşturulması gerekir.	133	3.62	.560	-1.129	.304	2	4
Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencileri ile çalışabilecek yeterliliktedir.	133	2.71	.744	-.265	-.099	1	4
Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan bir sınıf öğretmenin sınıf yönetimi diğerlerine göre daha güçtür.	133	3.44	.689	-.965	.278	1	4
Kaynaştırma öğrencileri için en iyi eğitim ortamı özel eğitim kurumlarıdır.	133	2.78	.916	-.153	-.906	1	4
Kaynaştırma eğitiminin etkili ve verimli olmasında sınıf mevcudu önemli bir etmendir.	133	3.73	.509	-1.719	2.138	2	4

Tablo 2 incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik desteğin sağlanmasında her bir maddeye en yüksek değere yakın bir ortalama ile öğretmenler katıldıklarının ifade etmişlerdir. Bu anlamda araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde bulguların normal dağılım sergiledikleri gözlemlenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik desteğe ihtiyaç duyduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 3.
Üniversite Eğitimi Süresince Alınan Dersler Hakkında Bilgiler

Alınan dersler	f	%
Bilgisayar	25	18.8
Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme	22	16.5
Özel eğitim	5	3.8
Bilgisayar, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme	36	27.1
Bilgisayar, özel eğitim	2	1.5
Öğretim teknolojileri, materyal geliştirme ve özel eğitim	6	4.5
Hepsi	37	27.8
Toplam	133	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin özel eğitim ve teknolojinin öğretimine yönelik olarak dersler aldıkları görülmektedir. Fakat çok küçük bir kısmının tüm bu dersleri lisans döneminde aldığı görülmektedir. Bu durum esasen projenin ana hedeflerinde halihazırda yaşanan sorunların kaynağının bilgi eksikliği olduğu varsayımını da destekler niteliktedir.

Tablo 4.
Bilişim Teknolojileri Hakkında Hizmet İçi Eğitim Durumuna Yönelik Bilgiler

Maddeler	f	%
Evet	84	63.2
Hayır	49	36.8
Toplam	133	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık olarak %63'ü bilişim teknolojilerine yönelik en az 1 eğitime katıldıklarını belirtmişken yaklaşık olarak %38'i bilişim teknolojilerine yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5.
Teknolojik Cihazlara Sahip Olma Hakkında Bilgiler

Sahip olunan teknolojik cihaz	f	%
Bilgisayar	1	.8
Tablet	0	0
Telefon	3	2.3
Bilgisayar ve tablet	0	0
Bilgisayar ve telefon	77	57.9
Tablet ve telefon	1	.8
Hepsi	51	38.3
Toplam	133	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler teknolojik cihaz kullanımı açısından çoğunlukla kendi telefon ve bilgisayarlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6.

Okulda Bilgisayar Laboratuvarı Olup Olmadığına ve Bu Laboratuvardan Yararlanılıp Yararlanılmadığına Yönelik Bilgiler

Maddeler	f	%
Evet	27	20.3
Kısmen	9	6.8
Hayır	34	25.6
Laboratuvar yok	63	47.4
Toplam	133	100

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin %47'si okullarında bilgisayar laboratuvarı olmadıklarını ifade ederken bilgisayar laboratuvarı olup kullanmayanların oranının %25 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun teknoloji destekli öğretimleri gerçekleştirme imkanına sahip olmadığını düşünebilir.

Tablo 7.

Derslerinize destek amacıyla İnternette yararlanıyor musunuz?

Maddeler	f	%
Evet	129	97.0
Kısmen	3	23.3
Hayır	1	.8
Toplam	133	100

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin neredeyse tamamı derslerini planlarken ve yürütürken internette yararlandığını ifade etmişlerdir. Daha önceki veriler ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin esasen teknoloji destekli eğitim-öğretim planlamaya eğilimli oldukları fakat imkanlarının bu durumu etkili ve verimli bir biçimde kullanmasına engel olduğu söylenebilir. Bu proje ile gerçekleştirilecek olan teknolojiyle zenginleştirilmiş eğitim-öğretim ortamlarının hayata geçirilmesinin bu anlamda katkısının oldukça büyük olacağı söylenebilir.

Tablo 8.
Bilişim teknolojilerinin eğitim ile bütünleştirilmesi sürecinde karşılaşılabilecek bazı zorluklar.

Anket maddeleri	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık	Min	Max
Donanımların (bilgisayar, yazıcı vb.) sayıca yetersizliği	133	3.74	1.198	-.701	-.668	1	5
Donanımların kısıtlı kalması (Örn. Mevcut yazılımları çalıştıramaması)	133	3.79	1.129	-.731	-.420	1	5
Öğretim amaçlarına uygun yazılım ve hazır öğretim uygulamalarının bulunmaması	133	3.56	1.190	-.533	-.758	1	5
Bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim verilmemesi	133	3.52	1.152	-.394	-.870	1	5
Bilişim teknolojileri konusunda temel bilgi ve beceri düzeyinin kısıtlı kalması.	133	3.66	1.127	-.749	-.316	1	5
Bilişim teknolojilerinin derslerde nasıl kullanılacağına dair bir el kılavuzunun olmaması.	133	3.56	1.111	-.565	-.480	1	5
Teknik destek yetersizliği.	133	3.68	1.131	-.755	-.176	1	5
Uygun olmayan ders içerikleri olması	133	3.12	1.187	-.043	-.882	1	5
Bilişim teknolojilerini kullanmak için yeterli fiziksel ortamların olmaması	133	3.32	1.287	-.286	-1.140	1	5
Bilişim teknolojilerini uygun biçimde yerleştirecek yeterli fiziksel ortamların olmaması	133	3.26	1.301	-.194	-1.251	1	5
Üst makamların (okul idaresi, müfettiş vb.) desteğinin az olması	133	2.74	1.247	.427	-.975	1	5

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin teknolojinin eğitim ile bütünleştirilmesinde karşılaştıkları temel sorunların kaynak yetersizliği ve bilgi eksikliği olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda elde edilen veri ile mevcut projenin hedef ve beklenen çıktıları göz önünde bulundurulduğunda halihazırda yaşanan problemlere yönelik önemli ölçüde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Tablo 9.**Bilişim teknolojilerinin eğitim ile daha iyi bütünleştirilebilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin ifadeler**

Anket maddeleri	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık	Min	Max
Bilişim teknolojileri için daha fazla ekonomik kaynak ayrılmalı	133	4.58	.654	-1.618	2.692	2	5
Bilişim teknolojileri konusunda hizmet öncesi eğitimin nitelik ve niceliği artırılmalı	133	4.53	.669	-1.559	2.909	2	5
Bilişim teknolojileri konusunda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin nitelik ve niceliği	133	4.47	.680	-1.195	1.344	2	5
Ders içerikleri bilişim teknolojilerinden daha fazla yararlanılacak şekilde yeniden düzenlenmeli	133	4.51	.681	-1.356	1.675	2	5
Okullarda öğretmenlere konuyla ilgili destek olabilecek birim ve elemanlar tahsis edilmeli	133	4.49	.714	-1.420	1.888	2	5
Bilişim teknolojileri ile ilgili okullar boyutunda planlar yapılmalı (eğitim ve öğretim gereksinimlerine ilişkin gelecek 3-5 yıl için öngörülen teknolojik yatırımlarla ilgili)	133	4.47	.703	-1.236	1.166	2	5
Öğretmenlerin ders yükü azaltılmalı	133	4.33	.877	-1.250	.806	2	5
Bilişim teknolojilerini derslerinde başarılı bir şekilde kullanan öğretmenler desteklenmeli (ek kaynak, eğitim vb.)	133	4.50	.703	-1.447	2.100	2	5
Bilişim teknolojileriyle ilgili araç-gereçlerin ortak kullanımı ve paylaşımını sağlamak amacıyla okullarda (Örn. Teknolojik Kaynaklar Merkezi) ve il/ilçelerde ortamlar oluşturulmalı; var olanlarda (Örn. Ders Araç-Gereçleri Merkezi) daha iyi organize edilmeli.	133	4.50	.692	-1.335	1.495	2	5

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla teknolojinin eğitimle bütünleştirilebilmesi için hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve kaynak sağlanması gerektiği gibi düşüncelerinin olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin verdikleri cevaplarda ortalamanın oldukça yüksek olması (5'e yakın) öğretmenlerin bu konuda ne kadar büyük bir

desteğe ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda elde edilen veriler ile mevcut projenin hedefleri bir arada düşünüldüğünde, gerek öğretmenlerin bilgi düzeyine yönelik katkı sağlamak amacıyla düzenlenecek olan seminerler olsun gerekse de teknoloji ile zenginleştirilmiş ortamların oluşturulacak olması olsun projenin ihtiyaca büyük ölçüde cevap vereceği düşünülmektedir.

Genel Rapor Sonucu

Bu proje ile ülkemizde ve tüm dünyada yaygın olarak kabul gören kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yönelik olarak zenginleştirilmiş bir eğitim-öğretim ortamının sağlanması hedeflenmektedir. Bu bağlamda Tele Center projesi ile belirli kriterlere göre belirlenmiş olan 5 pilot okulda teknolojiyle zenginleştirilmiş (TELE) merkezlerin kurulması ve Akıllı Materyal Sistemi (AMS) ile öğretmen ve ÖG olan çocukların eğitim-öğretim sürecine katkı sağlanması hedeflenmektedir. Yapılan araştırmalar ve proje kapsamında gerçekleştirilen bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında mevcut projeye ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda projenin gerçekleştirilmesi ile nihai yararlanıcılar olan öğretmen, çocuk, aile ve diğer paydaşların eğitim-öğretim sürecinin büyük bir oranda ve anlamlı farklılıklar yaratacak biçimde desteklenmesi beklenen çıktılar olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra projenin gerçekleştirilmesi ile elde edilecek sonuçların ülke genelinde yaygınlaştırılması ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde iyi örneklerle yol gösterici nitelikte olması da beklenen çıktılardan biri olarak ele alınmaktadır. Projeden beklenen ikincil çıktılar ise eğitim-öğretim sürecine sağlanacak olan destek ile birlikte ailelerin de stres ve kaygı düzeyinin minimum düzeye indirilmesidir. ÖG olan çocuğa sahip olan ailelerin yaşam doyumlarının diğer ailelere göre düşük olduğu alanyazında ifade edilmiştir. Bu proje, elde edilecek yarar ve çıktılar ile ailelerin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi ve sürecin bir parçası haline getirilmesiyle ailelerin stres ve kaygı düzeylerini azaltmayı da hedeflemektedir.

Kaynakça

- AAIDD (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports (11th edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- Acer, D. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel ve Eğitsel Ortamları. G. Haktanır (Editör), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. (ss. 235- 262). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. Erişim adresi: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/42250/istatistik-bulteni-2020-mart.pdf>
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. (28), 253 -272.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 111-125.
- Avcıoğlu, H. (2018). *Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Akademik.
- Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015). The Relationship Between Kindergarten Classroom Environment and Children' s Engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618. doi: 10.1080/1350293X.2015.1104036
- Aykır, T. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2284>
- Bakkaloğlu, H. (2021). *Okul Öncesi Kaynaştırma Uygulamalarında Temel Yapı Taşları* [Video dosyası]. <https://www.youtube.com/watch?v=O4oeeTEJK5A>

- Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595. doi: 10.17051/ilkonline.2018.418906
- Bakkaloğlu, H., Kumaş, Ö. A., ve Aykaç, P. N. (2017). Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Niteliğini Öğretmenler ve Bağımsız Gözlemciler Nasıl Deđerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 18(3), 229-249. doi: 10.17679/inuefd.303060
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B. ve Özbek, A. B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 521-538. doi: 10.17051/ilkonline.2019.562011.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B. ve Yılmaz, B. (2019). Quality of inclusive preschool classrooms: predictive variables. *Education and Science*, 44(199), 223-238. doi: 10.15390/EB.2019.7839
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 19(1), 119-150. doi: 10.17679/inuefd.302031
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the teacher rating scale of school adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150-164. doi: 10.1177/0734282906296406
- Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. R., & Valero-Kerrick, A. (2013). *Early childhood education: Becoming a professional*. Sage. Erişim adresi: <https://www.sagepub.com>
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The ‘professional positive’ of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26(2), 72-78. doi: 10.1111/j.1467-9604.2011.01480.x
- Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lane, D., & Lawrence, R. (1999). Teaching children school success skills. *Journal of Educational Research*, 92(6), 323-329. doi: 10.1080/00220679909597615

- Brillante, P. (2017). Every child belongs: welcoming a child with a disability. *Teaching Young Children, 10* (5).
- Bulgarelli D & Stancheva-Popkostadinova V. (2016). 5 play in children with intellectual disabilities. In S. Besio, D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in children with disabilities*. (pp. 88-93). Warsaw, Berlin: De Gruyter Open Ltd.
- Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children, 68*(4), 503-517.
- Cavkaytar, A., ve Özen, A. (2010). *Aile katılımı ve eğitimi*. G. Akçamete (Ed.), Özel eğitim [Special education] içinde (ss. 169-202). Kök Yayıncılık.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(4), 876-889. doi: 10.1016/j.rasd.2009.04.003
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L., & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 5*(1), 49-65.
- Clements, D. H. (2017). Mathematics in Early Childhood Learning A Position of the National Council of Teachers of Mathematics. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>
- Coşkun, Y. D., Tosun, Ü., & Macaroğlu, E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2758-2762. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.489
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and non-target skills in preschoolers with Developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 213-221. doi:10.1177/027112140102100402

- DEC. (2007). *Promoting Positive Outcomes for Children With Disabilities: Recommendations for Curriculum, Assessment and Program Evaluation*, Division for Early Childhood. Missoula, MT: DEC.
- DEC. (2014). *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education*. The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Deniz, M. E., Dilmaç, B., ve Arıca, O. T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi [An analysis of life satisfaction and state-trait anxiety of the parents with handicapped children]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 953-968.
<https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/727/389>
- Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G., ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Doğru, S. S. (2019). Zihinsel Yetersizliği Olanlar ve Eğitimleri. Ü. Şahbaz (Editör), *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (ss. 182- 222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ECTA. (2017). *Following the Child's Lead*. Early Childhood Technical Assistance Center. Erişim adresi: <https://www.ectacenter.org>
- Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Eroğlu, M. (2018). *Örgün Eğitime Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuklarda Akran Zorbalığı* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ferreira, J. M., Mäkinen, M., & de Souza Amorim, K. (2016). Intellectual disability in kindergarten: Possibilities of development through pretend play. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 487-500. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.024

- Fırat Aldemir, Ö. & Ergenekon, Y. (2021). Effectiveness of the embedded instructions provided by preschool teachers on the acquisition of target behaviors by inclusion students. *Education and Science*, Early Release, 1-20. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr>
- Fırat Aldemir, Ö. ve Ergenekon, Y. (2018). Personel Eğitimi Alan Uygulamacıların Gelişimsel Yetersizliği Olan Okul öncesi Çocuklara Sunduğu Gömülü Öğretimle İlgili Araştırmaların İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 63-87. doi: 10.15345/iojes.2018.04.004
- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-38. doi:10.1177/027112140202200103
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Grisham-Brown J., Pretti-Frontczak K., Hawkins S. R., & Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children with in blended preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(3), 131-142. doi:10.1177/0271121409333796
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Güneş, G. (2008). *4-6 Yaş Zihin Engelli Çocukların Davranış Sorunlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S. M., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 208-223. doi: 10.1177/027112140002000402
- Hsiao, M., Tseng, W., Huang, H., & Gau S. S. (2013). Effects of autistic traits on social and school adjustment in children and adolescents: The moderating roles of age and gender. *Research in Developmental Disabilities* 34, 254–265. doi: 10.1016/j.ridd.2012.08.001

- Hung, H. S. (2020). Teaching communication skills to preschool children with mild intellectual disabilities: An evidence based study. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 7(1:3), 1- 5. Erişim adresi: <http://www.imedpub.com>
- Işitan, D. ve Dayı, E. (2021). Sınıfta Özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.790359
- Kaner, S. (2004). Engelli çocukları olan ana-babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi (Rapor Numarası: 2001-0901-007). Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/68118/2668.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Kaner, S., Bayraklı, H., ve Güzeller, C. O. (2011). Anne-babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [Investigating perception of parental resilience in terms of some variables]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(2), 63-78. doi:10.1501/Ozlegt_0000000161
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., ve şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. [Opinions of the general education teachers on the adaptations for students with special needs in general education classrooms]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2431-2464. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>
- Kaya, Ö. S., ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 311-1324. doi: 10.17051/io.2016.51992
- Kayılı, G. ve Gönen, A. (2018). Montessori Materyallerinin Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Küçük Kas Becerilerine Etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32 (2), 40-52. Erişim adresi: <http://journals.iku.edu.tr>

- Knopf, H. T. & Welsh, K. L. (2010). *Preschool Materials Guide*. The South Carolina Department of Social Services ABC Child Care Program. University of South Carolina, South Carolina, USA.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (1998). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 93-103. doi: 10.1177/027112140102100203
- Kuhn, L. R., Bodkin, A. E., Devlin, S. D., & Doggett, R. A. (2008). Using pivotal response training with peers in special education to facilitate play in two children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(1), 37-45. Erişim adresi: <https://www.jstor.org>
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education, 32*(3), 34-62. Erişim adresi: <https://www.jstor.org>
- Luttrupp, A., & Granlund, M. (2010). Interaction—it depends—a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research, 12*(3), 151-164. doi: 10.1080/15017410903175677
- Martinez, M. (2020). *Naturalistic instructional approaches in the early childhood inclusive classroom* (Unpublished masters's thesis). California State University, San Bernardino, USA.
- Mastrangelo, S. (2009). Play and the child with autism spectrum disorder: From possibilities to practice. *International Journal of Play Therapy, 18*(1), 13. doi:10.1037/a0013810
- 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*(1), 5-17. doi:10.1177/027112140302300102
- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., Riesen, T., Kercher, K., & Jameson, M. (2006). Comparison of one-to-one embedded instruction in general education classes with small

- group instruction in special education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(2), 125-138. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>
- McGovern, J. C., Lowe, P. A., & Hill, J. M. (2016). Relationships between trait anxiety, demographic variables, and school adjustment in students with specific learning disabilities. *Journal of Child & Family Studies*, 25, 1724-1734. doi: 10.1007/s10826-015-0348-7
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x
- Metin, N. (2018). Zihinsel Engelli Çocuklar. E. N. Metin (Editör), *Özel Gereksinimli Çocuklar* (ss.73- 114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Zihinsel Yetersizlik ve Kaynaştırma, Ankara. Erişim adresi: http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Zihinsel%20Yetersizlik%20ve%20Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (0-36 Ay) Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- NAEYC. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8, A position statement of the National Association for the Education of Young Children.
- NAEYC/ NCTM, (2010). NAEYC (National Association for the Education of Young Children) & NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). (2002. Updated in 2010). *Early Childhood Mathematics: promoting good beginnings. A joint Position Statement of the*

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

Noh, J., Allen, D., & Squires, J. (2009). Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers. *International Journal of Special Education*, 24(2), 1-10. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>

Notari-Syverson, A., & Sadler, F. H. (2008). Math is for everyone: Strategies for supporting early mathematical competencies in young children. *Young Exceptional Children*, 11(3), 2-16. doi.org/10.1177/1096250608314589

Odluyurt, S. (2011). Etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara giysi isimlendirme becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1445-1460. Erişim adresi: <https://idealonline.com.tr>

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. doi: 10.1177/1053815111430094

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S. Hanson, M. J., ... Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49. doi: 10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x

Ogelman Gülay, H. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Öncül, N. (2020). Zihin Yetersizliği: Özellikler. İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu* (ss. 25- 55). Ankara: Pegem Akademi.

Özaydın, L., ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226. doi:10.23863/kalem.2017.6

Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B. Ü., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma Öğrencisi Olan Okul öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaptıkları Öğretim Uygulamalarının

Belirlenmesi. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(2), 153- 166. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr>

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. doi:10.1037/0033-2909.102.3.357

Peckham- Hardin, D. K. (2017). Olumlu Davranış Destekleri: Sorunlu Davranışların Yönetimi ve Önlenmesi (N. Altun Könez, Çev.) H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Editörler), *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme- Çocuklar, Öğretmenler ve Okulları Destekleyen Stratejileri* (ss. 195-218). Ankara: Nobel Akademi.

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(1), 97-107. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>

Räty, L., Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. (2016). Teaching children with intellectual disabilities: Analysis of research-based recommendations. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 318- 336. doi:10.5539/jel.v5n2p318

Richardson-Gibbs, A. M. & Klein, M. D. (2017). Anasınıfına Hazırlık Müfredat Uyarlamaları ve Destekler (E. Ergin, Çev.) H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Editörler), *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme- Çocuklar, Öğretmenler ve Okulları Destekleyen Stratejileri* (ss. 219-248). Ankara: Nobel Akademi.

Root, J. R., & Davis, L. L. (2015). Constant time delay: An evidence-based practice to support instruction. doi:10.13140/2.1.1180.4968

Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2011). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99-107. doi:10.1177/1053451211430119

Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2014). *Özel Gereksinimli Okul Öncesi Çocukların Öğretiminde Temel Yapı Taşları*. (H. Bakkaloğlu, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Sargın, N. ve Sünbül, A. M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*. (sf. 1-16). KKTC: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Sarıca, D. A. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Kuramsal Temelleri. C. Ergül (Editör), *Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (Ekop): Kuramsal Temelleri, Uygulama Adımları, Uygulama Örnekleri* (ss. 1-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Saunders, B. S., Tilford, J. M., Fussell, J. J., Schulz, E. G., Casey, P. H., & Kuo, D. Z. (2015). Financial and employment impact of intellectual disability on families of children with autism. *Families, Systems, & Health*, 33(1), 36-45. doi:10.1037/fsh0000102
- Schuit, M., Segers, E., Balkom, H., & Verhoeven, L. (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1884-1894. doi:10.1016/j.ridd.2011.03.015
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97. doi: 10.1177/1053815115595461
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 256-264. doi:10.1080/10459881003800529
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2018). *Okul Öncesinde Kaynaştırma: Öğretmen Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tate, T. L., Thompson, R. H., & McKerchar, P. M. (2005). Training teachers in an infant classroom to use embedded teaching strategies. *Education and Treatment of Children*, 28(3), 206-221. Erişim adresi: <https://www.jstor.org>

- Tekinarslan Çiftçi, İ. (2021). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken (Editör), *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 141- 174). Ankara: Pegem Akademi.
- Toelken, S., & Miltenberger, R. G. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a brief embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions*, 27(2), 93-104. doi: 10.1002/bin.337
- Ünal, Z.H. (2017). Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Uygulanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi*. Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Uysal, H. ve Uysal Ç. (2021). Kapsayıcı Eğitim ve Öğretim Süreçleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Editörler), *Kapsayıcı Eğitim: Özel Eğitimde Bütünleştirme* (ss. 131- 153). Ankara: Pegem Akademi.
- Vickerius, M., & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care*, 176(2), 207-217 doi:10.1080/0300443042000319430
- Walker, G. (2008). Constant and progressive time delay procedures for teaching children with autism: A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 261-275. doi: 10.1007/s10803-007-0390-4
- Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play. *Autism*, 7(4), 425-435. doi: 10.1177/1362361303007004008
- Wolery, M. (2000). Recommended Practices in Child- Focused Interventions. S. Sandal, M. E. McLean & B. J. Smith (Eds.), *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education* (pp. 29- 38). Longmont: Sopris West.
- Wolery, M., & Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 52-77. doi:10.1177/027112148400400305

- Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 14-25. doi: 10.1177/027112140202200102
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention, 26*, 175-193. doi:10.1177/105381510402600302
- Yarımkaya, E. (2018). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelerin orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 335-344. doi:10.24106/kefdergi.389805
- Yavuz, M., ve Gümüşkaya, Ö. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Ebeveynlerinin Yaşam Doyumu ve Aile Yılmazlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1-27*. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.726030
- Yılmaz, B. (2014). *Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Kalitesinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yolcu, S. (2013). The effects behavior problems in preschool children have on their school adjustment. *Education, 134*(2), 218-226.
- Zucker, G. H. (2010). Intervention strategies for pre-school students with special needs. *In Forum on Public Policy Online, 5*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov>



Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.



Bu yayın Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin maddi desteği ile hazırlanmıştır. İçerik tamamıyla İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa sorumluluğu altındadır ve Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin görüşlerini yansıtılmak zorunda değildir.

