

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE
YÖNELİK OLARAK GELİŞTİRİLEN
YÜZ YÜZE VE WEB TABANLI DOĞAL
ÖĞRETİM ÖĞRETMEN EĞİTİMİ
PROGRAMI (ODÖP)'NİN
ETKİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**Doktora Tezi
Seçil ÇELİK
Eskişehir 2019**

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK OLARAK GELİŞTİRİLEN
YÜZ YÜZE VE WEB TABANLI DOĞAL ÖĞRETİM
ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMI (ODÖP)'NİN
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Seçil ÇELİK

DOKTORA TEZİ

**Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Şubat 2019**

Bu tez çalışması Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 1001 Programı tarafından kabul edilen 114K164 no.'lu projenin bir parçası olup; Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Komisyonunca kabul edilen 1505E433 no.'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seçil ÇELİK'in "Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Olarak Geliştirilen Yüz Yüze ve Web Tabanlı Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı (ODÖP)'nin Etkiliğinin İncelenmesi" başlıklı tezi 10.01.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. İbrahim H. DİKEN	
Üye	: Prof.Dr. E.Sema BATU	
Üye	: Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	
Üye	: Prof.Dr. Bülbin SUCUOĞLU	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Emre ÜNLÜ	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK OLARAK GELİŞTİRİLEN YÜZ YÜZE VE WEB TABANLI DOĞAL ÖĞRETİM ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMI (ODÖP)'NİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Seçil ÇELİK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2019

Danışman: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Araştırmada kaynaştırma uygulamalarının temel paydaşlarından olan okulöncesi öğretmenlerine yönelik, yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programları geliştirilmiş; programların öğretmen çıktıları (doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve doğal öğretim stratejilerini eğitim süreçlerinde kullanma düzeyleri) üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve programlara ilişkin görüşlerin alınması amaçlanmıştır. “Karma araştırma yöntemlerinden gömülü desenle” tasarlanan araştırmaya, Yüz Yüze (Deney-1=14) ve Web Tabanlı ODÖP’te (Deney-2=16) yer alan toplam 30 öğretmen katılmıştır. Araştırmada yüz yüze ve web tabanlı programların; öğretmenlerin doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış, serbest zaman ve sanat etkinliklerinde kullandıkları doğal öğretim stratejileri toplam puanlarını artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Ancak, yüz yüze eğitim programının web tabanlı programa göre doğal öğretim bilgi ve serbest zaman etkinliklerinde kullanılan doğal öğretim stratejileri toplam puanları üzerinde daha kalıcı bir etki yarattığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, içeriği görsel ve yazılı materyallerle desenlenen web tabanlı programların öğretmenlerin hedeflenen performans düzeyleri üzerinde yüz yüze programlar kadar etkili olabileceği; ancak kalıcılık konusunda programların hangi bileşen ve şekillerde öğretmenlere sunulması gerektiğinin bilimsel tartışma gündeminde olduğu söylenebilmektedir. Son olarak, öğretmenlerin programlara ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi kaynaştırma uygulamaları, Doğal öğretim yaklaşımı, Yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programı, Karma araştırma yöntemi.

ABSTRACT

EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF TEACHER TRAINING PROGRAM BASED FACE TO FACE AND WEB BASED NATURALISTIC TEACHING (TPNT) DEVELOPED FOR PRESCHOOL TEACHERS

Seçil ÇELİK

Department of Special Education

Anadolu University, Graduated School of Educational Sciences, February 2019

Advisor: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Face to face and web based teacher training programs for preschool teachers who are fundamental stakeholders on inclusion, were developed in the research; it was aimed to examine the effects of the programs on the teacher output (using level of the knowledge of naturalistic teaching, interactive behaviour and naturalistic teaching strategies) and to determine the views regarding the programs. The research designed with “embedded design that is the one of the mixed research methods” was conducted with 30 teachers attending to Face to Face TPNT (Experiment-1=14) and Web Based TPNT (Experiment-2=16). It has been found that face to face and web based programs are effective on increasing the teachers’ total knowledge score of naturalistic teaching strategies having been used in the knowledge of naturalistic teaching, interactive behaviour, free time and art activities. However it has been determined that face to face education program has much lasting effect on the total score of naturalistic teaching strategies used in the knowledge of naturalistic teaching and the free time activities than web based program has. In this regard, web based programs might be effective in teachers’ aimed performance level as much as face to face programs are; but it could be said that in which components and forms the programs are required to be served for the teachers in the matter of durability is in the scientific discussion agenda. Finally, it has been revealed that the teachers have highly positive views on the programs.

Keywords: Preschool education, Inclusive applications, Naturalistic teaching approach, Face to face and web based teacher training programs based on naturalistic teaching, Mixed method research.

Gücünü sevgi ve bilgiden alan tüm öğretmenlere...

19.02.2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Seçil ÇELİK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
2. İLGİLİ ALAN YAZIN	6
2.1. Okulöncesi Kaynaştırma Uygulamaları ve Süreci Başarıya Ulaştıran Etmenler.....	6
2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Geçmişten Günümüze Mesleki Gelişim Programı Sunma Modelleri	9
2.3. Doğal Öğretim Yaklaşımı (Naturalistic Teaching Approach)	13
2.3.1. Doğal öğretim yaklaşımının tanım ve özellikleri	13
2.3.2. Doğal öğretim yaklaşımı içerisinde yer alan uygulamalar	24
2.3.2.1. Doğal öğretim yaklaşımını temel alan ana uygulamalar	24
2.3.2.1.1. Fırsat öğretimi (incidental teaching)	26
2.3.2.1.2. Etkinlik/rutin/geçiş temelli öğretim (activity- based/routine-based/transition-based strategy/ teaching/intervention/instruction/procedure)	28

2.3.2.1.3. Gömülü öğretim (embedded teaching/embedded teaching approach/strategy/intervention/instruction/procedure)	30
2.3.2.1.4. Doğal bağlama dayalı dil-milieu öğretimi (milieu teaching/milieu teaching approach/strategy/intervention/instruction/procedure)	31
2.3.2.1.5. Temel tepki öğretimi (pivotal response teaching/treatment/intervention/therapy)	32
2.3.3. Doğal öğretim uygulamaları içerisinde işletilen öğretim yöntem ve teknikleri	24
2.3.3.1. Çevresel düzenlemeler	34
2.3.3.2. Model olma	36
2.3.3.3. Bekleme süreli öğretim	38
2.3.3.4. İpuçları	38
2.3.3.5. Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı (ETEÇOM)	40
2.3.4. Doğal öğretim yaklaşımına yönelik olarak yurt dışında gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların incelenmesi	43
2.3.5. Türkiye’de okulöncesi kaynaştırma ve doğal öğretim yaklaşımına yönelik olarak gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların incelenmesi	53
2.4. Araştırmanın Amacı	59
2.5. Önem	59
2.6. Sınırlılıklar	60
2.7. Tanımlar	61
3. YÖNTEM	63
3.1. Araştırma Deseni	63
3.2. Bağımsız Değişken	69
3.3. Bağımlı Değişken	69
3.4. Araştırma Süreci	69

	<u>Sayfa</u>
3.4.1. Aşama I: Hazırlık süreci.....	70
3.4.1.1. Yurt dışı gözlemleri	70
3.4.1.2. Katılımcıların belirlenmesi ve özellikleri	72
3.4.1.2.1. Yüz yüze ve web tabanlı ODÖP katılımcıları	72
3.4.1.2.2. Araştırmacı	77
3.4.1.2.3. Teyit edici uzmanlar	77
3.4.1.3. Araştırma ortamının belirlenmesi	78
3.4.1.4. Araç-gereçlerin hazırlanması	79
3.4.1.4.1. Eğitim programlarının geliştirilmesi	79
3.4.1.4.2. Veri toplama araçlarının seçimi ve hazırlanması.....	112
3.4.1.5. Katılımcıların araştırma süreci hakkında bilgilendirilmesi.....	131
3.4.2. Aşama II: Uygulama öncesinde verilerin toplanması süreci	131
3.4.2.1. Odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi	131
3.4.2.2. Doğal öğretim süreci bilgi testinin (DÖS-BİL) uygulanması	132
3.4.2.3. Video çekimlerinin gerçekleştirilmesi.....	133
3.4.3. Aşama III: Eğitim programlarının uygulanması ve verilerin toplanması süreci.....	134
3.4.3.1. Yüz yüze ODÖP'ün uygulanması	135
3.4.3.2. Web tabanlı ODÖP'ün uygulanması	136
3.4.3.3. Haftalık yansıtma verilerinin toplanması	137
3.4.3.4. Log kayıtlarının tutulması	137
3.4.4. Aşama IV: Uygulama sonrası verilerin toplanması süreci	138
3.4.4.1. Odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi	138
3.4.4.2. DÖS-BİL'in uygulanması	139
3.4.4.3. Video çekimlerinin gerçekleştirilmesi.....	139
3.4.5. Aşama V: İzleme verilerinin toplanması süreci	140
3.4.5.1. DÖS-BİL'in uygulanması	141
3.4.5.2. Video çekimlerinin gerçekleştirilmesi.....	141
3.5. Geçerlik	143
3.5.1. Nicel verilerin iç ve dış geçerliği	144

3.5.1.1. İç geçerliği etkileyen etmenler ve kontrol altına alınması	144
3.5.1.2. Dış geçerliği etkileyen etmenler ve kontrol altına alınması	148
3.5.2. Nitel verilerin iç ve dış geçerliği.....	150
3.5.2.1. İç geçerliği (inandırıcılığı) sağlamaya yönelik olarak kullanılan stratejiler	150
3.5.2.2. Dış geçerliği (aktarılabirliği) sağlamaya yönelik olarak kullanılan stratejiler	152
3.6. Güvenirlik	153
3.6.1. Nicel verilerin güvenirliği.....	154
3.6.1.1. Gözlemciler arası güvenirlik	154
3.6.1.2. Uygulama güvenirliği	155
3.6.2. Nitel verilerin güvenirliği	156
3.6.2.1. Nitel verilerin iç güvenirliği (tutarlılık)	156
3.6.2.2. Nitel verilerin dış güvenirliği (teyit edilebilirlik)	157
3.7. Araştırma etiği	158
3.7.1. Mevzuat etiği	160
3.7.2. Uygulamada etik	160
3.8. Verilerin Analizi.....	163
3.8.1. Nicel verilerin analizi.....	163
3.8.2. Nitel verilerin analizi	164
4. BULGULAR VE YORUM.....	167
4.1. Uygulama Öncesinde Katılımcıların Kaynaştırma ve Doğal Öğretim Sürecine Yönelik Bilgi, Görüş ve Deneyimlerinin Belirlenmesi	167
4.1.1. Tema 1: Kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşler.....	168
4.1.1.1. Uygulamaların gerekliliği hakkındaki görüşler	168
4.1.1.2. Uygulamaların katkıları hakkındaki görüşler.....	168
4.1.2. Tema 2: Eğitim-öğretim ortamında günlük işleyiş	174
4.1.2.1. Eğitim-öğretim sürecinin planlanması	175
4.1.2.2. Eğitim-öğretim programının uygulanması	176

4.1.2.2.1. Serbest zaman etkinlikleri	176
4.1.2.2.2. Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler	178
4.1.2.2.3. Öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamalar	181
4.1.2.2.4. Problem davranışlarla baş etme yolları	185
4.1.2.3. Kalıcılık, genelleme ve değerlendirme çalışmaları	186
4.1.3. Tema 3: Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar	190
4.1.3.1. Paydaşlarla ilgili sorunlar.....	192
4.1.3.2. Sistemin işleyişini etkileyen etmenlerle ilgili sorunlar	203
4.1.3.3. Sistemin işleyişini düzenleyen politik sistem sorunları	206
4.1.4. Tema 4: Yaşanan sorunlara ilişkin çözümler ve çözüm önerileri	209
4.1.4.1. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin uyguladıkları çözümler	209
4.1.4.2. Kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik çözüm önerileri	211
4.2. Eğitim Programlarının Katılımcıların Doğal Öğretim Bilgi Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.....	217
4.3. Eğitim Programlarının Katılımcıların Etkileşimsel Davranış Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.....	225
4.4. Eğitim Programlarının Katılımcıların Doğal Öğretim Stratejilerini Eğitim Süreçlerinde Kullanmaları Üzerindeki Etkisi	233
4.4.1. Serbest zaman etkinlikleri.....	236
4.4.2. Sanat etkinlikleri.....	242
4.5. Katılımcıların Eğitim Programlarına İlişkin Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi	254
4.5.1. Tema 1. Programların sağladığı katkılar	256
4.5.1.1. Mesleki gelişime ve sınıf atmosferine katkılar	256
4.5.1.2. Çocuklara katkılar	272

4.5.2. Tema 2. Programların içeriği ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşler	277
4.5.2.1. Konuların haftalık olarak dağılımı ve içeriği	278
4.5.2.2. Uygulama süreleri	280
4.5.2.3. Kullanılan materyaller	282
4.5.2.3.1. Kitapçıklar	282
4.5.2.3.2. Örnek uygulama videoları	283
4.5.2.3.3. Powerpoint sunumlar	286
4.5.2.3.4. Web sitesi	287
4.5.2.4. Başarılı yönler	287
4.5.2.5. Uygulama süreçlerinde yaşanan sorunlar	289
4.5.3. Tema 3. Programların geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin öneriler	292
4.5.3.1. İçeriğe yönelik öneriler	293
4.5.3.2. Uygulama sürelerine yönelik öneriler	295
4.5.3.3. Kullanılan materyallere yönelik öneriler	297
4.5.3.4. Uygulama süreçlerine yönelik öneriler	301
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	305
5.1. Sonuçlar	305
5.1.1. Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ve doğal öğretim süreciyle ilgili bilgi, görüş ve deneyimlerine yönelik sonuçlar	305
5.1.2. Eğitim programlarının katılımcıların doğal öğretim bilgi düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar	307
5.1.3. Eğitim programlarının katılımcıların etkileşimsel davranış düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar	308
5.1.4. Eğitim programlarının katılımcıların doğal öğretim stratejilerini eğitim süreçlerinde kullanmaları üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar	308

5.1.5. Katılımcıların eğitim programlarına ilişkin görüş ve deneyimlerine yönelik sonuçlar.....	309
5.2. Tartışma	311
5.3. Öneriler	331
5.3.1. Kaynaştırma uygulamaları sisteminin niteliğini artırmaya yönelik öneriler	331
5.3.1.1. Yasal politikalar.....	331
5.3.1.2. Araştırmacılar.....	331
5.3.1.3. Rehberlik araştırma merkezleri (RAM).....	332
5.3.1.4. Aileler.....	333
5.3.1.5. Fiziksel ortam düzenlemeleri.....	333
5.3.1.6. Kaynaştırma destek özel eğitim hizmetleri	333
5.3.2. Araştırma kapsamında desenlenen Yüz Yüze ve Web Tabanlı ÖDOP'ün geliştirilmesine yönelik öneriler.....	333
5.3.3. Uygulamaya yönelik öneriler	334
5.3.4. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	334
KAYNAKÇA	336
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Örnek okulöncesi yarım günlük eğitim akışı.....	20
Tablo 2.2. Çevresel düzenleme teknikleri.....	35
Tablo 2.3. Model olma yönteminin içerisinde yer alan alt teknikler	37
Tablo 2.4. Okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerine yönelik doğal öğretim öğretmen eğitimi programları ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilen araştırma özetleri ..	45
Tablo 2.5. Ülkemizde okulöncesi kaynaştırma alanında doğal öğretim yaklaşımı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar	56
Tablo 3.1. Amerika Birleşik Devletleri’nde gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin özet bilgiler	71
Tablo 3.2. 2017-2018 öğretim yılı güz dönemi Eskişehir Odunpazarı İlçesi bağımsız anaokulları öğretmen ve kaynaştırma öğrencisi sayıları.....	73
Tablo 3.3. Katılımcıların demografik özelliklerine ait betimleyici istatistikler	75
Tablo 3.4. Okulların yarım günlük eğitim akışları.....	79
Tablo 3.5. Belirlenen hedeflere ilişkin sınıflama tablosu	88
Tablo 3.6. Eğitim oturumlarına göre yeniden düzenlenen hedeflere ilişkin sınıflama tablosu	91
Tablo 3.7. Kılavuz kitapçıklar için gerçekleştirilen pilot odak grup görüşmesine ilişkin özet bilgiler	96
Tablo 3.8. Kılavuz kitapçıklar için gerçekleştirilen ana odak grup görüşmesine ilişkin özet bilgiler	97
Tablo 3.9. Ana odak grup görüşmesine katılan okulöncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait betimleyici istatistikler.....	98
Tablo 3.10. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin temel bilgiler	112
Tablo 3.11. Pilot odak grup görüşmelerine ilişkin özet bilgiler.....	126
Tablo 3.12. Pilot odak grup görüşmelerine katılan okulöncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.....	127

Tablo 3.13.	Uygulama öncesi odak grup görüşmelerine ilişkin özet bilgiler	132
Tablo 3.14.	Uygulama öncesinde gerçekleştirilen video çekimlerine ilişkin özet bilgiler	134
Tablo 3.15.	Yüz Yüze ODÖP oturum özet çizelgesi	135
Tablo 3.16.	Uygulama sonrası odak grup görüşmelerine ilişkin özet bilgiler	138
Tablo 3.17.	Uygulama sonrasında gerçekleştirilen video çekimlerine ilişkin özet bilgiler	140
Tablo 3.18.	İzleme sürecinde gerçekleştirilen video çekimlere ilişkin özet bilgiler.....	143
Tablo 3.19.	Araştırmanın beş temel aşamasına ilişkin özet bilgiler	142
Tablo 3.20.	Araştırmada gerçekleştirilen nicel analizler	164
Tablo 4.1.	Deney-1 ve Deney-2 grubunun toplam DÖS-BİL puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	219
Tablo 4.2.	Deney-1 ve Deney-2 grubunun ön-test/son-test/izleme toplam DÖS-BİL puanlarının Karma Desenli ANOVA sonuçları	219
Tablo 4.3.	Ön-test, son-test ve izleme testi toplam DÖS-BİL puanlarına ilişkin Yinelenen Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları.....	220
Tablo 4.4.	Üç ölçümden alınan toplam DÖS-BİL puanlarının gruplara göre incelendiği Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları	222
Tablo 4.5.	Deney-1 ve Deney-2 grubunun EDDÖ-TV üç alt ölçeğindeki toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	228
Tablo 4.6.	Deney-1 ve Deney-2 grubunun EDDÖ-TV üç alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların Karma Desenli ANOVA sonuçları	229
Tablo 4.7.	Doğal öğretim stratejilerinden alınan toplam puanlara yönelik dağılım istatistikleri	235
Tablo 4.8.	Deney-1 ve Deney-2 grubunun serbest zaman etkinliklerinin üç farklı ölçümünden aldıkları toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	236
Tablo 4.9.	Deney-1 ve deney-2 grubunun serbest zaman etkinliklerinin üç farklı zamanda ölçümünden aldıkları toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin Friedman Testi sonuçları.....	237

Tablo 4.10.	Deney-1 ve Deney-2 grubunun serbest zaman etkinliklerinden aldıkları toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	239
Tablo 4.11.	Serbest zaman etkinliğinin üç farklı zamanda ölçümünden alınan toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarının gruplara göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U Testi sonuçları	241
Tablo 4.12.	Deney-1 ve Deney-2 grubunun sanat etkinliklerinin üç farklı ölçümünden aldıkları toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	243
Tablo 4.13.	Deney-1 ve Deney-2 grubunun üç farklı zamanda ölçülen toplam sanat etkinliği Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin Friedman Testi sonuçları.....	244
Tablo 4.14.	Deney-1 ve Deney-2 grubunun sanat etkinliklerinden aldıkları toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	245
Tablo 4.15.	Üç farklı zamanda ölçülen toplam sanat etkinliği Doğal Öğretim Strateji puanlarının gruplara göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U Testi sonuçları.....	248

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1.	Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen faktörlerin Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde incelenmesi..7
Şekil 2.2.	Mesleki gelişim programları sunma modelleri.....11
Şekil 2.3.	Öğretimsel uygulamaların sınıflandırılmasına yön veren kavramlar 24
Şekil 2.4.	Doğal öğretim yaklaşımını temel alan ana uygulamalar 26
Şekil 2.5.	Fırsat öğretimi uygulama örneği 27
Şekil 2.6.	Bekleme süreli öğretim uygulama örneği 38
Şekil 2.7.	İpuçlarının öğretim sürecinde kullanım alanları 39
Şekil 2.8.	İpucu türleri 39
Şekil 2.9.	Nitelikli yetişkin davranış stratejileri 42
Şekil 3.1.	Gömülü Desen şeması.....65
Şekil 3.2.	Araştırmanın Gömülü Desen şeması.....68
Şekil 3.3.	Araştırma süreci 70
Şekil 3.4.	Katılımcıları belirleme süreci.....72
Şekil 3.5.	Eğitim programlarının oluşum süreci.....80
Şekil 3.6.	Eğitim programı tasarım yaklaşımları.....81
Şekil 3.7.	Taba Program Modeli.....81
Şekil 3.8.	Doğal öğretim yaklaşımı içerisinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler....85
Şekil 3.9.	Programın içeriği.....89
Şekil 3.10.	Kılavuz kitapçıkların hazırlanma süreci.....92
Şekil 3.11.	Kılavuz kitabın biçimsel ve dilsel özelliklerine yönelik gerçekleştirilen odak grup görüşmesi analizi sonucunda ulaşılan tema ve alt tema listesi 100
Şekil 3.12.	Uzman ve örnek uygulama videolarının hazırlanması süreci 106

Şekil 3.13.	DÖS-BİL işlem basamakları	116
Şekil 3.14.	DÖS Video Analiz Formu hazırlama süreci.....	118
Şekil 3.15.	DÖS Video Analiz Formu'nda yer alan doğal öğretim uygulamaları.....	120
Şekil 3.16.	Odak grup görüşmelerine hazırlık süreci	122
Şekil 3.17.	Odak grup görüşmelerinin analizinde izlenen aşamalar.....	164
Şekil 4.1.	Uygulama öncesi odak grup görüşmelerine ilişkin tema ve alt tema listesi ...	167
Şekil 4.2.	Kaynaştırma uygulamalarının katkıları alt temasıyla ilişkilendirilen konular	174
Şekil 4.3.	Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar.....	191
Şekil 4.4.	Öğrencilerle ilgili sorunlar	192
Şekil 4.5.	Sergilenen problem davranışların nedenleri	193
Şekil 4.6.	Ailelerle ilgili sorunlar	197
Şekil 4.7.	RAM'la ilgili sorunlar	201
Şekil 4.8.	Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar ana temasıyla ilişkilendirilen konular	208
Şekil 4.9.	Araştırmanın gereksinimine giden konu başlıkları	217
Şekil 4.10.	Ölçüm zamanı ve eğitim grubu etkileşiminin toplam DÖS-BİL puan ortalamaları üzerindeki etkisi.....	223
Şekil 4.11.	Grupların üç farklı ölçümdeki toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarının karşılaştırılması.....	250
Şekil 4.12.	Deney-2 grubunun programların uygulanma sürecinde web sitesini kullanım dakikalarına ilişkin log kayıtları	251
Şekil 4.13.	Deney-2 grubunun programların uygulanmasından sonra web sitesini kullanım dakikalarına ilişkin log kayıtları	252
Şekil 4.14.	Uygulama sonrası odak grup görüşmelerine ilişkin tema ve alt tema listesi ..	255
Şekil 4.15.	Mesleki gelişimin bileşenleri.....	258

Sayfa

Şekil 4.16.	Doğal öğretim uygulamaları.....	262
Şekil 4.17.	Programların sağladığı katkılar ana temasıyla ilişkilendirilen konular.....	271
Şekil 4.18.	Programların oluşum süreci.....	277
Şekil 4.19.	Kitapçıklara ilişkin aktarılan görüşler	282
Şekil 4.20.	Videolara ilişkin aktarılan görüşler	283
Şekil 4.21.	Programlara ilişkin aktarılan görüşler	288
Şekil 4.22.	Katılımcılar tarafından önerilen koçluk sitemi.....	302

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ODÖP	: Okulöncesi Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı
DÖS	: Doğal Öğretim Süreci/Doğal Öğretim Stratejileri
DÖS-BİL	: Doğal Öğretim Süreci Bilgi Testi
EDDÖ-TV	: Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu
ETEÇOM	: Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
HCEEP	: Handicapped Children's Early Education Program (Engelli Çocuklar için Erken Eğitim Programları)
CEC	: Council for Exceptional Children (Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi)
DEC	: Division of Early Childhood (Amerika Erken Çocukluk Birimi)
NAC	: National Otizm Center (Ulusal Otizm Birliği)
NAEYC	: National Association for the Education of Young Children (Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği)
NPDC	: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (Otizm Otizm Spektrum Bozukluğu Üzerine Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi)
NPDCI	: National Professional Development Center on Inclusion (Kaynaştırma Uygulamaları Üzerine Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi)
IDEA	: The Individual with Disabilities Education Improvement Act (Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası)

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Özel gereksinimli çocukların gelişim ve toplumla bütünleşmelerini en üst düzeyde sağlamak üzere benimsenen anahtar ilke, bu çocukların akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamlarında eğitim alması anlamına gelen “kaynaştırma” uygulamalarıdır (Barton ve Smith, 2015; Guralnick, 2001; Winton, 2016). Tarihsel süreçte “entegrasyon”, “bütünleştirme” ve “kapsayıcılık” gibi terimlerle ele alındığı görülen kaynaştırma uygulamalarının, son yıllarda sadece özel gereksinimli çocukları değil tüm çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan bir yaklaşım olarak nitelendirildiği dikkat çekmektedir. (Rozalski, Stewart ve Miller, 2010). “Eğitimde fırsat eşitliği” ilkesinin gerek Dünya gerekse ülkemizdeki yasalarla desteklenmesinden hareketle, kaynaştırma uygulamalarından yararlanan çocuk sayısının gün geçtikçe arttığı gözlenirken; konuyla ilgili yapılan sayısız bilimsel araştırma sonucu bu uygulamaların özel gereksinimli çocukların sosyal kabul ve etkileşimleri başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını desteklemede etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Dew, Bortoli ve Brentnall, 2014; Hornby, 2015; Nilholm ve Göransson, 2017; Odom, 2000; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, Demir ve İçcen-Karasu, 2015). Eğitim sürecinin ilk basamağını oluşturarak özel gereksinimli çocukların sosyal kabul ve gelişimlerinin desteklenmesinde anahtar rol oynayan okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının ise bu noktada bir kat daha önem kazandığı dikkat çekmektedir (Wolery ve Odom, 2000).

Okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının içerisinde yer alan tüm paydaşlara (özel gereksinimli öğrenci, aileler, akranlar vb.) dokunan katkılarının yanı sıra, alan yazındaki pek çok araştırma sonucunun bu uygulamaların işleyişinde yaşanan önemli sorunlara değindiği gözlemlenmektedir (örn., Altun ve Gülben, 2009; Bakkaloğlu, Yılmaz, Könez ve Yalçın, 2018; Barton ve Smith, 2015; Batu, 2010; Buysse ve Hollingsworth, 2009; Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Nilholm ve Göransson, 2017; Öncül, 2014). Bu bağlamda okulöncesi kaynaştırma uygulamaları, içerisinde işbirliği içerisinde çalışması gereken pek çok paydaşı barındıran “ekolojik bir sistem” olarak nitelendirilmekte ve sistemin işleyişini etkileyen pek çok etmenin varlığından söz edilmektedir (Odom, 2002; 2016; Odom vd., 1996; Odom, Wolery, Leiber ve Hanson, 2002). Birbirlerini etkileyen ve birbirlerinden etkilenen bu unsurların ise; yasal düzenlemeler, paydaşlar arasındaki işbirliği, destek hizmetlerin sunulması, eğitim-öğretim ortamı ve sürecinin düzenlenmesi gibi konuları içerdiği görülmektedir (Odom, 2016). Yapılan bilimsel çalışmalarda,

sistemin içerisinde birbirlerinden ayrılamayacak parçalar olarak nitelendirilen bu etmenlerde meydana gelen herhangi bir sorunun, devrilen bir domino taşı gibi yayılarak uygulamaların bütüncül ve nitelikli işleyişini sekteye uğrattığı önemle vurgulanmaktadır (Odom, 2002; 2016; Odom vd., 1996; Odom vd., 2002). Farklı bir deyişle, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili bir ülkenin ideolojisi ve politik sistemindeki eksikliklerin bu sistemi koordine eden kuruluşların işleyişine yansıtacağı, işleyişte meydana gelen aksaklıkların ise eğitim-öğretim sürecinin temel paydaşlarından olan okul idaresi, öğretmen, öğrenci ve ailelere, oradan ise tüm topluma yayılacağı ifade edilmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarındaki sistemsal problemler gözden geçirildiğinde; yapılan bilimsel araştırmalar öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki bilgi ve eğitim eksikliklerini süreçte meydana gelen en önemli sorunlardan biri olarak ele almaktadır (Akalin, 2014; Altun ve Gülben, 2009; Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Bakkaloğlu vd., 2018; Barton ve Smith, 2015; Batu, 2010; Bozarslan ve Batu, 2014; Buysse ve Hollingsworth, 2009; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016; Koçyiğit, 2015; Küçük-Dağaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Nilholm ve Göransson, 2017). Bu noktada eğitimin ilk basamağında özel gereksinimli öğrenci ve ailelerinin eğitim-öğretim süreçlerini yürütmekle yükümlü okulöncesi öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarının “anahtar kişileri” olarak görülmekte ve bu süreçle ilişkili pek çok konudan bahsedilmektedir (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Bozarslan ve Batu, 2014; Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016; Nilholm ve Göransson, 2017; Warren, Martinez ve Sortino, 2016). Bu konulara değinmek gerekirse, yapılan araştırmalarda öncelikle “sosyal kabul” konusunda bir lokomotif rolü üstlenen okulöncesi öğretmenlerinin genel çerçevede kaynaştırma uygulamalarının gerekli olduğunu düşündükleri; ancak süreçte yaşadıkları bilgi ve eğitim eksikliklerinin bu uygulamalara karşı ılımlı yaklaşamamalarıyla sonuçlanabildiğinin altı çizilmektedir (Akdağ ve Haser, 2017; Bennett, DeLuca ve Bruns, 1997; Rakap, Çiğ ve Rakap, 2017; Recchia ve Puig, 2011; Odom and Schwartz, 2001). Ayrıca araştırmalar, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yaşadıkları büyük bilgi ve eğitim eksikliklerini sıklıkla bireysel çabalarla tamamlamaya çalıştıklarını; ancak bireysel çabaya dayalı işleyen bu çözüm yolunun bilgi eksikliklerini tamamlamada yetersiz kaldığı ve bu nedenle eğitim-öğretim süreçlerini yürütmede başarısız olduklarını ortaya koymaktadır (Akalin, 2014; Altun ve Gülben, 2009; Artan ve

Uyanık-Balat, 2003; Bakkaloğlu vd., 2018; Barton ve Smith, 2015; Batu, 2010; Bozarslan ve Batu, 2014; Buysse ve Hollingsworth, 2009; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016; Koçyiğit, 2015; Küçük-Dağaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Nilholm ve Göransson, 2017). Yaşanan bu durum ise, hissedilen “çaresizlik” duygusuyla birlikte kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu bakış açısı, tutum ve görüşleri ters yöne çevirebilmekte; öğretmenlerin bu bakış açıları öğrencilerine, öğrencilerden ailelerine, ailelerden ise tüm topluma dalga dalga yayılabilmektedir (Odom, 2016).

Ele alınan konulardan hareketle, alan yazında okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında bilgi ve eğitime en fazla ihtiyaç duydukları konular ve bu konular temelinde desenlenmiş mesleki eğitim programları giderek önem kazanmaktadır. Bu konular ise; kaynaştırma eğitim-öğretim sürecine kolaylıkla yansıtılabilecek kanıt temelli uygulamalar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, problem davranışları önleme/bu davranışlarla baş etme ve ailelerle etkileşim olarak sıralanmaktadır (Boyd, Kucharczyk ve Wong, 2016; Bruder, 2016; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014). Okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin eğitim süreçlerini sekteye uğratmadan günlük rutin, etkinlik ve geçişlerine gömebilecekleri ve mesleki eğitim programlarının içeriğine yön verebilecek kanıt temelli uygulamalardan biri ise, “doğal öğretim yaklaşımı” olarak karşımıza çıkmaktadır (Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018; Allen ve Cowan 2008; Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007; Jameson, McDonnell, Polychronis, Riesen ve Taylor, 2008; Odom ve Schwartz, 2001; Rakap, 2019).

Doğal öğretim, özel gereksinimli olan veya risk grubunda yer alan küçük çocukların çeşitli beceriler kazanmasına ve kazanılan bu becerileri pekiştirmesine olanak sunan; öğretimin çocuğun günlük doğal yaşantısı içerisine (okul ve ev ortamı için günlük rutin, etkinlik ve geçişler) gömüldüğü bir yaklaşım ya da süreç olarak tanımlanmaktadır (Charlop-Christy, LeBlanc ve Carpenter, 1999; Diken, 2013a; Halle, Albert ve Anderson, 1984; Koegel, Koegel ve Carter, 1999; Koegel, O’Dell ve Koegel, 1987; Miranda-Linne ve Melin, 1992). Bu yaklaşımın doğal bağlamlarda desenlenen öğretimden hareketle kaynaştırma uygulamalarını desteklemesi, çocuklara kazandırılan beceri ve davranışların kolay genellenmesine hizmet etmesi açısından son yıllarda giderek önem kazandı; Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerine yön veren önemli kuruluşlar tarafından ise “*gelişimsel olarak uygun uygulamalar*” olarak

nitelendirilerek eğitimcilere önerildiği görülmektedir (Allen ve Cowan, 2008; Dunst, Raab ve Trivette, 2011; McWilliam, 2016).

Doğal öğretim yaklaşımıyla ilgili alan yazına göz atıldığında ise, bu yaklaşımın içerisinde ortak felsefe ve özellikler doğrultusunda işleyen; ancak uygulama süreçlerindeki birtakım değişiklikler nedeniyle farklı isimlerle adlandırılan pek çok strateji, yöntem ve tekniğin yer aldığı görülmektedir (Hart ve Risley, 1975; Horn, Lieber, Li, Sandall ve Schwartz, 2000; Kaiser ve Roberts, 2013; Losardo ve Bricker, 1994; Koegel, Koegel, Harrower ve Carter, 1999). Ayrıca yapılan çalışmalarda, okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerine bu uygulamaların öğretimini hedefleyen mesleki eğitim programlarının geliştirilerek, süreçte yaşadıkları bilgi ve eğitim eksikliklerinin giderilmesinin hedeflendiği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla özellikle son yıllarda doğal öğretim yaklaşımını içeren çeşitli mesleki eğitim programlarının etkililiklerinin alan yazında değerlendirilmeye başlandığı; bu programların ise çoğunlukla geleneksel bir yöntem olarak adlandırılan “yüz yüze” ya da bilişim çağının bir getirisi olan “web tabanlı” olarak öğretmenlere sunulduğu gözlemlenmektedir (örn., Christensen-Sandford ve Whinnery, 2013; Dick, 2017; Gianoumis, Seiverling ve Sturmey, 2012; Han, 2012; Hemmeter, Snyder, Kinder ve Artman, 2011; Harjusola-Webb ve Hess Robbins, 2012; Malmskong ve McDonnell, 1999; McBride ve Schwartz, 2003; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre ve Justice, 2008; Rakap, 2019; Smith ve Camarata, 1999; Tate, Thompson ve McKerchar, 2005). Verilen bilgiler ışığında, öğretmenler için geliştirilen eğitim programlarının içeriği dışında hangi sunum şekli ve bileşenlerle öğretmenlere sunulması gerektiğinin günümüz alan yazınında tartışmalı bir konu olduğu söylenebilmektedir.

Yapılan tartışmalar odağında, yaşadığımız bilişim çağında zaman ve mekândan bağımsız olarak takip edilebilen web tabanlı mesleki eğitim programlarının büyük ivme kazandığı gözlemlenmekle birlikte; gerek yüz yüze gerekse web tabanlı programların öğretmen performansı üzerinde yarattığı etkiler dışında, hangi uygulamaların kalıcılık ve genellenebilirliği sağladığı, daha verimli ve kullanışlı olduğunun sorgulandığı da dikkat çekmektedir (örn., McBride ve Schwartz, 2003; Pianta vd., 2008; Stahmer vd., 2015; Tate vd., 2005). Ayrıca son yıllarda, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarından edindikleri bilgileri yüksek uygulama güvenirliliği ile eğitim süreçlerine yansıtma konusunun bilimsel tartışma gündemini meşgul ettiği; yapılan tartışmalara cevap aramak adına ise yüz yüze veya web tabanlı öğretmen eğitimi programlarının koçluk, danışmanlık

gibi uygulamalarla sunulmasının öğretmen performansı üzerindeki etkisinin değerlendirildiği de gözlemlenmektedir (örn., Dick, 2017; Frantz, 2017; Ünal, 2018). Bu çalışmaların ele aldığı bir diğer tartışmalı konu ise, yüz yüze eğitim programları dışında yüz yüze ya da web tabanlı eğitimlere eklenen “koçluk” uygulamalarının büyük zaman ve uzman kaynağı gerektiren programlar olmasıdır.

Özetle; yukarıda aktarılan bilgiler, alan yazında mesleki gelişim programlarının olumlu yönleri ve sınırlılıklarının tartışılarak farklı şekillerde ve çoklu bileşenlerle birlikte sunulan çeşitli öğretmen eğitimi programlarının ortaya çıktığını ve tartışmalı olarak katılımcılar üzerindeki etkilerinin incelendiğini gözler önüne sermektedir (örn., McBride ve Schwartz, 2003; Pianta vd., 2008; Stahmer vd., 2015; Tate vd., 2005). Ancak mevcut araştırma konusuyla doğrudan bağlantılı olan “doğal öğretim yaklaşımı temelli öğretmen eğitimi programları” incelendiğinde; yapılan çalışmalarda sözü edilen yaklaşım içerisinde yer alan birtakım öğretimsel uygulamaların ele alındığı görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalarda, yüz yüze/web tabanlı veya bu eğitim şekillerinin koçluk uygulamalarıyla desteklendiği programların birbirlerinden bağımsız olarak katılımcı performansı üzerinde yarattığı etkilerin incelendiği dikkat çekmektedir (örn., Dick, 2017; Gianoumis vd., 2012; Hemmeter vd., 2011; Harjusola-Webb ve Robbins, 2012; Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 2001; Malmskong ve McDonnell, 1999; McBride ve Schwartz, 2003; Pianta vd., 2008; Rakap, 2019; Smith ve Camarata, 1999; Tate vd., 2005; Ünal, 2018; Wolery vd., 2002). Bununla birlikte, sıklıkla tek denekli araştırma yöntemleriyle desenlendiği gözlemlenen bu çalışmaların sınırlı sayıda katılımcı içerdiği gözlemlenmektedir. Dolayısıyla gerek yurt içi gerekse yurt dışındaki alan yazında; doğal öğretim yaklaşımı içerisinde yer alan uygulamaların bütüncül olarak paket bir öğretmen eğitimi programı haline getirildiği, yüz yüze ve web tabanlı olarak hazırlanan paket programın katılımcılar üzerindeki etkisinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırıldığı ve bu etkinin pek çok nicel ve nitel veriden elde edilen bulgularla ortaya konulmaya çalışıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sözü edilen durumlar, mevcut araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır. Yapılan bu çalışmanın ise; alan yazında okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin süreçte yaşadıkları bilgi eksiklikleriyle birlikte, temelde eğitimsel ve toplumsal bir soruna çözüm yolu oluşturabileceği öngörülmektedir.

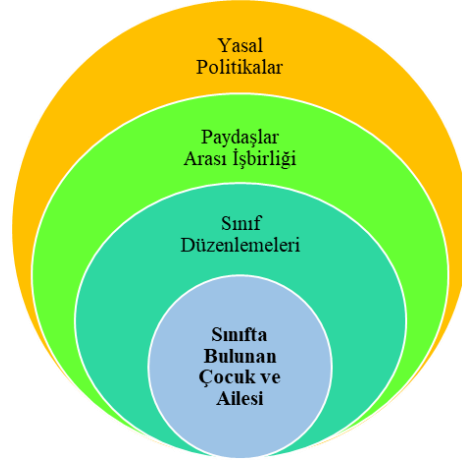
Yapılan araştırmanın gereksinimine giden ve yukarıda sözü edilen tüm konular, “ilgili alan yazın” bölümünde daha kapsamlı olarak ele alınmıştır.

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Okulöncesi Kaynaştırma Uygulamaları ve Süreci Başarıya Ulaştıran Etmenler

Erken çocuklukta özel eğitim sunma modelleri eve, kuruma, ev ve kuruma dayalı uygulamalar olarak üçe ayrılmakta; son yıllarda kuruma dayalı modellerin “*eğitimde fırsat eşitliği*” ve “*en az kısıtlayıcı eğitim ortamı*” ilkeleriyle ayrıştırılmış eğitimden “kaynaştırma uygulamalarına” doğru yön değiştirdiği gözlemlenmektedir (Birkan, 2002; Campbell ve Sawyer, 2009; McWilliam, 2016). Alan yazında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tek bir ortak tanımın olmadığı görülürken; temel olarak bu yaklaşım “özel gereksinimli öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında, öğretmene ve öğrencilere destek hizmetlerinin sağlanması yoluyla eğitim almaları” olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1992; Osborne ve Dimattia, 1994). 0-6 yaş çocuklarının eğitim süreçleri ise, “okulöncesi kaynaştırma uygulamaları” kapsamında ele alınmaktadır (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016; McWilliam, 2016; Odom ve Wolery, 2003). Okulöncesi kaynaştırma uygulamalarını ilköğretim ve sonrasında uygulanan süreçten farklılaştıran unsurlar; okulöncesi eğitim kurumlarının diğer okullardan farklı fiziksel özelliklere sahip olması, bu dönemde gerçekleştirilen eğitim programlarının akademik başarıya odaklanmayan, gelişimsel, sarmal, esnek ve çocuk merkezli olması olarak sıralanabilmektedir (Wolery ve Odom, 2000).

Gerek Dünya gerekse ülkemizdeki yasalarla benimsenmesinden hareketle, son yıllarda giderek artan sayıda öğrencinin kaynaştırma uygulamalarından yararlandığının gözlenmesiyle birlikte, bu uygulamaların nitelikli işleyişinin de alan yazında sorgulanan bir konu haline geldiği dikkat çekmektedir (Barton ve Smith, 2015; Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık ve Şahin, 2017; Fixen, Naoom, Blase, Friedman ve Wallace, 2005; Guralnick, 2001; Sucuoğlu, 2004; Sucuoğlu vd., 2015; Winton, 2016). Bu bağlamda kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel ya da nicel olarak bir ortama yerleştirilmesinden çok daha öte bir uygulama olup; alan yazında bu süreç pek çok paydaşın işbirliği içerisinde çalışması gereken bir sistem yaklaşımı olarak ele alınmaktadır (McLinden vd., 2018; Odom, 2016). Şekil 2.1.’de yer alan bu sistem yaklaşımı ise, erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve uygulanmasında önemli rol oynayan Bronfenbrenner’in Biyoekolojik Sistemler Teorisi temelinde açıklanmaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Odom, 2016).



Şekil 2.1. *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen faktörlerin Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde incelenmesi (Odom, 2016, s. 29)*

Biyoekolojik Sistemler Teorisi'nde çocuğun içinde bulunduğu, karşılıklı olarak etkilediği ve etkilendiği birtakım sistemler bulunmakta; bu sistemler en yakın çevreden en uzak çevreye doğru sıralanmaktadır. Sistem içerisindeki birey ve diğer unsurlar (anne-baba, okul, öğretmen, diğer uzmanlar, akranlar, kültür, eğitim politikaları vb.) sistemin çekirdeğinde yer alan çocuğun gelişimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemekte, karşılıklı olarak çocuk da sistemin parçaları üzerinde bir etki meydana getirmektedir. Kaynaştırma uygulamaları da ekolojik bir sistem yaklaşımı olarak ele alındığında; uygulamaların başarıya ulaşmasının sürecin parçalarını oluşturan ve dolayısıyla işleyişini etkileyen birtakım etmenlerle yakından ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Odom, 2002; 2016). Bu etmenler sistemin dışından içine doğru giden bir yaklaşımla; kültüre ait tutum ve ideolojiler, yasal düzenlemelerin yapılması, süreçte yer alan paydaşlar arasındaki işbirliği, sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamalar (eğitim-öğretim ortamındaki düzenlemeler, etkinlik uyarlamaları, gerekli destek hizmetlerin sağlanması vb.) olarak sıralanabilmektedir. Başka bir deyişle, kaynaştırma uygulamalarının işleyişini temelde çocuğun gelişimine dokunacak sınıf içi düzenlemeler/uyarlamalar, destek özel eğitim hizmetleri, paydaşlar arasındaki işbirliği gibi unsurların etkilediği; bu unsurların ise en üst düzeyde politik, eğitim, bürokratik ve kültürel sistemlerle çevrelendiği ifade edilebilmektedir (Odom, 2002; 2016; Odom vd., 2002). Sözü edilen tüm bu etmenlerin sağlıklı işleyişi ise, kaynaştırma uygulamalarının niteliğini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Bununla birlikte; bu etmenlerin sorunsuz işleyişi tüm eğitim kademelerindeki kaynaştırma uygulamaları için önemli olup, eğitim-öğretim sürecinin ilk basamağını oluşturan ve akranlarıyla sosyal bir ortamda ilk kez bulunacak okulöncesi

dönemdeki özel gereksinimli öğrenci ve aileleri için daha büyük önem taşımaktadır (Winton, 2016).

Biyokolojik Sistemler Teorisi temelinde, ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından koordine edilerek okul idaresi, öğretmen, öğrenci ve ailelerden tüm topluma uzanan sistemsal bir yapı olduğu düşünülmekte ve ilgili alan yazında eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi gibi ana roller üstlenen “okulöncesi öğretmenleri” kaynaştırma uygulamalarının işleyişindeki temel paydaşlardan biri olarak ele alınmaktadır (Odom ve Bailey, 2001; Batu, 2010; Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004; Sabuncuoğlu ve Diken, 2010; Kaderaveck, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2012). Paydaşlarla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda ise, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “yasal süreçlerin işlerliği”, “fiziksel ortam düzenlemeleri”, “sınıf içerisinde gerçekleştirilmesi gereken düzenlemeler/uyarlamalar” vb. pek çok farklı problemle karşılaştıklarına vurgu yapılmakta; bir çığ gibi büyüyen bu sorunların ise temelde bilgi ve eğitim hizmetlerinin içerisinde yer aldığı destek özel eğitim hizmetlerinin öğretmenlere sunulmamasıyla bağdaştırıldığı gözlenmektedir (Altun ve Gülben, 2009; Bakkaloğlu vd., 2018; Barton ve Smith, 2015; Batu, 2000; Batu, 2010; Bozarslan ve Batu, 2014; Buysse ve Hollingsworth, 2009; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016; Koçyiğit, 2015; Küçük-Dağaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Nilholm vd., 2017). Ayrıca yapılan çalışmalarda, özellikle eğitimin ilk basamağında yer alan ve alan dışı bilgilerle kaynaştırma sürecine giren okulöncesi öğretmenlerinin tüm çocuklarla birlikte eğitim sürecinde uygulayabilecekleri kanıt temelli kaynaştırma uygulamalar konusundaki bilgi ve eğitim eksikliklerine dikkat çekildiği görülmekte ve bu eksikliklerin çoğunlukla bireysel çabalarla giderilmeye çalışıldığı ifade edilmektedir (Akalın, 2014; Altun ve Gülben, 2009; Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Bakkaloğlu vd., 2018; Barton ve Smith, 2015; Batu, 2010; Bozarslan ve Batu, 2014; Buysse ve Hollingsworth, 2009; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016; Koçyiğit, 2015; Küçük-Dağaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Nilholm vd., 2017). Kaynaştırma sürecine girişte fiziksel koşullar, materyal eksikliği gibi konularda yaşanan sorunlarla birlikte hızla büyüyen bu bilgi ihtiyacının ise internet, kitap vb. yollarla tamamlanmasının mümkün olmadığı ve bu nedenle gösterilen bireysel çabaların büyük zaman kaybına yol açtığı özellikle vurgulanmaktadır (Bozarslan ve Batu, 2014; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011;

Koçyiğit, 2015; Küçük-Dağaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Winton, 2016). Buna ek olarak yapılan çalışmalarda, “sosyal kabul” konusunda bir lokomotif rolü üstlenen okulöncesi öğretmenlerinin genel çerçevede kaynaştırma uygulamalarının gerekli olduğunu düşündükleri, ancak süreçte yaşadıkları bilgi ve eğitim eksikliklerinin bu uygulamalara karşı ılımlı yaklaşamamalarıyla sonuçlanabildiğinin de altı çizilmektedir (Akdağ ve Haser, 2017; Bennett, DeLuca ve Bruns, 1997; Rakap, Çiğ ve Rakap, 2017; Recchia ve Puig, 2011; Odom and Schwartz, 2001).

Verilen bilgiler doğrultusunda, alan yazında kaynaştırma sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin düzenlenen “hizmet içi eğitimlere” verilen önemin son yıllarda giderek hız kazandığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, geçmişten günümüze kadar gelen süreçte hizmet içi öğretmen eğitimlerinin sunum şekli, içeriği ve niteliğinin de değişen, gelişen ve sorgulanan bir konu olarak alan yazında yer tuttuğu dikkat çekmektedir (Christensen-Sandford ve Whinnery, 2013; Dick, 2017; Gianoumis vd., 2012; Han, 2012; Hemmeter vd., 2011; Harjusola-Webb ve Robbins, 2012; Malmksong ve McDonnell, 1999; McBride ve Schwartz, 2003; Pianta vd., 2008; Rakap, 2019; Smith ve Camarata, 1999; Tate vd., 2005). Düzenlenen hizmet içi eğitim veya geliştirilen mesleki eğitim programlarıyla ise, öğretmenlerin süreçte yaşadıkları bilgi ve eğitim eksikliklerinin azaltılarak, kaynaştırma uygulamalarının nitelikli işleyişinin artırılması hedeflenmektedir (Winton, 2016).

2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Geçmişten Günümüze Mesleki Gelişim Programı Sunma Modelleri

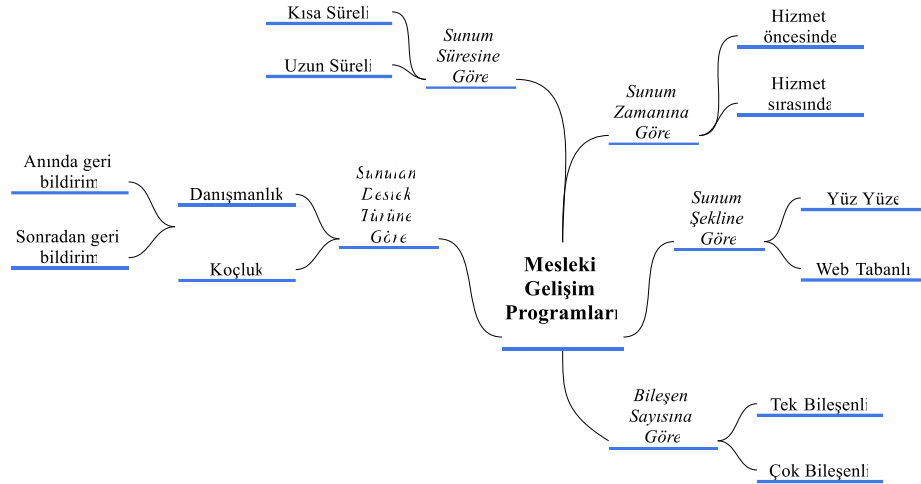
Alan yazında mesleki gelişim kavramının ortak bir tanımının olmadığı görülmekle birlikte, bu kavram temel olarak “öğrenci kazanımlarını geliştirmek amacıyla öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2000; Guskey, 2002). Bununla birlikte alan yazında, mesleki gelişim kavramının “hizmet içi eğitim”, “personel yetiştirme/geliştirme” olarak adlandırıldığı da gözlemlenmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012).

Öğretmenlikle mesleki gelişim konusunun temelinin öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi olduğu göz önüne alındığında, tüm dünyada “öğretmen nitelikleri” konusunun gündeme taşındığı yapılan çalışmalarda ortaya konulan önemli bir konudur (Bruder, 2016; National Professional Development Center on

Inclusion (NPDCI), 2009). Bu bağlamda, Dünya'daki çeşitli kuruluşlar tarafından öğretmen yeterlilikleri ve performans göstergelerinin ortaya konulduğu dikkat çekmekte; ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yayınlamış olduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Raporu'nda öğretmen yeterliliklerinin A, B ve C olmak üzere üç düzeyde ele alındığı görülmektedir. Raporda yer alan A düzeyi “mesleki bilgi” ana başlığından oluşup, bu başlık altında alanıyla ilgili kuramsal, olgusal, metodolojik, pedagojik ve mevzuata dair bilgilerdeki yeterlilikler konuları ele alınmaktadır. B düzeyi olarak ele alınan “mesleki beceri” ana başlığı altında eğitim programını planlama, öğretim ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme konuları yer almaktadır. Son olarak “tutum ve değerler” olarak başlıklandırılan C düzeyi ise; milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği alt yeterliliklerinden oluşmaktadır. Aktarılan bilgiler ışığında; öğretmen yeterliliklerinde kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde önemli rol oynayan öğrenme-öğretme sürecini yönetme, süreçle ilgili kuramsal, metodolojik bilgiye sahip olma konularına yer verildiği göze çarpmaktadır. Dolayısıyla yayınlanan bu raporlarda, kaynaştırma eğitimi sürecine taşınabilecek strateji, yöntem ve tekniklerin bilgisini içeren mesleki eğitim programlarının oluşturulması gerektiği “öğretmenlerin mesleki gelişimi” alanında dikkate değer bir konu ya da hedef olarak gündeme taşınmaktadır (Bruder, 2016; Snyder vd., 2012).

Bir mesleki gelişim programının oluşturulmasında belirleyici değişkenlerin hedef, gereksinim, içerik ve uygulama yapılacak bağlam olduğunu belirten Guskey (2002), etkili bir mesleki gelişim programı geliştirebilmek üzere çeşitli hizmet sunma modellerinden yararlanılabileceğini vurgulamaktadır. Daha farklı bir ifadeyle, alan yazında hazırlanan mesleki gelişim programlarının temelde öğretmenlerin gereksinim durumları ve özellikleri doğrultusunda farklı şekillerde tasarlanarak katılımcılara sunulabileceği ifade edilmekle birlikte; yapılan çalışmalar günümüz bilişim çağında değişen ve yenilenen eğitim algısının farklı şekillerde ve çok bileşenli olarak desenlenebilen eğitim programlarını ortaya çıkardığına işaret etmektedir (Dick, 2017; Tate vd., 2005; Han, 2012). Sözü edilen bu modeller Şekil 2.2'de görüldüğü gibi; eğitim programlarının sunulma biçimi, zamanı, süresi, sunulan destek türü, sunum şekli ve bileşen sayısına göre gruplanabilmektedir. Bu bağlamda programlar; sunum şekline göre yüz yüze ya da web tabanlı, sunum zamanına göre hizmet öncesi ve sonrası, sunum süresine göre uzun ya da kısa süreli, sunulan destek türüne göre danışmanlık, koçluk uygulamaları ve bu

uygulamaların birlikte kullanılabileceğini gösteren tek veya çok bileşenli uygulamalar olarak ele alınabilmektedir (Knight, 2009; Morrier, Hess ve Heflin, 2011; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley, 2007).



Şekil 2.2. Mesleki gelişim programları sunma modelleri

Geleneksel yaklaşıma dayalı yüz yüze eğitim programları, hazırlanan eğitimin içeriğinin katılımcılara seminer, toplantı vb. yollarla yüz yüze sunulmasıdır (Guskey, 2002). Az önce de değinildiği gibi, alan yazında günümüz internet çağının getirileriyle coğrafi sınırlılıkları ortadan kaldıran web tabanlı eğitimlerin hızlı bir ivme kazandığı söylenebilmektedir (Bruder, 2016; Storie, Grygas-Coogle, Rahn ve Riggie-Ottley, 2016). Web tabanlı eğitim modeli, internet destekli ortamlarda kişilerin bireysel motivasyonları doğrultusunda zaman ve mekândan bağımsız olarak takip edebildiği programlar olarak nitelendirilmekte; “çevrimiçi eğitim”, “uzaktan eğitim” ya da “e-öğrenme” adlarıyla terimleştirilmektedir (Burma, 2008; Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012). Bu noktada, hizmet öncesinde veya sırasında, uzun ya da kısa süreli olarak katılımcılara sunulabilecek yüz yüze ve web tabanlı programların olumlu ve geliştirilmesi gereken yönlerine vurgu yapılmaktadır. Özellikle sunulan bilgilerin etkili, kalıcı ve genellenebilir olmasında, her iki eğitim programının birbirlerinden üstün ya da zayıf yanlarının bilimsel gündemi tartışmalı olarak hâlen meşgul ettiği gözlemlenmektedir (McCulloch ve Noonan, 2013; O’Neal, Jones, Miller, Campbell ve Pierce, 2007; Nosik, Williams, Garrido ve Lee, 2013; Thompson, Klass ve Fulk, 2012). Verilen bilgilerden hareketle, yapılan bilimsel çalışmalarda yüz yüze eğitim programlarının insana etkileşimsel olarak doğrudan

dokunan etkisiyle bireylerin eğitimlerden bilgi edinme, bu bilgilerin kalıcılık ve genellenmesinde etkili olduğunun ortaya konulmasıyla birlikte; fazla zaman ve maliyet gerektirmesi ve katılımcıların pasif alıcı olması yönünden tercih edilebilir olmadığı sorgulanmaktadır (McCulloch ve Noonan, 2013; O’Neal vd., 2007). Web tabanlı programların olumlu özellikleri ise; kısa sürede çok sayıda insana ulaşma, katılımcıların zaman ve mekândan bağımsız, bireysel ve aktif olarak programları takip edebilmeleri yönleriyle pratik, ekonomik ve kullanıcı dostu olma şeklinde sıralanabilmektedir (Hemmeter vd., 2011; Pianta vd., 2008; Storie vd., 2016).

Alan yazında web tabanlı programlardan elde edilen bilgilerin yüz yüze programlar kadar etkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularına rastlanmakla birlikte; kimi çalışmalarda bu programların bireylerin performansı üzerinde yarattığı etki, kalıcılık ve genellenebilirlik konularında değişken sonuçların ortaya konulduğu gözlenmektedir (Nosik vd., 2013; Thompson vd., 2012). Bu nedenle alan yazında uzaktan eğitimin birtakım eleştirileri üzerine çektiği söylenebilmektedir (Bruder, 2016; Storie vd., 2016). Ele alınan konular odağında ise; öğretmen eğitimi programlarının, bu programlardan edinilen bilgilerin yüksek düzeyde uygulama güvenilirliğiyle eğitim sürecine taşınabilmesi, kalıcılık ve genellenmeyle sonuçlanabilmesi adına yüz yüze ya da web tabanlı danışmanlık, koçluk gibi uygulama destek modelleri temelinde “karma” ya da “çok bileşenli” şekillerde desenlenebildiği dikkat çekmektedir (Frantz, 2017; Meadan vd., 2012; Storie vd., 2016). Ayrıca bu eğitim programlarında koçluk, danışmanlık gibi desteklerin katılımcılara anlık ya da sonradan sunulabildiği de göze çarpmaktadır (Frantz, 2017; Meadan vd., 2012; Storie vd., 2016). Alan yazında fazla zaman, uzman ve maliyet gerektirmesi yönüyle eleştirildiği gözlemlenen “danışmanlık” uygulaması, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları noktalarda bireysel ya da grup olarak düzenlenebilen oturumlarla onlara yol gösteren bir uygulama olarak tanımlanmakta, “koçluk” ise daha kapsamlı ve sistemli bir uygulama olarak ele alınmaktadır (Bethune ve Wood, 2013; Kretlow, Cooke ve Wood, 2012). Tanım olarak ise koçluk; “öğretmenlerin etkili uygulamaları doğru ve güvenilir bir biçimde sunmalarını ve böylece öğrenci kazanımlarını geliştirmek üzere onlara destek sağlamak, performans geri bildirimi sunmak, uygulamayı analiz etmek, sonuçları değerlendirmek ve gerekli uyarlamaları sağlamak işlevlerinden oluşan etkili bir bireyselleştirilmiş izleme desteği” olarak nitelendirilmektedir (Bethune ve Wood, 2013; Knight, 2009; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Kretlow vd., 2012). Verilen bilgiler doğrultusunda, sürekli değişen eğitim algısıyla birlikte mesleki eğitim programlarının

olumlu ve geliştirilmesi gereken yönlerinin, bu programların farklı uygulama şekillerinin doğuşuna yol açtığını söyleyebilmek mümkündür.

Mesleki eğitim programlarının yukarıda sözü edilen farklı sunum şekli ve bileşenlerle tasarlanabilmesinin yanı sıra, “öğretmenlerin mesleki gelişimlerini temel alan hizmet-içi eğitim programlarının içeriğinin ne olacağı” konusu da günümüz alan yazınında üzerinde durulan bir diğer önemli konudur (Bruder, 2016). Bu bağlamda, okulöncesi kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak düzenlenecek bir eğitim programının, öğretmenlerin günlük eğitim süreçlerine taşıyabilecek konuları kapsaması gerektiği öne sürülmekte; bu konuların ise kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler içerisinde yer alan *sınıf içerisinde gerçekleştirilecek düzenlemeler/uyarlamalar* konusuyla yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Odom, 2016). Farklı bir deyişle; kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde işleyebilmesi için temel gerekliliklerden biri, öğretmenlerin etkinliklerde özel gereksinimli çocuklara yönelik uyarlamalar yapma, süreçte etkili olabilecek nitelikli yaklaşım ya da uygulamaları belirleme ve bu uygulamaları günlük eğitim süreçlerinde kullanabilme becerilerine sahip olmalarıdır (Boyd vd., 2016; Rakap, 2017; Sucuoğlu ve Kargın, 2012). Yapılan bilimsel yayınlarda öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde kolaylıkla uygulayabilecekleri strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiğinin özellikle altı çizilmekte; hizmet içi eğitimlere en çok ihtiyaç duyulan konular ise fırsat öğretimi, ailelerle etkileşim, Bireyselleştirilmiş Eğitim programı (BEP) hazırlama, önleyici sınıf yönetimi ve doğal ortamda öğretim olarak sıralanmaktadır (Sucuoğlu vd., 2014). Verilen bilgiler ışığında; kanıt temelli bir uygulama olan doğal öğretim uygulamaları, öğretmen mesleki eğitim programlarının içeriğinde yer verilmesi gereken önemli konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3. Doğal Öğretim Yaklaşımı (Naturalistic Teaching Approach)

2.3.1. Doğal öğretim yaklaşımının tanım ve özellikleri

Geçmişten günümüze erken çocuklukta özel eğitim alanındaki uygulamalar incelendiğinde, farklı yaklaşımların sentezlenerek bir bütün oluşturduğu sonucuna ulaşılabilmektedir (Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018; Barnett, Carey ve Hall, 1993; McWilliam, 2016; Petti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bu bağlamda doğal öğretim, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerinin doğal ortam veya bağlamlarda desteklenmesini amaçlayan; uygulamalarda “gelişimsel

yaklaşım” temelinde “davranışçı yaklaşımın” belirli ilkelerini de kullanarak, bu iki yaklaşımı sentezleyen “eklektik” bir model olarak nitelendirilmektedir (McIntyre ve Barton, 2010; Odom, Hume, Boyd ve Stabel, 2012). Başka bir deyişle doğal öğretim; davranışçı yaklaşımı temel alan Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)’nın ilkelerinden çevresel düzenlemeler ve pekiştirmeye birlikte nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimine dayalı pek çok öğretim strateji, yöntem ve tekniği içeren karma bir yaklaşım ya da süreç olarak tanımlanmaktadır (McIntyre ve Barton, 2010; Odom, 2016; Schreibman vd., 2015). Eğitsel bir tanıma göre ise doğal öğretim, özel gereksinimli olan veya risk grubunda yer alan küçük çocukların beceriler kazanmasına ve kazanılan becerileri pekiştirmesine olanak sunan; öğretimin çocuğun günlük doğal yaşantısı içerisine (okul ortamı için rutin, etkinlik ve geçişler) gömüldüğü bir süreçtir (Diken, 2013a; Noonan ve McCormick, 2013; Rule, Losardo, Dinnebeil, Kaiser ve Rowland, 1998; Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall ve McLaughlin, 2013; Wong vd., 2014). Alan yazında bu yaklaşımın, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocuklar için etkin bir şekilde kullanılabileceğinin altı çizilmektedir (Diken, 2013a; Noonan ve McCormick, 2013).

Doğal öğretim yaklaşımının küçük çocukların eğitim süreçlerinde benimsenmesinde dört temel faktörün rol oynadığı savunulmaktadır (Diken, 2013a; Bricker, Pretti-Frontczak ve McComas, 1998; Odom, 2016). Bunlar; kaynaştırma uygulamaları, ev ortamında öğretim sunma, öğrenilenlerin genellenmesi ve doğal öğretimin gelişimsel olarak uygun uygulamaları (Developmentally Appropriate Practices-DAP) desteklemesidir. Aşağıdaki bölümde bu faktörler sırasıyla açıklanmıştır:

1. **Kaynaştırma uygulamaları:** Doğal öğretim yaklaşımının yaygınlık kazanmasında etkili olan faktörlerden biri, günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde kaynaştırma uygulamalarının giderek yaygınlık kazanmasıdır (Winton, 2016). Bu bağlamda özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte eğitim almalarının gerekliliği temel bir eğitimsel ilke olarak savunulmakta ve erken çocukluk alanında kaynaştırma temelli programlar giderek öncelik kazanmaktadır (Buysse, 2011; Gupta ve Henninger, 2014; Guralnick, 2001; National Professional Development Center on Inclusion-NPDC, 2009; Odom ve Schwartz, 2001).

Ele alınan konular kapsamında, Amerika Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood-DEC) ve Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National

Association for the Education of Young Children-NAEYC) erken çocuklukta kaynaştırma eğitiminin “erişim”, “katılım” ve “destek” olmak üzere tanımlayıcı üç temel özelliği olduğunu belirtmektedir (Buysse, 2011; Winton, 2016). “Erişim” ilkesiyle erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarının sahip olduğu öğrenme fırsatı, ortamı ve etkinliklerine ulaşımı vurgulanırken; “katılım” ilkesi bu çocukların günlük çevre, ortam ve etkinlikler bağlamında öğrenmelerinin önemini altını çizmektedir. Son olarak “destek” ise, kaynaştırma uygulamalarındaki paydaşlara (çocuk, aile, öğretmen vb.) süreçte sunulması gereken sistematik hizmetlerin (örn., öğretmenlere mesleki gelişim hizmetlerinin sunulması, yardımcı personel desteği, sınıflardaki öğrenci sayısının düzenlenmesi) önemine vurgu yapmaktadır. Sözü edilen ilkeler doğrultusunda, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ortamlarına erişim süreci fiziksel yerleştirmeden öte bir uygulama olup; bu çocukların gelişim ve öğrenmeleri doğal çevrelerinin bir parçası olan okullarda öğretmenlerin günlük rutin, etkinlik ve geçişler sırasında uygulayabilecekleri doğal öğretim yaklaşımıyla doğrudan ilişkilidir. Bu yaklaşımın öğretmenlere aktarılması ise, bu konu temelinde desenlenen öğretmen eğitim programlarıyla doğrudan ilintilidir (Diken, 2013a; Guralnick, 2001; Henninger ve Gupta, 2014; Odom ve Schwartz, 2001).

Okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının zorunlu hale gelmesi ülkemizdeki yasal düzenlemelerde de yerini almış ve yukarıda yer verilen ilkelerin yasal süreçte de yansıtıldığı gözlemlenmiştir. Örneğin; 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 24. maddesi, 36-72 aylık özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinin kaynaştırma uygulamaları temelinde dayalı olarak ve destek özel eğitim hizmetleri çerçevesinde sürdürülmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak, yapılan bilimsel çalışmaların bulgularında öğretmenlerin teorik ve uygulamaya dönük bilgi yetersizlikleri nedeniyle kaynaştırma ortamlarında nitelikli öğretim yaklaşım ve yöntemlerini uygulayamadıkları, uygulanan bazı yaklaşım ya da yöntemlerin ise kaynaştırma uygulamalarıyla bütünleşmediği ifade edilmektedir (Akalin vd., 2014; Altun ve Gülben, 2009; Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Batu, 2010; Bozarslan ve Batu, 2014; Cross vd., 2004; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Fixsen vd., 2005; Odom ve Schwartz, 2001; Winton, 2016). Dolayısıyla, kaynaştırma ortamlarında kullanılabilecek öğretim yaklaşım ve yöntemlerine olan gereksinim gün geçtikçe artmakta; bu ihtiyaç ise okulöncesi öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde ayrı

zamanlarını almayacak ve günlük rutin, etkinlik ve geçişlerle bütünleştirebilecekleri doğal öğretim yaklaşımını ortaya çıkarmaktadır.

2. ***Ev ortamında öğretim sunma:*** Erken çocukluk döneminde çocuğun yoğun olarak vakit geçirdiği yerin ev ortamı ve bu ortamda çocukla etkileşime giren bireylerin ebeveynler olduğu göz önüne alındığında, ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu nitelikli etkileşimler ve çocuklarının gelişim ya da öğrenmelerini doğal bağlam ve fırsatlarda desteklemeleri önemli görülmektedir (Mahoney ve Perales, 2003; Karaarslan ve Mahoney, 2013). Bu bağlamda; aile-merkezli, öğretimin ev ortamına ve günlük rutinelere taşınabileceği öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin değeri gerek uzman/araştırmacılar gerekse ebeveynler tarafından gün geçtikçe daha iyi anlaşılmakta ve bu özelliklerdeki uygulamaların eğitim sürecine yansıtılması beklenmektedir (Campbell ve Sawyer, 2007; McBride ve Peterson; 1997; McWilliam, 2010; Stremel ve Campbell, 2007). Alan yazında doğal öğretimin; hem okul hem de ev ortamında yer alan öğretmenler, öğretmen yardımcıları, ebeveynler, bakıcılar gibi farklı uygulamacılar tarafından rutin, etkinlik ve geçişlerle süregelen günlük programın içerisinde kolaylıkla uygulanabilecek bir yaklaşım olduğu ifade edilmektedir (Barton, 2015; Coe, Matson, Fee, Manikam ve Linarello, 1990; Dunst vd., 2011; Ingersoll ve Schreibman, 2006; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006; Lifter, Cannon, Ellis ve Anderson, 2005).

3. ***Öğrenilenlerin genellenmesi:*** Doğal öğretim yaklaşımının önem kazanmasında etkili olan üçüncü faktör, erken çocukluk alanında gerçekleştirilen kimi uygulamalarla çocukların öğrendikleri beceri, kavram ve davranışların genellenmesinde yaşanan sorunlardır (Diken, 2013a; Rakap, 2017). Yapılan bilimsel araştırmalar, yetişkinin yönlendirdiği veya baskın rol oynadığı yapılandırılmış öğretim uygulamalarının, özel gereksinimli çocuklar için belirlenen amaçların farklı ortam, kişi veya durumlara genellemede yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır (Baer, Wolf ve Risley, 1968; Charlop-Christy vd., 1999; Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001; Howard, Sparkman, Cohen, Green ve Stanislaw, 2005; Stokes, Baer ve Jackson, 1974). Başka bir deyişle bu yayınlarda, eğitim ya da terapi odası gibi belirli veya yüksek düzeyde yapılandırılmış ortamlarda çocuğun gösterdiği beceri ya da davranışı, doğal ortamında veya başka durumlarda sergileyemediği ifade edilmektedir. Bu durum, çocuğun günlük

yaşamındaki farklı ortam, durum ve kişilerle kullanılabilecek öğretim süreçlerinin değerini gün geçtikçe artırmakta ve doğal öğretim yaklaşımı bu uygulamalardan biri olarak ele alınmaktadır (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Dunst vd., 2011; Ingersoll ve Schreibman, 2006).

4. **Gelişimsel olarak uygun ve kanıt temelli uygulamalar:** ABD’de 1926 yılında kurulan ve erken çocukluk eğitime ilişkin Dünya’nın en büyük derneklerinden olan NAEYC; 1986 yılından beri küçük çocukların gelişim ve öğrenmelerini en üst düzeyde destekleyen uygulama ya da ilkeleri ortaya koymaktadır. “Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practices-DAP)” olarak adlandırılan bu ilkeler, gerek normal gelişim gösteren gerekse özel gereksinimli öğrenciler için etkili öğretim süreçlerine yol göstermektedir. Bu bağlamda doğal öğretim yaklaşımı, gelişimsel uygulama ya da ilkelere yüksek düzeyde uygun öğretimsel süreçlerden biri olarak gösterilmektedir.

NAEYC derneği gibi yine uluslararası olan ve özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine ilişkin çalışmalar yürüten Yetersizliği Olan Çocuklar Konseyi de (Council for Exceptional Children-CEC) özel gereksinimli ya da risk altında olan küçük çocukların eğitim süreçlerinde doğal öğretim uygulamalarını desteklemektedir. Ayrıca bu konseyin alt bölümlerinden biri olan Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood-DEC)’nin erken çocuklukta özel eğitim sürecine yönelik olarak yayınlamış olduğu “Önerilen Uygulamalar (Recommended Practices)” adlı kılavuz kitapta doğal öğretim yaklaşımı, erken dönemdeki eğitim uygulamalarında kullanılması önerilen önemli uygulamalar arasında yer almaktadır.

Verilen bilgilerle birlikte, yaşamın temeli olan erken çocukluk eğitimi başta olmak üzere tüm özel eğitim alanında etkili öğretim uygulamalarını işe koştan “kanıt temelli uygulamalar” alan yazında 2000’li yılların başından itibaren dikkate değer bir konu haline gelmiştir. Kanıt temelli uygulamalar, “öğrenci kazanımları üzerindeki olumlu etkileri pek çok araştırma sonucunda ortaya konulan nitelikli öğretim uygulamaları” olarak tanımlanmaktadır (Cook ve Cook, 2011; Cook ve Odom, 2013; Odom, Cox ve Brock, 2013). İlgili alan yazında gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar, özel gereksinimli ya da gelişimsel anlamda risk altında olan çocukların gerek kaynaştırma gerekse diğer eğitim süreçlerinde kanıt temelli uygulamaların kullanılmasını özellikle önermektedir. Buna rağmen; kanıt temelli

uygulamaların eğitim-öğretim ortamlarında öğretmenlerin bilgi ve eğitim eksikliği nedeniyle sınırlı düzeyde kullanıldığı, araştırma ve uygulama arasında koca bir boşluk olduğu belirtilmektedir (Brock ve Carter, 2015; 2017; Brownell, Sindelar, Kiely ve Danielson, 2010; Burns ve Ysseldyke, 2009; Cook ve Cook, 2011; Cook ve Odom, 2013; Klingner, Boardman ve McMaster, 2013; Knight, Huber, Kuntz, Carter ve Juarez, 2018). Bu noktada, özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerinden yararlanabileceği her anın önemli olduğu ve öğretim ortamlarında olumlu etkisi olmayan bir öğretim uygulamasının kullanımının materyal, donanım, zaman ve maddi olanaklar gibi birçok önemli kaynağın boşa harcanmasına ve öğrenci için oluşturulabilecek öğrenme fırsatlarının kalıcı olarak kaybedilmesine neden olacağının altı çizilmektedir. Ayrıca, harcanan çaba ve zamana karşın öğrenci kazanımlarının geliştirilmesinde yaşanan başarısızlığın, hayal kırıklığı ve mesleki tükenmişlikle sonuçlanabileceği ve öğretmenlerin mesleklerinden uzaklaşmasına neden olabileceği ileri sürülmektedir (Billingsley, 2004; Travers, 2017).

Alan yazında öğretmenlerin eğitim süreçlerinde kanıt temelli uygulamaları kullanmalarına önemle vurgu yapılırken; kaynaştırma sürecine kolaylıkla taşınabilecek kanıt temelli uygulamaları içeren mesleki gelişim programlarına verilen önem de gün geçtikçe artış göstermektedir (Ackerman, 2004; Buyse ve Wesley, 2006; Carter, O'Rourke, Sisco ve Pelsue, 2009). Böylece okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşarak ilerleyen yıllarda yetersizliği olan çocukların bağımsız yaşamlarına dokunacak katkıların en üst düzeye taşınabileceği savunulmaktadır (Boyd vd., 2016). Aktarılan bilgiler ışığında doğal öğretim yaklaşımı, 2015 yılında Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC); 2014 yılında ise Otizm Spektrum Bozukluğu Üzerine Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin (National Professional Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC) yayınlamış olduğu raporlarda kanıt temelli uygulamalar arasında yer almaktadır (Wong vd., 2014). Sonuç olarak bu yaklaşım, erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları alanında kullanılması önerilen etkili uygulamalar arasında önemli bir yer tutmaktadır.

Doğal öğretim yaklaşımını ortaya çıkaran yukarıdaki temel faktörlerle birlikte, bu süreç içerisinde pek çok farklı uygulama yer almakta ve bu uygulamalar birtakım ortak özellikler çerçevesinde işlemektedir. Bu temel özelliklerin uygulamalara yansıtılması ise,

doğal öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında etkin rol oynamaktadır. Bu özellikler şunlardır:

- 1. Çocuğun liderliğinin ve ilgisinin izlenmesi:** “Öğretimde çocuğun motivasyonuna odaklanılmasının gerekliliği” doğal öğretim sürecinin en temel özellikleri arasında yer almaktadır. İlgili alan yazındaki bilimsel araştırmalar, çocukların ilgi duydukları ve yüksek düzeyde motivasyon gösterdikleri etkinliklerle bağlantılı sunulan öğrenme sürecinin öğrenme hızını artırdığını ortaya koymaktadır (Koegel ve Koegel, 2006; Koegel vd., 1987). Dolayısıyla öğretim sürecinde dikkate alınması gereken anahtar nokta, çocuk için belirlenen amaçlara etkili bir şekilde ulaşabilmek amacıyla çocuğun ilgi ve merakının dikkatlice gözlemlenmesi ve liderliğinin izlenerek ilgili becerilerinin desteklenmesidir. Bu süreç ise, yetişkinlerin (ebeveynler, öğretmenler vb.) eğitim sürecinde iyi bir gözlemci olmasını gerekli kılmaktadır (Cripe, Hanline ve Daley, 1997; Daugherty vd., 2001; Diken, 2013a; Kohler vd., 2001; Noonan ve McCormick, 2013; Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Richardson-Gibbs, Klein ve Hanson, 2014; Rule vd., 1998; Schreibman vd., 2015).
- 2. Rutin, etkinlik ve geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılması:** Hepimizin hayatında oluşmuş olan belirli rutin ve etkinlikler bulunmaktadır. Sabah uyanmak, kahvaltı yapmak, işe gitmek, işten gelmek gibi süreçler günlük rutin ve etkinliklerimize örnek olarak verilebilir. Çocuğun da gün içerisinde yaşadığı ve vaktini geçirdiği doğal ortamlarda (ev, anaokulu veya anasınıfı) yer alan rutin, etkinlik ve geçişlerin etkili öğretim süreçleri olarak değerlendirilmesi, doğal öğretim yaklaşımının en temel özelliklerinden biridir (Cripe vd., 1997; Diken, 2013a; Dunst vd., 2011; Özen ve Ergenekon, 2011; LeBlanck, Esch, Sidener ve Firth, 2006; Rule vd., 1998; Schreibman vd., 2015). Günlük rutin, etkinlik ve geçiş gibi etkileşim zamanları, çocuklara yeni beceri veya kavramları öğretmek ve öğrenilen beceri veya kavramları pekiştirmek için sayısız ve tekrarlayıcı fırsatlar sunmaktadır (Dunst vd., 2001; Dunst, Hamby, Trivette, Raab ve Bruder, 2000; Dunst, Raab, Trivette ve Swanson, 2010). Tablo 2.1’de günlük rutin, etkinlik ve geçiş zamanlarının yer aldığı örnek bir günlük okulöncesi eğitim programına yer verilmiş; ardından rutin, etkinlik ve geçiş kavramlarının tanım ve örneklerine kısaca değinilmiştir.

Tablo 2.1. Örnek okulöncesi yarım günlük eğitim akışı (Diken, 2013a)

Saatler	Etkinlikler
08.30-09.45	Okula geliş, temizlik, sağlık kontrolü, serbest zaman etkinlikleri
09.45-10.00	Toplanma ve temizlik
10.00-10.15	Kahvaltı
11.15-10.30	Toplanma ve temizlik
10.30-11.00	Türkçe etkinlikleri
11.00-11.30	Oyun etkinlikleri
11.30-11.45	Müzik etkinlikleri
11.45-12.15	Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmaları
12.15-12.30	Eve gidiş hazırlıkları

Rutinler, yaşamımızı sürdürmek için gün içerisinde hemen hemen hepimizin az veya çok katılmak zorunda olduğu ve her gün tekrar edilen (örneğin, evde kişisel bakım, yemek hazırlama, temizlik) etkinlikler anlamına gelmektedir (Diken, 2013a). Bu etkinliklere katılım çoğu zaman zorunlu olup, ilgili süreçler yaşamın aslında doğal bir parçasıdır. Dolayısıyla bu zamanlar alan yazında yetişkinler için “doğal bir öğretme”, çocuklar için ise “doğal bir öğrenme” fırsatı olarak ele alınmaktadır (McWilliam, 2010; Woods, 2005; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004). Okulöncesi kaynaştırma ortamlarından olan anaokulu ya da anasınıflarında da evde yer alan rutinelere benzer doğal rutinler her gün sayısız olarak ortaya çıkmaktadır. Okula geliş-gidiş zamanı, beslenme, tuvalet ve temizlik zamanı, okulöncesi eğitim kurumlarındaki günlük rutinelere örnek olarak verilebilir. Bu rutinler, günlük planda yer alan akademik etkinlikler dışındaki doğum günü etkinlikleri ya da özel paylaşım alanları gibi diğer etkinlikleri de içerebilir. Rutinlerde yer alan becerilerin yaşamı sürdürmek için temel becerileri içermesi ve bu temel becerilerin doğal yaşam akışı içerisinde öğretilmesi ise, doğal öğretim yaklaşımının temel özellikleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, doğal öğretim yaklaşımının bu zamanlarda kullanılabilecek etkili öğretim uygulamalarını içerdiği alan yazında ifade edilmektedir (Diken, 2013a; Dunst vd., 2001; Dunst vd., 2000; Dunst vd., 2010).

Etkinlik, okulöncesi kurumlarda günlük planla ortaya konulan ve belirli zaman aralığı döngülerinde gerçekleştirilen aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (Bricker ve Woods-Cripe, 1992; Johnson, Rahn ve Bricker, 2015; Losardo ve Bricker, 1994). Okulöncesi Eğitim Programı’nın içeriğinde yer alan ve Tablo 2.1’de örneklendirilen serbest zaman, sanat, Türkçe, okuma yazmaya hazırlık, Matematik, drama, müzik, oyun, fen ve alan gezileri gibi etkinlikler doğal öğretim

uygulamaları için pek çok fırsat sunmaktadır. Uygulamada ise bu etkinliklerin bireysel ya da grup olarak gerçekleştirildiği ve farklı şekilde yapılandırıldığı gözlemlenmektedir. Türkçe, sanat, fen etkinlikleri gibi çalışmaları kapsayan yapılandırılmış etkinlikler, çoğu zaman öğretmenin yönlendirdiği, baskın rol oynadığı ve önceden ne yapılacağı belli olan uygulamalar olup; müzik etkinliği gibi yarı yapılandırılmış etkinliklerde öğretmenin yönlendirmesi daha azdır. Yapılandırılmamış etkinlikler ise, öğrencinin serbest seçiminin söz konusu olduğu ve öğretmenin kısmi ya da hiç yönlendirmesinin olmadığı aktivitelerdir. Serbest oyun zamanı bunun en güzel örneği olup; çocuk bu etkinlikte sınıfta oluşturulan farklı öğrenme merkezlerinden (kitap köşesinde kitap okuma, blok köşesinde bloklarla oynama gibi) birini seçerek, seçtiği oyunu bireysel motivasyonu ile yönlendirebilmektedir (Diken, 2013a). Konuyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar erken çocukluk dönemindeki oyun zamanlarını; çocukların en sevdiği, zevk alarak vakit geçirdiği, eğlenirken aynı zamanda onlara pek çok öğrenme fırsatı sunan, en doğal ve anlamlı faaliyetler olarak nitelendirmektedir (Barton ve Wolery, 2008; Jung ve Sainato, 2013; Kasari vd., 2006; Lang vd., 2009; Stahmer, Ingersoll ve Carter, 2003). Oyun sürecinde öğretmen, çocuğun etkinliğine katılan ve genişleten yaratıcı bir oyun arkadaşı ya da süreçte kararsız kalan çocuğu oyuna çeken bir rehber rolünü üstlenebilmektedir. Sözü edilen tüm günlük etkinlikler içerisinde çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda ortaya çıkan etkileşimsel fırsatların değerlendirildiği bir öğretimde ise, öğrenme daha hızlı ve kalıcı olabilmektedir. Bu bağlamda doğal öğretim, çocuk için belirlenen amaçların gün içerisinde planlanan tüm etkinliklerin içerisine gömülmesiyle işleyen önemli bir uygulama olarak ele alınmaktadır (Barton, 2015; Coe, Matson, Fee, Manikam ve Linarello, 1990; Kasari vd., 2006; Lifter vd., 2005).

Geçiş ise, bir rutinden başka bir rutine ya da bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçiş süreci olarak adlandırılmaktadır (Angell, Nicholson, Watts ve Blum, 2011; Banerjee ve Horn, 2013; Connell, Carta ve Baer, 1993). Farklı bir ifadeyle, gün içerisinde yapılan etkinliklerdeki değişimler sırasında geçen süre “geçiş” olarak ifade edilebilmektedir. Örneğin, okula geliş ve ayakkabı/kıyafet değişiminden sınıfa geçme zamanına kadar olan süreç, serbest zaman etkinliğinden toplanma ve kahvaltıya geçiş anına kadar olan süreç ya da kahvaltıdan sanat etkinliğine geçme süreci birer geçiş anı olarak ele alınabilir. Tıpkı günlük rutin ve etkinlik

zamanlarında olduğu gibi, geçişler de öğretimsel açıdan öğretmenlere pek çok fırsat sunmakta ve doğal ğretim yaklaşımı bu fırsatların değerlendirilmesinde kullanılması önerilen etkili uygulamalar arasında yer almaktadır (Eckert vd., 2008; LaParo, Kraft-Sayre ve Pianta, 2003; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000; RimmKaufman, Pianta ve Cox, 2000). Bununla birlikte, alan yazında iyi planlanmayan geçiş zamanlarında öğrencilerde pek çok problem davranış ortaya çıkabildiği ne sürülmekte ve bu zamanların doğal ğretim gibi uygulamalarla değerlendirilmesinin sınıf atmosferini olumlu yönde etkileyebileceği dile getirilmektedir (Hemmeter, Ostrosky, Artman ve Kinder, 2008; Pianta ve Kraft-Sayre, 2003; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000; McIntyre, Blacher ve Baker, 2006).

Özetle, gerek normal gelişim gösteren gerekse özel gereksinimli öğrencilerin okulöncesi eğitim süreçlerinde kendiliğinden var olan ya da anlık olarak ortaya çıkan rutin, etkinlik ve geçiş zamanları ğretim için kaçırılmayacak kadar değerli anlar olup; doğal ğretim yaklaşımı bu süreçlerin etkili olarak değerlendirilebileceği kanıt temelli uygulamalar arasında önemli bir yer tutmaktadır.

3. ***Etkinlik, nesne ya da oyuncakların doğal pekiştireç olması:*** Pekiştirme, “bir davranış izleyen ve ileride o davranışın sergilenme olasılığını artırmak üzere ortama hoša giden bir uyarının eklenmesi ya da ortamda bulunan itici uyarının kaldırılması” olarak tanımlanmaktadır. Pekiştireç ise, “bir davranış izleyen durumda ortama eklenerek o davranışın ileride yapılması olasılığını arttıran uyarın” olarak adlandırılmakta ve pekiştirme sürecinde çocuğun istendik davranışlarının artması hedeflenmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2001; Vuran, 2018).

Eklektik bir yaklaşım olan doğal ğretim uygulamalarında da tıpkı davranışçı yaklaşımda olduğu gibi “pekiştirme” süreci işletilmektedir. Ancak, doğal ğretim sürecinde etkinlik, nesne ya da oyuncakların kendisi birer pekiştireç olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımda, çocuğun davranışının pekiştirilmesi doğal ortamının yani günlük rutin, etkinlik ya da geçişlerinin doğal bir parçası olmalıdır (Diken, 2013a; Grisham-Brown, Hemmeter ve Pretti-Frontczak, 2005; Noonan ve McCormick, 2013).

Oyuncağı ya da meyve suyunu istendik şekilde isteyen bir çocuğa istediği oyuncağın veya meyve suyunun verilmesi, yetişkinle kurulan etkileşim anlarındaki

“doğal pekiştireçler” olarak adlandırılmaktadır (Grisham-Brown vd., 2005). Alan yazında bu etkileşimlerde çocukların elde etmeye ya da ulaşmaya çalıştıkları etkinlik, nesne ya da oyuncakların doğal olması ve doğal bir bağlam yaratmasının, onlar için en etkili pekiştireç olduğunun altı çizilmektedir (Barton, 2016; Noonan ve McCormick, 2013). Çocuktan beklenen beceri ya da davranışların gerçekleşmesi durumunda bu pekiştireçlerin sözel (örn.; “Ne güzel istedin!” “Ne güzel paylaştın!”) ya da fiziksel (örn.; dokunma, başını okşama) pekiştireçlerle birleştirilerek kullanılmasının ise, çocukların daha hızlı öğrenmesi ve uygun davranışları yeniden tekrar etmesine yol açabileceği ifade edilmektedir (Barton, 2016; Diken, 2013a).

- 4. Genelleme-öğretimin farklı ortam, farklı durum, farklı araç-gereç ve farklı bireylerle gerçekleştirilmesi:** Genelleme, özel eğitim alanında önemle üzerinde durulan bir kavram olup; temel olarak “bir ortamda öğrenilenleri başka bir ortama taşıma becerisi” olarak tanımlanmaktadır. Farklı bir ifadeyle; öğrenilenlerin farklı ortam, zaman, durum, kişi veya araç-gereçlerle sergilenmesi durumudur (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

Alan yazında öğretimin farklı ortam, zaman, durum ve kişilerle gerçekleştirilmesinin çocuğun belirli beceri, kavram ya da davranışları öğrenmesine hız kazandırdığı ve yapılan öğretimin genellenmesini sağladığının altı çizilmektedir. Doğal öğretim yaklaşımının ise, pek çok farklı doğal bağlamda (gün içerisinde farklı zaman ve ortamlarda ortaya çıkan rutin, etkinlik ve geçişler vb.) kullanılabilmesinin, çocukların öğrendikleri becerileri genellemelerine yol açtığı ifade edilmektedir (Barton, 2016; McWilliam ve Scott, 2001).

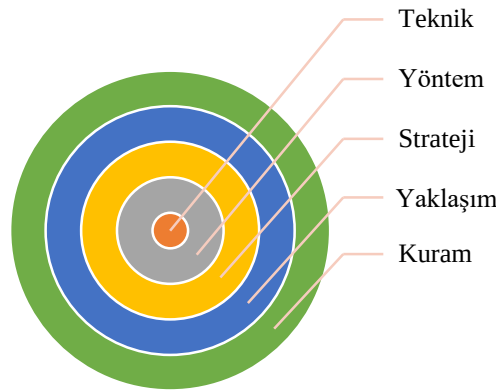
- 5. Doğal öğretim sürecinin (DÖS) planlanması:** Doğal öğretim, “doğal” sözcüğünden hareketle rasgele ya da gelişigüzel olarak uygulanan bir öğretim süreci demek değildir. Bu yaklaşımda, öğrenci için belirlenen öğretimsel amaçların rutin, etkinlik ve geçişlere gömülmesi ve bu süreç içerisinde (davranış öncesi, davranış sırası ve sonrası durumlarda) belirli öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması söz konusudur (Diken, 2013a; Rakap, 2017; Snyder vd., 2013). Dolayısıyla öğretim sürecinde ne öğretileceğinin (what to teach), ne zaman öğretileceğinin (when to teach), nasıl öğretileceğinin (how to teach) ve öğretimin nasıl değerlendirileceğinin (how to evaluate) planlanması gerekmektedir. Bu

bilgiler doğrultusunda, doğal öğretim yaklaşımının temel özelliklerinden bir diğeri öğretim sürecinin 4N (ne, nerede, ne zaman ve nasıl) soruları doğrultusunda planlanması gerektiğidir (Snyder vd., 2013).

Özet olarak; doğal öğretim yaklaşımının beş temel özelliği bulunmakta ve alan yazında bu yaklaşımın içerisinde sözü edilen özellikler çerçevesinde işleyen farklı uygulamaların yer aldığı görülmektedir (Odom, 2016).

2.3.2. Doğal öğretim yaklaşımı içerisinde yer alan uygulamalar

2.3.2.1. Doğal öğretim yaklaşımını temel alan ana uygulamalar



Şekil 2.3. Öğretimsel uygulamaların sınıflandırılmasına yön veren kavramlar

Doğal öğretim yaklaşımı içerisinde yer alan uygulamalara yer vermeden önce, bu uygulamaların sınıflandırılmasına yön veren kuram, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik kavramlarına kısaca değinmek gerekmektedir. “Kuram”, sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bilime temel olan kural ve yasalar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Cırık, 2014; Fer ve Cırık, 2014). Eğitimde ortaya çıkan yaklaşımlar, temelde bir ya da birkaç kurama bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. “Yaklaşım” ise, bir ya da birden fazla kuram ve etkili bir öğretime ulaşma amacı çerçevesinde birbiriyle ilişkili strateji, yöntem ve teknikleri içeren bir süreç olarak ele alınmaktadır (Cırık, 2014; Fer ve Cırık, 2014). Bu noktada belirlenmiş hedeflere ulaşmak için tasarlanan, uygulamaların genel işleyişine ve yöntemin belirlenmesine yön veren çerçeve plan ya da yaklaşım “strateji”; seçtiğimiz stratejiyi uygulama yolu “yöntem”, bir yöntem içerisinde öğretim etkinliklerini düzenlerken izlenen daha küçük adımlar ya da özel yollar da “teknik” olarak adlandırılmaktadır. Farklı bir deyişle; “yaklaşım” bir öğretim sürecine genel çerçeve

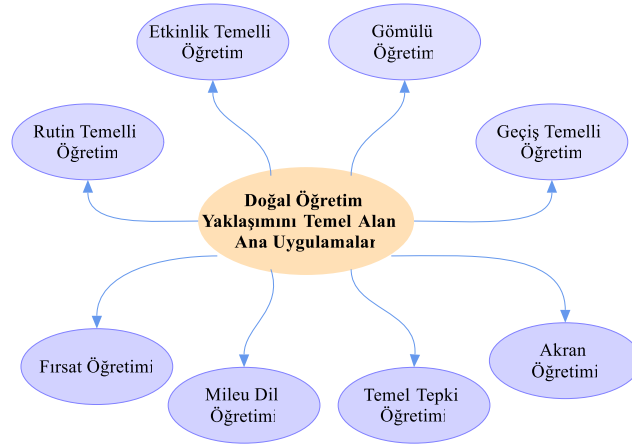
izen en geniş kavram, “strateji” içerisinde çeşitli yöntem ve teknikleri barındıran genel bir ereve, “yöntem ve teknik” ise bu stratejilerin uygulanmasını sağlayan daha özel yollar olarak sınıflandırılmaktadır (Cırık, 2014; Fer ve Cırık, 2014).

Alan yazında doğal ğretim; pek çok strateji, yöntem ya da tekniği kullanarak işleyen ve farklı uygulamaların içerisinde yer aldığı “şemsiye bir kavram”, “yaklaşım” ya da “süreç” olarak nitelendirilmektedir (Barnett vd., 1993; Novick, 1993; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bir başka ifadeyle, bu şemsiye kavram içerisinde ortak pek çok özelliği olan; fakat uygulama süreçlerindeki birtakım farklılıklar nedeniyle farklı şekillerde adlandırılan birçok doğal ğretim stratejisinin yer aldığı dikkat çekmektedir (Odom, 2016). Bu stratejilerin ise, doğal ğretim yaklaşımının “ğretimin günlük rutin, etkinlik, geçiş ve fırsatlara gömülmesi” temel özelliğinden hareketle isimlendirildiği göze çarpılmaktadır. Aktarılan bilgilerden hareketle bu stratejilerin adları; *fırsat ğretimi* (incidental teaching) (Hart ve Risley, 1975), *doğal bağlama dayalı dil ğretimi* (milieu teaching/ milieu teaching approach/ strategy/ intervention/ instruction/ procedure) (Kaiser ve Roberts, 2013), *etkinlik temelli ğretim* (activity-based approach/ strategy/ intervention/ instruction/ procedure) (Losardo ve Bricker, 1994), *rutin temelli ğretim* (routine-based approach/ strategy/ intervention/ instruction/ procedure) (Dunst vd., 2001), *geiş temelli ğretim* (transition-based approach/ strategy/ intervention/ instruction/ procedure) (Wolery, Anthony ve Heckathorn, 1998), *gömülü ğretim* (embedded teaching/ embedded teaching approach/ strategy/ intervention/ instruction/ procedure) (Horn vd., 2000) ve *temel tepki öğretimidir* (pivotal response teaching/ treatment/ intervention/ therapy) (Koegel vd., 1999).

Alan yazında var olan kavram karmaşasıyla sözü edilen stratejilerin yaklaşım ya da yöntem (approach, procedure) olarak da ele alınabildiği görülmekle birlikte, bu uygulamaların pek çok farklı yöntem ve teknik kullanılarak işlediği dikkat çekmektedir (Odom, 2016). Buna ek olarak, yapılan çalışmalarda farklı şekillerde adlandırılabilen bu stratejilerin sıklıkla çocukların dil, iletişim ve etkileşim becerilerinin desteklenmesinde kullanıldığı görülse de, gelişimin bir bütün olmasından hareketle gerçekleştirilen uygulamaların çocukların tüm gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal vb.) desteklemeye yönelik olduğu ifade edilmektedir (Daugherty vd., 2001; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Macy ve Bricker, 2007).

İçerisinde pek çok yöntem ve tekniği barındırması ve bu uygulamaların genel çatıda doğal ğretim yaklaşımına bağlı olmasından hareketle, mevcut araştırmada yukarıda adı

geçen doğal öğretim uygulamaları “strateji” olarak ele alınmıştır. Aktarılan stratejilerin uygulama süreçlerinde kullanılan diğer uygulamalar ise, bu stratejilerin altında açıklanmıştır. Böylece doğal öğretim uygulamalarının kavramsal bir çerçeve içerisinde sınıflandırılması amaçlanmıştır. Ancak, araştırmanın “yöntem” ve “bulgular” bölümünde amaçlar bağlamında ölçülmesi hedeflenen bazıları strateji, bazıları yöntem, bazıları ise teknik olarak ele alınabilecek çeşitli doğal öğretim uygulamaları, okuyucu kolaylığı sağlamak amacıyla genel bir çerçeveyi kapsayan “strateji” olarak ifade edilmiştir. Doğal öğretim yaklaşımını temel alan temel strateji/uygulamalara Şekil 2.4’te yer verilmiş ve ardından sırasıyla açıklanmıştır.



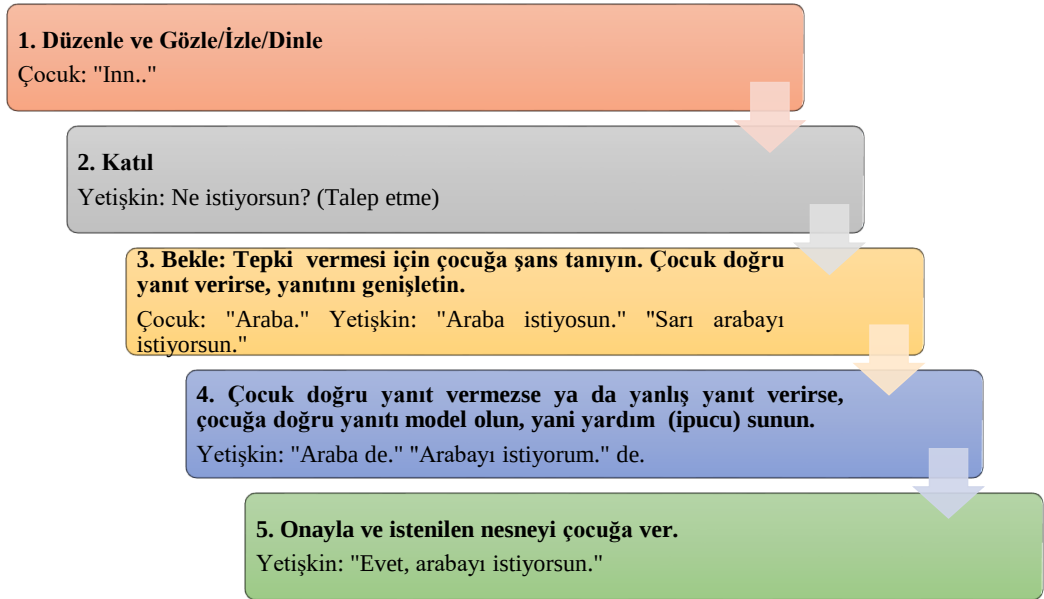
Şekil 2.4. Doğal öğretim yaklaşımını temel alan ana uygulamalar (Odom, 2016)

2.3.2.1.1. Fırsat öğretimi (incidental teaching)

Fırsat öğretimi, gün içerisinde meydana gelen etkinlik ve rutinlerde çocukla yetişkin arasında doğal olarak oluşabilecek sayısız etkileşim anına ve öğretimin bu anlarda meydana gelen sayısız fırsata gömülebileceğini temel alan bir uygulamadır. Bu uygulamadaki temel hedef, günlük olarak ortaya çıkabilecek tüm etkileşim fırsatlarına öğretimlerin gömülebileceğidir (Casey ve McWilliam, 2008; Casey, McWilliam ve Sims, 2012; Hart ve Risley, 1975; McGee ve Daly, 2007; McGee, Morrier ve Daly, 1999).

1960’lı yıllarda Hart ve Risley tarafından geliştirilen bir uygulama olan fırsat öğretimi, ilk olarak düşük çevresel uyarana ve ekonomik gelire sahip ailelerden gelen çocukların dil becerilerini geliştirmek ve geliştirilen dil becerilerinin yeni durumlara genellenmesini sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda fırsat öğretimi ortaya çıktığı ilk yıllarda; “yapılandırılmamış ortamlarda yetişkin ve çocuk arasında doğal olarak ortaya çıkan fırsatlarda, yetişkin tarafından çocuğa bilgi aktarmada kullanılan ve onun dil

ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olan bir etkileşim süreci” olarak tanımlanmıştır (Hart ve Risley, 1975). Daha sonraki yıllarda ise fırsat öğretiminin tanımı, “karmaşık (gelişmiş) dil kullanımını sağlamak için çocuğun etkileşim başlatmasını beklemek ve etkileşim başlatıldıktan sonra çocuğun daha gelişmiş bir dil kullanımını sağlamak üzere yanıt verilmesi amacıyla, gün içerisinde ortaya çıkan ya da çıkarılan fırsatların değerlendirilmesi” olarak genişletilmiştir (Rakap, 2017). Fırsat öğretimi sürecinin dört temel bileşeni bulunmaktadır (Diken, 2003b; Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; McDuffie, 2013; Rakap, 2017). Diğer doğal öğretim stratejilerinin içerisinde de kullanıldığı görülen bu bileşenler şunlardır: (1) Ortamın ya da çevrenin çocuğun ilgi duyacağı nesnelerle (oyuncak vb. materyaller) düzenlenmesi, (2) Çocuğun ilgi kurduğu bir nesne hakkında etkileşim başlatmasının beklenmesi, (3) Çocuğun başlattığı etkileşimde daha gelişmiş bir dil kullanımını sağlayacak şekilde ona yanıt verilmesi (genişletme) ve (4) İlgilendiği nesnenin çocuğa verilmesi. Sözü edilen bu süreç Şekil 2.5’te örneklendirilmiştir.



Şekil 2.5. Fırsat öğretimi uygulama örneği (Diken, 2013a; Diken, 2013b; Rakap, 2017)

Görüldüğü gibi, fırsat öğretimi doğal öğretim yaklaşımının temel özellikleri doğrultusunda işlemekte ve öğretim sürecinde model olma, talep etme-model olma, genişletme gibi birtakım uygulamalar (yöntem ve teknikler) kullanılmaktadır.

2.3.2.1.2. Etkinlik/rutin/geçiş temelli öğretim (activity-based/routine-based/transition-based strategy/teaching/intervention/instruction/procedure)

Alan yazında doğal öğretim yaklaşımını temel alan uygulamaların birbiri yerine geçebilen çeşitli isimlerle terimleştirildiği ve bu terimlere yön veren içeriklerin hâlen tartışma konusu olduğu dikkat çekmektedir (McWilliam, 2016). Dolayısıyla bu bölümde etkinlik, rutin ve geçiş temelli öğretimsel uygulamalara sırasıyla yer verilmiş; alan yazında birbiri yerine kullanılabildiği gözlemlenen bu terim ya da uygulama adlarının içerikleri de beraberinde açıklanmıştır.

Doğal öğretim yaklaşımının temel özelliklerinde yer verildiği gibi, okulöncesi kaynaştırma kurumlarındaki günlük planlar her gün düzenli olarak tekrarlanarak, doğal bir öğretim döngüsü oluşturan çeşitli etkinliklerden oluşmaktadır. Bu bağlamda günlük eğitim sürecinin hem sanat, fen, okuma-yazmaya hazırlık etkinliği gibi içeriği planlanmış hem de kahvaltı, uyku, temizlik zamanı gibi rutin haline gelmiş çeşitli etkinliklerden oluştuğu gözlemlenmektedir (Barton, 2015; Coe vd., 1990; Kasari vd., 2006; Lifter vd., 2005; Losardo ve Bricker, 1994). Etkinlik temelli öğretim; “davranışla doğal ve anlamlı bir ilişki içinde olan davranış öncesi (çevresel düzenlemeler) ve sonrası (doğal pekiştireçler) uyarıların kullanıldığı, çocuğa doğal ortamlarda öğrenme fırsatları sunan, çocuğun ilgilerinden yola çıkılarak belirlenen işlevsel ve genellenebilen amaçların günlük rutin ve planlanmış etkinliklerin içerisine gömülerek öğretildiği bir doğal öğretim uygulaması” olarak tanımlanmaktadır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004).

Etkinlik temelli öğretimin uygulama sürecinde dört temel bileşen yer almaktadır (Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bunlar: (1) Öğretimin çocuğun ilgisi doğrultusunda günlük rutin ya da planlanmış etkinlikler sırasında yapılması, (2) Öğretim sırasında çocuğa çoklu ve çeşitli gömülü öğretim fırsatlarının sunulması, (3) İşlevsel ve genellenebilir becerilerin öğretiminin hedeflenmesi ve (4) Öğretilen beceri ve etkinlikle doğal ve anlamlı ilişkisi olan öncül ve sonuçların kullanılmasıdır. Bu bileşenler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Doğal öğretim yaklaşımı ve dolayısıyla etkinlik temelli öğretimin temeli, çocuğun ilgi duyduğu bir etkinlik içerisinde öğretimin gerçekleştirilmesidir (Snyder vd., 2015). Alan yazında öğretim sürecindeki etkinliklerin çocuğun ilgileri doğrultusunda tasarlanması gerektiği; böylece çocuğun etkinliğe katılım motivasyonunun artmasıyla birlikte, öğretim için sınıf dışında ek bir zaman harcanmasının önüne geçilebileceği savunulmaktadır (Bakkaloğlu, 2008; Diken, 2013a; Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-

Frontczak ve Bricker, 2004). Bunun dışında, öğretim sürecinde yer alan etkinliklerin çocukların gerçek yaşamlarına taşıyabilecekleri işlevsel ve genellenebilir becerileri içerdiği vurgulanmaktadır (Bricker ve Woods-Cripe, 1992; Bricker vd., 1998; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bu beceriler selamlaşma, yemek yeme, sayı ve renk kavramı gibi pek çok beceriyi içermektedir. Ayrıca bu becerilerin yapılandırılmamış doğal bağlamlarda öğretimiyle, becerilerin genelleme sürecinin hızlanacağı ifade edilmektedir. Örneğin, yemek yeme becerisinin yapılandırılmamış bir ortam yerine yemek yeme zamanında çalışılması, doğal ve anlamlı bir öğretim için fırsat sunmaktadır. Çocuk bu süreçte beklenen beceriyi gerçekleştirmediğinde ise model olma, talep etme-model olma gibi uygulamalar öğretim sürecinin içerisine girebilmektedir. Bununla birlikte; uygulama süreci eş zamanlı ipucu, sabit bekleme süreli öğretim gibi yanlışsız öğretim yöntemleriyle de tasarlanabilmektedir (Kurt, 2008; Özen ve Ergenekon, 2011).

Aktarılan bilgiler doğrultusunda, etkinlik temelli öğretimin doğal öğretim yaklaşımının temel ilkeleri ve birtakım uygulamalarla birlikte işlediği görülmekle birlikte; alan yazında günlük rutinlerin bir etkinlik olarak ele alınmadığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Dunst vd., 2001; Dunst vd., 2010). Dolayısıyla okulöncesi eğitim kurumlarında düzenli olarak ortaya çıkan etkinliklerin içerisine gömülen öğretim oturumlarının **etkinlik temelli öğretim**, günlük rutinlerde ortaya çıkan fırsatların öğretim olarak değerlendirildiği sürecin ise **rutin temelli öğretim (routine-based strategy /teaching /intervention /instruction/ procedure)** olarak adlandırıldığı söylenebilmektedir (McWilliam, 2010; Woods, 2005; Woods vd., 2004). Buna ek olarak, alan yazında okulöncesi eğitim kurumlarında sadece günlük rutin ya da etkinliklerin olmadığı; iki etkinlik arasındaki geçişlerde de öğretimin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Serbest zaman etkinliğinden toplanma zamanına, toplanma zamanından sanat etkinliğine, sanat etkinliğinden temizlik zamanına kadar olan süreçler geçiş zamanlarına verilebilecek örnekler arasında yer almaktadır. Verilen bu bilgiler ise, **“geçiş temelli öğretim (transition-based strategy/ teaching/ intervention/ instruction/ procedure)** uygulamalarını ortaya çıkarmaktadır (Werts, Wolery, Holcombe-Ligon, Vassilaros ve Billings, 1992; Wolery vd., 1998). İlgili alan yazında geçiş temelli öğretim; “etkinlik ya da rutinler arası geçişleri öğretim fırsatı olarak kullanmayı amaçlayan ve geçişin başında ya da geçiş sırasında çocuğa kısa ya da birkaç öğretim denemesinin sunulmasını içeren bir doğal öğretim uygulaması” olarak tanımlanmaktadır (Rakap, 2017; Werts vd., 1992).

Tıpkı etkinlik temelli öğretimde olduğu gibi, rutin ve geçiş temelli öğretimdeki öğretim oturumlarında da çocuğun yapamadığı beceriye model olma, talep etme-model olma, çocuğun dil çıktısını genişletme gibi uygulamalar kullanılabilmekte; bu öğretim oturumları eş zamanlı ipucu ve sabit bekleme süreli öğretim gibi yöntemlerle birlikte planlanabilmektedir (Wolery vd., 1998). Son olarak alan yazında yukarıda sözü edilen isimlerle yer eden tüm öğretimsel uygulamaların, bütüncül bir çerçevede öğretimin etkinlik, geçiş ve rutinler içerisine gömülmesinden hareketle **“gömülü öğretim (*embedded teaching*)”** olarak adlandırıldığı da görülmektedir (Horn vd., 2000; McBride ve Schwartz, 2003; Snyder vd., 2013).

Özetle; etkinlik, rutin ve geçiş temelli öğretim uygulamalarını birbirlerinden farklılaştıran temel noktanın öğretimin etkinlik, rutin ya da geçişlere gömülmesi olup; bu uygulamaların temelde çocuğun ilgisini takip etme gibi doğal öğretim yaklaşımının temel özellikleri ve çeşitli yöntem ve tekniklerle birlikte işlediği ifade edilebilmektedir.

2.3.2.1.2. Gömülü öğretim (*embedded teaching/embedded teaching approach/strategy/intervention/instruction/procedure*)

Eğitim sürecinde günlük olarak akan rutin, etkinlik ve geçişlerin yer aldığı dikkate alındığında, alan yazında bu durumun eğitimsel süreci bütüncül bir şekilde kapsayan “gömülü öğretim” kavramıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda gömülü öğretim; “özel gereksinimli çocuğun günlük etkinlik, rutin ve geçişlerine öğretimin gömülmesiyle öğrenmesini desteklemek amaçlı geliştirilmiş bir doğal öğretim uygulaması” olarak nitelendirilmektedir (Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018; Rakap, 2017; Snyder vd., 2013).

Gömülü öğretim sürecinin temelinde tıpkı diğer doğal öğretim uygulamalarında olduğu gibi öğretimin nerede, nasıl ve zaman yapılacağının belirlenmesi, çocuklara işlevsel ve genellenebilir becerilerin öğretimi gibi konuların yer aldığı ve bu becerilerin öğretiminde model olma, genişletme, eş zamanlı ipucuyla öğretim gibi birtakım yöntem ve tekniklerin işletilebildiği görülmektedir (Aldemir-Fırat ve Ergenekon 2018; Rakap, 2017; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder vd., 2015). Bu bilgilerden hareketle; etkinlik temelli öğretimde öğretimin etkinliklere, rutin temelli öğretimde rutinelere, geçiş temelli öğretimde geçişlere gömüldüğünü; gömülü öğretimin ise günlük etkinlik, rutin ve geçişlerin tümünü ele alan daha kapsamlı bir uygulama olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

2.3.2.1.3. Doğal bağlama dayalı dil-milieu öğretimi (milieu teaching/milieu teaching approach/strategy/intervention/instruction/procedure)

Alan yazında doğal öğretim yaklaşımını temel alan kimi uygulama isimlerinin, bu yaklaşım içerisinde kullanılan birkaç strateji, yöntem ya da tekniğin birleştirilmesi sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir (McWilliam, 2016). Bu bağlamda milieu öğretimi; model olma, talep etme-model olma, fırsat öğretimi ve bekleme süreli öğretim olmak üzere dört temel öğretimsel uygulamanın birleşimini içeren bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Rogers-Warren ve Kaiser, 1986; Horn vd., 2000). Bir başka tanımda ise milieu öğretimi; “çevresindeki ilgileri temel alarak çocuğa kendi düzeyinden daha gelişmiş dil becerilerini öğretmeyi hedefleyen, doğal, etkileşim temelli bir öğretim uygulaması” olarak ele alınmaktadır (Kaiser, Hendrickson ve Alpert, 1991). Dolayısıyla bu uygulamanın ana amacı; çocuğa doğal dil ortamlarında doğal etkileşimler sonucunda dili kazandırmaktır (Arslan-Armutçu, 2017).

Milieu öğretimi ardışık olarak; a) Çocuğun yetişkinle iletişim başlatma olasılığını arttıracak şekilde çevreyi düzenleme, b) Çocuğun dil ve iletişim becerilerindeki performans düzeyine uygun amaçlar belirleme, c) Çocuğun iletişim girişimlerini tutarlı olarak yanıtlama ve d) Çocuğun iletişim girişimlerini doğal pekiştireçlerle (functionally reinforcing) pekiştirme (istediği nesnelere ulaşmasını sağlama, dil çıktılarını genişletici ya da onaylayıcı dönütler verme vb.) adımlarını içermektedir (Arslan-Armutçu, 2017; Hancock ve Kaiser, 2012).

Alan yazında milieu öğretiminin içerisinde kullanıldığı görülen çeşitli öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Bunlar; söz öncesi milieu öğretimi (prelinguistic milieu teaching), söz dönemi milieu öğretimi (milieu teaching), genişletilmiş milieu öğretimi (enhanced milieu teaching) olarak gruplanabilmektedir (Hart ve Risley, 1975; Kaiser, Ostrosky ve Alpert, 1993; McDuffie, 2013). Bu yöntemlerin her birini açıklamak yapılan araştırmanın dışında olup, burada sadece sözü edilen uygulamaların temel yönlerine değinilmiştir. Bu bağlamda; “söz öncesi milieu öğretimi” dil öncesi dönemdeki çocuklara göz kontağı kurma, mimikler, temel biçimdeki seslendirmelerin kombinasyonlarından oluşan, başka bir deyişle dil kazanımının önkoşulları olan amaçlı ilk iletişim davranışlarını öğreten bir uygulama olup (Arslan-Armutçu, 2017; Fey vd., 2006; Yoder ve Warren, 2002; Warren vd., 2006); “genişletilmiş milieu öğretimi” milieu öğretimi ve etkileşim temelli öğretim stratejilerinin (responsive teaching) birleştirilmesiyle oluşturulmuş daha kapsamlı ve eklektik bir yöntem olarak ele alınmaktadır (Brown

ve Woods, 2015; Hancock ve Kaiser, 2006; Hemmeter ve Kaiser, 1994; Kaiser ve Grimm, 2005; Kaiser, Hancock ve Nietfield, 2000; Kaiser ve Hester, 1994; Kaiser ve Roberts, 2013).

Görüldüğü üzere, milieu öğretimi içerisinde etkileşim temelli öğretim, talep etme-model olma gibi çeşitli öğretimsel uygulamalar barındırmaktadır (Schreibman vd. 2015). Diğer temel doğal öğretim stratejileri içerisinde de kullanıldığı görülen tüm bu uygulamalar, “doğal öğretim yaklaşımını temel alan ana uygulamalar” bölümünün ardından açıklanmıştır.

2.3.2.1.4. Temel tepki öğretimi (pivotal response teaching/treatment/intervention/theraphy)

Temel tepki öğretimi; uygulamalı davranış analizi ve gelişimsel yaklaşım ilkelerine dayalı, öğretimin çocuğun doğal ortamlarında gerçekleştirilmesini temel alan, doğal davranışsal uygulamalardan biridir (Koegel ve Koegel, 2006). Bu uygulamanın çıkış noktası; Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara çeşitli davranışların defalarca yinelenen denemelerin yer aldığı oturumlarla öğretilmesidir (Harper, Symon ve Frea, 2008; Koegel, Symon ve Koegel, 2002; Minjarez, Williams, Mercier ve Hardan, 2011; Pierce ve Schreibman, 1995, 1997; Sherer ve Schreibman, 2005).

Program uyaran ve tepki genellemesini kolaylaştırmak, ipucu bağımlılığını azaltmak ve çocuğun motivasyonunu artırmak amacıyla geliştirilmiş olup; öğretim sürecinde çocuğa doğal çevresinde bağlama uygun öğrenme fırsatları sağlamak, bu öğrenme fırsatlarına tepki vermeyi öğretmek, yapılan rehberlik ve yönlendirmeyi azaltmak ve doğal çevresinde daha fazla zaman geçirme olanağı sunmak amaçlanmaktadır. Belirtilen bu amaçlar uygulamada “temel alanlar” aracılığıyla OSB’li çocuklara öğretilmekte; bu temel alanlar motivasyon, çoklu uyaranlara tepki verme, kendini yönetme ve kendiliğinden başlatma olarak sıralanmaktadır (Koegel ve Koegel, 2006). Programda öğretimi hedeflenen bu alanların temel olarak ele alınmasının nedeni ise, OSB’li çocukların bu alanlardaki kazanımlarının diğer birçok gelişimsel alanda olumlu ilerlemelere ve doğrudan öğretimi hedeflenmeyen farklı beceri alanlarında da kazanımlara yol açmasıdır (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2014).

Tıpkı diğer öğretimsel uygulamalarda olduğu gibi; temel tepki öğretiminin de birtakım temel özellikleri bulunmaktadır. Bunlar ilgili alan yazında; öğretime erken başlama, öğretimin yoğunluğu, öğretime ailenin katılımı, öğretimi doğal çevrede sunma

ve öğretimde veri toplama olarak ele alınmaktadır (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2014; Koegel ve Koegel, 2016). Bu özellikler bağlamında; ele alınan temel becerilerin erken dönemde yoğun olarak öğretiminin diğer gelişim alanlarına olumlu yönde yansımaları olacağı, çocuğun birincil bakıcısı olan ailelerin öğretime etkin katılımlarının uygulamanın önemli bir parçası olduğu, doğal bağlamlarda gerçekleştirilen uygulamaların öğretimi gerçekleştirilen becerilerin kalıcılık ve genellenmesini sağladığı ve öğretimsel kararlar alabilmek adına süreçte sistematik veri toplamanın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, uygulama sürecinde çocukların öğrenme motivasyonlarının artırılmasında onlara seçim fırsatlarının sağlanması, çocuğun etkileşimsel girişimlerinin doğal pekiştiricilerle pekiştirilmesi, çocuğun öğrenmesinin kolaylaştırılmasında önceden öğrenilmiş davranışlarla yeni öğretilecek davranışların harmanlayarak sunulması ve öğretilecek davranışların çeşitlendirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Temel tepki öğretiminin uygulama sürecinde ise; model olma, seçenek sunma, genişletme gibi çeşitli öğretimsel uygulamaların kullanıldığı dikkat çekmektedir (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2014; Koegel ve Koegel, 2016). Sözü edilen tüm bu bilgiler; kapsamlı bir uygulama olarak ele alınabilecek temel tepki öğretiminde, doğal öğretim yaklaşımının temel özellikleriyle birlikte, bu yaklaşımın içerisinde işletilen çeşitli yöntem ve tekniklerin sıklıkla kullanıldığını göstermektedir.

Bu bölümde yer verilen tüm bilgiler özetlendiğinde; alan yazında doğal öğretim yaklaşımını temel alan çok çeşitli uygulamaların bulunduğu ifade edilebilmektedir (Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018; Hart ve Risley, 1975; Horn vd., 2000; Kaiser ve Roberts, 2013; Odom, 2016; Rakap, 2017). Bu temel uygulamalar içerisinde ise pek çok farklı yöntem ve tekniğin işletildiği dikkat çekmektedir (Kaiser ve Grimm, 2005; Mahoney ve Perales, 2003; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bu yöntem ve teknikler; çevresel düzenlemeler, model olma, bekleme süreli öğretim ve ipuçları olarak sıralanabilmektedir. Ayrıca yapılan bilimsel çalışmalar; bütüncül bir süreç olarak pek çok uygulamayı içerisinde barındıran doğal öğretim yaklaşımı içerisinde nitelikli yetişkin-çocuk stratejilerinin kullanıldığını da göstermektedir (Fenske vd., 2001; Hancock ve Kaiser, 2006; McDuffie, 2013; Snyder vd., 2013). Bu uygulamalar izleyen bölümde sırasıyla açıklanmış ve uygulama süreçlerine ilişkin birtakım örnekler sunulmuştur.

2.3.3. Doğal öğretim uygulamaları içerisinde işletilen öğretim yöntem ve teknikleri

2.3.3.1. Çevresel düzenlemeler

Çocuğun yaşadığı doğal ortam öğretim için sayısız fırsat sunmakta ve bu ortamların çocuğun ilgi duyduğu materyallerle (nesne, oyuncak, etkinlik köşeleri vb.) düzenlenmesi doğal öğretim yaklaşımının temel unsurlarından biri olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, alan yazın doğal öğretim sürecine genellikle çevresel düzenlemelerle başlanıldığını belirtmektedir (Beukelman ve Mirenda, 2013; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Çevresel düzenlemeler doğal öğretim sürecinin başlangıcı olarak görülürken, bazı durumlarda problem davranışları önleyici stratejiler olarak da rol almaktadır. Ayrıca çevresel düzenlemeler bazı yayınlarda doğal öğretim stratejileri olarak da ifade edilebilmektedir (Beukelman ve Mirenda, 2013; Diken, 2013a). Bir diğer bakış açısına göre ise; bu düzenlemeler başlı başına bir öğretim stratejisi olabilecek bir süreci içermemekte, farklı öğretim uygulamalarıyla birlikte kullanılarak öğretim sürecinde diğer yöntem ve tekniklerin kullanımına fırsatlar yaratmaktadır (Diken, 2013a, Diken, 2013b; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bu noktada konuyu yeniden “teknik” kavramına çevirdiğimizde; alan yazında bu kavram “öğretim materyallerini sunma ve öğretim tekniklerini örgütlemeye izlenen bir yol” olarak tanımlanmakta olup (Cırık, 2014; Fer ve Cırık, 2014); yapılan araştırmada çevresel düzenlemeler, doğal öğretim sürecindeki materyallerin düzenlenmesiyle öğretime yol açan teknikler olarak ele alınmıştır.

Alan yazında yer alan çevresel düzenleme teknikleri incelendiğinde; bu tekniklerin “ulaşılamaz hale getirme”, “az miktarda/parça parça/sınırlı oranda verme”, “eksik bırakma” ve “şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma” olarak adlandırıldığı görülmektedir (Beukelman ve Mirenda, 2013; Diken, 2013a, Diken, 2013b; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Schreibman vd., 2015). Sıralanan tekniklerin temel hedefi çocuğun yetişkinle etkileşim başlatmasını sağlamak olup; uygulama sürecinde bu tekniklerle çocuğa çok çeşitli kavram ve becerilerin öğretimi yapılmakta ve çocuğun dil, bilişsel, motor vb. gelişim alanları bütüncül olarak desteklenmektedir. Bu tekniklerin tanım ve okulöncesi kaynaştırma kurumlarında ortaya çıkan günlük rutin, etkinlik ya da geçiş zamanlarında meydana gelebilecek uygulama örneklerine Tablo 2.2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Çevresel düzenleme teknikleri (Diken, 2013a; Diken, 2013b)

Teknikler	Uygulama Örnekleri
1. Ulaşılamaz Hale Getirme: Günlük etkinlikler içerisinde çocuğun ilgi gösterdiği nesne, oyuncak ya da araç-gereçlerin ulaşılacak yerlere koyulması ya da fiziksel veya sosyal açıdan engellenmesidir.	- Serbest oyun zamanı veya sanat etkinliğinde oyuncak, boya kalemleri vb. nesneleri masanın ortasına, raflara ya da kapalı ama görülebilir kutulara koyma - Kahvaltı zamanında içecekleri kapalı bir pet şişe içerisinde verme - Temizlik zamanında sınıfın, tuvaletin kapısını, musluğu kapalı tutma
2. Az Miktarda/Parça Parça/Sınırlı Oranda Verme: Günlük etkinlikler içerisinde ilgi gösterilen ya da istenen nesne, oyuncak, araç-gereç ya da yiyecek/içeceğin az miktarda/bir kısmının çocuğa verilmesi olarak nitelendirilmektedir.	- Serbest oyun zamanında parçalı bir oyuncak (yap-boz, bloklar, legolar vb.) bölümlerini çocuğa tek tek verme - Kahvaltı zamanında çocuğun sevdiği yiyecek ve içeceklerden ona tadımlık, az miktarda verme
3. Eksik Bırakma: Çocuğun yaptığı bir etkinlik ya da aşına olduğu rutinin bir parçasının eksik bırakılmasıdır.	- Sanat etkinliği içerisinde çocuğa boya kalemi verip kâğıt vermeme - Yemek saatinde çocuğun tabağına çorba koyup kaşığı vermeme
4. Şaşırtıcı Beklenmedik Durumlar Yaratma: Çocuğun gün içerisinde aşına olduğu durum ya da etkinlikler sırasında unutmuş ya da yanlışlıkla yapmış gibi davranılarak, ortama yeni ve farklı bir nesne koyularak çocuk için beklenmedik bir durum yaratılmasıdır.	- Oyun sırasında eldiveni ayağa giyme - Bardağa su yerine kraker koyma - Çatal isteyen çocuğa kalem ya da bardak verme - Bebegi isteyen çocuğa kare şeklinde blok verme

Çevresel düzenleme tekniklerinin daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi adına bir uygulama örneği şu şekildedir (Diken, 2013a): Öğretmen sanat etkinliği sırasında boya çalışması yaparken tüm boya kalemlerini çocuğun önüne koymamaktadır. Bunun aksine, öğretmen bu kalemleri yanında bulundurarak çocuğun gereksinim duyacağı kalemlere erişimini engellemekte, böylece çocuğun kendisiyle etkileşime girmesi için fırsat yaratmaktadır. Aynı durum, kahvaltı rutinde yiyecek ya da içeceği az miktarda verme örneği için de geçerlidir. Bu çevresel düzenlemeleri takiben kimi çocuğun göz kontağı kurarak, kimisinin işaretlerle, kimisinin ise sözel ifadeyle (“Kalem.” “Kalem ver.” Kalem istiyorum.” gibi) ne istediğini ifade etmesi ve yetişkinle kendi gelişimsel düzeyine uygun olarak etkileşim başlatması beklenmektedir. Bu düzenlemeler sonrası tepkide bulunmayan çocuğa öğretmen “Ne istiyorsun?” diye soru sorarak yani ipucu vererek çocuktan ne istediğini ifade etmesi için talepte bulunabilecek, çocuktan gelen yanıtla göre (Doğru yanıt/“Kaa.” “Kalem.” “Kalem ver.”, yanlış yanıt veya yanıt vermeme) istendik davranışa model olabilecek (“Evet, kalem.” “Evet, kalem istiyorsun.”) veya gelen yanıtı genişletebilecektir (“Sarı kalemi istiyorsun.”).

Görüldüğü gibi, çevresel düzenleme teknikleri diğer öğretim uygulamalarının kullanımına yol açmakta; bu öğretimsel uygulamalar ise çocuğun gelişimsel düzeyine

göre desenlenebilmektedir (Beukelman ve Mirenda, 2013; Diken, 2013a, Diken, 2013b; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Schreibman vd., 2015).

2.3.3.2. *Model olma*

Model olma, Gözleyerek Öğrenme Kuramı'na dayalı ve başta dil becerileri olmak üzere çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek için kullanılabilecek en temel yöntemlerden biridir (Diken, 2013b; Kaiser ve Grimm, 2005). Buna ek olarak model olma, “çocuğun ilgisi doğrultusunda ona uygun ve anlamlı dilsel girdiler sunma” olarak alan yazında nitelendirilmektedir (Kaiser ve Grimm, 2005; Lane ve Brown, 2016; Schreibman vd., 2015; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Ayrıca çocuğun söylediklerine uygun yanıtlar sunulması da model olma yöntemi içerisine girebilmektedir (Wolery vd., 1992). Böylece çocuğun yetişkini gözlemleyerek hedeflenen beceri ya da davranışları öğrenmesi amaçlanmaktadır (Diken, 2013b; Kaiser ve Grimm, 2005; Lane ve Brown, 2016; Schreibman vd., 2015; Wolery vd., 1992). Örneğin, çocuk “fil” dediğinde öğretmenin “evet, fil” demesi, yine çocuğun “öğretmenim altın parlayan yüzük” dediğinde öğretmenin “parlayan yüzük” demesi model olma yönteminin uygulamaya yansımaları olarak görülebilir.

Alan yazında doğal öğretimle ilgili gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarda model olma yönteminden sıklıkla yararlanıldığı görülmekle birlikte, bu yöntemin uygulanmasında akranlardan da yararlanıldığı dikkat çekmekte ve bu uygulamaların ise **“akran öğretimi (peer-mediated intervention/instruction)”** olarak adlandırıldığı gözlenmektedir. Bu noktada okulöncesi kaynaştırma uygulamalarında akranların özel gereksinimli öğrenciyle etkileşim kurmada anahtar bir rol üstlenmesi temelinden hareketle akran öğretimi, “öğrencilerin birbirlerine öğrettikleri ve birbirlerinden öğrendikleri etkileşimsel bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Joseph, Strain, Olszewski ve Goldstein, 2016).

Sözü edilen bilgiler dışında, alan yazında bu yöntem çerçevesinde “yanıt beklemeden model olma”, “genişletme”, “seçenek sunma”, “talep etme-model olma” alt tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. “Yanıt beklemeden model olma” tekniği içerisinde “sözcük bombardımanı”, “paralel konuşma” ve “kendi kendine konuşma”; “genişletme” stratejisi içerisinde ise “sözcük ekleyerek genişletme” ve “düzeltme/yer değiştirme yaparak genişletme” uygulamaları yer almaktadır (Camarata, Nelson ve Camarata, 1994; Diken, 2013b; Rogers-Warren ve Warren, 1980; Hassink ve Leonard,

2010; Wolery vd., 1992; Kaiser vd., 1993). Bu uygulamaların tanım ve okulöncesi kaynaştırma kurumlarında düzenli olarak meydana gelen etkinlik, rutin ve geçiş zamanlarındaki uygulama örnekleri Tablo 2.3'te açıklanarak özetlenmiştir.

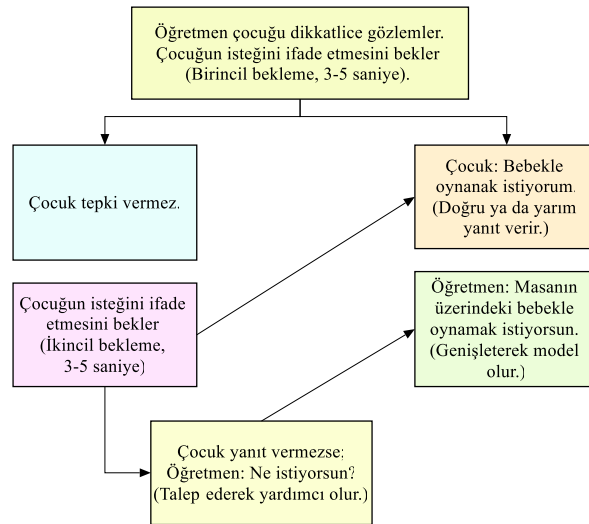
Tablo 2.3. Model olma yönteminin içerisinde yer alan alt teknikler (Diken, 2013a; Diken, 2013b)

Model Olma Teknikleri	Uygulama Örnekleri
1. Yanıt Beklemeden Model Olma: Çocuğun ilgisi doğrultusunda ve gelişimsel düzeyine uygun olarak sunulan tüm dilsel girdiler “Yanıt Beklemeden Model Olma” olarak adlandırılmaktadır. Daha farklı bir deyişle, çocuğun bir etkinlik içerisinde dokunduğu, gösterdiği şeylerin yetişkin tarafından adlandırıldığı ve nitelendirildiği durumlar bu tekniğin içerisinde ele alınmakta olup; buradaki temel nokta çocuktan herhangi bir yanıtın beklenmemesidir. Bu teknik üç farklı şekilde öğretimsel uygulamalara yansımaktadır:	
1.1. Sözcük Bombardımanı: Çocuk için belirli sözcükler belirlenip, bunların çocuğa ard arda bombardıman şeklinde sunulmasıdır.	Çocuk için belirlenen “aç, ver, al” gibi sözcükleri çocuğa gün içerisinde bombardıman şeklinde sunma
1.2. Paralel Konuşma: Bir etkinlik, oyun vb. içerisinde çocuğun yaptıklarının dil düzeyine uygun bir şekilde sözel olarak ifade edilmesi ya da adlandırılmasıdır.	Çocuk sanat etkinliğinde resim çizerken “kırmızı kalemle çiziyorsun”, “bulut çiziyorsun” vb. demek
1.3. Kendi Kendine Konuşma: Bir etkinlik, oyun vb. içerisinde yetişkinin kendi yaptıklarını çocuğun dil düzeyine uygun bir şekilde sözel olarak ifade etmesi ya da adlandırmasıdır.	Öğretmenin resim çizerken “kırmızı kalemle çiziyorum”, “Güneş çiziyorum” vb. demesi
2. Genişletme: Çocuğun sözcük çıktısı, sesleme ya da ses taklidi yapmasına karşılık yetişkinin bunu genişletmesi, başka bir deyişle çocuğa onun dil gelişim düzeyinin bir üst seviyesinde dilsel girdi sunmasıdır. Bu teknik iki farklı şekilde öğretimsel uygulamalara yansımaktadır:	
2.1. Sözcük Ekleyerek Genişletme: Çocuğun söylediği bir sözcük ya da cümleye isim, eylem, sıfat vb. sözcükler eklemesidir.	Çocuk: Saat. Öğretmen: Mavi saat. Çocuk: Süt. Öğretmen: Süt içiyor.
2.2. Düzeltme/Yer Değiştirme Yaparak Genişletme: Çocuğun söylediği bir sözcük ya da cümlenin yerlerini değiştirerek farklı şekilde ifade edilmesi ya da kullanılan sözcüklerle aynı anlama gelen başka sözcüklerin kullanılmasıdır.	Çocuk: Saat yaptım. Öğretmen: Saat yaptın. Çocuk: Büyük top. Öğretmen: Kocaman bir top.
3. Seçenek Sunma: Çocuğa iki farklı durum (oyuncak, eylem, etkinlik vb.) arasından seçenek sunulmasıdır.	Çocuğa arabayla mı yoksa kamyonla mı oynayalım, bebek mi yoksa araba mı, koşmak mı yoksa yürümek mi istersin? gibi sorular sorulması
4. Talep Etme-Model Olma: Çocuğun ilgisi doğrultusunda bağlama uygun talepler (bir soru ya da yönerge) ve bu taleplerin ardından çocuğun gelişimsel düzeyine uygun dilsel model olma sürecinin kullanılmasıdır.	1. Çocuk öğretmenle birlikte okuma etkinliği içerisinde ya da kitapta bir resmi işaret eder. 2. Öğretmen “bu ne?” diye sorar. 3. Çocuk doğru cevap verirse öğretmen çocuğun yanıtına aynen model olur ya da çocuğun verdiği cevabı genişletir. Cevap alamaz ya da yanlış cevap alırsa doğru cevaba dilsel model olma sürecini işletir.

Görüldüğü gibi, model olma yöntemi içerisinde farklı teknikler yer almakta ve uygulama sürecinde bu teknikler çocuğun gelişim düzeyine göre işletilmektedir. Örneğin, sözcük çıktısı olmayan bir çocuk için ona en üst düzeyde yardım sunan “yanıt beklemeden model olma” tekniği kullanılabilecekken, sözcük çıktısı olan bir çocuk için söylenen sözcükleri “genişletme” tekniği tercih edilebilmektedir (Diken, 2013b).

2.3.3.3. Bekleme süreli öğretim

Doğal öğretim uygulamaları içerisinde kullanılan bir diğer yöntem, bekleme süreli öğretimdir (Halle, Baer ve Spradlin, 1981; Halle, Marshall ve Spradlin, 1979). İletişim sadece başkalarının model olması ya da taleplerine dayalı olmayıp; bu yöntemin amacı çocuğun bağımsız olarak iletişim başlatması ya da kurmasıdır. Dolayısıyla yöntemin uygulamadaki temel hedefi, çocuk tarafından bir etkileşimin bağımsız olarak başlatılmasıdır (Diken, 2013b; Halle, Marshall ve Spradlin, 1979). Aşağıdaki şekilde “bekleme süreli öğretim” yönteminin bir örneği ve basamaklarına yer verilmiş; böylece yöntemin uygulama sürecine yansımalarının daha iyi anlaşılabilmesi amaçlanmıştır.

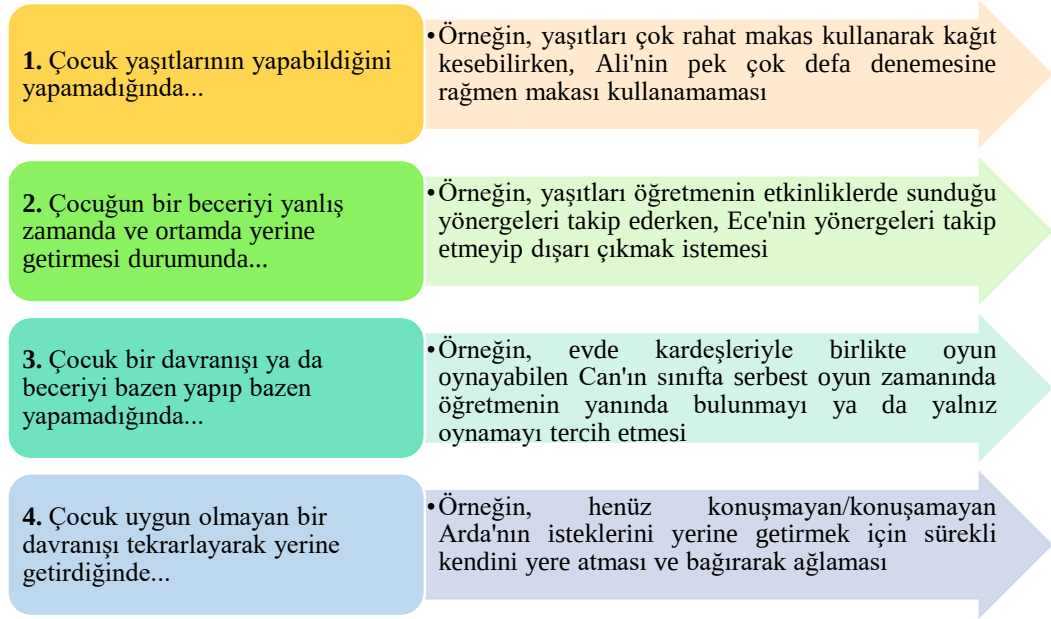


Şekil 2.6. Bekleme süreli öğretim uygulama örneği (Diken, 2013b, s. 344)

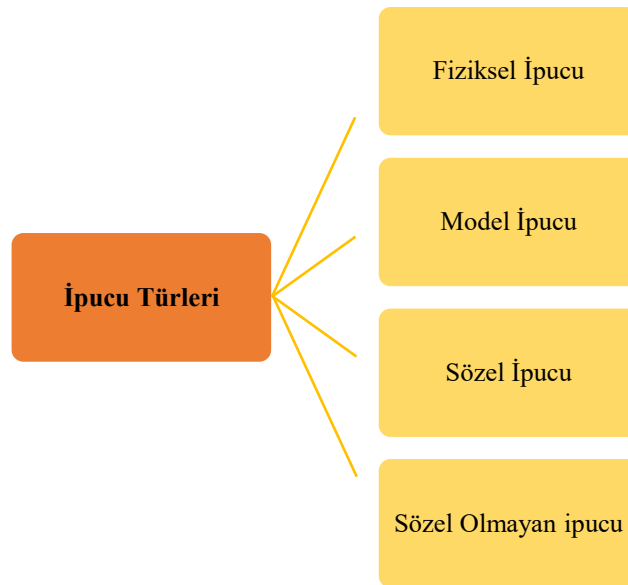
2.3.3.4. İpuçları

Doğal öğretim uygulamalarının öğretim sürecinde yoğunlukla başvurulacak temel tekniklerden bir diğeri, ipuçlarıdır. İpucu bilimsel anlamda, “çocuğun bir beceriyi daha doğru, tam ya da bağımsız yerine getirebilmesi için ona fırsat sunan yardımlar” olarak tanımlanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2012). Doğal öğretim uygulamalarına ilişkin

öğretimsel süreçte çocuğun yapamadığı, yanlış ya da hatalı yaptığı yerlerde ipuçlarından sıklıkla yararlanıldığı görülmektedir (Barton, 2015; Barton ve Wolery, 2008; Coe vd., 1990; Jung ve Sainato, 2013; Kasari vd., 2006; Lang vd., 2009; Lifter vd., 2005; Wolery vd., 1992). İpuçlarının öğretim sürecindeki kullanım yerleri daha ayrıntılı olarak Şekil 2.7’de, ipucu türleri ise Şekil 2.8’de yer almaktadır.



Şekil 2.7. İpuçlarının öğretim sürecinde kullanım alanları (Diken, 2013a, s. 291)



Şekil 2.8. İpucu türleri

Şekil 2.8’de görüldüğü gibi, doğal öğretim uygulamaları sürecinde çocuğun ihtiyaç duyduğu yardıma göre kullanılan farklı ipucu türleri bulunmaktadır. Bunlar en fazla yardımdan en aza doğru fiziksel, model, sözel ve sözel olmayan ipucu olarak sıralanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu bağlamda, öğretim sürecinde ilgili beceride yeterlik kazanmaya başlayan çocuğun beceriyi bağımsız olarak yerine getirebilmesi için ipuçları giderek azaltılmaktadır (Barton ve Wolery, 2008; DiCarlo ve Reid, 2004; Jung ve Sainato, 2013; Lifter vd., 2005).

Fiziksel ipuçlarının azaltılma süreci; tam, kısmi fiziksel ve gölge ipucu şeklinde gerçekleştirilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2001). *Tam fiziksel ipucu*, yetişkinin elleri ya da vücudu ile ilgili beceriyi gerçekleştirmesi; *kısmi fiziksel ipucu* hedeflenen beceride yeterlilik kazanmaya başlayan çocuğun ilgili beceriyi gerçekleştirebilmesi için vücudunun belirli bir bölgesine dokunularak ona destek sunma; *gölge ipucu* çocuğa dokunulmaksızın onun hareketlerini eş güdümlü olarak izleme olarak tanımlanmaktadır (Diken 2003a; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2001). *Model olma* ise, çocuğun yapmak istediğini yetişkinin göstermesini ya da söylemek istediğini sözel olarak ifade etmesini içermektedir. Alan yazında model olmanın yetişkin dışında *video model* ve *akran model* gibi çeşitli şekillerde uygulanabildiği görülmektedir (Bellini ve Akullian, 2007; Reichow ve Volkmar, 2010; Shukla-Mehta, Miller, ve Callahan, 2010; Wang ve Spillane, 2009; Wong vd., 2014). Son olarak *sözel ipucu*, çocuğun yapmak istediği ya da yetişkinin ondan yapmasını istediği davranış veya becerilere ilişkin ona doğrudan sunulan sözel yönergeler olarak tanımlanırken; *sözel olmayan ipucu* çocuğa jest, bakış ve mimik gibi hareketlerle sözsüz olarak sunulan yardımları içermektedir (Diken, 2013a; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2001).

2.3.3.5. Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı (ETEÇOM)

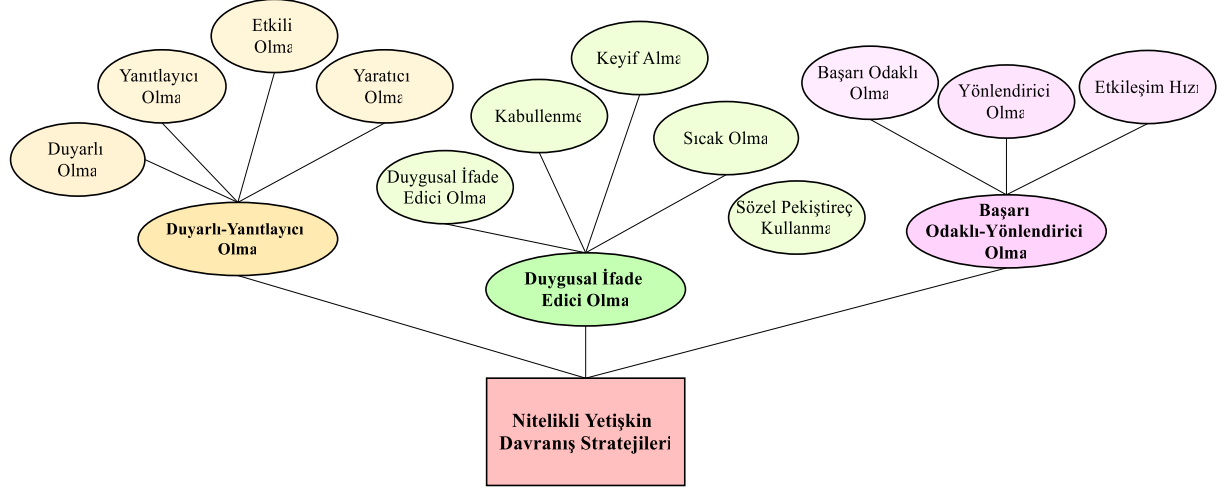
Çocukla geçirilen zamanın çokluğundan ziyade, bu anların nitelikli etkileşimsel döngüleri içermesi çocuğun öğrenme sürecinde oldukça büyük bir rol oynamaktadır (Mahoney ve Perales, 2003; Mahoney, Perales, Wiggers ve Herman, 2006). Alan yazında doğal öğretim uygulamalarını konu alan çalışmalar incelendiğinde, öğretim sürecinde nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimini destekleyen stratejilerin sıklıkla kullanıldığı dikkat çekmektedir (Karaaslan ve Mahoney, 2013; Mahoney ve Perales, 2003; Toper-Korkmaz, 2015). Bunun nedenini açıklayan bilimsel araştırma sonuçları; yetişkinlerin öğretim sürecinde çocuklarla kurdukları nitelikli etkileşimlerin, çocukların “karşılıklı etkileşim”

ya da “etkinlikte kalma” sürelerini artırarak öğrenmelerini doğrudan olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2013; Mahoney ve Perales, 2003; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Toper-Korkmaz, 2015). Bu noktadan hareketle, ilişki temelli yaklaşıma (relationship-based approach) dayalı ve yetişkinlere yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini kullanmayı öğreterek, çocukla kurulan etkileşim ya da ilişkinin niteliğini artırmayı hedeflemek adına geliştirilen programların eğitimde önem kazandığı dikkat çekmektedir. Floortime, Denver Modeli gibi temel ve kapsamlı bu programlardan biri de “Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)”dır (Greenspan ve Wieder, 2006; Solomon, Van Egeren, Mahoney, QuonHuber ve Zimmerman, 2014; Vismara, Colombi ve Rogers, 2009).

Yabancı alan yazında responsive teaching/intervention olarak adlandırılan ETEÇOM, ABD’de 2007 yılında Prof. Dr. Gerald Mahoney ve James McDonald tarafından geliştirilerek bir program/müfredat haline getirilmiş ve Türkiye’ye ise Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN tarafından 2013 yılında uyarlanmıştır. ETEÇOM’un genel mantığı; yanıtlayıcı etkileşim stratejileri yoluyla çocukla gün içerisinde pek çok etkileşime girme fırsatı bulunan yetişkinlerin etkileşimsel ve yanıtlayıcı davranış özelliklerinin arttırılması, buna bağlı olarak da çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim düzeylerinde ilerlemeler meydana gelmesidir. Buradan da anlaşılacağı gibi; bütüncül bir şekilde ilerleyen programın içeriğinde bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal olmak üzere üç gelişimsel alanı kapsayan sosyal oyun, etkileşim başlatma, etkinliğe katılım, ortak dikkat gibi 16 temel davranış, bu temel davranışları destekleyen 66 etkileşim stratejisi ve 132 bilgi notu yer almaktadır. Çocuğun ilgisi/liderliğini takip etme, gelişimsel düzeyine uygun yanıtlar sunma vb. olarak adlandırılan bu stratejiler doğal öğretim yaklaşımının temel özellikleriyle doğrudan bağlantılıdır (Karaaslan ve Mahoney, 2013; Mahoney ve Perales, 2003). Bunun dışında, programın değerlendirilmesi “Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ-TV)” ile doğrudan ilişkili olup; bu ölçekte üç temel yetişkin davranış değerlendirilmektedir.

ETEÇOM’un içerisinde yer alan tüm stratejilerin okuyucuya aktarılması bu çalışmanın dışındadır. Araştırma kapsamında geliştirilen öğretmen eğitimi programlarında EDDÖ-TV’de yer alan temel stratejilerin yer alması ve öğretmenlerin etkileşimsel davranışlarının EDDÖ-TV ile değerlendirilmesinden hareketle, bu bölümde eğitim programlarının içeriğinde yer alan stratejilere yer verilmiştir. Bu noktadan hareketle nitelikli yetişkin davranış stratejileri; “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma”, “Duygusal

İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” olmak üzere üç ana grupta ele alınabilmektedir. Tüm bu davranışlar Şekil 2.9’da görülmektedir.



Şekil 2.9. Nitelikli yetişkin davranış stratejileri

“Duyarlı olma” davranışı, yetişkinin çocuğun tüm ilgi ve merakını takip ederek ya da davranışlarını izleyerek onun başlattığı ya da oynadığı etkinliklere karşı duyarlı olmasını; “yanıtlayıcı olma” ise yetişkinin çocuğa onun ilgileri doğrultusunda, gelişimsel düzeyine uygun ve anlamlı dil girdileri sunması olarak nitelendirilmektedir. “Etkili olma”, yetişkinin çocuğun ilgisini etkinliğe çekebilme ve oyuna istekle katılmasını sağlayabilme; “yaratıcılık” ise yetişkinin çocuğun ilgisini oyun ya da etkinliğe çekmede ve bu etkinlikleri sürdürmede sürekli yeni yollar bulma, farklı yaklaşım ve bakış açıları geliştirme yeteneği ya da becerilerini kapsamaktadır (Karaaslan vd., 2013; Mahoney vd., 2006).

“Duygusal ifade edici olma” davranışı, yetişkinin çocukla iletişim kurma eğilimini ve çocuğa yönelik duygusal tepkilerini içerirken; “kabullenme” çocuğu tüm özellikleriyle kabul ederek davranışlarını değerli ve anlamlı görme ve onun hali hazırdaki davranışlarını sözel ya da sözel olmayan yollarla onaylama anlamına gelmektedir. “Keyif alma”, çocukla birlikte geçirilen zamandan karşılıklı zevk alma, “sıcak olma” ise yetişkinin sevgisini, şefkatini, kısacası tüm olumlu duygularını ses tonu ve beden diliyle çocuğa aktarması olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte “sözel pekiştirme kullanma” ise çocuğun kendine güvenini artırmak, cesaretlendirmek ya da gösterdiği başarılar için onu ödüllendirmek amacıyla ona sunulan “Çok güzel bir resim yaptın yaptın! Harika

boyadın!” gibi sözel ödüllendirme ifadelerini etkileşimlerde kullanma sanatıdır (Karaaslan vd., 2013; Mahoney vd., 2006).

“Başarı odaklı olma” davranışı, çocuğun başarılı olabilmesi ve tüm gelişim alanlarının desteklenmesi amacıyla yetişkinin eğitim-öğretim ve oyun yoluyla gereken düzeyde çaba göstermesi olup; bu noktada alan yazında yetişkinin baskıcı bir rol üstlenerek yüksek düzeyde başarıya odaklanmaması önerilmektedir (Diken, 2013a; Diken 2013b; Mahoney vd., 2006). “Yönlendirici olma” davranışında ise, yetişkinin çocuğun oyun ya da etkinliğinin her anını kontrol edecek şekilde değil, süreçte ihtiyaç duyduğu düzeyde yönlendirici olması tavsiye edilmektedir. Son olarak “etkileşim hızı” çocuğun gelişim düzeyine ve hareketlerine uygun bir hızda etkileşim kurma olarak ifade edilmektedir (Karaaslan vd., 2013; Mahoney vd., 2006).

Özet olarak; ilgili alan yazında doğal öğretim yaklaşımını temel alan uygulamaların olduğu ve bu uygulamaların içerisinde çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin işletildiği görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan yayınlarda doğal öğretim sürecinde kullanılan uygulamalarla ilgili çeşitli ve birbirleri yerine kullanıldığı görülen adlandırmalar olsa da; bu uygulamaların felsefe ve temel özelliklerinin aynı olduğu, öğretimi rutinlere, geçişlere ya da etkinliklere gömme gibi öğretimsel süreçlerde birtakım farklılıklar yaşandığı gözlemlenmektedir (Odom, 2016; Rakap, 2017). Şimdiye kadar sözü edilen tüm doğal öğretim uygulamalarının eğitim-öğretim sürecinde kullanımının daha iyi anlaşılabilmesi adına bir uygulama örneğine EK-1’de yer verilmiştir.

2.3.4. Doğal öğretim yaklaşımına yönelik olarak yurt dışında gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların incelenmesi

Alan yazında özellikle erken çocukluk eğitiminde kullanılabilecek uygulamaları içeren doğal öğretim yaklaşımının, okulöncesi kaynaştırma sürecinde gerçekleştirildiği ve bu çocuklara hedeflenen çeşitli beceri ve davranışların öğretiminde etkili olduğunu ortaya koyan sayısız bilimsel araştırma sonucu yer almaktadır. Yapılan yayınlarda bu yaklaşımın okulöncesi dönem dışında değişik yaş gruplarında etkili olduğu gösteren bulgulara da rastlanmaktadır (Örn., Daugherty vd., 2001; Fox ve Hanline, 1993; Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hawkins ve Winchell, 2009; Grisham-Brown, Ridgley, Pretti-Frontczak, Litt ve Nielson, 2006; Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins, 2000; Horn vd., 2000; Kohler, Strain, Hoyson ve Jamieson, 1997; Macy ve Bricker, 2007; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Schepis, Reid, Ownbey ve Parsons, 2001; Venn,

Wolery, Werts, Morris, Decesare ve Cuffs, 1993; Wolery vd., 1998; Wolery vd., 1993). Ayrıca alan yazında okulöncesi kaynaştırma ya da erken çocuklukta özel eğitim sürecinde kullanılan doğal öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşımın içerisinde yer alan gömülü öğretim uygulamalarının çeşitli yıllar arasında gözden geçirildiği alan yazın tarama çalışmalarına da rastlanmaktadır (Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder vd., 2015).

Okulöncesi kaynaştırma sürecinde doğal öğretim yaklaşımını konu alan bilimsel araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların gelişimsel olarak risk altında olan, dil ve konuşma yetersizliği, OSB, Down Sendromu gibi pek çok farklı yetersizlik gösteren çocukla gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Buna ek olarak, çalışmaların içeriğinde çevresel düzenleme stratejileriyle birlikte yetişkin ya da akranlar aracılığıyla gerçekleştirilen çeşitli doğal öğretim uygulamalarının (fırsat öğretimi, gömülü öğretim, genişletme, talep etme-model olma, genişletme, bekleme süreli öğretim vb.) ele alındığı ve bu uygulamaların çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin değerlendirildiği görülmektedir. Yapılan tüm bu doğal öğretim uygulamalarının ise, okulöncesi dönemdeki çocuklara *ön akademik* (örn., renkleri ve sayıları tanıma, şekilleri, harfleri ve resimleri adlandırma), *dil ve iletişim* (örn., ihtiyaçlarını ve isteklerini ifade etme, kelimeler kullanarak kendini ifade etme), *motor ve uyum* (örn., kıyafetlerini çıkarma, sıra alma) ve *sosyal ve duygusal alanlarda* (örn., işbirlikçi oyun için akranlarıyla iletişim başlatma) beceriler kazandırma, bu becerilerin kalıcılık ve genellenmesinde etkili olduğu bulgulara ortaya konulmaktadır (Daugherty vd., 2001; Fox ve Hanline, 1993; Grisham-Brown vd., 2009; Grisham-Brown vd., 2006; Grisham-Brown vd., 2000; Horn vd., 2000). Buna ek olarak, yapılan çalışmalarda öğretim sürecinin farklı kişiler tarafından gerçekleştirildiği dikkat çekmekte; bu kişilerin ise öğretmenler, öğretmen yardımcıları, paraprofesyoneller, akranlar, aileler, yüksek lisans öğrencileri ve araştırmacılar olduğu görülmektedir. İlgili alan yazın bu noktada, okulöncesi kaynaştırma uygulamalarında temel rol üstlenen paydaşların (öğretmenler, aileler vb.) eğitim-öğretim süreçlerinde boşa zaman ve çaba kaybetmemeleri adına doğal öğretim gibi kanıt temelli uygulamaları kullanmaları gerektiğine; bu uygulamaları paydaşlara aktarmak adına ise geliştirilen mesleki eğitim programlarının önemine vurgu yapmaktadır (Bruder, 2016; Odom, 2016). Böylece kaynaştırma uygulamalarında yaşanan teori ve uygulama arasındaki boşluğun kapanabileceği savunulmaktadır.

Tablo 2.4. Okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerine yönelik doğal öğretim öğretmen eğitimi programları ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilen araştırma özetleri

Yayınlar	Katılımcı Sayısı	Bağımsız Değişken ve Özellikleri	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Malmskog ve McDonnell, 1999	3 özel gereksinimli çocuk ve öğretmenleri	*Yüz Yüze Doğal Dil Öğretimi Programı *Programın bileşenleri çocuğun ilgisi doğrultusunda göz kontağı kurma, ortak dikkat, bekleme süreli öğretim, model olma ve doğal pekiştiricilerin kullanımınıdır.	*Çocukların oyun temelli etkinliklerle meşgul olma düzeyleri	Tek Denekli Araştırma Modeli Çoklu Yoklama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Programın çocukların oyun etkinlikleriyle meşgul olma davranışlarını <i>artırma ve sürdürmede etkili</i> olduğu bulunmuştur. *Gözlem, likert tipi ölçek ve açık uçlu sorularla toplanan <i>sosyal geçerlik</i> bulgularında da, öğretmenlerin programı hem kendi öğretimsel süreçlerindeki uygulamalarında hem de çocukların sosyal becerilerinde <i>etkili</i> olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.
Smith ve Camarata, 1999	3 öğretmen, 3 OSB’li çocuk	*Yüz Yüze Doğal Dil Öğretim Yöntemleri Programı *Program doğal öğretimin özellikleri ve temel adımlarını içermektedir. *Programda öğretmenlere okulda eğitim sürecinin öncesi, mola zamanları ve sonrasında danışmanlık ve öğretim oturumları sunulmuştur.	*Öğretmen-çocuk etkileşimi düzeyi *OSB’li çocukların sözel iletişim ve etkileşim becerileri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Başlama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Programın uygulanmasıyla çocuğun çevresindeki bireylerle kurduğu sözel iletişim ve etkileşim, öğretmen-çocuk etkileşim düzeyinde <i>artış</i> meydana gelmiş, çocukların kazandıkları becerileri başka durumlara da <i>genelleyebildikleri</i> görülmüştür. *Likert tipi bir ölçekle toplanan <i>sosyal geçerlilik</i> bulgularında ise, programın ortak etkileşimlerdeki etkisi <i>net olarak ortaya konulamamıştır</i> .
Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 2001	4 OSB’li çocuk ve öğretmenleri	*Yüz Yüze Doğal Dil Öğretim Stratejileri Programı *Program etkinliğe aktif katılım, çocuğun ilgisini takip etme, fırsat öğretimi, doğru sorular sorma, genişletme ve çocuğu akranlarıyla etkileşime davet etme bileşenlerinden oluşmaktadır. *Süreçte öğretmenlere danışmanlık desteği sunulmuştur.	*Öğretmenlerin doğal dil öğretim stratejilerini doğru bir şekilde kullanım düzeyleri (uygulama güvenilirliği) *OSB’li çocukların sosyal etkileşim düzeyleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Başlama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Günlük danışmanlık ve asistan desteği uygulamalarıyla desenlenen programın öğretmenin doğal öğretim stratejilerini doğru bir şekilde kullanım düzeylerini (uygulama güvenilirliği) <i>artırdığı</i> ; bu uygulamaların ise çocukların etkileşimsel davranış düzeylerini <i>artırma ve sürdürmede etkili</i> olduğu görülmüştür.
Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder ve Morgante, 2002	3 gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve öğretmenleri	*Yüz Yüze Bekleme Süreli Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı *Programda soru-cevap ve rol oyun öğretim teknikleri kullanılmıştır.	*Öğretmenlerin bekleme süreli öğretimi çember zamanı ve geçişlere gömme düzeyleri *Çocukların ön akademik becerileri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Yoklama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Programın öğretmenlerin bekleme süreli öğretimi çember zamanı ve geçişlere gömerek öğrencilere hedeflenen becerileri öğretmede <i>etkili</i> olduğu görülmüş, çocukların hedeflenen becerileri kazandıkları ve diğer yetişkinlerle birlikte materyallere de <i>genelleyebildikleri</i> bulunmuştur.

Yayınlar (Devam)	Katılımcı Sayısı	Bağımsız Değişken ve Özellikleri	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell ve La Paro, 2003		*Yüz Yüze Yanıtlayıcı Etkileşim Statejileri Programı *Öğretmenlere video örnekleriyle desenlenen, dört eğitim oturumundan oluşan seminerler ve danışmanlık hizmetleriyle yanıtlayıcı etkileşim stratejileri sunulmuştur.	*Öğretmenlerin nitelikli etkileşim stratejilerini kullanım düzeyleri	Nitel araştırma	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	*Katılımcılar, programın yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini eğitim süreçlerinde kullanımlarında <i>etkili</i> olduğunu belirtmişlerdir.
McBride ve Schwartz, 2003	3 öğretmen ve 3 özel gereksinimli çocuk	*Yüz Yüze Etkinlik Temelli (ETÖ) ve Aynık (ADÖ) Denemelerle Öğretimle Desenlenen Öğretmen Eğitimi Programı	*Öğretmenlerin ETÖ ve ETÖ ile birlikte ADÖ kullanım düzeyleri *Çocukların etkinlikte bulunma, öğrenme hedeflerine doğru ve bağımsız olarak yanıt verme becerileri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Yoklama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Program öğretmenlerin eğitim süreçlerinde ETÖ kullanımlarının artmasını sağlamasına rağmen, ADÖ ile birlikte ETÖ'nün işletildiği oturumlarda <i>daha yüksek düzeyde ve genellenebilir uygulamalar</i> gerçekleştirildiği görülmüştür. *Öğretmenin ETÖ ve ETÖ ile birlikte ADÖ kullandıkları oturumlarda çocukların etkinliklere katılım düzeylerinin <i>artış</i> gösterdiği, ancak ADÖ ile birlikte işleyen oturumların çocukların bu davranışları üzerinde <i>daha kalıcı bir etki</i> yarattığı ve farklı durumlara <i>daha kolay genelleştirebildiklerini</i> sağladığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, sistematik öğretim oturumlarının başarılı öğretimsel uygulamaların önemli bir parçası olduğunu göstermiştir. *Görüşmelerle toplanan <i>sosyal geçerlik</i> bulguları sözü edilen sonuçlarla paralel olup; öğretmenlerin ADÖ ile birlikte uygulanan ETÖ uygulamalarını <i>daha sistemli ve kolay bir şekilde</i> eğitime yansıtabildiklerini göstermiştir.
Tate, Thompson, McKerchar, 2005	3 öğretmen	*Yüz Yüze Sınıf Temelli Gömülü Öğretim Stratejileri Öğretmen Eğitimi Programı *Program sadece eğitim toplantıları veya bu eğitimle birlikte performans geribildirim uygulamasıyla öğretmenlere sunulmuştur. *Program, gün içerisinde öğrenme fırsatlarını gömme, model olma, talep etme-model olma, doğal pekiştiriciler kullanma gibi stratejileri içermektedir.	*Öğretmenlerin gömülü öğretim stratejilerini kullanım düzeyleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Başlama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Eğitim uygulamasının tek başına sunulmasının öğretmenlerin doğal dil öğretim stratejilerini kullanmalarında <i>yetersiz</i> kaldığı, performans geri bildirimle birlikte sunulan eğitimin ise doğal dil öğretim stratejilerini <i>kazanım ve sürdürmede daha etkili</i> bir uygulama olduğu bulunmuştur.

Yayınlar (Devam)	Katılımcı Sayısı	Bağımsız Değişken ve Özellikleri	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Pianta, Mashburn, Downer, Hamre ve Justice, 2008	113 öğretmen (82 öğretmen web tabanlı programa katılımla birlikte web tabanlı danışmanlık almış, 92 kişi ise sadece web tabanlı programa katılmıştır.)	* Web Tabanlı MyTeacherPartner (MTP) Eğitim Programı *Program, nitelikli etkileşim stratejileriyle ilgili video örnekleri ve danışmanlık uygulamalarını içermektedir.	*Öğretmenlerin çocuklarla kurduğu etkileşimsel davranış düzeyleri	Nicel araştırma Deneysel Yöntem	Sınıflarda çekilen videolar	*Web tabanlı video örnekleriyle birlikte danışmanlık alan grubun, sadece videolara erişen gruba göre sınıflarındaki öğrencilerin etkinliklerine katılım ve onlarla etkileşim kurma davranışlarında anlamlı derece <i>yüksek ve daha kalıcı bir etki meydana geldiği</i> bulunmuştur.
Hemmeter, Snyder, Kinder ve Artman, 2011	4 öğretmen	*e-mail Yoluyla Performans Geribildirim Uygulaması *Katılımcılara e-mail yoluyla örnek uygulama videoları da sunulmuştur.	*Öğretmenlerin niteleyici övgü sözcüklerini kullanım düzeyleri *Çocukların problem davranış düzeyleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Yoklama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Performans geribildirim yoluyla öğretmenlerin sınıflarında niteleyici övgü sözcükleri kullanma düzeylerinde meydana gelen artışın <i>kalıcı ve genellenabilir</i> olduğu ve bu durumun çocukların problem davranış düzeylerinde <i>azalma</i> meydana getirdiği gözlemlenmiştir. *Likert tipi ölçekle toplanan <i>sosyal geçerlik</i> bulgularında, öğretmenlerin övgü sözcüklerini kullanmalarında programı <i>etkili</i> bularak diğer öğretmenlere önerdikleri görülmüştür.
Gianoumis, Seiverling ve Sturmey, 2012	3 öğretmen ve OSB'li öğrenci	*Yüz Yüze Doğal Dil Öğretimi Statejileri Paket Programı *Programın içerisinde çevresel düzenlemeler, model olma ve yanıtlayıcı geri bildirim uygulamaları yer almıştır.	*Öğretmenlerin doğal dil stratejilerini doğru uygulama düzeyleri (uygulama güvenilirliği) *Çocukların seslendirme (vokalizasyon) ve problem davranış düzeyleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Başlama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Eğitim programı öğretmenlerin doğal dil öğretimi stratejilerini sistemli ve <i>doğru bir şekilde kullanabilmeleri</i> ve bu durumu <i>genelleyebilmelerini</i> sağlamış; gerçekleştirilen bu uygulamalar ise çocukların seslendirme becerilerinde bir <i>artış</i> , problem davranışlarında ise bir <i>azalma</i> meydana getirmiştir. *Likert tipi ölçekle toplanan <i>sosyal geçerlik</i> bulgularında da, programın öğretmenlerin öğretim becerilerini artırmada <i>etkili</i> buldukları saptanmıştır.
Han, 2012	4 okulöncesi kurum, 14 öğretmen	*Yüz Yüze Koçluk İçeren Öğretmen Eğitimi Programı *Programın içeriğinde çevresel düzenleme stratejileri, doğal öğretim, problem davranışlarla baş etme ve aileyle çalışma stratejileri yer almıştır.	*Öğretmenlerin programda kendilerine sunulan stratejileri kullanım düzeyleri	Karma Araştırma Yöntemi	Odak grup görüşmeleri Sınıf gözlemleri	*Programın öğretmenlerin eğitim süreçlerinde öğretim stratejilerini kullanım düzeylerini anlamlı derecede <i>artırdığı</i> ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, eğitim sürecinde çocuklara dil öğretiminde yaşanan <i>en zorlayıcı faktörlerin</i> çevresel ve diğer öğretimsel düzenlemeler olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Yayınlar (Devam)	Katılımcı Sayısı	Bağımsız Değişken ve Özellikleri	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Harjusola-Webb ve Robbins, 2012	7 eğitimci ve 3 OSB'li çocuk	*Yüz Yüze Doğal İletişim ve Etkileşim Stratejilerini İçeren Öğretmen Eğitim Programı * yanıtlayıcı etkileşim stratejileri katılımcılara kitapçık, yüz yüze toplantılar ve performans geribildirimle sunulmuştur.	*Öğretmenlerin nitelikli etkileşim stratejilerini kullanım düzeyleri *OSB'li çocukların ifade edici dil becerileri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Yoklama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Program sayesinde öğretmenlerin sınıflarında yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini kullanım düzeyleri, çocukların ise ifade edici dil becerilerinde <i>artış</i> gözlemlenmiştir.
Meaden, Ostrosky, Zaghlawan ve Yu, 2012	3 öğretmen ve gelişimsel yetersizliği olan öğrenci	*Yüz Yüze Doğal Öğretim Stratejileri Koçluk Programı *Eğitim ve koçluk sürecinde video örnekler, beyin fırtınası, birlikte plan hazırlama, yapılan çalışmaların birlikte tartışılarak değerlendirilmesi gibi öğretimsel araç-gereç, yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır.	*Öğretmenlerin doğal öğretim stratejilerini doğru kullanım düzeyleri (uygulama güvenilirliği) *Çocukların sosyal oyunlara katılım düzeyleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Yoklama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Program sayesinde öğretmenlerin eğitim süreçlerinde doğal öğretim stratejilerini <i>daha başarılı</i> bir şekilde uyguladıkları, uygulamaların <i>kalıcı ve genellenebilir</i> olduğu; çocukların ise sosyal oyunlara <i>daha fazla</i> katıldıkları ortaya çıkmıştır. *Likert tipi bir anketle toplanan <i>sosyal geçerlik</i> bulgularında da, öğretmenlerin programdan <i>memnun kaldıkları</i> bulunmuştur.
Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2013	4 OSB'li öğrenci ve öğretmeni	*Yüz Yüze Mileu Teaching Öğretmen Eğitimi Programı *Programda model olma, talep etme-model olma uygulamaları yer almıştır.	*Çocukların iletişimsel becerileri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Başlama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Programın çocukların iletişimsel becerilerini artırmada, bu becerilerin <i>kalııcılığı ve genellenmesinde</i> etkili olduğu bulunmuştur.
Marsicano, Morrison, Moomaw, Fite ve Kluesener, 2015	3 öğretmen	*Yüz Yüze Milieu Öğretimi Öğretmen Eğitimi Programı *Program fırsat öğretimi, model olma, talep etme-model olma ve bekleme süreli öğretim uygulamalarını içermektedir. *Program eğitim ve performans geri bildirim uygulamalarıyla öğretmenlere sunulmuştur.	*Öğretmenlerin okulöncesi Matematik etkinliklerinde Milieu Öğretimi uygulamalarını kullanım düzeyleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Başlama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Programın öğretmenlerin okulöncesi Matematik etkinliklerinde Milieu Öğretim uygulamalarını <i>kullanma</i> ve bu uygulamaları <i>genellemelerinde etkili</i> olduğu görülmüştür. *Beş maddelik bir anketle toplanan <i>sosyal geçerlik</i> bulgularında ise, öğretmenlerin programı <i>kolay uygulanabilir</i> , kendilerinin ve çocukların davranışlarında <i>olumlu bir etki meydana getiren</i> şekilde nitelendirdikleri saptanmıştır.
Stahmer, Rieth, Lee, Reisinger, Mandell ve Connell, 2015	57 okulöncesi sınıf ve öğretmen	* OSB'li Çocuklarla Kullanılan Kanıt Temelli Uygulamalar Temelli Yüz Yüze Öğretmen Eğitimi Programı *Programda Ayrık Denemelerle Öğretim, Temel Tepki Öğretimi ve Rutin Temeli Öğretim Uygulamaları yer almıştır. *Program yoğun eğitim ve koçluk uygulamalarını içermiştir.	*Öğretmenlerin üç temel öğretim uygulamasını doğru bir şekilde uygulama düzeyleri (uygulama güvenilirliği)	Nicel Araştırma Tam Deneysel Yöntem	Video çekimleri	*Öğretmenlerin kanıt temelli uygulamaları mesleki gelişim programlarıyla <i>öğrenebildikleri</i> , ancak bu uygulamaların kalıcı hale gelmesinde ve yüksek derecede uygulama güvenilirliğiyle uygulanmasında yoğun eğitim ve koçluk çalışmalarının yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Yayınlar (Devam)	Katılımcı Sayısı	Bağımsız Değişken ve Özellikleri	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Storie, Grygas-Coogle, Rahn ve Riggie-Ottley, 2017	En az 1 OSB'li öğrencinin bulunduğu 3 sınıf ve her sınıfta bulunan 3 grup çocuk (toplam 32 çocuk)	*Uzaktan İnternet Tabanlı Koçluk İçeren Doğal Dil İletişim Stratejileri Programı *Program seçenek sunma, ulaşılmaz hale getirme, çocuğun yanıtını bekleme gibi stratejileri içermektedir.	*Öğretmenlerin doğal öğretim stratejilerini kullanım düzeyleri *Çocukların işlevsel iletişim becerileri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Yoklama Modeli	Video çekimleri	*Program öğretmenlerin doğal dil öğretim stratejilerini eğitim süreçlerinde kullanım düzeyleri ve çocukların işlevsel iletişim becerilerinde <i>artış</i> meydana getirmiştir. <i>Kalıcılık ve genelleme</i> oturumlarında ise çocukların işlevsel iletişim becerilerinin değişken olduğu; öğretmenlerin ise doğal dil öğretim stratejileri kullanım düzeylerinde azalma meydana geldiği gözlemlenmiştir.
Dick, 2017*	4 öğretmen	*Yüz Yüze Koçluk İçeren Doğal Öğretim Stratejileri Öğretmen Eğitimi Programı *Programın içeriğinde yansıtma ve haritalama, talep etme-model olma ve bekleme süreli öğretim uygulamaları yer almıştır. *Yüz Yüze eğitim oturumlarında video model, power-pointler kullanılmıştır.	*Öğretmenlerin doğal öğretim stratejilerini doğru kullanım düzeyleri (uygulama güvenilirliği) *Çocukların stratejilere tepki verme (yanıtlayıcılık) düzeyleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Yoklama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Çok bileşenli koçluk programı öğretmenlerin doğal öğretim stratejilerini <i>yüksek uygulama güvenilirliği</i> ile uygulamalarını sağlamış; çocukların ise ortaya çıkan öğretimsel fırsatlarda kullanılan bu stratejilere yanıt verme düzeylerinde bir <i>artış</i> meydana gelmiştir. *Likert tipi bir anketle toplanan <i>sosyal geçerlik</i> bulgularında da, öğretmenlerin programdaki stratejileri <i>yararlı</i> buldukları saptanmıştır.
Frantz, 2017*	3 okulöncesi eğitim sınıfı ve 7 özel gereksinimli öğrenci	*Yüz Yüze Doğal Davranışsal Öğretim Stratejileri Koçluk Programı	*Öğretmenlerin doğal öğretim stratejilerini doğru kullanım düzeyleri (uygulama güvenilirliği) *Oyun etkinliklerinde çocukların sosyal iletişim beceri düzeyleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Başlama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Koçluk içeren programın öğretmenlerin doğal öğretim stratejilerini doğru kullanım ve çocukların sosyal iletişim beceri düzeylerini <i>artırdığı</i> bulunmuştur. Ancak, bu davranışların <i>kalıcılığı</i> öğretmenlere göre <i>değişken</i> olup, diğer araştırmalarda bu konunun incelenmesi önerilmiştir. *Likert tipi bir ölçekle toplanan <i>sosyal geçerlik</i> bulgularında ise, öğretmenlerin programdan <i>memnun kaldıkları</i> ortaya konulmuştur.
Rakap, 2019	3 öğretmen, 3 özel gereksinimli öğrenci	*Yüz Yüze Öğretmen Eğitimi Programı *Sabit Bekleme Süreli Öğretim (SBSÖ) Yöntemi'nin okulöncesi geçiş zamanlarında kullanımı 2 saatlik bir seminer kapsamında örnek uygulama videoları, canlandırma/rol oyun teknikleriyle öğretmenlere sunulmuştur. Bu öğretmenler çalışma öncesinde Uygulamalı Davranış Analizi, sınıf yönetimi gibi dersleri alan öğretmenlerdir.	*Öğretmenlerin programı sistematik bir şekilde uygulama düzeyleri (uygulama güvenilirliği) *Çocukların ön akademik becerileri (sayı, şekil, temel kavram adları vb.)	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çoklu Yoklama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Program, SBSÖ Yöntemi'nin geçişlere gömülerek <i>sistematik bir şekilde kullanabilmesi</i> , <i>kalıcı ve genellenebilir</i> olmasında etkili olmuştur. Uygulamanın çocukların ön akademik becerileri <i>kazanmaları</i> , bu becerilerin <i>kalıcılık ve genellenmesinin</i> sağlanmasında yine <i>etkili</i> olduğu gözlemlenmiştir. *Likert tipi ölçekle toplanan <i>sosyal geçerlik</i> bulgularında da, öğretmenlerin programdan <i>memnun kalarak etkili buldukları</i> saptanmıştır.

Yayınlar bölümünde *işaretili çalışmalar yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları olup, diğerlerinin tümü araştırma makalesidir.

Özel eğitim alanında geliştirilen mesleki gelişim programlarına yönelik yurt dışı ve içi alan yazın incelendiğinde; bu programların grup ya da bireysel eğitim oturumlarıyla, yüz yüze veya web temelli kurslar, koçluk, danışmanlık, performans geri bildirim şeklinde katılımcılara sunulabildiği ve programların koçluk uygulamalarıyla desteklenen web tabanlı eğitimler gibi çoklu bileşenlerden oluşabileceği görülmektedir. Buna ek olarak, bu programlarda sıklıkla örnek uygulama videoları, kitapçıklar, e-mail sistemi gibi araç-gereçlerin kullanıldığı dikkat çekmektedir (örn., Değirmenci, 2018; Han, 2012; Hemmeter vd., 2011; Ünal, 2018; Meadan vd., 2012; Rakap, 2019). Mevcut araştırma konusunun okulöncesi kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programları olmasından hareketle, bu bölümde araştırma konusuyla doğrudan ilgili olan ve yurt dışında gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar detaylı olarak incelenmiştir. İncelenen bu çalışmalar ise, Tablo 2.4'te özetlenmiştir.

Tablo 2.4'te yer alan araştırmaların tümü çeşitli bileşenler açısından incelendiğinde; okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerine doğal öğretim uygulamaları temelli çeşitli eğitim programlarının hazırlandığı ve bu çalışmaların son yıllarda giderek hız kazandığı dikkat çekmektedir (örn., Dick, 2017; Frantz, 2017; Rakap, 2019). Yapılan araştırmaların sonuçları ise genel çerçevede, öğretmenlerin geliştirilen eğitim programlarının içeriğinde kendilerine sunulan öğretim uygulamalarını kazanma ve çocukların özellikle dil ve sosyal etkileşim davranışlarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır (örn., Dick, 2017; Han, 2012; Kohler vd., 2001; Pianta vd., 2008; Wolery vd., 2002). Ayrıca çoğu çalışmada ölçek ya da anketle toplanması tercih edilen “sosyal geçerlik” verilerinde öğretmenlerin eğitim programlarını hem bireysel performanslarını hem de çalıştıkları çocukların gelişimsel düzeylerini artırmada “etkili” ve “faydalı” olarak nitelendirdikleri görülmüş; bu çalışmalarda “gözlemciler arası güvenirlik” ve katılımcıların performansına yönelik “uygulama güvenirliği” verilerinin toplandığı da gözlemlenmiştir (örn., Gianoumis vd., 2012; Malmskog ve McDonnell, 1999; Marsicano vd., 2015; Rakap, 2019; Rimm-Kaufman vd., 2003). Ancak, gerçekleştirilen eğitim oturumlarının doğru uygulanışına yönelik toplanması gereken uygulama güvenirliği verilerine sınırlı sayıda çalışmada yer verildiği dikkat çekmiştir (örn., Christensen-Sandfort; 2013; Hemmeter vd., 2011; Rakap, 2019).

Güvenirlik konusuyla ilgili verilen bilgilerle birlikte; mesleki eğitim programlarında sunulan bilgilerin eğitim sürecine yüksek uygulama güvenirliğiyle

taşınması, kalıcılığı ve genellenmesi konularının da son yıllarda tartışılarak araştırma konularının gündeminde yer ettiği görülmektedir (örn., Dick, 2017; Hemmeter vd., 2011; McBride ve Schwartz, 2003; Stahmer vd., 2015). Farklı bir deyişle, yapılan pek çok araştırmada hazırlanan eğitim programlarıyla öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde doğal öğretim uygulamalarını yüksek düzeyde güvenilirlikle uygulamaları ve böylece çocukların özellikle dil ve iletişim gelişim alanlarındaki değişimlerin incelendiği dikkat çekmektedir (örn., Dick, 2017; McBride ve Schwartz, 2003; Stahmer vd., 2015). Yapılan bu çalışmaların sonuçlarında; okulöncesi kaynaştırma sürecinde uygulama güvenirliliği yüksek kanıt temelli uygulamaların kullanılmasının, eğitimde yaşanan boşa zaman, çaba ve parasal kaynak kaybını önleyebileceği ve çocuklardaki gelişimsel ilerlemeleri artıracak savunulmaktadır (Dick, 2017; Frantz, 2017; Gianoumis vd., 2012; Rakap, 2019; Stahmer vd., 2015). Özet olarak, alan yazında geliştirilen mesleki eğitim programlarının ne şekilde ve hangi bileşenlerle katılımcılara sunulmasıyla daha etkili, kalıcı ve genellenebilir sonuçların elde edilebileceğinin incelendiği gözlemlenmekte; bu durumun ise öğretmenlere pek çok farklı sunum şekli ve bileşenlerle desenlenen eğitim programlarının oluşturulmasıyla sonuçlandığı dikkat çekmektedir (örn., McBride ve Schwartz, 2003; Pianta vd., 2008; Stahmer vd., 2015; Tate vd., 2005).

Aktarılan bilgilerden hareketle; yapılan araştırmalarda, mesleki gelişime yönelik hazırlanan eğitim programlarının geleneksel yüz yüze eğitim ya da web tabanlı olarak öğretmenlere sunulduğu; ancak son yıllarda web tabanlı eğitim ve bu eğitimlerle birlikte sunulan koçluk uygulamalarının bir ivme kazandığı gözlemlenmektedir (örn., Dick, 2017; Frantz, 2017; Meaden vd., 2012; Stahmer vd., 2015; Storie vd., 2017). Bu bağlamda, eğitim programlarının öğretmenlere yüz yüze veya web tabanlı olarak seminerler, koçluk, danışmanlık ve performans geri bildirim gibi yollarla sunulduğu; eğitim sürecinde ise kitapçıklar, videolar gibi materyallerden yararlanıldığı ifade edilebilmektedir. Verilen bu bilgiler şu açılardan yorumlanabilir: Araştırma sonuçlarında okulöncesi kaynaştırma öğretmenleri için geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı eğitim programlarının öğretmen ve çocuklar için hedeflenen becerilerin kazanılmasında etkili olduğunun görülmesiyle birlikte, günümüz bilişim çağında zaman ve mekândan bağımsız olarak uygulanabilen uzaktan eğitim programlarına verilen önemin giderek arttığı söylenebilmektedir. Bununla birlikte, yapılan kimi çalışmalarda yüz yüze veya web tabanlı eğitim programlarının öğretmenlerin doğal öğretim uygulamalarını yüksek güvenirlilikte uygulayabilmeleri ve programlarda öğrenilen bilgi ve uygulamaların kalıcılık ve genellenmesini

sağlayabilmesi adına, uzun süreli eğitim oturumlarıyla birlikte koçluk ya da performans geri bildirim uygulamalarıyla tasarlanması gerektiği ifade edilmektedir (örn., Pianta vd., 2008; Stahmer vd., 2015; Tate vd., 2005). Ancak; uzun süreli eğitimler, koçluk ve danışmanlıkla birlikte gerçekleştirilen uygulamaların zaman ve maliyet gerektirmesi nedeniyle öğretmenler için “pratik” ve “işlevsel olmaması” konusunun da yapılan araştırma sonuçlarında tartışıldığı gözlemlenmektedir (örn., Dick, 2017; Frantz, 2017; Meaden vd., 2012; Stahmer vd., 2015; Storie vd., 2017). Bu konular odağında; bir öğretmen eğitim programının bileşenlerinin ne olması ya da ne şekillerde sunulması gerektiği konusunun alan yazında tartışmalı olarak ele alındığını söyleyebilmek mümkündür.

Yapılan çalışmaların katılımcıları incelendiğinde ise, bu çalışmalarda OSB ya da gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve öğretmenleriyle çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca mevcut araştırma gereksinimine giden yolda, yapılan bu çalışmaların çoğunlukla tek denekli araştırma yöntemleriyle desenlenmesinden hareketle az sayıda katılımcı içerdiği dikkat çekmektedir (örn., Gianoumis vd., 2012; Hemmeter vd., 2011; Marsicano vd., 2015; Rakap, 2019). Bu bağlamda, karma araştırma yöntemiyle desenlenen sadece bir çalışmaya ulaşılmış (Han, 2012) ve bu çalışmada Yüz Yüze Koçluk İçeren Öğretmen Eğitimi Programı’nın öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisinin incelendiği görülmüştür. Ayrıca yabancı alan yazında yapılan çalışmaların çoğunlukla doğal öğretim uygulamalarının tümünü içeren paket bir programı kapsamadığı, bu programların sıklıkla nitelikli yetişkin davranış stratejileri, Milieu Teaching gibi bir kısım bileşenleri içerdiği gözlemlenmiştir. Farklı bir ifadeyle; yapılan çalışmalarda çevresel düzenlemeler, nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejileri, model olma, talep etme-model olma, bekleme süreli öğretim gibi çok çeşitli doğal öğretim uygulamalarını bütüncül bir şekilde ele alan eğitim programlarının etkisinin değerlendirilmediği görülmektedir.

Ele alınan konular bağlamında, alan yazında öğretmenler için farklı kanıt temelli uygulamaları içeren yüz yüze ve web tabanlı programlarının geliştirildiği, yüz yüze ve web tabanlı bu programların etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmaların var olduğu görülmekle birlikte, web tabanlı programların yüz yüze eğitimler kadar etkili olduğu veya yüz yüze eğitimlerin web tabanlı programlardan daha etkili ve kalıcı olduğunu gösteren araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (McCulloch ve Noonan, 2013; Nosik vd., 2013; O’Neal vd., 2007; Thompson vd., 2012). Ancak, okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerine yönelik yüz yüze ve web tabanlı olarak hazırlanabilecek doğal öğretim öğretmen eğitimi

programlarının karma araştırma yöntemiyle kapsamlı bir şekilde karşılaştırıldığı herhangi bir araştırmaya alan yazında rastlanılmamış olması, araştırma gereksiniminin temel çerçevesini çizmektedir. Elbette ki bu ihtiyacın ortaya konulmasında, yurt dışındaki çalışmalar dışında ülkemizde okulöncesi kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili gerçekleştirilen bilimsel çalışmalara da göz atmak gerekmektedir.

2.3.5. Türkiye’de okulöncesi kaynaştırma ve doğal öğretim yaklaşımına yönelik olarak gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların incelenmesi

Gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda, ülkemizde okulöncesi kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili pek çok araştırma makalesi ve bu araştırmaların özetlendiği alan yazın tarama çalışmalarına rastlanmıştır (Bakkaloğlu vd., 2018; Metin, 2016; Sucuoğlu, 2004; Öncül, 2014). Dolayısıyla bu bölümde öncelikle okulöncesi kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili gerçekleştirilen tarama çalışmalarından elde edilen sonuçlar özetlenmiş; ardından araştırma konusuyla yakından ya da doğrudan bağlantılı olan çalışmalar daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Türkiye’de okulöncesi kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde; bu çalışmalarda “kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili genel bilgiler”, “kaynaştırma sürecine ilişkin bilgi, görüş, tutum ve öneriler”, “kaynaştırma uygulamalarının çocukların gelişimi üzerindeki etkileri”, “okulöncesi kaynaştırma ortamlarında öğretmen ve yetersizliği olan öğrenci davranışlarının incelenmesi”, “akran kabulü”, “uygulamalarda karşılaşılan sorunlar”, “okulöncesi günlük eğitim sürecindeki geçiş zamanlarının değerlendirilmesi”, “okulöncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi”, “okulöncesi kaynaştırma uygulamaları konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi”, “doğal öğretim yaklaşımı temelli uygulamalar” konularının ele aldığı görülmektedir (örn., Akalın vd., 2014; Akalın, 2014; Aldemir ve Gürsel, 2014; Altun ve Gülben, 2009; Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Avcı ve Ersoy, 1999; Aydoğdu, Akalın, Polat, İrice ve Akpınar, 2016; Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan, 2012; Bakkaloğlu, 2008; Bakkaloğlu, 2013; Balçık ve Çiftçi-Tekinarslan, 2012; Batu, 2010; Bozarslan ve Batu, 2014; Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2010; Demir, 2016; Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015; Diken vd., 2016; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Duman ve Koçak, 2013; Ergin ve Bakkaloğlu, 2015; Gök ve Erbaş, 2011; Kale vd., 2016; Kayılı, Koçyiğit, Yıldırım-Doğru ve Çiftci, 2010; Koçyiğit, 2015; Metin, 2018; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Özaydın ve Çolak, 2011; Sucuoğlu vd., 2014; Şahbaz ve Kalay, 2010;

Varlier ve Vuran, 2006). Araştırmalarda bu konular ele alınırken gözlemlenen önemli bir nokta; kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir kavram birliğinin oluşmamış olmasıdır. Bu bağlamda, ilk yıllarda “okulöncesi entegrasyon”, “erken çocuklukta kaynaştırma” ve “okulöncesi kaynaştırma” gibi kullanılan farklı terimlerin, zaman içerisinde yasalardaki değişimlerle birlikte çoğunlukla “okulöncesi kaynaştırma” ifadesiyle yer değiştirdiği gözlemlenmektedir.

Okulöncesi kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili çalışıldığı görülen pek çok farklı konuyla birlikte, bu çalışmaların 2000’li yıllarından sonra ülkemizde hız kazandığı ve çoğu çalışmanın 2010 yılı ve sonrasında yayınlandığı dikkat çekmektedir (örn., Demir, 2016; Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015; Özaydın ve Çolak, 2011; Sucuoğlu vd., 2014). Bu bağlamda, ülkemizde okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı KHK ile gündeme gelmesine rağmen, bu yıllar ve öncesinde konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir (örn., Avcı ve Ersoy, 1999; Baydık, 1997; Metin, 1992). Verilen bilgiler ışığında, alan yazında ilk yıllarda okulöncesi kaynaştırma uygulamaları ve bu uygulamaların başarıya ulaşabilmesiyle ilgili genel bilgi ve önerilerin ele alındığı çalışmalar dikkat çekmektedir (örn., Avcı ve Ersoy, 1999; Baydık, 1997; Metin, 1992). Bu çalışmalarda ise, kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmaya yönelik sunulan önerilerde vurgulanan en temel noktanın “öğretmenler” olduğu dikkat çekmekte; öğretmenlerin süreçteki anahtar rolünün özellikle vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca geçmişten günümüze yapılan araştırmaların çoğunlukla okulöncesi kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutum ve görüşler konusuna odaklandığı görülmekte; son yıllarda ise çalışmaların yönünün okulöncesi eğitim programları, geçiş ve doğal öğretim uygulamalarının incelenmesi gibi kanıt temelli uygulamalara döndüğü gözlemlenmektedir (örn., Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018; Bakkaloğlu, 2013; Rakap, 2017). Araştırma konusu olarak ise; okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının, içerisinde yer alan tüm paydaşlar (öğretmenler, RAM, çocuklar vb.) açısından kazanımları, etkililiği ve verimliliğini değerlendiren yok denecek kadar az çalışmanın oluşu göze çarpmaktadır (Bakkaloğlu vd., 2018).

Okulöncesi kaynaştırma konulu araştırmaların desenlendiği yöntemler incelendiğinde; konuyla ilgili kuramsal, betimsel, nitel ve deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği görülmüş; bu çalışmalarda ise yarı yapılandırılmış görüşmeler, ölçekler, gözlem formları gibi veri toplama araçlarından yararlanıldığı saptanmıştır. Bu noktada, yapılan çalışmaların çoğunluğunun betimsel yöntem ve tarama modeliyle

gerçekleştirildiği; araştırmacılar tarafından nitel araştırma yöntemlerinin nicel araştırmalara göre daha çok tercih edildiği ifade edilebilmektedir (örn., Bakkaloğlu, 2013; Gök ve Erbaş, 2011; Odluyurt ve Batu, 2009; Varlıer ve Vuran, 2006). Farklı bir deyişle; yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar, çözüm önerileri gibi konulara yönelik görüş belirleme çalışmalarından oluştuğu; tek denekli ve grup deneysel araştırmalardan oluşan deneysel araştırmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir (örn., Sucuoğlu vd., 2015; Kayılı vd., 2010; Odluyurt ve Batu, 2009). Özet olarak; var olan durumu anlamaya yönelik olarak desenlenen betimsel araştırmaların ülkemizdeki okulöncesi kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili önemli bilgiler sağladığı söylenebilse de, herhangi bir müdahalenin etkisini ortaya koymaya çalışan deneysel çalışmaların azlığı, Guralnick (1993)'in öne sürdüğü gibi, okulöncesi kaynaştırma uygulamalarında hangi müdahalelerin hangi çocuklar için hangi koşullar altında etkili olduğunu inceleyen ikinci nesil araştırmaların ortaya konulmasından uzak olunduğunu düşündürmektedir. Ayrıca farklı araştırmalarla farklı bulgular ortaya konulduğu göz önünde bulundurulduğunda; ilişkisel araştırmalarla birlikte karma yöntemle desenlenen araştırmalara ülkemiz alan yazınında yer verilmediği dikkat çekicidir (Bakkaloğlu vd., 2018).

Son olarak; okulöncesi kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili gerçekleştirilen çalışmaların bulguları incelendiğinde ifade edilebilecek en çarpıcı sonuç, öğretmenlerin okulöncesi kaynaştırma sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel ve davranışsal özellikleri, eğitim süreçlerinde kullanabilecekleri öğretimsel strateji, yöntem ve teknikler konusunda büyük bilgi eksiklikleri yaşadıklarının saptanmasıdır (Bakkaloğlu vd., 2018; Sucuoğlu vd., 2014). Ele alınan sonuçlar doğrultusunda, okulöncesi öğretmenlerine hizmet öncesi ve sonrasında sunulması gereken ve kanıt temelli uygulamalarla desenlenmiş mesleki eğitim programlarının gerekliliğinin alan yazında açıkça ortaya konulduğu görülmektedir (Bakkaloğlu vd., 2018; Sucuoğlu vd., 2014).

Okulöncesi kaynaştırma alanında gerçekleştirilen tüm bu çalışmalarla birlikte, araştırma konusuyla doğrudan bağlantılı olan “doğal öğretim yaklaşımıyla ilgili” gerçekleştirilen çalışmalar çeşitli bileşenler açısından Tablo 2.5’te özetlenmiş ve tablonun altında açıklanmıştır.

Tablo 2.5. Ülkemizde okulöncesi kaynaştırma alanında doğal öğretim yaklaşımı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar

Yayınlar	Katılımcı Sayısı	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Tuna, 2015*	15 öğretmen	-	-	Nitel Araştırma Deseni	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	*Öğretmenlerin doğal öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini eğitim süreçlerinde kısmen kullandıkları; bu uygulamaların ise sistematik bir şekilde kullanılmadığı ve öğretmenlerin bu konulara yönelik eğitim gereksinimlerinin olduğu ortaya çıkmıştır.
Özen ve Ergenekon, 2011	-	-	-	Kuramsal Araştırma	-	*Çalışmada, doğal öğretim yaklaşımı içerisinde yer alan etkinlik temelli öğretim uygulamalarına ilişkin tanım ve örnekler yer verilmiştir.
Aldemir, 2017*	4 öğretmen ve özel gereksinimli öğrenci	*Yüz Yüze Gömülü Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı *Programın içeriğinde öğretmenlere eşzamanlı ipucuyla öğretimle birlikte gömülü öğretim planı hazırlama ve uygulama ilkeleri sunulmuştur. *Emodel olma, rol-oyun, kitapçık, video ve powerpoint sunum araç-gereç ve öğretim tekniklerinden yararlanılmıştır.	*Öğretmenlerin gömülü öğretime dayalı öğretim planı yazma ve bu planları uygulama düzeyleri *Öğrencilerin hedeflenen kavramları (dolu, uzak, mavi) edinim düzeyleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Çiftler Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Eğitimin okulöncesi öğretmenlerinin öğretime ilişkin plan hazırlama, bu beceriyi <i>yüksek uygulama güvenirliğiyle</i> uygulama ve tek basamaklı farklı bir davranışa <i>genellemede etkili</i> olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin ise hedeflenen davranışları <i>kazandıkları</i> ve genelledikleri gözlemlenmiştir. *Yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğretmen ve öğrenci ailelerinden toplanan <i>sosyal geçerlik</i> bulgularında, eğitimden memnun kaldığı görülmüştür.
Rakap, 2017	-	-	-	Kuramsal Araştırma	-	*Çalışmada doğal öğretim yaklaşımlarının ortak özellikleri ve tarihsel gelişimi sunulmuş; ardından alan yazında en sık kullanılan beş doğal öğretim uygulaması (fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, etkinlik temelli müdahale, geçiş temelli öğretim ve gömülü öğretim) açıklanmıştır.
Ünal, 2018*	3 öğretmen, 3 özel gereksinimli öğrenci	*Web Temelli Koçluk Desteğiyle Sunulan Mesleki Gelişim Portalı	*Öğretmenlerin gömülü öğretime dayalı öğretim planı yazma ve bu planları uygulama düzeyleri *Öğrencilerin hedeflenen becerileri (yardım isteme, yardım etme, paylaşma talebinde bulunma) edinim düzeyleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi Yoklama Evreli Çiftler (Öğretmen-Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrenci) Arası Çoklu Yoklama Modeli	Sınıf gözlemleri	*Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okulöncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim yöntemine ilişkin plan yazma, yazdıkları planı farklı bir davranışa <i>genelleme</i> , yöntemi <i>yüksek uygulama güvenirliğiyle</i> uygulamalarında <i>etkili ve kalıcı bir etki</i> meydana getirdiği saptanmıştır. Öğrencilerin hedeflenen becerilerinde ise <i>artışla</i> birlikte <i>kalıcı</i> bir etki meydana gelmiştir. *Kapalı ve açık uçlu sorularla toplanan <i>sosyal geçerlik</i> bulgularında da, öğretmenlerin eğitim programından <i>memnun kaldıkları</i> görülmüştür.

Yayınlar bölümünde *işareti çalışmalar doktora tez çalışmaları olup, diğerlerinin tümü makaledir.

Tablo 2.7’de yer verilen bilimsel çalışmalar incelendiğinde, daha önce de değinildiği gibi, ülkemiz alan yazınında son yıllarda okulöncesi kaynaştırma alanında gerçekleştirilen çalışmaların odaklanmaya başladığı konulardan birinin “doğal öğretim yaklaşımı” olduğu gözlemlenmektedir (örn., Aldemir, 2017; Rakap, 2017; Ünal, 2018). Farklı bir deyişle; özellikle son yıllarda doğal öğretim yaklaşımı gibi kanıt temelli uygulamaları içeren mesleki gelişim programlarının etkililiğinin değerlendirildiği araştırmaların alanda hız kazandığı dikkat çekmektedir (Aldemir, 2017; Ünal, 2018). Bu noktadan hareketle; son yıllarda yapılmaya başlanan çalışmalarla alan yazında kaynaştırma uygulamalarını sekteye uğratan en önemli sorunlardan biri olarak işaret edilen okulöncesi öğretmenlerinin süreçte yaşadıkları bilgi eksikliklerine bir çözüm bulunmaya çalışıldığı söylenebilmektedir. Ancak, doğal öğretim yaklaşımı temelli mesleki eğitim programlarını konu alan oldukça sınırlı sayıda çalışma olduğu ve yapılan bu çalışmalarda ise içerisinde pek çok uygulama barındıran bu yaklaşımda yer alan birtakım uygulamaların (örn., gömülü öğretim) ele alındığı gözlemlenmektedir (Aldemir, 2017; Ünal, 2018). Ayrıca son yıllarda okulöncesi kaynaştırma dışında erken çocuklukta özel eğitim alanında da doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili birtakım çalışmaların gerçekleştirilmeye başlandığı; ancak oldukça sınırlı sayıda olan bu çalışmalarda doğal öğretim uygulamalarının geçiş ya da eğitim sürecinde öğrenci veya öğretmen performansı üzerindeki etkisinin değerlendirildiği görülmektedir (Bakkaloğlu, 2008; Berbekan, 2013).

Okulöncesi kaynaştırma alanında doğal öğretim yaklaşımı temelli çalışmalar diğer bileşenler açısından incelendiğinde, bu araştırmaların genel çerçevede kuramsal ya da tek denekli araştırma yöntemiyle desenlendiği gözlemlenmektedir (Aldemir, 2017; Özen ve Ergenekon, 2011; Rakap, 2017; Ünal, 2018). Özellikle doğal öğretim yaklaşımı temelli mesleki gelişim programlarının konu edildiği araştırmalara ayrıntılı olarak göz atıldığında ise, bu araştırmaların sadece tek denekli araştırma yöntemleriyle desenlendiği, dolayısıyla sınırlı sayıda katılımcı içerdiği görülmektedir (Aldemir, 2017; Ünal, 2018). Bununla birlikte, mesleki eğitim programlarının genel çerçevede yüz yüze ya da web tabanlı eğitim ve bu eğitimlerde öğretmenlere sunulan koçluk uygulamaları gibi farklı sunum şekilleri ve çoklu bileşenlerle tasarlanabildiği dikkat çekmektedir (Aldemir, 2017; Ünal, 2018). Bu noktada, programların öğretmenlerin performans düzeyleri ya da yüksek uygulama güvenilirliğiyle doğal öğretim uygulamalarını eğitim sürecinde kullanmaları ve öğrencilerin hedeflenen becerileri kazanımları üzerindeki etkilerinin incelendiği ifade

edilebilir. Dolayısıyla yabancı alan yazınla birlikte ülkemizdeki çalışmalarda da, mesleki eğitim programlarında öğretmenlere sunulan bilgilerin yüksek uygulama güvenilirliğiyle eğitim sürecine taşınması, kalıcı ve genellenebilir bir etki yaratması konularının sorgulanmaya başlandığı söylenebilmektedir.

Ele alınan konularla birlikte, tek denekli araştırma yöntemini kullanarak yarı deneysel desenle tasarlanan bu çalışmalarda sosyal geçerlik, gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği verilerine yer verildiği; ancak uygulama güvenilirliği verilerinin öğretmenlerin performans düzeylerine yönelik olarak toplandığı görülmektedir (Aldemir, 2017; Ünal, 2018). Bu bağlamda, yapılan çalışmalarda yabancı alan yazında üzerinde önemle durulan konulardan biri olan; mesleki gelişim programlarının koç ya da eğitimci tarafından planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığının değerlendirilmesi amacıyla toplanması gereken herhangi bir uygulama güvenilirliği verisine yer verilmediği dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, araştırmaların bulguları incelendiğinde, doğal öğretim yaklaşımı temelli öğretmen eğitimi programlarının hedeflenen öğretmen ve öğrenci performansları üzerinde etkili olduğu; öğretmenlerin programdan edindikleri bilgileri yüksek uygulama güvenilirliğiyle eğitim süreçlerine taşımalarını sağladığı ortaya çıkmıştır. Son olarak açık ya da kapalı görüşme sorularıyla toplanan sosyal geçerlik verilerinden ortaya çıkan sonuçlarda da, katılımcılarının eğitimlerden memnun oldukları ortaya konulmuştur. Ancak, ülkemizdeki alan yazında doğal öğretim yaklaşımı temelli uygulamaların bütüncül bir paket öğretmen eğitimi programı haline getirildiği, karma yöntem araştırma yöntemiyle desenlenerek iki farklı şekilde (yüz yüze ve web tabanlı) sunulabilecek bu programların nitel ve nicel olmak üzere farklı pek çok veri sonucuyla karşılaştırıldığı bir araştırma olmadığı göze çarpmaktadır.

Özet olarak; yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde, doğal öğretim yaklaşımının içerisinde sıklıkla kullanılan uygulamaların bütüncül bir paket program haline getirildiği, bu programın web ya da yüz yüze olmak üzere iki farklı şekilde katılımcılara sunumunun karşılaştırıldığı, karma araştırma yöntemiyle desenlenerek toplanan pek çok nicel ve nitel veri verinin sonucunda bu programların öğretmen performansları üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar, yapılan araştırmanın gerçekleştirilmesine olan ihtiyacı açıkça ortaya koymuş ve bu araştırma aşağıdaki bölümde yer alan temel araştırma soruları çerçevesinde desenlenmiştir.

2.4. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmanın amacı; okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ve doğal öğretim sürecine ilişkin bilgi, görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi, doğal öğretim süreci temelli yazılı ve görsel materyallerle iki farklı şekilde geliştirilmiş “Yüz Yüze ve Web Tabanlı Okulöncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı (ODÖP)”nın etkililiğinin değerlendirilmesi ve programlara ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ve doğal öğretim süreciyle ilgili bilgi ve deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Doğal öğretim süreci temelli yazılı ve görsel materyallerle geliştirilen Yüz Yüze (Deney-1 grubu) ve Web Tabanlı ODÖP’e (Deney-2 grubu) katılan okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerindeki toplam doğal öğretim bilgi puanları arasında grup içi ve gruplar arası anlamlı bir fark var mıdır?
3. Doğal öğretim süreci temelli yazılı ve görsel materyallerle geliştirilen Yüz Yüze (Deney-1 grubu) ve Web Tabanlı ODÖP’e (Deney-2 grubu) katılan okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerindeki toplam etkileşimsel davranış puanları arasında grup içi ve gruplar arası anlamlı bir fark var mıdır?
4. Doğal öğretim süreci temelli yazılı ve görsel materyallerle geliştirilen Yüz Yüze (Deney-1 grubu) ve Web Tabanlı ODÖP’e (Deney-2 grubu) katılan okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde sınıflarında kullandıkları toplam doğal öğretim strateji puanları arasında grup içi ve gruplar arası anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin kendilerine yüz yüze ve web tabanlı olmak üzere iki farklı şekilde sunulan programlara ilişkin görüşleri nelerdir?

2.5. Önem

Gerek okulöncesi gerekse diğer eğitim kademelerindeki kaynaştırma uygulamalarında yaşanan en önemli sorunlardan biri, öğretmenlerin süreçte yaşadıkları bilgi ve eğitim eksiklikleridir. Alan yazında gerçekleştirilen araştırmalar, okulöncesi öğretmenlerinin öncelikli olarak bilgi ve eğitime ihtiyaç duydukları konuların Okulöncesi Eğitim Programı ile bütünleşen ve eğitim sürecindeki günlük rutin, etkinlik ve geçiş

zamanlarında kolaylıkla uygulayabilecekleri kanıt temelli programlar olduğunu ortaya koymaktadır (Bruder, 2016; Sucuoğlu vd., 2014). Öğretmenlerin bilgi ve eğitim ihtiyaçlarına çözüm oluşturabilecek mesleki eğitim programlarının içeriğinde yer alması gereken kanıt temelli uygulamalardan biri ise; “doğal öğretim yaklaşımı” olarak karşımıza çıkmaktadır. Verilen bilgilerden hareketle yapılan araştırmanın şu açılardan önem taşıdığı düşünülmektedir:

Ülke genelindeki bir soruna çözüm üretme: Ülkemizde ilgili literatür ile ortaya konulmuş önemli bir sorun olan, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında kullanabilecekleri etkili uygulamalar hakkındaki bilgi ve eğitim eksikliklerine yazılı ve görsel olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı eğitim programlarıyla çözüm üretmesi açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin potansiyellerini ortaya çıkarma: Geliştirilen eğitim programlarının sağladığı bilgilerle, kaynaştırma sürecinde birtakım uygulamalar yapabilme ve yeterliliklerini keşfedebilmeleri açısından, öğretmenlere özel bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Eklektik bir öğretimsel yaklaşım (yazılı, görsel ve web tabanlı): Özel eğitim alanında etkililiği ortaya konulmuş öğretimsel strateji/yöntem ve teknikleri içeren doğal öğretim sürecinin eklektik bir yaklaşımla (yazılı, görsel ve web tabanlı) öğretmenlere sunulması açısından yapılan araştırmanın önem kazandığı düşünülmektedir.

Temel eğitime uyarlanabilme/genellenebilme: Yapılan araştırma okulöncesi öğretmenlerine yönelik olmasına rağmen, bu araştırmanın temel eğitime de uyarlanabilecek bir öğretmen eğitimi modeli teşkil etmesi bakımından özgünlük taşıdığı düşünülmektedir.

Ülke çapında yaygın olarak kullanılabilme: Araştırmada geliştirilen doğal öğretim temelli öğretmen eğitimi programlarının yazılı, görsel ve web tabanlı olarak hazırlanması nedeniyle ülke çapında yaygınlığının artabileceği ve bu anlamda önem kazandığı düşünülmektedir.

2.6. Sınırlılıklar

Yapılan araştırmanın şu açılardan sınırlılık taşıdığı düşünülmektedir:

- Araştırmanın karma yöntemin doğası gereği toplanması gereken pek çok nicel ve nitel veride kontrol sağlayabilmek amacıyla özel bir çalışma grubu olan ve uygulamalı programlara gönüllü olarak katılımı kabul eden Eskişehir ilindeki 30 okulöncesi öğretmeniyle yürütülmesi, yeterli örneklem büyüklüğü ile desenlenememesine yol açmıştır.
- Özel bir çalışma grubuyla çalışılması ve uygulamalı programlara gönüllü olarak katılımın önemli olması, araştırmanın nicel bölümünde yarı deneysel desenden yararlanılmasıyla sonuçlanmıştır.
- Araştırmada mesleki eğitim programlarının öğretmen performansları üzerindeki etkilerinin incelenilmesine odaklanılması ve zaman kontrolü sağlanması gerekliliğinden hareketle, çocuk çıktıları ve aileler üzerindeki etkileri incelenememiştir.
- Araştırmada öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamaların video kaydına alınmasında okulların olanakları temelinde, veri kaybını önlemek ve zaman kontrolünü sağlayabilmek adına tripod ve kamera kullanılmış, gizli ve daha uzun süreye yayılan çekimler gerçekleştirilememiştir.
- Araştırmada öğretmenlerin eğitim programlarından öğrendikleri doğal öğretim uygulamalarına ilişkin bilgileri bütüncül bir şekilde eğitim süreçlerinde uygulamalarının ölçülmesi hedeflenmiş, doğal öğretim uygulamalarının her biri bireysel olarak ele alınıp karşılaştırılmamıştır. Bunun nedeni, doğal öğretimin pek çok strateji, yöntem ve tekniği içerisinde barındıran bütüncül bir yaklaşım olmasıdır. Dolayısıyla yapılan tüm nicel analizler toplam doğal öğretim strateji puanları üzerinden gerçekleştirilmiş ve eğitimlerden sonra doğal öğretim stratejilerinden hangilerinin öğretmenler tarafından en çok ya da az kullanıldığına ilişkin bir analiz gerçekleştirilmemiştir.

2.7. Tanımlar

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Hizmetleri: 0-36 aya yönelik “erken özel eğitim/müdahale (early intervention)” ve 36-72 aya yönelik “okulöncesi özel eğitim (preschool special education)” dönemlerini kapsayan “erken çocuklukta özel eğitim

hizmetleri”; “0-6/8 yaş arasında gelişimsel geriliği olan ya da risk altındaki çocuk ve ailelerine sağlanan çeşitli sağlık, eğitim, bakım vb. hizmetleri” olarak tanımlanmaktadır (Bowe, 2008).

Okulöncesi Eğitim: 0-6 yaş çocuklarının tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik hazırlanan sistemli, organize veya planlı bir eğitim sürecidir (Gürkan, 2009; Güven ve Azkeskin, 2010; MEB, 2016).

Kaynaştırma Uygulamaları: “Özel gereksinimli öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak, öğretmene ve öğrencilere destek hizmetlerin sunulması yoluyla akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almaları” anlamına gelmektedir (Kırcaali-İftar, 1992; Osborne ve Dimattia, 1994).

Doğal Öğretim Yaklaşımı: Özel gereksinimli veya risk grubunda olan küçük çocukların beceriler kazanması ve kazanılan becerileri pekiştirmesine olanak sunan; öğretimin çocuğun günlük doğal yaşantısı içerisine (okul ortamı için rutin, etkinlik ve geçişler) gömüldüğü bir süreçtir (Diken, 2013a; Noonan ve McCormick, 2013; Rule vd., 1998; Snyder vd., 2013; Wong vd., 2014).

Mesleki Gelişim: “Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek ve böylece öğrenci kazanımlarını geliştirmek amacıyla düzenlenen süreç ve etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2000; Guskey, 2002).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, “*karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen*” ile tasarlanmıştır. Araştırma yönteminin formülle ifadesi NİC(+nit) şeklindedir (Cresswell, 2011; Morse, 1991).

Alan yazında pek çok farklı tanımı olmakla birlikte; karma araştırma yöntemi genel anlamda, “araştırma problemini anlamak için tek bir çalışma ya da bir çalışma dizisi içerisinde hem nicel hem de nitel veri toplama, analiz etme ve harmanlama yöntemi” olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2010). Temel varsayımı ya da felsefesi, nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmanın bu yöntemleri tek başına kullanmaya kıyasla araştırma problemi ve sorularının daha iyi anlaşılmasını sağlayabileceğidir (Creswell, 2011). 21. yüzyılda ilk olarak nicel ve daha sonra nitel araştırma yöntemlerinin gelişimlerini takiben “üçüncü yöntem bilimsel hareket” (Tashakkori ve Teddle, 2003) veya “üçüncü araştırma paradigması” (Johson ve Odwuegbuzie, 2004) olarak kabul edilen karma araştırma yöntemi, desen türleri ve adları gibi süreçlerde hâlen gelişmeye ve değişmeye devam etmektedir (Cresswell ve Plano Clark, 2010). Bu gelişim ve değişim süreciyle birlikte, sosyal bilimlerde bu yöntemin günümüzde giderek artan bir şekilde kullanılmaya başlandığı dikkat çekmektedir (Bryman, 2006; Cornish ve Gillespie, 2009; Dures, Rumsey, Morris ve Gleeson, 2011; Greene, 2006; Morgan, 2014; Yardley ve Bishop, 2015).

Karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen ilk çalışmaların “üçgenleme” ya da “yöntemsel çeşitleme” kavramından ortaya çıktığı görülmektedir. Üçgenleme “bir olguyu ya da araştırma problemini anlamak ve araştırmadan elde edilen bulguların doğruluğunu veya güvenilirliğini sağlamak için birden fazla veri tabanını bütünleştirme” anlamına gelmektedir (Creswell ve Miller, 2000; Rossman ve Wilson, 1985). Bu kavram bilimsel araştırmalara uygulandığında üçgenin ilk iki noktasını iki farklı veri kaynağı, diğer noktasını ise araştırmacının üzerinde çalıştığı olgu meydana getirmektedir (Creswell, 2011). Karma araştırma yönteminin biçimlendirilmesi sürecine katkı sağlayan ilk çalışmalar incelendiğinde ise, bu çalışmaların çoklu kaynaklardan elde edilen nicel verilerin birlikte kullanımıyla gerçekleştirildiği, sonrasında nicel verilerle nitel verilerin bir arada kullanıldığı araştırmalara doğru giden bir süreç yaşandığı görülmektedir (Campbell ve Fiske, 1959; Denzin, 1978; Sieber, 1973). Buna ek olarak, yapılan

çalışmanın doğasına göre nicel ve nitel verilerin araştırmanın aynı aşamasına gömülerek ya da iki ayrı aşamasında toplanabileceği de önerilmektedir (Creswell, 2011).

Veri çeşitlemesinin şu açılardan araştırmacıya yarar sağlayabileceği düşünülmektedir: Ölçme araçlarından elde edilen puanlar gibi nicel verilerle istatistiksel olarak analiz edilebilen birtakım sayılar ortaya çıkarabilmekte ve böylece çok sayıda insanın eğilimleriyle ilgili birtakım evrensel bilgilere ulaşılabilir. Öte yandan, insanların kullandığı sözcüklere yer veren açık uçlu görüşme verileri gibi nitel veriler çalışılan konuya ilişkin farklı bakış açılarını ortaya çıkararak araştırmacıya daha karma bir resim sunabilmektedir. Dolayısıyla nicel ve nitel veriler bütünleştirildiğinde araştırmacının eline araştırma problemiyle ilgili daha güçlü bir karışım geçtiği düşünülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda, araştırmasını hem nitel hem de nitel verilerin güçlü tarafları üzerine inşa etmek isteyen bir araştırmacı için karma araştırma yönteminin tercih edilebilecek bir desen olduğu öne sürülmektedir. Örneğin; deneysel çıktıların sonuçları hakkında faydalı bilgiler sunan, ancak ek olarak toplanacak nitel verilerin bu deneysel müdahalenin gerçek hayatta nasıl işlediğine ilişkin daha derin bir kavrayış kazandıracağı deneysel temelli bir çalışma, karma bir araştırmayı temsil edebilir (Creswell, 2011).

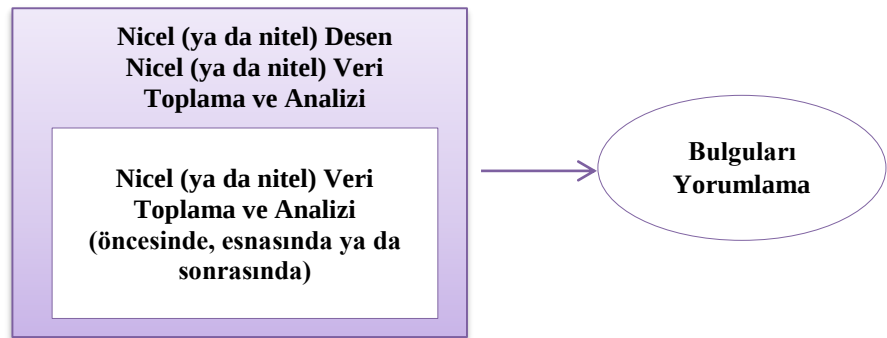
Verilen bilgiler ve felsefi alt yapıdan hareketle, yapılan araştırmada Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP olmak üzere deneysel müdahale programları geliştirilmiş olup; bu programların etkililiği toplanan nicel verilerle (DÖS-BİL, EDDÖ-TV vb.), programların gerçek hayatta nasıl işlediği ise nitel verilerle (odak grup görüşmeleri, saha gözlemleri vb.) değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle, bu çalışmada temel araştırma sorusuna en iyi şekilde yanıt aramak için çoklu veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmış; bir veri türü diğer veri türünü destekleyen ve çeşitlendiren bir rol oynamıştır. Böylece araştırmadan elde edilen veriler bulgularda bütünleştirilerek, programların katılımcılar üzerindeki çıktıları hakkında bütüncül bir resim elde edilmeye çalışılmıştır.

Sosyal bilimlerde oldukça yeni sayılabilecek bir araştırma yaklaşımı olarak görülen karma yöntemin; verilerin toplanma sırası, analiz edilmesi ve yorumlanmasına bağlı olarak değişen çeşitli desen türleri bulunmakta ve araştırmacıların bu desenlere karar verirken çeşitli soruları göz önünde bulundurmaları gerektiği savunulmaktadır (Creswell, 2011; Hacıömeroğlu, 2014). Bu araştırmanın gömülü desenine karar verilirken ise, Creswell (2011, s. 539-540) tarafından önerilen sorular göz önünde bulundurulmuştur.

Bu sorular şunlardır:

- *Araştırmacı, nitel ya da nicel verileri toplarken hangi yönteme öncelik ya da ağırlık vermektedir? Öncelik ya da ağırlıktan kast edilen veri setlerinden birine daha fazla dikkat edilmesi ya da çalışmada o veri setine daha fazla vurgu yapılmasıdır. Bununla birlikte, bazı durumlarda her iki veriye eşit düzeyde öncelik ya da ağırlık verilebilmektedir.*
- *Nicel ve nitel verilerin toplanma sırası nedir? Veri toplama aşamasında hangi veri setinin birinci, hangi veri setinin ikinci sırada toplandığı ya da bu veri setlerinin eş zamanlı toplanıp toplanmadığı saptanmalıdır.*
- *Araştırmacı verileri nasıl analiz etmektedir? Araştırmacının verileri tek bir analiz süreci içerisinde birleştirerek mi yoksa birbirlerinden bağımsız olarak mı analiz ettiği belirlenmelidir.*
- *Araştırmacı çalışmasının hangi aşamasında verileri karıştırmakta ya da harmanlamaktadır? İki farklı veri türü çalışmanın “veri toplama sürecinde”, “veri toplama-analiz etme süreci arasında”, “veri analizi aşamasında” ya da “verilerin yorumlanması” aşamasında birleştirilebilmekte, ilişkilendirilebilmekte ya da harmanlanabilmektedir.*

Yukarıda yer alan temel sorular bağlamında gömülü desenin amacı, araştırma sürecinde nicel ve nitel verileri eş zamanlı ya da sıralı bir şekilde toplamaktır; ancak bu desende veri türlerinden birinin diğerini destekleyici rol üstlenmesi gerekmektedir. Alan yazında gömülü desenin dilimize “iç içe karma desen” veya “iç içe desen” şeklinde de çevrildiği (Delice, 2015; Köksal, 2015) ve müdahale deseni” olarak da adlandırıldığı görülmektedir (Cresswell ve Plano Clark, 2011; Cresswell, 2014). Gömülü desenin görsel bir şemada gösterimi ise şöyledir:



Şekil 3.1. Gömülü Desen şeması (Kaynak: Cresswell, 2011, s. 541)

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi bu desende;

- Araştırmacı çalışmasındaki önceliği birincil tür veri toplamaya (örn. genellikle NİC), ikincil konumu ise destekleyici veri türüne (örn. genellikle nit) vermektedir. Dolayısıyla bu desende ikincil tür veriler, birincil tür verilere ek bilgi sağlamak için kullanılmaktadır.
- Araştırmacı hem nicel hem de nitel verileri eş zamanlı ya da sıralı bir şekilde toplamaktadır.
- Araştırmacı birincil veri kaynağının sağlayamadığı ek bilgiler sunmak ya da bu bilgi kaynaklarını çoğaltmak için ikincil veri türünü kullanmaktadır. Çoğaltma, genellikle birincil veri türünün sorduğu sorulardan farklı bir soruyu irdeleyen şekilde bilgi elde etme işlemidir. Örneğin, deneysel bir çalışma sırasında nicel veri toplama deneysel işlemin hedeflenen çıktılar üzerindeki etkisini değerlendirmek için yapılırken, nitel veri toplama katılımcıların geçirmekte oldukları ya da geçirdikleri süreci anlamak için yapılabilir.
- Araştırmacının süreçte topladığı nicel ve nitel veriler birbirlerinden ayrı olarak analiz edilmekte ve birlikte yorumlanmaktadır (Creswell, 2011, s. 545).

Yapılan bu araştırma da temelde, Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’ün uygulandığı ve bu programların katılımcıların doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve doğal öğretim uygulamalarını sınıfta kullanım düzeyleri üzerindeki etkisinin üç farklı ölçümde ölçüldüğü deneysel bir sürece dayalıdır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalar temel bir karma araştırma desenine dayalı olsa da, bu araştırmaların içerisinde nicel ve nitel boyutlar olduğundan dolayı en az iki farklı araştırma modelinden yararlanılmaktadır (Creswell, 2009). Dolayısıyla karma gömülü desenle tasarlanan bu araştırmanın deneysel sürecinde, bağımlı değişkenler üzerinde en az iki bağımsız değişkenin (iki farklı şekilde sunulan eğitim programları, katılımcıların farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümleri) etkisinin incelendiği ve gruplar arası deneysel desenler içerisinde yer alan “*karişık faktöriyel desenden (split-plot factorial designs)*” yararlanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Cresswell, 2011). Böylece araştırmacı, bağımsız değişkenlerin ortak ve etkileşimli deneysel sonuçlarını daha iyi anlamayı hedeflemiştir.

Deneysel süreçte faktöriyel desen tasarımı yapılırken, araştırmacı el değmemiş grupların kullanıldığı yarı deneysel desen kullanabilmektedir. Örneğin, yeni bir eğitim

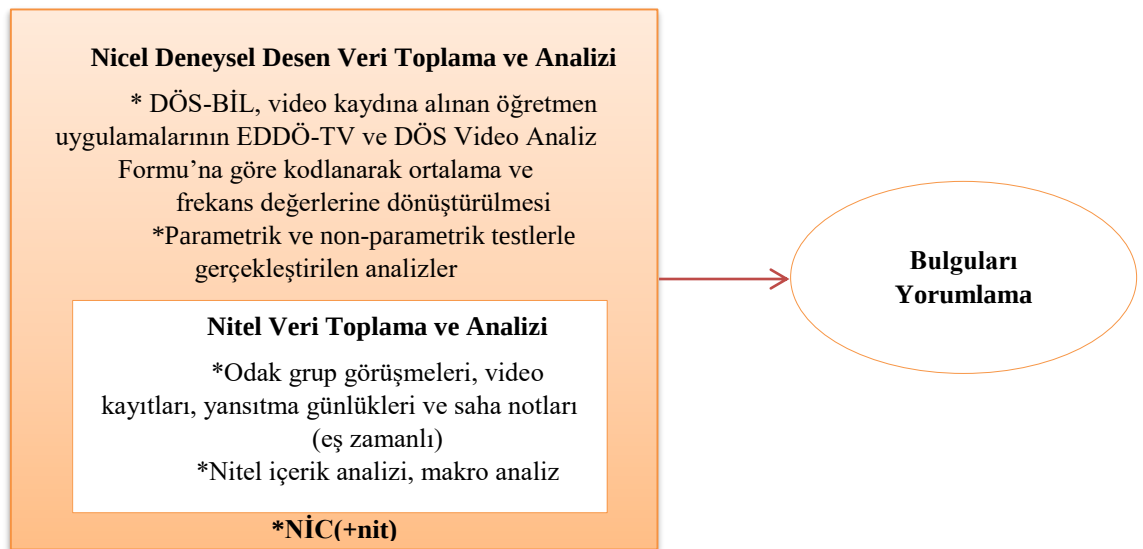
programıyla ilgili yapılacak bir araştırmada, bir sınıfın öğrencilerini rasgele olarak deney ve kontrol grubuna atamak sınıf ortamının doğasını bozabilir. Bunun dışında, geliştirilen yeni bir eğitim programının uzun süreli uygulamaya ve bu nedenle katılımda gönüllülüğe dayalı olmasında seçkisiz atama mümkün olmayabilir. İşte bu tür durumlarda çoğu zaman, ilk defa programların kendilerine uygulanacağı el değmemiş gruplarla (okul, üniversite vb.) çalışmaya olanak sunan yarı deneysel desenler tercih edilebilmektedir (Cresswell, 2011). Bu araştırmada da eğitim programlarının uygulamalı programlar olması, özel bir hedef kitleyle çalışılması ve katılımcıların gönüllü olarak programlara beş haftalık zaman ayırmalarının önemli olması nedenleriyle, okulların seçiminde araştırma sürecine katılıma gönüllü olma esas alınmış ve yansız atama yapılamamıştır. Gönüllü olan okullar içerisinde ise, araştırma sürecinde gerçekleştirilecek video çekimleri ve saha gözlemleri gibi verilerin toplanmasında kolay kontrol sağlayabilmek amacıyla iki okul seçilmiştir. Bu iki okuldaki katılımcıların daha önce doğal öğretim yaklaşımıyla ilgili herhangi bir eğitim programına katılmamış olmaları, kaynaştırma deneyimi yaşamış olmaları ve görev yaptıkları okulların aynı sosyo-ekonomik düzeydeki bölgede yer alması koşulları dikkate alınarak, iki eğitim programına atanacak grubun birbirlerine eş olduğu varsayılmıştır. Uygulama öncesinde katılımcıların doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve sınıflarında gerçekleştirdikleri doğal öğretim uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen ön-testlerde de gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmaması, iki grubun birbirlerine eş olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda, seçilen iki okuldaki birisi Deney-1 grubuna, diğeri ise Deney-2 grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın nicel deneysel sürecinin tasarlanmasında karışık faktöriyel yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Nitel veriler ise, deneysel süreçte toplanan nicel verilerle eş zamanlı olarak, bu verileri desteklemek ve çeşitlendirmek için sürecin içerisine gömülmüş ve toplanmıştır. Yapılan araştırmayı temelde karma araştırma yöntemlerinden “gömülü desene” götüren bu süreç daha ayrıntılı olarak şöyle ifade edilebilir:

Eğitim programlarının **uygulanma öncesi ve sonrasında** katılımcılarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi odak grup görüşmelerinde, temelde katılımcıların kaynaştırma ve doğal öğretim uygulamalarına ilişkin ön bilgi, görüş ve deneyimleri belirlenirken, araştırmada geliştirilen eğitim programlarına olan ihtiyaç da ortaya konulmuştur. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleriyle ise, katılımcıların tamamladıkları eğitim programlarına ilişkin yaşadıkları deneyimlerle

birlikte görüş ve önerileri belirlenmiş, böylece sosyal geçerlik verileri de elde edilmiştir. Bu süreçle *eş zamanlı olarak* katılımcıların doğal öğretim bilgi düzeyleri *ön-test, son-test ve izleme* olmak üzere üç farklı ölçümde DÖS-BİL ile ölçülmüş ve sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamalar serbest zaman ve sanat olmak üzere iki farklı etkinlikte video kaydına alınarak nitel veriler toplanmıştır.

Programların uygulanması sırasında, katılımcıların eğitim süreçlerinde doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili yaşadıkları deneyimlere ilişkin veriler haftalık yansıtma günlükleriyle toplanmıştır. Sadece Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının programları takip etme sürelerine yönelik ise nicel log kayıtları tutulmuştur. Çalışmayı destekleyici bu verilere ek olarak, araştırmacı saha notları tutarak tüm sürece ilişkin gözlemlerini yazmıştır.

Verilerin analizi aşamasında ise; toplanan tüm nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilerek bulguların yazımında bütünleştirilmiştir. Farklı bir ifadeyle; uygulama öncesi, sonrası ve izleme ölçümlerinde DÖS-BİL ve çekilen tüm video kayıtlarının EDDÖ-TV ve DÖS Video Analiz Formu ile kodlanması sonucunda elde edilen frekans ve ortalama değerler, parametrik ya da non-parametrik testlerle analiz edilmiştir. Odak grup görüşmelerinin tümü ise, tümevarım yöntemiyle analiz edilmiş ve sonrasında birbirleriyle ilişkili olan tüm bulgular bir araya getirilmiştir. Makro analiz yöntemiyle analiz edilen yansıtma günlükleri ve saha notlarından elde edilen nitel veriler ise, elde edilen tüm bu bulguları destekleyici rol oynamıştır.



Şekil 3.2. Araştırmanın Gömülü Desen şeması (Creswell, 2011, s. 541'den araştırmaya uyarlanmıştır.)

Sonuç olarak; temeli deneysel bir süreçte dayalı olan bu araştırmaya nicel verileri desteklemek ve çeşitlendirmek üzere nitel araştırma sorularının gömülmesi ve süreçte eş zamanlı olarak pek çok nicel ve nitel verinin toplanması, araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden “gömülü desenin” kullanıldığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın karma gömülü desen şeması Şekil 3.2.’de yer alan görselle özetlenmiştir.

3.2. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkenleri, Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’tür. Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP, beş haftalık öğretmen eğitimi programlarıdır. Eğitim programlarının birbirleriyle paralel olan içeriği bir gruba araştırmacı tarafından yüz yüze oturumlarla, diğer gruba ise web sitesi aracılığıyla sunulmuştur. Eğitim programlarının içeriği sırasıyla şöyledir: Yetersizlik türlerinin tanım ve özellikleri, doğal öğretim sürecine giriş, nitelikli yetişkin davranış stratejileri, doğal öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ve çevresel düzenlemeler.

Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP, çeşitli temel araç-gereçlerden oluşmaktadır. Bu araç-gereçler; yukarıda sözü edilen konulara yönelik olarak hazırlanmış beş adet kılavuz kitapçık, 221 adet uzman ve örnek uygulama videosudur. Web Tabanlı ODÖP’te bu araç-gereçler bir web sitesinin içerisine gömülmüş, Yüz Yüze ODÖP’te ise bu temel araç-gereçlerin tüm içeriği powerpoint sunumların içerisine gömülerek katılımcılara yüz yüze oturumlarla sunulmuştur. Kılavuz kitapçıklar ise, her yüz yüze eğitim oturumu sonrasında katılımcılara dağıtılmıştır. Web sitesinden programı takip eden katılımcıların da hazırlanan kitapçıkları bilgisayarlarına indirme ve baskı alma imkânları bulunmaktadır. Böylece katılımcılara birbirleriyle paralel içerikte ve süreçte işleyen eğitim programlarının sunulması amaçlanmıştır.

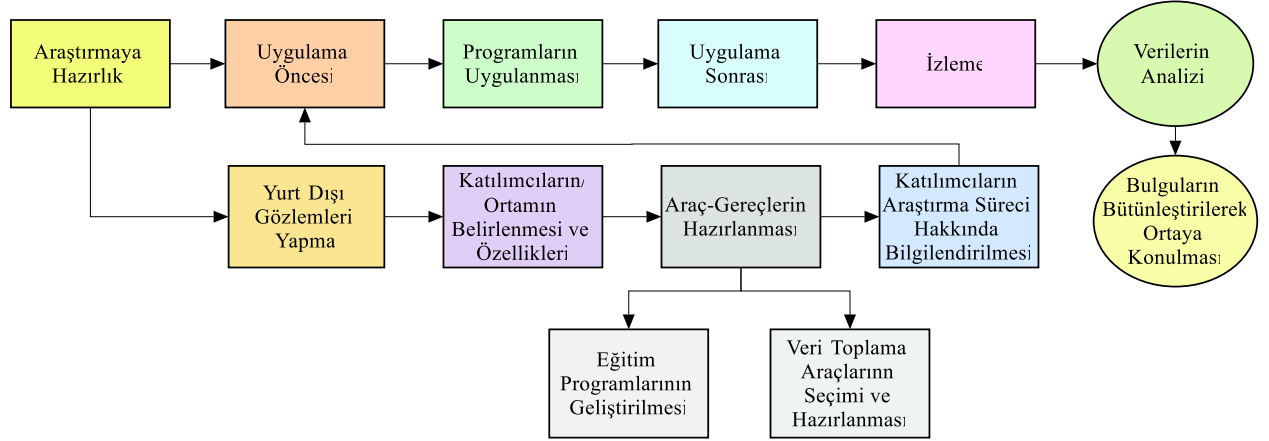
3.3. Bağımlı Değişken

Araştırmada Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’ün birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Bunlar; katılımcıların doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve doğal öğretim stratejilerini sınıflarında kullanım düzeyleridir.

3.4. Araştırma Süreci

Karma yöntemle desenlenen araştırmalar, birbirleriyle bağlantılı ve iç içe geçebilen pek çok süreçten oluşmaktadır (Creswell, 2011; Creswell ve Plano Clark, 2010). Bu

nedenle araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları vb. süreçleri “araştırma süreci” ana başlığı altında ve bu bütüncül sürecin aşamaları içerisinde gömülerek ele alınmıştır.



Şekil 3.3. Araştırma süreci

Şekil 3.3’de görüldüğü üzere araştırma süreci; hazırlık, uygulama öncesi, eğitim programlarının uygulanması, uygulama sonrası, izleme, toplanan verilerin analizi ve bulguların ortaya konulması olmak üzere yedi temel aşamadan oluşmaktadır. İzleyen bölümde araştırmanın altı temel ve her bir alt aşaması ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Yedinci aşama olan “bulguların bütünleştirilerek ortaya konulması” ise “Bulgular ve Yorum” başlıklı dördüncü bölümde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.4.1. Aşama I: Hazırlık süreci

Araştırmanın uygulama sürecine hazırlık aşaması dört alt aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; yurt dışı gözlemleri gerçekleştirme, katılımcıların belirlenmesi, araştırmada kullanılan araç-gereçlerin seçimi ve hazırlanması ve katılımcıların araştırma süreci hakkında bilgilendirilmesidir.

3.4.1.1. Yurt dışı gözlemleri

Yapılan araştırma Anadolu Üniversitesi BAP destekli ve doğal öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin paket öğretmen eğitimi programları haline getirildiği kapsamlı bir çalışmadır. Bu nedenle, doğal öğretim sürecinin nasıl işlediğine ve bu süreçte kullanılan uygulamaların neler olduğuna dair yurt dışına gidilerek alanda gözlemler yapılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, 6 Temmuz-19 Ağustos 2015

tarihleri arasında projeden elde edilen ödenekle 45 gün süreyle Amerika Birleşik Devletleri'nin Oregon Eyaleti'nin Eugene şehrinde bulunmuştur. Burada yer alan Oregon Üniversitesi (University of Oregon) aracılığıyla alan uzmanlarından seminerler almış ve pek çok çeşitli kurumla iletişim ağı oluşturarak, bu kurumlarda doğal öğretim yaklaşımı ve uygulamalarına ilişkin gözlemler gerçekleştirmiştir. Böylece araştırmacı uygulamaların içinde yer alarak, doğal öğretim yaklaşımının felsefesi ve bu yaklaşım içerisinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin derinlemesine bilgiler edinmiştir.

Tablo 3.1'de gözlemlerin gerçekleştirildiği kurumların neler olduğu ve bu kurumların temel özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Temel özelliklere yönelik bilgilerin içerisinde ise; fiziksel yapı, program içerikleri, hizmet verilen öğrencilerin yetersizlik tür ve düzeylerine ilişkin birtakım bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1. Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin özet bilgiler

Kurumun/Sınıfın Adı	Kurumun Temel Özellikleri
<i>Early Childhood CARES</i>	*Oregon Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile işbirliği içerisinde olan bu merkez, Lane County adı verilen bölgede yaşayan okulöncesi dönemdeki küçük çocuk ve bebeklere erken çocuklukta özel eğitim ve erken müdahale hizmetleri sunmaktadır. Bu birim özel gereksinimli olan tüm çocuk ve ailelerine, onların bireysel özellik ve ihtiyaçları doğrultusunda ücretsiz hizmet sunmaktadır.
<i>Parent-Toddler Classroom</i>	*Bu sınıfların amacı, gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişim seviyelerine uygun etkinliklerle sosyal etkileşim ve öğrenme süreçlerini desteklemektir. Bu sınıflarda her çocuk ebeveyniyle birlikte derse katılmaktadır. Sınıf öğretmeni ortalama sekiz çocuk ve ebeveynini destekleyici önerilerde bulunarak, çocuğu ve aileyi etkili etkileşim ve doğal öğretim uygulamalarıyla desteklemektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni ayda bir defa tüm ailelere ev ziyareti yaparak, okulda öğrenenlerin ev ortamına genellenmesine yardımcı olmaktadır.
<i>Circle of Friends Classroom</i>	*Bu sınıflar ağır derecede gelişimsel yetersizliği olan çocuklara okulöncesi eğitim hizmeti vermektedir. Sınıf ortamı, çocukların motor ihtiyaçlarını desteklemek ve onlara duyuşsal deneyimler sağlamak üzere yüksek derecede yapılandırılmış ve teknolojik bir çevre düzenlemesine sahiptir.
<i>Child's Garden</i>	*Bu sınıfta yoğun ve yapılandırılmış eğitime ihtiyacı olan Otizm Spektrum Bozukluğu olan küçük çocuklara eğitim sunulmaktadır. Eğitimler haftanın dört günü ve toplam iki saat olmak üzere üç farklı gruba verilmektedir.
<i>The Early Education Program-EEP</i>	*Bu erken eğitim programı, kar amacı gütmeyen bir misyonla 3-5 yaş grubundaki çocuk ve ailelerini okulöncesi eğitimle desteklemeyi amaçlamaktadır. Daha açık bir ifadeyle, programda ailelerle birlikte çalışarak çocukları anasınıflarına hazırlamak hedeflenmekte ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklar bu eğitimden ücretsiz olarak yararlanabilmektedir.
<i>Brattain Early Learning Center</i>	*Eugene'nin Springfield kasabasında bulunan bu okul; düşük gelirli, risk altında ve gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve ailelerine hizmet vermektedir. Okul; Head Start, Early Childhood CARES ve Early Education Programları'nı kullanmaktadır.

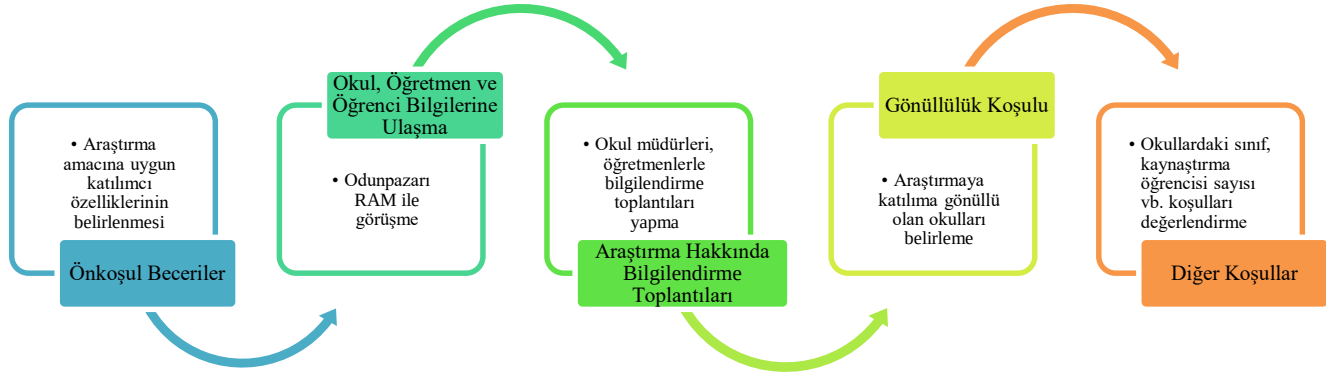
*Tabloda yer alan tüm kurumlarda doğal öğretim süreci ve uygulamaları kullanılmaktadır.

3.4.1.2. Katılımcıların belirlenmesi ve özellikleri

Bu bölümde eğitim programlarında yer alan okulöncesi kaynaştırma öğretmenleri, araştırmacı ve toplanan verileri teyit eden uzmanlar olmak üzere çalışmada görev alan tüm katılımcılar sırasıyla açıklanmıştır.

3.4.1.2.1. Yüz yüze ve web tabanlı ODÖP katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir ilindeki iki farklı bağımsız anaokulunda görev yapan 30 okulöncesi kaynaştırma öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın izleme oturumlarında bir öğretmen il içi tayinle okul değişikliği yapmış ve bu nedenle sadece bir katılımcıdan izleme verisi toplanamamıştır. Dolayısıyla araştırmanın ön-test ölçümünde 30, son-test ölçümünde 30, izleme ölçümünde ise 29 kişi yer almıştır.



Şekil 3.4. Katılımcıları belirleme süreci

Araştırmanın katılımcılarını belirleme süreci Şekil 3.4'te görülen beş temel aşamadan oluşmuştur. Bu süreçte ilk olarak, katılımcıların ön-koşul özellikleri belirlenmiştir. Belirlenen önkoşul özellikler ise, katılımcıların sözel beyanlarıyla değerlendirilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda belirlenen ön koşul özellikler şunlardır:

- Katılımcıların anaokullarında okulöncesi öğretmeni olarak görev yapmaları,
- Katılımcıların görev yaptıkları anaokulları ve böylece bu anaokullarına kayıt yaptıran öğrencilerin aynı sosyo-ekonomik bölgede yer alması,
- Katılımcıların sınıflarında tanılı kaynaştırma ya da tanısı olmayan gelişimsel yetersizliğe sahip öğrencilerinin olması veya kaynaştırma uygulamaları deneyimi yaşamaları,

- d. Doğal öğretimle ilgili herhangi bir hizmet-içi eğitime katılmamış olmaları,
- e. Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının evlerinde ve görev yaptıkları okullarda internet bağlantılarının olması,
- f. Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerine sahip olmaları.

Katılımcıların ön-koşul özelliklerinin belirlenmesinden sonra okul, öğretmen ve kaynaştırma öğrencileri sayılarına ulaşma aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda, Eskişehir ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, özel eğitim hizmetlerini planlayan ve koordine eden kurumlar arasında yer alan “Odunpazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Odunpazarı RAM)” ile görüşülmüştür. Bu kurum aracılığıyla Eskişehir il merkezinde Odunpazarı İlçesine bağlı bağımsız anaokulları, bu okullardaki okulöncesi öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi sayılarına ait bilgilere ulaşılmıştır. Elde edilen bilgiler Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2. 2017-2018 öğretim yılı güz dönemi Eskişehir Odunpazarı İlçesi bağımsız anaokulları öğretmen ve kaynaştırma öğrencisi sayıları

	Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı
1	A Anaokulu	10	15
2	B Anaokulu	10	5
3	C Anaokulu	11	5
4	D Anaokulu	14	5
5	E Anaokulu (Deney-1 grubu)	14	12
6	F Anaokulu (Deney-2 grubu)	16	16
7	G Anaokulu	16	14
8	H (Deney-2 grubu)	17	17
9	I Anaokulu	17	8
	TOPLAM	125	90

Tablo 3.2’de yer alan bilgilere ulaşıldıktan sonra, bağımsız anaokulları ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek proje ve araştırma hakkında okul müdür ve müdür yardımcılara bilgiler sunulmuş ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerle kısa bilgilendirme toplantıları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle araştırmanın uygulamalı ve mesai ayrılması gereken eğitim programlarını kapsamamasından hareketle, araştırmaya dâhil edilecek öğretmenlerin programlara katılmaya gönüllü olmaları dikkate alınmıştır. Dolayısıyla bilgilendirme toplantılarından sonra yapılan ilk iş, araştırmaya katılıma gönüllü olan okul ve öğretmen listesinin çıkarılması olmuştur.

Bir sonraki adımda, araştırmaya katılıma gönüllü olan kurumların sınıf, öğretmen ve gelişimsel yetersizliği olan öğrenci sayıları değerlendirilmiştir. Daha açık bir ifadeyle,

belirlenen kurumların diğer okullara kıyasla daha fazla sayıda sınıfa sahip olması ve böylece daha fazla sayıda okulöncesi öğretmeniyle birlikte gelişimsel yetersizliği olan öğrenciye hizmet verme koşulları dikkate alınmıştır. Bunun nedeni, aynı anda daha fazla okulöncesi öğretmeni ve gelişimsel yetersizliği olan öğrenciye ulaşılarak araştırmanın uygulama ve veri toplama aşamasının (video çekimleri, saha gözlemleri vb.) daha kontrol edilebilir, geçerli ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirilebilmesidir. Bununla birlikte, bağımsız anaokullarında görev yapan her öğretmenin sınıfında gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma tanısı bulunmayabilmektedir. Dolayısıyla okullardaki gelişimsel yetersizliği olan öğrenci sayıları değerlendirilirken, bu öğrencilerin sadece kaynaştırma tanılı öğrenciler değil tanısız olabileceği de göz önüne alınmıştır.

Yapılan görüşmeler, bilgilendirme toplantıları ve değerlendirilen tüm koşullardan sonra Eskişehir ilindeki bağımsız okulları içerisinde her iki programa da katılıma gönüllü olan iki okul (bkz. Tablo 3.2; E ve F Anaokulu) seçilmiştir. Programlara atanacak olan iki okulda görev yapan katılımcıların aynı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullarda görev yapmaları, daha önce doğal öğretim yaklaşımı ve uygulamalarıyla ilgili herhangi bir eğitime katılmamış olmaları ve kaynaştırma deneyimi yaşamış olmaları koşullarının dikkate alınmasından dolayı, iki eğitim grubuna atanacak katılımcıların birbirlerine eş oldukları varsayılmıştır. Bu kapsamda belirlenen iki okul, Deney-1 (Yüz Yüze ODÖP) ve Deney-2 (Web Tabanlı ODÖP) grubuna rasgele olarak atanmıştır. Katılımcıların doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve sınıflarında gerçekleştirdikleri doğal öğretim uygulamaları düzeylerine ilişkin yapılan parametrik ve non-parametrik test analizlerinde de ön-testlerde gruplar arası anlamlı bir farklılığın olmaması, grupların eş olduklarına kanıt sunmuştur. Böylece her bir eğitim programı katılımcılarının belirlenmesi süreci tamamlanmıştır.

Tablo 3.3'te ise, araştırmada yer alan her iki eğitim grubunun katılımcılarına ilişkin betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Tablo 3.3 incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin 4-17 yıl, kaynaştırma deneyimlerinin ise 1 ila 16 yıl arasında değiştiği; ancak çoğunluğun 2 yıllık bir kaynaştırma uygulaması geçmişine sahip oldukları dikkat çekmiştir. Bu bakımdan, çoğu öğretmenin kaynaştırma uygulamaları konusunda uzun bir geçmiş ve deneyime sahip olmadıkları sonucuna varılabilir. Bununla birlikte, bu araştırmanın katılımcı seçimindeki önemli koşullardan biri olarak, her bir öğretmenin sınıfında kaynaştırma raporlu ya da tanı almamış gelişimsel yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim gördüğü saptanmıştır. Bu öğrencilerin ise, çoğunlukla OSB ya da dil

ve konuşma bozukluğuna sahip olduğu görülmüştür. Sözü edilen bilgiler ve OSB'li öğrencilerin dil ve iletişim alanındaki yetersizlikleri göz önünde bulundurulduğunda; çoğu öğretmenin sınıflarında dil ve konuşma yetersizliği olan öğrencilerle eğitim sürecini yürütmeye çalıştıkları ifade edilebilir. Ayrıca elde edilen verilerde öğretmenlerin özel eğitim semineri ve bu seminerin içerisinde kaynaştırma ile ilgili temel bilgiler aldıkları ortaya çıkmış olsa da, bu seminerin içeriğinde doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili herhangi bir bilginin yer almadığı bilgisine ulaşılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların mesleki deneyimleri boyunca doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili herhangi bir eğitime katılmadıklarının görülmesi, bu araştırmanın yürütülme koşullarından birinin daha yerine getirildiğini ortaya koymuştur.

Tablo 3.3. Katılımcıların demografik özelliklerine ait betimleyici istatistikler ($n_{toplam}=30$)

Grup	Değişkenler	f	%
Deney-1 (Yüz Yüze ODÖP) N=14	Eğitim Grubu ($\bar{X}=4.36$, $SS=0.745$)		
	3-4 yaş	2	14,3
	4-5 yaş	5	35,7
	5-6 yaş	7	50,0
	Mesleki Kıdem ($\bar{X}=8.57$, $SS=3.251$)		
	4 yıl	1	7,1
	5 yıl	2	14,3
	7 yıl	2	14,3
	8 yıl	2	14,3
	9 yıl	3	21,4
	10 yıl	1	7,1
	11 yıl	2	14,3
	17 yıl	1	7,1
	Kaynaştırma Deneyimi ($\bar{X}=5.29$, $SS=4.375$)		
	2 yıl	5	35,7
	3 yıl	1	7,1
	4 yıl	3	21,4
	6 yıl	2	14,3
	9 yıl	1	7,1
	Kaynaştırma Deneyimi		
	11 yıl	1	7,1
	17 yıl	1	7,1
	Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı		
	0 öğrenci	3	21,4
	1 öğrenci	8	57,1
	2 öğrenci	2	14,3
	3 öğrenci	1	7,1
	Kaynaştırma Öğrencilerinin Tanıları		
	OSB	8	57,1
	Dil ve Konuşma Bozukluğu	2	14,3
	Görme Yetersizliği	1	7,1
	Tanısız Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı		
	1 öğrenci	11	78,6
	2 öğrenci	3	21,4

Değişkenler (Devam...)		f	%
Gelişimsel Yetersizlik Türleri			
Dil ve Konuşma Yetersizliği		10	71,4
DEHB		3	21,4
Sosyal Becerilerde Yetersizlik		1	7,1
Alınan Seminerler			
Özel Eğitim Semineri		8	57,1
Eş Zamanlı İpucu İle Öğretim		1	7,1
Grup			
Mevcut Eğitim Grubu ($\bar{X}=4.19$, $SS=0.750$)			
3-4 yaş		3	18,8
4-5 yaş		7	43,8
5-6 yaş		6	37,5
Mesleki Kıdem ($\bar{X}=10.63$, $SS=4.097$)			
5 yıl		2	12,5
6 yıl		2	12,5
8 yıl		2	12,5
9 yıl		1	6,3
11 yıl		2	12,5
12 yıl		2	12,5
14 yıl		2	12,5
15 yıl		1	6,3
16 yıl		1	6,3
18 yıl		1	6,3
Kaynaştırma Deneyimi ($\bar{X}=5.81$, $SS=5.115$)			
1 yıl		2	12,5
2 yıl		6	37,5
5 yıl		2	12,5
6 yıl		1	6,3
10 yıl		2	12,5
13 yıl		1	6,3
14 yıl		1	6,3
16 yıl		1	6,3
Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı			
0 öğrenci		7	43,8
1 öğrenci		8	50,0
2 öğrenci		1	6,3
Kaynaştırma Öğrencilerinin Tanıları			
OSB		4	25,0
Dil ve Konuşma Bozukluğu		2	12,5
Zihin+Görme Yetersizliği		1	6,3
Bedensel Yetersizlik		1	6,3
Serebral Palsi		1	6,3
Tanısız Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı			
0 öğrenci		4	25,0
1 öğrenci		8	50,0
2 öğrenci		4	25,0
Gelişimsel Yetersizlik Türleri			
Dil ve Konuşma Bozukluğu		9	56,3
Öğrenme Güçlüğü		1	6,3
DEHB		1	6,3
Sosyal Becerilerde Yetersizlik		1	6,3
Alınan Seminerler			
Özel Eğitim Semineri		9	56,3

f:Frekans, %: Yüzdelik değerler, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

3.4.1.2.2. Araştırmacı

Yüz Yüze ODÖP'ün uygulanması ve Web Tabanlı ODÖP'ün uygulama takibi, lisansını Anadolu Üniversitesi Okulöncesi ve Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı, yüksek lisansını ise aynı üniversitenin Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı'nda tamamlayan ve Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda doktora eğitimine devam eden araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı, bu çalışmada kullanılan Web Tabanlı ODÖP'ün Türkiye uygulamasının gerçekleştirildiği TÜBİTAK 1001 Projesi'nde bursiyer olarak görev almıştır. Bu bağlamda, çalışmada kullanılan eğitim programlarının ve pek çok veri toplama aracının hazırlanmasıyla birlikte, verilerin toplanma sürecinde (odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi, DÖS-BİL'in uygulanması, video çekimlerinin gerçekleştirilmesi vb.) temel rolü üstlenmiştir. Bu süreçle eş zamanlı olarak seçilen okullarda ayrıntılı gözlemler yapıp saha notları da tutmuştur.

Aktarılan bilgiler doğrultusunda; hem uygulamacı, hem veri toplama araçlarını hazırlama ve toplama öncüsü, hem de gözlemci olarak roller üstlenen araştırmacı, erken çocuklukta özel eğitim ve doğal öğretim uygulamaları alanında yurt dışı ve içi gözlem ve uygulama deneyimine sahiptir. Ayrıca hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleriyle tasarlanmış çeşitli proje ve çalışmalarda rol alarak farklı araştırma yöntemleriyle çalışmalar gerçekleştirme konusunda bilgi ve deneyim kazanmıştır. Araştırmacının, odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi ve EDDÖ-TV ölçeğinin uygulanması konusunda almış olduğu eğitim sertifikaları da bulunmaktadır.

3.4.1.2.3. Teyit edici uzmanlar

Nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı bu çalışmada iki uzman toplanan verileri; bir uzman ise eğitim programlarının hazırlanan oturum planlarının içeriğiyle bağlantılı olarak uygulanışını teyit etmede görev almıştır.

Birinci uzman; saha notları, günlükler ve yapılan görüşmelerin analizi sürecinde uygulamacıya rehberlik ederek, dökümlerin analiz edilmesi ve ikinci bir uzman gözüyle incelenerek doğrulanmasında görev almıştır. Teyit edici bu uzman, 5 yılı aşkın süredir Nitel Araştırma Yöntemleri dersini yürüten ve pek çok nitel çalışmada rol alan bir öğretim üyesidir.

İkinci uzman ise sınıfta öğretmenlerin serbest zaman ve sanat etkinliğinde çekilen videolarının %30'unu DÖS Video Analiz ve EDDÖ-TV Formu'na araştırmacıdan

bağımsız olarak yeniden kodlamış ve gözlemciler arası güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Programı'nda yüksek lisansını tamamlamış olan bu uzman, 3-6 yaş özel gereksinimli çocuk grubuna doğal öğretim uygulamalarını uygulayan, nitel araştırma dersi almış ve EDDÖ-TV ölçeğinin kullanımına ilişkin eğitim sertifikasına sahip olan bir kişidir.

Son olarak bir uzman ise, Yüz Yüze ODÖP'ün uygulama oturumlarını izleyerek programın hazırlanan içerik doğrultusunda katılımcılara sunulup sunulmadığını teyit etmiş, böylece uygulama güvenilirliği çalışmasının gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bu kişi, doğal öğretim uygulamaları ve erken çocuklukta özel eğitim konusunda yurt dışı ve içinde uygulama deneyimine sahip ve programların içeriğinin hazırlanmasında rol alan bir uzmandır.

3.4.1.3. Araştırma ortamının belirlenmesi

Yapılan bu çalışma Eskişehir il merkezinde yer alan iki bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda belirlenen okulların sınıflarında katılımcılara DÖS-BİL uygulanmış, video çekimleri gerçekleştirilmiş, odak grup görüşmeleri ve saha gözlemleri yapılmıştır.

Yüz Yüze (Deney-1 grubu) ve Web Tabanlı ODÖP'e (Deney-2 grubu) katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların her ikisi de orta düzeyde sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede bulunmaktadır. Deney-1 grubu öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum; içerisinde sabahçı 7, öğlenci grup 7 olmak üzere toplam 14 sınıftan oluşan bir okuldur. Deney-2 grubu öğretmenlerinin görev yaptıkları okul ise, sabahçı 7 ve öğlenci 9 olmak üzere 15 sınıftan oluşan bir kurumdur. İki okulun da sınıfları dışında bu eğitim sürecini dışarıda da sürdürebilecekleri bir bahçeleri bulunmaktadır. Sınıflarda Okulöncesi Eğitim Programı'nda dile getirilen blok, evcilik, kitap köşesi gibi öğrenme temel merkezleri yer almaktadır. Ayrıca okulların her bir sınıfının mevcutları 15 ila 25 arasında değişmektedir.

Belirlenen kurumlarda Okulöncesi Programı'nın yapısı gereği günlük eğitim akışı esnek olmakla birlikte, Tablo 3.4'te yer alan temel taslak programlar çerçevesinde yarım günlük eğitim akışı sürdürülmektedir. Bu planlarda öğretmenlerin çeşitli günlük rutin, etkinlik ve geçiş zamanları bulunmaktadır. Yine bu eğitim akışı çerçevesinde öğretmenler günlük planlarındaki konulara göre çeşitli ve farklı etkinlikler planlasa da, genellikle güne serbest zaman etkinlikleri ile başladığı dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin günlük

eğitim süreçlerinde sanat, okuma-yazma, müzik ve oyun vb. etkinliklere de sıkça yer verdikleri hem günlük planlarda, hem de sahada araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Tablo 3.4. *Okulların yarım günlük eğitim akışları*

Zaman Aralıkları	Etkinlikler
<u><i>Sabahçı Grup</i></u>	
08.30-09.45	Serbest Oyun Saati
09.45-10.00	Toplanma ve Temizlik
10.00-10.30	Kahvaltı Zamanı
10.30-10.45	Toplanma ve Temizlik
10.45-11.30	Sanat Etkinliği
11.30-12.30	Okuma-Yazma/Fen ve Doğa/Deney/Oyun ve Müzik Etkinlikleri
12.30-13.00	Günün Genel Değerlendirilmesi, Toplanma Zamanı, Eve Gidiş Hazırlıkları
<u><i>Öğlenci Grup</i></u>	
13.30-14.15	Serbest Oyun Saati
14.15-15.00	Toplanma ve Temizlik
14.00-15.30	Kahvaltı Zamanı
15.30-15.45	Toplanma ve Temizlik
15.45-16.30	Sanat Etkinliği
16.30-17.00	Okuma-Yazma Etkinliği/Fen ve Doğa Etkinliği/Deney Etkinliği
17.00-17.30	Günün Genel Değerlendirilmesi, Toplanma Zamanı, Eve Gidiş Hazırlıkları

3.4.1.4. Araç-gereçlerin hazırlanması

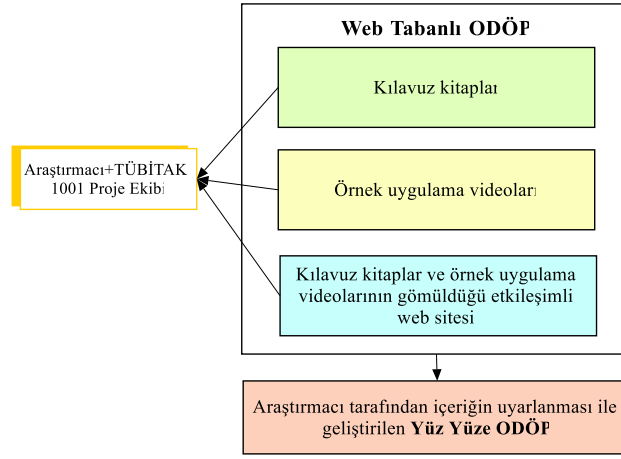
Araştırma kapsamında öğretmen eğitim programları geliştirilmiş ve veri toplama sürecinde kullanılacak olan çoğu araç araştırmacı veya araştırmacı önderliğinde TÜBİTAK 1001 proje ekibi işbirliğiyle hazırlanmıştır. Dolayısıyla araç-gereçlerin hazırlanması aşaması; “eğitim programlarının geliştirilmesi” ve “veri toplama araçlarının seçimi ve hazırlanması” olmak üzere iki alt süreçten oluşmaktadır.

3.4.1.4.1. Eğitim programlarının geliştirilmesi

Bu aşamada okulöncesi kaynaştırma öğretmenleri için doğal öğretim yaklaşımı ve uygulamaları temelli “Okulöncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı (ODÖP)” hazırlanmış ve bu programlar yüz yüze ve web tabanlı olmak üzere iki farklı şekilde katılımcılara sunulmuştur.

Web Tabanlı ODÖP araştırmacının önderliğinde, TÜBİTAK 1001 proje ekibi işbirliğiyle geliştirilmiştir. Araştırmacı bu projede bursiyer olarak görev almıştır. Projede, programların içeriğinde kullanılan üç temel ürün hazırlanmıştır. Bunlar, doğal öğretim yaklaşımı ve uygulamalarını içeren kılavuz kitapçıklar, uzman ve örnek uygulama videoları ve tüm bu materyallerin içerisine gömüldüğü bir web sitesidir.

Yüz Yüze ODÖP ise, araştırmacı tarafından geliştirilen bir program olup; programın içeriğinde yukarıda sözü edilen proje çıktılarından (kılavuz kitapçıklar, uzman ve örnek uygulama videoları vb.) yararlanılmıştır. Bu açıdan Yüz Yüze ODÖP, web tabanlı programın yüz yüze öğretmen eğitime uyarlanmış şeklidir. Bunun nedenini araştırma sorularında açıkça görebilmek mümkündür. Farklı bir deyişle, hazırlanan aynı içeriğin paralel olarak iki farklı şekilde (yüz yüze-web tabanlı) katılımcılara sunulmasıyla farklı bağımlı değişkenler (katılımcıların doğal öğretim süreci bilgi düzeyi vb.) üzerinde yaşanan değişimin karşılaştırılabilmesi, bu araştırmanın temel hedefleri arasındadır. Programların oluşum süreci Şekil 3.5 ile görselleştirilmiştir.



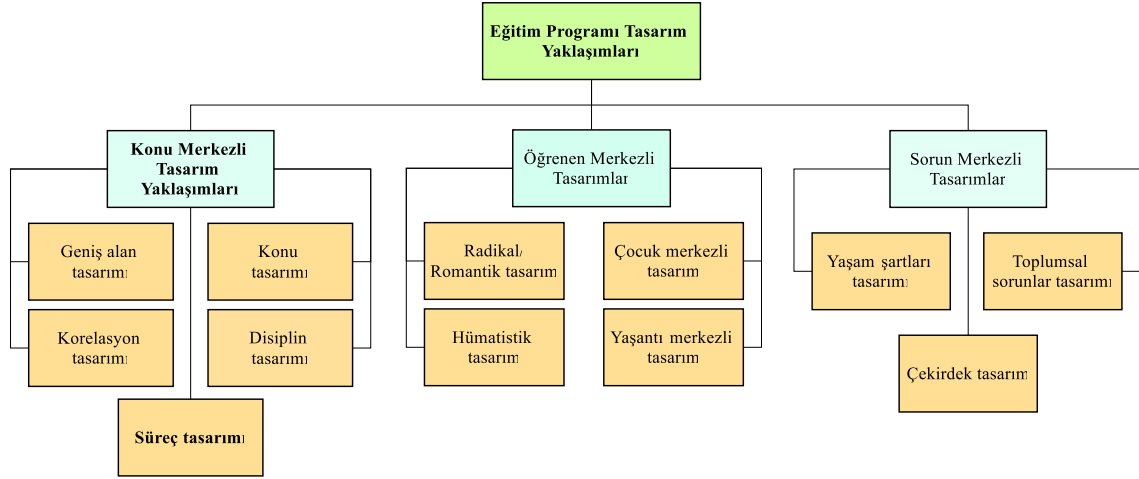
Şekil 3.5. Eğitim programlarının oluşum süreci

Program geliştirme yaklaşımı ve modeli

Eğitim programı tasarımı, bir programda yer alması gereken hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki dinamik ilişkileri belirleme sürecidir (Demirel, 2011; Erden, 1998; Ertürk, 2013; Görgen, 2017; Oliva ve Gordon, 2012). Bu süreçte öncelikle program geliştirme yaklaşımını belirlemek, benimsenen eğitim felsefesinin programa yansıtılması açısından oldukça önemlidir. (Alcı, 2017; Demirel, 2011; Oliva ve Gordon, 2012). Bu temel ve alt yaklaşımların tümü Şekil 3.6'da yer almaktadır.

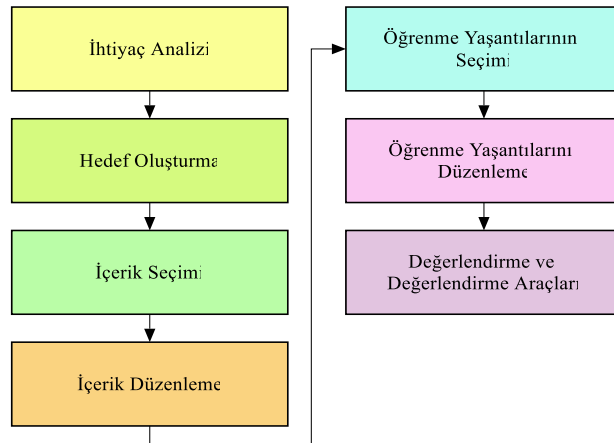
Eğitim programı tasarım yaklaşımlarının tümünü açıklamak bu çalışmanın dışındadır. Dolayısıyla bu bölümde mevcut çalışmada hangi program geliştirme yaklaşımından yararlanıldığı açıklanmıştır. “Konu merkezli yaklaşımlar” içerisinde yer alan “süreç tasarımı”; ortak öğrenme yollarına göre düzenlenen konuların, katılımcının

etkin katılımıyla süreç dâhilinde öğrenilmesidir (Alcı, 2017; Demirel, 2011). Yapılan çalışmada öğretmen eğitimi programlarının oluşturulmasında, programların temelinin belirlenen konu, hedef, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri olması nedeniyle; konu merkezli tasarım yaklaşımlarından “süreç tasarımı” benimsenmiştir.



Şekil 3.6. Eğitim programı tasarım yaklaşımları

Program geliştirme sürecinde; eğitim programının benimsenen bir yaklaşımla birlikte bir modele dayalı olması da oldukça önemlidir, çünkü seçilen model programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme unsurlarının hangi sıra ile gerçekleştirileceğinin belirlenmesini sağlamaktadır. Alan yazında Taba, Tyler, Taba-Tyler gibi pek çok program geliştirme modelinin yer aldığı görülmektedir (Alcı, 2017; Demirel, 2011; Oliva ve Gordon, 2012). Bu çalışmada ise, Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’ün geliştirilme sürecinde kullanılan program geliştirme modeli “Taba Modeli”dir.



Şekil 3.7. Taba Program Modeli (Kaynak: Ornstein ve Hunkins, 2008, s. 215)

Taba Modeli, Hilda Taba tarafından 1962 yılında geliştirilmiştir (Oliva, 2008; Ornstein ve Hunkins; 2008). Model “tumdengelim yaklaşımına” dayalı olarak; eğitim programının genel ve özel amaçlarının belirlenmesi, program tasarımının yapılması, programın uygulanması ve değerlendirilmesi temel aşamalarından oluşmaktadır. Model kapsamında, program tasarımını başlatan genel ve özel amaçların oluşturulması adına gereksinim analizine de ihtiyaç bulunmaktadır. Modelin tüm aşamaları Şekil 3.7’de görülmektedir.

Web tabanlı ODÖP’ün geliştirilme süreci

Araştırmanın öğretmen eğitim programlarından biri olan Web Tabanlı ODÖP, Yüz Yüze ODÖP’e ışık tutmuş; dolayısıyla öncelikle bu programın geliştirilme süreci ele alınmıştır. Aşağıdaki bölümde Web Tabanlı ODÖP’ün geliştirilme süreci, Şekil 3.7.’de görülen Taba Modeli’ndeki 7 aşama temelinde sırasıyla açıklanmıştır.

1. İhtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi: Araştırmada eğitim programlarının uygulanmasından önce gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde katılımcıların kaynaştırma deneyimleri ve günlük eğitim süreçlerinde gerçekleştirdikleri uygulamalar hakkında bilgiler edinilirken, aynı zamanda eğitim programlarına olan ihtiyaçları da ortaya konulmuştur. Farklı bir deyişle; yapılan görüşmelerin analizinde tüm katılımcıların kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili önemli bilgi ve eğitim eksikliklerinin olduğu ve eğitim süreçlerinde kolaylıkla uygulayabilecekleri doğal öğretim uygulamalarının paket bir program haline getirildiği hizmet içi eğitimlere duydukları ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, analizlerde katılımcıların eğitimlere başlamadan önce gelişimsel yetersizlik türleri ve özellikleriyle ilgili bilgilere de gereksinimleri olduğu bulunmuştur. Görüşlere göre, bu bilgiler özel gereksinimli öğrenci ve ailelerini tanılama hizmetlerine yönlendirmede oldukça önemlidir. Ayrıca program materyallerinden olan kılavuz kitapçıkların fiziksel ve dilsel özelliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin analizinde de, kimi katılımcıların bu bulguya benzer görüşler sundukları dikkat çekmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Uygulamalara yönelik bilgi ve eğitim eksikliklerimiz had safhada. Tüm çocuklarla birlikte uygulayabileceğimiz yöntemlerle ilgili eğitimlere ihtiyacımız var.” (Başak öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

“Alan mezunu olmadığımız için yetersizlik türleri konusunda bilgi eksikliğimiz de var... Bu, fark etme ve tanıya yönlendirmede önemli...” (Banu öğretmen, Web Tabanlı ODÖP).

Yapılan çalışma dışında; ülkemizde okulöncesi kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili gerçekleştirilen pek çok araştırma sonucu da öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri doğal öğretim uygulamaları temelli öğretmen eğitimi programlarına olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir (örn., Altun ve Gülben, Bakkaloğlu vd., 2018; Sucuoğlu vd., 2015).

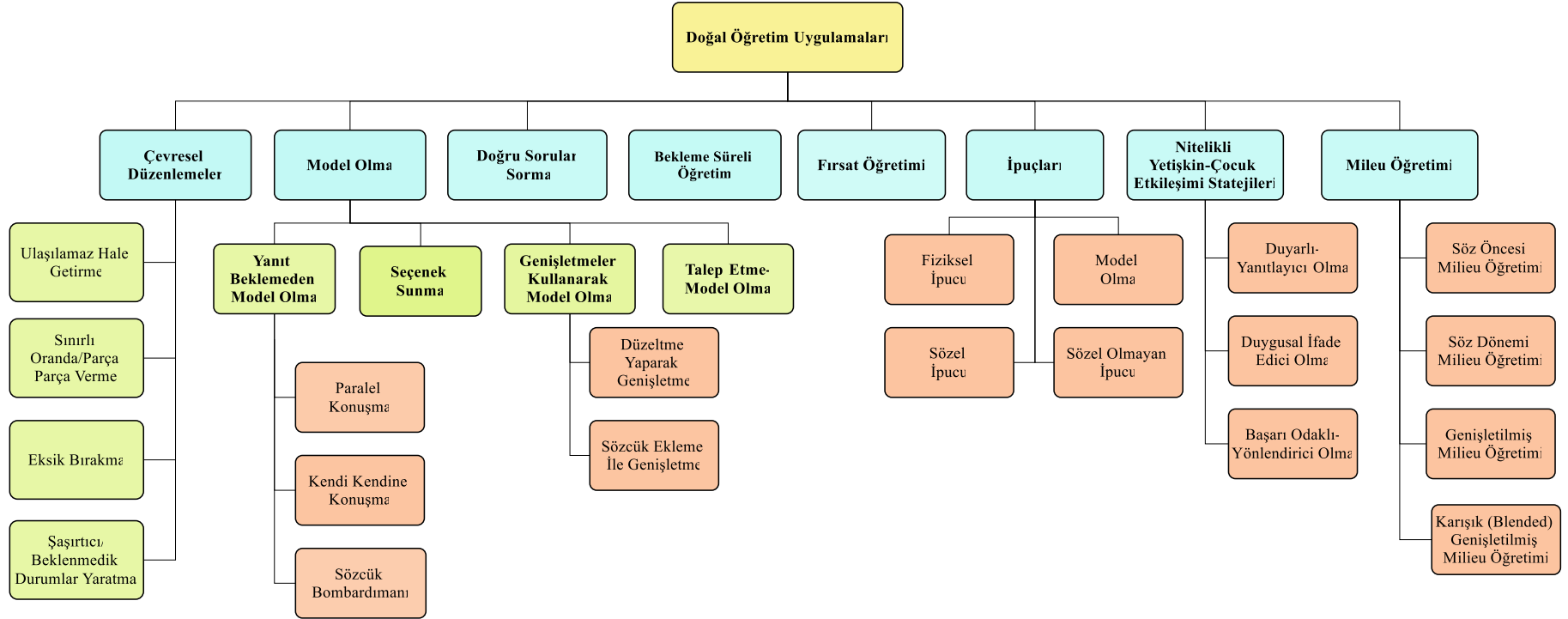
2. Hedef oluşturma: Öğretmenlerin kaynaştırma sürecine kolaylıkla taşıyabilecekleri uygulamaları kapsayan “doğal öğretim yaklaşımı” temelli hizmet içi eğitimlere olan gereksinimlerinin alan yazında ortaya konulmasından hareketle belirlenen çalışmanın amacı ve uygulama öncesinde gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde saptanan benzer katılımcı ihtiyaçları, eğitim programında yer alacak hedeflere yol göstermiştir. Bu bakımdan çalışma kapsamında geliştirilen web tabanlı programın temel amacı, katılımcılara doğal öğretim yaklaşımı ve uygulamaları hakkında eğitim hizmeti sunmaktır. Bu temel hedefe ulaşmada öncelikle araştırmacı, sözü edilen konularla ilgili ayrıntılı bir ulusal ve uluslararası alan yazın taraması gerçekleştirmiştir.

Alan yazın taraması çalışmasında, Anadolu Üniversitesi kütüphanesi veri tabanlarından EBSCOHost, ScienceDirect, SAGE, Web of Science kullanılarak “doğal öğretim (naturalistic teaching)”, “doğal öğretim stratejileri (naturalistic teaching strategies)”, “doğal öğretim müdahaleleri (naturalistic teaching intervention)”, “gömülü öğretim (embedded teaching)”, “rutin temelli öğretim (routine based instruction)”, “etkinlik temelli öğretim (activity-based instruction)”, “fırsat öğretimi (incidental teaching)”, “söyleşiye dayalı dil öğretimi (milliue teaching)”, “dil öncesi söyleşiye dayalı öğretim (prelinguistic milliue teaching)”, “talep etme-model olma (mand-model)”, “temel tepki öğretimi (pivotal response teaching)”, “akran öğretimi” (peer instruction), “akran aracılığıyla öğretim/müdahale” (peer-mediated instruction/intervention), etkileşim temelli öğretim (responsive teaching)”, “çevresel düzenlemeler (environmental arrangement)” anahtar kelimeleri ve bu kelimelerin kombinasyonları Türkçe ve İngilizce olarak taranmıştır. Buna ek olarak, Anadolu Üniversitesi kütüphanesinden doğal öğretim süreci ile ilgili tez, kitap ve diğer basılı yayınlara ulaşılmıştır. Ayrıca doğal öğretim uygulamaları konusunda bilgi, uygulama deneyimi ve yayınları olan uzmanlarla

görüülerek ilgili kaynaklar edinilmiştir. Bu süreç sonunda doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili elde edilen tüm kaynaklar bir araya getirilerek incelenmiş ve doğal öğretim strateji, yöntem ve teknikleri havuzu oluşturulmuştur. Bu havuz program hedeflerinin belirlenmesiyle birlikte sonraki süreçte, belirlenen hedeflere yönelik hazırlanan içeriğe ve tüm program materyallerine de yol göstermiştir.

İncelenen kaynaklarda doğal öğretim yaklaşımı içerisinde kullanılan temel uygulamaların; model olma, doğru sorular sorma, bekleme süreli öğretim, fırsat öğretimi ve milieu öğretimi olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, doğal öğretim sürecine genellikle çevresel düzenleme stratejileriyle başlandığı, bu süreçte ipuçları tekniklerinden yararlanıldığı ve Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) doğal öğretim ilkelerine dayalı ve bu uygulamaları destekleyen temel stratejileri içerdiği saptanmıştır. Ayrıca doğal öğretim sürecinde akran öğretimi yönteminden yararlanıldığı da görülmüştür (örn., Brown, Odom ve Conroy, 2001; Nigam ve Wendt, 2010; Trembath, Balandin, Togher ve Stancliffe, 2009). Bununla birlikte, Temel Tepki Öğretimi'nin uygulamalı davranış analizi ve gelişimsel yaklaşım ilkelerine dayalı, öğretimin çocuğun doğal ortamlarında gerçekleştirilmesini temel alan doğal davranışsal uygulamalardan biri olduğu görülmüştür (Koegel ve Koegel, 2006). Ancak, 2009 ve 2015 yılında Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC)'nin yayınlamış olduğu Ulusal Standartlar Raporu'nda "Akran Öğretimi" ve "Temel Tepki Öğretimi" uygulamalarının doğal öğretim stratejilerinden ayrı olarak ele alındığı gözlemlenmiştir. Bunun nedeni, içlerinde doğal öğretim uygulamalarından yararlanılsa da bu uygulamaların başlı başına kapsamlı uygulamalar arasında yer almasıdır. Dolayısıyla, sözü edilen bu uygulamalara araştırma kapsamında yer alacak doğal öğretim strateji, yöntem ve teknikleri arasında yer verilmemesine karar verilmiştir.

Araştırmacı yaptığı ayrıntılı alan yazın taraması sonucunda oluşturduğu doğal öğretim uygulamaları havuzu temelinde belirlediği tüm temel strateji, yöntem ve tekniklerin görsel bir şemasını çıkararak, program hedeflerinin kapsamını oluşturmaya başlamıştır. Alan yazın taraması sonucunda doğal öğretim yaklaşımı temelinde sıklıkla kullanıldığı görülen tüm uygulamalara yönelik çizilen şema Şekil 3.8'de yer almaktadır. Bu şemada gruplandırılan doğal öğretim uygulamaları alan yazınla da paralellik göstermektedir (Diken, 2013a; Diken, 2013b; Odom, 2016).



Şekil 3.8. Doğal öğretim yaklaşımı içerisinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler

Bir sonraki adımda belirlenen doğal öğretim uygulamaları konusunda görüş almak amacıyla, bu uygulamalarla ilgili bilgi ve deneyim sahibi uzmanların içerisinde yer aldığı TÜBİTAK 1001 proje ekibi ile bir toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantıda alan yazın taraması sonucunda ulaşılan her bir doğal öğretim uygulaması tartışılarak, araştırma kapsamına hangilerinin alınacağına ilişkin görüşler alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda Fırsat Öğretimi'nin tüm stratejilerin birlikte kullanımını sağlayan bir süreç olmasından hareketle, doğal öğretim uygulamaları havuzundan çıkartılmasına karar verilmiştir (Hart ve Risley, 1975). Benzer şekilde, Milieu Öğretimi de birçok doğal öğretim stratejisinin birlikte kullanımını işe koşan bir uygulamadır (Kaiser ve Roberts, 2013). Dolayısıyla bu uygulamanın da eğitim programlarının içeriğinde yer alamayacağı konusunda görüş birliğine varılmıştır. Bu kararların bir diğer önemli nedeni, araştırmada öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri doğal öğretim uygulamalarının değerlendirildiği aşamada her bir stratejinin ayrı ayrı kodlanacak olmasıdır. Böylece iki farklı doğal öğretim stratejisine aynı frekansın atanma sorununun önüne geçilmiştir.

Sözü edilen konularla birlikte görüşmede, alan yazın taramasında doğal öğretim uygulamalarından yararlanıldığı görülen Akran Öğretimi ve Temel Tepki Öğretimi uygulamaları da tartışılmıştır. Alınan görüşler ve tartışılan NAC Raporu doğrultusunda "Akran Öğretimi" yönteminin doğal öğretim sürecinde kullanılsa da, araştırmanın temel amacının akranlara bu uygulamaların öğretimini kapsamadığı görüşünde yoğunlaşmıştır. Temel Tepki Öğretimi ise hem uygulamalı davranış analizi hem de birçok doğal öğretim stratejisini işe koşan başlı başına kapsamlı bir uygulamadır (Koegel ve Koegel, 2006). Dolayısıyla sözü edilen bu uygulamaların da eğitim programının hedeflerinde ve içeriğinde yer almaması gerektiğine karar verilmiştir.

Bir sonraki adımda, çalışmada yer alması yönünde görüş birliğine varılan doğal öğretim uygulamaları için "*Doğal Öğretim Süreci Uzman Görüş Formu (DÖS Uzman Görüş Formu)*" (EK-2) hazırlanmıştır. Bu formun oluşturulmasının amacı, eğitim programının hedefleri ve sonrasında içeriğine yol gösterecek doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili ulusal ve uluslararası farklı uzmanların görüşlerini de alarak "içerik/kapsam geçerliği" çalışmasını gerçekleştirmektir. Form iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde form yönergesiyle birlikte demografik bilgiler, ikinci bölümde ise doğal öğretim uygulamalarının adı, tanımı, örneklendirilmesiyle birlikte "evet, hayır ve açıklamalar" bölümleri yer almaktadır. Bu form İngilizce'ye de çevrilerek 10 ulusal ve 10 uluslararası alan uzmanına elektronik posta yoluyla gönderilmiş;

uzmanlardan eğitim programında yer almasını onayladıkları doğal öğretim uygulamaları için “evet”, onaylamadıkları için “hayır” bölümünü işaretlemeleri ve bu seçimlerine ilişkin görüşleri için “açıklamalar” bölümünü doldurmaları istenmiştir. Böylece, eğitim programı kapsamına alınacak doğal öğretim uygulamaları ve bu uygulamaların sınıflandırılmasına ilişkin alan uzmanlarından görüşler elde edilmiştir. İncelenen uzman görüşlerine göre; formda yer alan tüm doğal öğretim uygulamaları ve bu uygulamalara ilişkin verilen örneklerin doğru ve eğitim programının hedefleri içerisinde yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde ve program materyallerinden olan kılavuz kitapçıkların hazırlanması aşamasında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde katılımcılar, doğal öğretim uygulamalarından önce “gelişimsel yetersizlik türleri ve özellikleri” konusunda da bilgilere ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre bu bilgiler, gelişimsel yetersizliği olan öğrenci ve ailelerini tanılama hizmetlerine yönlendirmede önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı olmasa da, programa gelişimsel yetersizlik türleri ve özellikleriyle ilgili hedeflerin de konulmasına karar verilmiştir.

Sonuç olarak, Web Tabanlı ODÖP’ün hedefleri; “gelişimsel yetersizlik türleri ve özellikleri, doğal öğretim süreci, nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejileri, model olma, doğru sorular sorma, bekleme süreli öğretim, ipuçları ve çevresel düzenlemeler” konuları kapsamında oluşturulmuştur.

Eğitim programı için belirlenen öğretim hedefleri, belirli bir düzen ve kurala göre yazılmazsa araştırmacılar için anlaşılabilir olmaktan öteye geçmemekte; çok sayıda hedefin olduğu durumlarda karışıklıklar olabilmektedir. Bu nedenle hedeflerde netliği artıracak ve anlamayı kolaylaştıracak bir sınıflamaya (taksonomiye) ihtiyaç duyulmakta ve alan yazında hedeflerin belirlenmesine ilişkin çeşitli sınıflama yaklaşımları bulunmaktadır (Anderson vd., 2001; Anderson, 2005). Yapılan araştırmanın eğitim programları hedeflerinin belirlenmesinde ise, Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında geliştirilerek 2001 yılında güncellenmiş olan ve alan yazında büyük kabul gören “Bloom’un Yenilenmiş Bilişsel Alan Taksonomisi/Sınıflaması” dikkate alınmıştır (Krathwohl, 2002; Thompson, 2008). Alan yazında öğrenme hedeflerinin tamamen birbirlerinden ayrı olmadığı savunulsa da, bu taksonomide hedefler temel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinsel (psiko-motor) olmak üzere üç alana ayrılmaktadır (Kablan, 2017; Sözer, 2003). Bloom’un sınıflamasına göre, bireyin zihinsel yönü ağır basan öğrenmeleri bilişsel alanın kapsamına girmekte ve bu alan “zihinsel yetilerin kodlandığı alan” olarak

tanımlanmaktadır (Demirel, 2011; Sönmez, 2002). Yapılan araştırmada da, eğitim programlarının doğal öğretim yaklaşımı ve uygulamaları konusunda katılımcılara bilgi sunmak amacıyla geliştirilmesi nedeniyle belirlenen tüm hedefler “bilişsel alan” içerisinde girmektedir.

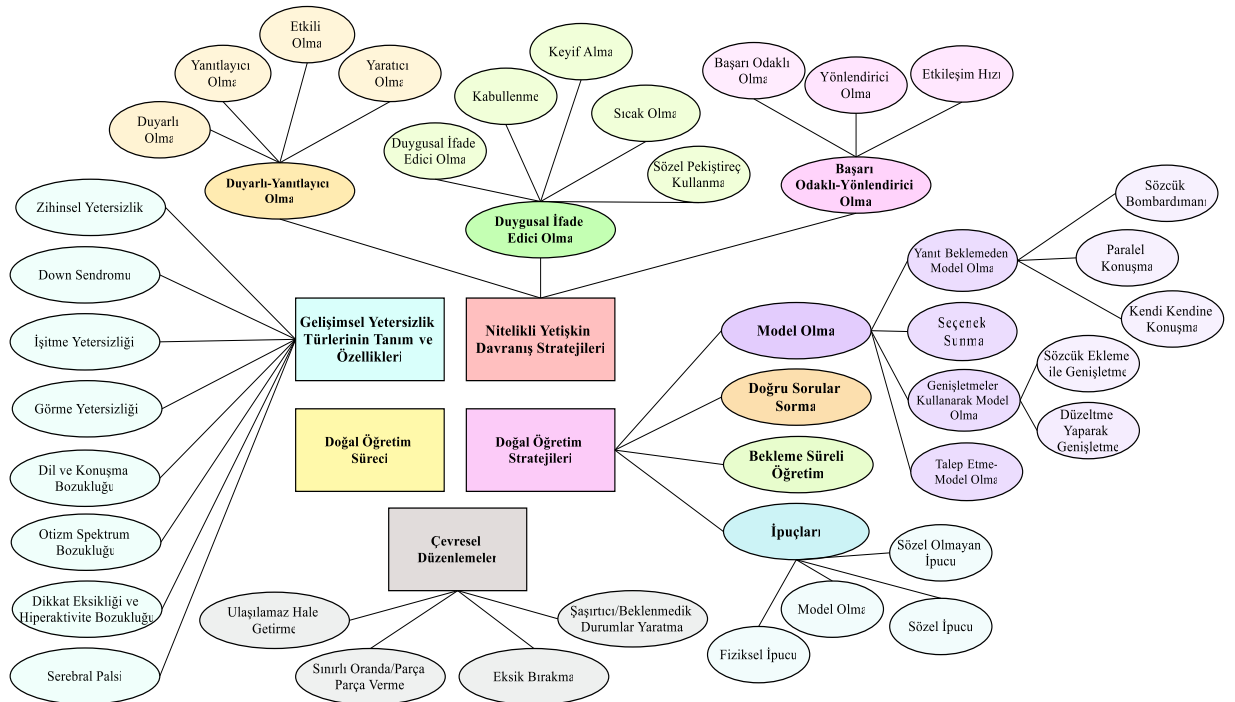
Altı seviyeden oluşan yenilenmiş bilişsel alan sınıflaması hiyerarşik bir sistematikliğe sahip olup, hedefler daha basitten daha karmaşık öğrenmelere doğru gitmektedir. Farklı bir ifadeyle, her bir basamak kendinden bir sonraki basamağın ön koşulu olarak kabul edilmekte, dolayısıyla bir sonraki basamakta yer alan bilişsel hedefe ulaşmak için önceki basamaktaki hedeflerin öğrenene kazandırılması gerekmektedir. Sırasıyla bu hedefler “hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma” basamaklarından oluşmaktadır (Demirel, 2011; Kablan, 2017). Bu çalışmada da, birbiri üzerine binerek ilerleyen toplam 106 ham hedef yazılmıştır. Bu hedeflerin tümü EK-3’te yer almaktadır. Bir sonraki adımda ise, belirlenen tüm hedefler Tablo 3.5’te yer alan Sınıflama Tablosu’ndaki yatay ve dikey boyutların kesiştiği hücrelere yerleştirilmiştir (Krathwohl, 2002). Bu tabloda yer alan satır ve sütunlar sırasıyla bilgi türü ve bilişsel süreç becerilerini göstermektedir.

Tablo 3.5. Belirlenen hedeflere ilişkin sınıflama tablosu

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Analiz etmek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal	1, 2, 3	6, 8, 9, 11, 16, 21, 32, 34, 39, 42, 52, 55, 60, 65, 70, 81, 84, 87, 90, 93	-	-	-	-
Kavramsal	-	4, 5, 7, 12, 17, 22, 35, 40, 43, 53, 56, 61, 66, 71, 82, 85, 88, 91, 94	-	-	-	-
İşlemsel	-	14, 15, 19, 20, 24, 25, 26, 37, 38, 41, 44, 45, 46, 58, 59, 63, 64, 68, 69, 72, 74, 75, 86, 89, 92, 95, 101	28, 48, 77, 97, 103	10, 13, 18, 23, 33, 36, 54, 57, 62, 67, 73, 83	29, 30, 31, 49, 50, 51, 78, 79, 80, 98, 99, 100, 104, 105, 106	27, 47, 76, 96, 102
Bilişüstü	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	3	78	5	12	15	5
GENEL TOPLAM	106 hedef					

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi; Bloom’un bilişsel alan taksonomisinin her bir boyutuna ilişkin program hedeflerinin yazılmasıyla birlikte, bu hedefler yoğunlukla “anlama” boyutunda yer almaktadır. Bunun nedeni; bu boyutun içerisinde yer alan “yorumlama, örneklendirme, sınıflandırma, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama” adlı alt boyutların eğitim programının içeriğinde katılımcılara sunulması düşünülen bilgilerle örtüşüyor olmasıdır. Ayrıca tüm hedeflerin çoğunluğu olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi boyutundadır. Bunun temel nedeni ise, eğitim programının içeriğinde katılımcılara aktarılması düşünülen bilgilerin doğal öğretim yaklaşımı ve uygulamaları konusunda bilinmesi gereken temel öğeler, sınıflamalar, ilkeler ve genellemeler, alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisini kapsamaktadır.

3. İçerik oluşturma: Bu aşamada araştırmacı çalışmanın amacı, ayrıntılı alan yazın taraması ve uygulama öncesinde yapılan odak grup görüşme bulgularından hareketle, hazırlanmış olduğu hedefler doğrultusunda programın içeriğini oluşturmuştur. Programın içeriği “gelişimsel yetersizlik türlerinin tanım ve özellikleri, doğal öğretim süreci, nitelikli yetişkin davranış stratejileri, doğal öğretim stratejileri ve çevresel düzenlemeler” temel konularından oluşmaktadır. Sözü edilen bu beş temel modül ve modüllerin içeriğinde yer alan tüm alt başlıklar Şekil 3.9’da yer almaktadır.



Şekil 3.9. Programın içeriği

4. İeriğın düzenlenmesi: Bu aşamada araştırmacı, eēitim programının belirlenen hedefleri ve ieriēi konusunda üç alan uzmanının görüşüne başvurmuştur. Bu sürecin amacı, programın içerik/kapsam geerliēinin gerçekleştirilmesi ve gerektiēinde alınan görüşler doērultusunda ieriēi yeniden düzenlemektir (Baykara, 2017). Görüş alınan uzmanlardan biri program geliştirme, ikisi ise doēal ēretim uygulamaları konusunda bilgi ve deneyim sahibi olan ēretim üyeleridir. Alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, programın belirlenen hedefleri ve ieriēiyle ilgili görüş birliēine varılmış ve tüm ieriēin eēitim programı için uygun olduēuna karar verilmiştir.

Bir sonraki adımda, alan uzmanlarıyla belirlenen ieriēin kaç oturumda katılımcılara sunulacaēı konusu tartışılmıştır. Yapılan fikir alışverişleri sonucunda, içerikte fazla sayıda doēal ēretim stratejisinin yer alması ve bu stratejilerin yüklü miktarda yöntem bilgisi içermesinden dolayı “doēal ēretim stratejileri” konusunun iki haftalık, tüm eēitimlerin ise toplam beş haftalık sürede/oturumda katılımcılara verilmesi kararlaştırılmıştır. Bundan sonra gerçekleştirilen adım ise, konuların oturumlara daēıtılarak sıralanması ve düzenlenmesi sürecidir.

Web Tabanlı ODP’n ieriēindeki konuların oturumlara daēıtılması ve düzenlenmesi sürecinde; ardışık, sıralı ve birbirini izleyen konuların bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, basitten karmařıēa ve parçadan bütüne özelliklerde dzenlendiēi bir sistematiklik izlenmiştir. Bunun nedeni, katılımcıların programdan edindikleri tüm doēal ēretim bilgi ve uygulamalarını eēitim sürecinin sonunda bütünleştirerek günlük uygulamalarında kullanabilmeleridir.

Sonuç olarak; programa hazırlık niteliēinde olan ilk oturuma gelişimsel yetersizlik türlerinin tanım ve özellikleri, ikinci oturuma doēal ēretim süreci ve nitelikli yetişkin davranış stratejileri, üçüncü oturuma doēal ēretim stratejileri I, dördüncü oturuma doēal ēretim stratejileri II ve beşinci oturuma çevresel düzenlemeler konuları yerleştirilmiştir.

Bir diēer adımda ise, araştırmacı belirlenen hedefleri haftalık eēitim oturumlarının konularına göre yeniden düzenleyerek Sınıflama Tablosu’na işlemiştir (Krathwohl, 2002). Programın tüm eēitim oturumlarına daēıtılarak yeniden düzenlenen hedefleri EK-4’te yer almaktadır. Yeniden düzenlenen hedeflere ilişkin Sınıflama Tablosu ise Tablo 3.6’da yer almaktadır.

Tablo 3.6. Eğitim oturumlarına göre yeniden düzenlenen hedeflere ilişkin sınıflama tablosu

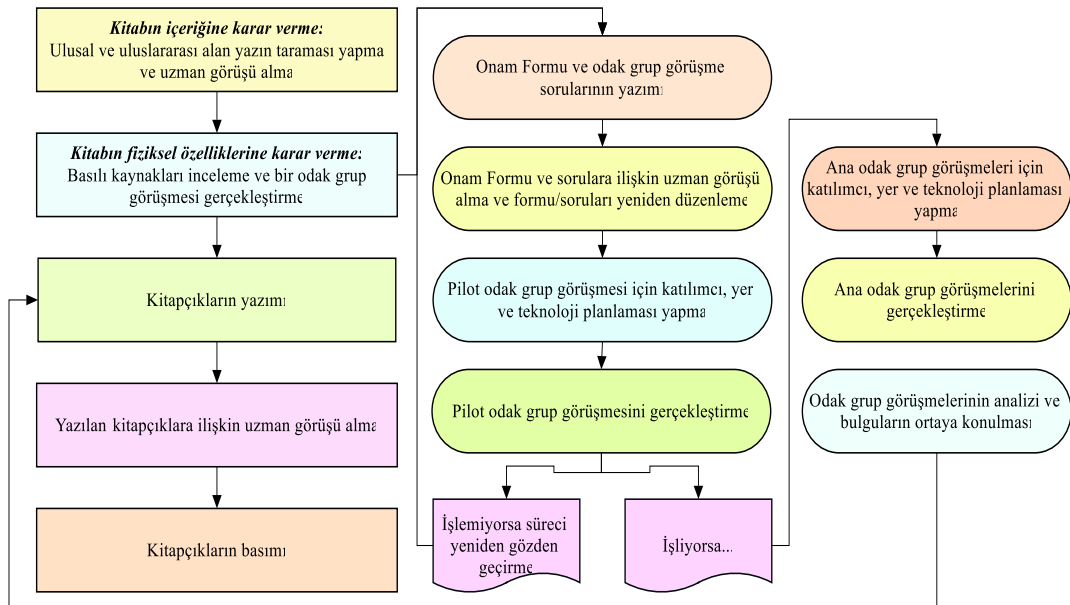
Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Analiz etmek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal	1.1, 1.2, 1.3,	2.1, 2.3, 2.4, 2.6, 2.11, 2.16, 3.1, 3.3, 3.8, 3.11, 4.1, 4.4, 4.9, 4.14, 4.19, 5.1, 5.4, 5.7, 5.10, 5.13	-	-	-	-
Kavramsal	-	1.4, 1.5, 2.2, 2.7, 2.12, 2.17, 3.4, 3.9, 3.12, 4.2, 4.5, 4.10, 4.15, 4.20, 5.2, 5.5, 5.8, 5.11, 5.14	-	-	-	-
İşlemsel	-	2.9, 2.10, 2.14, 2.15, 2.19, 2.20, 2.21, 3.6, 3.7, 3.10, 3.13, 3.14, 3.15, 4.7, 4.8, 4.12, 4.13, 4.17, 4.18, 4.21, 4.23, 4.24, 5.6, 5.9, 5.12, 5.15, 5.21	2.23, 3.17, 4.26, 5.17, 5.23	2.5, 2.8, 2.13, 2.18, 3.2, 3.5, 4.3, 4.6, 4.11, 4.16, 4.22, 5.3	2.24, 2.25, 2.26, 3.18, 3.19, 3.20, 4.27, 4.28, 4.29, 5.18, 5.19, 5.20, 5.24, 5.25, 5.26	2.22, 3.16, 4.25, 5.16, 5.22
Bilişüstü	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	3	78	5	12	15	5
GENEL TOPLAM	106 hedef					

5. Öğrenme yaşantılarının seçimi: Eğitim programının içeriğinin belirlenmesi ve düzenlenmesi aşamalarından sonraki süreç; bu içeriğin hangi öğretim strateji, yöntem, teknikleri ve materyallerle katılımcılara sunulacağına belirlenmesidir. Bu araştırmada hazırlanan program içeriğinin web tabanlı ve yüz yüze olmak üzere iki farklı şekilde katılımcılara sunulması amaçlanmıştır. Bunun nedeni, hazırlanan öğretmen eğitim programlarının geçmişten günümüze yüz yüze oturumlarla katılımcılara sunulması; ancak günümüz bilişim çağında kolay ulaşılabilir, zaman ve mekândan bağımsız takip edilebilmesi özellikleriyle web tabanlı eğitim programlarının da giderek yaygın bir şekilde tercih edilmesidir (Burma, 2008; Kuzu vd., 2012). Dolayısıyla araştırmada belirlenen bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması amacıyla iki farklı şekilde katılımcılara sunulan eğitim programlarının geliştirilmesiyle birlikte; Web Tabanlı ODÖP’ün temel geliştirilme amacı, araştırmanın tamamlanmasından sonra bu programın ülkemizin farklı illerinde görev yapan okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerine de ulaştırılarak yaygınlığının artırılmasıdır.

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında Web Tabanlı ODÖP, bilgiyi aktarmadaki teknolojik yöntemlerden olan “web tabanlı öğretimle” katılımcılara sunulmuştur. Program için hazırlanan içeriğin ise, iki öğretim materyali aracılığıyla web sitesine gömülmesine karar verilmiştir. Bunlar kılavuz kitapçıklar, uzman ve örnek uygulama videolarıdır. Bu materyallerin seçilme nedeni, katılımcıların kılavuz kitapçıklardan edindikleri bilgileri örnek uygulama videolarıyla destekleyerek uygulama süreçlerine daha kolay bir şekilde taşıyabilmeleridir.

6. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi: Bu aşamada araştırmacı, programın kılavuz kitapçıkları ve örnek uygulama videolarını hazırlamış ve bu materyallerin içeriğini programda yer alacak konu sıralamasını dikkate alarak oluşturmuştur. Aşağıdaki bölümde her bir öğretim materyallerinin hazırlanma ve düzenlenme süreçleri sırasıyla açıklanmıştır.

6.1. Kılavuz kitapçıkların hazırlanması: Web Tabanlı ODÖP için hazırlanan birinci materyal, beş ayrı modülden oluşan kılavuz kitapçıklardır. Bu kitapçıklar, beş konudan oluşan programın içeriğini aynen yansıtmaktadır. Kendi içerisinde birtakım işlem basamaklarından oluşan kılavuz kitapların hazırlanma süreci Şekil 3.10’da yer almakta ve ardından bu sürecin her bir aşaması ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.



Şekil 3.10. Kılavuz kitapçıkların hazırlanma süreci

Kılavuz kitapçıkların hazırlanmasındaki ilk aşama, içerik ve biçimsel özelliklerine karar verme aşamasıdır. Daha önce de değinildiği gibi, program hedeflerinin belirlenmesi aşamasında gerçekleştirilen ulusal/uluslararası alan yazın taraması ve alan uzmanı görüşleri sonucunda belirlenen doğal öğretim uygulamaları, hem programın hem de materyallerin içeriğine yol göstermiştir. Ayrıca, uygulama öncesinde gerçekleştirilen odak grup görüşme bulguları gelişimsel yetersizlik türleri ve özellikleri konusunun materyallerin içeriğinde yer almasını sağlamıştır. Son olarak, kılavuz kitabın biçimsel ve dilsel özelliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin analizinde de, kimi katılımcıların tanılamaya yönlendirmede önemli olması nedeniyle hazırlanacak olan kılavuz kitabın bölümlerinde doğal öğretim uygulamaları dışında gelişimsel yetersizlik türleri ve özellikleri konusunda bilgiye ihtiyaçları olduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmacı bir sonraki adımda kitapçıkların biçimsel ve dilsel özelliklerini belirleyerek, içeriğini bu özelliklere göre yapılandıracağı çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu süreçte öncelikle kılavuz kitapçıkların “öğretmenlerin ilgisini çeken, mesleki gelişimlerini destekleyen ve okuyucu dostu” özelliklerde hazırlanabilmesi amacıyla ulusal ve uluslararası alan yazındaki çeşitli basılı kitaplar incelenmiştir. Ayrıca hazırlanacak olan kılavuz kitabın fiziksel ve dilsel özelliklerinin belirlenmesinde araştırma kapsamında yer almayan farklı okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin görüşlerine başvurmaya karar verilmiştir.

Gerçekleştirilen araştırmada, programın materyallerinden olan kılavuz kitapçıkların biçimsel ve dilsel özelliklerine ilişkin pek çok görüşün aynı oturumda etkileşimli bir şekilde sunulabilmesine olanak tanıyan bir “odak grup görüşmesi” gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerini gerçekleştirmeden önce birtakım hazırlıklar yapmak gerekmektedir ve bu süreç birbirini takip eden birtakım aşamalardan oluşmaktadır (Patton, 2002; Kruger ve Caser, 2000). Pilot ve ana odak grup görüşmelerine ilişkin gerçekleştirilen tüm aşamalar Şekil 3.10’da görülmekte ve aşağıda sırasıyla paragraflar halinde açıklanmaktadır.

Araştırmacı ilk olarak, kılavuz kitapçıkların biçimsel ve dilsel özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılacak olan odak grup görüşmesi için “*Doğal Öğretim Süreci (DÖS) Materyallerine Yönelik Görüşme Onam Formu*” (EK-5) hazırlamıştır. Bu form; birinci bölümde proje/araştırma ve gerçekleştirilecek olan odak grup görüşmesinin amacı, araştırma kapsamında hazırlanacak materyaller, görüşme süreci,

etik ilkeler; ikinci bölümde ise katılımcı demografik bilgilerinden oluşan yazılı bir belgedir. Bu formla birlikte araştırmacı, yapılacak odak grup görüşme sorularını da yazmıştır. Görüşme soruları yazılırken birtakım bilimsel ilkeler göz önünde bulundurulmuş; bu kapsamda araştırmacı kılavuz kitapçıklara yönelik yazılan soruların kısa, öz, açık ve anlaşılır olmasına ve sayısına dikkat etmiştir (Glesne, 2010; Patton, 2002). Görüşme için kitabın genel fiziksel özellikleri ve dilsel özellikleriyle ilgili iki temel ve 20 kısa ham sondaj sorusu hazırlanmıştır. Alt soruların alan yazında önerilenden fazla olduğu görülse de (Glesne, 2010; Patton, 2002), bir kitabın fiziksel ve dilsel özelliklerinin pek çok boyutu olduğu düşünüldüğünde (renk, cilt, boyut, yazı tipi vb.) bu soruların her birinin görüşme için önemli olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte, yazılan soruların tümü görüşmenin amacı doğrultusunda görüş sorularından oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik sorular ise, hazırlanan “*DÖS Materyallerine Yönelik Görüşme Onam Formu*” nda yer almaktadır.

Bir sonraki aşamada, hazırlanan Onam Formu ve sorulara ilişkin içerik geçerliği çalışması yapmak amacıyla, iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Görüş alınan uzmanlar doğal öğretim süreci ve nitel araştırma yazma-yürütme konusunda bilgi ve deneyim sahibidir. Uzman görüşleri doğrultusunda, yazılan sorulara kitabın bölümleri ile ilgili bir temel soru ve beş sondaj sorusu eklenmiş ve sonuç olarak görüşme sorularının dört temel ve 25 sondaj sorusundan oluşmasına karar verilmiştir. Bu aşamada uzmanlarla tartışılarak sorular mantıksal bir sıralamayla düzenlenmiştir. Dolayısıyla sorular; kitabın bölümleri, bu bölümlerin kitap sayfasına yerleşimini de kapsayan genel fiziksel özellikleri ve dilsel özellikleri olmak üzere sıralanmış ve forma son şekli verilmiştir. “*DÖS Materyallerine Yönelik Odak Grup Görüşme Soruları*” EK-6’da yer almaktadır. Ayrıca hazırlanan Onam Formu’nun içeriğine ilişkin uzmanlarla görüş birliğine varılmış ve formda herhangi bir düzenleme gerçekleştirilmemiştir. İçerik geçerliği çalışmaları sırasında alan uzmanları, görüşme soruları ve Onam Formu’nun görünüş geçerliği çalışmasını da gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, Görüşme Soruları ve Onam Formu’nun içeriği yansıtacak şekilde adlandırılması, formların içeriğinin görüşme amacı ve kapsamıyla ilişkili bilgi veya soruları içermesi, soruların ilk görünüşte kılavuz kitabın özellikleriyle ilgili olduğu izlenimini vermesi özellikleri dikkate alınmış ve görünüş geçerliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı Onam Formu ve odak grup görüşme sorularının yazım ve düzenleme sürecini tamamladıktan sonra, pilot görüşme hazırlıklarını yapmaya başlamıştır. Bunlar; katılımcı, oturum tarihi, yer ve teknoloji hazırlıklarıdır (Kruger ve Casey, 2000; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kılavuz kitaba yönelik gerçekleştirilecek olan pilot görüşme katılımcılarının TÜBİTAK 1001 Projesi ekibinden seçilmesi tercih edilmiştir. Bunun nedeni, bu ekibin araştırmanın amacı ve geliştirilecek kılavuz kitapçıklar hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmalarıdır. Görüşmeye katılımı, programı uygun olan 8 ekip üyesi kabul etmiştir. Bu katılımcılardan ikisi, görüşmede not alarak araştırmacıya yardımcı olmak üzere görevlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı bu görüşmenin alan yazında önerilen “katılımcıların sığabileceği büyüklük, dış ses almayan ve havadar olması” özelliklerinde gerçekleştirileceği bir ortam seçmiştir (Kruger ve Casey, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu ortam, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Toplantı Odası’dır. Buna ek olarak araştırmacı, görüşmenin kayıt altına alınarak veri kaybının önlenmesi amacıyla bir adet video kamera ve dört adet ses kayıt cihazı ayarlamıştır. Bu sürecin sonunda ekibe görüşme yeri bildirilmiş ve proje ekibiyle ortak bir zaman ayarlaması yapılarak görüşme gün ve saatine karar verilmiştir. Son olarak araştırmacı, görüşmede katılımcılara adlarıyla hitap edebilmek adına isimlik kartları hazırlamıştır.

Yapılan tüm bu hazırlıklardan sonra pilot görüşmenin gerçekleştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Tüm görüşme sürecinin denemesi, böylece ana görüşmenin sorunsuz bir şekilde işlemesi açısından bu süreç oldukça önemli görülmektedir (Kruger ve Casey, 2000; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Pilot görüşme gününde, araştırmacı görüşme ortamını düzenlemiştir. Bu bağlamda, tüm katılımcıların görüşme sürecinde birbirlerini görebilmelerini sağlamak adına yuvarlak bir masa etrafına sandalyeleri yerleştirmiştir. Masanın üzerine tüm katılımcıların isimlik kartlarıyla birlikte görüşmede not alabileceği kâğıt ve kalemleri yerleştirilmiş, odak grup görüşmenin doğası gereği uzun sürebileceğinden hareketle katılımcılara küçük yiyecek ve içecek ikramları hazırlanmıştır. Son olarak, veri kaybını önlemek amacıyla masanın farklı açılara dört adet ses kayıt cihazı yerleştirilmiş ve video kamera kayıta tüm katılımcıların görünebileceği konumda kurulmuştur.

Araştırmacı, tüm katılımcılar görüşme yerine geldikten sonra pilot görüşmeyi başlatmıştır. Yapılan bu görüşmeye ilişkin özet bilgiler Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Kılavuz kitapçıklar için gerçekleştirilen pilot odak grup görüşmesine ilişkin özet bilgiler

Tarih	Süre	Ortam	Katılımcılar	Katılımcı Görevleri	Araç-Gereçler
28.12.2016	80 dk.	Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Toplantı Odası	1 araştırmacı, 8 proje ekibi üyesi	<i>Araştırmacı:</i> Süreci yönetmek <i>Proje Ekibi Üyeleri:</i> 6 kişi: Sorulan sorulara etkileşimli olarak yanıt vermek 2 kişi: Not tutmak	1 video kamera, 4 ses kayıt cihazı

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, Engelliler Araştırma Enstitüsü Toplantı Salonu’nda gerçekleştirilen pilot görüşmede toplam 9 katılımcı yer almıştır. Bunlardan biri araştırmacı olup, görüşmeyi yürütme rolünü üstlenmiştir. Proje ekibinde yer alan altı kişi sorulan sorulara etkileşimli olarak cevap vermiş, iki kişi ise sadece görüşme notları tutarak araştırmacıya yardımcı olmuştur. Pilot görüşme sorularına geçmeden önce, katılımcılara “*DÖS Materyalleri Onam Formu*” doldurtulmuş, ardından görüşme soruları yöneltmiştir. Toplam 80 dakika süren pilot görüşme sürecinde herhangi bir aksaklık yaşanmamış ve ana odak grup görüşmesi aşamasına geçilmiştir.

Tıpkı pilot odak grup görüşme sürecinde olduğu gibi, araştırmacı ana odak grup görüşmesi için öncelikle katılımcı, tarih, yer ve teknoloji hazırlıkları yapmıştır. Hazırlık aşamasında ilk olarak; araştırmada hazırlanacak kılavuz kitapçıkların temelde okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerine yönelik olarak geliştirileceğinden hareketle, bu materyalle ilgili görüş almak amacıyla okulöncesi öğretmenlerine ulaşılmıştır. Her öğretmenin sınıfında tanıli kaynaştırma öğrencilerinin bulunmaması nedeniyle sözü edilen öğretmenlerin seçiminde, kaynaştırma süreci konusunda bilgi sahibi olmaları ya da mesleki hayatları boyunca gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerle karşılaşmış veya çalışmış olmaları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, Eskişehir ilinde yer alan ancak araştırmaya dâhil edilmeyen bağımsız bir anaokulu ile görüşmüştür. Anaokulu müdürü ve öğretmenlerini doğal öğretim projesi, geliştirilecek materyaller ve yapacağı odak grup görüşmesi hakkında bilgilendirmiş; görüşmeye katılıma gönüllü okulöncesi öğretmenlerini belirlemiştir. Bu kapsamda dokuz okulöncesi öğretmeni görüşmeye katılımı kabul etmiştir. Araştırmacı bu görüşmede öğretmenlerin ortak görüşünü dikkate alarak görüşme tarih, saat ve yerini de belirlemiştir. Ana odak grup görüşmesinin uzun ve kesintisiz sürmesi gereken bir özelliğinin olması, öğretmenlerin görüşme yerine aşına olmaları ve kolay ulaşım sağlayabilmeleri nedenleriyle, görev yapılan okulun “büyük,

havadar ve dışarıdan ses almayan” özelliklerde olan bir sınıfında bu toplantının gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Görüş alınacak katılımcıların dışında, görüşmede araştırmacının yürütücü olarak görev alması nedeniyle not tutamadığı yerlerde kendisine yardımcı olacak üç kişi belirlenmiştir. Bu kişiler, TÜBİTAK 1001 proje ekibinde yer alan, nitel araştırma ve odak grup görüşmesi gerçekleştirme konusunda deneyimli öğretim elemanlarıdır. Ayrıca görüşme için dört adet ses kayıt cihazı ve bir adet video kamera hazırlanmış, bu materyallerin işlerlik kontrolleri gerçekleştirilmiştir.

Tüm bu hazırlıklardan sonra sıra, ana odak görüşmelerini gerçekleştirme aşamasına gelmiştir. Görüşme günü araştırmacı ve proje ekibi görüşmenin yapılacağı yere giderek diğer katılımcılar gelmeden önce ortamı hazırlamıştır. Bu bağlamda dikdörtgen büyük bir masanın etrafına sandalyeler dizilmiş, böylece görüşme sürecinde tüm katılımcıların birbirlerini görebilecekleri şekilde ortam düzenlenmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşmede not alabilecekleri kâğıt ve kalemler, hazırlanan isimlik kartları, doğası gereği odak grup görüşmesinin uzun sürebileceğinden hareketle küçük miktarda yiyecek ve içecek ikramları masaya yerleştirilmiştir. Buna ek olarak, bu görüşmenin araştırma kapsamında hazırlanacak kılavuz kitaba yönelik olması nedeniyle masanın üzerine ulusal ve uluslararası çeşitli basılı kitaplar koyulmuştur. Böylece katılımcıların bu kitapları inceleyerek görüş sunabilmelerine imkân sağlanmıştır. Son olarak, her açıdan kayıt alabilmek amacıyla dört ses kayıt cihazı masanın çeşitli yerlerine yerleştirilmiş, video kamera ise görüşme süresince tüm katılımcıların kayıta görünebileceği şekilde ortamda konumlandırılmıştır.

Yapılan bu hazırlıklar ve katılımcıların tümü görüşme ortamına geldikten sonra ana odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeye ve katılımcıların demografik bilgilerine ait özet bilgiler sırasıyla Tablo 3.8 ve Tablo 3.9’de yer almaktadır.

Tablo 3.8. Kılavuz kitapçıklar için gerçekleştirilen ana odak grup görüşmesine ilişkin özet bilgiler

Tarih	Süre	Ortam	Katılımcılar	Katılımcı Görevleri	Araç-Gereçler
06.12.2016	76.83 dk.	Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Toplantı Odası	1 araştırmacı, 9 okulöncesi öğretmeni, 4 proje ekibi üyesi	Araştırmacı: Süreci yönetmek	1 video kamera, 4 ses kayıt cihazı
				Okulöncesi Öğretmenleri: Sorulan sorulara etkileşimli olarak yanıt vermek	
				Proje Ekibi Üyeleri: Not tutmak	

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, toplam 77 dakika süren görüşmede toplam 14 kişi katılımcı olarak yer almıştır. Bu süreçte; araştırmacı görüşme yürütücüsü, 9 öğretmen görüş alınan kişiler, 3 kişi ise görüşme notu tutmada araştırmacıya yardımcı olmak amacıyla görev almıştır. Görüşmede yer alan okulöncesi öğretmenlerin tümü kadın olup, bu öğretmenler Türkiye’deki çeşitli üniversitelerin Eğitim Fakülteleri’nin Okulöncesi Öğretmenliği Programı’ndan mezun olmuşlardır.

Tablo 3.9. Ana odak grup görüşmesine katılan okulöncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait betimleyici istatistikler (n=9)

Değişkenler	f
Yaş ($\bar{X}$=31.00; SS=6.245)	
26 yıl	1
27 yıl	2
28 yıl	1
29 yıl	2
33 yıl	1
34 yıl	1
46 yıl	1
Eğitim Grubu	
3-4 yaş	1
4-5 yaş	4
5-6 yaş	4
Sınıf Mevcudu	
7 öğrenci	1
10 öğrenci	1
11 öğrenci	1
12 öğrenci	1
18 öğrenci	1
22 öğrenci	2
27 öğrenci	2
Mesleki Kıdem ($\bar{X}$=3.00; SS=2.236)	
1 yıl	3
2 yıl	2
3 yıl	1
4 yıl	1
6 yıl	1
7 yıl	1
Kaynaştırma Uygulamaları Deneyimi ($\bar{X}$=0.33; SS=0.500)	
0 yıl	6
1 yıl	3
Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı	
0 öğrenci	7
1 öğrenci	1
2 öğrenci	1
Kaynaştırma Öğrencileri Tanıları	
OSB	1
İşitme Engeli	1
Alınan Seminerler	
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	9

f: Frekans

Okulöncesi öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde, yaşlarının 26 ila 46 arasında değiştiği ve ortalamasının 31 yıl olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim verdikleri öğrenci gruplarının ise 4-5 yaş (4 kişi) ve 5-6 yaş (4 kişi) düzeyinde olduğu; sadece 1 öğretmenin daha küçük olan 3-4 yaş grubuna eğitim verdiği saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki sınıf mevcutlarının 7 ila 27 öğrenci arasında değiştiği, yaklaşık yarısının ise 15 kişiden fazla sınıf mevcutlarında eğitim verdiği dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ise 1 ila 7 yıl arasında değiştiği; çoğunluğunun 1-3 yıllık deneyime sahip olduğu görülmüş olup, bu durumda öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları ifade edilebilmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin tamamının özel eğitim ve kaynaştırma semineri alarak bu konularda bilgi sahibi olduğu görülse de, tamamına yakınının kaynaştırma uygulamaları deneyimi yaşamadığı dikkat çekmiştir. Bu durum öğretmenlerin çoğunluğunun mesleğe yeni başladıklarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Sınıflarında bir ya da iki kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin çalıştıkları yetersizlik türlerinin ise, OSB ve işitme engeli olduğu görülmüştür.

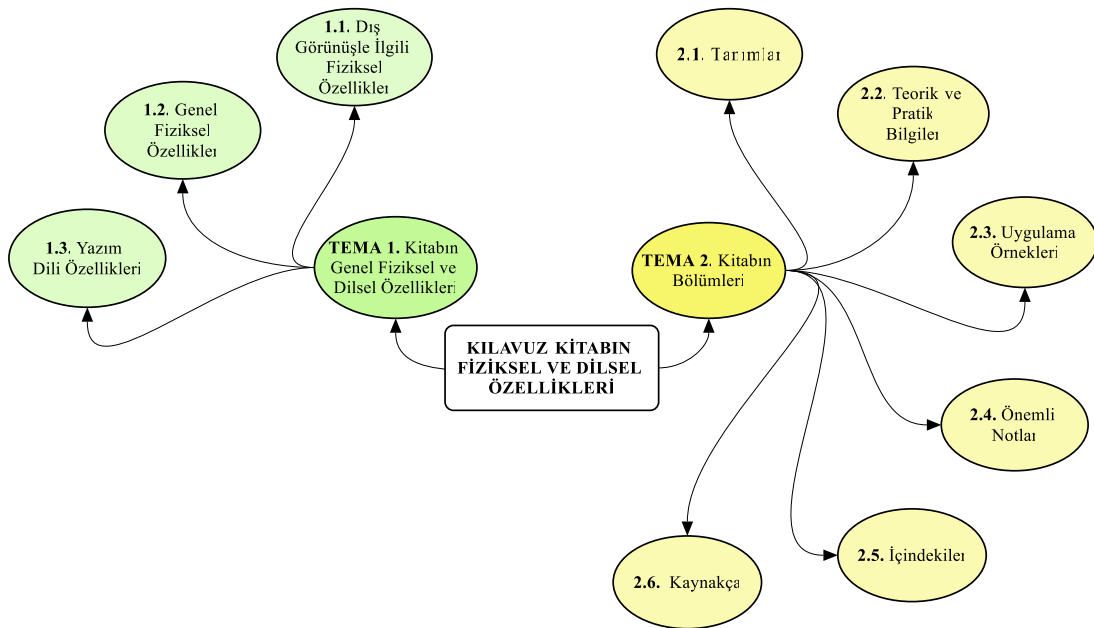
Görüşme sürecinde öncelikle katılımcılara “*DÖS Materyallerine Yönelik Onam Formu*” doldurtulmuş, bu form sayesinde hem öğretmenlerin demografik bilgileri elde edilmiş, hem de görüşmeye katılım onayları sözlü dışında yazılı olarak alınmıştır. Ardından katılımcılara araştırmada geliştirilecek kılavuz kitabın amacına ilişkin bilgiler sunulmuş, ortama getirilen ulusal ve uluslararası çeşitli kitap örneklerini incelemeleri için zaman tanınmıştır. Sonrasında katılımcılara görüşme soruları yöneltilmiş ve kesintisiz bir şekilde oturum tamamlanmıştır.

Gerçekleştirilen ana odak grup görüşmesinin hemen ardından araştırmacı, görüşme dökümlerini gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda toplam 26 sayfa ve 1274 satır döküm yapılmıştır. Sonraki adımda tüm görüşmenin ses/video kaydı ve döküm dosyasını bir kişiye göndermiş, o kişi dökümleri kontrol etmiş ve yapılan dökümün %100 oranında doğru olduğu görülmüştür.

Görüşme verilerinin analizinde ise “tümevarım analizi” kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı parçadan bütüne giden bir yaklaşımla öncelikle yapmış olduğu dökümleri kodlayarak bir kod listesi oluşturmuş ve bu kodları ana ve alt temalar altında düzenlemiştir. Bir sonraki adımda belirlenen taslak ana, alt tema ve kodların doğruluğuna ilişkin bir alan uzmanından yüz yüze görüş alınmıştır. Görüş alınan uzman araştırmanın amacı ve süreci, doğal öğretim uygulamaları, nitel araştırma yazma-yürütme konusunda

on yılı aşkın süredir bilgi ve deneyim sahibi bir öğretim üyesidir. Alınan uzman görüşü doğrultusunda oluşturulan bazı temalar aynı çatı altında birleştirilerek yeniden düzenlenmiştir. Yapılan tümevarım analizi sonucunda toplam iki ana ve dokuz alt temaya ulaşılmıştır. Ortaya çıkan ana ve alt temalara ilişkin özet görsel Şekil 3.11’de yer almaktadır. Şekilde yer alan iki ana tema ve bu temalara bağlı alt temalarla ilgili tüm bulgular sırasıyla izleyen bölümde açıklanmıştır. Araştırmacı bulgulara, etik ilkelerden hareketle her bir katılımcıya vermiş olduğu kod isimleri kullanmıştır.

6.1.1. Tema 1: Kitabın fiziksel ve dilsel özellikleri: Yapılan görüşmenin analizinde, katılımcıların hazırlanacak olan kılavuz kitabın genel fiziksel ve dilsel özelliklerine ilişkin görüşler bildirdikleri; bu konu kapsamına ise kitabın dış görünüşü, genel fiziksel ve dilsel özellikleri konularını ele aldıkları ortaya çıkmıştır.



Şekil 3.11. Kılavuz kitabın biçimsel ve dilsel özelliklerine yönelik gerçekleştirilen odak grup görüşmesi analizi sonucunda ulaşılan tema ve alt tema listesi

6.1.1.1. Dış görünüşle ilgili fiziksel özellikler: Görüşmede basılı bir kitabın fiziksel özelliklerini tasarlayan katılımcıların, öncelikle kapağına ilişkin görüşler sundukları görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların tümü, kitabın kapak tasarımının renkli, görsel ve sade olması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Örneğin katılımcılardan Aslı öğretmen “*Mutlaka görsel ve renkli olmalı. Okulönceler görsel sever.*” sözleriyle kapağın görme duyusuna hitap etmesi; Mine öğretmen ise “*Çok kalabalıklığı, karışıklığı*

sevmem. *Sade olmalı; ancak bomboş, çok sade ve yavan da olmamalı.*” sözleriyle kapakta çok karışık ve göz yoran bir tasarım kullanılmaması konusunda görüş bildirmiştir.

Ayrıca tüm katılımcılar görsellikle ilgili olarak kitabın kapağında gerçek çocuk resimlerinin olmamasını, ancak özel gereksinimli çocukların yapmış olduğu ürünlerin ya da gerçeğe yakın, estetik ve elde yapılan çizimlerin kullanılabileceği belirtmiştir. Bu konuyla ilgili Esin öğretmen; *“Çocuk fotoğrafları çok rahatsız eden bir durum. Bunun yerine estetik, gerçeğe yakın el çizimleri yapılabilir.”* derken; Özge öğretmen ise *“Bence özel eğitimde çocukların yaptığı resimleri kapağa koymak güzel olabilir.”* şeklinde görüş sunmuştur. Buna ek olarak, katılımcıların tümü kitabın kapağının yıpranmayan ve kaliteli malzemeden yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin Aslı öğretmen; *“Yıpranmayan kaliteli bir şey olmalı. Sürekli açıp kapatacağımız için...”* sözleriyle kaliteli malzemeden kapak yapımının kitabın kullanıldıkça yıpranma sorununun önüne geçebileceğini dile getirmiştir.

Özet olarak; katılımcılar kitabın kapağının görsel, renkli, sade ve kolay yıpranmayan özelliklerde tasarlanması gerektiği yönünde görüşler sunmuşlardır.

6.1.1.2. Genel fiziksel özellikler: Yapılan görüşmenin analizinde; katılımcıların kitabın bütününe genel fiziksel özelliklerine ilişkin de birtakım görüşler sundukları ve bu görüşlerin görsellik, renk, boyut, yazı tipi ve boyutu, cilt özellikleri konularında toplandığı ortaya çıkmıştır.

Görüşmede katılımcıların tümü öncelikle, kitapta sunulan bilginin çeşitli görsellerle (resim, grafik ve şekiller vb.) desteklenmesinin kitabın ilgi çekiciliğini, böylece sunulan bilginin akılda kalıcılığını artıracak olduğunu belirtmiştir. Örneğin Müge öğretmen bu konuyla ilgili; *“Görseller çok önemli. İnsanın içini açmalı. Bazı görsel olmayan sıkıcı kitapları bu nedenle okumaya üşenebilir öğretmenler ya da ihtiyaç sahipleri...”* açıklamalarıyla kullanılan görsellerin kişide kitabı okuma isteği uyandıracak olduğunu vurgularken; Aylin öğretmen ise *“Görsel zenginliği olan kitapları daha çok okuyoruz. Böylece bilgiler daha kalıcı oluyor.”* diyerek görsel destekli kitapların daha çok okunmasıyla bilgilerin kalıcılığına yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca görüşmede tüm katılımcılar, kitapta yer alacak görsellerin estetik ve elde yapılan çizimler şeklinde hazırlanmasını istemişlerdir. Bu konuyla ilgili ise Sevgi öğretmen; *“Kalemle çizimler çok doğal oluyor. Bizi kitabın içine çekiyor...”* sözleriyle elde yapılan estetik çizimlerin kitabın ilgi çekiciliğini artırdığını

dile getirmiştir. Buna ek olarak, görüşmede çoğu katılımcı kullanılan görsellerle sunulan bilgilerin orantılı bir şekilde sunulması şeklinde öneride bulunmuşlardır.

Genel fiziksel özelliklerle ilgili olarak katılımcıların tamamına yakını, kitapta kullanılan renklerin göz yormayan mat ve yumuşak renklerde olması gerektiği yönünde görüş sunmuşlardır. Örneğin Aylin öğretmen *“Bizim için mat daha çekici geliyor. Gözümüzün yorulmaması açısından...”* sözleriyle kitapta kullanılmasını istediği mat renklere; Serap öğretmen ise *“Zaten görsellerde çok hareketli, renkler fazla oluyor. Görsel fazla olmalı, ama renkler soft olursa göze daha uyumlu olabilir...”* cümleleriyle yumuşak renklere vurgu yapmıştır. Bununla birlikte bir katılımcı ise kitapta parlak renklerin de dikkat çekilmek istenen yerlerde kullanılabileceğini; *“Leon renkler de olabilir. Dikkat çekicilik açısından.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Kılavuz kitabın genel fiziksel özellikleriyle olarak yine katılımcıların tamamına yakını, kitabın taşınabilir boyutta hazırlanması gerektiğini görüşmede özellikle vurgulamıştır. Bu bağlamda katılımcılar, her bir konunun modül modül küçük kitapçıklardan oluşan bir set şeklinde hazırlanmasının kitapçıkların kullanılabilirliği ve dayanıklılığını artıracaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Serap öğretmen bu konuyu; *“İstediğimizi alıp işimiz bitince geri koyduğumuz modüller, çünkü hepsini taşımak ya da hepsini almak yerine o an ihtiyacım olanı alırım. Diğer modüller böylece yıpranmaz. Onların da içinde bulunacağı kalın ve dayanıklı bir dosya olmalı.”* diyerek ele almıştır.

Kitabın fiziksel özellikleriyle ilgili görüş sunulan bir diğer konu, kitapta kullanılan yazı tipi ve boyutudur. Bu bağlamda görüşmede katılımcıların tamamı, kitapta eğlenceli ve okunaklı bir yazı tipi ve boyutunun kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Sözü edilen konuya yönelik Esin öğretmen; *“Yazılar evrak yazılarına benzememeli. Daha sempatik ve okunaklı bir yazı olabilir, Comic Sans gibi. Orta boyutta olmalı.”* demiştir.

Kitabın fiziksel özellikleriyle ilgili görüş bildirilen son konu, kitabın cildir. Bu kapsamda katılımcıların tümü *“Yapıştırılmalı ya da spralli, ancak zaman içerisinde deforme olmayacak bir teknik olmalı.”* (Özge öğretmen) örnek görüşünde görüldüğü gibi, kitabın cildinin zamanla yıpranmayacak özellikte olan herhangi bir teknikle hazırlanabileceğini dile getirmiştir.

6.1.1.3. Yazım dili özellikleri: Görüşmenin analizinde katılımcıların diğer konulara göre daha az yoğunlukta görüş bildirdikleri konu, kitabın yazım dili özellikleridir. Bu

bağlamda tüm katılımcılar, kitabın akademik olmayan, samimi ve sade bir dille yazılması gerektiği yönünde görüş sunmuşlardır.

Özetle, görüşmede katılımcıların kitabın görsel, bu görsellerin estetik el çizimleriyle oluşturulduğu, mat ve gözü yormayan renklerde, resmi olmayan ve orta boyutta bir yazı tipi, yıpranmayan cilt yapısı, taşınabilir, akademik olmayan, samimi ve sade bir dil kullanımı özelliklerinde tasarlanması konusunda fikirler sundukları görülmüştür.

6.1.2. Tema 2: Kitabın bölümleri: Görüşmenin analizinde, katılımcıların kitabın genel fiziksel ve dilsel özellikleriyle birlikte kitapta yer alması gereken bölümler konusunda da görüşler sundukları ortaya çıkmıştır. Bu bölümler; tanımlar, teorik bilgiler, uygulama örnekleri, önemli notlar, içindekiler ve kaynakçadır.

Katılımcıların görüşmede kitapta yer alması konusunda görüş bildirdikleri bölümlerden birisi tanımlardır. Bu kapsamda katılımcıların tamamı, özel eğitim lisans mezunu olmadıklarından dolayı kitapta özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili temel kavramların mutlaka yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada katılımcılar, yapılan tanımların kısa ve öz olması gerektiğini de özellikle vurgulamışlardır. Görüşme katılımcılarından Mine öğretmen bu konuları şöyle özetlemiştir: *“Çok fazla bilgimiz yok özel eğitimle ilgili. Tanımlar olmalı bize, ama az ve öz olmak gerek... Çok fazla detay okumayı sevmiyorum. Hemen almam gerekeni almalıyım ilk önce.”*

Katılımcıların kitapta yer alması konusunda görüş bildirdikleri bölümlerden bir diğeri, teorik ve pratik bilgilerdir. Görüşmede yine katılımcıların tümü teorik ve pratik bilimsel bilgilerin ayrılmaz bir bütün olduğunu ifade etmiş; özel eğitim lisans mezunu olmadıklarından dolayı kitapta özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve doğal öğretim uygulamaları konusunda yeterli bilimsel bilgilerin bulunmasının aileleri ve diğer meslektaşlarını bilgilendirmede önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda ise, sıkıcı ansiklopedik bilgiler yerine yine bilimsel ve yeteri kadar ayrıntıya sahip; ancak öz, akılda kalacak, pratik önerilerle desteklenmiş teorik ve pratik bilgilere ihtiyaç duyduklarının görüşmede altını çizmişlerdir. Bu konulara yönelik Esin öğretmen şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Normalde bizim program kitabında da çeşitli bilgiler var, ama çok ansiklopedik. Hiç zannetmiyorum ki çoğu öğretmenin oradaki bilgileri okuduğunu. Bize*

hap bilgiler lazım. Çok sıkmadan bilgi verir düzeyde ansiklopedik olmayan teorik ve pratik bilgi...”

Katılımcı görüşlerine göre, kitapta yer alması gereken önemli bölümlerden bir diğeri örnek olaylardır. Görüşmede katılımcılar, kitapta yer alacak örnek olayların teorik konuyu anlamak ve uygulamaya aktarmak adına oldukça önemli rol üstlendiğini belirtmişlerdir. Bu noktada katılımcılar; örnek olayların somut, çok sayıda, gerçek okulöncesi eğitim sürecini yansıtan ve çeşitli etkinliklere yönelik hazırlanması gerektiğini görüşlerinde vurgulamışlardır. Örneğin katılımcılardan Aslı öğretmen *“Vaka örnekleri olursa olayı anlamak, algılamak ve uygulamak daha kolay oluyor. Olayı somutlaştırıyor...”* sözleriyle kitapta yer almasını istedikleri örnek olayların önemine; Müge öğretmen ise *“Sadece rutinler değil, bu bir serbest zamandaki bloklarla oynama olabilir, başka bir sanat etkinliği olabilir. Her alanda somut, değişik ve gerçek yaşamdan örnekler verilmeli ki tek bir rutin üzerinden olayı anlamamalı...”* cümleleriyle örnek olaylarda olması gereken çeşitli özelliklere değinmiştir.

Yapılan analizde, katılımcıların kitapta yer almasını istediklerini ifade ettikleri diğer bölümün, önemli notlar bölümü olduğu görülmüştür. Görüşmede katılımcıların tamamı, kitapta kendilerine sunulan teorik bilgi ve tanımların önemli noktalarının kısa notlar halinde verilmesinin bu bilgilere anında ulaşım kolaylığı sağlayacağını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar bu noktada, önemli notların dikkat çekici, akılda kalıcı ve kolay ulaşılabilir olabilmesi için renkli kutucuklarda ya da grafik ve şekillerle sunulabileceği konusunda öneride bulunmuşlardır. Özge öğretmen bu konuları şöyle ele almıştır: *“Her zaman tüm bilgileri okumak yorucu. Bu nedenle anında ulaşılacak önemli notlar bölümü olmalı. Bunlar kutucuklarla ya da renklerle ayrıldığı zaman daha görsel olarak dikkat çekici oluyor...”*

Son olarak tüm katılımcılar kitapta istenen bilgilere hemen gidebilmek adına içindekiler; kendilerinin inceleyebileceği ve ailelere önerebilecekleri farklı kaynakların yer aldığı kaynakça bölümlerinin kitapta mutlaka yer alması gerektiği konusunda ortak görüş sunmuşlardır.

Özetle; yapılan analizde katılımcıların kılavuz kitabın yeteri kadar ayrıntılı, ancak kısa, öz ve pratik bilimsel tanım ve bilgilerle, bilgilerin gerçek ve çeşitli okulöncesi etkinliklerini içeren örnek olaylarla desteklendiği bir şekilde tasarlanmasına ilişkin görüşler sundukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcılar hazırlanacak kitapta tanım ve

bilimsel bilgilere yönelik önemli notlar, içindekiler ve kaynakça bölümlerinin de mutlaka bulunması gerektiği görüşlerini sunmuşlardır.

Sonuç olarak araştırmacı, hazırlanacak olan kitabın fiziksel ve dilsel özelliklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, gerçekleştirilen bu odak görüşmesinin analizinde görüşmenin amacı olmaması ve ayrı bir tema oluşturulacak yoğunlukta bir veri elde edilmemesine rağmen, kimi katılımcıların hazırlanacak olan kitabın içeriğinde tanıya yönlendirmede önemli olduğunu düşündükleri gelişimsel yetersizliği olan çocukların türleri ve özelliklerinin yer almasına ilişkin görüş sundukları dikkat çekmiştir.

Araştırmacı bir sonraki adımda, yapmış olduğu ayrıntılı ulusal/uluslararası alan yazın taraması ve odak grup görüşme bulguları ışığında kılavuz kitabı hazırlamaya başlamıştır. Bu süreçte öncelikle, yapılmış olan alan yazın taramasından yararlanılarak eğitim programının içeriğinde yer alması karar verilen tüm konulara yönelik bir içerik yazılmıştır. Bu içerik kitabın fiziksel ve dilsel özelliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen odak grup görüşme bulguları ışığında, eğitim programının içeriğinde yer alan her bir konunun beş ayrı modüle ayrıldığı küçük kitapçıklar şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca yapılan görüşme bulguları ve okuyucu kitlesinden hareketle, kitap “içindekiler, bilimsel tanımlar, teorik ve pratik bilgiler, örnek uygulama örnekleri, önemli notlar ve kaynakça” bölümleri halinde düzenlenmiş; bilimsel tanımlarla birlikte teorik ve pratik bilgiler kısa ve özet şekilde, ansiklopedik olmayan ve kolay anlaşılır bir dilde yazılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, kitapta yer alacak bilimsel bilgiler görsel şekillerle, önemli not kutucuklarıyla ve gerçek yaşamdan çeşitli ve çok sayıda okulöncesi etkinliklerine dayalı örnek olaylarla desteklenmiştir. Bu aşamada, iki alan uzmanından kitabın yazılan içeriği, dili ve yazılan bilgilerin fiziksel düzenlemesi ile ilgili görüşler alınmıştır. Görüş alınan uzmanlar doğal öğretim süreci konusunda bilgiye sahip, yurt içi ve dışında uygulama deneyimleri olan ve TÜBİTAK 1001 projesinde araştırmacı olarak yer alan öğretim üyeleridir. Bu görüşler doğrultusunda, içeriğe daha fazla sayıda örnek olay eklenmiş ve içerik böylece yeniden düzenlenmiştir.

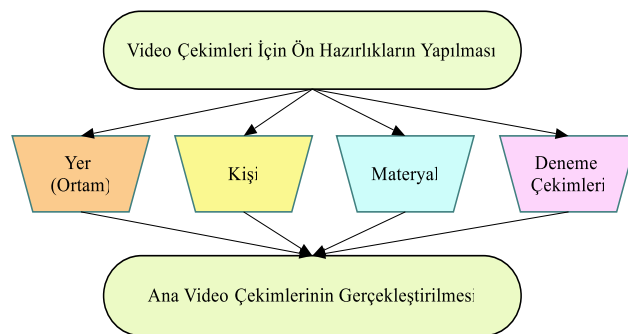
Bu aşamadan sonra, kitapta yazılan her bir örnek olayın resmedilmesine ilişkin bir görsel sanat öğretmeniyle görüşülmüş ve bu öğretmene odak grup görüşme bulguları aktarılmıştır. Görsel uzman öğretmeni, mat renklerde ve elde yapılan çizimlerle örnek olayları tasarlamıştır. Ardından profesyonel bir tasarım uzmanıyla görüşülmüş, odak grup görüşme bulguları kendisine aktarılan bu uzman ise beş modül halinde yazılan kitapçıkları katılımcıların istedikleri fiziksel özelliklere en yakın şekilde tasarlamıştır.

Daha açık bir ifadeyle, kitapta kullanılacak şekil, grafik ve görselleri göz yormayan, ancak ilgi çekici renklerde tasarlanmış; kitabın sayfaları yazı ve görsel dengeyi kuracak şekilde düzenlenmiştir. Bu işleminden sonra, kitabın içeriği ve fiziksel özelliklerine ilişkin bir önceki aşamada görüş alınan uzmanlardan tekrar görüş alınmış ve hazırlanan şekliyle basılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Basım aşamasında Eğiten Kitap Yayınevi'yle iletişim kurulmuş, bu yayınevine basımda istenen özellikler aktarılmış ve kılavuz kitap beş modül halinde, kolay yıpranmayacak kalın kuşe kapak ve kağıt türüyle basılmıştır. Böylece araştırmanın eğitim programlarında kullanılacak materyallerden birisi olan kılavuz kitapçıkların hazırlanma süreci tamamlanmıştır.

6.2. Uzman ve örnek uygulama videolarının hazırlanması: Programın ikinci materyali, programın beş modülünde yer alan konulara yönelik çekilen uzman ve örnek uygulama videolarıdır. Bu materyalin hazırlanma amacı; katılımcılara uzmanlar aracılığıyla güvenilir bilgiler aktarmak, gerçek yaşamdan çok sayıda ve çeşitli uygulama örnekleri sunmaktır. Dolayısıyla uzman videolarıyla modüllerdeki konuların aktarılması, örnek uygulama videolarıyla ise farklı rutin, etkinlik ve geçiş zamanlarında doğal öğretim uygulamalarının kullanımının örneklendirilmesi amaçlanmıştır. Böylece katılımcıların programdan edindikleri bilgileri kolaylıkla okulöncesi eğitim uygulamalarına taşıyabilmeleri amaçlanmıştır.

Çekilmesi hedeflenen çok sayıda videonun tek başına araştırmacı tarafından çekilmesi zaman kontrolü açısından mümkün olamamıştır. Bu nedenle bu materyal, araştırmacı-TÜBİTAK 1001 proje ekibi işbirliğiyle hazırlanmıştır. Örnek uzman ve uygulama videolarının hazırlanma süreci Şekil 3.12'de görselleştirilmiş ve ardından sırasıyla açıklanmıştır.



Şekil 3.12. Uzman ve örnek uygulama videolarının hazırlanması süreci

İlk aşamada video çekimlerinin yapılacağı ortam ve katılımcılar belirlenmiş, çekimlerde gerekli olan materyal hazırlıkları gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Uygulama Birimi'nde çekimlerin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu seçimin nedeni, sözü edilen birimde doğal öğretim uygulamalarının sıklıkla kullanılması ve bu birimde eğitim alan çocukların video çekimlerine aşina olmasıdır. Böylece araştırma kapsamında belirlenen her bir doğal öğretim uygulamasına yönelik olarak çekilmesi planlanan videoların günlük yaşamdan olağan örnekleri yansıtması amaçlanmıştır.

Çekimlerin gerçekleştirileceği ortamı belirlendikten sonra birimde yer alan uygulama sınıfları teker teker gezilerek gözlemlenmiş ve proje ekibiyle birlikte doğal öğretim uygulamalarının sıklıkla kullanıldığı 3-5 yaş Down Sendromlular ve Okulöncesi Otizm Spektrum Bozukluğu Grubu ile çekimlerin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Sonraki adımda seçilen sınıfların öğretmenleriyle görüşülmüş, çekimler için gerekli izinler alınmış ve öğretmenlerle birlikte çekim yapılabilecek uygun gün ve saatler belirlenmiştir.

Çekim sürecini düzenleme süreci bunlardan ibaret değildir. Programın her bir modülündeki konulara ilişkin çok sayıda ve çeşitli uzman konu anlatımı ve örnek uygulama videosu çekimleri yapılacağından hareketle, araştırmacı bu süreçte TÜBİTAK 1001 Projesi ekibinden yardım almaya karar vermiştir. Bu bağlamda proje ekibiyle bir toplantı düzenlenmiş; bu toplantıda görüş birliğiyle video çekim sürecinde doğal öğretim uygulamaları konusunda yurt dışı ve içinde yıllarca uygulama yapmış bir öğretim üyesi başta olmak üzere toplam altı ekip üyesinin rol almasına karar verilmiştir. Bahsedilen öğretim üyesi gibi ekip üyeleri de doğal öğretim uygulamaları konusunda bilgi ve uygulama deneyimi olan öğretim elemanlarıdır.

Aktarılan bu süreç dışında programın birinci modülü gelişimsel yetersizlik türlerinin tanım ve özellikleri olup, bu modülde yer alacak olan videolarda uzmanların farklı gelişimsel yetersizlik türleriyle ilgili bilgiler sunmaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda her bir gelişimsel yetersizlik grubuyla çeşitli çalışmalar yaparak alanda uzmanlaşmış öğretim üyeleriyle görüşülmüş ve proje/araştırma, yapılacak olan video çekimlerinin amacı ve kapsamı hakkında onlara bilgiler sunulmuştur. Böylece hangi uzmanların çekimlerde rol alacağı da bu süreçte belirlenmiştir.

Sonraki süreçte, uzman video çekimlerinin profesyonel bir ekip tarafından gerçekleştirilmesi amacıyla Anadolu Üniversitesi Yapım Ekibi ile görüşülmüş, bu ekibe

yine proje/araştırma, çekilecek olan videoların amacı ve kapsamı aktarılmıştır. Bu sürecin sonunda, Anadolu Üniversitesi TV Yapım Ekibi ile çekimlerin gerçekleştirilmesine ilişkin bir anlaşmaya varılmıştır. Bir sonraki adımda proje yapım ekibiyle bir toplantı düzenlenmiş, bu toplantıda uzman videolarının nerede çekileceği ve bu çekimlerde nelerin uygulanabilir olup olmadığı birlikte tartışılmış; çekimlerin başlama tarihi ve oturumları kararlaştırılmıştır. Sözü edilen çekimler profesyonel bir ekip tarafından yapılacağı için bu süreçte ayrı bir ekipman hazırlığı yapılmasına gerek kalmamıştır.

Aktarılan ayrıntılı hazırlıklardan sonra, önceden belirlenen takvime göre Engelliler Araştırma Enstitüsü Uygulama Birimi'nde önce deneme, sonra tüm ana uzman video çekimleri gerçekleştirilmiştir. Doğal öğretim örnek uygulama videolarında ise pek çok farklı günlük rutin, geçiş ve etkinliklerin yansıtılmasının istenmesi ve TV Yapım Merkezi'nin uzun soluklu olacak bu çekimleri gerçekleştirmeye uygun bir çalışma takviminin olmaması nedenleriyle, araştırmacıyla birlikte tüm proje ekibi uygun oldukları gün ve saatlerde kendi kamera ve tripodlarıyla bu çekimleri gerçekleştirmişlerdir.

Çekilen tüm videoların sayısı incelendiğinde; programın “Gelişimsel Yetersizlik Türlerinin Tanım ve Özellikleri” konulu birinci modülü için Zihinsel Yetersizlik, Down Sendromu, İşitme Yetersizliği, Görme Yetersizliği, Dil ve Konuşma Bozuklukları, Otizm Spektrum Bozukluğu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Serebral Palsi konularını farklı farklı uzmanların anlattığı 8; “Doğal Öğretim Süreci” konulu ikinci modülü için ise sürecin genel çerçevesinin anlatıldığı bir uzman videosu çekilmiştir.

“Nitelikli Yetişkin Davranış Stratejileri” isimli üçüncü modüle yönelik ise, stratejilerin alan uzmanı tarafından anlatıldığı 4 video, bu stratejilerle ilgili uygulama örneklerinin olduğu 56 video çekilmiştir. Ayrıca “Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri” isimli modüle ilişkin stratejilerin yine alan uzmanı tarafından anlatıldığı 10 video, bu uygulamaların farklı rutin, etkinlik ve geçişlerde kullanımlarını gösteren 105 video çekilmiştir. Buna ek olarak, son modül olan “Çevresel Düzenlemeler” adlı modül için ise çevresel düzenleme stratejilerinin alan uzmanı tarafından anlatıldığı 4, bu stratejilerin yine farklı rutin, etkinlik ve geçişlerde kullanımlarını gösteren 32 örnek uygulama videosu çekilmiştir. Sonuç olarak; 28 uzman ve 193 örnek uygulama videosu olmak üzere toplam 221 video çekimi gerçekleştirilmiştir.

Video çekimlerinin tamamlanmasından sonra, TV Yapım Merkezi arşivinde toplanan uzman ve örnek uygulama videoları yine bu merkezin ekibi tarafından düzenlenmiştir. Bu düzenleme; giriş jeneriğinin seçimi, seslendirmesi vb. teknik süreçleri

kapsamaktadır. Teknik süreçte bu ekip, öncelikle birkaç videonun düzenlendiği demo videolar hazırlamış, araştırmacı ve proje ekibi tarafından onaylandıktan sonra çekilen tüm videolar aynı şekilde düzenlenmiştir. Böylece uzman ve örnek uygulama videolarının hazırlanması aşaması tamamlanmıştır.

6.3. Kılavuz kitapçıklar, uzman ve örnek uygulama videolarının web sitesine gömülmesi: Daha önce de belirtildiği gibi, Web Tabanlı ODÖP katılımcılara hazırlanan içeriğin web sitesi üzerinden sunulduğu bir programdır. Bu amaçla eğitim programı için hazırlanan tüm materyaller (kılavuz kitapçıklar, uzman ve örnek uygulama videoları) bir web sitesine gömülmüştür. Bunun için ise, eğitim materyalleri hazırlanırken bir web sitesi tasarlanmıştır.

Web sitesi hazırlanmadan önce, araştırmacı kendisinin de içerisinde yer aldığı TÜBİTAK 1001 proje ekibi ile bir araya gelerek bu sitenin öğretmenler için hangi görsel ve işlevsel özelliklerde olabileceği konusunu tartışmıştır. Projede okulöncesi doğal öğretim süreci konusunda uygulama deneyimi olan araştırmacılar, çalışmanın konusu ve eğitim grubunun özelliği nedeniyle web sitesinin okulöncesi eğitimi yansıtan görsellikte (renkli, şekilli vb.) ve kullanıcı dostu olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Böylece web sitesinin tasarımına ilişkin uzman görüşleri de alınmıştır. Web sitesinin kullanıcı dostu olması demek; “siteyi ziyaret eden kullanıcıların metinleri okurken, herhangi bir konuda bilgi alırken ve herhangi bir sekmeyi açmaya çalışırken yaptıkları işlemleri mümkün olduğunca basit, kısa ve sorunsuz bir şekilde yapabilmeleri” anlamına gelmektedir (Burma, 2008).

Web sitesinin hazırlanması sürecinde ise, bu sitenin tasarımı ve site üzerinden araştırmanın Deney-2 grubu katılımcılarına yönelik log kayıtlarının tutulması konularının önemli teknik yazılım bilgileri gerektirmesi nedeniyle profesyonel bir web geliştirme uzmanından destek alınmasına karar verilmiştir. Profesyonel bir tasarım uzmanıyla çalışmaya karar verilmesi ve araştırmanın diğer hazırlık süreçlerine yönelik zaman kontrolü nedenleriyle, web sitesinin hazırlanmasında kılavuz kitapçıklar için alınan öğretmen görüşleri gibi bir görüşme oturumu planlanmamıştır.

Bir sonraki adımda bir web uzmanıyla görüşülerek; kendisine proje ve araştırmanın amacı, katılımcıların özellikleri, tasarıma yönelik uzman görüşleri vb. bilgiler verilmiştir. Ayrıca web uzmanının tasarlanacak web sitesinin fiziksel ve yazılıma ait özelliklerinin nasıl olabileceği konusundaki görüşü de alınmıştır. Proje ekibi gibi web uzmanı da,

hazırlanacak sitenin araştırmanın konusu ve katılımcı grubu nedeniyle okulöncesi eğitimi yansıtan görsellikte ve kullanıcı dostu özelliklerinde tasarlanabileceği konusunda görüş bildirmiştir. Sonraki süreçte web uzmanı tarafından örnek demo siteler hazırlanmış, araştırmacı ve proje ekibine yollanan bu örnek web siteleri içerisinde oy birliğiyle bir seçim yapılmış ve hazırlanan tüm materyaller seçilen web sitesine gömülmüştür. Böylece Web Tabanlı ODÖP tamamlanmıştır. Hazırlanan web tabanlı eğitim programına <https://www.dogalogretimprojesi.com/> adresinden ulaşılabilmektedir.

Yüz yüze ODÖP'ün geliştirilme süreci

Yüz Yüze ODÖP, araştırmacı tarafından Taba Program Modeli'nde yer alan aşamalara göre geliştirilen beş haftalık bir öğretmen eğitimi programıdır. Bu programda web tabanlı program için hazırlanan içerik ve materyallerden yararlanılmış; böylece aynı içeriğin iki farklı şekilde (web tabanlı-yüz yüze) ve paralel olarak sunulduğu eğitim programları elde edilmiştir. Dolayısıyla Yüz Yüze ODÖP'ün geliştirilme süreci Web Tabanlı ODÖP'ün temel desenleme aşamalarıyla paraleldir. Farklı bir ifadeyle; programa olan ihtiyacın, hedeflerin, içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi aşamaları web tabanlı programın geliştirilmesi aşamalarını aynen yansıtmaktadır. Bu nedenle bu bölümde, Yüz Yüze ODÖP'ün geliştirilme süreci içerisinde gerçekleştirilen her bir aşama ayrıntılı bir şekilde açıklanmamış, programın Web Tabanlı ODÖP'ün oluşturulduğu süreçten farklılaşan noktalarına değinilmiştir. Farklılaşan bu noktalar ise, öğretim yaşantılarının seçilmesi ve düzenlenmesi aşamalarıdır.

Hazırlanan içeriğin katılımcılara yüz yüze eğitim oturumları ile sunulmasından hareketle, bu programın öğretim yöntemi “yüz yüze eğitim”dir. Yüz Yüze ODÖP'ün geliştirilmesi sürecinde öncelikle araştırmacı, beş modülden oluşan Web Tabanlı ODÖP'ün haftalık oturumlara dağıtılmış hedef ve konularıyla paralel olan eğitim oturumları oluşturmuştur. Ayrıca araştırmacı programın her bir oturumunda kullanacağı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini de belirlemiştir. Bu bağlamda, alan yazında yüz yüze öğretmen eğitimlerinde kullanılan pek çok farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniğin bulunduğu görülmüştür (Demirel, 2005; Gözütok, 2006). Araştırmacı Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'ün paralel şekilde sunulması koşulundan hareketle, her bir oturumun sunulmasına ilişkin grupla öğretim tekniklerinden “düz anlatım”, “örnek olay” ve “soru-cevap” tekniklerini seçmiştir. Web Tabanlı ODÖP için çekilen video ve kılavuz kitapçıklarda da konular alan uzmanları tarafından anlatılmakta, materyallerin içerisinde

çeşitli sorular sorulup cevaplanmakta ve anlatılan bilgiler örnek olaylarla desteklenmektedir. Araştırmacı daha sonra, belirlemiş olduğu öğretim araç-gereç ve tekniklerini beş haftalık eğitim oturum planlarına işlemiştir. Ardından hazırlanan oturum planları bölümüne bu planların adım adım nasıl işleyeceğini de özet olarak açıklamıştır.

Bir sonraki adımda araştırmacı, her bir oturum planının içeriğine yönelik powerpoint sunumlar hazırlamıştır. Bu sunumların içerisine ise, oluşturulan oturum planlarının hedeflerini aynen yansıtan ve Web Tabanlı ODÖP'ün geliştirilme sürecinde hazırlanan materyallerin içeriğini (kılavuz kitapçıklar, uzman ve örnek uygulama videoları) gömmüştür. Dolayısıyla eğitim programlarının paralel olan içeriği Web Tabanlı ODÖP'te katılımcılara web sitesi aracılığıyla sunulurken; Yüz Yüze ODÖP'te ise araştırmacı tarafından powerpoint sunumlar aracılığıyla sunulmuştur. Her bir eğitim oturumunun sonunda ise hazırlanan powerpoint sunum, kılavuz kitapçık ve DVD'ye çekilmiş olan uzman ve uygulama videoları katılımcılara dağıtılmıştır.

Sonraki aşamada araştırmacı, Yüz Yüze ODÖP'ün tüm oturum planları ve hazırlamış olduğu powerpoint sunumların içerik geçerliğini sağlamak üzere iki alan uzmanından görüş almıştır. Bu uzmanlardan biri program geliştirme, diğer uzman ise doğal öğretim uygulamaları konusunda bilgi ve deneyim sahibi öğretim üyesidir. Alınan görüşlerde, program oturumları ve powerpoint sunumlarının içeriğinin eğitimin hedeflerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece Yüz Yüze ODÖP tamamlanmış ve hazırlanan programın oturum planlarına EK-7'de yer verilmiştir.

7. Programların değerlendirilmesi ve değerlendirme araçları: Araştırmacı Taba Modeli'nin bu son aşamasında, eğitim programlarının katılımcıların doğal öğretim süreci bilgi, etkileşimsel davranış ve doğal öğretim uygulamalarını sınıflarında kullanım düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek ve eğitimlerden sonra yaşanan deneyim, görüş ve önerileri belirlemek için kullanacağı veri toplama araçlarına karar vermiştir.

Programların belirlenen bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi, araştırmanın doğasına göre nicel ve nitel pek çok farklı veri toplama aracıyla değerlendirilebilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Şeker, 2017). Yapılan çalışmada ise, programların katılımcıların doğal öğretim bilgi düzeyleri üzerindeki etkisinin “*Doğal Öğretim Süreci Bilgi Testi (DÖS-BİL)*”, etkileşimsel davranış düzeyleri üzerindeki etkisinin “*Ebeveyn/Yetişkin Davranışını Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV)*” ile ölçülmesine karar verilmiştir. Programların katılımcıların doğal öğretim

uygulamalarını eğitim süreçlerinde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesinde ise, yapılan video çekimlerinin “*Doğal Öğretim Süreci Video Analiz Formu (DÖS Video Analiz Formu)*” ile kodlanarak değerlendirilmesi planlanmıştır. Bununla birlikte; eğitim programlarının sağladığı uygulama deneyimleri, katkılar ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin belirlenmesi amacıyla odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Son olarak, geliştirilen eğitim programlarından edinilen bilgilerin eğitim süreçlerine aktarılmasında katılımcıların yaşadıkları deneyimlere ilişkin haftalık yansıtma günlükleriyle veriler toplanmış ve alanda saha notları tutulmuştur. Sözü edilen tüm değerlendirme araçlarının özellikleri ve hazırlanma süreçleri, bir alt başlıkta yer alan “Veri Toplama Araçlarının Seçimi ve Hazırlanması” bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.1.4.2. Veri toplama araçlarının seçimi ve hazırlanması

Karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu çalışmada, birbirini destekleyen veya çoğaltan verilerin elde edilmesinde nicel ve nitel birçok veri toplama aracı birlikte kullanılmıştır. Tablo 3.10’da araştırma sürecinde kullanılan tüm veri toplama araçları ve bu araçların özelliklerine ilişkin özet bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.10. *Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin temel bilgiler*

Aşama	Veri Türü	Veri Toplama Aracı	Geliştirme/ Hazırlama Süreci	Aracın Kullanım Amacı
Uygulama Öncesi ve Sonrası	Nitel	Odak grup görüşmeleri	Araştırmacı	*Kaynaştırma ve doğal öğretim süreciyle ilgili ön bilgi ve deneyimleri belirleme *Programlarla ilgili görüş ve deneyimleri belirleme
Ön-test/Son-test/İzleme Ölçümleri	Nicel	DÖS-BİL	Araştırmacı+ Proje Ekibi	*Doğal öğretim bilgi düzeylerini ölçme
	Nicel	EDDÖ-TV	Diken, 2009	*Etkileşimsel davranış düzeylerini ölçme
	Nicel	DÖS Video Analiz Formu	Araştırmacı	*Sınıflarda kullanılan doğal öğretim stratejilerini frekanslara dönüştürme
Uygulama Aşaması	Nitel	DÖS Yansıtma Günlüğü Formu	Araştırmacı	*Uygulamada yaşanan deneyimlere ilişkin bilgi toplama
	Nitel	Video kayıtları	-	*Sınıflarda kullanılan doğal öğretim stratejilerini belirleme
	Nicel	Log kayıtları	Web uzmanı	*Deney-2 grubunun web sitesine giriş süresini belirleme
Araştırma Süreci	Nitel	Saha notları	-	*Sürece ilişkin bilgi toplama

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi, alan yazından seçilen EDDÖ-TV dışındaki tüm veri toplama araçları araştırmacı ya da araştırmacı-TÜBİTAK 1001 proje ekibi işbirliğiyle hazırlanmıştır. Araştırmada pek çok farklı veri toplama aracının birlikte kullanılması nedeniyle, izleyen bölümde kullanılan bu veri toplama araçları nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınarak sırasıyla açıklanmıştır.

Nicel veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları; EDDÖ-TV, DÖS-BİL, DÖS Video Analiz Formu ve log kayıtlarıdır. Aşağıda bu araçların geliştirilme ya da hazırlanma süreçleriyle birlikte özellikleri sırasıyla açıklanmıştır.

Ebeveyn/yetişkin davranışlarını değerlendirme ölçeği (EDDÖ-TV): EDDÖ-TV, ebeveyn/yetişkin ve çocuk etkileşimi sırasında ebeveyn/yetişkinlerin etkileşimsel davranışlarını değerlendirmede kullanılan bir ölçektir. Bu ölçeğin sadece ebeveynin değil, temelde yetişkinin çocukla kurduğu etkileşimsel davranışlarını ölçmesi nedeniyle, araştırmanın katılımcıları olan okulöncesi öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde çocuklarla kurdukları etkileşimsel davranış düzeyleri EDDÖ-TV ile değerlendirilmiştir.

EDDÖ-TV, 2008 yılında Mahoney tarafından Maternal Behaviors Rating Scale (MBRS) adıyla geliştirilmiş olup, Türkiye’deki geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 123 anne-çocuk çiftiyle Diken, Topbaş ve Diken (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özgün formun geliştirilmesi sürecinde ölçekle ilgili ilk çalışma, Mahoney, Powell ve Finger tarafından 1986 yılında zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin etkileşimsel davranışlarının niteliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada özellikle çocuk gelişimi konusunda alan yazında rapor edilen ebeveyn davranışını derecelendirme ölçekleri dikkate alınarak, 18 maddelik 5’li likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Sonraki yıllarda yinelenen analizler sonucunda üç faktörlü ve 12 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Bu süreç şöyle özetlenebilir:

Özgün formun geçerlik çalışmaları incelendiğinde; ölçeğin ilk formunda maddelerin kavramsal olarak benzerlik göstermesi nedeniyle Mahoney, Powell ve Finger (1985)’in ölçeğin yapı geçerliğini faktör analiziyle inceleyerek yedi maddelik kısa formunu elde ettikleri bir çalışma gerçekleştirdikleri görülmektedir. Yedi maddelik bu formda “keyif alma, çocuğun duygusal durumuna duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, uygun uyaran sunma, fiziksel uyarma, yönlendirici olma ve çocuğun ilgilerine duyarlı olma”

maddeleri yer almıştır. Analizde ayrıca ölçeğin iki alt ölçekten oluştuğu bulunmuştur: “Çocuk Odaklı Olma ve Kontrol”. Ancak, Mahoney ve arkadaşları günümüze kadar ölçeğin maddelerini yenilemişler ve üç faktör ve 12 madde olan güncel formuna ulaşmışlardır. Bu faktörler ise, “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma”, “Duygusal İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” olarak sıralanmıştır.

Özgün formun Türkçe’ye uyarlama çalışmalarında ise; önce ölçeğin Türkçe’ye çevirisi alan uzmanları tarafından gerçekleştirilerek kavramsal ve dilsel açıdan değerlendirilmeleri yapılmış ve bu süreçte kapsam geçerliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak; ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğine bakılmış, “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” boyutunun 0.86, “Duygusal İfade Edici Olma” boyutunun 0.87 ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” boyutunun ise 0.61 alfa katsayısına sahip olduğu bulunmuştur. Öte yandan, ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında madde analizleri gerçekleştirilmiş, bu bağlamda ölçeği oluşturan alt ölçeklerin madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve alt faktörlerde yer alan tüm maddeler için bu değerlerin 0.37 ile 0.86 arasında değiştiği saptanmıştır. Son olarak, ölçeğin yapı geçerliğine Açımlayıcı Faktör Analizi ile bakılmış ve toplam varyansın %73.40’ını açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Buna göre, birinci faktörün toplam varyansın %44.74’ünü, ikinci faktörün %17.59’unu, üçüncü faktörün ise %11.07’sini açıkladığı ve ölçeğin üç alt boyutunda yer alan toplam 12 maddenin faktör yüklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle; EDDÖ-TV “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma”, “Duygusal İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı Olma” olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Üç alt ölçek altında ise, yetişkinin etkileşimsel davranışlarını değerlendiren toplam 12 madde yer almaktadır. Bu maddeler; “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” alt ölçeğinde *duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, etkili olma ve yaratıcı olma*; “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçeğinde *kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma ve duygusal ifade edici olmadır*. “Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma” alt ölçeğinde ise *başarı odaklı, yönlendirici olma ve etkileşim hızı* maddeleri yer almaktadır (Diken, 2009).

EDDÖ-TV, 1’den 5’e kadar derecelendirilmiş likert tipi bir ölçektir. Bu derecelendirme puanları tüm alt ölçeklerde (1) “çok düşük düzeyi”, (3) “orta düzeyi” ve (5) “çok yüksek düzeyi” ifade etmektedir.

Ölçekten toplam puan elde edilememekte, alt ölçeklerden ortalama puanlar hesaplanmaktadır. Bu kapsamda, dört maddeden oluşan “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” alt

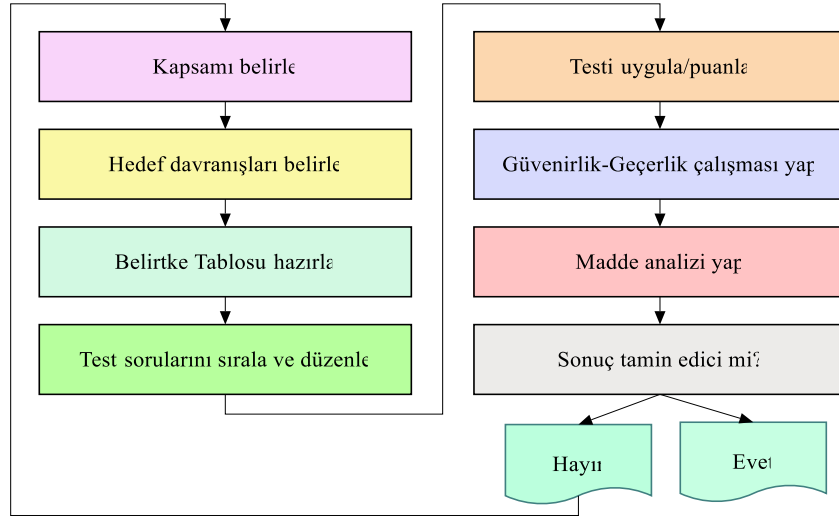
ölçeğinden alınabilecek maksimum puan 20, minimum puan 1 iken; beş maddeden oluşan “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçeğinden alınabilecek maksimum puan 25, minimum puan ise 1’dir. Üç maddeden oluşan “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt ölçeğinden ise alınabilecek maksimum puan 15, minimum puan ise 1’dir. Dolayısıyla, bu üç alt ölçekten alınabilecek toplam puan ortalamalarının maksimum değeri 5, minimum değeri ise 1’dir. Ölçekte “Duyarlı Yanıtlayıcı Olma” ve “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçeklerinden alınabilecek toplam puan ortalamalarının 5; “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt ölçeğinden alınabilecek toplam puan ortalamalarının ise 3 düzeyine çekilmesi hedeflenmektedir.

EDDÖ-TV’nin uygulama süreci ise şöyledir: Çocuğun ilgi, özellik ve gelişimine uygun çeşitli oyuncak ve araç-gereçlerle, yerde halının olduğu ve aynı zamanda da masa başı etkinliği yapılacak bir ortam hazırlanır. Ortama yetişkin ve çocuk getirilerek “*Çocuk ile her zaman nasıl oynuyorsanız lütfen aynı şekilde oynayınız. İsteddiğiniz oyuncak ya da araç-gereçle oynayabilirsiniz.*” denilir ve başka bir yönerge verilmeden 10-15 dakika boyunca yetişkin-çocuk etkileşimi ya doğal olarak gözlemlenir ya da video kaydına alınır. Doğal gözlem oturumunun sonunda ya da video kaydının tamamını izledikten sonra EDDÖ-TV maddeleri kodlanır (Diken, Topbaş ve Diken, 2009). Ölçek, bir veya birden fazla uzmanın aynı anda ortamda bulunmasıyla ayrı formlar üzerinden de doldurulabilmektedir.

Yapılan araştırmada da, öncelikle ölçeğin kullanımına uygun olarak araştırmacı ve proje ekibi tarafından tüm katılımcıların eğitim süreçlerinde gerçekleştirdiği iki farklı etkinlik (serbest zaman ve sanat etkinlikleri) video kaydına alınarak veriler toplanmıştır. Sonraki süreçte, araştırmacı tarafından katılımcıların serbest zaman etkinliklerinde çekilen video kayıtlarının tamamı izlenmiş ve videoların bitiminde EDDÖ-TV maddeleri her bir katılımcı için ayrı ayrı kodlanarak her üç alt ölçeğe ilişkin ortalama değerler hesaplanmıştır.

Doğal öğretim süreci bilgi testi (DÖS-BİL): Katılımcıların üç farklı ölçümde doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili bilişsel bilgi düzeyleri “Doğal Öğretim Süreci Bilgi Testi (DÖS-BİL)” ile ölçülmüştür. DÖS-BİL araştırmacı öncülüğünde TÜBİTAK 1001 projesi ekibi işbirliği ile hazırlanan, beş seçenekten oluşan ve bu seçenekler arasında bir doğru cevabın bulunduğu bir bilgi testidir.

DÖS-BİL'in hazırlanmasında birtakım işlem basamaklarına başvurulmuştur. Bilgi ve Başarı Testleri için önerilen bu işlem basamakları Şekil 3.13'te görülmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2006).



Şekil 3.13. DÖS-BİL işlem basamakları

DÖS-BİL'in temel amacı, katılımcıların eğitim programlarının uygulanmasından sonra doğal öğretim bilgi düzeylerinde bir artış olup olmadığının bir test aracılığıyla ölçülerek ortaya konulmasıdır. Dolayısıyla bu testin kapsamı; kapsamlı alan yazın taraması, uzman görüşleri ve odak grup görüşme bulgularının değerlendirilmesiyle ortaya konulan eğitim programlarının hedefleri ve içeriğiyle paralel olup; bu konular “Gelişimsel Yetersizlik Türlerinin Tanım ve Özellikleri, Doğal Öğretim Süreci, Nitelikli Yetişkin-Çocuk Etkileşimi Stratejileri, Doğal Öğretim Stratejileri ve Çevresel Düzenlemeler”dir. Dolayısıyla testin hazırlanma sürecinin ilk aşamasında, eğitim programları için belirlenen beş modülde yer alan temel konular ve alt başlıklarına ilişkin beş seçenekli toplam 92 soru yazılmıştır. İlk formdaki soru sayısının testi çözecek kitlenin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde fazla olduğu görülse de, gerçekleştirilecek madde analizi çalışmasında uygun olmayan soruların azaltılarak elenmesine Tez İzleme Komitesi üyeleri tarafından karar verilmiştir.

Alan yazında katılımcıların bilişsel alandaki başarılarını ölçmek amacıyla sorulan soruların bilişsel düzeylerini belirlemek için geliştirilen birçok sınıflandırma sistemi bulunmaktadır (Filiz, 2004; Kablan, 2017; Thompson, 2008). Bu sınıflandırmalardan biri de, alan yazında büyük kabul gören ve “Bloom Taksonomisi” olarak bilinen bilişsel gelişim düzeyi sınıflandırmasıdır (Kablan, 2017; Thompson, 2008). Bu sınıflama sistemi,

Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında geliştirilmiş ve 2001 yılında güncellenmiştir. Bloom'un Yenilenmiş Bilişsel Alan Sınıflaması altı seviyeden oluşmaktadır. Bunlar; “hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma” boyutlarıdır. Yapılan araştırmada da, katılımcıların bilişsel alandaki başarısını ölçmeyi amaçlayan DÖS-BİL’in içeriğindeki sorular “Bloom’un Yenilenmiş Bilişsel Alan Sınıflaması” dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Bir sonraki adımda yazılan 92 soru Belirtke Tablosu’na yerleştirilmiş; soruların kapsam ve görünüş geçerliğine ilişkin bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu uzman, çalışmanın konusu ve içeriği hakkında bilgi sahibi olan, ölçme aracı hazırlama ve program geliştirme konusunda yurt dışı ve yurt içinde on yılı aşkın süredir bilimsel çalışmalar gerçekleştiren bir öğretim üyesidir. Uzman, yazılan 92 soruyu incelemiş ve bu soruların eğitim programlarının içeriğini tamamen yansıttığı konusunda görüş bildirmiştir. Ayrıca süreçte, bu alan uzmanıyla birlikte her konuya ait sorular testin çeşitli yerlerine serpiştirilerek sıralanmıştır.

Sonraki aşama, DÖS-BİL’in pilot çalışmasının gerçekleştirilmesidir. Bu süreçte DÖS-BİL araştırma kapsamında yer almayan Eskişehir ili Odunpazarı İlçesi’ne bağlı diğer bağımsız anaokullarına dağıtılmış ve 94 okulöncesi öğretmenine bu test uygulanmıştır. Ardından 94 kişiden veri toplanan testin madde ayırt edici geçerlik çalışması doğrultusunda madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu sayı, alan yazında yapılan analiz açısından yeterli bir sayı olarak görülmektedir (Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu kapsamda, katılımcıların test maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerden %27’lik alt-üst gruplar belirlenerek, madde ortalama puanları arasındaki farklar bağımsız örneklem t-testi kullanılarak sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, gruplar arasında 34 sorunun anlamlılık değerlerinin 0.05’ten büyük olduğu, daha açık bir ifadeyle gruplar arasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu maddelerin ayırt ediciliklerinin düşük olduğu saptanarak test maddeleri arasından çıkarılmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak, DÖS-BİL beş seçenekli 58 sorudan oluşmuştur. DÖS-BİL’in son hali EK-8’de yer almaktadır.

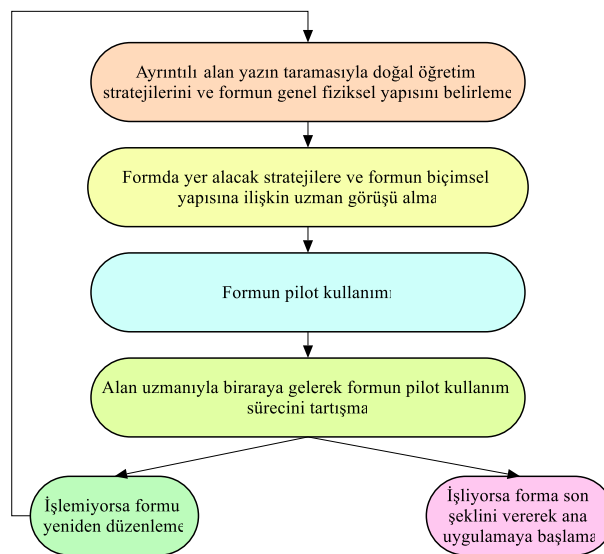
Yapılan bu çalışmalar dışında, DÖS-BİL’de yer alan tüm sorularının anlaşılabilirliği ve doldurulma süresini belirleyebilmek adına üç okulöncesi öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşme öğretmenlerin görev yaptıkları okulun toplantı odasında gerçekleştirilmiş, görüşmede öncelikle öğretmenlere proje ve doğal öğretim süreci hakkında bilgiler sunulmuştur. Ardından DÖS-BİL dağıtılarak, öğretmenlerden tüm

soruları okuyarak doldurmaları istenmiştir. Bu sürecin sonunda soru maddelerinin anlaşılabilirliği ve toplam süresi öğretmenlerle tartışılmıştır. Öğretmenler, soru maddelerinin birkaçının daha anlaşılır olması konusunda önerilerde bulunmuş ve süresinin 70 dakika olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda anlaşılır olmayan maddeler yeniden düzenlenmiş ve testin çözülme süresine karar verilmiştir.

Özetle DÖS-BİL, 58 sorudan oluşan ve 70 dakikalık sürede çözülebilen doğal öğretim süreciyle ilgili bir bilgi testidir. Bu testin her bir maddesi beş seçenekten oluşmakta ve bu seçenekler arasında bir doğru yanıt bulunmaktadır. Dolayısıyla testten alınabilecek en düşük puan 0 olup, en yüksek puan 58’dir. Bu bağlamda sözü edilen ölçme aracı, testten alınan puanlar yükseldikçe doğal öğretim süreciyle ilgili bilgi puanlarının yükseldiğini, azaldıkça işe düştüğünü göstermektedir.

Doğal öğretim süreci video analiz formu (DÖS video analiz formu): Katılımcıların ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde doğal öğretim stratejilerini sınıflarında kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan “*DÖS Video Analiz Formu*” kullanılmıştır. Formun amacı; katılımcıların üç farklı zamanda çekilen videolarının izlenmesi yoluyla, serbest zaman ve sanat etkinliklerinde kullanılan doğal öğretim stratejilerinin forma işlenerek toplam frekans değerlerine dönüştürülmesidir.

DÖS Video Analiz Formu’nun hazırlanma süreci Şekil 3.14’te görülen sıralı ve döngüsel birtakım aşamalardan oluşmuştur.



Şekil 3.14. DÖS Video Analiz Formu hazırlama süreci

Şekil 3.14’te görüldüğü gibi, öncelikle araştırmacı formda yer alacak doğal öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini belirlemiştir. Bu işlemi yaparken ise, çalışmada yer alan eğitim programlarının hazırlanması aşamasında ayrıntılı olarak yaptığı ulusal ve uluslararası alan yazın taramasından yararlanmıştır. Dolayısıyla form için seçilen strateji, yöntem ve teknikler araştırma kapsamında geliştirilen ve katılımcılara sunulan programların içeriğiyle paraleldir. Bu kapsamda ilk olarak, “çevresel düzenlemeler, model olma ve bekleme süreli öğretim” olmak üzere üç ana strateji ve bu stratejilerle birlikte kullanılan “doğru sorular sorma ve ipuçları” tekniklerinin formda ana başlıklar şeklinde yer alabileceği planlanmıştır. Ayrıca ana stratejilerin içerisinde yer alan yöntem ve teknikler de belirlenmiştir.

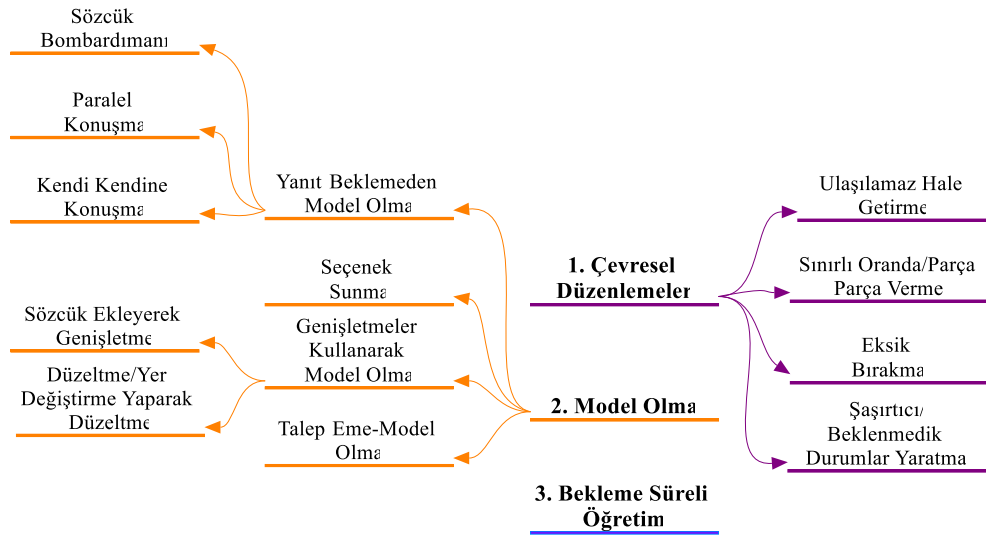
Sonraki adımda, belirlenen strateji, yöntem ve tekniklerin tümü forma yerleştirilmiştir. Böylece formun içeriğiyle birlikte fiziksel yapısı da belirlenmeye başlamıştır. Formun fiziksel yapısı beş bölüm şeklinde oluşturulmuştur. Bunlar; katılımcılara ait demografik bilgiler, doğal öğretim stratejileri, stratejilerin uygulanma süreci (sınıflarda öğretmenler tarafından kullanılan stratejilerin başlangıç ve bitiş zaman aralıkları, bağlamı ve dökümleri) ve video kaydındaki gözlemlere ilişkin açıklamaların yazılacağı bölümlerdir. Böylece katılımcıların etkinliklerdeki çeşitli zaman aralıklarında gerçekleştirdikleri görülen doğal öğretim stratejilerinin dökümlerinin yapılarak kodlanabilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, formun başına bir uygulama yönergesi de yazılarak eklenmiştir.

Form, ana stratejilerden toplam puanlar/frekanslar elde edilecek şekilde tasarlanmıştır. Bunun nedeni, doğal öğretim stratejilerinin pek çok alt yöntem ve teknikten oluşan bütüncül bir süreç olmasıdır. Böylece formdan elde edilen verilerin analizinde ana stratejilere bütüncül olarak bakabilmek amaçlanmıştır. Bu bakış açısıyla, ana stratejilerin içerisinde yer alan pek çok yöntem ve tekniğe ilişkin birçok farklı test yapılarak bulguların karmaşık bir hale gelmesi ve araştırmanın amacından uzaklaşılması önlenmeye çalışılmıştır.

İkinci aşamada, formun içeriğinde yer alabileceği düşünülen uygulama yönergesi, doğal öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ve formun fiziksel yapısı iki alan uzmanıyla bir araya gelinerek tartışılmıştır. Böylece, “formu oluşturan içeriğin ölçme amacına uygun olup olmadığı” anlamına gelen “içerik/kapsam geçerliği” ve “formun ismi, açıklamaları ve içeriğiyle ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçüyor görünmesi” anlamına gelen “görünüş geçerliği” çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Formun görünüş ve içeriğine yönelik görüş alınan her iki alan uzmanı da doğal öğretim uygulamaları, nitel araştırma yazma, yürütme ve bu süreçte çeşitli Video Analiz Formları hazırlama konusunda bilgi ve deneyim sahibi öğretim üyeleridir. Uzmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda, doğru sorular sorma ve ipuçları tekniklerinin “DÖS Video Analiz Formu”nun içeriğinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Bunun nedeni, bu tekniklerin tüm doğal öğretim uygulamalarının içerisinde gömülü olarak kullanılması ve katılımcıların araştırmadan önce bu teknikleri diğer öğretim yöntemlerinin içerisinde kullanıyor olmalarının gözlemlenmesidir. Formun fiziksel yapısıyla ilgili ise, uzmanlar hazırlanan şekilde kullanılabilir olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu nedenle araştırmacı hazırladığı formun fiziksel yapısında bir değişiklik yapmamış, sadece uzman görüşleri sonucunda içeriğinde yer alması karar verilen doğal öğretim uygulamalarını form üzerinde yeniden düzenlemiştir.

Sonuç olarak, “DÖS Video Analiz Formu”nda yer almasına karar verilen üç temel doğal öğretim stratejisi ve bu stratejilerin altında yer alan tüm uygulamalar Şekil 3.15’te yer almaktadır.



Şekil 3.15. DÖS Video Analiz Formu'nda yer alan doğal öğretim uygulamaları

Üçüncü aşamada, formun içeriği ve fiziksel yapısının gerçekten işleyip işlemediğinin belirlenebilmesi için, katılımcı uygulamalarına ilişkin çekilen video kayıtlarından seçilen üç tanesi araştırmacı ve ikinci aşamada görüş alınan bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak izlenmiş ve uygulama yönergesine göre formun tüm bölümleri doldurulmuştur.

Son aşamada ise, alan uzmanıyla yeniden bir araya gelinerek izlenen videolar üzerinden formun işleyip işlemediği tartışılmıştır. Bu kapsamda, %100 oranında görüş birliğine varılarak formun fiziksel ve içerik olarak kolay işlediğine ve araştırma için kullanımına karar verilmiştir. Formun son hali EK-9’da yer almaktadır.

Log kayıtları: Sistem log dosyaları, işletim sistemleri üzerinde çalışan ve gerçekleşen olayları kaydeden dosyalardır. Bu kayıtlar, işletim sistemlerine girişlerin sayısı ve süresinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Arıcı ve Çiftçi, 2007; Burton ve Walther, 2001).

Windows işletim sistemlerinde üç çeşit sistem log dosyası bulunmaktadır. Bunlar uygulama, güvenlik ve sistem log dosyalarıdır. Uygulama log dosyaları içerisinde yer alan web sunucu log dosyaları, sunucu platformundan bağımsız düz metin (ASCII) dosyalarıdır. Bu dosyalar, web tarayıcısı üzerinden web sunucusuna erişim sağlayan bireylerin aktivitelerini düz metin formatında saklamaktadır. Saklanan bu bilgilerin analiz edilmesiyle kullanıcılara ait birçok önemli bilgi elde edilebilmektedir. Kullanıcıların istekte bulunduğu URL adresleri, IP adresleri, işlemlerin gerçekleştirildiği tarih-saat bilgileri, referans başlığı bilgileri, HTTP durum kodları, servis edilen verinin byte olarak miktarı elde edilebilecek bu bilgilere örnek olarak verilebilir (Baykara, Daş ve Tuna, 2016).

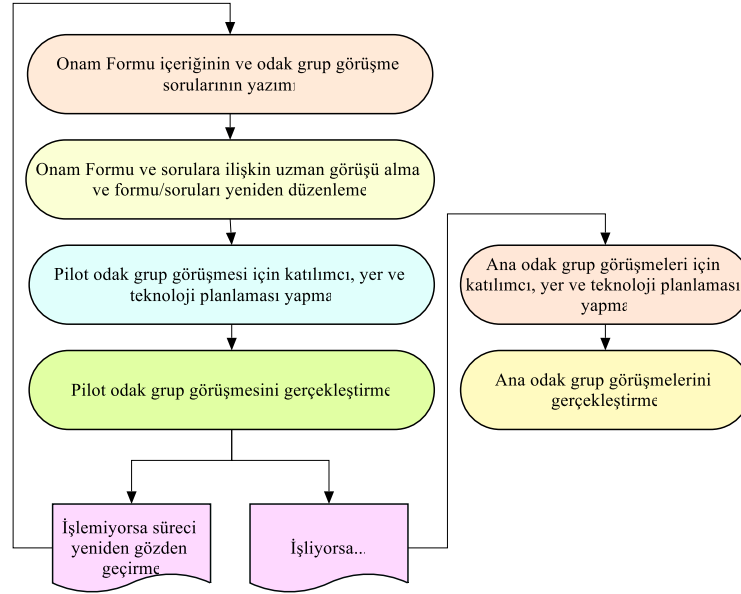
Yapılan bu çalışmada da, Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının programın web sitesini ve kılavuz kaynakları görüntüleme sayısı ve sürelerini belirlemek için web sunucu logları içerisinde yer alan erişim log kayıtlarından yararlanılmıştır.

Nitel veri toplama araçları

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere, çalışmada kullanılan nicel verileri desteklemek ve çeşitlendirmek üzere kullanılan nitel veri toplama araçları; odak grup görüşmeleri, video kayıtları, saha notları ve haftalık yansıtma günlükleridir. Aşağıdaki bölümde bu araçlar sırasıyla açıklanmıştır.

Odak grup görüşmeleri: Gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların kaynaştırma ve doğal öğretim sürecine ilişkin ön bilgi, görüş ve deneyimlerinin; uygulama sürecinden sonra ise programlara ilişkin görüş ve deneyimlerinin etkileşimli bir şekilde belirlenmesi amacıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerini gerçekleştirmeden önce birtakım hazırlıklar yapmak gerekmektedir ve bu süreç birtakım

sıralı ve döngüsel aşamalardan oluşmaktadır (Kruger ve Casey, 2000; Patton, 2002). Araştırma kapsamında bu süreçte izlenen adımlar şunlardır:



Şekil 3.16. Odak grup görüşmelerine hazırlık süreci

Şekil 3.16’da görüldüğü gibi, *birinci aşamada* araştırmanın uygulama öncesi ve sonrası aşamalarında kullanılacak odak grup görüşme soruları yazılmıştır. Ayrıca, odak grup görüşmesini gerçekleştirmeden önce katılımcılara ait demografik bilgiler elde etmek ve onların görüşmeye katılıma sözlü alınan rızalarını yazılı bir belgeyle de alabilmek adına “DÖS Odak Grup Görüşmeleri Onam Formu” (EK-10) hazırlanmıştır. Hazırlanan Onam Formu’nda proje ve araştırmanın amacı, görüşme süreci, araştırmacı ve katılımcıların araştırmadaki rolü, etik kurallar ve katılımcılara ait demografik sorular yer almıştır.

Görüşme soruları yazılırken soruların yapı ve sayısına ilişkin alan yazında önerilen birtakım bilimsel ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Kruger ve Casey, 2000; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmacı, odak grup görüşme sorularının kısa, öz, açık ve anlaşılır dil kurallarına uygun bir şekilde yazılmasına ve sayısına dikkat etmiştir. Dolayısıyla uygulama öncesinde gerçekleştirilecek olan görüşmeler için; çalışılan özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgiler, çalışma deneyimi, günlük eğitim sürecinde kullanılan uygulamalar ve bu süreçte özellikle dil ve iletişime yönelik kullanılan uygulamalar konularında dört temel ve yedi alt sorudan oluşan ham sorular yazılmıştır. Uygulama sonrası gerçekleştirilecek odak grup görüşmeleri için ise;

eğitim programlarının içeriği, uygulama süreçleri ve katılımcıların günlük eğitim süreçleri konularında iki temel ve beş alt ham soru hazırlanmıştır.

İkinci aşamada, hazırlanan sorulara ve Onam Formu'na ilişkin iki alan uzmanından yüz yüze görüşler alınmış, sorular ve form metni üzerinde birlikte tartışılarak gerekli görülen yerler yeniden düzenlenmiştir. Böylece odak grup görüşme soruları ve Onam Formu'na ilişkin “içerik” ve “görünüş geçerliği” çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Görüş alınan uzmanlar, nitel araştırma yazma-yürütme ve doğal öğretim süreci konusunda bilgi ve deneyim sahibi öğretim üyeleridir. Alınan görüşler doğrultusunda, Onam Formu'nun içeriğinin oluşturulma amacına uygun bilgileri kapsadığı görülerek, formda herhangi bir düzenleme gerçekleştirilmemiştir.

Odak grup görüşme sorularına ilişkin alınan görüşler doğrultusunda ise, bir önceki aşamada yazılan uygulama öncesi odak grup görüşme sorularındaki dil ve iletişime yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sorusu günlük eğitim süreçlerinde kullanılan uygulamalar sorusunun alt soruları içerisine alınmıştır. Böylece uygulama öncesi görüşme soruları; özel gereksinimli öğrenciler ve özellikleri, kaynaştırma deneyimleri ve günlük eğitim sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar olmak üzere üç temel ve sekiz alt soru şeklinde düzenlenmiştir. Uygulama sonrasında gerçekleştirilecek odak grup görüşme sorularına ise programların işlevsel haline getirilmesine yönelik öneriler sorusu eklenmiş; katılımcıların günlük eğitim süreçlerine yönelik görüşleri programların katkıları temel sorusu içerisine gömülmüştür. Böylece uygulama sonrası odak grup görüşme soruları; eğitim programlarının içeriği ve uygulama süreçleri, katkıları ve geliştirilmesi gereken yönleri konularında üç temel ve sekiz alt soru olarak yeniden düzenlenmiştir. Sonuç olarak, uygulama öncesi ve sonrası odak grup görüşmelerinin son şekli üç temel ve sekiz alt sorudan oluşmuştur.

Soruların düzenlenmesi aşaması bunlarla sınırlı değildir. Bu süreçte aynı zamanda sorular mantıksal bir düzen içerisinde temel ya da genel sorulardan daha karmaşık ya da özel sorulara giden bir şekilde sıralanmaya çalışılmıştır (Kruger ve Casey, 2000). Böylece görüşmeye bir akıcılık kazandırılması amaçlanmıştır. Bu düzenleme sonucunda, uygulama öncesi odak grup görüşmeleri için katılımcıların öncelikle kaynaştırma konusundaki deneyimleri, sonrasında ise günlük eğitim süreçlerinde gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin sorular yer alırken; uygulama sonrası için programların öncelikle içeriği ve uygulama süreci, sonrasında ise katkıları ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bu sorular incelendiğinde, görüşme oturumlarının alan

yazında önerilen bilgi, deneyim ve görüş/değer sorularından oluştuğu görülmektedir (Glesne 2010; Patton, 2002). Ayrıca araştırmacı, hazırlanan tüm odak grup görüşme sorularını Tez İzleme Komitesi üyelerine de göndererek içerik ve görünüş geçerliğini güçlendirmiştir. Bu kapsamda, “*DÖS Uygulama Öncesi ve Sonrası Odak Grup Görüşmeleri Uzman Görüş Formu*” (EK-11) oluşturulmuştur. Form; oluşturulan sorular, bu soruların görüşmelerin amaçlarına uygun olup olmadığı ve sunulan görüşlerin nedenlerine ilişkin açıklamaların yazıldığı “Evet”, “Hayır” ve “Açıklama” bölümlerinden oluşmaktadır. Tez İzleme Komitesi’nde yer alan uzmanlara bu form e-mail yoluyla gönderilerek onlardan formu doldurmaları istenmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda, hazırlanan tüm soruların görüşmelerin amacını tamamen yansıttığı ve görüşmelerin başlatılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin odak grup görüşmelerinin son hali EK-12 ve 13’te yer almaktadır.

Bir sonraki aşamada araştırmacı, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrasında gerçekleştirilecek olan grup görüşmelerinin pilot denemesi için işe koyulmuştur. Pilot görüşmeler aynı katılımcı grubuyla iki farklı oturumda gerçekleştirilmiş, bu nedenle aşağıda açıklanan süreçler her iki pilot oturum için de aynı şekilde işlemiştir.

Gerçekleştirilecek pilot görüşmelere geçmeden önce araştırmacının bu süreçler için katılımcı, yer ve teknoloji planlaması yapması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda ana odak grup görüşmelerine hazırlık sürecinin *üçüncü aşaması*, uygulama öncesi ve sonrası için hazırlanan soruların denenmesi amacıyla gerçekleştirilecek pilot görüşmeler için birtakım hazırlıkların yapılmasıdır. Bu kapsamda araştırmacı pilot görüşmeleri gerçekleştirebilmek için Eskişehir’de bulunan ve araştırma kapsamında yer almayan farklı bir bağımsız anaokulu ile görüşmüş, yapacağı görüşmeler hakkında öğretmenleri bilgilendirmiş ve sürece katılıma gönüllü olan üç anaokulu öğretmeni belirlemiştir. Katılımcı seçiminde, pilot görüşmelerde kendilerine sorulan sorulara yanıt verebilmeleri amacıyla öğretmenlerin kaynaştırma ve doğal öğretim süreci hakkında bilgi sahibi olmaları dikkate alınmıştır. Ayrıca öğretmenlere proje ve çalışma hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuş, hazırlanan eğitim materyalleri (kılavuz kitapçıklar, web sitesi) tanıtılmıştır.

Pilot görüşme katılımcıları, üç anaokulu öğretmeniyle sınırlı değildir. Görüşmecinin görüşme sürecinde kişilerin verdiği cevapları not alması; analiz aşamasında bu verileri kullanarak araştırmayı detaylandırması ve görüşmede kullanılan

araç-gereçlerde yaşanan aksaklıkları (ses kaydındaki bazı yerlerin anlaşılması vb.) gidermesi açısından oldukça önemlidir. Ancak, odak grup görüşmelerinde araştırmacının süreci yönetirken aynı anda etkileşimli olarak akan pek çok fikri not alması oldukça zordur. Bu sorun, not alabilecek birkaç farklı kişinin de görüşme oturumunda bulunmasıyla çözülebilmektedir (Creswell, 2009; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bakımdan görüşmelerde görüş alınacak kişiler dışında bu kişilerin verdiği cevapları not alacak iki katılımcı da belirlenmiştir. Bu kişiler nitel araştırma dersi almış, görüşme yapma ve doğal öğretim süreci konusunda bilgi ve deneyime sahip öğretim elemanlarıdır.

Pilot görüşmeleri gerçekleştirmeden önce katılımcı seçimi dışında araç-gereç hazırlıklarını da yapmak gerekmektedir. Görüşmelerde hazırlanan araçlarda oluşabilecek aksaklıkları gidermek amacıyla ise, aynı amaca hizmet eden birden fazla aracın bulundurulması veri kaybını önlemek adına oldukça önemlidir (Creswell, 2009; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmacı, pilot görüşmeleri video ve ses kaydına almak için bir video kamera ve dört adet ses kayıt cihazı hazırlamıştır. Ortam olarak ise, gerekli izinlerin alındığı Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde yer alan toplantı odasının kullanılmasına karar verilmiştir. Ortam olarak buranın seçilmesinin nedeni sessiz, büyük, havadar ve ses yankısı yapmayan bir mekân olmasıdır. Bununla birlikte, araştırmacı görüşmede katılımcılara adlarıyla hitap edebilmek için isimlik kartları hazırlamıştır.

Dördüncü aşamada, pilot odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın amacı, hem odak grup görüşme sorularının hem de görüşmelerde kullanılacak kayıt cihazları gibi araç-gereçlerin işleyip işlemediğini değerlendirerek, ana görüşmelerin sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilebilmesini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu görüşmeler aynı katılımcılarla, uygulama öncesi ve uygulama sonrası sorularına yönelik olarak farklı zamanlarda gerçekleştirilen iki oturum şeklindedir. Gerçekleştirilen pilot odak grup görüşmelerine ilişkin bilgiler Tablo 3.11'de yer almaktadır.

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi, pilot odak grup görüşmeleri Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Bu odada bir büyük dikdörtgen masa, sekiz yetişkin sandalyesi, bir elektronik yazı tahtası ve bir büyük çekmeceli-kapaklı dolap bulunmaktadır. Araştırmacı, katılımcılar gelmeden önce görüşmenin yapılacağı ortamı ve araç-gereçleri hazırlamıştır. Bu kapsamda öncelikle, sandalyeleri masanın etrafına tüm katılımcıların görüşme süresince birbirlerini

görebileceği şekilde dizerek ortamı düzenlemiştir. Masaya her bir katılımcı için isimlik kartları, görüşmede not alabilecekleri kâğıt ve kalem, görüşmenin uzun sürebileceğinden hareketle küçük ikramlıklar koymuştur. Son olarak her yerden kayıt alabilmek amacıyla dört adet ses kayıt cihazını masanın farklı yerlerine yerleştirmiş, video kamerayı ise tüm katılımcıların kayıta görünebileceği şekilde konumlandırmıştır.

Tablo 3.11. Pilot odak grup görüşmelerine ilişkin özet bilgiler

Oturumlar/Tarih	Süre	Ortam	Katılımcılar	Katılımcı Görevleri	Araç-Gereçler
1. Görüşme Oturumu: 05.12.2016	69.92 dk.	Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Toplantı Odası	Araştırmacı, 3 okulöncesi öğretmeni, 2 öğretim elemanı	<i>Araştırmacı:</i> Süreci yönetmek <i>Öğretmenler:</i> Sorulan sorulara etkileşimli olarak yanıt vermek <i>Öğretim elemanları:</i> Not tutmak	1 video kamera, 4 ses kayıt cihazı
2. Görüşme Oturumu: 06.12.2016	65.13 dk.				

Görüşme sorularına başlamadan önce, araştırmacı tüm katılımcılara görüşmede adlarıyla hitap edebilmek amacıyla isim kartlarını takmış ve “*DÖS Odak Grup Görüşmeleri Onam Formu*”nu doldurulmak üzere dağıtmıştır. Bu formla, katılımcılara araştırma/projenin amacı yeniden hatırlatılmış ve demografik bilgileriyle birlikte görüşmeye katılım onayları sözlü dışında yazılı olarak da alınmıştır.

Görüşmelerde toplam beş kişi katılımcı olarak yer almıştır. Bu kişilerden araştırmacı, her iki görüşme oturumunu da yürütmüştür. Yürütücü her iki oturumda da üç okulöncesi öğretmeninden görüş almış, iki öğretim elemanı ise görüşmelere ilişkin notlar almak amacıyla araştırmacıya yardımcı olmuştur. Görüş alınan okulöncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 3.12’de yer almaktadır.

Okulöncesi öğretmenlerinin özellikleri incelendiğinde; tümü kadın olan bu öğretmenlerin yaşlarının 26 ila 28 yıl arasında değiştiği, 2 kişinin 4-5 yaş, 1 kişinin ise 3-4 yaş grubuna eğitim verdiği, sınıf mevcutlarının 18 ila 24 öğrenci arasında değiştiği görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 3 yıl, kaynaştırma öğrencileriyle çalışma deneyimlerinin ise 1 ila 2 yıl arasında değiştiği saptanmış olup, bu bağlamda öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri boyunca OSB, DEHB, dil ve konuşma bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalıştıkları, mevcut olarak ise sınıflarında OSB’li kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu dikkat çekmiştir. Son olarak, tüm öğretmenlerin özel eğitim

semineri almış oldukları görülmüştür. Gerek birinci ve gerekse ikinci oturumda uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin üç temel soruyla gerçekleştirilen ve ortalama 67 dakika süren pilot görüşme süreçlerinde herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır.

Tablo 3.12. Pilot odak grup görüşmelerine katılan okulöncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	f
Yaş ($\bar{X}=27.00$, $SS=1.000$)	
26 yıl	1
27 yıl	1
28 yıl	1
Mevcut Eğitim Grubu	
3-4 yaş	1
4-5 yaş	2
Sınıf Mevcudu	
18 öğrenci	1
23 öğrenci	1
24 öğrenci	1
Mesleki Kıdem	
3 yıl	3
Kaynaştırma Uygulamaları Deneyimi ($\bar{X}=1.33$, $SS=0.77$)	
1 yıl	2
2 yıl	1
Çalışılan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Özellikleri	
OSB	1
DEHB	1
Dil ve Konuşma Bozukluğu	1
Zihinsel Yetersizlik	1
Mevcut Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı	
1	3
Kaynaştırma Öğrencilerinin Tanıları	
OSB	3
Alınan Seminerler	
Özel Eğitim	3

f: Frekans, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Beşinci aşamada, odak grup görüşme soruları ve Onam Formu'nun içeriğine ilişkin görüş alınan iki alan uzmanla bir araya gelinerek görüşme kayıtları izlenmiş; bu süreç sonunda görüşme soruları ve sürecinin işlediğine karar verilmiştir.

Altıncı aşamada ise araştırmacı, ana odak grup görüşmesini gerçekleştirmek için yine ortam, katılımcı ve materyal hazırlığı yapmak üzere işe koyulmuştur. Bu aşamada katılımcı, araştırmayı gerçekleştireceği okullara giderek okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmüş ve ortak kararlar Deney-1 grubunun okullarında büyük toplantı odasının olmaması nedeniyle odak grup görüşmelerinin başka bir okulun kütüphane odasında, Deney-2 grubunun ise okullarının içinde bulunan büyük sınıfta yapılmasına karar verilmiştir. Deney-1 grubu katılımcılarıyla görüşmelerin yapılacağı okul, katılımcıların

görüşme yerine ulaşımının kolay olması amacıyla görev yaptıkları okula yakın bir mesafede seçilmiştir. Ancak, uygulama öncesinde Deney-1 grubuyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde seçilen ortama teneffüs zili ve başka dış seslerin çok gelmesi nedeniyle, bu grubun uygulama sonrası görüşmeleri için araştırmacı yeniden ortam planlaması yapmıştır. Bu planlamada, Deney-1 grubuyla yapılacak uygulama sonrası odak grup görüşmelerinin katılımcıların görüşleri doğrultusunda kendi okullarındaki rehberlik odasında yapılmasına karar kılınmıştır. Ayrıca araştırmacı, öğretmenlerle yapmış olduğu görüşmede ortak görüşler doğrultusunda görüşmelerin gerçekleştireceği tarih ve saatleri de belirlemiştir.

Yapılan bu hazırlıklarla birlikte araştırmacı, görüş alınacak kişiler dışında araştırmacıya görüşmeyi yaparken yardımcı olacak ve not alacak iki kişi ayarlamıştır. Bu kişiler; nitel araştırma dersi almış, görüşme yapma ve doğal öğretim süreci konusunda bilgi ve deneyime sahip öğretim elemanlarıdır. Son olarak araştırmacı, tıpkı pilot görüşmelerde olduğu gibi görüşmeleri farklı kaynaklarla kaydederek veri kaybını önlemek adına dört adet ses kayıt cihazı, bir adet video kamera; görüşmelerde katılımcılara isimleriyle hitap edebilmek adına ise isimlik kartları hazırlamıştır. Böylece ana odak grup görüşmesi için hazır hale gelmiştir.

Video kayıtları: Araştırmada, katılımcıların doğal öğretim stratejilerini kullanım düzeylerini ön-test, son-test ve izlemede değerlendirmek amacıyla sınıflarında gerçekleştirdikleri etkinliklerde video çekimleri gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni; 30 katılımcının yer aldığı bu çalışmada her bir sınıfı farklı etkinliklerde gözlemleyerek gerçekleştirilen uygulamaları anında kodlamanın ve gözlemciler arası güvenilirlik verisi elde etmek için zaman ve kişi planlaması yapmanın araştırmacı için uzun soluklu ve zor bir süreç olmasıdır. Çekilen video kayıtları; araştırmacının tekrar tekrar videoları izleyerek yaptığı kodlamaları kontrol etmesi ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmesine imkân sağlamıştır.

Çekimler bir tane yapılandırılmamış, bir tane yapılandırılmış etkinlikte gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler ise, serbest zaman ve sanat etkinlikleridir. Bu seçimin nedeni, katılımcıların farklı şekillerde yapılan etkinliklerdeki doğal öğretim uygulamalarını değerlendirebilmektir. Etkinliklerden serbest zaman ve sanatın seçilmesinin nedeni ise, okulöncesi eğitim programlarında serbest zamanın

yapılandırılmamış etkinliklerin başında gelmesi ve katılımcıların günlük planlarında hemen her gün yapılandırılmış sanat etkinliklerine yer vermeleridir.

Katılımcıların serbest zaman etkinlikleri yaklaşık 10-15/20 dakika, sanat etkinlikleri ise etkinlik bitimine kadar kayıt altına alınmıştır. Ortalama 45 dakika süren serbest zaman etkinliklerinin tümünün kayıt altına alınmamasının nedeni; her bir katılımcının serbest oyun başlama ve bitiş zamanlarının değişiklik göstermesi ve alan yazında serbest oyun saatindeki etkileşim ve doğal öğretim uygulamalarının değerlendirilmesinde ortalama 10-15 dakikanın temel alınmasıdır (Karaaslan ve Mahoney, 2013; Mahoney ve Perales, 2003). Öte yandan katılımcıların serbest oyun etkinliklerine hazırlık ve toplanma süreleri dikkate alındığında, bu etkinliğin kayıt süresi 20 dakikaya kadar uzatılabilmektedir (Karaaslan ve Mahoney, 2013; Mahoney ve Perales, 2003). Dolayısıyla böyle bir sürede bir yetişkinin oyun zamanlarını nasıl değerlendirdiğine ilişkin bir izlenim elde edilebileceği düşünülmektedir. Sanat etkinliklerinde ise, bu etkinliğin bütüncül olarak gerçekleştirilmesinden dolayı yarıda kesilmesi başvurulmuş alan uzmanları tarafından uygun bulunmamış, bu nedenle yaklaşık 30 dakika süren bu etkinliğin tümü kayıt altına alınmıştır.

Sonuç olarak; izleme oturumunda bir katılımcının okul değişikliği yapması nedeniyle uygulama öncesinde 30, sonrasında 30 ve izleme aşamasında 29 katılımcının her bir ölçümde gerçekleştirdikleri iki farklı etkinlikte toplam 178 video çekimi gerçekleştirilmiştir. Tüm çekimler, eğitim süreçlerinde öğretmenler tarafından kullanılan doğal öğretim uygulamalarını “*DÖS Video Analiz Formu*”na işlemek ve toplam frekans değerlerine dönüştürmek üzere kullanılmıştır. Serbest zaman etkinliğinde gerçekleştirilen çekimler ise aynı zamanda EDDÖ-TV’de kodlama yapmak üzere kullanılmıştır.

DÖS yansıtma günlüğü formu: Nitel veri toplama kaynaklarından olan yansıtma materyalleri, bireylerin öğrenme deneyimlerini kaydetmek için kullanılan araçlar olarak adlandırılmaktadır (Haigh, 2001; Thorpe, 2004). Alan yazın incelendiğinde farklı isim ve özellikleri olan yansıtma materyallerine rastlanmaktadır. Bu bağlamda farklı araştırmalarda ders kaydı, ders günlüğü, çalışma günlüğü, yansıtma defteri gibi materyaller kullanıldığı görülmektedir (Park, 2003; Schmitz ve Wiese, 2006). Yapılan bu araştırmada ise, katılımcıların eğitim programlarına katılım deneyimleri haftalık olarak “*DÖS Yansıtma Günlüğü Formu*” (EK-14) ile toplanmıştır. Bu form, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir belge niteliğindedir. Formun yarı

yapılandırılmış bir şekilde hazırlanma nedeni, öğretmenlerle gerçekleştirilen bu araştırmada katılımcıların her hafta yansıtma günlüğü yazacak deneyim ve zamanlarının olmamasıdır. Böylece öğretmenlerden odaklı ve kolay bir şekilde veri toplayabilmek amaçlanmıştır.

Formun hazırlanma aşamasında araştırmacı ilk olarak programların içeriğini dikkate alarak, eğitim kapsamında haftalık olarak edinilen bilgiler ve edinilen bilgileri sınıfa yansıtmaya (sınıfta uygulama) ilişkin iki yansıtma sorusu yazmıştır.

İkinci aşamada sorular alan uzmanıyla birlikte incelenmiş, yazılan iki soruda görüş birliğine varılmış; ancak forma sürecin çocuklara olan katkılarıyla ilgili bir sorunun da eklenmesine karar verilmiştir. Görüş alınan alan uzmanı nitel araştırma yazma ve yürütmeye birlikte doğal öğretim süreci konusunda bilgi ve deneyim sahibi bir öğretim üyesidir.

Son aşamada ise araştırmacı, almış olduğu uzman görüşü doğrultusunda forma bir soru daha ekleyerek toplam üç sorudan oluşan DÖS Yansıtma Günlüğü Formu'na son şeklini vermiştir. Bu kapsamda formda; seminer kapsamında o hafta edinilen bilgiler, edinilen bilgileri sınıfa yansıtmaya çalışma (sınıfta uygulama) ve öğrencilere olan katkılarıyla ilgili görüş, düşünce ve deneyimlerin alındığı sorular bulunmaktadır.

Saha notları: Nitel veri toplama kaynaklarından olan saha notları, araştırmacının çalışmasını gerçekleştirdiği bağlama ilişkin tuttuğu ve bu bağlam hakkında bilgiler sunan özel ve kişisel düşünceleridir (Creswell, 2009; Lofland, Snow, Anderson ve Lofland, 2005; Mulhall, 2003; Patton, 2002). Bu araştırmada, araştırmacı tüm süreç boyunca saha notları tutmuştur. Böylece sürecin içerisinde gözlemlediği her şeyi yazıya dökerek araştırma bağlamını anlamasına yardımcı olan ve araştırmasını zenginleştiren veriler elde etmeye çalışmıştır.

Saha notlarının olayların gerçekleştiği sırada tutulması önerilmektedir (Creswell, 2009; Patton, 2002). Ancak, eğer durum buna uygun değilse kısa notlar alınarak; sahadan ayrıldıktan hemen sonra ayrıntılar kaydedilebilmektedir (Uzuner, 1999). Bu çalışmada da araştırmacı yüz yüze eğitimleri veren ve süreçte çok çeşitli veri toplayan kişi olduğu için, süreç içerisinde saha notlarını kısa notlar şeklinde kaydetmiştir. Günün sonunda ise, ses kayıt cihazındaki verileri bilgisayarda word dosyasına dökmüş ve bu verilerde gerekli genişletmeleri yapmıştır. Araştırmacı saha notlarına ilişkin verilerin toplanması sırasında küçük not defteri, ses kayıt cihazı ve masaüstü bilgisayar kullanmıştır.

3.4.1.5. Katılımcıların araştırma süreci hakkında bilgilendirilmesi

Veri toplama araçlarının seçimi ve hazırlanmasını tamamlayan araştırmacı, uygulama öncesi verilerinin toplanması aşaması için işe koyulmuştur. Katılımcıların seçimi aşamasında yapılan bilgilendirme toplantılarında onlara araştırma süreci kısaca anlatılmış olsa da, uygulama öncesi verilerinin toplanması aşamasına geçmeden önce katılımcılara süreç hakkında ayrıntılı bilgiler sunmak amacıyla iki toplantı daha düzenlenmiştir. Bu toplantılarda katılımcılara araştırmanın uygulama sürecinin adım adım işleyişi hakkında ayrıntılı bilgiler sunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılıma gönüllülük sözlü olarak alınmış olsa da, katılımcılara araştırmanın başından sonuna kadar süreçte yer alacaklarına dair “DÖS Katılım Sözleşmesi” (EK-15) imzalatılmıştır.

3.4.2. Aşama II: Uygulama öncesinde verilerin toplanması süreci

Bu aşamada araştırmacı, eğitim programlarının uygulanmasından önce eş zamanlı olarak hem nicel hem de nitel veriler toplamıştır. Bunlar; odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi, DÖS-BİL’in uygulanması ve video çekimlerinin gerçekleştirilmesidir. Uygulama öncesi verilerinin toplanması 21 Kasım 2016-13 Aralık 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte gerçekleştirilen tüm çalışmalar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

3.4.2.1. Odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi

Katılımcıların kaynaştırma ve doğal öğretim sürecine ilişkin ön bilgi, görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla, Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan okulöncesi kaynaştırma öğretmenleriyle uygulama öncesinde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerine ilişkin özet bilgiler Tablo 3.13’de yer almaktadır.

Tablo 3.13’te görüldüğü gibi, Deney-1 grubu öğretmenleri sabahçı grup 7, öğleci grup 7 kişi olmak üzere toplam 14 kişi; Deney-2 grubu öğretmenleri ise sabahçı grup 7, öğleci grup 9 kişi olmak üzere toplam 16 kişiden oluşmaktadır. Bu bilgilerden hareketle, Deney-1 grubunda 7’şer kişilik iki grup şeklinde, Deney-2 grubunda ise 7’şer ve 9’ar kişilik iki grup şeklinde toplam dört odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerde yer alan öğretmenler araştırmanın katılımcılarıyla aynı olup, öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere Tablo 3.3’te ulaşılabilir. Uygulama öncesi odak grup görüşmeleri süreci,

pilot görüşme süreciyle aynıdır. Tüm odak grup görüşmeleri kesintisiz olarak ortalama 1,5-2 saat sürmüş ve herhangi bir aksaklık yaşanmadan süreç tamamlanmıştır.

Tablo 3.13. *Uygulama öncesi odak grup görüşmelerine ilişkin özet bilgiler*

Oturlar/Tarih	Süre	Ortam	Katılımcılar	Katılımcı Görevleri	Araç-Gereçler
Deney-1 1. Oturum: 08.12.2018	94.34 dk.	J Okulu-Kütüphane Odası	Sabahçı Grup-7 kişi Araştırmacı ve 2 öğretim elemanı	<i>Araştırmacı:</i> Görüşmeyi yürütmek	1 video kamera, 4 ses kayıt cihazı
Deney-1 2. Oturum: 08.12.2016	128.59 dk.	J Okulu-Kütüphane Odası	Öğlenci Grup-7 kişi Araştırmacı ve 2 öğretim elemanı	<i>Öğretmenler:</i> Sorulara etkileşimli yanıt vermek	
Deney-2 3. Oturum: 09.12.2016	99.48 dk.	F Anaokulu-Büyük Sınıf	Sabahçı Grup-7 kişi Araştırmacı ve 2 öğretim elemanı	<i>Öğretim elemanları:</i> Not tutmak	
Deney-2 4. Oturum: 13.12.2016	93.63 dk.	F Anaokulu-Büyük Sınıf	Öğlenci Grup-9 kişi Araştırmacı ve 2 öğretim elemanı		

3.4.2.2. *Doğal öğretim süreci bilgi testinin (DÖS-BİL) uygulanması*

Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin doğal öğretim sürecine ilişkin ön bilgi düzeyi puanlarını değerlendirebilmek amacıyla DÖS-BİL kullanılmıştır. Böylece araştırmacı, katılımcıların uygulama öncesi-sonrası ve izleme oturumları arasındaki doğal öğretim bilgi düzeyleri arasında bir karşılaştırma yapabilmektedir.

DÖS-BİL'in ön-test uygulaması, Yüz Yüze ODÖP'e katılan Deney-1 ve Web Tabanlı ODÖP'e katılan Deney-2 grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları, Eskişehir il merkezinde yer alan iki bağımsız anaokulunun büyük sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde DÖS-BİL, Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan tüm okulöncesi öğretmenlerine araştırmacı tarafından dağıtılmış ve öğretmenlerden testi doldurmaları istenmiştir. DÖS-BİL'in doldurulması için okulöncesi öğretmenlerine toplam 70 dakika süre verilmiştir. DÖS-BİL doldurulurken öğretmenlerin birbirlerinden ve herhangi başka bir kaynaktan yardım almalarını önlemek için ortamda araştırmacı da bulunmuştur. Son olarak, toplam 30 öğretmenden toplanan DÖS-BİL formları düzenlenerek arşivlenmiştir.

3.4.2.3. *Video çekimlerinin gerçekleştirilmesi*

Uygulama öncesinde Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin sınıf ortamlarında gerçekleştirdiği doğal öğretim uygulamalarını değerlendirmek üzere video çekimleri gerçekleştirilmiştir. Böylece öğretmenlerin uygulama öncesi, sonrası ve izlemede ölçümlerindeki uygulamaları karşılaştırılabilmiştir. Çekimler bir tane yapılandırılmamış serbest zaman, bir tane yapılandırılmış sanat etkinliğinde gerçekleştirilmiştir.

21 Kasım-13 Aralık 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen bu çekimlere ilişkin özet bilgiler Tablo 3.14'te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan çekimler her bir katılımcının sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Oldukça fazla sayıda olmasından dolayı bu çekimler araştırmacı ve TÜBİTAK 1001 Projesi'nde yer alan üç ekip üyesinin işbirliğiyle gerçekleştirilmiştir. Çekimler sürecinde araştırmacıyla birlikte rol alan bu kişiler, doğal öğretim uygulamaları konusunda bilgi ve deneyim sahibi öğretim elemanlarıdır. Böylece çekimlerin aynı şekilde gerçekleştirilebilmesi amaçlanmıştır. Ancak yine de, çekimlerden önce ekiple toplanılmış, çekimlerin nasıl gerçekleştirileceği bilgisi onlara sunulmuş ve bir etkinlik çekimi birlikte gerçekleştirilerek pratik bir çalışma yapılmıştır.

Ana çekimlere geçmeden önce yapılan pilot çalışmalar bunlarla sınırlı değildir. Uygulama yapılan okulöncesi sınıflarında öğrenim gören öğrenciler, daha önce okullarında/sınıflarında gerçekleştirilen farklı çalışmalarda video kayıtları gerçekleştirildiği için bu çekimlere aşinadır. Ancak yine de araştırmacı, video çekimlerine başlamadan önce tüm sınıflardaki okulöncesi öğrencilerine neden video çekimlerinin yapılacağını açık bir şekilde anlatmış ve tüm sınıflarda bir hafta süresince etkinliklere katılmıştır. Böylece sınıfın doğal bir parçası olmaya çalışılmıştır.

Sözü edilen aşamalara ek olarak, çekim sürecine başlamadan önce katılımcılarla bir araya gelinerek bu sürecin nasıl gerçekleştireceği onlara yeniden aktarılmış ve onlardan her gün sınıflarında nasıl yapıyorlarsa o şekilde uygulama yapmaları istenmiştir. Ayrıca günlük planları doğrultusunda çoğunlukla her bir katılımcının aynı anda aynı etkinlikleri gerçekleştirmesinden dolayı bir iş planı çıkarılmış ve hangi katılımcının ne zaman, kimler tarafından çekileceğine ilişkin oturum planları oluşturulmuştur. Çekimlerin yapılmasında dört adet video kamera ve tripod kullanılmıştır. Sınıf kalabalıklığından dolayı tripodla video çekimi alınamayan yerlerde el kamerasından yararlanılmıştır.

Tablo 3.14. *Uygulama öncesinde gerçekleştirilen video çekimlerine ilişkin özet bilgiler*

Öğretmen Katılımcılar	Çekim Süresi		Ortam	Araç- Gereçler	Katılımcı Görevleri
Deney-1 Grubu	Serbest Zaman	Sanat Etkinliği	E Anaokulu Tüm Sınıflar	4 adet video kamera ve tripod	Araştırmacı: Süreci yönetmek Öğretmenler: Sorulan sorulara etkileşimli olarak yanıt vermek Öğretim elemanları: Not tutmak
1. Fatma Öğretmen	15.38 dk.	28.23 dk.			
2. Hatice Öğretmen	15.16 dk.	28.57 dk.			
3. Ece Öğretmen	15.00 dk.	30.18 dk.			
4. Ayça Öğretmen	15.52 dk.	31.50 dk.			
5. İrem Öğretmen	15.53 dk.	30.01 dk.			
6. Bahar öğretmen	16.44 dk.	30.32 dk.			
7. Başak Öğretmen	15.02 dk.	30.13 dk.			
8. Neşe Öğretmen	15.04 dk.	28.12 dk.			
9. Deniz Öğretmen	15.86 dk.	30.05 dk.			
10. Eda Öğretmen	16.59 dk.	28.20 dk.			
11. Gül Öğretmen	15.51 dk.	32.12 dk.			
12. Banu Öğretmen	16.52 dk.	30.35 dk.			
13. Burcu Öğretmen	15.57 dk.	30.20 dk.			
14. Leyla Öğretmen	15.39 dk.	29.44 dk.			
Ortalama (X̄):	15.60 dk.	29.81 dk.			
Deney-2 Grubu	Serbest Zaman	Sanat Etkinliği			
15. İnci Öğretmen	15.19 dk.	29.54 dk.			
16. Dilek Öğretmen	15.25 dk.	30.14 dk.			
17. Ceren Öğretmen	20.00 dk.	30.36 dk.			
18. Beyza Öğretmen	15.28 dk.	28.43 dk.			
19. Nazlı Öğretmen	15.08 dk.	30.06 dk.			
20. Nehir Öğretmen	20.10 dk.	28.42 dk.			
21. Berna Öğretmen	15.45 dk.	29.04 dk.			
22. Hilal Öğretmen	15.05 dk.	30.33 dk.			
23. İpek Öğretmen	15.22 dk.	28.28 dk.			
24. Nurgül Öğretmen	15.43 dk.	30.23 dk.			
25. Buket Öğretmen	15.00 dk.	28.24 dk.			
26. Vildan Öğretmen	20.06 dk.	29.47 dk.			
27. Yeliz Öğretmen	15.29 dk.	30.00 dk.			
28. Işıl Öğretmen	15.26 dk.	30.31 dk.			
29. Yeşim Öğretmen	15.20 dk.	30.29 dk.			
30. Betül Öğretmen	15.26 dk.	30.31 dk.			
Ortalama (X̄):	16.13 dk.	29.59 dk.			
TOPLAM Video Çekim Sayısı:		60 video			

Sonuç olarak, Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan 30 katılımcıdan iki farklı etkinlik olmak üzere toplam 60 video çekimi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların serbest zaman etkinlikleri yaklaşık 15-20 dakika, sanat etkinlikleri ise etkinlik bitimine kadar kayıt altına alınmıştır. Bu bağlamda serbest zaman etkinliklerinde çekim yapılan ortalama süre 15 dakika iken, sanat etkinliklerinde bu süre ortalama 20 dakikadır.

3.4.3. Aşama III: Eğitim programlarının uygulanması ve verilerin toplanması süreci

Bu aşamada, Deney-1 grubuna doğal öğretim uygulamaları temelli yazılı ve görsel

materyallerle geliştirilmiş Yüz Yüze ODÖP; Deney-2 grubuna ise Web Tabanlı ODÖP uygulanmıştır. Programların uygulanması aşaması, 15 Aralık 2016-9 Ocak 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.4.3.1. Yüz yüze ODÖP'ün uygulanması

Tablo 3.15. Yüz Yüze ODÖP oturum özet çizelgesi

Eğitim Oturumları	Tarih/Saat	Yer	Katılımcı Sayısı	Araç-Gereçler
1.Oturum: Gelişimsel Yetersizlik Türlerinin Tanım ve Özellikleri	9 Aralık 2016	J Okulu-Toplantı Salonu	7 kişi	4 adet ses kayıt cihazı, 1 adet video kamera
	Öğlenci Grup			
	Saat: 09:30-12:00		7 kişi	
	Sabahçı Grup			
	Saat: 13:00-15:30			
2. Oturum: Doğal Öğretim Sürecine Giriş/Nitelikli Yetişkin Davranışları	16 Aralık 2016	E Anaokulu-Rehberlik Sınıfı	7 kişi	4 adet ses kayıt cihazı, 1 adet video kamera
	Öğlenci Grup			
	Saat: 09:30-12:00		7 kişi	
	Sabahçı Grup			
	Saat: 13:00-15:30			
3. Oturum: Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri-I	23 Aralık 2016	E Anaokulu-Rehberlik Sınıfı	7 kişi	4 adet ses kayıt cihazı, 1 adet video kamera
	Öğlenci Grup			
	Saat: 09:30-12:00		7 kişi	
	Sabahçı Grup			
	Saat: 13:00-15:30			
4. Oturum: Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri II-İpuçları	2 Ocak 2016	E Anaokulu-Rehberlik Sınıfı	7 kişi	4 adet ses kayıt cihazı, 1 adet video kamera
	Öğlenci Grup			
	Saat: 09:30-12:00		7 kişi	
	Sabahçı Grup			
	Saat: 13:00-15:30			
5. Oturum: Çevresel Düzenlemeler	6 Ocak 2017	A Anaokulu-Rehberlik Sınıfı	7 kişi	4 adet ses kayıt cihazı, 1 adet video kamera
	Öğlenci Grup			
	Saat: 09:30-12:00		7 kişi	
	Sabahçı Grup			
	Saat: 13:00-15:30			

Bu aşamada toplam 5 haftadan oluşan ve haftalık ortalama 2,5 saatlik oturumlardan oluşan Yüz Yüze ODÖP araştırmacı tarafından Deney-1 grubunda yer alan toplam 14 okulöncesi öğretmenine sunulmuştur. Gerçekleştirilen eğitim oturumlarına ilişkin özet bilgiler Tablo 3.15'te yer almaktadır. Oturumlara geçmeden önce, araştırmacı birtakım hazırlıklar yapmıştır. Bu bağlamda, öncelikle katılımcılarla görev yaptıkları okulun rehberlik odasında bir toplantı ayarlanmıştır. Bu toplantının amacı, katılımcılarla birlikte eğitim oturumlarının tarih, saat ve yerinin belirlenmesidir. Yapılan toplantıda öncelikle tüm katılımcılara her bir eğitime tam katılımın gerekli olduğu konusu hatırlatılmış ve görüş birliğiyle eğitime katılıma uygun tarihler belirlenmiştir. Katılımcılar, sabahçı ve

öğle grubu olmak üzere iki farklı zaman periyodunda eğitim vermektedir. Dolayısıyla sabahçı gruba öğleden sonra, öğlenci gruba ise sabah saatlerinde eğitimlerin sunulmasına karar verilmiştir.

Yapılan bu toplantıda ayrıca, yine ortak görüşler doğrultusunda eğitim oturumlarının gerçekleştirileceği yer de belirlenmiştir. Katılımcılar görev yaptıkları okulda büyük bir toplantı odasının yer almaması nedeniyle eğitim oturumlarının başka bir okulun toplantı salonlarından birinde yapılabileceği, ancak seçilen bu okulun eğitim oturumlarına ulaşım kolaylığı açısından görev yaptıkları yere yakın olması gerektiği görüşünde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda araştırmacı, katılımcıların görev yaptıkları yere yakın olan bir okulun yöneticisiyle görüşerek toplantı odasını eğitimler için ayarlamıştır. Ancak, ilk oturumun gerçekleştirildiği bu okulun toplantı odasının ısınma sisteminin bozuk olması, sıcak içecek imkânının olmaması ve dışarıdan çok ses alması nedenleriyle katılımcılar, diğer eğitim oturumlarının farklı bir ortamda gerçekleştirilmesi talebinde bulunmuşlardır. Bu talep ve ortak görüş doğrultusunda, diğer eğitim oturumlarının katılımcıların görev yaptıkları okulun rehberlik sınıfında gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Her bir eğitim oturumuna başlamadan önce araştırmacı, odak grup görüşmelerinde olduğu gibi ortam ve araç-gereç düzenlemelerini gerçekleştirmiştir. Yapılan bu işlemlerden sonra, eğitimler EK-7’de yer alan Yüz Yüze ODÖP oturum planları doğrultusunda katılımcılara sunulmuştur. Tüm oturumlar ortalama 2,5 saat sürmüştür. Yetişkin eğitimi gerçekleştirildiğinden dolayı eğitim oturumlarının mola süreleri konusunda esnek davranılmıştır. Buna ek olarak, Yüz Yüze ODÖP’e katılan katılımcıların her bir eğitim oturumundan sonra kendilerine verilen powerpoint sunum, kitapçık ve DVD’ye çekilmiş uygulama videolarıyla eğitim sürecini tekrar etme imkânları bulunmaktadır.

3.4.3.2. Web tabanlı ODÖP’ün uygulanması

Bu aşamada Deney-2 grubunda yer alan 16 okulöncesi öğretmenine toplam 5 haftadan oluşan Web Tabanlı ODÖP, hazırlanan web sitesi aracılığıyla sunulmuştur. Web Tabanlı ODÖP’ün içeriği Yüz Yüze ODÖP’ün içeriği ile paraleldir.

Web Tabanlı ODÖP’ün uygulanmasına başlamadan önce araştırmacı yine birtakım hazırlıklar gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, Deney-2 grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun büyük ve internet bağlantısı olan sınıflarından birinde bir bilgilendirme toplantısı düzenlemiştir. Araştırmacı bilgilendirme toplantısına

başlamadan önce yine ortamı düzenlemiştir. Ortalama 1,5 saat süren bu toplantıda, araştırmacı hazırlamış olduğu özet sunumu öğretmenlerle paylaşarak, onlara proje/araştırma süreci, hazırlanan materyallerin tanıtımını ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Ayrıca web sitesi açılarak bu sitenin nasıl kullanılacağı katılımcılara detaylı bir şekilde gösterilmiş, toplantının sonunda kullanıcı adı ve şifreleri dağıtılmıştır.

Bir sonraki aşamada, Yüz Yüze ODÖP ile paralel olacak şekilde Web Tabanlı ODÖP'ün modülleri kullanıcılara haftalık olarak açılmıştır. Haftalık olarak açılan içeriği, okulöncesi öğretmenleri bireysel kullanıcı ad ve şifre girişleriyle zamandan ve mekândan bağımsız olarak web ortamından takip etmişlerdir. Web Tabanlı ODÖP'e <http://www.dogalogretimprojesi.com/> adresinden ulaşılabilir. Eğitim oturumları sona erdikten sonra da web sitesi kullanıma kapatılmamış, katılımcılar istedikleri zamanlarda web sitesine girmeye devam etmişlerdir. Böylece katılımcıların eğitimden edindikleri bilgileri tekrar etmelerine olanak sağlanmıştır.

3.4.3.3. Haftalık yansıtma verilerinin toplanması

Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının haftalık eğitim oturumlarından edindikleri bilgi ve bu bilgileri günlük eğitimlerine aktarmalarıyla ilgili düşünce ve deneyimlerini kapsayan veriler, yansıtma günlükleriyle toplanmıştır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan “DÖS Yansıtma Günlüğü Formu” kullanılmıştır. DÖS Yansıtma Formu, haftalık olarak yüz yüze eğitim oturumlarında Deney-1 grubuna verilmiş ve bir sonraki eğitim oturumunda doldurulan bu formlar toplanmıştır. Web tabanlı programa katılan Deney-2 grubu için ise bu formlar, haftalık modüllerin içerisine gömülmüş; modül tamamlandıktan sonra katılımcıların forma ulaşmaları sağlanmış ve katılımcılar formu web ortamından doldurarak sisteme kaydetmişlerdir. Sonuç olarak, 5 haftalık eğitim oturumunda 30 katılımcıdan alınmak üzere toplam 150 formdan oluşan veriler elde edilmiştir.

3.4.3.4. Log kayıtlarının tutulması

Web Tabanlı ODÖP'e katılan Deney-2 grubunun web sitesini kullanım sürelerine ilişkin log kayıtları tutulmuştur. Bu kayıtlarda her bir katılımcının web sitesini beş haftalık program süresi içerisinde ve programın bitiminden sonra kaç dakika kullandıklarına ilişkin veriler elde edilmiştir.

3.4.4. Aşama IV: Uygulama sonrası verilerin toplanması süreci

Araştırmacı uygulama öncesi verilerinin toplanması aşamasında olduğu gibi eğitim programlarının uygulanmasından sonra da eş zamanlı olarak hem nicel hem de nitel veriler toplamıştır. Bunlar; odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi, DÖS-BİL'in uygulanması ve video çekimlerinin gerçekleştirilmesidir. Uygulama sonrası verilerinin toplanması 16-29 Ocak 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde uygulama öncesi verilerinin toplanmasıyla aynı olan bu süreçte gerçekleştirilen tüm çalışmalar özet olarak ele alınmıştır.

3.4.4.1. Odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi

Tablo 3.16. Uygulama sonrası odak grup görüşmelerine ilişkin özet bilgiler

Oturumlar/Tarih	Süre	Ortam	Katılımcılar	Katılımcı Görevleri	Araç-Gereçler
Deney-1 1. Oturum: 18.01.2017	82.89 dk.	E Anaokulu- Rehberlik Odası	Sabahçı Grup-7 kişi Araştırmacı ve 2 öğretmen elemanı		
Deney-1 2. Oturum: 18.01.2017	57.47 dk.	E Anaokulu- Rehberlik Odası	Öğlenci Grup-7 kişi Araştırmacı ve 2 öğretmen elemanı	<i>Araştırmacı:</i> Görüşmeyi yürütmek <i>Öğretmenler:</i> Sorulara etkileşimli yanıt vermek	1 video kamera, 4 ses kayıt cihazı
Deney-2 3. Oturum: 19.01.2017	107.51 dk.	F Anaokulu- Büyük Sınıf	Sabahçı Grup-7 kişi Araştırmacı ve 2 öğretmen elemanı	<i>Öğretim elemanları:</i> Not tutmak	
Deney-2 Grubu 4. Oturum: 19.01.2017	61.51 dk.	F Anaokulu- Büyük Sınıf	Öğlenci Grup-9 kişi Araştırmacı ve 2 öğretmen elemanı		

Tıpkı uygulama öncesinde olduğu gibi, eğitim programlarının uygulanmasından sonra tüm katılımcılarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu odak grup görüşmelerinin amacı; katılımcıların aldıkları eğitim programlarının içeriği ve uygulama süreçleri, katkıları ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine ilişkin özet bilgiler Tablo 3.16'da yer almaktadır.

Tablo 3.16'da görüldüğü gibi, Deney-1 grubu öğretmenleri sabahçı grup 7, öğlenci grup 7 kişi olmak üzere toplam 14 kişi, Deney-2 grubu öğretmenleri ise sabahçı grup 7,

öğlenci grup 9 kişi olmak üzere toplam 16 kişiden oluşmaktadır. Bu kapsamda, Deney-1 grubunda 7'şer kişilik iki grup şeklinde, Deney-2 grubunda ise 7'şer ve 9'ar kişilik iki grup şeklinde toplam dört odak grup görüşmesi yapılmıştır. Uygulama sonrası odak grup görüşmeleri kesintisiz olarak ortalama 1-1,5 saat sürmüştür. Görüşmenin gerçekleştirilmesi süreci uygulama öncesi odak grup görüşmelerinde gerçekleştirilen çalışmalarla aynıdır. Görüşmelerde yer alan öğretmenler araştırmanın katılımcılarıyla aynı olup, öğretmenlerin ilişkin demografik bilgilerine Tablo 3.3'te ulaşılabilmektedir.

3.4.4.2. DÖS-BİL'in uygulanması

Araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programları, doğal öğretim yaklaşımı ve uygulamalarıyla ilgili birbiri üzerine binen hem teorik ve hem de pratik pek çok bilgi içermektedir. Dolayısıyla, katılımcıların dâhil oldukları programlardan doğal öğretim sürecine ilişkin birtakım bilgiler edinmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, hem Yüz Yüze hem de Web Tabanlı ODÖP'te yer alan katılımcıların eğitim programlarının uygulama öncesinden sonrasına doğal öğretim süreci bilgi düzeyi puanlarındaki değişimin değerlendirilebilmesi için katılımcılara yeniden DÖS-BİL uygulanmıştır. DÖS-BİL'in son-test uygulaması, ön-test uygulamasıyla aynıdır.

3.4.4.3. Video çekimlerinin gerçekleştirilmesi

Eğitim programları, birbiri üzerine binen ve son oturumda bütünleşen bilgi ve çeşitli doğal öğretim uygulamalarından oluşmaktadır. Dolayısıyla eğitim sürecinin bitiminde katılımcılardan programlardan edindikleri tüm bilgileri bütünleştirmeleri ve bu bilgileri günlük eğitim süreçlerine taşıyabilmeleri beklenmektedir. Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde kullandıkları doğal öğretim uygulamalarındaki değişimi ön-testten son-teste değerlendirebilmek üzere, sınıf ortamlarında yeniden video çekimleri gerçekleştirilmiştir.

Serbest zaman ve sanat etkinliklerinde yapılan bu çekimlere ilişkin özet bilgiler Tablo 3.17'de yer almaktadır. Eğitim programlarının uygulanmasından sonra gerçekleştirilen video çekim süreci uygulama öncesiyle aynıdır. Bu bağlamda, Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan 30 katılımcının iki farklı etkinlikte toplam 60 video çekimi gerçekleştirilmiştir. Serbest zaman etkinliklerinde çekim yapılan ortalama süre 20 dakika iken, sanat etkinliklerinde bu süre ortalama 30 dakikadır.

Tablo 3.17. *Uygulama sonrasında gerçekleştirilen video çekimlerine ilişkin özet bilgiler*

Öğretmen Katılımcılar	Çekim Süresi		Ortam	Araç- Gereçler	Katılımcı Görevleri
Deney-1 Grubu	Serbest Zaman	Sanat Etkinliği	E Anaokulu Tüm Sınıflar	4 adet video kamera, tripod	<i>Araştırmacı:</i> Süreci yönetmek <i>Öğretmenler:</i> Sorulan sorulara etkileşimli olarak yanıt vermek <i>Öğretim elemanları:</i> Not tutmak
1. Fatma Öğretmen	21.00 dk.	21.20 dk.			
2. Hatice Öğretmen	19.44 dk.	51.43 dk.			
3. Ece Öğretmen	16.00 dk.	30.09 dk.			
4. Ayça Öğretmen	22.11 dk.	42.06 dk.			
5. İrem Öğretmen	15.33 dk.	24.49 dk.			
6. Bahar Öğretmen	17.24 dk.	28.17 dk.			
7. Başak Öğretmen	20.32 dk.	38.87 dk.			
8. Neşe Öğretmen	21.32 dk.	32.09 dk.			
9. Deniz Öğretmen	20.24 dk.	27.04 dk.			
10. Eda Öğretmen	20.46 dk.	29.13 dk.			
11. Gül Öğretmen	21.09 dk.	31.82 dk.			
12. Banu Öğretmen	18.35 dk.	39.57 dk.			
13. Burcu Öğretmen	15.34 dk.	25.50 dk.			
14. Leyla Öğretmen	17.23 dk.	26.53 dk.			
Ortalama ($\bar{X}$):	18.96 dk.	31.99 dk.			
Deney-2 Grubu	Serbest Zaman	Sanat Etkinliği	E Anaokulu Tüm Sınıflar	4 adet video kamera, tripod	<i>Araştırmacı:</i> Süreci yönetmek <i>Öğretmenler:</i> Sorulan sorulara etkileşimli olarak yanıt vermek <i>Öğretim elemanları:</i> Not tutmak
15. İnci Öğretmen	16.00 dk.	30.76 dk.			
16. Dilek Öğretmen	20.19 dk.	36.58 dk.			
17. Ceren Öğretmen	17.49 dk.	21.11 dk.			
18. Beyza Öğretmen	17.51 dk.	19.24 dk.			
19. Nazlı Öğretmen	20.01 dk.	43.54 dk.			
20. Nehir Öğretmen	21.74 dk.	39.61 dk.			
21. Berna Öğretmen	20.33 dk.	16.48 dk.			
22. Hilal Öğretmen	20.66 dk.	21.15 dk.			
23. İpek Öğretmen	20.26 dk.	21.03 dk.			
24. Nurgül Öğretmen	22.55 dk.	36.06 dk.			
25. Buket Öğretmen	20.57 dk.	29.29 dk.			
26. Vildan Öğretmen	22.93 dk.	24.46 dk.			
27. Yeliz Öğretmen	20.31 dk.	29.21 dk.			
28. Işıl Öğretmen	20.08 dk.	47.57 dk.			
29. Yeşim Öğretmen	16.00 dk.	30.76 dk.			
30. Betül Öğretmen	20.21 dk.	29.32 dk.			
Ortalama ($\bar{X}$):	19.80 dk.	29.76 dk.			
TOPLAM Video Çekim Sayısı:			60 video		

3.4.5. Aşama V: İzleme verilerinin toplanması süreci

Araştırmacı, uygulama öncesi ve sonrasında olduğu gibi izleme aşamasında da eş zamanlı olarak hem nicel hem de nitel veriler toplamıştır. Süreçte toplanan bu veriler; DÖS-BİL'in uygulanması ve video çekimlerinin gerçekleştirilmesidir. Bu aşamada yapılan çalışmalar, uygulama öncesi ve sonrasında DÖS-BİL'in uygulanması ve video çekimlerinin gerçekleştirilmesi süreciyle aynıdır. İzleme verilerinin toplanması 27 Şubat-15 Mart 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.4.5.1. DÖS-BİL'in uygulanması

Eğitim programlarının uygulanmasından bir süre sonra, katılımcıların doğal öğretim bilgi düzeyi puanlarında bir değişim olup olmadığı DÖS-BİL'in yeniden uygulanması ile ölçülmüştür.

İzleme ölçümünde DÖS-BİL'in uygulanması, araştırmanın uygulama öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen süreci aynen yansıtmaktadır. İzleme oturumunda, Deney-2 grubunda yer alan ve eğitim programını tamamlayan bir öğretmen şehir içi görevlendirmeye okul değişikliği yapmış, bu nedenle toplam 29 katılımcının doldurduğu test formundan veriler elde edilmiştir.

3.4.5.2. Video çekimlerinin gerçekleştirilmesi

Kılavuz kitapçıklar ve örnek uygulama videoları eğitim programlarının temel materyallerinden olup, bu materyallerde kullanılan görseller ve videolarla programlarda sunulan bilgilerin kalıcılığının artırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı, katılımcıların eğitim programlarının uygulanmasından dört hafta sonra (27 Şubat-15 Mart 2016 tarihleri arasında) sınıflarında kullandıkları doğal öğretim uygulamalarını karşılaştırmak üzere yeniden video çekimleri gerçekleştirmiştir.

Eğitim programlarının tamamlanmasından yaklaşık bir ay sonra her bir öğretmenin bir serbest zaman, bir de sanat etkinliğinde gerçekleştirilen bu çekimlerine ilişkin özet bilgiler Tablo 3.18'de yer almaktadır. Video çekim süreci uygulama öncesi ve sonrasıyla benzer şekildedir. İzleme oturumunda Deney-2 grubunda yer alan bir katılımcının okul değişikliği yapması nedeniyle toplam 29 katılımcının iki farklı etkinlik uygulaması olmak üzere toplam 58 video çekimi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların serbest zaman etkinlikleri yaklaşık 15-20 dakika, sanat etkinlikleri ise etkinlik bitimine kadar kayıt altına alınmıştır. Bu bağlamda, serbest zaman etkinliklerinde çekim yapılan ortalama süre 20 dakika iken, sanat etkinliklerinde bu süre ortalama 30 dakikadır.

Araştırmanın hazırlık, uygulama öncesi, uygulama, uygulama sonrası ve izleme temel aşamalarında gerçekleştirilen tüm bu çalışmalar ise, Tablo 3.19'da özetlenmiştir.

Tablo 3.19. Araştırmanın beş temel aşamasına ilişkin özet bilgiler

Aşamalar	Araç-Gereçler	Süreç
AŞAMA-I HAZIRLIK		✓ Doğal öğretim süreci ve uygulamalarıyla ilgili ABD’de yurt dışı gözlemleri gerçekleştirilmiş, katılımcılar ve araştırma ortamı belirlenmiş, eğitim programları geliştirilmiş, veri toplama araç-gereçleri hazırlanmıştır.
AŞAMA-II UYGULAMA ÖNCEİ (ÖN-TEST)	✓ Doğal Öğretim Süreci Bilgi Testi (DÖS-BİL) ✓ Video Çekimleri ✓ Odak grup görüşmeleri (Odak grup görüşme soruları)	✓ Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin doğal öğretim süreci bilgi düzeyi puanları <i>DÖS-BİL</i> ile değerlendirilmiştir. ✓ Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan her bir okulöncesi öğretmenin eğitim süreçlerinde doğal öğretim stratejilerini uygulamalarını incelemek üzere sınıf ortamlarında bir serbest zaman, bir sanat etkinliği olmak üzere video çekimleri gerçekleştirilmiştir. ✓ Kaynaştırma ve doğal öğretim sürecine ilişkin ön bilgi, görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan okulöncesi öğretmenleri ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, her bir oturumda ortalama 7-8 okulöncesi öğretmenin yer aldığı toplam 4 odak grup görüşmesi şeklinde düzenlenmiştir.
AŞAMA-III UYGULAMA	✓ Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP ✓ Doğal Öğretim Süreci (DÖS) Yansıtma Günlüğü Formu	✓ Bu aşamada 5 haftadan oluşan ve haftalık 1,5-2 saatlik oturumlardan oluşan Yüz Yüze ODÖP araştırmacı tarafından Deney-1 grubuna sunulmuş; Deney-2 grubu ise Web Tabanlı ODÖP’ü internet aracılığıyla zaman ve mekândan bağımsız olarak takip etmişlerdir. ✓ Deney-1 ve Deney-2 grubundaki okulöncesi öğretmenlerinden haftalık olarak programlardan edinilen bilgiler ve bu bilgileri uygulamalarına aktarmalarına ilişkin yansıtma yapmaları istenmiştir. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış bir yansıtma formu araştırmacı tarafından yüz yüze eğitim oturumlarında haftalık olarak Deney-1 grubuna verilmiş, Deney-2 grubu için ise bu form haftalık modüllerin sonlarına eklenerek web ortamına gömülmüştür.
AŞAMA-IV UYGULAMA SONRASI (SON-TEST)	✓ Doğal Öğretim Süreci Bilgi Testi (DÖS-BİL) ✓ Gözlemler (Doğal Öğretim Süreci Gözlem Formu) ✓ Odak grup görüşmeleri (Odak grup görüşme soruları) ✓ “Yüz Yüze ODÖP Öğretmen Memnuniyet Formu” ve “Web Tabanlı ODÖP Öğretmen Memnuniyet Formu”	✓ Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin son-test doğal öğretim süreci bilgi düzeyi puanları <i>DÖS-BİL</i> ile değerlendirilmiştir. ✓ Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan her bir okulöncesi öğretmenin eğitim programlarının uygulanmasından sonra doğal öğretim stratejilerini eğitim süreçlerinde kullanım düzeylerini değerlendirmek üzere, sınıf ortamlarında bir serbest zaman ve bir sanat etkinliği olmak üzere video çekimleri gerçekleştirilmiştir. ✓ Eğitim programlarının içeriği ve uygulama süreçleri, katkıları ve geliştirilmesi gereken yönlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan okulöncesi öğretmenleri ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, her bir oturumda ortalama 7-8 okulöncesi öğretmenin yer aldığı toplam 4 odak grup görüşmesi şeklinde düzenlenmiştir.
AŞAMA-V İZLEME	✓ Doğal Öğretim Süreci Bilgi Testi (DÖS-BİL) ✓ Gözlemler (Doğal Öğretim Süreci Gözlem Formu)	✓ Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin izleme doğal öğretim bilgi düzeyi puanları <i>DÖS-BİL</i> ile değerlendirilmiştir. ✓ Eğitim bittikten dört hafta sonra Deney-1 ve Deney-2 grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin doğal öğretim stratejilerini sınıflarında uygulama düzeylerini değerlendirmek üzere sınıf ortamlarında bir serbest zaman ve bir sanat etkinliği olmak üzere video çekimleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.18. İzleme sürecinde gerçekleştirilen video çekimlere ilişkin özet bilgiler

Öğretmen Katılımcılar		Çekim Süresi		Ortam	Araç- Gereçler	Katılımcı Görevleri
Deney-1 Grubu		Serbest Zaman	Sanat Etkinliği	E Anaokulu Tüm Sınıflar	4 adet video kamera ve tripod	Araştırmacı: Süreci yönetmek Öğretmenler: Sorulan sorulara etkileşimli olarak yanıt vermek Öğretim elemanları: Not tutmak
1.	Fatma Öğretmen	22.83 dk.	28.98 dk.			
2.	Hatice Öğretmen	19.32 dk.	30.65 dk.			
3.	Ece Öğretmen	20.39 dk.	30.59 dk.			
4.	Ayça Öğretmen	20.03 dk.	30.93 dk.			
5.	İrem Öğretmen	21.30 dk.	30.39 dk.			
6.	Bahar Öğretmen	23.20 dk.	31.49 dk.			
7.	Başak Öğretmen	22.24 dk.	28.40 dk.			
8.	Neşe Öğretmen	21.39 dk.	33.05 dk.			
9.	Deniz Öğretmen	20.92 dk.	31.88 dk.			
10.	Eda Öğretmen	24.64 dk.	30.49 dk.			
11.	Gül Öğretmen	22.28 dk.	30.14 dk.			
12.	Banu Öğretmen	19.58 dk.	30.41 dk.			
13.	Burcu Öğretmen	20.99 dk.	28.08 dk.			
14.	Leyla Öğretmen	20.43 dk.	32.68 dk.			
Ortalama (X̄):		21.39 dk.	30.58 dk.			
Deney-2 Grubu		Serbest Zaman	Sanat Etkinliği			
15.	İnci Öğretmen	20.42 dk.	30.14 dk.			
16.	Dilek Öğretmen	21.29 dk.	30.93 dk.			
17.	Ceren Öğretmen	17.45 dk.	28.52 dk.			
18.	Beyza Öğretmen	21.68 dk.	29.33 dk.			
19.	Nazlı Öğretmen	20.41 dk.	30.87 dk.			
20.	Nehir Öğretmen	20.91 dk.	30.10 dk.			
21.	Hilal Öğretmen	19.47 dk.	30.58 dk.			
22.	İpek Öğretmen	18.61 dk.	30.59 dk.			
23.	Nurgül Öğretmen	19.10 dk.	28.59 dk.			
24.	Buket Öğretmen	15.24 dk.	29.42 dk.			
25.	Vildan Öğretmen	15.79 dk.	29.13 dk.			
26.	Yeliz Öğretmen	23.60 dk.	30.29 dk.			
27.	Işıl Öğretmen	16.51 dk.	31.62 dk.			
28.	Yeşim Öğretmen	20.07 dk.	30.18 dk.			
29.	Betül Öğretmen	20.76 dk.	30.94 dk.			
Ortalama (X̄):		19.42 dk.	28.20 dk.			
TOPLAM Video Çekim Sayısı:				60 video		

3.5. Geçerlik

Ölçmede geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir (Büyüköztürk vd., 2010; Fraenkel vd., 2011; Karasar, 2011). Bu bağlamda temel olarak geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilenip; ölçülmek istenen değişkenin ne kadar iyi düzeyde ölçülmüş olduğu üzerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla bir araştırmada geçerliğin yüksek olabilmesi büyük ölçüde ölçülmek istenen kavramın gözlenebilir nitelikteki değişkenlerle ifade edilebilmesine

bağlıdır. Bu yönü ile doğrudan ölçmelerde geçerliğin daha yüksek olduğu savunulmaktadır (Karasar, 2011; Smith, 1975). Bu çalışmada da, ölçülmek istenen bağımlı değişkenler gözlenebilir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırma için seçilen ya da hazırlanan tüm araç-gereçler için gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları “Veri Toplama Araçlarının Seçimi ve Hazırlanması” bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır. Elbette ki bir araştırmanın geçerliğini sağlama çalışmaları bunlarla sınırlı değildir.

Bir araştırmanın genel anlamda iki temel hedefi bulunmaktadır. Bunlardan biri, bağımsız değişkenin etkisi hakkında gerçekçi bir sonuca ulaşmak; diğeri ise araştırmadan elde edilen bulguları çeşitli evren ve ortamlara genelleylebilmektir. Literatürde bu iki hedef, “iç ve dış geçerlik” olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010; Cresswell, 2009; Karasar, 2011; Tekin-İftar, 2012).

Nicel araştırmalarda iç geçerlik (tutarlılık) bağımlı değişkende görülen değişikliklerin sadece bağımsız değişkenden kaynaklandığını inandırıcı bir biçimde ortaya koymak olarak tanımlanırken, nitel araştırmalarda bu kavram araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve yansız bir şekilde gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Dış geçerlik ise, gerek nicel gerekse nitel araştırmalarda elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara ne kadar genellenebildiği ve aktarılabilirdiği ile ilgili bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

İç ve dış geçerliği tehdit eden pek çok tehdit bulunmakta ve bu tehditlerle baş ederek araştırmanın geçerliğini sağlama yolları nicel ve nitel araştırmalarda farklılıklar göstermektedir. Karma yöntemle tasarlanan bu araştırma da hem nicel hem de nitel bölümlerden oluştuğundan dolayı, iç ve dış geçerliği tehdit eden etmenler ve bunların nasıl kontrol altına alınmaya çalışıldığı izleyen bölümde ayrı alt başlıklar altında ele alınarak açıklanmıştır.

3.5.1. Nicel verilerin iç ve dış geçerliği

3.5.1.1. İç geçerliği etkileyen etmenler ve kontrol altına alınması

Nicel verilerin iç geçerliği, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliklerin sadece bağımsız değişkenden kaynaklandığını açıkça ortaya konulduğunda sağlanabilmektedir. Yapılan çalışmada, katılımcıların doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve eğitim

süreçlerinde doğal öğretim uygulamalarını kullanma düzeylerindeki değişimin Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'ten kaynaklandığı ikna edici bir şekilde ortaya koyulabildiğinde, çalışmanın iç geçerliğinin yüksek olduğundan söz edilebilir. Bu araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için gerçekleştirilen çalışmalar şunlardır:

- *Zaman:* Denenen bağımsız değişken dışındaki bazı değişkenler, zamanla denenen değişken gibi etkili olabilmektedir. Bu durum ise, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin gerçek nedenini bulmayı güçleştirebilmektedir (Karasar, 2011, s. 105). Bu çalışmada, öğretmen eğitim programlarının beş haftalık ortalama bir sürede katılımcılara sunulmasıyla sözü edilen bu tehdit kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.
- *Dış Etmenler:* Çalışma sırasında deneysel sürecin dışında oluşan ve bağımlı değişken üzerindeki sonuçları etkileyen durumlar “dış etmenler” olarak tanımlanmakta; bu durumlar bazen araştırmacının tahmin edemeyeceği ve kontrol edemeyeceği özellikte olabilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu nedenle araştırmacı mümkün olduğunca olası dış etmenleri (katılımcıların araştırma konusuyla ilgili başka eğitimler almaları, bilgi edinmeleri vb.) göz önünde bulundurup, bu etmenlerden kontrol edebileceklerine ilişkin gerekli önlemleri almalıdır. Örneğin; bir çalışmada öğrencilere bir kavramın öğretimi hedeflendiyse, çocuğun hayatındaki diğer kişilerin bu kavrama yönelik bir eğitim vermemesi şeklinde uyarılması yoluyla bu etmeni kontrol altına alma yoluna gidilebilir. Bu çalışmada öncelikle katılımcıların seçiminde daha önce doğal öğretim yaklaşımıyla ilgili herhangi bir eğitim almamaları koşulu konulmuş, araştırma süresince başka bir program ya da çalışmaya katılamayacakları özellikle belirtilerek katılımcılara “DÖS Katılım Sözleşmesi” imzalatılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmada belirlenen bağımlı değişkenlerin birden fazla katılımcı, birden fazla ölçümle yinelenmesi ve bu değişkenlerin ölçümünde birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması yoluyla, bağımlı değişkenlerde oluşan değişikliklerin dış etmenlerden değil sadece bağımsız değişkenden kaynaklandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.
- *Deney Öncesi Ölçme/Sınanma:* Deney öncesinde, bağımlı değişken üzerinde yapılacak bir ölçme denekleri uyarıcı, onları güdüleyici rol oynayarak deney sonu

ölçmeyi etkileyebilir. Duyarlılığı yüksek konularda bu tehdide özellikle dikkat etmek gerekmektedir (Karasar, 2011; s. 105). Bu araştırmada ön-test oturumlarının sadece bir kez gerçekleştirilmesi yoluyla sınanma etkisi kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

- *Ayrı ölçme araçları ve süreçleri:* Karşılaştırılmak üzere aynı ölçütlere göre yapılması gereken (deney öncesi/deney sonrası; deney-1/deney-2 grupları vb.) ölçmelerde ayrı araç ve süreçlerin kullanılması ve izlenmesi, yapılacak karşılaştırmaları anlamsız kılabilir. Bu nedenle, araştırma sürecinde belirlenen gruplara olabildiğince aynı işlemler uygulanmalıdır (Karasar, 2011; s. 105). Yapılan araştırmada, belirlenen bağımlı değişkenlerin üç farklı zamandaki ölçümünde Deney-1 ve Deney-2 grubuna aynı araç-gereç ve işlemler uygulanmıştır. Başka bir deyişle; uygulama öncesi ve sonrasında katılımcılarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş, katılımcılara üç farklı ölçümde DÖS-BİL uygulanmış, yine üç farklı ölçümde sınıflarda çekilen videolardan elde edilen veriler DÖS Video Analiz Formu'na ve EDDÖ-TV'ye göre kodlanmış, aynı içerikteki iki program katılımcılara paralel olarak sunulmuştur. Dolayısıyla, bu süreçlerde gerçekleştirilen tüm işlemler her iki grup ve her üç ölçüm için aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.
- *Yanlı Gruplama:* Örneklemeye giren katılımcıların karşılaştırılmak üzere oluşturulan gruplara atamalarındaki yanlılık, araştırmanın daha başında ayrı grupların doğmasına neden olabilmektedir. Örneğin; deney ve kontrol gruplarından birinin daha zeki katılımcılardan oluşması, deney sonuçlarının karşılaştırılmasını olanak dışı bırakabilir. Bu nedenle örneklemeye giren katılımcılar ya belirli ön koşulların belirlenmesiyle eşleştirilerek ya da yansız atamayla gruplara ayrılmalıdır (Karasar, 2011, s. 106).

Gerçekleştirilen araştırmada eğitim programlarının vakit ayrılması gereken uygulamalı programlar olmasından kaynaklı yansız atama tercih edilememiş ve programa katılıma gönüllü olma koşulu dikkate alınmıştır. Öncelikle araştırmaya katılımı gönüllü olarak kabul eden iki okul belirlenmiştir. Bu süreçte, okullardaki katılımcıların birtakım önkoşullara (aynı sosyo-ekonomik bölgede yer alan

anaokullarında çalışıyor olmaları, daha önce doğal öğretim yaklaşımı ve uygulamalarıyla ilgili herhangi bir eğitim programına katılmamış olmaları, kaynaştırma deneyimi yaşamış olmaları vb.) sahip olmaları dikkate alınmış, böylece iki eğitim grubuna atanacak katılımcıların birbirlerine eş oldukları varsayılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin gerçekleştirilen parametrik ve non-parametrik testlerde katılımcıların ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmaması, her iki eğitim grubunun birbirine eş olduğunu göstermiştir. Bu sürecin sonunda, araştırmaya katılıma gönüllü olan iki okul seçkisiz olarak Deney-1 ve Deney-2 gruplarına atanmıştır.

- *Katılımcı Kaybı:* Araştırma sürecinde bazı katılımcıların hastalık, ölüm, taşınma gibi zorunlu nedenlerle ya da tamamen kendi istekleriyle çalışmadan ayrılmaları durumunun çalışmanın sonuçlarını etkilemesidir (Karasar, 2011). Sözü edilen durumları kontrol edebilmek için uygulama öncesinde çalışma süresi ve süreci hakkında katılımcılara detaylı bilgiler verip, bu sürede devamlılığı etkileyen bir sağlık vb. sorunu olmayan katılımcılar belirlemeye çalışmak katılımcı kaybını kontrol edebilmek için önerilen yollardan biridir. Önerilen bir diğer yol ise, araştırma modelinin ön gördüğü katılımcı sayısından daha fazla katılımcıyla çalışmayı yürütmektir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada, çalışmaya gönüllü olan 30 katılımcı seçilmiştir. Araştırmacının katılımcı sayısından elde edilen sonuçların tüm evrene yüksek oranda genellenebilmesi olası görünmese de, alan yazında özel gruplarla yürütülen çalışmalarda bu sayının nicel deneysel bir sürecin yürütülmesi için yeterli bir sayı olabileceğinden söz edilmektedir (Pallant, 2011). Ayrıca araştırma sürecinde pek çok farklı nicel ve nitel verinin toplanması, çok fazla sayıda katılımcının araştırmaya dâhil edilmesine olanak sağlayamamıştır.

Yapılan araştırmada katılımcılara çalışmaya başlamadan önce, veri toplama aşaması tamamlanana kadar çalışmanın içerisinde yer alacaklarına dair bir “DÖS Katılım Sözleşmesi” imzalatılmıştır. Ancak, Deney-2 grubunda yer alan bir katılımcının izleme oturumunda şehir içi görevlendirmeye başka bir okula geçmesi nedeniyle, izleme verileri 29 katılımcıdan alınabilmektedir. Yine de, tek bir katılımcının sadece izleme verilerinin olmaması ve yapılan nicel testlerin bu

durumu kontrol altına alması nedenleriyle, ortaya konulan verilerin yaşanan durumdan etkilenmediği düşünülmektedir.

3.5.1.2. Dış geçerliği etkileyen etmenler ve kontrol altına alınması

Nicel araştırmalarda dış geçerlik, araştırmadan elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara ne kadar genellenebildiği ile ilgili olup, genellikle grup deneysel araştırmalarda büyük gruplarla çalışıldığından elde edilen bulguların genellenebilirliğinin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Karasar, 2011; Tekin-İftar, 2012). Ancak yine de bu durumda dâhi ölçme-bağımsız değişken etkileşimi, yanlış seçim, deneme tepkisi ve bağımsız değişkenlerin etkileşimi gibi dış geçerliği tehdit eden etmenlerin oluşması olasıdır (Karasar, 2011).

Temelde gömülü karma yöntemle desenlenen mevcut araştırmanın nicel boyutu faktöriyel yarı deneysel desenle tasarlanmış ve bu süreçte çok sayıda nicel ve nitel verinin aynı anda toplanmasında kontrol sağlanamayabileceğinden dolayı, Eskişehir ilinde görev yapan toplam 30 katılımcıdan veriler toplanmıştır. Sözü edilen katılımcı sayısı deneysel bir araştırmanın gerçekleştirilebilmesini sağlasa da (Pallant, 2011); araştırmada çok büyük bir grupla çalışılmaması ve tek bir şehirde görev yapan katılımcılardan verilerin elde edilmesi nedenleriyle elde edilen verilerin tüm evrene yüksek düzeyde genellenebileceği düşünülmemektedir. Bununla birlikte, bu araştırmada dış geçerliği etkileyebilecek olası etmenler ve nasıl kontrol altına alındıklarına ilişkin birtakım çalışmalar gerçekleştirilmiş ve bunlar aşağıda açıklanmıştır.

- *Ölçme-Bağımsız değişken etkileşimi:* Bu durum, uygulama öncesinde gerçekleşen başka uygulamaların ya da ölçme etkilerinin bağımlı değişkenin sonuçlarını etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2011, s. 107). Örneğin, hastanelerde tedavi gören hastaların sağlık alışkanlıklarında bir değişim olup olmadığı gözlenirken, hastaneye girişte uygulanan bir anket uygun sağlık alışkanlıkları konusunda hastaları güdüleyebilir. Yapılan bu araştırmada ise, katılımcılar daha önce doğal öğretim yaklaşımı ve uygulamalarıyla ilgili bir anket ya da eğitime katılmamış ve katılımcılara araştırmaya başlamadan önce herhangi bir ölçme yapılmadığının bilgisi elde edilmiştir.

- *Yanlı seçim-Bağımsız değişken etkileşimi:* Katılımcıların seçiminde yansızlık kuralına uymayarak ya da araştırmaya yeterli sayıda katılımcı almayarak, elde edilen sonuçların evreni temsil etmeyeceği durumudur (Karasar, 2011). Yapılan araştırmanın nicel boyutu deneysel olarak tasarlanmış olsa da, katılımcıların eğitim programlarına katılımları gönüllük esasına dayalı yarı deneysel bir süreçle gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni, çalışmada geliştirilen eğitim programlarının uygulamaya dayalı, zaman ayrılması gereken programlar olmasıdır. Bunun dışında, çalışmada araştırmacının eş zamanlı olarak çok sayıda nicel ve nitel veriyi toplaması gerektiğinden, daha fazla sayıda katılımcıyla çalışarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini kontrol edebilmesi olası görünmemektedir. Bu nedenle Eskişehir ilindeki iki bağımsız anaokulunda görev yapan 30 katılımcıdan elde edilen deneysel sonuçların tüm evrene genellenebileceği düşünülmesine de, bu sonuçların araştırmada geliştirilen programların bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerine ilişkin önemli ipuçları verdiği düşünülmektedir. Bunun dışında, araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde planlanarak aktarılmış olup; böylece benzeri bir uygulamanın yinelenebilirliğini sağlamak da amaçlanmıştır.
- *Deneme tepkisi:* Alan yazında “Hawthorne etkisi” olarak da bilinen deneme tepkisi; uygulama için yapay koşullar oluşturulmuş olmasının katılımcıların davranışlarını etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Yapılan bu araştırma, okulöncesi öğretmeni olan tüm katılımcıların doğal çalışma ortamları olan okullarında gerçekleştirilmiş; bu nedenle deneme tepkisi bu araştırmayı tehdit eden bir etmen olarak rol oynamamıştır.
- *Bağımsız değişkenlerin etkileşimi:* Birbiri ardından, değişik değişken ve düzeylerinin etkisine giren katılımcıların, her yeni duruma ötekilerden bağımsız olarak tepkide buluma olasılığı yok denecek kadar azdır. Bu durumda, bağımsız değişkenlerin sırası ve uygulama zamanları bağımlı değişkenin değişik biçimlerde etkilenmesine neden olabilmekte ve böylece sonuçların yorumlanması güçleşebilmektedir (Karasar, 2011, s. 107). Bu araştırmada, araştırmanın bağımsız değişkenleri olan iki farklı eğitim programı her bir eğitim grubuna eş zamanlı olarak uygulanmış, katılımcılar dâhil oldukları programlara bir kez maruz

kalmıştır. Bu nedenle yapılan araştırmada bağımsız değişkenlerin etkileşimi etmeni herhangi bir tehdit oluşturmamaktadır.

3.5.2. Nitel verilerin iç ve dış geçerliği

3.5.2.1. İç geçerliği (inandırıcılığı) sağlamaya yönelik olarak kullanılan stratejiler

Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik kavramı, “inandırıcılık” olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacının elde ettiği sonuçların inandırıcılığını artırmak ve araştırılan olgu ya da olay hakkında bütüncül bir resim oluşturabilmesi için elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı yöntemlere (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi vb.) başvurması gerekmektedir (Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Gerçekleştirilen araştırmanın nitel boyutunun inandırıcılığını artırmada alan yazında önerilen ve araştırmada kullanılan stratejiler ise şunlardır:

- *Uzun süreli etkileşim:* İndandırıcılığı artırmanın yollarından biri, araştırmacının veri kaynaklarıyla (katılımcılar, gözlenen ortamlar, dokümanlar vb.) uzun süreli etkileşim içinde olmasıdır. Böylece araştırmacı veri kaynakları üzerinde kendi varlığından kaynaklanabilecek etkiyi azaltabilmektedir. Bunun için araştırmacı gözlem sayısını artırmalı, böylece gözlem ortamına dâhil olan bireyler üzerindeki etkisini azaltarak sürecin doğal akışına dönmesini sağlamalıdır. Bununla birlikte, bir görüşmenin başında da araştırmacı etkisi yaşanabilmekte, bu nedenle uzun süren görüşmelerden toplanan verilerin gerçeği daha güçlü bir şekilde yansıtacağı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yapılan araştırmada, çalışmaya başlamadan ve özellikle katılımcıların doğal öğretim uygulamalarına ilişkin gerçekleştirdikleri etkinlikler video kaydına alınmadan önce sınıflarda bulunularak eğitim sürecinin bir parçası olunmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak; eğitim programlarının uygulanması, DÖS-BİL, odak grup görüşmeleri ve video çekimlerinin üç ölçümde gerçekleştirildiği araştırma sürecinde katılımcılarla sık sık etkileşimlerde bulunulmuştur. Öte yandan, gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin doğası gereği uzun sürmesinin, diğer türdeki görüşmelerden daha yüksek geçerlilikte veriler elde edilmesini sağladığı söylenebilir.

- *Derinlik odaklı veri toplama:* Alanda uzun süre kalan araştırmacı olay, olgu, durum ve yorumları katılımcıların bakış açısıyla ortaya koyabilir. Ancak, bu görevin ötesinde çalışmasında nitel bir aşama yürüten araştırmacıdan alanda öğrendiği olay ya da olguların araştırma soruları açısından anlamı, birbirleriyle olan ilişki ve örüntüleri ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu durum ise, ihtiyacı olduğunda araştırma sonuçlarına daha iyi yanıt bulabilmek adına ek veri toplamasını gerektirebilmektedir.

Sözü edilen bilgiler doğrultusunda; yapılan araştırmada DÖS-BİL, odak grup görüşmeleri, video analizleri, saha notları gibi birden fazla yolla veri toplanmış olup; araştırmacı her bir kaynaktan elde ettiği verileri karşılaştırarak ve birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya koyarak yorumlamıştır. Bununla birlikte, araştırma süresince alanda zaman geçirmiş ve bulguları anlamlandırırken bağlama ilişkin yaptığı tüm gözlemleri araştırmasına yansıtmıştır.

- *Çeşitleme (Triangulation):* Çeşitleme, araştırma sürecinde özellikle gözlem, görüşme gibi farklı yöntemlerin kullanımına yer verilerek farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirini teyit etmek amacıyla kullanmasıdır (Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan araştırmada DÖS-BİL, odak grup görüşmeleri, video analizleri ve saha notlarıyla elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılarak teyit edilmeye çalışılmıştır.
- *Uzman incelemesi:* Hem araştırma konusunda hem de nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi için destek almak, inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada araştırmacı zaman zaman sözel aktarma, zaman zaman da tüm dokümanları (hazırlanan veri toplama araçları, veri analizleri vb.) doğal öğretim uygulamaları, nitel/nicel ve karma araştırma yöntemleri konusunda bilgi ve deneyime sahip alan uzmanlarına gönderme yoluyla uzman incelemesi çalışmalarını gerçekleştirmiştir.
- *Katılımcı teyidi:* Katılımcı teyidi, araştırmacının çalışma sürecinde elde ettiği sonuç ve bunlara ilişkin yaptığı yorumları, yine araştırmanın katılımcılarıyla görüşerek teyit etmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Böylece araştırmacının bazı öznel

varsayımlar ya da verileri yanlış anlamasından dolayı farklı sonuçlara ulaşma olasılığı azalmaktadır. Bu araştırmada gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri oturumlarında her bir soru özetlenerek, katılımcıların belirttikleri düşüncelerin doğruluğu teyit edilmiştir.

- *Karşıt durum analizi:* Araştırmacının kendi çalışmasından elde ettiği sonuçları, benzer olan ya da olmayan başka araştırma sonuçlarıyla karşılaştırması anlamına gelmektedir (Shenton, 2004). Elde edilen sonuçların karşılaştırılması ve araştırmacının kendi çalışmasını eleştirel bir bakış açısıyla yorumlaması, araştırmanın hem geçerlik hem de güvenilirliğini arttırmaya yardımcı olacaktır (Shenton, 2004; Yıldırım, 2010). Yapılan bu araştırmada, elde edilen ve yorumlanan sonuçlar başka araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.5.2.2. Dış geçerliği (aktarılabirliği) sağlamaya yönelik olarak kullanılan stratejiler

Nitel araştırmalarda dış geçerlik “aktarılabirlik” olarak adlandırılmaktadır. Dış geçerlik genel anlamda, “bir araştırmadan elde edilen sonuçların başka ortam ve gruplara aktarılabirliği” anlamına gelmektedir (Granaheim ve Lundman, 2004). Büyük gruplarla gerçekleştirilen nicel araştırmalarda elde edilen sonuçların, belirli bir hata payı olsa bile genellikle evrene genellenebileceği düşünülürken; daha az sayıda, belirli özelliklerdeki kişilerin katılımıyla ve küçük bir ortamda gerçekleştirilmiş çalışma sonuçlarının başka durum ya da topluluklara aktarılamayacağı belirtilmektedir (Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Dolayısıyla nitel araştırmalarda aktarılabirlik, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği; ancak bu ortamlara sonuçların aktarılabirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ya da test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir. Farklı bir deyişle, nitel araştırmaların amacı elde edilen sonuçları başka ortam ve durumlara genellemek değil; onun yerine elde edilen sonuçları benzer ortamlara olabildiğince aktarabilmektir. Sözü edilen amaçla bu araştırmada aktarılabirliği sağlamak üzere gerçekleştirilen stratejiler şunlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016):

- *Ayrıntılı betimleme:* Ayrıntılı betimleme, araştırmadan elde edilen ham verilerden ortaya çıkan anlam ve temaların yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün

olduğunca sadık kalınarak okuyucuya aktarılmasıdır (Daymon ve Halloway, 2010). Bunu sağlayabilmek adına ise, verilerde doğrudan alıntılar yapmak araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada da nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ham verilere özellikle yer verilerek doğrudan alıntılar yapılmış, böylece bulgular ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

- *Amaçlı Örneklem:* Nicel araştırmalarda evrene genelleme amacıyla seçkisiz örneklem yöntemi sıklıkla tercih edilirken, araştırmanın doğası gereği amaçlı örneklem yolu da tercih edilebilmektedir (Creswell, 2011). Nitel araştırmalarda ise, genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem özele ait bilgileri ortaya koyma eğilimi vardır. Bu eğilim doğrultusunda tercih edilen amaçlı örneklem yolunun, araştırma için seçilen özel bir katılımcı grubu ve bağlama ilişkin ayrıntılı veri toplamaya olanak sağlayacağı, süreç içerisinde ek örneklem yapmaya olanak verecek bir esnekliğe sahip olduğu savunulmaktadır.

Gerçekleştirilen araştırmada geliştirilen eğitim programlarının zaman ayrılması gereken uygulamalı programlar olması nedeniyle seçkisiz atama yolu tercih edilmemiş; programlara katılıma gönüllük koşulu aranarak amaçlı örneklem yoluyla iki okul araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylece, toplanan çeşitli verilerle (sınıflarda çekilen video kayıtları, yapılan saha gözlemleri vb.) doğal öğretim uygulamalarının sınıf ortamlarına yansıtılmasına yönelik derin ve ayrıntılı bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır.

3.6. Güvenirlik

Güvenirlik bağımlı değişkene ilişkin yapılan ölçümlerin kararlılık göstermesi; başka bir deyişle, bir bağımlı değişkene ilişkin aynı süreçlerin izlenmesi, aynı ölçme yollarının kullanılması yoluyla aynı sonuçların elde edilmesi anlamına gelmektedir (Karasar, 2011).

Karma yöntemle desenlenen bu araştırmada nicel ve nitel araştırma desenleri birlikte kullanılmış olup, tıpkı geçerlik çalışmalarında olduğu gibi güvenilirlik ve güvenirliliği sağlama yolları da kullanılan iki farklı araştırma yöntemi bağlamında birbirlerinden farklılık

göstermiştir. Dolayısıyla izleyen bölümde nicel ve nitel verilerin güvenilirliğine ilişkin bilgilere ayrı alt başlıklar altında yer verilmiştir.

3.6.1. Nicel verilerin güvenilirliği

Eğitim programlarının etkililiğinin sınındığı ve bu etkililiği değerlendirmek amacıyla belirlenen bağımlı değişkenler üzerinde bilgi testi gibi ölçme araçlarının kullanıldığı bu ve benzeri çalışmalarda; uygulamacının yanlı davranmadan ölçme araçlarını doğru bir şekilde kullanması gerekmektedir. Gerçekçi sonuçlar elde etmek için ölçme araçlarının objektif bir şekilde kullanılmasının yanı sıra, uygulanması gereken program ya da yöntemin planlandığı biçimiyle uygulanması da son derece önemlidir. Bu kapsamda, alan yazında bağımlı değişkenlerin ölçümüne ilişkin “Gözlemciler Arası Güvenirlik” ve bağımsız değişkenlerin ölçümüne yönelik ise “Uygulama Güvenirliği” verilerinin toplanması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Bununla birlikte, alan yazında sözü edilen güvenirlilik verilerinin araştırma oturumlarının en az %30’unda toplanması gerektiği önerilmektedir (Tekin-İftar, 2012; Wolery vd., 1988).

Yapılan bu çalışmada da, katılımcıların doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve doğal öğretim uygulamalarını sınıflarında kullanım düzeyleri şeklinde tanımlanan bağımlı değişkenlere ilişkin hesaplanan toplam puan, ortalama ve frekans değerlerinin doğru olup olmadığına ilişkin “Gözlemciler Arası Güvenirlik” ve eğitim programlarını kapsayan bağımsız değişkenlerin planlandığı biçimde uygulanıp uygulanmadığına yönelik olarak “Uygulama Güvenirliği” verileri toplanmıştır.

3.6.1.1. Gözlemciler arası güvenirlilik

Gözlemciler arası güvenirlilik, “bir uygulamadaki aynı oturumlara ilişkin iki bağımsız gözlemcinin birbirlerinden bağımsız olarak yaptığı değerlendirmelerin karşılaştırılması” olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2001). Yapılan çalışmada EDDÖ-TV ve DÖS Analiz Formu’ndan elde edilen toplam puanların doğruluğuna ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik verileri toplanmıştır.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik verileri bağımsız bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Seçilen bu uzman EDDÖ-TV’ye ilişkin eğitim sertifikasına sahip olup,

doğal öğretim uygulamaları konusunda bilgi ve deneyim sahibidir. Gözlemciler arası güvenilirlik çalışması için öncelikle seçilen uzmanla bir araya gelinerek, kendisine ön-test (60 video), son-test (60 video) ve izleme (59 video) ölçümlerinde çekilen toplam 179 video kaydının %30'u (ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden 18 adet olmak üzere toplam 54 video) seçkisiz olarak belirlenerek verilmiştir. Bu görüşmede araştırmacı gözlemci uzmana, EDDÖ-TV ve DÖS Video Analiz Formu uygulama yönergelerini de aktarmıştır.

Bir sonraki aşamada gözlemci uzman almış olduğu video kayıtlarını araştırmacıdan bağımsız olarak izleyerek, uygulama yönergeleri doğrultusunda EDDÖ-TV ve DÖS Video Analiz Formu'na kodlamıştır. Ardından araştırmacı ve gözlemci uzman yeniden bir araya gelerek kullanılan ölçek ve video analiz formu gereği fikir ayrılıklarına düştükleri maddeler üzerinde tartışmış ve ortak karara varmışlardır. Sonrasında her iki gözlemcinin son karara vardığı puanlar üzerinden Gözlemciler Arası Güvenirlik yüzdelikleri “Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak hesaplanan gözlemciler arası güvenirlik verileri; EDDÖ-TV ön-test oturumları için %91.6, son-test oturumları için %85 ve izleme oturumları için ise %83.3'tür. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları doğal öğretim uygulamalarına ilişkin DÖS Video Analiz Formuyla hesaplanan ön-test oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlik verileri % 91.6, son-test oturumlarına ilişkin %95.4, izleme oturumlarına yönelik ise %88.4'tür. Bu değerler, gözlemciler arası güvenirlik verilerinin yüksek düzeyde doğru ve güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Tekin-İftar, 2012). Son olarak, yapılan DÖS-BİL veri girişleri ve analizleri üç ayrı istatistik uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve analiz sonuçlarının %100 oranında doğru ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.6.1.2. Uygulama güvenirligi

Araştırmanın bağımsız değişkenleri Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'tür. Aynı içeriğe sahip olan programlardan biri web sitesinden takip edilebilen bir program olup, diğeri katılımcılara araştırmacı tarafından yüz yüze oturumlarla sunulan bir eğitim programıdır. Dolayısıyla Web Tabanlı ODÖP'ün web sitesinden sunumu ve takibi yapılarak, içeriğine ilişkin uygulama güvenirligi verisi toplanmamış olup; Yüz Yüze ODÖP'ün planlandığı

şekliyle uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek amacıyla eğitim oturumlarının tümüne ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

Yüz Yüze ODÖP’ün uygulama güvenilirliği çalışmasını gerçekleştirmek üzere bir alan uzmanından destek alınmıştır. Destek alınan bu uzman, okulöncesi kaynaştırma ve doğal öğretim uygulamaları konusunda on yılı aşkın süredir yurt içi ve dışında uygulama deneyimi olan bir öğretim üyesidir. Alan uzmanına video kaydına alınmış toplam beş oturumdan oluşan Yüz Yüze ODÖP oturumları verilmiştir. Bu uzman EK-7’de yer alan “*Yüz Yüze ODÖP Oturumları*”na göre oturumları değerlendirmiştir. Sonuç olarak, Yüz Yüze ODÖP oturumlarının uygulama güvenilirliği verilerinin %100 olduğu saptanmıştır. Bu veriler, Yüz Yüze ODÖP’ün araştırmacı tarafından planlandığı şekilde katılımcılara sunulduğunu ve yapılan uygulamanın yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir (Tekin-İftar, 2012).

3.6.2. Nitel verilerin güvenilirliği

Nitel araştırmalarda geçerliğin bir parçası olan güvenilirlik araştırma sonuçlarının “inandırıcılığı” açısından önemli olmakla birlikte; bu konu “iç ve dış güvenilirlik” olarak ele alınabilmekte ve konuya ilişkin ele alınan ilkeler nicel araştırmalardan farklılıklar göstermektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu ilkeler doğrultusunda, araştırmacının nitel verilerinin güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalar şunlardır:

3.6.2.1. Nitel verilerin iç güvenilirliği (tutarlılık)

Nicel araştırmalarda tekrar edilebilirliği ön plana çıkaran “güvenirlik” kavramı yerine Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda “tutarlılık” kavramını önermişlerdir. Nitel araştırmalarda olgu ve olayların sürekli değişkenlik gösterdiği varsayımından hareketle, “aynı zaman diliminde” bir olgu ya da olayın iki farklı araştırmacı tarafından farklı biçimlerde algılanıp yorumlanmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda farklılığın gerçekliğin doğasından kaynaklandığı öne sürülmekte ve araştırmacının olay ve olguların değişkenliğini kabul ederek bu değişkenliği araştırmasına “tutarlı bir şekilde” yansıtabilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Erlandson, Harris,

Skipper ve Allen (1993) nitel bir çalışmada tutarlılığın sağlanması için “tutarlık incelemesi” yapılmasını önermektedir.

- *Tutarlık İncelemesi:* Bu stratejinin amacı, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakmak ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır. Sözü edilen bu tutarlılık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında kendini göstermelidir. Başka bir deyişle araştırmacı, nitel verilerini benzer süreçlerde (örn. görüşmelerde araştırmacının benzer bir yaklaşımla sorularını sorması ve kayıt altına alması vb.) toplamalı, verileri analiz ederken, kodlarken ve birbirleriyle ilişkilendirirken seçtiği yaklaşımda tutarlılık sergilemelidir.

Yapılan araştırmanın nitel verileri üç farklı ölçümde (odak grup görüşmeleri, haftalık yansıtma günlükleri, saha notları vb.) benzer süreçlerle toplanmış ve analiz edilmiştir. Örneğin, gerçekleştirilen tüm odak grup görüşmeleri tümevarım yöntemiyle analiz edilmiş; görüşmeler, haftalık yansıtma günlükleri ve saha notlarında birbirleriyle ilişkili olduğu ortaya konulan tüm bulgular bütünleştirilerek okuyucuya sunulmuştur.

3.6.2.2. Nitel verilerin dış güvenirliği (teyit edilebilirlik)

Dış güvenirlik genel olarak, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği, yani genellenmesiyle ilgiliyken; ölçülen olay ya da olgunun “geçen zaman içinde” başka araştırmacılar tarafından aynı biçimde ölçülebilmesi şeklinde de ifade edilebilmektedir (Kirk ve Miller, 1986; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla, nicel çalışmalarda araştırmacının araştırılan alana ya da veri kaynağına uzak olması ve nesnel bir yaklaşımla olay ya da olguları ortaya koyması beklenmektedir.

Güvenirliğin zaman içinde değişmeden, sabit kalan olguların ölçülmesinde kullanılabildiği ifade edilse de; sosyal bir olay/olguya yönelik olarak yapılan nitel çalışmalarda bireylerin içinde bulundukları ortamlara göre sürekli değişim göstermesinden hareketle, bu olay/olguların aynı şekilde tekrarının mümkün olmadığı savunulmaktadır (Kirk ve Miller, 1986; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca nitel çalışmalarda araştırmacının etkisinin hiç olmadığı bir araştırmadan söz edilemeyeceği; dolayısıyla tam nesnelliğin

mümkün olmadığı varsayılmaktadır. Bu bilgiler ışığında nitel araştırmalarda dış güvenirlik ve nesnellik yerine “teyit edilebilirlik” kavramı karşımıza çıkmakta ve bu konu kapsamında araştırmacıdan ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli teyit etmesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Erlandson vd. (1993) teyit edilebilirliğinin sağlanması için “teyit incelemesi” yapılmasını önermektedir.

- *Teyit İncelemesi:* Bu incelemenin amacı araştırmacının ulaştığı sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit etmek olup; bunu yaparken araştırmacının ulaştığı tüm yargı, sonuç ve önerileri ham verilerle karşılaştırması ve değerlendirmesi için bir uzmandan yardım alması önerilmektedir.

Uzmandan alınan bu yardım sırasında araştırmacı, yaptığı tüm döküm, analiz ve oluşturduğu kodlamaları teyit eden bir uzmana göndermekte ve ikinci uzman analiz sonuçlarıyla orijinal kopyaları karşılaştırarak teyit etmektedir. Yapılan teyit sırasında ikinci uzman şu sorulara yanıt aramaktadır: *Bulgular verilerle ilişkili midir? Yapılan çıkarımlar mantıklı mıdır? Oluşturulan kod ve temaların yapısı uygun mudur? Araştırmacının ön yargı derecesi nedir?* (Schwandt ve Halpern, 1988). Yapılan araştırmada da, araştırmanın tüm nitel verileri (yapılan dökümler, kodlamalar, alıntılar vb.) ikinci bir uzman tarafından teyit edilmiştir.

Gerçekleştirilen bu çalışmayla birlikte, yapılan araştırmanın dış geçerliğinin sağlanmasına yönelik olarak araştırmacının çalışmasında kendi konumunu, verilerin toplandığı sosyal ortamı, veri toplama araçlarını ve sürecini açıkça belirtmesi gerektiği ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan bu çalışmada da araştırmacı, her bir aşamaya yönelik süreci, bulunduğu konumu, veri toplama ortamı ve araçlarını açık ve detaylı olarak açıklamaya çalışmıştır.

3.7. Araştırma etiği

Bir araştırmacının araştırma sürecinin bütün adımlarında etik meselelerle uğraşması gerekmektedir. Bu bağlamda etik bir uygulama yapmak sadece kurumsal değerlendirme kurullarından alınan birtakım standart kuralların izlenmesi veya bu kurumların kılavuzlarına uyulmasından daha fazlasını içeren karmaşık bir konu olarak ele alınmaktadır (Cresswell, 2011). Dolayısıyla mevzuatla ilgili işlemlerin yanı sıra araştırma sürecinde (deneysel

süreçler, nitel süreçler vb.) ya da sahasında izlenmesi gereken açık veya örtük birtakım kural ve ilkeler bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nicel ve nitel araştırmaları birleştiren karma yöntem çalışması yürüten bir araştırmacının ise, her iki araştırma yöntemindeki etik meseleleri su yüzüne çıkarabilecek etik konularla ilgilenmesi oldukça önemlidir (Cresswell, 2011).

Genel çerçevede nicel araştırmalarda etik meseleler; gerekli izinlerin alınması, katılımcı kimliklerinin gizliliğinin korunması, araştırılan mekânın doğasının bozulmaması ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda ise etik konular araştırma amaçlarının net bir şekilde aktarılması, katılımcıları yanıltıcı uygulamalardan kaçınılması, çeşitli durumlara hassasiyeti olan gruplara saygı gösterilmesi, veri toplama sürecindeki olası hiyerarşik güç ilişkilerinin farkında olunması, yerel kültürlere saygı duyulması, hassas bilgileri açığa vurmaktan sakınılması ve katılımcı kimliklerinin gizlenmesini kapsamaktadır (Cresswell, 2011).

Karma araştırma desenlerinde ise, her bir desene özgü bazı farklı etik meseleler söz konusu olabilmektedir. Örneğin; karma yöntemle desenlenen bir araştırmada; bir müdahale programı geliştirmek için deney öncesinde nitel görüşmeler yapmak bir eğitim programının tasarlanmasına yardımcı olabilir. Ancak, müdahaleden faydalanmayacak kişilerden bir kontrol grubu oluşturarak onlardan ilk görüşme verilerini toplamak etik bir sorunun oluşmasına yol açabilir (Cresswell, 2011). Yapılan bu araştırmada da, katılımcılara yüz yüze ve web tabanlı olmak üzere iki farklı şekilde sunulacak eğitim programları geliştirilmiş; araştırmanın katılımcılarıyla uygulama öncesinde gerçekleştirilen odak grup görüşme bulgularında programlara olan ihtiyaç ortaya konulmuş ve bu bulgular aynı zamanda programların içeriğine yol göstermiştir. Dolayısıyla eğitim programlarına olan ihtiyacın ortaya konulmasında ayrı bir grup oluşturulmamış olup, bu nedenle etik bir soruna yol açılmamıştır. Ancak, araştırmada gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri bununla sınırlı değildir. Eğitim programlarının materyallerinden olan kılavuz kitapçıkların fiziksel ve dilsel özelliklerini belirlemek ve ana odak grup görüşmelerine geçmeden önce pilot denemeler yapmak amacıyla da odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerde yer alan kişiler araştırmanın katılımcı grubu dışında olup, araştırmanın uygulama süreci tamamlandıktan sonra Web Tabanlı ODÖP'e giriş şifreleri dağıtılarak tüm bu kişilerin de görüş bildirdikleri eğitim programından yararlanmaları sağlanmıştır. Böylece oluşabilecek olası etik sorunun önüne geçilmiştir.

Tüm bu bilgilerle birlikte, alan yazında etik türlerinin çeşitli başlıklar altında ele alındığı ve bu başlıkların “mevzuat etiği ve uygulama etiği” olarak gruplandırıldığı görülmektedir (Guillemin ve Gillam, 2004; Tracy, 2010). Ele alınan konular dışında bu çalışmada dikkate alınan diğer etik çalışmalar ise, aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.7.1. Mevzuat etiği

Günümüzde gelişmiş ülkelerin hemen tamamında deneysel, yarı deneysel, görüşme ve gözlem gibi süreçleri içerisinde barındıran nitel araştırmaların gerçekleştirilmesine başlamadan önce, üniversiteler dâhil her tür kurum ve kuruluşun etikle ilgi belirli bürokratik süreçleri tamamlaması gerektiği dikkate alınan önemli bir konudur (Cresswell, 2011). Bu süreç genellikle araştırma komisyonları tarafından geliştirilmiş ayrıntılı formların doldurulmasıyla başlamakta ve bu form araştırmanın amacı, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, verilerin analiz süreci olmak üzere araştırmanın ayrıntılı bir özetini kapsamaktadır. Bununla birlikte, araştırmacının uygulamasını gerçekleştireceği kurum ve kuruluşlara ilişkin gerekli izinleri de alması gerekmektedir. Mevzuat etiği (procedural ethics) olarak tanımlanan bu süreci tamamlamadan herhangi bir araştırmayı başlatmak veya yürütmek söz konusu değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yapılan bu çalışmada da araştırmacı, çalışmasına başlamadan önce üniversitesinin Etik Araştırma Komisyonu’na araştırma önerisini teslim etmiş ve çalışmanın gerçekleştirilebileceğine ilişkin gerekli izinleri almıştır. Ayrıca araştırmacı, çalışmasını gerçekleştireceği okullarda izleyeceği süreci Milli Eğitim Bakanlığı ve Eskişehir Odunpazarı İlçe Müdürlüğü ile yazılı ve sözlü olarak paylaşarak bu kurumlardan gereken izinleri almıştır. Alınan izin yazısı EK-16’da yer almaktadır.

3.7.2. Uygulamada etik

Uygulamada etik, araştırma sırasında ortaya çıkan etik konu ve sorunlara işaret etmekte; “durumsal etik, etkileşimsel etik ve çıkış etiği” olmak üzere üç alt başlık altında ele alınmaktadır (Guillemin ve Gillam, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bununla birlikte, etik konular “araştırma sürecine başlamadan önce, veri toplama ve raporlama sürecindeki etik meseleler” olmak üzere üç başlık altında toplanabilmektedir (Cresswell, 2011). İzleyen

bölümde araştırmada sözü edilen bu başlıklar altında ele alınan tüm etik konular sırasıyla açıklanmıştır.

A) Araştırma sürecine başlamadan önce gerçekleştirilen etik çalışmalar

- *Bilinçli Onay*: Bilinçli onay (informed consent), herhangi bir araştırmaya dâhil edilecek bireylere araştırmaya başlamadan önce süreç hakkında ayrıntılı bilgilendirmelerin yapılarak, bu kişilerin çalışmaya gönüllü olarak katılımlarını sağlamaktır (Christians, 2005; Punch, 2005). Araştırmaya katılım için bu rıza sözlü ve/veya yazılı olarak alınabilmektedir.

Uygulamalı ve zaman ayrılması gereken öğretmen eğitim programlarının geliştirildiği bu araştırmanın katılımcı seçiminde, “araştırmaya katılıma gönüllük” koşulu öncelikli olarak dikkate alınmıştır. Buna ek olarak, araştırma sürecine başlamadan önce katılımcılarla bilgilendirme toplantısı düzenlenerek süreç ayrıntılı olarak onlara aktarılmış ve “*DÖS Katılım Sözleşmesi*” imzalatılmıştır. Böylece katılımcıların araştırmaya kendi rızalarıyla katılımları sözlü ve yazılı olarak alınmıştır.

B) Veri toplama sürecindeki etik çalışmalar

- *Durumsal Etik*: Durumsal etik (stational ethics), “örtülü olarak araştırma öncesinde öngörülemeyen ve anlık olarak ortaya çıkabilecek etik sorunlar” olarak tanımlanmaktadır (Tracy, 2010). Yapılan bu araştırma sürecinde anlık olarak ortaya çıkan herhangi bir etik sorunla karşılaşılmamıştır.
- *Etkileşimsel Etik*: Etkileşimsel etik (relational ethics), araştırmacı ve katılımcılar arasındaki iletişim ve etkileşimsel süreçle ilgilidir. Bu kapsamda araştırmacının çalışmaya dâhil olan bireylerin konumlarına, duygu ve düşüncelerine saygı göstererek araştırmasını yürütmesi önerilmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği alana saygı duyulması da oldukça önemli bir etik konu olup, araştırmacı çalışma alanına girmeden önce izin alarak, süreç boyunca araştırmanın yürütüldüğü mekânı ve günlük işleyişi mümkün olduğunca az rahatsız ederek ya da kesintiye uğratarak süreci tamamlamalıdır (Cresswell, 2011). Yapılan araştırmanın katılımcıları

okulöncesi öğretmenleri olup, alanda uzun süre geçirilerek katılımcılarla sıcak ve saygılı bir iletişim ve işbirliği ağı kurulmuştur. Öte yandan video çekimleri, odak grup görüşmeleri, saha gözlemleri vb. süreçlerde öncelikle katılımcıların ve okul müdürlerinin izinleri alınmış, planlamalar birlikte gerçekleştirilmiş ve o ortamın doğal bir parçası olunmaya çalışılmıştır.

C) Veri raporlama sürecindeki etik çalışmalar

- *Çıkış Etiği:* Çıkış etiği (exit ethics), araştırmanın veri toplanma aşaması tamamlandıktan sonra verilerin sistematik ve aslına uygun olarak kodlanması ve analiz edilmesi anlamına gelmektedir (Tracy, 2010). Yayınlarda özel hayata ve gizliliğe saygı gereği kimlikleri tanımlayan ipuçlarından kaçınılması, araştırma sonuçlarını sunarken abartılı, keskin, medyatik ve anlaşılır olmayan bir dil kullanımından kaçınılması gibi konular çıkış etiği ile ilgili yapılan çalışmalar arasında yer almaktadır (Cresswell, 2011; Tracy, 2010). Araştırmada yer verilen tüm bu çalışmalar şunlardır:
 - *Gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek:* Araştırma raporu yazılırken katılımcıların kimlikleri ve çalışmanın gerçekleştirildiği sosyal ve kültürel ortam doğrudan deşifre edilmemelidir (Cresswell, 2011; Tracy, 2010). Yapılan bu araştırmada da, katılımcılar ve çalışmanın gerçekleştirildiği ortamı deşifre eden bilgilere yer verilmemeye çalışılmış, tüm verilerin analizinde her bir katılımcıya kod isimler atanmış ve bulgularda bu kod isimler kullanılmıştır.
 - *Verilere sadık kalma/Aldatmama:* Araştırmadan elde edilen veriler önceden belirlenen hipotezleri doğrulamak ya da bazı katılımcı gruplarını tatmin etmek amacıyla değiştirilmemeli ve dürüstlikle rapor edilmelidir (Cresswell, 2011). Gerçekleştirilen araştırma sürecinde de, veri toplama çalışmaları (odak grup görüşmeleri, video kayıtları vb.) video kaydına alınmış; alınan video kayıtları sayesinde başka bir uzman tarafından yapılan çalışmaların doğruluğu teyit edilebilmiştir. Ayrıca teyit edici ikinci uzman tarafından yapılan dökümler, çıkarılan kodlar, yapılan doğrudan alıntılar vb. ham

verilerle karşılaştırılarak kontrol edilmiş ve bulguların gerçekliği desteklenmiştir.

- *Bilimsel Alıntılar ve Yazım Dili:* Yapılan çalışmanın yazım dili bu çalışmayı inceleyenler için jargonlardan uzak ve anlaşılır olmalıdır. Ayrıca, araştırmada yer verilen bilgiler çeşitli ve güncel bilimsel çalışmalarla desteklenmeli ve yapılan bu alıntılarda da intihale başvurulmamalıdır (Cresswell, 2011; Tracy, 2010). Yapılan araştırmada, tezin yazım aşaması bittikten sonra çeşitli alan uzmanlarına gönderilerek dil bütünlüğü ve anlaşılabilirliği kontrol edilmiş ve verilen bilimsel bilgiler çeşitli ve güncel araştırmalarla desteklenmeye çalışılmıştır. Ayrıca basım aşamasına geçilmeden önce çalışmanın üniversitenin önerdiği bir programla etik intihal kontrolü gerçekleştirilmiştir.

3.8. Verilerin Analizi

3.8.1. Nicel verilerin analizi

Çalışmada Deney-1 ve Deney-2 grubuna katılan okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin üç farklı ölçümdeki doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve sınıflarında doğal öğretim uygulamalarını kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Analizleri gerçekleştirmeden önce katılımcıların üç ölçümde DÖS-BİL ve EDDÖ-TV'den aldıkları puanlar Excel dosyasına işlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları doğal öğretim uygulamalarını değerlendirmek amacıyla ise, öncelikle üç farklı ölçüm ve iki farklı etkinlikte her bir katılımcının çekilen video kayıtları izlenmiş ve videolarda doğal öğretim stratejilerinin kullanıldığı görülen zaman aralıklarının dökümleri gerçekleştirilmiştir. Ardından bu dökümlerde yer alan doğal öğretim stratejilerinin her biri için 1 puan atanarak toplam frekans değerleri hesaplanmıştır. Dolayısıyla videolarda kullanıldığı görülen doğal öğretim stratejilerine frekans değerler atanırken izlenen yol “olay kaydı” olmuştur. Olay kaydı, “belirli bir gözlem aralığında hedef davranışın kaç kez gerçekleştiğini belirleyerek kaydetmeye yarayan kayıt tekniği” olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

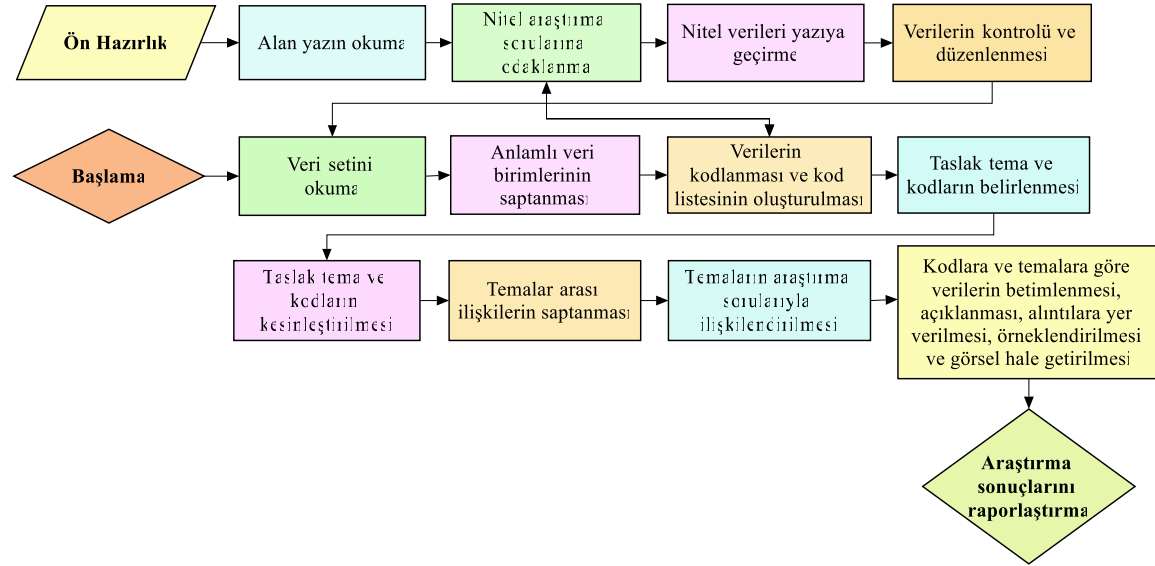
Nicel verilerin analizlerini gerçekleştirebilmek için ise, parametrik ve non-parametrik testler gerçekleştirilmiştir. Bu analizlere geçmeden önce, her bir veri setinin normal dağılım

koşulları test edilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar “Bulgular ve Yorum” bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır. Gerçekleştirilen nicel analizler için, SPSS Statistics 20 Programı kullanılmıştır. Araştırma soruları bağlamında gerçekleştirilen tüm nicel analizlerin özeti Tablo 3.20’de yer almaktadır.

Tablo 3.20. *Araştırmada gerçekleştirilen nicel analizler*

Araştırma Soruları	Yapılan Nicel Analizler
Yüz Yüze (Deney-1 grubu) ve Web Tabanlı ODÖP’e (Deney-2 grubu) katılan okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde;	
*Toplam doğal öğretim bilgi düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	*Karma ANOVA Testi
*Etkileşimsel davranış düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?	*Bağımsız Örneklem T-Testi
*Doğal öğretim stratejilerini sınıflarında kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?	*Karma ANOVA Testi
	*Bağımsız Örneklem T-Testi
	*Friedman Testi
	*Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	*Mann Whitney U Testi

3.8.2. Nitel verilerin analizi



Şekil 3.17. *Odak grup görüşmelerinin analizinde izlenen aşamalar*

Araştırma kapsamında eğitim programlarının materyallerinden olan kılavuz kitapçıkların fiziksel ve dilsel özelliklerini belirlemek, katılımcıların kaynaştırma ve doğal öğretim uygulamaları konusundaki ön bilgi ve deneyimlerini incelemek üzere uygulama

öncesinde; eğitim programlarının içeriği, katkıları ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüş ve deneyimlerini almak amacıyla ise uygulama sonrasında odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen tüm odak grup görüşmelerinin analizinde “tümevarım yaklaşımı” kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinin analizinde izlenen aşamalar Şekil 3.17’de yer almakta ve aşağıda açıklanmaktadır.

Araştırmacı odak grup görüşme bulgularının analizine başlamadan önce alan yazında benzer konularda gerçekleştirilmiş bilimsel yayınları okumuş; yazdığı odak grup görüşme sorularını yeniden gözden geçirmiştir. Bir sonraki adımda, tüm verileri ses kayıt cihazından dinleyerek yazıya dökmüştür. Bu aşamada kayıtlar ve yapılan dökümler tekrar tekrar dinlenerek ve okunarak verilere aşina olmaya çalışılmıştır. Böylece dökümlerin doğruluğu da kontrol edilmiştir. Öte yandan, yapılan tüm döküm ve ses kayıtları araştırma konusuna ve sürecine hâkim alan uzmanına gönderilerek teyit işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu uzman ses kayıtlarını yapılan dökümlerle karşılaştırarak kontrol etmiş, dökümlerin %98’inin doğru olduğu sonucuna ulaşılmış, uzman görüşü doğrultusunda yanlış dökülen yerler ise düzeltilerek verilerin tümünün doğruluğu sağlanmıştır. Bu süreçten sonra yapılan dökümlere satır numaraları atanmış; sonuç olarak kılavuz kitapçıklar için gerçekleştirilen görüşmelerden toplam 29 sayfa ve 1274 satırlık veri elde edilmiştir. Bununla birlikte, Deney-1 ve Deney-2 grubunun birlikte analiz edilen uygulama öncesi odak grup görüşme verilerinden 149 sayfa ve 4732 satır; uygulama sonrası odak grup görüşmelerinden ise 140 sayfa ve 4632 satır veri elde edilmiştir.

Bir sonraki aşamada araştırmacı tüm veri setini defalarca okumuş, anlamlı veri birimlerini saptayarak verileri kodlamış, bu kodlardan taslak alt ve ana temalar oluşturmaya başlamıştır. Taslak olarak oluşturulan bu ana, alt tema ve kod listesi ise, birden fazla kez, oluşturulan temalarda bütünlüğe ve görüş birliğine varıncaya kadar yüz yüze alan uzmanı ile tartışılmıştır. Parçadan bütüne giden bir yaklaşımla alan uzmanıyla yapılan tartışmalar sonucunda taslak kod, ana ve alt temalara son şekli verilmiştir. Tümevarım analizleri sonucunda; kılavuz kitapçıkların fiziksel ve dilsel özelliklerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen odak grup görüşme verilerinden toplam iki ana ve dokuz alt tema, uygulama öncesi odak grup görüşmelerinden dört ana ve on alt tema, uygulama sonrası odak grup görüşmelerinden ise üç ana ve on bir alt temaya ulaşılmıştır. Bu süreçte araştırmacı belirlenen temalar arasındaki ilişkileri de ortaya koymuş ve araştırma sorularıyla ilişkilendirmiştir.

Son olarak araştırmacı, sonuçları raporlaştırma aşamasına gelmiştir. Bu aşamada ise; belirlenen tema ve kodlara göre bulguları yazmış, bulguları doğrudan alıntılarla desteklemiş, tema ve kodlar arasındaki ilişkileri ortaya koyarak görselleştirmiştir.

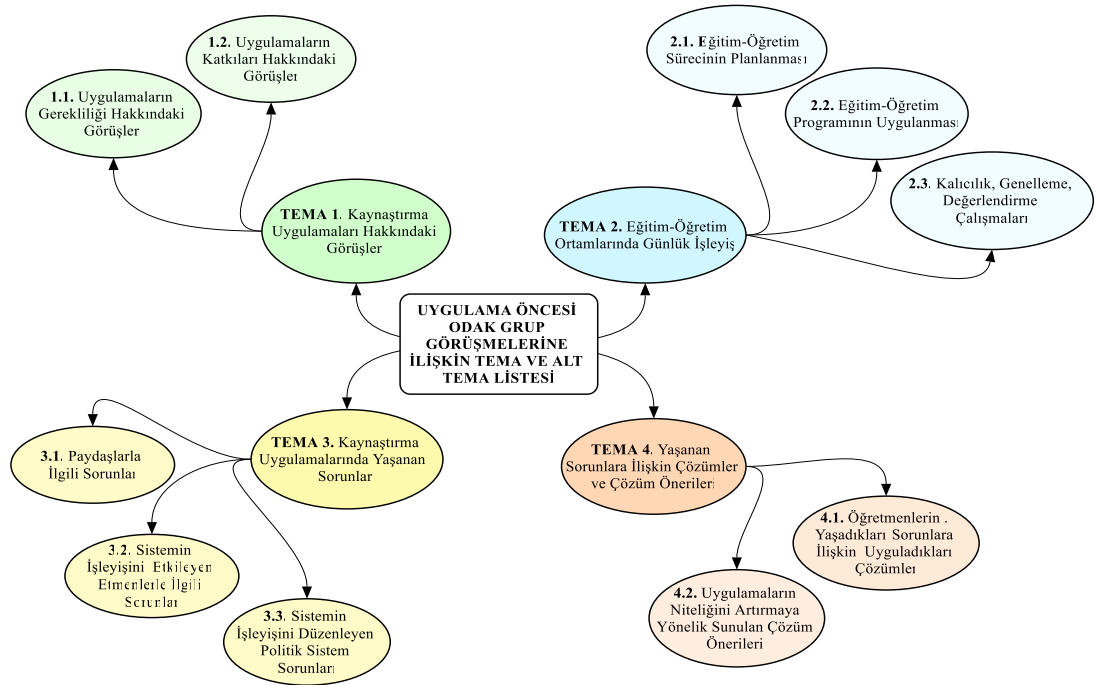
Araştırmada odak grup görüşmeleri dışında toplanan diğer nitel veriler; haftalık yansıtma günlükleri ve tutulan saha notlarıdır. Haftalık yansıtma günlükleri 30 katılımcıdan beş eğitim oturumunun sonunda toplanmış ve toplam 150 formdan oluşan bir veri seti elde edilmiştir. Son olarak araştırmacı, yapmış olduğu saha gözlemlerinden toplam 35 sayfa ve 1155 satırlık veri elde etmiştir. Bu veriler ise verilerin yüzeysel bir şekilde değerlendirilmesi anlamına gelen “makro analiz yöntemiyle” analiz edilmiştir (Schlosser ve Cronqvist, 2005). Yapılan analiz sürecinde veriler okunarak benzer konular gruplandırılmış, böylece nicel ve odak grup görüşme sonuçlarını destekleyen bulgulara ulaşılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın amaçları çerçevesinde “karma araştırma yöntemi” ile desenlenen bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Bu bölümde nicel ve nitel veri analizi teknikleriyle elde edilen bulgular, seçilen karma araştırma yönteminin doğası gereği birbirlerini destekler nitelikte ve bütünleştirilerek sunulmuştur.

4.1. Uygulama Öncesinde Katılımcıların Kaynaştırma ve Doğal Öğretim Sürecine Yönelik Bilgi, Görüş ve Deneyimlerinin Belirlenmesi

Araştırmada yanıt aranan birinci soruda; okulöncesi öğretmenlerinin eğitim programlarının uygulanmasından önce kaynaştırma ve doğal öğretim sürecine ilişkin bilgi, görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.



Şekil 4.1. Uygulama öncesi odak grup görüşmelerine ilişkin tema ve alt tema listesi

Sözü edilen amaç doğrultusunda uygulama öncesinde katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerden, tümevarım analiziyle dört ana tema ve on alt temaya ulaşılmıştır. Ortaya çıkan ana ve alt temalara ilişkin özet görsel Şekil 4.1’de yer

almaktadır. Şekil 4.1.'de yer alan dört ana tema ve bu temalara bağlı alt temalar izleyen bölümde sırasıyla başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.1.1. Tema 1: Kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşler

Görüşmelerin analizinde, katılımcıların kaynaştırma süreci hakkında genel görüşlerini ifade ettikleri; bu konu kapsamında ise kaynaştırma uygulamalarının gerekliliği ve katkıları konularına değindikleri ortaya çıkmıştır.

4.1.1.1. Uygulamaların gerekliliği hakkındaki görüşler

Görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğunun, uluslararası ve ulusal mevzuatlarda yasal bir hak olan ve bireysel farklılıkların kabulünde önemli rol oynayan kaynaştırma uygulamalarının ülkemizde olması gereken bir sistem olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Yine görüşlere göre; öğretmenlerin kaynaştırmanın gerekliliğine inanması, özel gereksinimli öğrencilere olan bakış açılarını olumlu yönde etkileyen bir faktördür. Katılımcıların bu yöndeki görüşlerinden örnekler şöyledir: “...öğrencilerin okul imkânlarından, kaynaştırmadan yararlanmasını sonuna kadar onaylıyorum... Yararlı buluyorum. Bu yasal bir haktır. ” (Deniz öğretmen) ; “Kaynaştırma gerekli... Gerçekten inanırsak öğrencimizi kabul etmemiz ve ona destek olmamız da kolaylaşır. ” (Dilek öğretmen).

4.1.1.2. Uygulamaların katkıları hakkındaki görüşler

Kaynaştırma uygulamalarının içerisinde birbirleriyle etkileşim içerisinde olan birey ya da paydaşlar yer almaktadır. Bu konu kapsamında katılımcıların; kaynaştırma uygulamalarının **öğrencilere, ailelere, öğretmenlere ve akranlara** sağladığı pek çok katkıya değindikleri görülmüştür. Bronfenbrenner (1979) geliştirdiği “ekolojik kuramda” birbiriyle iletişim kuran ve birbirlerini etkileyen insan topluluklarının birbirlerinden bağımsız olarak düşünümeyeceğini ileri sürmektedir. Bu bakış açısıyla ekolojik kuram, toplumu birtakım sistemler (birbiri ile etkileşim içerisinde olan insan toplulukları) çevresinde ele almakta, çocuğun yakın çevresinden uzak çevresine kadar uzanan bu sistemler içerisinde yer alan her bir unsurun (aile, akrabalar, okul, arkadaşlar, yasalar, kültür vb.) doğrudan ya da dolaylı olarak sistemin merkezinde yer alan çocuğun gelişimi ve davranışları üzerinde etkili

olduğunu savunmaktadır. Kaynaştırmanın da ekolojik bir sistem olduğu ve bu sistem içerisinde birçok paydaşın yer aldığı düşünüldüğünde (Odom, 2016); görüşmelerde katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının çocuğun yakın çevresinde yer alarak onu etkileyen ailesi, öğretmenleri ve arkadaşlarından uzak çevresine kadar uzanan tüm bireylere birtakım katkılar sağladığını ve bu katkıların temelde özel gereksinimli çocuğun kazanımlarıyla sonuçlandığına değindikleri görülmüştür. Sözü edilen katkıların her biri sistemin içerisinde yer alan paydaşların dıştan içe doğru sıralandığı bir yaklaşımla; öğretmenlere, normal gelişim gösteren öğrenci ve ailelerine, temelde ise özel gereksinimli öğrenci ve ailelerine katkılar şeklinde ele alınarak, aşağıda paragraflar halinde açıklanmıştır.

Katılımcı görüşlerine göre; kaynaştırma uygulamalarının katkı sağladığı bireylerden biri, özel gereksinimli öğrencinin yakın çevresinde yer alan ve uygulamaların yürütülmesinde anahtar role sahip olan **öğretmenlerdir**. Görüşmelerin analizinde tüm katılımcıların, kaynaştırma sürecinin mesleki ve kişisel gelişimlerine birtakım katkılar sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu katkılar, **farklı yetersizliklere sahip öğrencilerle ilgili bilgiler edinme ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili çalışma deneyimi kazanma** olarak sıralanmış; Yeşim öğretmen bu konuları “2007 yılında o kaynaştırmaları aldım... İyi ki de almışım diyorum. Kaynaştırma sayesinde bu öğrencilerle ilgili bilgiler edindim. Onlarla ilgili çalışma deneyimi elde ederek kendimi geliştirdim.” sözleriyle özetlemiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda; kaynaştırma uygulamalarının katkı sağladığı diğer bireylerin, özel gereksinimli öğrencinin yine yakın çevresi ve sistemin önemli parçaları arasında yer alan normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda tüm katılımcıların; kaynaştırma uygulamalarının **normal gelişim gösteren öğrencilere sağladığı katkılar** içerisinde, **farklılıkları fark etme ve kabul etme** konularını vurguladıkları görülmüştür. Görüşlere göre; farklılıkları kabul etme, özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabulü anlamına gelmekte ve akran kabulü ise sosyal kabulün önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamaları, normal gelişim gösteren öğrencilere farklı yetersizliklere sahip bireylerle bir arada bulunabilecekleri, böylece öncelikle bireysel farklılıkları fark edip, zamanla bu farklılıkları kabul edebilecekleri bir ortam sunmaktadır. Katılımcılardan Fatma öğretmen bu konuyu; “...öğrencilerimizin kendilerinden farklı bir öğrenci ile aynı sınıfta bulunmaları, bunlar toplumun birer parçası.

Onları zamanla kabul etmeleri ve onlara destek olmalıyız diye düşünmeleri...” sözleriyle açıklamıştır.

Görüşmelerde kaynaştırma sürecinde farklılıkları fark eden ve kabul eden normal gelişim gösteren öğrencilerde, aynı zamanda okulöncesi değerler eğitiminde önemli olan ***karşılıksız sevgi, merhamet, hoşgörü, yardımlaşma ve işbirliği*** duygu ve davranışlarının geliştiğini ifade eden katılımcılar da olmuştur. Örneğin Deniz öğretmen bu konuyla ilgili, *“Değerler eğitimi konusunda sevgi, merhamet ve hoşgörü davranışının diğer çocuklarda çok fazla yerleştiğini görüyorum. Çocuklar sevginin hakikaten koşulsuz sunulabilmesi gerektiğini öğreniyor...”* demiştir. Ayrıca katılımcıların ortak görüşüne göre; özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabulü, öğretmenlerin bu öğrencileri kabulüne ve sınıftaki diğer öğrencilerini yetersizliği olan arkadaşlarıyla ilgili bilgilendirmelerine bağlıdır. Farklı bir deyişle katılımcılar; öncelikle kendilerinin özel gereksinimli öğrencilerini benimseyerek, bu öğrencilerinin gelişimsel ve davranışsal özellikleriyle ilgili sınıflarını bilgilendirmelerinin, sınıftaki öğrencilerin yetersizliği olan arkadaşlarına karşı olumlu yaklaşımları bakımından önemli olduğunu özellikle vurgulamışlardır. Bu bağlamda Nazlı öğretmen, *“...çocuklara o öğrencimiz yokken bahsetmiştim... Özel bir durumu var. Arada çılgılık atıyor, yapması gerekenleri zamanında yapamıyor. Onu hoş görüp, yardımcı olacağız... Bundan sonra [Can]’a karşı daha ılımlı yaklaşılmaya başladılar, onu kabul ettiler... Öğrenciyi en baştan benim kabul etmem önemli.”* sözleriyle akran kabulünde öğretmenin rolüne dikkat çekmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda katılımcıların; kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilere sözü edilen katkılarının yanı sıra, ***bu öğrencilerin ailelerine de özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma konusunda bilgi edinme, farklılıkları fark etme ve kabul etme*** konularında katkılar sağladığını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşlerine göre; özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından kabulü öncelikle öğretmenin kabulüyle bağlantılıyken, ailelerin özel gereksinimli öğrenciyi kabulü ise çocuklarının kabulüyle ilintilidir. Bu çerçevede katılımcıların tamamı, öğretmenlerin öncelikle kendilerinin özel gereksinimli öğrenciyi sınıfta kabul etmeleri ve bu öğrencilerle ilgili sınıfı bilgilendirmelerinin, normal gelişim gösteren çocukların bu bilgileri ailelerine taşımalarını sağladığını görüşlerinde belirtmiştir. Gerçekleştirilen analize göre; süreçte çocuklarından özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgiler edinen ve çocuğunun

yetersizliği olan arkadaşını kabul ederek sınıfta mutlu ve huzurlu olduğuunu gören aileler ise, kaynaştırma konusunda farkındalık kazanarak bilinçlenmekte; bu bilinçlenme ise özel gereksinimli çocuğun kabulüyle sonuçlanabilmektedir. Buna ek olarak katılımcıların yine tamamı; ailelerin özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma konularında bilinçlenmelerinde ailelere verilen eğitimlerin de önemli rol oynadığının altını çizmiş; örneğin katılımcılardan Nehir öğretmen bu konuyla ilgili, “...çoğu sorunlu aile hemen çocuğunu başka sınıfa aldırıyor... İster veli olsun ister öğretmen, herkesin eğitim alması gerekiyor. Eğitim onları bilinçlendirerek bu olumsuz algıyı kırıyor...” demiştir.

Katılımcı görüşleri ışığında; kaynaştırma uygulamalarının katkı sağladığı diğer bireyler, sistemin merkezinde yer alan **özel gereksinimli çocuk ve aileleridir**. Yapılan analizlerde, katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının **özel gereksinimli öğrencilere sağladığı katkılar** içerisinde; **akran kabulü, gelişim alanlarında yaşanan ilerlemeler ve bağımsızlık kazanma** konularını ele aldıkları bulunmuştur. Görüşmelerde tüm katılımcıların ilk olarak genel çerçevede; kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere sosyal gelişim başta olmak üzere pek çok gelişim alanında (motor, dil ve iletişim vb.) büyük katkılar sağladığına değindikleri dikkat çekmiştir. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfı paylaşarak sosyalleşmelerine ve akranları tarafından kabul edilmelerine ilişkin fırsatlar sunduğu dile getirilmiş, örneğin katılımcılardan Berna öğretmen bu konuyu şu ifadelerle ele almıştır: “...sadece masada oturuyordu tek başına, hiçbir etkinliğe katılmıyordu. Şimdi akranları ile aynı ortamı paylaşa paylaşa başladı. Özellikle sosyalleşmeleri ve akran kabulü bakımından kaynaştırma önemli...”

Yine katılımcı görüşlerine göre; kaynaştırma uygulamalarında yaşanan akran kabulü ve bu kabul süreciyle birlikte öğrencilerde gelişen yardımlaşma ve işbirliği davranışları, eğitim sürecinde akran öğretiminin kullanımına yol açmaktadır. Akran öğretimiyle ise, özel gereksinimli öğrenciler akranlarını model alarak pek çok beceri ve davranışı sergileyemeye başlamaktadır. Görüşmelerde bu konuya katkı getiren bazı katılımcılar, okul ortamında akranlarının yanı sıra aileler ve öğretmenleri tarafından sevilerek kabul edilen özel gereksinimli öğrencinin, kendini okuluna ve sınıfına ait hissetmesiyle gelişimsel anlamda daha hızlı bir şekilde ilerleme gösterebildiğinden de söz etmiştir. Buna ek olarak; yapılan analizlerde katılımcıların büyük çoğunluğunun, kaynaştırma uygulamalarıyla çocukta

meydana gelen gelişimsel ve davranışsal ilerlemelerde aile ve bireysel özel eğitim desteğinin önemine değindikleri de görülmüştür. Katılımcıların bu yöndeki görüşlerinden birtakım örnekler şunlardır:

“Arkadaşları onu sevmeye, kabul etmeye başladılar. İşbirliği gelişti. Akran öğretimi burada işin içerisine girdi. Sonra baktım artık gelir gelmez sınıfa arkadaşları ile ne yapılacaksa onları model alarak onu yapıyor.” (Ayça öğretmen).

“Down Sendromlu [Eda]’yı herkes çok sevdi burada. Kabul edildi okulda ve bu yüzden çok ilerledi. 23 Nisan gösterimizde tüm salon [Eda]’yı ayakta alkışladı.” (İnci öğretmen).

Gerçekleştirilen analiz sonucunda bir katılımcının ise, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere sosyal gelişim başta olmak üzere pek çok gelişimsel ve davranışsal alanda katkılar sağladığı görüşünden belli noktalarda ayrıştığı ortaya çıkmıştır. Ayrışılan bu noktalar ise; kaynaştırma uygulamalarının Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin bilişsel ve motor gelişim alanlarında ilerlemelere yol açabileceği; ancak sosyal gelişim alanında bir faydası olmadığı yönündedir. Berna öğretmen bu görüşünü şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Kaynaştırmanın otizmlili öğrencilere sosyal olarak faydası olduğunu düşünmüyorum. Çocuklarla iletişime zaten girmiyor; ama motor ya da bilişsel becerileri alabildiği için o alanlarda gelişme sağlandığını düşünüyorum...”*

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocuklara katkıları konusunda son olarak özel eğitimin nihai amacına vurgu yapan bir katılımcı ise, bu uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel ve davranışsal anlamda ilerlemeler kaydederek zamanla bağımsız bir birey olarak yaşamlarını sürdürebilmelerine olanak sağladığını belirtmiştir. Beyza öğretmen bu yöndeki düşüncesini, *“En güzel kazanım çocuğun bir birey olarak yaşayabilmeye başlaması... Bir baktım ki çocuk tamamen artık kendi başına her şeyi yapabiliyor.”* sözleriyle aktarmıştır.

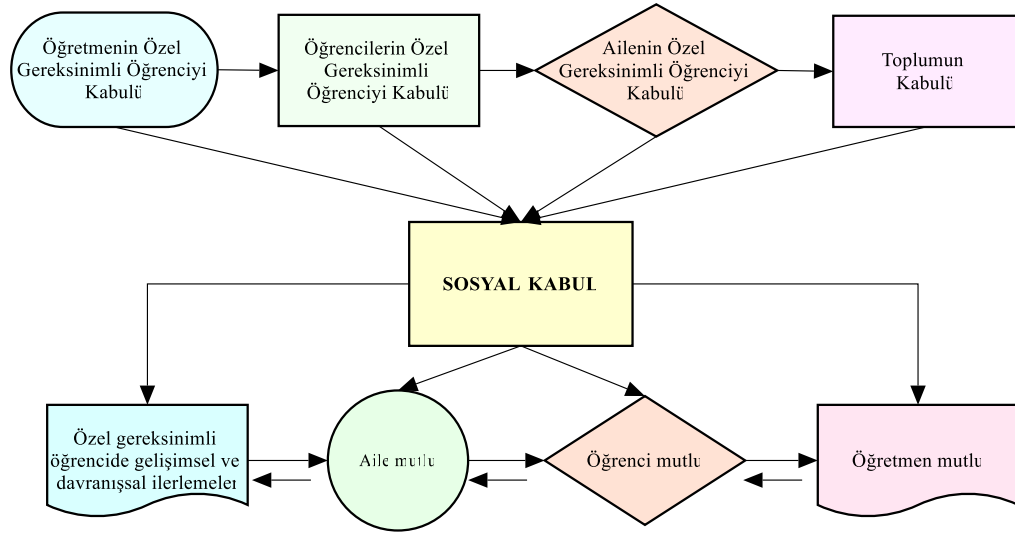
Analiz sonucunda katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrenciye sözü edilen yararlarının yanı sıra, ***bu öğrencilerin ailelerine de birtakım katkılar sağladığını*** ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu katkılar içerisinde ise büyük çoğunluğun; ***ailelerin çocukları ile birlikte okulda kabul edilmekten ve çocuklarının gelişimsel alanlardaki ilerlemelerinden duydukları mutluluk duygusuna*** vurgu yaptığı görülmüştür. Ayrıca katılımcılar; hissedilen bu mutluluğun çoğalan bir duygu olduğunu ve kaynaştırmada yer alan paydaşlara olumlu yansımaları olduğunu görüşlerinde belirtmişlerdir. Örneğin Deniz

öğretmen, “Çocuklarındaki ilerlemeyi gören annenin gözlerindeki parıltıyı size anlatamam. Çok mutluydu. ...daha çok destek olmaya başlıyor ve çocuk da süreçte hızlı geliyor. Böylece ben de mutlu hissediyorum.” sözleriyle ailenin yaşadığı mutluluğun çocuğunun gelişimine ve öğretmene olumlu yönde aktarımları olduğuna; “Öğrencim hiç gezilere katılmamış daha önceki okulda. Anne diyor ki geziye biz de gelebilecek miyiz? Dedim ki, tabii ki! Annenin sevincini ve bu duygunun bana geçişini size anlatamam. Onlar için o kadar önemli ki çocuğunun kabul edilmesi...” ifadeleriyle ise uygulamaya aktarılan bir kaynaştırma süreci sayesinde, çocukları ile birlikte okulda kabul edildiklerini gören ailelerin toplumda kabul edilmeyecekleri algılarının kırılarak yaşadıkları mutluluk duygusuna vurgu yapmıştır. Bu görüşe farklı bir bakış açısı ekleyen Neşe öğretmen ise; ailelerin çevrelerinden duyduklarıyla toplumda kabul edilmeyecekleri algısına kendilerinin kapıldıklarına ve bu algının kırılmasında temel eğitimin ilk basamağında yer alan okulöncesi öğretmenlerinin eşsiz role sahip olduklarına; “...çocukların aileleri kabul edilmeyeceklerini düşünüyor. Burada öğretmen kapıyı açan bir anahtar. Mesela otizmli bir öğrencimi yılsonu gösterisine dâhil ettim. Ailesini de davet ettiğimde ve gösteride çıktığında sahneye anne tutamadı kendini ve sevinç gözyaşları...” sözleriyle değinmiştir.

Kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşler ana temasından elde edilen bulgular özetlendiğinde; katılımcıların öncelikle kaynaştırmanın ülkemizde gerekli olan yasal bir hak olduğunu ifadelerine yansıttıkları dikkat çekmiştir. Bununla birlikte; bu ana tema içerisinde katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının sağladığı pek çok katkıya da değindikleri görülmüştür.

Yapılan analizlerde tüm katılımcıların, kaynaştırma uygulamalarının içerisinde yer alan bireylere sağladığı katkılar çerçevesinde “farklılıkları fark etme ve kabul etme” konusunun önemini özellikle vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerinin sağlanmasında eşsiz bir role sahip olduklarını ve öncelikle kendilerinin özel gereksinimli öğrencileri kabulünün kartopu etkisi yaratarak kaynaştırma uygulamaları içerisinde yer alan diğer bireylere (öğrenciler, aileler vb.) hızla ulaştığının görüşmelerde altını çizmiştir. Başka bir deyişle; sınıf ortamının toplumun küçük bir modeli olduğu kabul edilirse, sınıfta özel gereksinimli öğrencinin kabulünün zamanla diğer sosyal ortamlara da taşınabileceği düşünülmektedir. Ayrıca katılımcılar; özel gereksinimli öğrencinin sınıfta sosyal kabulüyle birlikte işe koştukları akran öğretimi ve öğrencinin

kendisini sınıfına ait hissetmesiyle bu öğrencilerde gelişimsel ve davranışsal birtakım ilerlemeler meydana geldiğini, bu durumun ise bu öğrencilerin ailelerinin mutluluğuna yol açtığını özellikle vurgulamışlardır. Yine görüşlere göre, süreçte karşılıklı olarak aile mutlu ise çocuk da mutlu ve öğretmen de bu süreçten memnundur. Görüşmelerde katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının katkılarıyla ilişkilendirdikleri tüm bu konular aşağıdaki görselle özetlenmiştir:



Şekil 4.2. Kaynaştırma uygulamalarının katkıları alt temasıyla ilişkilendirilen konular

4.1.2. Tema 2: Eğitim-öğretim ortamında günlük işleyiş

Analiz sonucunda elde edilen bulgulara katılımcıların, günlük eğitim sürecinde tüm öğrencileri için çeşitli çalışmalar gerçekleştirdiklerini ifade etmiş oldukları, bu çalışmalar içerisinde ise; eğitim-öğretim sürecinin planlanması, uygulanması, izleme, genelleme ve değerlendirme çalışmalarına yer verdikleri bulunmuştur. Katılımcıların açıklamalarından yola çıkılarak eğitim-öğretim programının uygulanması sürecinde ise; serbest zaman etkinlikleri, kullanılan temel strateji, yöntem ve teknikler, öğrencilerin özellikle dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar ve problem davranışlarla baş etme yolları konularının ele alındığı görülmüştür. Katılımcıların günlük eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri tüm bu çalışmalara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, aşağıda alt temalar halinde sırasıyla açıklanmıştır.

4.1.2.1. Eğitim-öğretim sürecinin planlanması

Görüşmelerde günlük eğitim sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar konusu açıldığında; öncelikle katılımcıların bu süreci nasıl planlayıp yürüttüklerinden söz ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda tüm katılımcılar; *“Günlük eğitim sürecinde günlük plan çerçevesinde ilerliyoruz.”* (Sevil-Deniz öğretmen) görüşünde görüldüğü gibi, ***günlük planlarında*** yer alan konular doğrultusunda çeşitli etkinlikler hazırlayarak eğitim sürecinde yol aldıklarını dile getirmiştir. Bununla birlikte yine katılımcıların tümü, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü’nün yayınladığı Okulöncesi Eğitim Programı’nın içerisinde tanımları yapılarak vurgulanan ***“birleştirilmiş/bütünleştirilmiş”*** ve ***“sarmal”*** ***etkinlikler*** planlayarak günlük eğitim süreçlerini yürüttüklerine değinmiştir.

Program içerisinde birleştirilmiş/bütünleştirilmiş etkinlikler; “programda yer alan kazanım ve göstergeler ile kavramların gün içerisinde birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesiyle öğrencilere kazandırılması” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). Bu bağlamda katılımcılardan Neşe öğretmen; *“Birleştirilmiş etkinliği sürekli kullanıyoruz [Diğer öğretmenler de kafalarını sallayıp onaylıyorlar.] Bir kavramı Türkçe-Dil etkinliğinde de, oyunda da, sanatta da veriyoruz. Etkinliklere gömüyoruz yani. Konu elmayla o gün elmayla ilgili bir etkinlik, arkasından aile katılımlı elmalı toplar yaptık ve elma kurdum şarkısını öğrendik.”* diyerek birleştirilmiş/bütünleştirilmiş etkinlikleri eğitim sürecinde nasıl planlayıp kullandıklarını açıklamıştır. Buna ek olarak görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğu, “birleştirilmiş/bütünleştirilmiş etkinlikler” uygulamasının günlük eğitim sürecinde ***gömülü öğretime*** yol açtığını belirtmiştir. Katılımcı görüşlerine göre gömülü öğretim, öğretmenlerin öğrencileri için belirledikleri kavram ya da amaçları günlük eğitim sürecindeki etkinlik ya da geçişler içerisine gömmeleri anlamına gelmektedir. Örneğin katılımcılardan Başak öğretmen, *“Çocuklara oyuncakları toplatırken büyük olan oyuncakları topla diyorum. Kırmızı olanları şuraya dizin, yeşil olanları buraya. Bu şekilde farklı kavramları geçişlere gömüyoruz.”* ifadeleriyle öğrencileri için belirledikleri amaçları günlük rutin ve geçişlere gömdüklerinden bahsetmiştir. Benzer şekilde Nurgül öğretmen ise, *“Renkleri ve şekilleri oyuna gömüyorum. Oyunda öğrenmiş oluyor çocuk. Birleştirilmiş etkinlikler zaten bunu sağlıyor.”* diyerek birleştirilmiş/bütünleştirilmiş etkinlikler sayesinde öğrencilere öğretilecek kavramları çeşitli etkinlikler içerisine gömdüklerinden söz etmiştir.

Okulöncesi Eğitim Programı'nın temel yapısal özellikleri arasında yer alan “sarmallık” ise “kazanım ve göstergelerin süreç boyunca, ihtiyaç duyulduğu durumlarda, yani farklı zamanlarda, farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar tekrar ele alınması” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). Böylece kazanımların gerçekleşmesi, pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması mümkün olmaktadır. Görüşmelerde katılımcıların tamamı, sarmal etkinliklerle eğitim süreçlerini planladıklarına değinmiş, örneğin katılımcılardan Ece öğretmen bu konuyla ilgili görüşünü, “...ben bir konuyu aldım; ama tekrar, tekrar, ilerleyen zamanlarda tekrar alıyorum. Bir konuyu, bir kavramı sürekli sarmal bir şekilde çocuklarıma devam ettiriyorum.” şeklinde açıklamıştır.

Özetle; görüşmelerden elde edilen bulguların analizinde, öğretmenlerin günlük eğitim sürecinin planlanmasında günlük plan, birleştirilmiş/bütünleştirilmiş ve sarmal etkinlikleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde katılımcıların eğitim sürecinde kullandıkları birleştirilmiş/bütünleştirilmiş etkinlik uygulamalarının gömülü öğretime yol açtığını ifade etikleri görülmüş olsa da, uygulama öncesinde gerçekleştirilen saha gözlemleri ve video çekimlerinde bu uygulamaların “ne, nerede, nasıl?” sorularıyla günlük planlarda sistematik olarak planlanmadığı ve uygulanmadığı gözlemlenmiştir. Farklı bir deyişle, yapılan gözlem ve video çekimlerinde öğretmenlerin gün içerisinde ortaya çıkan tüm öğretim fırsatlarını eğitim akışındaki etkinlik, rutin ve geçişlere gömerek değerlendirmedikleri ya da yakalanan fırsatların planlı veya bilinçli bir şekilde öğretime dönüştürülmediği görülmüştür. Bu konuya yönelik araştırmacının tuttuğu bir saha notu şöyledir:

“Öğretmenler okulöncesi programın doğası gereği kavramları etkinlik ve geçişlere zaman zaman gömüyorlar, ancak bu uygulamaları bir plan çerçevesinde bilinçli ve tutarlı olarak gerçekleştirmediklerini görüyorum. Mesela bugün bir öğretmen renk öğretiminde sadece sanat etkinliğine yoğunlaştı. Kaçırılan o kadar çok fırsat oluyor ki...”

4.1.2.2. Eğitim-öğretim programının uygulanması

4.1.2.2.1. Serbest zaman etkinlikleri

Görüşmelerde katılımcılar; günlük programda yer alan çeşitli etkinlikler içerisinde en çok serbest zamanın önemine değinmiş, her sınıfın doğasına göre farklı zamanlarda gerçekleştirilebilecek, ancak genellikle güne başlama zamanı olarak tasarlanan serbest zamanın; çocuk ve öğretmene pek çok açıdan fayda sağladığına dikkat çekmişlerdir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda katılımcıların ortak görüşüne göre serbest oyun zamanı; çocuğun günlük eğitim sürecine başlarken sınıfa adapte olduğu, dinlendiği, sosyalleştiği, özgür hareket ederek kendini en iyi ifade ettiği ve yaratıcılığını ortaya koyabildiği zaman dilimidir. Ayrıca bu zaman dilimi çocukla ilgili ayrıntılı doğal gözlemlerin gerçekleştirilmesine ve böylece çocuk ve ailesiyle ilgili önemli bilgilerin edinilerek çocuğun daha yakından tanınmasına olanak sağlamaktadır.

Görüşmeler sırasında eğitim sürecinde serbest oyun zamanının öneminden bahsedilirken, konu akışında kimi katılımcıların serbest oyun zamanlarındaki öğretmen rollerinden söz ettikleri de görülmüştür. Bu roller; öğrencilerin oyunlarına katılarak onlara **oyun arkadaşlığı yapma**, kararsız kalan öğrencileri merkezlere yönlendirerek **rehberlik etme** ve çocukların gelişimlerini **gözlemleme** olarak ifade edilmiştir. Sözü edilen bu öğretmen rollerini Vildan öğretmen şu ifadelerle özetlemiştir: “Oyunlarına davet olmadan kendim de katılıyorum sıklıkla ve çok hoşlarına gidiyor. Örneğin, evcilik merkezinde kızlarım hep hamile. Bazen onların bakıcıları, bazen bebekleri olabiliyoruz... Ya oyunlarına dâhil oluyoruz ya gözlem yapıyoruz ya da yönlendiriyoruz.” Ayrıca görüşmelerde çoğu katılımcının, serbest oyun zamanında özellikle küçük yaş grubunda sıklıkla yönlendirmeden uzak ve masa başı etkinliklerden ziyade çocukların özgürce istediklerini yapabildikleri anlamına gelen “**serbestlikten**” yana olduklarına değindikleri görülmüştür. Bu görüşe farklı açıdan bakan bir katılımcı ise, bu zaman dilimlerinde tamamen serbestliğin sınıfta karmaşaya neden olarak problem davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlaması nedeniyle ve çocukları okula hazırlamak adına biraz daha kurallı hareket ettiğini ifade etmiştir. Sözü edilen bu iki farklı görüşe örnekler şöyledir:

“Serbest zamanda gerçekten serbestlikten yanayım. Oyuncakları istedikleri gibi taşıyabilirler, merkezlere istedikleri gibi yol, şato, kule, ne yapmak istiyorsalar yapıyorlar. Materyaller her yere dağılıyor. İstedikleri gibi kendilerini ifade etsinler...” (Nazlı öğretmen).

“Ben o kadar serbestlikten yana değilim. 5 yaş grubu ve okula da hazırlanmaları gerekli. Mesela masa etkinliği oyuncaklarımız var, çok küçük parçalı oluyor ve onların dağıtılmasına izin vermiyorum. Yerde çok dağınık oynadıkları zaman birbirlerine fırlatma yoluna gidiyorlar, o oyuncak amacından çıkıyor diye düşünüyorum.” (Berna öğretmen).

Görüşlerden elde edilen bulgular özetlendiğinde; öğretmenlerin serbest oyun zamanlarını eğitim sürecinde oldukça önemli bularak diğer etkinliklerden ayrı bir yere koydukları görülmüştür. Ayrıca analizlerde kimi katılımcıların bu zamanlarda oyun

arkadaşlığı, rehberlik ve öğrencileri gözlemlleme rollerini gerçekleştirdikleri, çoğunlukla ise çocukların özgürce istediklerini yapabildikleri anlamına gelen “serbestliği” tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Uygulama öncesinde serbest oyun saatlerinde gerçekleştirilen saha gözlemleri ve yapılan video çekimlerinde ise; öğretmenlerin zaman zaman çocukların oyunlarına dâhil oldukları görülse de, çoğunlukla “serbestlik” olarak ifade ettikleri yaklaşımla öğrencilerini sadece dışarıdan bir gözlemci olarak gözlemledikleri ve bu zamanları bir planlama gerçekleştirmeden yürüttükleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşmelerde öğretim için önemli bulduklarını ifade ettikleri serbest oyun saatlerinde, “öğrencilerinin ilgilerini takip etme, duyarlı olma, yaratıcı olma” gibi nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejileri ve diğer doğal öğretim uygulamalarını oldukça düşük düzeyde kullandıkları gözlemlenmiştir. Sözü edilen konular bağlamında yazılan bir saha notu şöyledir: *“Serbest oyun zamanlarında sınıf ortamları çoğu zaman bir karmaşa ve savaş alanını andırıyor. Görüşmelerde öğretmenlerin çocukları özgür bırakmaktan kast ettikleri şeyin onların oyunlarına uzaktan seyirci kalmakla özdeşleştiğini görüyorum...”* Bununla birlikte; katılımcıların çocuklarla olan etkileşimsel davranışlarının değerlendirildiği nicel analizlerde, EDDÖ-TV ölçeğinin “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma”, “Duygusal İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt ölçeğinden alınan toplam ön-test puanlarının son-test puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde serbest zamanda kullanılan doğal öğretim uygulamalarının incelendiği nicel analizlerde de, katılımcıların toplam ön-test serbest zaman doğal öğretim strateji puanlarının son-test puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Tüm bu bulgular ışığında, katılımcıların uygulama öncesinde serbest oyun zamanlarını doğal öğretim stratejilerini kullanarak değerlendirmedikleri sonucuna ulaşılabilmektedir.

4.1.2.2.2. Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler

Okulöncesi öğretmeni olan katılımcıların günlük eğitim süreçlerinde çeşitli rutin, etkinlik ve geçişler yer almaktadır. Dolayısıyla görüşmelerde eğitim sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar konusu açıldığında; katılımcıların günlük rutin, etkinlik ve geçişler sırasında tüm öğrencilerinin eğitimine yönelik kullandıkları birtakım strateji, yöntem ve tekniklerden söz ettikleri görülmüştür. Bu konuyla ilgili öncelikle katılımcıların tamamına

yakını; “*Aslında çoğu eğitimini aldığımız bütün teknikleri kullanıyoruz da, isim olarak belki bilmiyoruz...*” (İrem öğretmen) örnek ifadesinde görüldüğü gibi, günlük eğitim sürecinde uyguladıkları yöntemlerin hepsinin adlarını hatırlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak yine de görüşmelerde çoğu katılımcının eğitim sürecinde kullandığı birtakım strateji, yöntem ve tekniklerin isimlerini söyleyerek, bu uygulamaları örnek olaylarla açıkladıkları görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların tamamı, fazla sınıf mevcudu ve sınıflardaki yardımcı personel eksikliği nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerinin eğitiminde **akran öğretiminden** sıklıkla yararlandıklarını belirtmiş ve konuya yönelik Başak öğretmen; “*Akran eğitimini çok kullanıyoruz ve işimize yarıyor. Birbirlerini yönlendirebiliyor, yanlış yaptıklarında birbirlerini uyatabiliyorlar.*” demiştir. Buna ek olarak; görüşmelerin analizinde yine tüm katılımcıların, günlük eğitim sürecinde Okulöncesi Eğitim Programı’nın temel etkinlikleri arasında yer alan **oyun, müzik ve drama (rol oyun) yoluyla öğretim yöntemlerini** de sıklıkla kullandıklarından söz ettikleri görülmüştür. Sözü edilen bu yöntemlerle ilgili dikkate değer katılımcı görüşleri şöyledir: “*Dramalar. Oyunlar zaten hep işimiz; çünkü küçük çocuklar oyunla öğreniyorlar. O kavramı ya da o kazanımı oyunla vermek daha etkili oluyor.*” (Nehir öğretmen); “*Şarkıları, müzikleri, tekerlemeleri, parmak oyunlarını kullanıyoruz.*” (Neşe öğretmen). Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu, eğitim sürecimde **yaparak-yaşayarak öğretim yöntemini** sıklıkla tercih ettiklerini görüşmelerde dile getirmiş ve İnci öğretmen bu öğretim yöntemini şu ifadelerle örneklendirmiştir: “*Diyorum ki mesela çıkma sandalyenin üstüne, yapma, ama inadına çıkıyorlar. ...bırakıyorum çıksın, düşsün oradan bir kere, görsün. Görerek, yaparak, yaşayarak bizim en çok kullandığımız tekniklerden birisi aslında.*”

Yapılan görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğunun, günlük eğitim sürecinde kullandığını ifade ettiği yöntemlerden bir diğeri; **ipuçlarıdır**. Bu kapsamda katılımcılar **akran modele** ek olarak, etkinliklerde öğrencilerinin yaş ve gelişimsel özelliklerine göre değişen farklı düzeylerdeki destek ihtiyaçlarını **fiziksel ipucu, model olma veya sözel ipucuyla** karşılamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili iki katılımcı görüşmelerde, öğrencilerine sundukları bu destekleri zamanla azalttıklarına da değinmiştir. Örneğin katılımcılardan Işıl öğretmen, “*Yaş ve gelişimle alakalı. Üç yaşında çocuklarım makas kullanmayı, kalem tutmayı bilmiyorlardı. Kalemin nasıl tutulduğunu önce bir model*

olmayla gösterip, sonra kendimiz bazı yerlerde tutup yazdırdığımız da oluyor. Sonra sözel yönergeler verebiliyoruz.” diyerek öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerinden dolayı gerçekleştiremedikleri becerilerde sunduğu ipuçları türlerine dikkat çekmiştir. Banu öğretmen ise öğrencisi için kullandığı fiziksel ipucunu aşamalı olarak azalttığını; “*Fiziksel yardım... Mesela makas tutamıyor çocuk, önce beraber kesiyoruz bir iki gün. Sonrasında elimi çekiyorum işte kolundan tutmaya başlıyorum...*” sözleriyle açıklamıştır.

Görüşmelerde üç katılımcı ise, günlük eğitim sürecinde o an meydana gelen olay ya da öğretim fırsatlarını değerlendirerek **fırsat eğitiminden yararlandıklarına** şu örneklerle değinmiştir:

“*Fırsat eğitimi... O an gelişen bir olay ve hemen onun üstünden bir düşünce ekleyip çocuklarla birlikte ne yapabiliriz diye sorduğumuz oluyor.*” (Hatice öğretmen).

“*Mesela ona zıt kelimeleri öğreteceğim. Oyunda bu yaptığının zıttı ne diye yakalayıp sorabiliyorum. Her an, her yerde fırsat eğitimi vererek tekrar tekrar konularımızı işleyebiliyoruz.*” (İrem öğretmen).

“*Bir öğrencimin kardeşi oldu. Annesi doğum yaptı diyerek aradılar beni. O günkü konumuz kardeş oldu mesela. Hemen fırsat eğitimi işte.*” (Ayça öğretmen).

Günlük eğitim sürecinde katılımcılardan üçünün kullandığını ifade ettiği yöntemlerden bir diğeri ise, **doğal ortamlarda öğretimidir**. Örneğin İnci öğretmen; “*Tekerlemeleri falan sınıfta tekrar ediyoruz. Birebir değil, ama ortak tekrar ettiğimizde zaten o tam olarak söyleyemese de evde bizim sınıfta söylediklerimizi kendisi tekrar etmeye çalışıyormuş. Doğal ortam. Böyle bir eğitim de doğal oluyor aslında.*” sözleriyle öğrencilerine verdiği doğal eğitimden bahsetmiş; Berna öğretmen ise öğrencisiyle yaşamış olduğu bir olayı örnekendirerek doğal ortamda öğrenme sürecinden şöyle söz etmiştir: “*Bugün daha oldu bu olay. Mesela çocuk bana yardım etti, ben de teşekkür ederim [Ece] dedim. O da dedi ki rica ederim öğretmenim. Çocuklar bunu gördüler. Bunu doğal ortamda, doğal olarak öğreniyorlar.*”

Özet olarak; gerçekleştirilen görüşme verilerinin analizinde öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde akran öğretimi, oyun, müzik ve drama (rol oyun) yoluyla öğretim, yaparak-yaşayarak öğrenme ve ipuçlarını kullanma gibi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullandıklarından söz ettikleri ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak; görüşmelerde çok az sayıda katılımcının, günlük eğitim süreçlerinde bu araştırmanın konusu kapsamına giren fırsat öğretimi ve doğal ortamlarda öğretim uygulamalarını kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcılar tarafından ifade edilen görüş ve uygulama örnekleri incelendiğinde; fırsat öğretiminde gün içerisinde anlık ortaya çıkan fırsatların değerlendirilmeye çalışıldığı görülmüş; öğretmenlerin doğal öğretim olarak algıladıkları ve ifade ettikleri yaklaşımın ise uygun davranışlara model olmada sınıfta anlık olarak ortaya çıkan bağlam ya da fırsatları değerlendirme olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda, katılımcıların sundukları görüş ve uygulama örneklerinin doğal öğretim yaklaşımını tanımlamadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; uygulama öncesinde gerçekleştirilen saha gözlemleri ve video çekimlerinde de, öğretmenlerin gün içerisinde ortaya çıkan doğal öğretim fırsatlarının farkında olmayarak pek çok anı kaçırdıkları, dolayısıyla bu zamanları doğal öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanarak değerlendirmedikleri gözlemlenmiştir. Katılımcıların eğitim süreçlerinde kullandıkları doğal öğretim stratejilerinin değerlendirildiği nicel analizlerde de, serbest zaman ve sanat etkinliklerinde kullanılan toplam son-test doğal öğretim strateji puanlarının ön-test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bu bulgular ışığında; uygulama öncesinde katılımcıların günlük eğitim süreçlerinde sıklıkla kullandıkları temel uygulamalar arasında doğal öğretim uygulamalarının yer almadığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

4.1.2.2.3. Öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamalar

Görüşmelerde günlük eğitim sürecinde öğrenciler için gerçekleştirilen çalışmalardan bahsedilirken; katılımcıların aynı zamanda öğrencilerinin özellikle dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri uygulamaları ifade ettikleri görülmüştür. İfade edilen bu uygulamalar içerisinde ise, öğrencilerin dil ve konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılan özel strateji, yöntem ve tekniklerden söz edildiği de dikkat çekmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda tüm katılımcıların öğrencilerinin özellikle iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik kullandıklarını ifade ettikleri ve yöntem olarak ele aldıkları yollardan biri; haftanın bir ya da birden fazla günü **sınıfta rutin günler düzenlemektir**. Günlük eğitim sürecinde düzenlenen bu rutin günleri katılımcılar “oyuncak günü, getir-anlat günü, sorumluluk çantası, çocuk kürsüsü, paylaşım günü, meyve günü deney günü” olarak adlandırmış; öğrencilerine konuşma ve diğer arkadaşlarıyla etkileşime

geçme fırsatı sağlamak için bu etkinlikleri düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Banu öğretmeninin sınıfında gerçekleştirdiği rutin günlerden sunduğu bir örnek şöyledir: “*Çocuk kürsüsü etkinliğim var. Çocuk ailesi ile istediği, merak ettiği konuları araştırıyor, resimler getiriyor. Arkadaşlarının önünde resimlerini göstererek bize onları anlatıyor. Arkadaşları da ona soru sorarak cevaplama, böylece birbirleriyle konuşma ve iletişim fırsatı doğuyor.*”

Görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından ifade edilen bir diğer görüş; günlük eğitim süreci içerisindeki çeşitli rutin, etkinlik ve geçiş zamanlarında öğrencilerle pek çok iletişim ve etkileşim fırsatının ortaya çıktığı ve bu zamanlarda öğrencilerin iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak sıklıkla tercih edilen uygulamanın **soru-cevap yöntemi** olduğudur. Örneğin Beyza öğretmen bu konularla ilgili; “*...okulöncesinde iletişim sürekli var. Sürekli soru halindeler ve biz sürekli soru-cevap halindeyiz; en çok Türkçe etkinlikleri, müzik etkinlikleri, hikâye öncesi tekerlemeler, parmak oyunları ya da bilmeceler, dramalar... Hepsi zaten iletişimi artırıyor.*” demiştir.

Katılımcılardan üçü ise; öğrencilerinin dil ve iletişim becerini geliştirmeye yönelik bir yöntem olarak ele aldıkları yollardan bir diğerinin, günlük etkinlikler içerisinde **her öğrenciye söz hakkı vermeye çalışmak** olduğunu ifade etmiş, beş katılımcı ise günlük etkinlikler içerisine **sohbet zamanları eklediğini** belirtmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşlerinden örnekler ise şunlardır: “*Hikâye ile ilgili bir soru sorduğumda ya da bir resim anlatmasını istediğimde mutlaka herkese söz hakkı vermeye çalışarak özellikle konuşmalarını istiyorum.*” (Hilal öğretmen); “*Mesela hikâye etkinliğini tamamladıktan sonra sohbet zamanı ekliyorum. Diyorum ki buyurun biraz da birbirinizle konuşun. Öyle bir etkileşim fırsatı yaratmaya çalışıyorum.*” (Dilek öğretmen).

Yapılan analizler sonucunda sadece iki katılımcının görüşlerinde ise; uygulamaların adlarını ifade etmeseler de, öğrencilerinin dil ve iletişim becerilerini desteklemede **talep etme-model olma ve/veya seçenek sunma stratejisinden** yararlandıkları görülmüştür. Örneğin katılımcılardan Deniz öğretmenin; “*Sofraya oturuyoruz ve yiyeceği zeytin sayısını mesela bazen soruyorum bir tane mi istersin, iki tane mi diye. O bana mutlaka sayısını söylüyor.*” ve Yeliz öğretmenin “*Mesela bu etkinliğimiz bitti; ama boya kalemleri ile başka bir resim yapmak istiyorsan diye başka bir seçenek sunuyorum, onlara devam ediyor.*” ifadelerinde seçenek sunma stratejisini örnekledikleri görülmüştür. Yine Deniz öğretmenin; “*Ne istiyorsun diyorum. Tost ver diyor. Kalem istiyorum diyor, peki hangi renk*

kalem istiyorsun diye soruyorum ve doğruyu söylemezse ben söylüyorum ona...” sözlerinde talep etme-model olma stratejisinin örneğine rastlanmıştır.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda yine adları ifade edilmese de, verilen örneklerde günlük eğitim sürecinde çocuklarla kurulan etkileşimlerin kalitesini etkileyen birtakım **nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejilerinden** yararlandıkları görülen katılımcılar da olmuştur. Örneğin Bahar öğretmen; *“Biz zaten her zaman, bütün arkadaşlarım da dâhil onların göz, boy seviyesine inerek iletişim kurarız. Küçük sandalyelerimizi biliyorsunuz. Oraya otururum, karşıma alırım eğer bir sohbet edeceksem onunla birlikte...”* ifadelerinde çocuklarla etkileşim kurarken **çocuğun dünyasına girme stratejisini** kullandıklarından bahsetmiştir. Yine günlük eğitim sürecinde yetişkin-çocuk etkileşiminin niteliğini artıran **çocuğun ilgisini/liderliğini takip etme stratejisinden** sadece iki katılımcının ifadelerinde söz ettiği görülmüş ve Buket öğretmen bu konuya ilişkin; *“Yönlendiği zaman o oyuncakla oynamalarına izin veriyorum. Kendi aralarında farklı oyuncaklar seçip ona yönelebiliyorlar. Hangi oyuncakla nerede oynamak istiyorlarsa, mutlularsa izin veriyorum.”* demiştir. Ayrıca görüşmelerin analizinde; sadece iki katılımcının ifadelerinde öğrencileriyle etkileşim kurarken **çocuğun çıkardığı anlamsız sözcüklere anlamlıymış gibi yanıt verme stratejisinin** kullanımına rastlanmış ve Banu öğretmen bu konuyu, *“...on kelime söylüyorsa iki tanesini anlıyorsam sanki onu anlıyormuş gibi tekrar etmeye çalışıyorum.”* sözleriyle ele almıştır. Bununla birlikte görüşmelerde katılımcılardan sadece birinin; *“...dudaklarımızı daha yavaş hareket ettirerek, onlar daha kısa cümlelerden, daha emir cümlelerinden anlıyorlar ya, daha net bir şekilde söylediğimizde onlarla etkileşimde olabiliriz.”* (Fatma öğretmen) ifadeleriyle öğrencileriyle kurduğu etkileşimde **çocuğun temposuna yetişmeyi stratejisini** kullandığından söz ettiği görülmüştür. Son olarak sadece üç katılımcının verdiği örneklerde; eğitim sürecindeki önemli etkinliklerden olduğu vurgulanan serbest zamanda, öğrenciler tarafından kurulan oyunları ve öğrencilerle olan etkileşimleri sürdürmede **yaratıcılık stratejisine** başvurulabildiği dikkat çekmiştir. Örneğin katılımcılardan Nurgül öğretmen; *“...serbest zamanda legolarla sürekli araba yapıyorlar, üst üste dizip sürüyorlar. Onlara değişik bir oyun oynayabilirsiniz dedim. Mesela legolarla ev yapabilirsiniz, farklı örnekler sundum onlara, oturduk beraber yaptık. Oyun koyulaşmış oldu ve etkileşim kurmaya devam ettik.”* sözleriyle çocuklar tarafından sürekli oynanan oyun türlerini zaman zaman değiştirdiğini; Hatice öğretmen ise *“Serbest zamanda geçen oyuncakları birleştirip astronot*

olmuşlar, uzaya gidiyorlar. Dedim hadi şimdi iniyoruz, şimdi geziyoruz; ama şimdi sizin kıyafetleriniz yok. Kendinize astronot başlığı falan yapın. O an kendileri kurdular oyunu, ben sadece yeni bir oyuncağı oyuna dâhil etmelerini sağlayarak oyunu sürdürdüm.” sözleriyle öğrencilerinin kurdukları oyunlara yeni materyal eklediğini örneklemiştir.

Özetle; görüşme verilerinin analizi sonucunda katılımcıların, günlük eğitim süreçlerinde öğrencilerinin dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik soru cevap-yöntemi, sınıfta rutin günler düzenleme, günlük etkinlikler içerisinde her öğrenciye söz hakkı vermeye çalışma ve etkinliklere sohbet zamanı ekleme gibi uygulama ve yöntemlere başvurdukları ortaya çıkmıştır. Ancak, bazı katılımcı görüşlerine göre öğrencilerinin dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik kullandıkları uygulamalar bunlarla sınırlı değildir.

Araştırmanın konusu olan doğal öğretim yaklaşımı, içerisinde çocukların özellikle dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılan birtakım strateji, yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Çocuklarla kurulan etkileşimin kalite ve sayısını artıran nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejileri de doğal öğretim yaklaşımının içerisinde kendine yer edinen önemli uygulamalardandır (örn., Kohler vd., 2001; Rimm-Kaufman vd., 2003). Bu çerçevede tüm öğretmenlerin araştırma kapsamında yer alan ve nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimine yol açan stratejilerden “çocukların göz ve boy seviyelerine uygun etkileşim kurmaya” görüşlerinde yer verdikleri görülmüştür. Ancak, az sayıda katılımcının verdikleri örneklerde nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejileri içerisinde yer alan “çocuğun ilgisini/liderliğini takip etme, çocuğun temposuna yetişme ve yaratıcılık” stratejilerine adlarını bilmeden değindikleri dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, görüşmelerde yine çok az sayıda katılımcının öğrencilerinin dil ve iletişim becerilerini geliştirmede doğal öğretim uygulamaları arasında yer alan “talep etme-model olma” ve “seçenek sunma” stratejilerini yine adlarını bilmeden örneklemiştir.

Uygulama öncesinde gerçekleştirilen saha gözlemleri ve video çekimlerinde de katılımcıların sınıflarında çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar içerisinde nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi ve diğer doğal öğretim stratejilerinden az sayıda izler bulunmuş olup; bu uygulamaların planlı, tutarlı ve bilinçli olarak kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Bu konuyla ilgili yazılan bir saha notu şöyledir:

“Tüm öğretmenler dil ve iletişim alanına ilişkin sıklıkla soru-cevap yöntemini kullanıyor. Bu noktada öğretmenlerin bir soru ya da taleple başlayan talep etme-model olma stratejisini bilmeden kullanmaya yatkın olduklarını gözlemlesem de, çok az sayıda katılımcı bazı nitelikli etkileşim stratejileriyle birlikte diğer doğal öğretim uygulamalarını işe koyuyor... Öğretmenlerin bir etkinlikte seçenek sunup, diğer gün ya da etkinlikte hiç seçenek sunmamaları ise tutarsız ve rasgele yapılan çalışmaları gözler önüne seriyor...”

Çeşitli veri kaynaklarından elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin günlük eğitim süreçlerinde öğrencilerinin tüm gelişim alanlarıyla birlikte özellikle dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde kullanılabilecek doğal öğretim uygulamalarını öğrenmeye gereksinimleri olduğu ifade edilebilir. DÖS-BİL, günlük eğitim sürecinde kullanılan etkileşimsel davranış ve doğal öğretim strateji düzeylerinin üç farklı ölçüm zamanında karşılaştırıldığı nicel analizlerde de, katılımcıların toplam son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ise, “uygulama öncesinde öğretmenlerin doğal öğretim yaklaşımı temelindeki uygulamaları öğrenme gereksinimleri olduğu” konusunda öngörülen hipotezi destekleyen bir kanıt olarak nitelendirilebilir.

4.1.2.2.4. Problem davranışlarla baş etme yolları

Gerçekleştirilen analiz sonucunda; katılımcıların günlük eğitim sürecinde çeşitli strateji, yöntem veya teknikler kullandıklarını ifade ettikleri bir diğer konunun; **problem davranışlarla baş etme** konusu olduğu görülmüştür. Bu kapsamda katılımcılardan bazıları; sınıftaki olumlu davranışları artırmaya yönelik **olumlu pekiştirme** (sözel pekiştireç, nesne pekiştireci ve davranış çizelgeleri hazırlama temelinde sembol pekiştireç kullanma), **rol model olma, rol oyun (drama)**; bazıları ise problem davranışların azaltılması veya ortadan kaldırılmasına yönelik olarak **görmezden gelme ve sönme** yöntem ve tekniklerine başvurduklarını ifade etmiştir. Örneğin katılımcılardan Vildan öğretmen olumlu davranışların artırılmasında kullandıkları pekiştirme sistemine; “*Pekiştirme. Aferin ya da çok güzel yaptın, bu davranışın çok hoşumuza gitti diyoruz.*” sözleriyle değinmiştir. Işıl öğretmen ise sınıfına yönelik hazırladığı davranış panosundan, “*Davranış panosu yaptım... Arkadaşıma iyi davrandığında, güzel bir hareket yaptığında, nezaket cümlesi kullandığında, güzel bir şey başardığında tebrik edip oradan kalp veriyoruz.*” ifadeleriyle söz etmiştir. Bu

görüşlere ek olarak Berna öğretmen uygun davranışlara rol model olmayla ilgili; “*Biz davranışlar için rol model oluyoruz; daha sonra o ondan görüp o şekilde pekişebiliyor.*” demiştir. Betül öğretmen ise olumsuz davranışların azaltılmasına yönelik görmezden gelme ve sönme tekniklerine başvurduğuna, “*Bir de olumsuz davranışlar var. Olumsuz davranışlarda da dikkat çekmeden kaynaklandığını düşündüğüm için görmezden gelme yapıyorum ki sönmeye dönüşsün...*” diyerek değinmiştir.

Problem davranışlar konusuyla ilgili son olarak; üç katılımcının nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejilerinden ***öğrencilerin oyunlarına katılım davranışının*** sınıfta ortaya çıkabilecek problem davranışları önlemede etkili olduğunu görüşmelerde ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin katılımcılardan İnci öğretmen bu konuya yönelik; “*Ben oyunlarına katılmadığımda bir karmaşa, nasıl oynayacaklarını da bilmiyorlar. Onlarla birlikte oynayarak hem sınıftaki kargaşayı önleyip hem de gerekli eğitimi veriyorum...*” açıklamalarında bulunmuştur.

Özetle; görüşmelerden elde edilen verilerin analizi doğrultusunda, öğretmenlerin günlük eğitim süreçlerinde meydana gelen problem davranışların önlenmesine, azaltılmasına ya da olumlu davranışların artırılmasına yönelik olarak pekiştirme, sönme, görmezden gelme gibi birtakım yöntem ve teknikleri bildikleri ve uygulamaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, okullarda gerçekleştirilen saha gözlemleri ve yapılan video çekimlerinde öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri sıklıkla kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede kullanabilecekleri birtakım yöntem ve tekniklerin bilgisine sahip olsalar da, bu bilgiyi uygulamaya sistematik olarak taşıyamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu durum şu örnek saha notuyla özetlenebilir: “*Kimi sınıfların atmosferi çok karmaşık... Bazen öğretmenlerin sesi ve yönergeleri uğultudan anlaşılmıyor ve özellikle serbest oyun saatlerinde kurulamayan sınıf kontrolü ve kullanılmayan problem davranışlarla baş etme stratejileri vurma, saç çekme, tükürme vb. davranışlarla sonuçlanabiliyor...*”

4.1.2.3. Kalıcılık, genelleme ve değerlendirme çalışmaları

Katılımcıların görüşmelerde günlük eğitim sürecinde gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri uygulamalardan bir diğeri; öğretim sona erdikten sonra öğrencide meydana gelen

davranış değişikliğinin devam etmesi anlamına gelen **kalicılık çalışmalarıdır**. Bu kapsamda katılımcılar; eğitim sürecinde sarmal bir şekilde çeşitli etkinlikler tasarlayarak, dolayısıyla **bol tekrar çalışmaları** gerçekleştirerek edinilen beceri ve davranışların pekiştirilmesini ve kalıcılığını sağladıklarını ifadelerinde vurgulamışlardır. Örneğin Neşe öğretmen bu konuyu; *“Kalicılıkta sarmal olarak sürekli o konuya yönelik etkinlikler yapıyoruz. Yani sadece kırmızıyı öğrettik, kırmızı orada kalmıyor. O kavramı başka günlerde, başka etkinliklerde, bir yıl boyunca bir daha, bir daha ele alıyoruz.”* diyerek açıklamıştır.

Edinilen beceri ve davranışların kalıcılığı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar içerisinde katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından ele alınan bir diğer konu; **ödül ya da pekiştireçler** kullanmadır. Görüşmelerde konuya katkı getirerek pekiştirme sistemine dikkat çeken Berna öğretmen, *“Çok vermek değil de değişken oranlı mı; ama her zaman değil. Böyle ekstrem bir durumda ve çok fazlası bağımlılık yapabilir. Böyle verilince doğru davranış kalıcı hale geliyor...”* ifadeleriyle değişken oranlı ve zamanlı pekiştirme tarifesinin yararına vurgu yapmıştır.

Yapılan analizlerde eğitim sürecinde **gerçek, somut ve görsel materyallerden yararlanmanın** edinilen beceri ve kavramların kalıcılığını artırdığından söz eden bazı katılımcılara da rastlanmıştır. Bu üç katılımcının görüşüne göre; sınıfta oluşturulan görsel panolar öğrencilerin edindikleri birtakım kavramları görerek tekrar etmelerini sağlamaktadır. Örneğin İrem öğretmenin bu konuyla ilgili görüşü; *“Görsellik çok önemli okulöncesinde. Yaptığımız her şey, her proje sınıflarda asılıdır. Sürekli çocuk sayıları, rakamları, renkleri görüyor ve bunu her fırsatta da çocuklara oradan sorabiliyoruz. Kalıcılıkta çok faydası var.”* şeklindedir. Son olarak görüşmelerde bir katılımcı ise, kalıcılık çalışmaları kapsamında aynı kazanımı **farklı yöntemler kullanarak** öğrencilere kazandırmaya çalıştıklarına dikkat çekmiştir.

Görüşmelerde katılımcıların günlük eğitim sürecinde gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri görülen uygulamalardan bir diğeri; öğrenciler için belirlenen amaçların farklı zamanlarda, farklı ortamlarda, farklı kişilerle ve farklı araç-gereçlerle sergilenmesi anlamına gelen **genelleme çalışmalarıdır**. Daha önce de değinildiği gibi; görüşmelerde tüm katılımcılar “birleştirilmiş/bütünleştirilmiş etkinliklerle” eğitim sürecinde yol aldıklarını ifade etmiştir. Yine katılımcı görüşleri ışığında, gerçekleştirilen bu uygulama ise öğrenciler için belirlenen amaçların gün içerisinde veya diğer zamanlarda pek çok farklı etkinliklerde

ele alınmasını sağlayarak, kalıcılıkla birlikte genelleme çalışmalarına hizmet etmektedir. Bununla birlikte görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğu; genelleme çalışmaları için **gezilerden yararlandıklarını** ifade ederken, sınıfta konuya yönelik çeşitli ve farklı materyallerle **etkinlik ve yeni öğrenme merkezleri oluşturmanın** da genelleme uygulamalarına hizmet ettiğine değinmiştir. Bu bağlamda Burcu öğretmen; “Öncesinde hangi konuyu işleyeceksek onunla ilgili farklı materyaller arayışında oluyorum. Sonra o materyalleri koyabileceğim ilgi çekici bir köşe oluşturmaya çalışıyorum. Bu genellemeyi sağlıyor.” sözleriyle günlük planında yer alan konuya yönelik sınıfta farklı ve ilgi çekici bir öğrenme merkezi oluşturmasının genelleme çalışmasına hizmet ettiğine dikkat çekmiştir. Görüşmelerde başka bir katılımcı ise; genelleme çalışmaları kapsamında **uzmanların eğitim sürecine katılımından** yararlandıklarına değinmiş ve bu görüş şu cümlelerle aktarılmıştır: “Etkinliğimiz doğrultusunda öğretilen ı ışık kaynaklarını genellemek için diğer okuldan bir elektrik öğretmenimizin bize katılım sağlamasını rica ettik.” (Deniz öğretmen).

Katılımcıların tamamının görüşleri analiz edildiğinde; kalıcılık ve genelleme çalışmalarında **aile katılım çalışmalarına** da yer verildiği dikkat çekmiştir. Bu çalışmalar içerisinde ise; ailelere ev ödevleri verme ve eğitim sürecinde ailelerin mesleklerinden ya da uzmanlık alanlarından yararlanma konularının ele alındığı görülmüştür. Sözü edilen süreçte katılımcılar; sınıfta gerçekleştirilen çalışmaların tekrarı için ailelere sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili ev ödevleri verdiklerini, mesleklerine ya da ilgi alanlarına yönelik olarak aileleri ya okula davet ederek etkinliklere dâhil ettiklerini ya da onların mesleklerini gerçekleştirdikleri yerlere (matbaa, postane vb.) geziler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada katılımcılar, ailelerle gerçekleştirdikleri bu çalışmaların edinilen becerilerin hem kalıcılığını hem de kişi genellenmesini sağladığının altını çizmişlerdir. Ele alınan bu konuların aktarıldığı katılımcı görüşlerinden örnekler şunlardır:

“Önümüzdeki hafta çocuklar için bir matbaa gezisi ayarladık. Bir baba bize matbaayı tanıtacak ve okulda öğrendiğimiz matbaa konusu genellenmiş olacak.” (Neşe öğretmen).

“Evde ailelerin pekiştirmesi ve kalıcılık için renkleri kırmızı rengi atıyorum ya da sayıları, o kadar nesne kadar sayı getirmesini not olarak yazıyoruz ailelere ya da onlara çalışma kâğıdı hazırlıyoruz.” (Nurgül öğretmen).

Görüşmelerin analizinde bazı katılımcıların ise, günlük eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri **değerlendirme çalışmalarından** söz ettikleri görülmüştür. Bu kapsamda

iki katılımcı sınıfta **gözlem çalışmaları gerçekleştirdiklerini** “Gözlemler yapıyoruz sürekli.” (Kamuran-Bahar öğretmen) cümleleriyle; bir katılımcı **gözlem raporları tuttuklarını** “Gözlem raporları tutuyoruz. Orada çocukların amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını görüyoruz.” (Bahar öğretmen) sözleriyle; bir katılımcı **bireysel öğrenci gelişim defterleri tuttuklarını** “Defterlerimiz var, bireysel tuttuğumuz sınıflarda. Oraya çocuk yapamadıysa yapamıyor ya da artık yapmaya başladı gibi küçük notlar yazıyoruz.” (Yeliz öğretmen) ifadeleriyle; bir katılımcı ise **gün sonunda genel değerlendirme çalışması yaptıklarını** ve bunun aynı zamanda edinilen becerilerin kalıcılığını da sağladığını, “Giderken genel bir değerlendirme yapıyoruz. Neler öğrendik? Üçgen ne renkti? Şarkıda neler vardı? Hikâyede neler geçmişti? Böylece vurgu yapa yapa o kavramı pekiştirmeyi ve kalıcılığı da sağlamaya çalışıyoruz.” (Nehir öğretmen) cümleleriyle bize aktarmıştır.

Okulöncesi eğitim-öğretim ortamında günlük işleyiş ana teması kapsamında elde edilen tüm bulgular özetlendiğinde; katılımcıların öncelikle eğitimi planlarken hazırladıkları günlük planlar doğrultusunda hareket ettikleri ve bu planlamaları yaparken Okulöncesi Eğitim Programı’nın temel özellikleri arasında yer alan “birleştirilmiş/bütünleştirilmiş” ve “sarmal” etkinlikleri kullandıklarının altını çizdikleri görülmüştür. Günlük eğitim-öğretim programının uygulanması konusu kapsamında ise, katılımcıların sınıflarında kullandıkları birtakım yöntem ve tekniklerden söz ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda ortak görüşlere göre; birleştirilmiş/bütünleştirilmiş etkinlikler, uygulamada çocuklar için belirlenen amaçların çeşitli etkinliklere gömülmesini sağlayarak hem gömülü öğretim yönteminin kullanılmasını sağlamakta hem de genelleme ve kalıcılık çalışmalarına hizmet etmektedir. Gömülü öğretim yöntemine ek olarak katılımcıların tamamının; günlük programın uygulanmasında yine Okulöncesi Eğitim Programı’nın içerisinde yer alan rol oyun (drama), müzik, yaparak-yaşayarak öğrenme gibi yöntemleri kullandıklarını görüşmelerde ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte; görüşmelerde çoğu katılımcının, günlük eğitim sürecinde sıklıkla akran öğretiminden ve öğrencilerin yapamadıkları becerilerde ipuçlarından yararlandıklarına değindikleri dikkat çekmiştir.

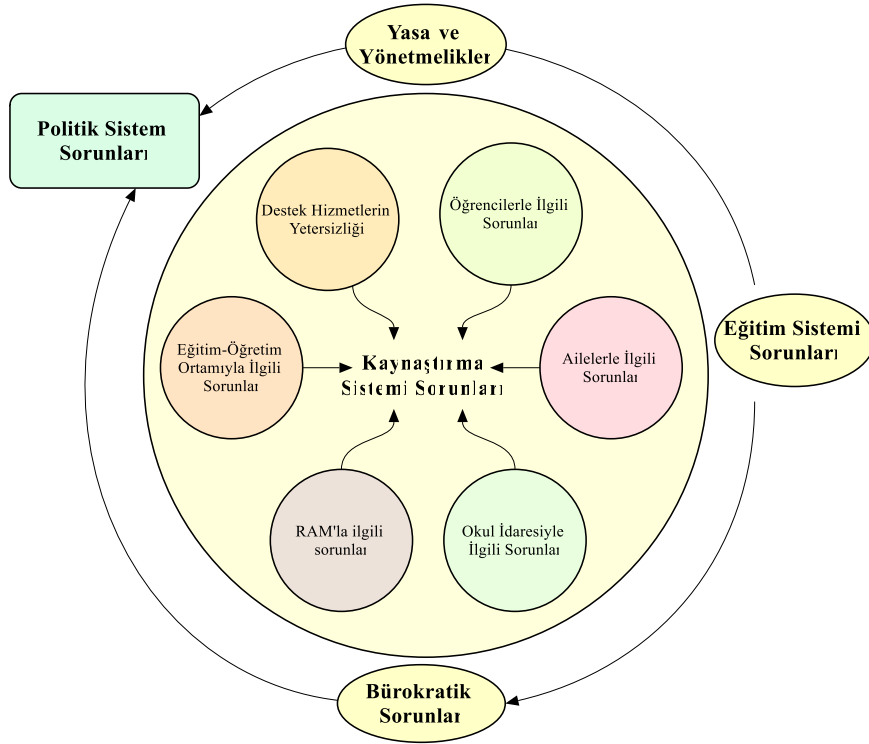
Görüşmelerin analizinde dikkat çeken bulgulardan biri; çok az sayıda katılımcının bu araştırmanın amacını oluşturan ve günlük eğitim sürecinde o an meydana gelen olay ya da öğretim fırsatlarını değerlendirme olarak ele aldıkları fırsat eğitimi ve doğal ortamlarda öğretim konusuna değinmeleridir. Analiz edilen bulgular ışığında; katılımcıların doğal

ortamlarda öğretim olarak ifade etikleri yöntemin ise; öğrencilerden sergilemesi beklenen uygun davranışlara model olmada sınıfta anlık olarak ortaya çıkan bağlam ya da fırsatları değerlendirme olduğu, dolayısıyla doğal öğretim yaklaşımını bütünüyle tanımlamadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, görüşmelerde okulöncesi öğretmeni olan katılımcıların mesleklerinin doğası gereği öğrencileriyle iletişim kurarken gerçekleştirdiklerini örneklediklerini birtakım uygulamaların, nitelikli yetişkin-çocuk etkileşim stratejileri içerisinde yer aldığı dikkat çekmiştir. Bu bağlamda çoğu katılımcının ifadelerinde; çocuklarla aynı boy ve göz seviyesinde iletişim kurduklarına değindikleri görülmüştür. Ancak, görüşmelerde çok az sayıda katılımcının adlarını bilmeden değindiği uygulama örneklerinin nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejilerinden olan “yaratıcılık”, “çocuğun anlamsız sözcüklerine anlamlıymış gibi yanıt verme”, “çocuğun temposuna yetişme” stratejilerini tanımladığı dikkat çekmiştir. Benzer şekilde görüşmelerde yine çok az sayıda katılımcının sınıflarında gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri ve adlarını koymadıkları uygulama örneklerinde, sadece “seçenek sunma” ve “talep etme-model olma” doğal öğretim uygulamalarının izine rastlanmıştır. Bununla birlikte, yapılan analizlerde az sayıda katılımcının örnekledikleri görülen bazı doğal öğretim uygulamalarını sistematik yaklaşımdan uzak ve farkında olmadan gerçekleştirdikleri görülmüş; bu doğrultuda tüm katılımcıların günlük eğitim süreçlerinde kolaylıkla uygulanabilecek doğal öğretim uygulamaları hakkında büyük bilgi ve uygulama eksiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen saha gözlemleri ve video çekimlerine ilişkin analiz sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir.

Son olarak görüşmelerin analizinde katılımcıların; problem davranışlarla baş etmede olumlu pekiştirme, rol model olma, rol oyun (drama), görmezden gelme ve sönme strateji, yöntem ve tekniklerine başvurdıkları ortaya çıkmıştır. Kalıcılık ve genelleme çalışmaları içerisinde ise çoğunlukla bol tekrar, ödül ya da pekiştireçler kullanma, somut ve görsel materyallerden yararlanma ve aile katılımı gibi çalışmalara eğitim sürecinde yer verdikleri görülmüştür.

4.1.3. Tema 3: Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar

Görüşmelerin analizinde; kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşanan deneyimler konusu içerisinde katılımcıların uygulamada yaşadıkları pek çok soruna odaklandıkları ortaya çıkmıştır. Bu konu odağında katılımcılar; kaynaştırma uygulamalarının işleyişini etkileyen paydaşlar, RAM, eğitim-öğretim ortamı ve destek hizmetlerin sunulması ile ilgili pek çok sorunla karşı karşıya kaldıklarını, bu sorunların ise üst düzeyde politik, eğitim, bürokratik sistem sorunlarıyla çevrelendiğini ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle, eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi ile başlayan kaynaştırma uygulamalarının ülkemizde RAM tarafından koordine edildiği ve okul idaresi, öğretmen, öğrenci ve ailelerden tüm topluma kadar uzanan sistemsel bir yapı olduğu düşünüldüğünde; katılımcılar tarafından ifade edilen tüm bu sorunlar temelde ülkemizdeki kaynaştırma sisteminin eksikliği ya da var olan sistemin işleyiş yetersizliğine, üst düzeyde ise politik sistemlerle ilgili sorunlara bağlanmıştır. Sözü edilen sorunların tümü Şekil 4.3'te yer almaktadır.

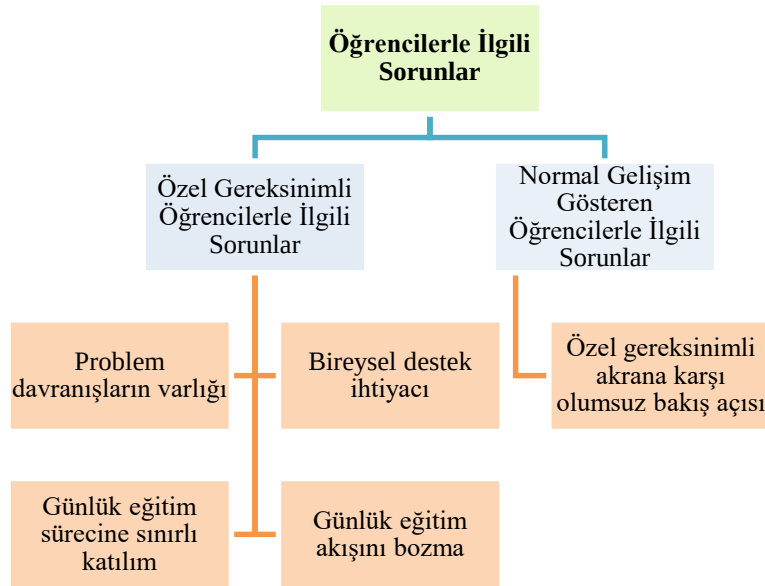


Şekil 4.3. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar

Katılımcıların kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden elde edilen tüm bulgular aşağıda paragraflar halinde sırasıyla açıklanmıştır.

4.1.3.1. Paydaşlarla ilgili sorunlar

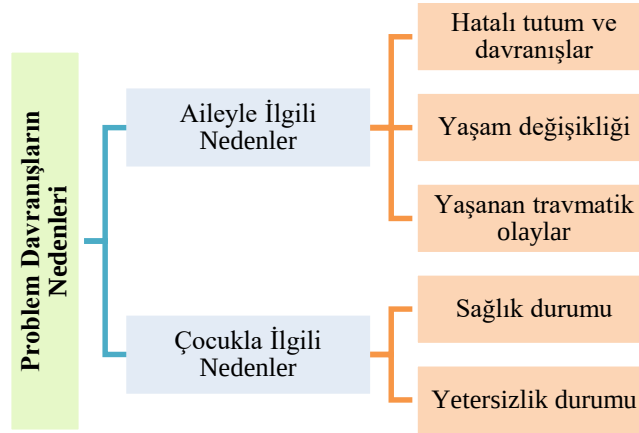
Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesinde birçok kişi etkileşim halindedir ve paydaş olarak da adlandırılan bu kişiler hem süreci etkilemekte hem de süreçten etkilenmektedir (Odom, 2016). Bu bağlamda katılımcılar, kaynaştırma uygulamalarında **öğrenciler, aileler ve okul idaresi** ile ilgili pek çok sorunla karşı karşıya kaldıklarını görüşmelerde ifade etmişlerdir.



Şekil 4.4. Öğrencilerle ilgili sorunlar

Görüşme verilerinin analizinden çıkan sonuca göre; kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar kapsamında katılımcılar tarafından tartışılan en önemli konulardan biri **öğrencilerle ilgili sorunlardır**. Bu sorunlar; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik sorunlar olmak üzere iki konu başlığı altında aktarılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda özel gereksinimli öğrencilere ilişkin yaşanan sorunlar içerisinde ise; **problem davranışların varlığı, etkinliklere katılım süresinin azlığı, öğretim sürecinde bireysel destek ihtiyacı ve günlük eğitim akışını bozma** konularının yer aldığı

ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde kimi katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerinin yaratıcılık, güçlü ritim duygusu gibi güçlü yanlarına değindikleri görülse de, tamamının bu öğrencilere yönelik altını en çok çizdikleri konulardan biri **problem davranışların varlığıdır**. Bu bağlamda katılımcılar, özel gereksinimli öğrencilerin dışarıdan gözlemlenebilir olan dışsallaştırılmış problem davranışlarına odaklanarak bu konuda görüş belirtmişlerdir. Konuyla ilgili görüş örnekleri şöyledir: “*Oyuncakları atıyor, kırıyor, çığlık atıyor.*” (Nazlı öğretmen); “*Kendi istediği gibi, bir oyuncakçı amacının dışında kullanıyor. Ben de onu uyardığım zaman saldırgan bir şekilde tepki alıyorum.*” (Burcu öğretmen). Bununla birlikte; görüşmelerde sadece iki katılımcının, gerek özel gereksinimli gerekse normal gelişim gösteren öğrencilerinin sergiledikleri içselleştirilmiş problem davranışlara değindiği, bu kapsamda ise utangaçlık ve çekingenlik davranışlarını ele aldığı görülmüştür.



Şekil 4.5. Sergilenen problem davranışların nedenleri

Gerçekleştirilen görüşmelerde özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar konusu tartışılırken, katılımcıların aynı zamanda yaşanan **problem davranışların nedenleri** hakkında da görüş bildirdiği görülmüştür. Katılımcılar, sergilenen problem davranışların aileyle ilgili nedenlerle ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların büyük çoğunluğu, **ailenin davranış yönetimi konusunda sahip olduğu hatalı tutum ve davranışlara** değinmiştir. Katılımcılardan Burcu öğretmen bu konuda bir öğrenci ve ailesiyle yaşadıklarını “*...kesinlikle kural yok, hep karşı. Hiçbir şeyi olması gerektiği gibi yapmak istemiyor. Bu ailenin yanlış davranış ve tutumlarından kaynaklanıyor. Her şey onun*

*istediği şekilde oluyormuş evde.” cümleleriyle aktarmıştır. Buna ek olarak; görüşmelerde bazı katılımcıların **ailenin yaşadığı travmatik olayların ve yaşam değişikliğinin** de problem davranışlar üzerinde etkili olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Yaşanan travmatik olaylar ve yaşam değişikliği konusuna yönelik ise; boşanma, çocuğun terkedilmesi ve bir yerden bir yere taşınma örnekleri sunulmuştur. Katılımcıların bu yöndeki görüşlerinden örnekler ise şöyledir: “Anne-baba boşanmış. Çocuk çok kötü oldu. Sınıfı dağıtıyor, yemekhanede oturmuyor, yanındakilere saldırıyor, ekmekleri atıyor.” (Banu öğretmen); “İstanbul’da ailesini, arkadaşlarını, okulunu, işini, her şeyi bırakıp bir anda buraya Eskişehir’e yerleşmişler. Çocukta bundan kaynaklanan sıkıntılar var.” (Bahar öğretmen).*

Gerçekleştirilen analiz sonucunda; ailelerle ilgili nedenler dışında, katılımcıların büyük çoğunluğunun **dil ve konuşma yetersizlikleri** olan özel gereksinimli çocukların kendilerini ifade edememelerinden dolayı problem davranışlar sergilediklerinden söz ettiği görülmüştür. Görüşmelerde bir katılımcı ise, problem davranışların **çocuğun geçirmiş olduğu hastalık ve ameliyatlardan** kaynaklanabileceğine dikkat çekmiştir.

Problem davranışlarla ilgili ifade edilen tüm bu konularla birlikte; katılımcıların tamamı sergilenen bu davranışların sınıf ortamında birtakım sorunlar meydana getirdiğinin görüşmelerde altını çizmiştir. Bir katılımcı, sergilenen problem davranışlar nedeniyle **sınıf içinde tehlikeli durumlarla karşı karşıya kaldıklarına** dikkat çekerek, sınıflarda fazla öğrenci sayısı ve yardımcı personel eksikliğiyle birlikte yaşanan tehlikeli durumlarla baş etmekte zorlandıklarıyla ilgili şu açıklamayı yapmıştır: “...sanat etkinliğinde oynar göz dağıttım öğrencilere... Baktım oynar göz yok, yutmuş olabilir... Nitekim yutmuş... Bu konularda risk altındayız. Zaten sınıf kalabalık, yardımcı yok, bir de üstüne kaynaştırma öğrencileri...” (Neşe öğretmen).

Yapılan görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından problem davranışların sınıf atmosferinde yaratabileceği vurgulanan bir başka olumsuz durum; özel gereksinimli öğrenciler tarafından sergilenen **problem davranışların normal gelişim gösteren akranlarını tarafından da model alınarak sergilenebilmesidir**. Katılımcılardan Hatice öğretmen; “Sınıfta onlar gibi davranmalar başlıyor.” diyerek bu konuyu özetlemiştir.

Sınıf iklimini olumsuz yönde etkileyen ve özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarıyla da bağlantılı olarak görüşmelerde ele alınan bir diğer konu; **etkinliklere katılım süresinin azlığıdır**. Katılımcılar, özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri

problem davranışların öğretmen ve akranlarla yüksek oranda olumsuz etkileşime girmelerine yol açtığını, bu durumun ise doğrudan sınıftaki günlük eğitim-öğretim sürecindeki etkinliklere katılımlarını azaltan bir etmen olduğunu görüşlerinde vurgulamıştır. Bu bağlamda öğretmenler, özellikle OSB olan öğrencilerinin etkinliklere katılımlarını azaltan bir etmen olan sınırlı ilgi ve takıntılı davranışları ve iletişim/etkileşim alanında yaşadıkları yetersizliklere bir de problem davranışların eklenmesinin, günlük eğitim sürecindeki etkinliklere katılımlarını olumsuz yönde etkilediğinin altını çizmişlerdir. Katılımcılardan Berna öğretmen bu konuyu OSB gösteren bir öğrencisiyle yaşadığı olayla örneklendirerek; *“...ilk başta çok fazla uyum sorunu yaşıyordu ve sadece masada oturuyordu... Arkadaşları onunla etkileşime girdiği zamanlarda saldırganlaşıyordu. Akranları bu nedenle etkileşim kuramayabiliyor. Grup etkinliklerine katılımı bu nedenle hala çok sınırlı.”* demiştir. Ayrıca görüşmelerde tüm katılımcıların; özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik düzey ve türlerine özgü özelliklerine odaklanarak, yaşanan bu durumların da günlük eğitim-öğretim sürecindeki etkinliklere katılımı sınırlandırdığından bahsettikleri görülmüştür. Örneğin; katılımcılardan Burcu öğretmen zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin günlük etkinliklere katılımda yaşadığı durumu, *“...zihinsel yetersizliği olan bir öğrencim bilişsel durumlarından dolayı fazla katılmıyordu grup etkinliklerine. Sadece masa başında oturmayı tercih ediyordu.”* cümleleriyle aktarmış; Hilal öğretmen ise bedensel yetersizliği ve OSB olan öğrencilerinin etkinliklere katılımda yaşadıkları zorlukları, *“Bedensel yetersizliği olan öğrencim... Hareket gerektiren etkinliklere katılamıyor. Otizmi öğrencimin takıntılı davranışları var. Sürekli hamur oynamak gibi. Masa etkinliğine katılmakta çok zorlanıyor.”* sözleriyle ifade etmiştir.

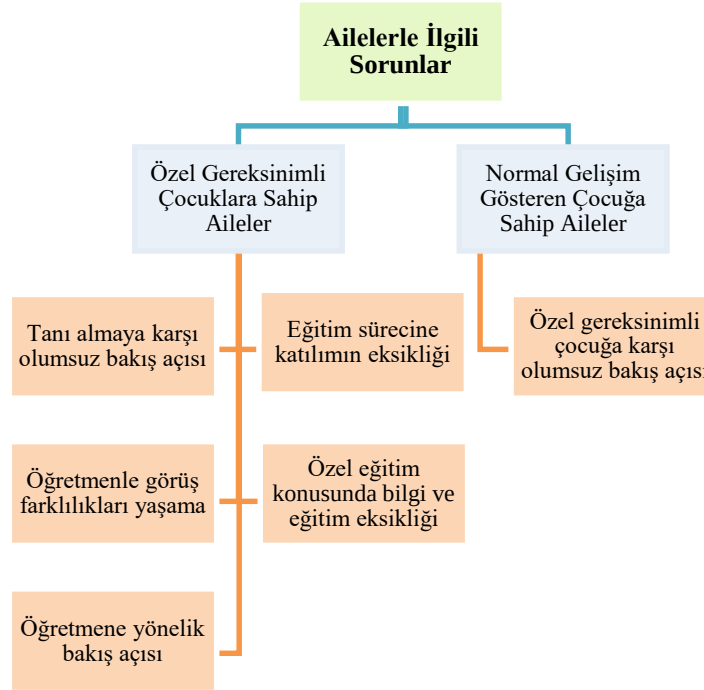
Problem davranışlar ve günlük eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere sınırlı oranda katılım konularının dışında; görüşmelerde katılımcıların özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili yaşadıkları sorunlar içerisinde ele alıp vurguladıkları diğer önemli konu, **bireysel ilgi ve destek ihtiyacıdır**. Bu bağlamda öğretmenlerin tümü; sınıflardaki fazla öğrenci sayısı ve yardımcı personel eksikliği nedenleriyle gelişimsel açıdan bireysel ilgi ve desteğe ihtiyaç duyan bu öğrencilere bireysel destek sunmanın oldukça zor, hatta imkânsız olduğuna görüşmelerde özellikle dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden dördü ise; sözü edilen nedenlerle özel gereksinimli öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu bireysel destek ihtiyaçlarını çoğunlukla “diğer çocukların merkezlerde bireysel olarak vakit geçirebildikleri serbest oyun zamanlarında” karşılamaya çalıştıklarına değinmiştir. Bu sorunların tümüne birden değinen

Burcu öğretmen; *“Serbest zaman bazı çocukların bazı kavram ya da becerilerde eksiklikleri varsa onlarla bireysel ilgilenmemi kolaylaştırıyor. Dil ve konuşma geriliği olan öğrencimle ancak bu zaman diliminde ilgilenabiliyor, hazırladığım sayfa çalışmalarını o zaman çalışabiliyorum, çünkü sınıf çok kalabalık. Destek personel yok.”* şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Görüşmelerin bu noktasında katılımcıların tamamı yine problem davranışlara değinmiş; sınıflarda fazla öğrenci mevcudu ve yardımcı personel eksikliğinden dolayı bireysel destek ve ilgi ihtiyacı yeterince karşılanamayan öğrencilerde problem davranışların ortaya çıktığına da dikkat çekmiştir.

Yapılan analizlerin sonucuna göre; kaynaştırma uygulamalarında birbirleriyle ilişkili olarak yaşanan tüm bu sorunlar ise, temelde özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerinin bir parçası olabilmelerini oldukça zorlaştırmakta, daha açık bir ifadeyle ***günlük eğitim-öğretim akışının bozulmasına veya sekteye uğramasına*** yol açmaktadır. Katılımcılardan Dilek öğretmen sözü edilen bu konuları; *“Sınıfın düzenini bozuyorlar. Sadece o çocukla bireysel olarak ilgilenmek zorunda kalıyoruz ve bu şekilde etkinliğe katılabiliyor. Onunla ilgilenen diğerleri kalıyor. İlgilenmesen problem davranışlar ortaya çıkıyor.”* sözleriyle özetlemiştir.

Görüşmelerde kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlar başlığı içerisinde ele alınan bir diğer konu; sınıfın önemli bir parçası olan ***normal gelişim öğrencilerle ilgili sorunlardır***. Bu sorunlar içerisinde ise ***akran kabulü*** konusunun vurgulandığı görülmüştür. Konuyla ilgili katılımcıların büyük çoğunluğu, *“Dayak da yedi o çocuklar, ısırıldı da. Okula gelme korkusu oluştu. Sindiler, pıstılar, masaların altına kaçtılar. Oyunlarını bozduğu için olumsuz düşüncelere kapıldılar... Onu kabul etmekte zorlandılar.”* (İnci öğretmen) ifadelerinde görüldüğü gibi; özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların, akranlarının onlar hakkındaki düşüncelerini olumsuz yönde etkilediğine ve akran kabulünü zorlaştırdığına dikkat çekmiştir. Bu noktada yine karşımıza “sosyal kabul” konusu çıkmış ve katılımcıların tümü, özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabulünde öğretmenlerin ve ailelerin bu çocuklara olan olumlu bakış açılarının oldukça etkili olduğunu görüşlerinde ifade etmiştir. Konuya katkı getiren bir katılımcı ise, kaynaştırma sürecinde bireysel farklılıkları fark edip kabul eden normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışlar sergileyen arkadaşlarına karşı daha duyarlı davranabildiklerini şu deneyimiyle aktarmıştır: *“Bazen vuruyordu, hiç ağlama, bir şikâyet*

falan etmiyorlar. Başkası vursa şikâyet ediyor. ...ama o yaptığı zaman onu kabulleniyorlardı, çünkü arkadaşları onu kabul etmişti.” Bu önemli ifade; kaynaştırma uygulamalarında öncelikle sosyal kabulün sağlandığı bir sınıf atmosferinde özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlara diğer öğrencilerin yaklaşımlarının olumlu olabileceğini düşündürmektedir.



Şekil 4.6. Ailelerle ilgili sorunlar

Görüşmelerde katılımcıların kaynaştırma uygulamalarında önemle üzerinde durdukları sorunlardan bir diğeri; ***ailelerle ilgili sorunlardır***. Elde edilen bulgular ışığında bu konu; ***özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerle yaşanan sorunlar*** olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda; ***özel gereksinimli çocukların aileleriyle yaşanan sorunlar*** içerisinde ***tanı almaya karşı olumsuz bakış açısı, öğretmenle görüş farklılıkları yaşama, kaynaştırma sürecinde öğretmene yönelik bakış açısı, eğitim sürecine katılımın eksikliği ve özel eğitim konusunda bilgi ve eğitim eksikliği*** konularının ele alındığı ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde öncelikle katılımcıların tamamına yakını, gelişimsel olarak yetersizliği olduğunu gözlediği öğrenci ve ailelerini değerlendirme ve tanı alma sürecine

yönlendirmeye çalıştıklarını; ancak bu süreçte birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından vurgulanan bu sorunlardan biri, ailelerin tanı alma sürecine “etiketlenme” gözüyle baktıkları ve bu nedenle ***tanı sürecine ilişkin olumsuz bakış açısına sahip olduklarıdır.***

Tanı alma sürecinde ifade edilen sorunlardan bir diğeri ise; öğretmenlerin ailelerle çocuğun gelişimsel düzeyi hakkında ***görüş farklılıkları yaşamalarıdır.*** Yaşanan bu durumun nedeni ise, ailelerin çocuklarının yetersizliklerini kabul etmemelerine bağlanmıştır. Bu noktada katılımcılar, çocuğun yetersizlik durumunun kabulünün aileyi değerlendirme ve tanı alma sürecine yönlendirmede önemli olduğunun görüşmelerde altını çizmişlerdir. Daha açık bir ifadeyle görüşlere göre; ailelerin çocuklarının yetersizlik durumunu kabullenememeleri ve etiketlenmesini istememeleri, çocuklarıyla ilgili yaşadıkları sorunları öğretmenden saklamaları veya ülkemizde özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirmelerinin gerçekleştirildiği bir kurum olan RAM’a okul idaresi ve öğretmenler tarafından yönlendirildikleri halde gitmemeleriyle sonuçlanmaktadır. Örneğin; Deniz öğretmen sözü edilen bu konuları şöyle özetlemiştir: *“Aileye çocuğun tanılanması için yol-yön gösterdik, gitmediler. Diyor ki kesinlikle benim çocuğum normal, kaynaştırma öğrencisi değil! Sonra öğreniyoruz ailenin özel eğitim merkezlerinden alınmış bir raporu var; ama bunu okula sunmuyor. Çocuğumun etiketlenmesini istemiyorum diyor.”*

Bazı katılımcı görüşlerine göre; ailelerin çocuklarının yetersizlik durumunu kabul etmemeleri, öğretmenlerle çocuğun gelişimsel düzeyi dışında okula başlama yaşı ve kaynaştırma süresi konularında da görüş farklılıkları yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca görüşmelerde kimi öğretmenler özellikle çocuğun kaynaştırma süresi konusunda yaşanan görüş farklılığında, ailelerin RAM raporunda verilen “tam zamanlı kaynaştırma” kararının uygulanması konusunda ısrarcı olduklarını dile getirmiştir. Örneğin Başak öğretmen; *“...ısrarla anne çocuğunun durumunu kabul etmiyor, ilkokula başlayacağını seneye ve onu mutlaka özel okula vereceğini söylüyor; ama ben o çocuğun bu sene okula falan başlayabileceğini düşünmüyorum.”* sözleriyle ailelerle özel gereksinimli çocuğun okula başlama yaşı konusunda görüş farklılığı yaşadığını; Vildan öğretmen ise *“Diyoruz ki çocuğunuz tam gün kaynaştırmaya uygun değil. Belli saatlerde, sevdiği etkinliklerde alalım. Aile çocuğunun durumunu kabul etmiyor ve diyor ki RAM’dan bana rapor verdiler, ben her gün gelmek zorundayım. Tam gün çocuğu okula göndermeye çalışıyor.”* ifadeleriyle özel

gereksinimli çocuğun kaynaştırma zamanı konusunda ailelerle yaşadığı görüş farklılığını örneklendirmiştir.

Katılımcıların görüşmelerde kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerle yaşadıkları sorunlar içerisinde ele alıp altını çizdikleri bir diğer konu; **öğretmene olan bakış açısıdır**. Bu çerçevede katılımcıların büyük çoğunluğu; toplumda saygı gören öğretmenlere bakış açısının gün geçtikçe farklılaştığını, ailelerin öğretmene saygı duymadıklarını, güvenmediklerini ve onları “bakıcı” rolüyle gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, sınıf şartları ve öğretmenin yapabileceklerini dikkate almayan ailelerin özel gereksinimli çocuklarının gelişimi konusunda öğretmenden yüksek beklentiye sahip olduklarını da görüşlerine yansıtmışlardır. Örneğin, bu konuyla ilgili Deniz öğretmen “süpermen” olmadıklarının altını çizerek şunları demiştir: *“Ailelerin beklentileri çok yüksek düzeyde. Sınıf şartlarımız belli... Diyorum ya, biz süpermen değiliz! Elimde bir sihirli değnek yok ya da bir avuç ilaç yok, onlara vereyim de iyileştireyim diyemem. Yapabileceklerimiz bunlar, lütfen beklenti içerisine sokmayın kendinizi diyorum.”*

Gerçekleştirilen analiz sonucunda; katılımcıların özel gereksinimli ailelerden kaynaklanan tüm bu sorunları ise, temelde **ailelerin** özel eğitim konusundaki **bilgi ve eğitim eksikliği** ve süreçte **ailelere sunulması gereken psikolojik destek eksikliğiyle** ilişkilendirdikleri görülmüştür. Analizlerden çıkan sonuca göre; ailelerin kaynaştırma sürecinde özel eğitim ve psikolojik destek hizmetlerinden faydalanamaması, sözü edilen tüm bu sorunlarla birlikte kaynaştırma sürecine katılımlarını zorlaştırmakta ya da azaltmaktadır. Bu noktada katılımcıların büyük çoğunluğu; özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerden kaynaklanan sorunlar içerisinde ele alıp tartıştıkları “çocuklarındaki yetersizlik durumunu kabullenme” konusuna yönelik ailelere psikolojik destek, “öğretmene değer vermeyen bakış açısı” konusunda ise eğitim hizmeti sunulması gerektiğinin özellikle altını çizmiştir. Yine görüşlerden çıkan sonuca göre; ailelerin yetersizliğe uyum sürecinde alacakları psikolojik destekle yaşadıkları duygusal durumun üstesinden gelmeleri ve bilgi-eğitim desteği olarak özel eğitim konusunda bilinçlenmeleriyle birlikte öğretim sürecine daha verimli bir şekilde katılımları artacak; bu durum ise özel gereksinimli çocuklarda daha hızlı gelişimsel ilerlemelerle sonuçlanacaktır. Katılımcılardan Gül öğretmen ailenin kaynaştırma sürecinde alması gereken eğitim ve psikolojik destek hizmetine şu ifadelerle dikkat çekmiştir: *“Düşünsenize engelli bir çocuğunuz var. Aileye öncelikle psikolojik bir destek ve özel*

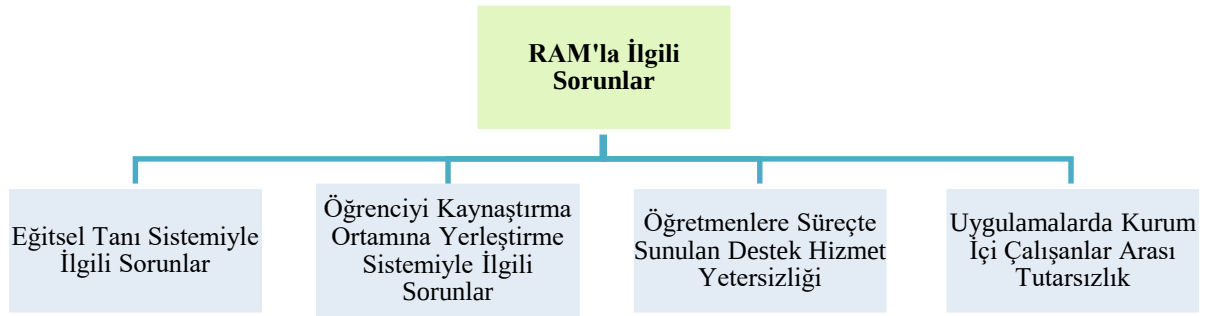
eğitimle ilgili eğitimlerin onlara da verilmesi gerekiyor; çünkü bu eksiklikler onların sürece katılımlarını zorluyor. Onlarla yaşadığımız pek çok sorunu ancak böyle çözebiliriz...”

Görüşmelerde katılımcıların tamamının **normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileleriyle ilgili yaşadıkları sorunlar içerisinde** ele aldıkları konular ise; **özel gereksinimli çocuğa karşı olumsuz bakış açısına sahip olma**, dolayısıyla **sınıf ortamında bu çocukları istememeleridir**. Katılımcılar ailelerin özel gereksinimli çocuklara karşı olan olumsuz düşünce ve davranışların nedenini, bu öğrenciler tarafından sergilenen problem davranışlardan dolayı çocuklarının zarar gördüğünü düşünmelerine ve özel eğitim konusundaki bilgi eksikliklerine bağlamış; süreçte aileleri yetersizliği olan çocukların kendi çocuklarıyla birlikte eğitim almaları gerektiğine ikna etmede çaresiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada görüşlerin analizinden ortaya çıkan dikkate değer bir bulgu, ailelerin çocuklarının özel gereksinimli akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almalarını istememelerinin çocukları için okul ya da sınıf değişikliği yapmalarıyla sonuçlanmasıdır. Sözü edilen bu konulara Deniz öğretmen şu ifadelerle değinmiştir:

“Diğer çocukların tomar tomar saçları yolunuyor. Anneye bir şey diyemiyorsunuz, bu konuda bilgisi yok. Çaresiz kaldığım bir zamandı. Bir aile gelip bana aynen şu cümleyi kurdu: Evet, onun çocuğu çok kıymetli olabilir, özel olabilir, ama benim de bir tane çocuğum var ve çok özel. Hadi buyurun hangi aileyi kurtaracaksınız?”

Gerçekleştirilen analizler kapsamında; kaynaştırma uygulamalarında yaşanan ve diğer sorunlara oranla daha az sayıda katılımcının görüş bildirdiği bir diğer konu, öğretmenlerin çalışma hayatlarında önemli bir yeri olan **okul idaresiyle ilgili sorunlardır**. Bu kapsamda ele alınan konulardan biri; **okul idaresinin sınıflara eşit sayıda öğrenci dağıtmamasıdır**. Görüşmelerde öğretmenler, fazla sınıf mevcuduyla birlikte okul idaresinin sınıflara eşit sayıda öğrenci dağıtmamasının tüm öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkilediğinden söz etmiş ve Nazlı öğretmen bu görüşünü; *“Kaynaştırma öğrencilerinde eşit sınıf paylaşımı bence yok. Bazı arkadaşlarda bir, iki. Kaç kişiye kaç kaynaştırma öğrencisi? Bu çok önemli. Bunu okul idaresi kesinlikle ayarlamıyor. Şansa, bahta ne gelirse. Tüm çocukların eğitimleri de elbette etkileniyor bu durumdan.”* sözleriyle aktarmıştır. Bununla birlikte; iki katılımcı ise bu görüşe farklı bir açıdan bakarak, sınıflara eşit olmayan kaynaştırma öğrencisi dağıtma sorununun temelde RAM’ın okullara eşit sayıda öğrenci dağıtmamasından kaynaklı olabileceğini söylemiştir. Ayrıca görüşmelerde iki katılımcının;

okul idaresinden kaynaklanan sorunlar içerisinde ele aldığı bir başka konunun, **idarenin veliyi memnun etmeye dayalı eğitim verme çabası** olduğunu, bu durumun ise ailelerde sınıf şartları ve yardımcı personel eksikliği gibi nedenlerle uygulamada gerçekleştirilemeyecek yüksek beklentiler oluşturduğundan söz ettiği görülmüştür.



Şekil 4.7. RAM'la ilgili sorunlar

Yapılan görüşmelerin analizinde; kaynaştırma uygulamalarının paydaşlarıyla yaşanan sorunlar bölümünde son olarak, sistemin işleyişini etkileyen bileşenler içerisinde yer alan ve aynı zamanda özel gereksinimli bireyler için eğitsel değerlendirme, tanılama ve yönlendirme hizmetleri ile ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde etkin rol oynayan bir kurum olan **RAM'la ilgili pek çok soruna** değinildiği görülmüştür. Bu sorunlar içerisinde; **eğitsel tanı sistemi, özel gereksinimli öğrenciyi kaynaştırma ortamına yerleştirme sistemi, süreçte öğretmenlere sunulan destek yetersizliği ve uygulamalarda kurum içi çalışanlar arası tutarsızlık** konuları altında görüş bildirildiği ortaya çıkmıştır.

RAM'ın **eğitsel tanı sistemi yetersizlikleri içerisinde** ise tüm katılımcıların ele aldıkları konuların **çoklu değerlendirme sisteminin eksikliği, öğretmenlerle çocuğun gelişimsel düzeyi hakkında görüş farklılıkları yaşama ve hatalı tanı koyma** olduğu görülmüştür. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara göre; RAM'ın sınıf ortamlarında gözlemler yapmadan ve öğretmenlerle iletişime geçmeden kısa sürede tanı koyması, öğretmenlerle özel gereksinimli çocuğun gelişim düzeyi hakkında görüş farklılıkları yaşanması ve hatalı tanı koyulmasıyla sonuçlanmaktadır. İnci öğretmen bu konularla ilgili deneyimini şu ifadelerle aktarmıştır: “RAM'dan sadece hafif düzeyde mental gerilik ve dil ve konuşma bozukluğu raporu verilmiş. [Ali] okula geldi, hiç ömrümde bu şekilde bir çocukla

karşılaşmamıştım. Sadece ne bulursa fırlatıyor, arkadaşlarına vuruyor. Gelişimi inanılmaz geri. Yanlış tanı koydukları düşüncesindeyim; çünkü bir saatte gözlem yapılmadan tanı koyuyorlar.”

Sözü edilen bu sorunlarla birlikte, yine görüşmelerde tüm katılımcıların RAM’ın **özel gereksinimli öğrenciyi kaynaştırma ortamına yerleştirme sisteminde de pek çok aksaklıklar yaşandığına** değindikleri görülmüştür. Yaşanan bu aksaklıklar ise; okullara ve sınıflara eşit olmayan sayıda kaynaştırma öğrencisi dağıtma, sınıflara mevcuduna uygun olmayan sayıda kaynaştırma öğrencisi yerleştirme, öğrencileri yetersizlik türüne özgü özellik ve düzeylerine uygun olmayan kaynaştırma ortamlarına yerleştirme, farklı yetersizlik gruplarındaki öğrencileri aynı sınıfa yerleştirme, öğrencileri özelliklerine, ilgi alanlarına, yetersizlik ve sergiledikleri problem davranış düzeylerine uygun olmayan zaman dilimlerinde kaynaştırma olarak sıralanmıştır. Sözü edilen bu sorunlarla ilgili katılımcı görüşlerine birtakım örnekler şunlardır:

“...farklı türde yetersizliği olan öğrencilerin sınıfta olması. Otizmli oluyor, dil ve konuşma yetersizliği oluyor, zihin yetersizliği oluyor. Hangi birine nasıl destek sunacağım?” (Hatice öğretmen).

“Şu anda sınıfta 16 öğrencilik bir mevcudum var ve üç tane RAM raporlu öğrencim var. Hangi birisi ile ilgileneceğim?” (Neşe öğretmen).

“Engel düzey ve türleri sınıfa göre ayarlanmıyor. Serebral Palsili ağır bir öğrenciyi 25 kişilik sınıfa koymanın hiçbir mantığı olmadığını ve bunun çocuğu rahatsız etmekten başka bir işe yaramayacağını... Otizmli öğrenciyi çok gürültülü sınıflara koymanın onu daha da geriletebileceğini düşünüyorum...” (Deniz öğretmen).

Görüşmelerde katılımcıların RAM’den kaynaklanan sorunlar içerisinde ele alıp görüş bildirdikleri görülen bir diğer konu; **öğretmenlere süreçte sunulan destek hizmetlerin yetersizliğidir**. Analiz sonucunda RAM’ın destek yetersizlikleri içerisinde ise; **özellikleri hakkında bilgi vermeden ve ortamı hazırlamadan kaynaştırma öğrencisini sınıfa yerleştirme ve sınıfta ortaya çıkan davranış yönetimi sorunlarına çözüm üretmeme** konularına değinildiği ortaya çıkmıştır. Örneğin; Vildan öğretmen katılımcıların tümünün hemfikir olduğu RAM’ın özellikleri hakkında bilgi vermeden ve ortamı hazırlamadan kaynaştırma öğrencisini sınıfa yerleştirme konusuna yönelik olarak, “RAM zaten sadece rapor verip gönderiyor. Biz sınıfta çocuğun düzeyi ile ilgili hiçbir şey bilmiyoruz. O öğretmeni, o sınıf ortamını hazırlamıyor.” demiştir. Nurgül öğretmen ise RAM’ın sınıfta ortaya çıkan davranış yönetimi sorunlarına çözüm üretmemesi konusuna, “Davranış

sorunları var. Annesiyle görüştüğüm zaman RAM'daki kişiler inatlaşıyor bu çocuk, öğretmeni çok sabırlı olsun diyorlarmış. Ben de dedim ki ne yapabilirim? Sabırlıyız. [Bütün öğretmenler birlikte gülüyor.]” sözleriyle değinmiştir.

Analiz sonucunda elde edilen tüm bu bulgular bağlamında; büyük çoğunluk tarafından eğitsel tanı koyma, öğrenciyi kaynaştırma ortamına yerleştirme süreci ve bu süreçten sonra öğretmenlere sunulan destek hizmetlerde yaşanan sorunların temeline, **RAM’la yaşanan iletişim kopukluğunun** yerleştirildiği bulunmuştur. Yaşanan bu durumu Yeliz öğretmen şöyle açıklamıştır: “Görüşlerimiz alınmadan, bizimle iletişime geçilmeden tanı koyuluyor. Öğrenci sınıfa yerleşiyor, özelliklerini bilmiyoruz. Bilgi desteği zaten sunulmuyor. Temelde RAM’la iletişim kopukluğu yaşıyoruz.”

Görüşmelerde RAM’dan kaynaklandığı ifade edilen tüm bu konulara farklı bir sorun ekleyen bir katılımcı, **uygulamada RAM çalışanları arasında tutarsızlıklar olduğuna** şu ifadeleriyle dikkat çekmiştir: “Her yıl sistem mi değişiyor, bir program mı değişiyor; ama bizim bunca zaman uyguladığımız BEP’i diğeri uygulamayacaksın, böyle yapacaksın diyor. RAM’dan iki ayrı insan bu. Ben zaten bilmiyorum, siz kendi aranızda da mı bunu bilmiyorsunuz?” (Gül öğretmen).

4.1.3.2. Sistemin işleyişini etkileyen etmenlerle ilgili sorunlar

Katılımcıların ortak görüşüne göre; kaynaştırma uygulamalarının paydaşlarıyla yaşanan sorunlar sistemin işleyişini etkilemekte; ancak uygulamaların yürütülmesinde etkin rol oynayan birtakım başka etmenler de bulunmaktadır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda katılımcıların tümünün bu etmenleri, alt yapı sorunları olarak da nitelendirdikleri **eğitim-öğretim ortamı ve destek hizmetlerin sunulmasıyla ilgili sorunlar** olmak üzere iki başlık altında gruplandırdıkları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda **eğitim-öğretim ortamıyla ilgili sorunlar** içerisinde önemle üzerinde durulan konuların **fazla sınıf mevcudu ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik materyal eksikliği** olduğu bulunmuş; **destek hizmetlerin yetersizliği** içerisinde görüş bildirilen konuların ise **yardımcı personel eksikliği ve kaynaştırma konusunda öğretmenlere sunulan bilgi ve eğitim hizmetleri yetersizliği** olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgularda; sistemin işleyişini etkileyen iki temel etmen altında

ele alınan tüm bu konuların, birbirleri ile iç içe ve bağlantılı bir şekilde ele alındığı görülmüştür.

Yapılan görüşmelerde öncelikle katılımcıların tümü; okulöncesi öğretmenleri olarak mesleki anlamda özel eğitim uzmanlık alanı dışındaki bir grup olduklarını, bu nedenle özel eğitim ve kaynaştırmayla ilgili pek çok konuda **bilgi eksiklikleri** yaşadıklarını vurgulamıştır. Öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin yoğunlaştığı konuların ise; özellikle özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, kaynaştırma ortamında kolaylıkla kullanabilecekleri özel eğitim strateji, yöntem ve teknikleri, problem davranışlarla baş etme strateji, yöntem ve teknikleri, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ve yaratıcı etkinlik hazırlama olduğu dikkat çekmiştir. Bununla birlikte; görüşmelerde bilgi eksikliklerini sıklıkla bireysel çaba ve araştırmalarıyla tamamlamaya çalıştıklarını ifade eden katılımcılar, ancak yine de bu çabalarla bir özel eğitim uzmanının aldığı eğitime erişebilecek bir bilgi düzeyine ulaşmalarının oldukça güç olduğunun altını çizmişlerdir.

Elde edilen bulguların analizi sonucunda tüm katılımcıların; kaynaştırma sürecinde yaşadıkları bilgi eksikliklerinin nedenini ise, temelde **ülkemizdeki eğitim sistemine ve öğretmenlere sunulan bilgi ve eğitim destek hizmet yetersizliğine** bağladıkları ortaya çıkmıştır. Bu noktada katılımcıların, okulöncesi öğretmenleri olarak lisans eğitimi özel eğitim ve kaynaştırma konusunda yeterli teorik bilgiyi edinememekle birlikte, özellikle uygulamalı bir eğitim almadıklarını ve mesleğe başladıklarında da kaynaştırma sürecinde kendilerine yeterli ve nitelikli bilgi ve eğitim destek hizmeti sunulmadığına dikkat çektikleri görülmüştür. Yaşanan bu bilgi eksiklikleriyle kendilerini kaynaştırma uygulamalarında “yetersiz” hissettiklerini ifade eden öğretmenler, uygulamaları yürütmede oldukça zorlandıklarını altını çizmişlerdir. Örneğin Deniz öğretmen bu konulara yönelik; “Okulöncesi mezunuyuz. Nitelikli eğitim desteği de yok. Bilgi ve uygulama eksikliklerimiz had safhada. İşin içine girdiğinizde acıta acıta da olsa bu öğrenciyi tanıyorsunuz. Her özel eğitim öğrencisi bambaşka birer birey ve hâlâ kaynaştırmada çok yetersiz olduğumu düşünüyorum.” açıklamalarında bulunmuştur.

Görüşmelerin analizinde tüm katılımcıların eğitim-öğretim ortamıyla ilgili yaşadıkları ve destek hizmetlerin yetersizliğiyle ilişkilendirdikleri sorunlar içerisinde önemle üzerinde durdukları görülen konu; **fazla sınıf mevcududur**. Katılımcılar fazla sınıf mevcudunun kaynaştırma uygulamalarının işleyişini aksatan önemli bir etmen olduğunu; bu durumun

günlük eğitim-öğretim sürecinde bireysel destek gereksinimi olan özel gereksinimli öğrencilerine zaman ayırmayı ve bu öğrencilerin sergilediği problem davranışlarla birlikte tüm sınıfın kontrolünü sağlamayı zorlaştırdığını özellikle vurgulamışlardır. Örneğin Işıl öğretmen bu konuyla ilgili, *“Sınıflar kalabalık. Yirminin üzerinde olan bir sınıfta kaynaştırma öğrencisine bir öğretmen ne verebilir? Davranış problemlerini nasıl engelleyebilir veya tüm sınıfı nasıl kontrol edebilir?”* demiştir. Bu noktada katılımcılar; fazla sınıf mevcudu sorununun üzerine eklenen **yardımcı personel desteği** ve özellikle **kaynaştırma konusundaki bilgi eksiklikleriyle** günlük eğitim-öğretim sürecinin yürütülmesinde çaresiz kaldıklarının görüşmelerde altını çizmişlerdir. İki katılımcının bu konularla ilgili yaptığı açıklamalar şunlardır: *“Sınıflar zaten kalabalık. ...yardımcı olmak istiyoruz; ama eğitimini almadık, ne yapacağımızı bilmiyoruz.”* (Betül öğretmen); *“Sınıf kalabalık. Yalnız olduğum için çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için kalktığımda saniyelik arkamdan kesin kalkıyor... Bilgimiz de eksik... Eğitimi sağlamakta çok zorlanıyorum.”* (Burcu öğretmen).

Gerçekleştirilen görüşmelerde sadece bir katılımcı ise, kaynaştırma uygulamalarında eğitim-öğretim ortamıyla ilgili yaşadıkları sorunlar içerisinde fazla sınıf mevcudu dışında yer alan bir diğer sorunun **özel gereksinimli öğrencilere yönelik materyal eksikliği** olduğunu; *“Özel eğitime muhtaç çocukların özel oyuncaklara, daha ayrı materyallere ihtiyacı var. Bunlar sınıflarda yok.”* (Nazlı öğretmen) sözleriyle ele almıştır.

Sistemin işleyişini etkileyen sorunların aktarıldığı süreçte katılımcıların büyük çoğunluğunun sözü edilen bunca sorunla baş etmeye çalışırken bir bilinmezliğin içerisinde deneyerek, kendi çabalarıyla yol almaya çalıştıklarını ve bunun zaman kaybına yol açtığını vurguladıkları görülmüş; bu noktada yeniden kaynaştırma konusundaki bilgi eksiklikleri ve eğitim gereksinimleri olduğunun altını çizdikleri dikkat çekmiştir. Örneğin katılımcılardan Nazlı öğretmen bu yöndeki görüşünü; *“Bunca sorun... Bir bilinmezliğin içinde deneyerek gidiyoruz. Bu çok zaman alıyor... Belki daha öncesinde bunları yapmış olsak, eğitim alıp bilgi sahibi olsak... Ne biz hırpalanacağız...”* şeklinde aktarmıştır. Dolayısıyla katılımcıların ortak görüşleri analiz edildiğinde; kaynaştırma sisteminin işleyişini etkileyen diğer sorunların üzerine eklenen bilgi eksikliklerinin uygulamaları yürütmeyi daha da zorlaştırdığı, bu nedenle öğretmenlerin bilgi ve eğitim yetersizliklerinin bir an önce tamamlanması gerektiği ortaya çıkmıştır.

4.1.3.3. Sistemin işleyişini düzenleyen politik sistem sorunları

Yapılan analizlerde kaynaştırma sistemi içerisinde yaşanan tüm sorunların, temelde kaynaştırma sistemini üst düzeyde etkileyen ve sistemin yürütülmesini düzenleyen **politik sorunlarla** ilişkili olduğunun ifade edildiği görülmüştür. Sözü edilen **politik sorunların** içerisinde ise katılımcıların **yasa ve yönetmelikler, eğitim sistemi sorunları** ve **bürokratik sorunlara** değindikleri ortaya çıkmıştır.

Görüşmelerde katılımcıların tümünün, **yasa ve yönetmeliklerin** içerisinde yer alan “kaynaştırma yaklaşımının” uygulanmasında pek çok sorunun yaşanmaya devam ettiğine ve ülke politikası olarak sorunların çözülmesine yönelik gereken adımların atılması gerektiğine vurgu yaptıkları dikkat çekmiştir. Örneğin Deniz öğretmen; “Çocuk sınıfa gelecek durumda değil, kucagımda uyuyor sınıfta. Ben o çocuğu kucagımdan yere bırakıp diğerleriyle mi ilgileneyim? Yardımcı yok. Çaresiz bırakan bir yönetmelik düzeniniz var...” diyerek ülkemizin kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde işlemeyen yönetmelik düzenine değinmiştir.

Katılımcıların açıklamalarından yol çıkılarak politik sorunlar içerisinde kendine yer edinen bir diğer sorunun **eğitim sistemi sorunları** olduğu görülmüştür. Görüşmelerde tüm katılımcılar, okulöncesi öğretmenleri olarak başta kendileri olmak üzere diğer alan dışı diğer öğretmenlerin lisans eğitimlerinde özel eğitim ve kaynaştırma konusunda yeterli teorik ve uygulamalı bir eğitim almadıklarına değinmiştir. Örneğin İrem öğretmen, “...üniversitenin özel eğitimle ilgili az da olsa eğittiğini, ama uygulamada çok eksik... Sahanın gerçekleri ile yüzleşmeden geliyorsunuz.” şeklinde üniversitede aldığı lisans eğitiminin içeriğinden söz etmiştir.

Görüşmelerde ülkemizin eğitim politikası sorunları içerisinde iki katılımcı tarafından ifade edilen bir diğer sorun; **etnik köken/dil farklılıklarıdır**. Gerçekleştirilen analiz sonucunda iki katılımcının; eğitim-öğretim sürecinde farklı etnik kökene ve dile sahip öğrenci ve aileleriyle anlaşmakta zorlandıklarını, bu durumun ise öğrencinin eğitim-öğretim sürecini aksatan önemli bir etmen olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcıların yine görüşlerinden yola çıkılarak, politik sorunlar içerisinde kendine yer bulan bir diğer sorun; **bürokratik sorunlardır**. Görüşmelerde bu konu çerçevesinde öğretmenlerin tamamı **fazla evrak yükünün** kendilerini zorladığına dikkat çekerken; bazı

katılımcılar ise zaman darlığından dolayı evrak işleri ve etkinlik hazırlıklarını çoğunlukla serbest oyun saatlerinde tamamlaya çalıştıklarından söz etmiştir.

Görüşmelerde kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesi ve düzenlenmesiyle ilgili yaşanan tüm bu sorunları toparlayarak, bu sorunların ortaya çıkmasında başrolü oynayan konunun **“ülkemizdeki kaynaştırma sistem eksikliği ya da işlevsel olmayan kaynaştırma sistemi”** olduğuna dikkat çeken Deniz öğretmen ise; *“...birilerinin asiste ediyor olması lazım her alanda olduğu gibi. Ana sorun, kaynaştırma sistem anlayışı yok. Uygulamalar yaşanan sorunlarla çok havada kalıyor.”* açıklamalarında bulunmuştur.

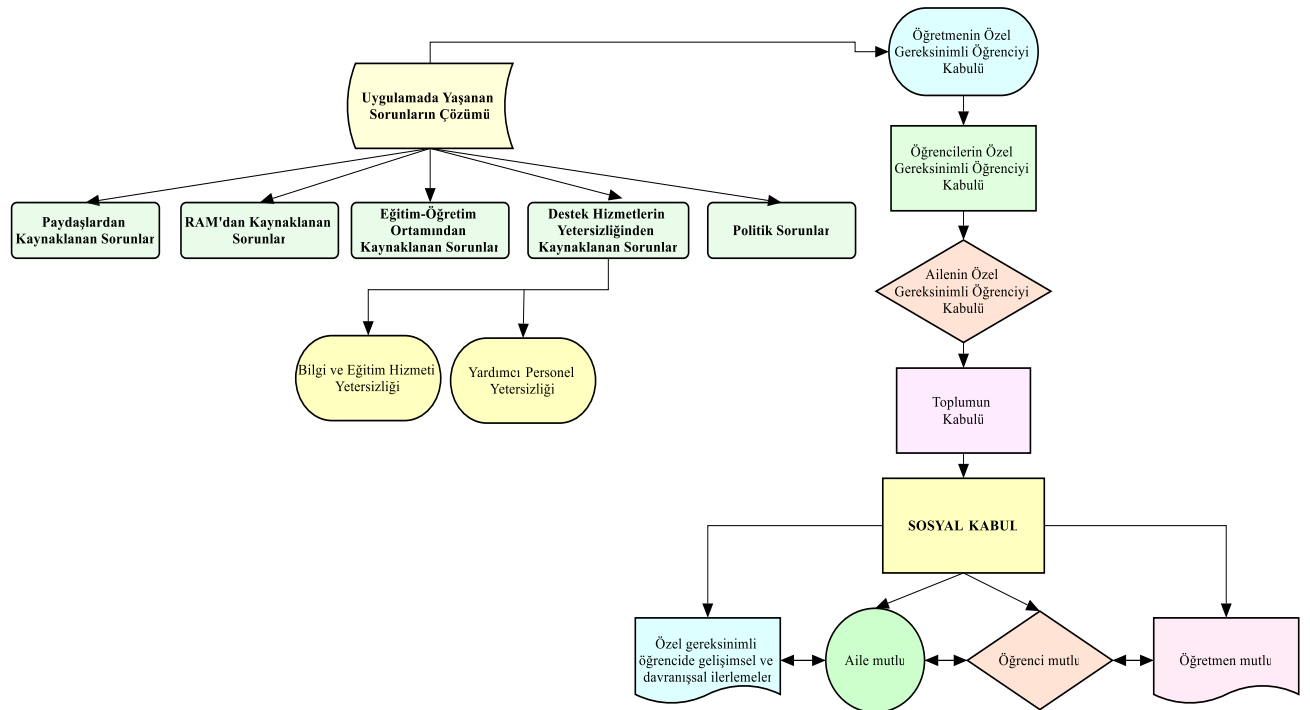
Gerçekleştirilen analiz sonucunda, şimdiye kadar kaynaştırma uygulamalarında yaşandığı ifade edilen tüm sorunlar temelinde dikkat çeken bir diğer bulgu; katılımcıların süreç içerisinde yaşadıkları bunca sorunu **“duvara çarpmak”** metaforunu kullanarak ifade etmeleridir. Bu ifadeyi içeren katılımcı görüşlerine örnekler; *“...tek başınıza çözemeyeceğiniz sorun oluyor ki... Kalabalık bir ortama düşmüşsünüz ve ne yapacağınızı bilmiyormuşsunuz gibi hissediyorsunuz.”* (Gül öğretmen); *“Duvara çarpmış gibi hissediyorsunuz.”* (Bahar öğretmen) şeklindedir. Bununla birlikte; görüşmelerde bir katılımcı tüm katılımcıların yaşadıkları sorunlar karşısında hissettiklerini ifade ettikleri **“tükenmişlik”** ve **“çaresizlik”** duygusunu ve bütün sorunları çözebilecek güçte bir kahraman olmadıklarını, **“süpermen değiliz!”** deyişini kullandığı şu ifadelerle özetlemiştir: *“Yaşadığınız tek şey var tükenmişlik. Çünkü çaresiz kalıyorsunuz... Biz süpermen değiliz!”* (Deniz öğretmen).

Uygulama öncesinde yapılan saha gözlemleri ve video çekimlerinde de öğretmenlerin destek hizmetlerin yetersizliği, fazla sınıf mevcudu, sınıfların küçük olması, materyal eksikliği vb. alt yapıyı ilgilendiren sistemsel konularda zorluklar yaşadıkları ve özellikle eğitim süreçlerinde kullanabilecekleri etkili ve pratik uygulamalarda yetersiz oldukları görülmüştür. Yaşanan bu durumların ise bir çığ gibi büyüyerek kaynaştırma uygulamalarının nitelikli işleyişini etkileyen süreçlere neden olduğu (eğitim sürecini kaliteli geçirememesi, problem davranışlarla baş edememe vb.) gözlemlenmiştir. Bu konularla ilgili tutulan bir saha notu örneği şöyledir:

“Her sınıfta 25 ve üstüne ortalama iki tane özel gereksinimli öğrenci eğitim görüyor. Özel eğitime dönük materyaller oldukça kısıtlı ve yardımcı uzman personeller yok. Var olan bu sorunların üstüne öğretmenlerin kaynaştırmada kolaylıkla kullanabilecekleri yöntem bilgisi eksiklikleri de ekleniyor.

Yaşanan bu sorunlar ise temelde eğitim sürecini problem davranışların sergilendiği, karmaşık, gürültülü, dağınık ve öğretmeni yoran bir atmosfere dönüştürüyor... Böylece bu araştırmaya olan acil gereksinimi bir kez daha gözlemlemiş oluyorum...”

Görüşmelerin analizi sonucunda ancak yine de kimi öğretmenlerin, yaşadıkları tüm bu sorunlara rağmen kaynaştırma sürecinin mesleki ve kişisel anlamda gelişmek ve süreçte yaşanabilecek sorunları deneyimlemek adına önemli bir uygulama olduğunu ifade ettikleri de görülmüştür. Bu noktada katılımcıların tamamının; kaynaştırma sürecine daha olumlu bakabilmeleri ve özel gereksinimli öğrencilerini kolayca kabul etmelerinin, süreçte karşılaşılan sorunların ve özellikle de bilgi ve uygulamalı eğitim yetersizliği sorununun çözülmesiyle bağlantılı olduğunu dile getirdikleri dikkat çekmiştir. Dolayısıyla analizlerden elde edilen bulgulara daha önce de görüldüğü gibi; öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyi kabulü ise akranlarının ve ailelerin bu öğrenciyi kabulünü sağlayacak, sosyal kabul süreciyle birlikte özel gereksinimli öğrencilerde gelişimsel ilerlemeler ortaya çıkacak, böylece tüm paydaşlar bu süreçten mutluluk duyacaktır. Katılımcılara ait tüm bu görüşlerin ilişkilendirilerek özetlendiği görsel Şekil 4.8.’de yer almaktadır.



Şekil 4.8. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar ana temasıyla ilişkilendirilen konular

4.1.4. Tema 4: Yaşanan sorunlara ilişkin çözümler ve çözüm önerileri

Analiz sonucunda elde edilen bulgulara; katılımcıların kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlardan bahsederken, aynı zamanda hem yaşadıkları sorunlara ilişkin kendi uyguladıkları çözümleri ifade ettikleri, hem de uygulamaların niteliğini artırmaya yönelik çeşitli çözüm önerilerinde bulundukları ortaya çıkmıştır.

4.1.4.1. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin uyguladıkları çözümler

Görüşmelerde öğretmenlerin, kaynaştırma sürecinde yaşadıkları kimi sorunlara ilişkin birtakım çözümler uyguladıklarından söz ettikleri görülmüştür. Öncelikle tüm katılımcılar; eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri kalabalık sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerinin bireysel destek ihtiyaçlarının karşılamada sıklıkla **akran öğretiminden** yararlandıklarını ve akran öğretiminin bu öğrencilere belirli beceri, kavram ve davranışları öğretmede önemli ve yararlı bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Ayrıca görüşmelerde katılımcılar, fazla sınıf mevcudu üzerine eklenen bilgi eksiklikleri nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerinin sergiledikleri problem davranışlarla baş etmede ve özellikle ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin bireysel destek ihtiyaçlarının karşılanmasında ailenin imkânları doğrultusunda **gölge öğretmen ve aile desteğinden** yararlanabildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; Başak öğretmen kaynaştırma uygulamalarında yararlandığı gölge öğretmen desteğine yönelik, “...Otizm artı dil ve konuşma sıkıntısı olan bir öğrencim var. Çok ağır düzeyde, davranış sorunları var. Yanında gölge öğretmeni ile geliyor. Gölge öğretmen olmasa ben onu ben sınıfta tutamazdım diye düşünüyorum.” demiş; Eda öğretmen ise faydalandığı aile desteğinden, “...zihinsel yetersizliği olan bir öğrencim vardı. Bayağı bir vardı yetersizliği. ...katılmıyordu grup etkinliklerine. ...annesiyle birlikte gelip gidiyordu.” diyerek bahsetmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda; katılımcıların görüşmelerde kaynaştırma uygulamalarında gölge öğretmen desteğinden bahsederken, aynı zamanda **gölge öğretmen desteğinin sağladığı katkılar, olumsuz yönleri ve gölge öğretmenin niteliklerinden** de söz ettikleri bulunmuştur. Bu çerçevede tüm katılımcıların, gölge öğretmen desteğinin eğitim-öğretim etkinliklerinin sürdürülebilmesinde işe koşulabilen bir uygulama olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Görüşmelerde bazı katılımcılar ise, eğitim sürecinde gölge öğretmenin

özel gereksinimli öğrenciye bireysel desteği dışında bilgisinden de yararlanabildiklerine değinmiştir. Ayrıca iki katılımcı, bu uygulamanın öğretmen değişikliğini sağlamasıyla öğrencinin farklı kişilerle çalışabileceğini algılaması ve edinilen becerilerde kişi genellemesini sağlaması açısından katkılar sağladığını dile getirmiştir. Bir katılımcı ise, bu uygulamanın sınıftaki diğer öğrencilerin gölge öğretmeni gözlemleyerek özel gereksinimli akranlarına yapılan çalışmaları aktarmalarında katkı sağladığından söz etmiştir. Gölge öğretmen desteğinin sözü edilen bu yararlarına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı örnekler şöyledir: “Çocuk öğrenilen becerileri farklı kişilerle de gerçekleştirmeli. Öğretmen değişikliği bazen yararlı olabiliyor.” (Eda öğretmen); “Sınıfta gölge öğretmenliği bazen çocuklar yapıyor. Gelen gölge öğretmeni gözlemledikleri için onun taklidini yapıyorlar... Böyle bir katkısı da var.” (Neşe öğretmen).

Gölge öğretmen desteği ile görüşme gündemine taşınan farklı öğretmenlerle eğitim alma konusunda iki katılımcı ise; öğrenciyi daha yakından tanımak ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa ve öğretmenine bağlılık geliştirmesi adına okulöncesi dönemde aynı öğretmenle eğitim-öğretim etkinliklerini sürdürmeleri gerektiğini savunmuştur.

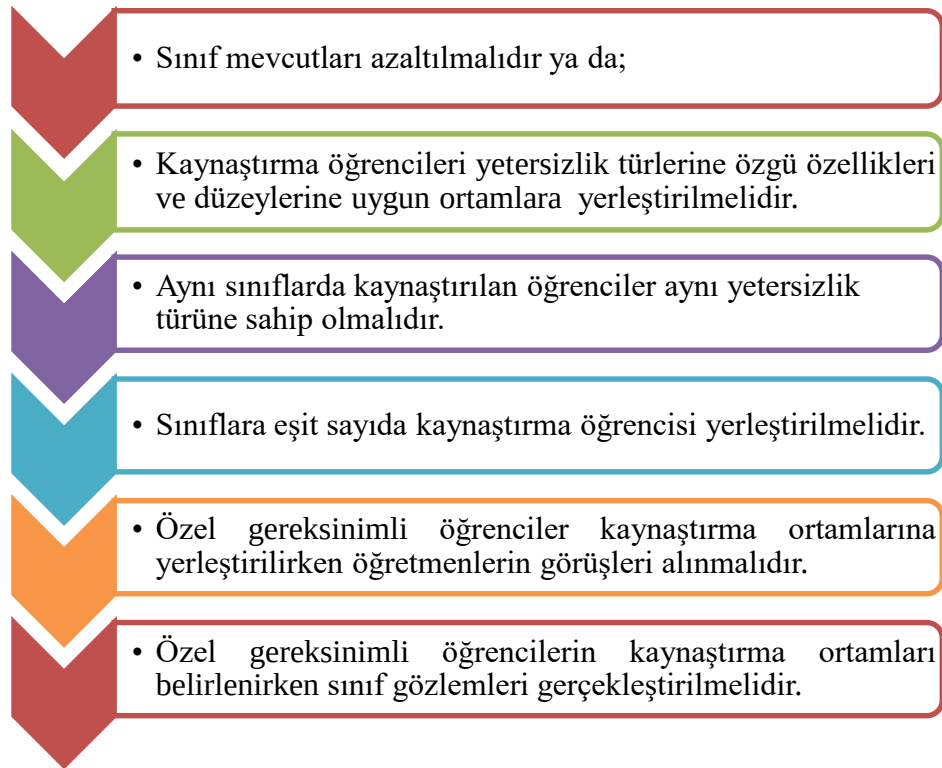
Görüşmelerde iki katılımcının gölge öğretmen desteğinin olumsuz yönleri içerisinde ele aldığı konular ise; özel gereksinimli öğrencinin gölge öğretmenine bağımlılık geliştirmesi ve gölge öğretmen değişimiyle gerçekleşebilen farklı uygulamalarla özel gereksinimli öğrencilerde davranış problemlerinin meydana gelebildiğidir. Bu görüşlere ek olarak bir katılımcı ise, gölge öğretmenlerin nitelikleri konusuna değinmiş ve bu konuya yönelik olarak; “...ama bence gerçekten elit kişiler olmalı. Her gölge öğretmen bence gerçek gölge öğretmen değil... Bu işin gerçekten uzmanı ve alanda tecrübe yapmış kişilerin adı gölge öğretmen olmalı.” (Deniz öğretmen) açıklamalarında bulunmuştur.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda; kaynaştırma uygulamalarında gölge öğretmen desteğinden yararlanmakla birlikte, katılımcıların özel eğitim ve kaynaştırma konusundaki bilgi ve eğitim eksiklikleriyle baş etmede birtakım başka çözüm yollarına başvurduklarından söz ettikleri görülmüştür. İfade edilen bu çözüm yolları ise; **meslektaş işbirliği ve basılı kaynak taraması ya da web aracılığıyla yeni kaynaklara ulaşmadır**. Katılımcıların bu yöndeki görüşlerinden bazı örnekler şunlardır: “Herhangi bir problem yaşarsak rehber öğretmenimizle, diğer öğretmenlerimizle bilgi alışverişinde bulunuyoruz.” (Fatma

öğretmen); “İnternet çok yüklü bu konuda. Farklı etkinlikler söz konusu, oradan seçebiliyoruz.” (Işıl öğretmen).

4.1.4.2. Kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik çözüm önerileri

Yapılan analizlerde katılımcıların, kaynaştırma uygulamalarının daha nitelikli hale gelmesi için yaşadıkları sorunlara yönelik çeşitli çözüm önerilerinde bulundukları; sunulan çözüm önerilerinin ise RAM, eğitim-öğretim ortamı, destek hizmetler, eğitim sistemi ve ailelerle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara; tüm katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının işleyişini etkileyen önemli sistemsel bir sorun olarak ele aldıkları **RAM’ın özel gereksinimli öğrencileri kaynaştırma ortamına yerleştirme sisteminde yaşanan sorunlara** birtakım çözüm önerileri getirdikleri görülmüştür. Ayrıca görüşmelerde yaşanan bu soruna yönelik getirilen çözüm önerilerinin, eğitim-öğretim ortamından kaynaklanan sorunların içerisinde yer alan **fazla sınıf mevcuduyla ilişkilendirilerek** sunulduğu dikkat çekmiştir. Sözü edilen konularla ilgili görüşmelerde tüm katılımcıların ortak bir şekilde sunduğu çözüm önerileri şunlardır:



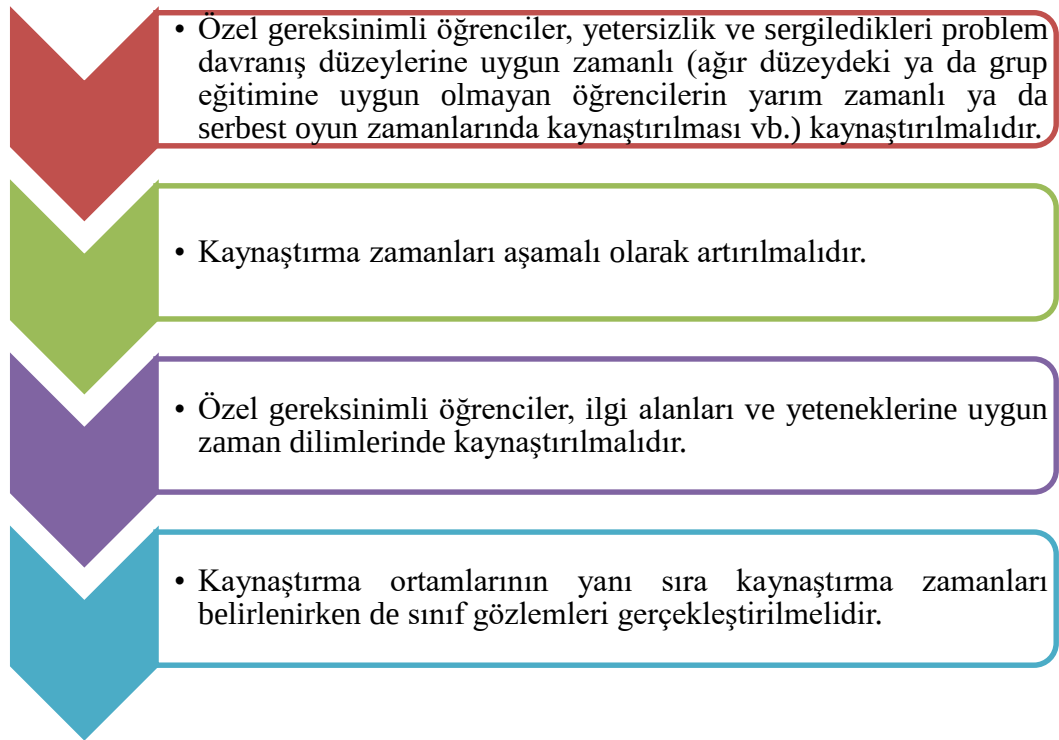
Sıralanan çözüm önerilerine ilişkin katılımcı görüşlerine örnekler şunlardır:

“Mademki sınıflarımız bu kadar kalabalık ve bize hasta ve sıkıntılı öğrenciler geliyor. En azından ağır olmasın ya da sınıfların sayısı azaltılsın değil mi?” (Başak öğretmen).

“Düzeyleri sınıf durumuna göre ayarlanmalı. Engel düzeyleri ciddi anlamda olanlar, SP’li bir öğrenciyi ya da bir otizmliyi 25 kişilik bir sınıfa koymayın. O çocuklar sakın, sessiz sınıflara alınmalı.” (Deniz öğretmen).

“Her sınıfa eşit sayıda kaynaştırma öğrencisi dağıtılmalı.” (Nazlı öğretmen).

Analiz sonucunda katılımcıların çözüm önerisi getirdiği görülen ve RAM’den kaynaklanan bir başka sorun; **kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri ve düzeylerine uygun zamanlı olarak kaynaştırılmaması** konusudur. Görüşmelerde katılımcılar, bu durumun eğitim-öğretim etkinliklerinin sekteye uğraması ile sonuçlandığının ve harcanan zamanın çok olmasından ziyade nitelikli geçmesinin önemli olduğunun altını çizerek, konuya ilişkin ortak olarak şu çözüm önerilerinde bulunmuşlardır:



İfade edilen çözüm önerilerine yönelik katılımcı görüşlerinden birtakım örnekler şunlardır:

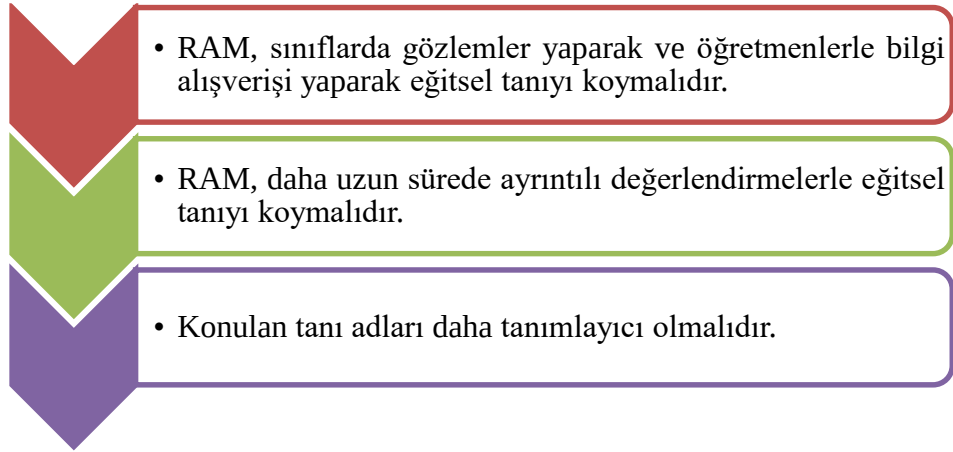
“Hafif dereceli olanlar bence gün boyu... ama ağır derecede olanlar kalmamalılar. Onlar yarım zamanlı kaynaştırılabilir.” (Beyza öğretmen).

“Grup eğitimine katılamayacak düzeyde olan... Öğretmenin yapacağı bir şey yoksa bence serbest zamanda gelsinler sadece...” (Banu öğretmen).

“İlgi alanları neler, hangi etkinlikte oturabilirler? Onları belirleyip o etkinlikte bu okulda kaynaştırma eğitimine katılmaları gerekiyor. Müzik, dans...” (İnci öğretmen).

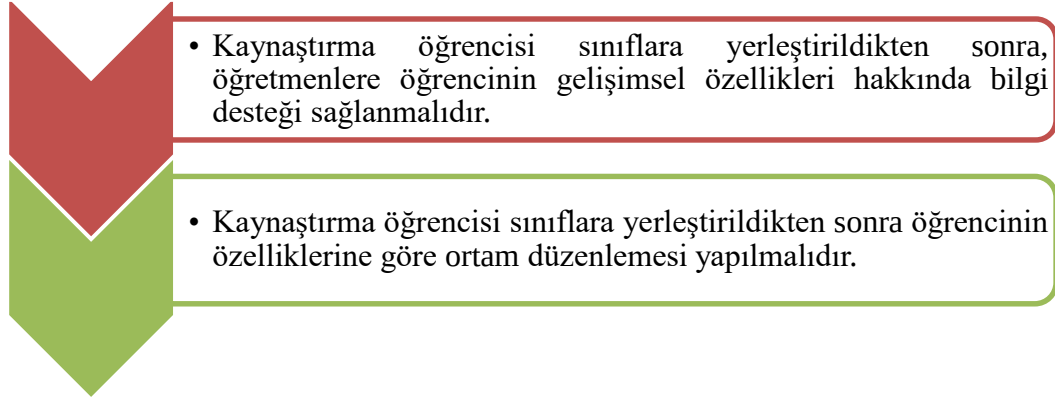
“Kaynaştırma süresi zamanla çoğaltılabilir.” (Yeliz öğretmen).

Görüşmelerde katılımcıların çözüm önerisi getirdiği görülen RAM’den kaynaklanan bir başka sorun; **tanı sistemi yetersizlikleridir**. Bu bağlamda öğretmenlerin tamamının; RAM’in çoklu değerlendirme sistemi ve öğretmenlerle olan iletişimlerinin eksikliği nedeniyle, hatalı tanı koyabildiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bir katılımcı ise; koyulan tanılarda özellikle sınıf gözlemlerinin yapılmadığına dikkat çekerek koyulan tanıların daha açıklayıcı olması gerektiği konusuna vurgu yapmıştır. Bu sorunlara yönelik tüm katılımcıların ortak görüş olarak sunduğu çözüm önerileri şunlardır:



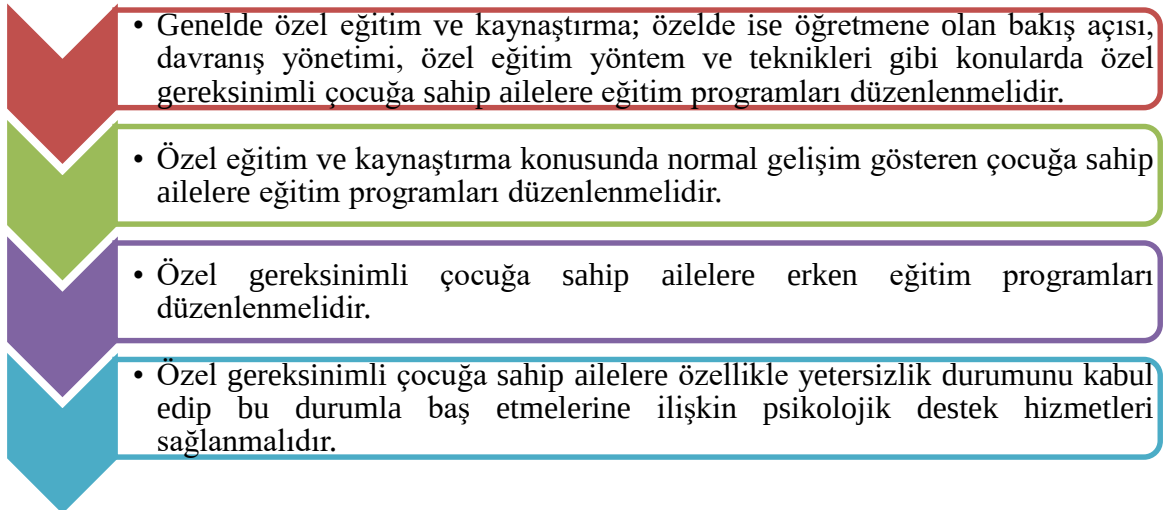
Yukarıda sıralanan tüm çözüm önerilerini katılımcılardan Deniz öğretmen; *“Bir haftalık, bir aylık gözlem yapmadan bu çocuğu tanısı konulup da bir karar verilmemeli. Bu düzeyde bir sınıfa yerleşebilir, az öğrencili yarım zamanlı bir sınıfa yerleşebilir adı da konulmalı.”* sözleriyle özetlemiştir.

Görüşmelerde öğretmenler tarafından çözüm önerisi getirilen ve RAM’den kaynaklanan son sorun; **RAM’in kaynaştırma sürecinde öğretmenlere sunduğu destek hizmetlerin yetersizliğidir**. Bu kapsamda öğretmenlerin tümü tarafından ortak olarak sunulan çözüm önerileri, bir sonraki sayfada yer almaktadır.



Katılımcıların tümünün savunduğu bu düşünceleri Vildan öğretmen şu cümlelerle özetlemiştir: “*RAM, 10 dakika gözlemleyip o raporu çocuğun eline verip o çocuğa bir okul aratmak yerine o çocuğa bir okul bulup, çocuk hangi sınıfa devam edecekse o sınıf ortamını, gelip o öğretmeni hazırlamalı...*”

Gerçekleştirilen analizler sonucunda tüm katılımcıların; ***ailelerle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin de çeşitli çözüm önerileri*** getirdiği görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılar, hem ***özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerle yaşanan*** “çocuklarının yetersizlik durumunu kabullenememe, öğretmene değer vermeyen bakış açısı, davranış yönetiminde hatalı aile tutum ve davranışları” sorunlarına yönelik; hem de ***normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerle yaşanan*** “özel gereksinimli çocuğu sınıfta kabul etmeme” sorununa yönelik birtakım çözüm önerileri sunmuşlardır. Katılımcıların tamamının bu sorunlara ortak olarak sundukları çözüm önerileri şunlardır:



Sözü edilen çözüm öneriyle ilgili katılımcılardan Beyza öğretmen; *“Başta anne-baba eğitim almalı... Anne bilinçli olursa çocuklarına daha çok verimli olabiliyor.”* diyerek aile eğitim programlarının önemini vurgulamış; Ceren öğretmen *“Çocuk küçük yaşta eğitim almalı. Erken eğitim programları düzenlenebilir.”* sözleriyle erken eğitim programlarına dikkat çekmiş; Gül öğretmen ise *“Ailenin bir kere psikolojik desteğe kesinlikle sunulmalı; çünkü muhtemelen bu güçlüğü çekiyorlar.”* sözleriyle ailelere sunulması gereken psikolojik destek hizmetine değinmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda tüm katılımcıların çözüm önerisi sundukları bir başka sorunun; öğretmenlere süreçte sunulan **destek hizmetlerin yetersizliği** olduğu bulunmuştur. Bu konu bağlamında ise katılımcılar; sınıflarda yardımcı personel desteği eksikliği ve “özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, sınıflarda kullanılabilecek özel eğitim strateji, yöntem ve teknikleri, problem davranışlar, BEP ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkinlikler hazırlama” gibi konularda yaşadıkları bilgi yetersizliklerine vurgu yaparak kendilerine süreçte bilgi ve eğitim desteği sunulması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcıların tümünün bu sorunlara ilişkin ortak görüş bildirdikleri çözüm önerileri şunlardır:

- 
- Sınıflara devlet tarafından yardımcı personel desteği (stajyer, gölge abla vb.) sağlanmalıdır.
 - Özel eğitim ve kaynaştırma konusunda öğretmenlere yönelik birebir uygulamalı eğitim programları hazırlanmalıdır.

Örneğin; katılımcılardan Dilek öğretmen; *“Sınıfın düzeni bozuluyor, ona odaklansan o kadarı geride kalıyor. Sanırım gölge anne diye böyle bir yanında yardımcı olabiliyormuş. Buna ailenin gücü olmayabilir, devlet bunu karşılırsa güzel olur.”* sözleriyle kaynaştırma uygulamalarındaki yardımcı öğretmen ihtiyacına; İrem öğretmen ise *“Süreçte pratik uygulanabilecek yöntemler, BEP, davranış yönetimi konularında çok yetersiz. Birebir*

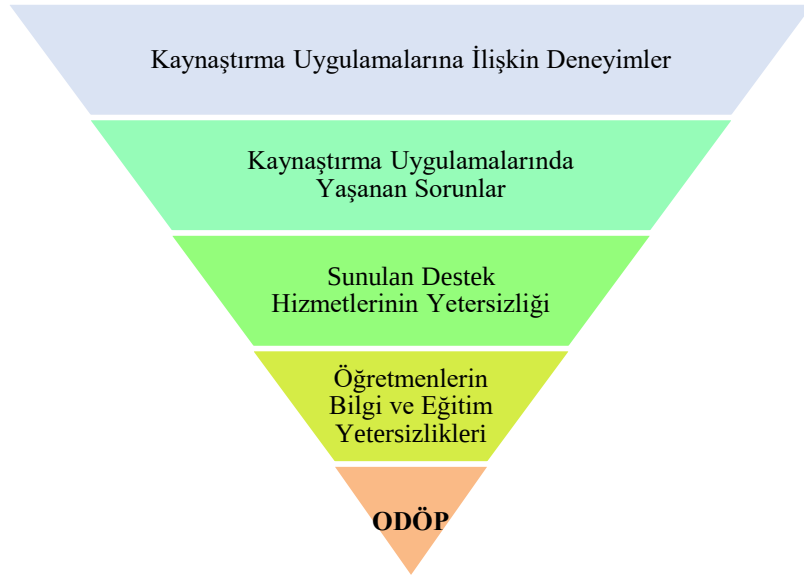
uygulamaya dönük eğitim programları düzenlenmeli.” sözleriyle uygulamalı öğretmen eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Son olarak yapılan görüşmelerde kaynaştırma uygulamalarında yaşanan tüm sorunlar; temelde ülkemizde var olan kaynaştırma sisteminin işleyişindeki yetersizliklere ya da kaynaştırma sisteminin olmayışına bağlanmış ve bu soruna çözüm sunan iki katılımcı alt yapı sorunlarının çözülerek uygulamaları koordine eden bir sistem anlayışının geliştirilmesini önermiştir.

Sonuç olarak; uygulama öncesinde gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında pek çok sorunla karşı karşıya kaldıkları ve bu sorunların en önemlilerinden birinin, süreçte öğretmenlere sağlanan bilgi ve eğitim hizmetlerindeki yetersizlikler olduğu görülmüştür. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen saha gözlemleri ve video çekimlerinde de bu bulguyu destekler nitelikte verilere ulaşılmıştır.

Görüşmelerde bilgi ve eğitim eksiklikleriyle daha çok kendi çaba ve deneyimleriyle süreçte yol almaya çalışan öğretmenler; sorunların çözümünde çaresiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında bilgi ve eğitim hizmetlerine gereksinim duyduklarını ifade ettikleri konulardan biri ise, sınıflarda kolaylıkla uygulanabilecek özel eğitim strateji, yöntem ve teknikleridir. Bu bağlamda doğal öğretim; okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin günlük etkinlik, rutin ve geçiş zamanlarında eğitim sürecini aksatmadan kolaylıkla uygulayabilecekleri bir yaklaşımdır. Bununla birlikte; gerçekleştirilen gözlem ve video çekimlerinde de Okulöncesi Eğitim Programı’nın temel özellikleri gereği öğretmenlerin eğitim sürecindeki doğal fırsatları değerlendirmeye çalıştıkları ve isimlerini bilmeden bazı doğal öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmaya çalıştıkları görülmüş; ancak bu uygulamalara ilişkin sistematik ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadıkları dikkat çekmiştir. Dolayısıyla görüşme bulgularıyla birlikte bu bulguları destekleyici diğer veri kaynaklarında da; kaynaştırma sınıflarında kolaylıkla uygulanabilecek, doğal öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini içeren bir öğretmen eğitim programının oluşturulmasını temel alan bu araştırmaya duyulan ihtiyaç ortaya konulmuştur.

Araştırmanın gereksinimine giden tüm bu konular Şekil 4.9.’da yer alan görselle özetlenebilir.



Şekil 4.9. Araştırmanın gereksinimine giden konu başlıkları

4.2. Eğitim Programlarının Katılımcıların Doğal Öğretim Bilgi Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmada yanıt aranan ikinci soruda; Yüz Yüze ODÖP (Deney-1 grubu) ve Web Tabanlı ODÖP’e katılan (Deney-2 grubu) okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerindeki toplam doğal öğretim bilgi düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların üç farklı zamandaki toplam doğal öğretim bilgi düzeyleri DÖS-BİL ile ölçülmüştür.

Araştırmanın ikinci amaç sorusuna yanıt aramak için bir dizi parametrik test gerçekleştirilmiştir. Bu testlerden elde edilen sonuçlar ise, uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, haftalık yansıtma günlükleri ve saha notlarından elde edilen bulgularla desteklenmiştir.

Nicel analizlere geçmeden önce, parametrik testlerin gerçekleştirilebilmesi için her iki grubun üç ölçümdeki toplam DÖS-BİL puanları üzerinden verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normal dağılım koşulunun sağlanıp sağlanmadığına karar verilirken birçok ölçütü aynı anda işe koşarak karar vermekte yarar vardır. Bu bakımdan veriler basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri, grafiksel yöntemler (Histogram, kutu diyagramı, dal-yaprak diyagramı, Q-Q grafiği ve P-P grafiği vb.) ve istatistiksel testlerle

(Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri vb. uygunluk testleri) değerlendirilmiştir (Huck, 2008; Pallant, 2005; Tabacknick ve Fidell, 2007).

Basıklık ve çarpıklık değerlerinin yorumlanması araştırmacılara göre değişebilmektedir. Huck (2008) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ila +1 arasında olması gerektiğini belirtirken; kimi araştırmacılar küçük örneklemelerde bu değerlerin -2 ila +2 olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Field 2009, s. 139; George ve Malery 2010, s. 56; Trochim ve Donnelly, 2006, sf. 48). Buna göre, her iki eğitim grubunun üç farklı zamandaki ölçümünden elde edilen toplam DÖS-BİL puanları için hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.444 ila 0.714 arasında değişerek normal dağılım değerleri içerisinde olduğu görülmüştür.

Her iki grubun üç ölçümünden alınan toplam DÖS-BİL puanlarına yönelik hesaplanan Kolmogorow-Smirnov test sonuçlarındaki p değerlerinin ise 0.056 ila 0.200 arasında değişerek anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$). Benzer şekilde Shapiro-Wilk test sonuçlarından elde edilen değerlerin de 0.101 ila 0.82 arasında değişerek anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Verilerin normal dağılımının değerlendirilmesindeki yollardan biri olan bu testlerin sonuçlarından elde edilen p değerlerinin 0.05'in üstünde olması, verilerin normal dağıldığı konusunda ipuçları sunmaktadır (Huck, 2008; Tabacknick ve Fidell, 2005; Pallant, 2005). Veri seti için elde edilen histogram grafiğinin ise normal dağılımdan aşırı sapmalar göstermediği görülmüştür. Bu açılarından veri setinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sözü edilen ikinci amaç kapsamında öncelikle; araştırmanın değişkenlerinden olan ölçüm zamanı, grup, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin birlikte etkileşimlerinin katılımcıların toplam DÖS-BİL puanlarında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için 3x2 karma desenli ANOVA (mixed design ANOVA) testi yapılmıştır. Bu test, alan yazında karışık ölçümler için ANOVA (split-plot design) olarak da adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Analiz, testin üç farklı ölçümünden alınan toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Grupların analize dâhil edilen puanlarının ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney-1 ve Deney-2 grubunun toplam DÖS-BİL puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Ölçüm Zamanı	N	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Deney-1	Ön-test	14	40,7143	3,85164	36,00	47,00
Yüz Yüze	Son-test	14	49,9286	5,32721	41,00	57,00
ODÖP	İzleme	14	47,5743	4,56937	40,00	55,00
Deney-2	Ön-test	16	41,6875	4,26956	32,00	49,00
Web Tabanlı	Son-test	16	47,3125	3,77216	39,00	53,00
ODÖP	İzleme	15	43,8000	3,64887	38,00	52,00

$\bar{X}$: Ortalama, SS: Standart Sapma, N: Kişi Sayısı

Tablo 4.1'e göre, Deney-1 grubunun toplam DÖS-BİL puan ortalamalarının ön-testten son-testte yükseldiği, son-testten izlemeye doğru ise düştüğü görülmüştür. Benzer bir durumun Deney-2 grubunda da yaşandığı saptanmıştır.

Tablo 4.2'de ise, Deney-1 ve Deney-2 grubunun gruplar içi ve arası ön-test/son-test/izleme ölçümlerindeki toplam DÖS-BİL puanlarına ilişkin karma desenli ANOVA analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2. Deney-1 ve Deney-2 grubunun ön-test/son-test/izleme toplam DÖS-BİL puanlarının Karma Desenli ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Gruplar arası						
Grup	74,287	1	74,287	2,064	,162	
Hata	971,897	27	35,996			
Gruplar içi						
Ölçüm zamanı	771,869	2	385,934	40,306	,000*	,599
Ölçüm*grup	96,558	2	48,279	5,042	,010*	,157
Hata	517,051	54				
Toplam	1.914,611	32				

* $p < 0.05$, KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η_p^2 =Kısmi Etki Büyüklüğü

ANOVA özet çizelgesi incelendiğinde; ön-test, son-test ve izleme ölçümlerindeki toplam DÖS-BİL puan ortalamalarındaki değişimin gruplara göre farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(1,27)}=2.064$, $p>0.05$). Bu bulgu, farklı ölçüm zamanlarında gruptaki değişimlerin ortak bir şekilde benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların tekrarlı ölçümlerindeki DÖS-BİL puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(2,54)}=40.306$; $p<0.05$; $\eta_p^2=0.599$). Bu farklılık için hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değerine bakıldığında, ölçüm zamanının katılımcıların DÖS-BİL puan ortalamalarındaki varyansın %60'ını açıkladığı görülmektedir. Cohen (1988) ve Huck

(2008)'e göre etki büyüklüğü değeri 0.01-0.06 arası ise küçük, 0.06 ve üstü ise orta, 0.14 ve üstü ise büyük etki anlamına gelmektedir. Bu bağlamda ölçüm zamanının, yani her iki eğitim programının, katılımcıların DÖS-BİL puanları üzerinde büyük bir etki yarattığı söylenebilir.

Son olarak, ölçüm zamanı ve grup etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{(2,54)}=5.042$; $p<0.05$; $\eta_p^2=0.157$). Bu bulgu, yüz yüze ve web tabanlı programlara katılmanın, üç ölçüm zamanından en az birinde katılımcıların toplam DÖS-BİL puanları üzerinde farklı etkiler yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Eta kare etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ise, grup*ölçüm etkileşiminin katılımcıların DÖS-BİL puanları üzerinde yine önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1988; Huck, 2008). Bu değere göre, ölçüm*grup etkileşimi, katılımcıların DÖS-BİL puan ortalamalarındaki varyansın %16'sını açıklamaktadır.

Karışık ölçümler için ANOVA testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı çıkan ölçüm ve grup değişkenlerinin ortak etkileşim etkisinin kaynağını belirlemek için, öncelikle Deney-1 ve Deney-2 grubu için ayrı ayrı grup-içi yinelenen ölçümler için ANOVA analizleri yapılmıştır. Bu analizlerde, her bir grubun kendi içerisinde farklı ölçüm zamanlarındaki toplam DÖS-BİL puan ortalamalarındaki değişim incelenmiştir. Ayrıca analizler sonucunda bulunan farklılıkların her bir grubun hangi ölçümleri arasında (ön-test/son-test, son-test/izleme, ön-test/izleme) yaşandığını belirlemek için Sidak çoklu karşılaştırma (post-hoc) testleri gerçekleştirilmiştir. İkili karşılaştırmalarda elde edilen anlamlı farklılıklar ise Tablo 4.3'de yer alan *farkın kaynağı* sütununa işlenmiştir. Ortaya çıkan tüm sonuçlar Tablo 4.3'te birlikte sunulmuş ve tablonun altında yorumlanmıştır.

Tablo 4.3. *Ön-test, son-test ve izleme testi toplam DÖS-BİL puanlarına ilişkin Yinelenen Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları*

Grup	Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p	η_p^2	Farkın Kaynağı
Deney-1	Ölçüm Zamanı	2	641,571	320,786	27,159	,000*	,676	1<2
Yüz Yüze	Denekler	13	526,119	40,471				1<3
ODÖP	Hata	26	307,095	11,811				
	Toplam	41						
Deney-2	Ölçüm Zamanı	2	212,044	106,022	14,139	,000*	,502	1<2
Web Tabanlı	Denekler	14	445,778	31,841				2>3
ODÖP	Hata	28	209,956	7,498				
	Toplam	44						

* $p<0.05$, Sd=Serbestlik Derecesi, KT=Kareler Toplamı, KO=Kareler Ortalaması, η_p^2 =Kısmi Etki Büyüklüğü, Farkın Kaynağı=1:Ön-test, 2:Son-test, 3:İzleme testi

Analiz sonuçlarında; Deney-1 grubunun ön-test, son-test ve izleme ölçümlerindeki toplam DÖS-BİL puan ortalamalarının birbirlerinden anlamlı olarak farklı olduğu görülmüştür ($F_{(2,26)}=27.159$; $p<0.001$; $\eta_p^2=0.676$). Bu sonuç, grubun toplam DÖS-BİL puanlarının herhangi iki ölçümü arasında anlamlı bir farklılık yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Ortaya çıkan farklılık için hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değeri ise, büyük bir etkiye işaret etmektedir (Cohen, 1988; Huck, 2008). Bu değere göre, ölçüm zamanı Deney-1 grubu katılımcılarının DÖS-BİL puan ortalamalarındaki varyansın %67'sini açıklamaktadır.

Benzer şekilde, Deney-2 grubunun üç farklı ölçümdeki DÖS-BİL puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(2, 28)}=14,139$; $p<0.001$; $\eta_p^2=0.502$). Bu farklılık için hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değerine göre; ölçüm zamanı Deney-2 grubu katılımcılarının toplam DÖS-BİL puan ortalamalarındaki varyansın %50'sini açıklamakta ve yine büyük bir etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988; Huck, 2008).

Elde edilen tüm bu bulgular, her iki grubun kendi içerisinde farklı ölçüm zamanlarındaki toplam DÖS-BİL puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın yaşandığını göstermektedir. Bu farkın hangi ölçüm zamanları arasında yaşandığına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde, Deney-1 grubunun ön-test/son-test toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$); son-test/izleme testi puanları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Deney-2 grubunda ise; ön-test/son-test ve son-test/izleme testi toplam DÖS-BİL puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

Sözü edilen sonuçlar, Yüz Yüze ODÖP'e dâhil olan Deney-1 grubu katılımcılarının ön-testten son-teste doğru yükseliş gösteren toplam DÖS-BİL puan ortalamalarını izleme ölçümlerinde de koruduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, Yüz Yüze ODÖP'ten kazanılan bilgilerin katılımcılarda kalıcı bir etki yarattığı düşünülebilir. Web Tabanlı ODÖP'e dâhil olan Deney-2 grubunda ise ön-testten son-teste doğru yükselen toplam DÖS-BİL puan ortalamalarında izleme ölçümlerine doğru bir düşüş yaşandığı, yani katılımcıların son-testte yükselen puan ortalamalarını izleme ölçümünde koruyamadıkları görülmüştür. Bu durum ise, Web Tabanlı ODÖP'ten elde edinilen bilgilerde bir süre sonra unutulma yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Her bir ölçümdeki toplam DÖS-BİL puan ortalamalarında gruplar arası anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ise, bir dizi bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analizlerin tüm sonuçları Tablo 4.4'te yer almış ve tablonun altında açıklanmıştır.

Tablo 4.4. Üç ölçümden alınan toplam DÖS-BİL puanlarının gruplara göre incelendiği Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları

Ölçüm Zamanı	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p	η^2
Ön-test	Deney-1	14	40,7143	3,85164	28	-,652	,520	
	Deney-2	16	41,6845	4,26956				
Son-test	Deney-1	14	49,9286	5,32721	28	1,567	,128	
	Deney-2	16	47,3125	3,77216				
İzleme	Deney-1	14	47,5714	4,56937	27	2,465	,020*	,183
	Deney-2	15	43,8000	3,64887				

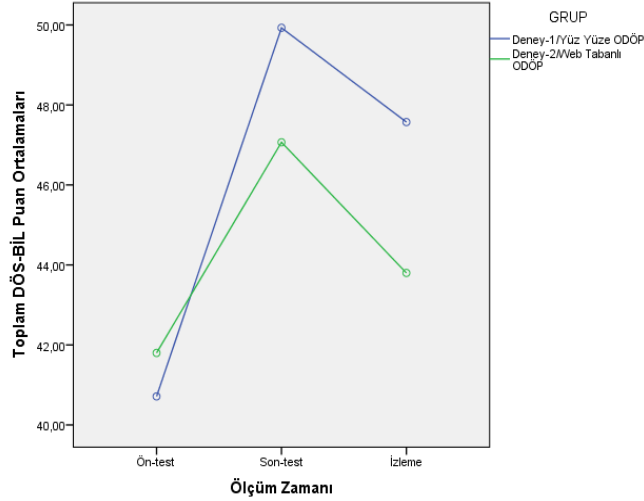
Deney-1 Yüz Yüze ODÖP, Deney-2 Web Tabanlı ODÖP

* $p < 0.05$, N=Kişi Sayısı, $\bar{X}$ =Ortalama, SS=Standart Sapma, Sd=Serbestlik Derecesi, η^2 =Etki Büyüklüğü

Tablo 4.4'te yer alan sonuçlara göre; grupların ön-test toplam DÖS-BİL puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(28)}=0.652$; $p > 0.05$). Buna ek olarak, grupların son-test puan ortalamaları arasındaki farkın yine anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t_{(28)}=1,567$; $p > 0.05$). Grupların izleme testi toplam DÖS-BİL puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t_{(27)}=0.020$; $p < 0.05$, $\eta^2=0,183$). Bu fark için hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre, izleme ölçümündeki DÖS-BİL puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %18'inin farklı eğitim gruplarında yer almaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Öte yandan, bu değer büyük bir etkiye işaret etmektedir (Cohen 1988; Huck, 2008).

Ortaya çıkan tüm bu bulgular; grupların ön-test toplam DÖS-BİL puan ortalamalarının birbirlerine benzer olduğunu, son-testteki puan ortalamalarında her iki grupta meydana gelen artışın birbirlerinden anlamlı derecede bir farklılık göstermediğini, ortaya çıkan anlamlı farkın izleme ölçümünde ortaya çıktığını göstermiştir. Daha açık bir ifadeyle; her iki eğitim programının katılımcıların doğal öğretim bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca elde edilen bulgular, yapılan karma desenli ANOVA analizinde görülen ölçüm zamanı ve grup değişkenlerinin ortak etkileşiminde bulunan anlamlı farklılığın izleme ölçümünde yaşandığı ve Yüz Yüze ODÖP'ten edinilen bilgilerin Web Tabanlı ODÖP'e göre

daha kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ortaya çıkan bu sonuçlar Şekil 4.10’da grafiksel olarak gösterilmiştir.



Şekil 4.10. Ölçüm zamanı ve eğitim grubu etkileşiminin toplam DÖS-BİL puan ortalamaları üzerindeki etkisi

Uygulama sonrasında öğretmenlerin katıldıkları programlarla ilgili görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin analizinde de, katılımcıların eğitim programlarının kendilerine sağlamış olduğu mesleki pek çok katkıya (bilgiler edinme, bu bilgileri uygulamalarına yansıtma vb.) değindikleri ortaya çıkmıştır. Programlardan elde edilen tüm mesleki katkılar uygulama sonrası odak grup görüşme bulguları içerisinde detaylıca ele alınmakla birlikte, bu katkılar içerisinde tüm katılımcıların öncelikli olarak değindikleri konular; özel gereksinimli çocukların özellikleri ve doğal öğretim süreci hakkında **yeni bilgiler edinme, önceden edinilen birtakım bilgileri güncelleme ve detaylandırmadır**. Örneğin; Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından Ece öğretmen; “Eksik kaldığımız noktada bizi yakalamıştınız, çünkü okulöncesi öğretmenleri olarak kaynaştırmadaki birçok konu ve uygulamadan bihaberiz. Bu eğitimle bilmediğimiz çoğu bilimsel ve pratik bilgiyi öğrendik...” sözleriyle katıldığı program sayesinde öğrendikleri yeni teorik ve pratik bilgilerin altını çizmiştir. Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Hilal öğretmen ise; “Öğretmenliğin ilk yılında bilgilerimizin tazeliğiyle anlatılan bazı uygulamaları aslında yapıyorduk... Bir arkadaşım on sene oldu, artık eskisi gibi değilim diyordu ki ben de bunlardan biriyim. Proje birden geriye götürdü beni. Bilgilerimi hem

güncellemiş hem de detaylandırmış oldum...” açıklamalarıyla katıldığı eğitim programının zihninde var olan eski bilgilerini güncelleme ve bu bilgilerin ayrıntılarını öğrenmede katkılar sağladığını vurgulamıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi, eğitim programları sırasıyla “gelişimsel yetersizlik türlerinin tanım ve özellikleri, doğal öğretim süreci, nitelikli etkileşim davranışları, doğal öğretim stratejileri ve çevresel düzenlemeler” modüllerinden oluşmaktadır. Araştırmada tüm katılımcıların programların her haftaki modülüne yönelik tuttukları yansıtma günlüklerinde de, bu modüllerde yer alan her bir konuyla ilgili çok çeşitli bilimsel ve uygulamaya dönük yeni bilgiler edindiklerine, var olan birtakım bilgilerini güncellediklerine, pekiştirdiklerine ve detaylandırıdıklarına ilişkin ifadelerde bulundukları dikkat çekmiştir. Her iki eğitim grubu katılımcılarının günlüklerine yansıtmış olduğu bu konulardan örnekler şöyledir:

“Farklı yetersizlik türleri ve doğal öğretim süreciyle ilgili yeni pek çok bilgi edindim...” (Leyla öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

“Farkında olmayarak etkinliklerde, çocuklarla iletişimde yaptığım uygulamaların bilimsel isimlerini öğrendim...” (Hatice öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

“Unutulmuş olan lisans bilgilerimiz bu modüller sayesinde tekrar hatırlandı, bu bilgilere bilmediğimiz bazı ayrıntılar eklendi...” (Buket öğretmen, Web Tabanlı ODÖP).

Araştırmacının yaptığı saha gözlemlerinde, katılımcılarla kurduğu iletişimlerde de bu bulguları destekleyen açıklamalar yakaladığı ve bunları notlarına yansıttığı dikkat çekmiştir. Örneğin; araştırmacı iki farklı öğretmenle yaptığı konuşmalar sırasında edindiği izlenimi saha notlarında şöyle ifade etmiştir:

“Fatma öğretmen bana bugün eğitimden önce özel gereksinimli çocukların özellikleri ve bu çocuklarla kullanılacak uygulamalar hakkında çok sınırlı bilgisi olduğunu, şimdi ise edindiği bilgilerle onlara yardımcı olabilmekten duyduğu sevinci aktarırken gözyaşlarına hâkim olamadı...”

“Deniz öğretmenin sınıfını gözlüyorum. Eğitimden pek çok sihirli, kolay, pratik bilgi edindiğinin bilgisini benimle paylaşıyor...”

Özetle; yapılan nicel analizlerde her iki eğitim programının ön-testten son-teste katılımcıların doğal öğretim bilgi düzeyleri üzerinde meydana getirdiği saptanan anlamlı artışın, çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bulgularla da desteklendiği görülmüştür. Bu bağlamda, nicel analizlerde katılımcıların doğal öğretim bilgi düzeyleri üzerinde Yüz Yüze ODÖP’ün Web Tabanlı ODÖP’e göre daha kalıcı olduğu görülse de, her iki eğitim

programının doğal öğretim bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

4.3. Eğitim Programlarının Katılımcıların Etkileşimsel Davranış Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmada cevap aranan üçüncü soruda; Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’ün okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin ön-test son-test ve izleme ölçümlerindeki etkileşimsel davranış düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Katılımcıların etkileşimsel davranış düzeyleri üç farklı ölçümde EDDÖ-TV ile değerlendirilmiştir. EDDÖ-TV’nin sadece ebeveynin değil, temelde yetişkinin çocukla kurduğu nitelikli etkileşimsel davranış düzeyini ölçen bir ölçek olmasından hareketle bu araştırma sorusu için kullanılması tercih edilmiştir. EDDÖ-TV, “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma”, “Duygusal İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Yapısı gereği ölçeğin tamamından toplam puan elde edilememekte, her bir ölçeğin puan ortalamaları kendi içerisinde hesaplanmaktadır. Katılımcıların “Duyarlı-İfade Edici Olma” ve “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalama 5, “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt ölçeğinden aldıkları puanların ise ortalama 3 puan düzeyine çekilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada yanıt aranan üçüncü soru için, tıpkı araştırmanın ikinci sorusunda olduğu gibi bir dizi parametrik test gerçekleştirilmiş ve yapılan nicel analizlerden elde edilen sonuçlar, uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, haftalık yansıtma günlükleri ve saha notlarından elde edilen bulgularla desteklenmiştir.

Nicel analizlere geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, her eğitim grubu için EDDÖ-TV’nin her bir alt ölçeğinin üç ölçümünden elde edilen toplam puanlar üzerinden incelenmiştir. Verilerin normal dağılım koşulunun incelenmesinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri, grafiksel yöntemler (Histogram, kutu diyagramı, dal-yaprak diyagramı, Q-Q grafiği ve P-P grafiği vb.) ve istatistiksel testler (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri gibi uygunluk testleri) kullanılmıştır (Huck, 2008; Pallant, 2005; Tabacknick ve Fidell, 2007).

Yapılan analizler neticesinde, her iki grup için EDDÖ-TV'nin her bir alt ölçeğinin üç farklı zamandaki ölçümünden elde edilen toplam puanların basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.626 ile 1.073 arasında değiştiği görülmüştür. Normallik dağılımın incelenmesindeki yollardan sadece biri olan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarında ise, Deney-1 grubunun son-test ve izleme ölçümlerindeki “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” ve “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçeklerindeki toplam puanlara ilişkin elde edilen değerlerin 0.053 ile 0.096 arasında değişerek anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Ancak, ön-test “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” ve “Duygusal İfade Edici Olma”; ön-test, son-test ve izleme “Başarı Odaklı Olma-Yönlendirici Olma” puan ortalamaları için hesaplanan test sonuçlarının 0.000 ile 0.002 arasında değişerek anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Deney-2 grubu için gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarında ise, her bir alt ölçeğin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde edilen toplam puanlara ilişkin hesaplanan değerlerin 0.000 ile 0.014 arasında değişerek anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde ise, Deney-1 grubunun son-test “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” ve “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar için hesaplanan p değerlerinin sırasıyla 0.096 ve 0.090 değerler olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Aynı grubun ön-test ve izleme “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” ve “Duygusal İfade Edici Olma”; ön-test, son-test ve izleme “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanlara ilişkin hesaplanan değerlerin ise 0.000 ile 0.039 arasında değişerek anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Deney-2 grubu için yapılan Shapiro-Wilk test sonuçlarında ise, her bir alt ölçeğin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde edilen toplam puanlara ilişkin hesaplanan değerlerin 0.000 ile 0.031 arasında değişerek anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Aktarılan bulgular yorumlandığında; Histogram, Q-Q, P-P, kutu grafikleri, çarpıklık ve basıklık değerlerine göre ideal bir dağılım gösterdiği düşünülen, ancak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçları anlamlı çıkan veri setleriyle karşılaşılabilmektedir. Bu açıdan bu testler örneklem sayısından etkilenebilmekte ve veri setinde aynı değerden çok sayıda bulunduğu normallik dağılımının değerlendirilmesinde yetersiz kalabilmektedir (Akbulut, 2010, s. 46). Araştırmanın EDDÖ-TV veri setinden bu testlerle elde edilen bazı sonuçların da bu nedenlerle anlamlı çıkmadığı düşünülmektedir. Verilerin incelenen dağılım grafiklerinin normal dağılıma yakın, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise alan yazında

önerilen -2 ve +2 arasında olmasından hareketle (George ve Malery 2010, s. 148; Field 2009, s. 139; Trochim and Donnelly, 2006, sf. 48) normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği sonucuna ulaşılmış, parametrik testler yapılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt ararken; iki farklı grup, üç farklı zamanda ölçüm ve EDDÖ-TV'nin üç alt ölçeğinin bulunmasından hareketle birden fazla bağımlı değişkenin olması, ilk olarak karma desenli MANOVA analizini akla getirmektedir. Ancak, karma desenli MANOVA analizini gerçekleştirmenin örneklem büyüklüğü, normallik, doğrusallık gibi pek çok ön şartı bulunmaktadır (Pallant, 2001, sf. 219; Tabachnick ve Fidell, 1996, s. 381). Bu bağlamda örneklem büyüklüğünün az olması, tek ve çok değişkenli normallik, bağımlı değişkenlerin aralarında 0.60'dan daha düşük düzeyde bir bağıntı olması, bağımlı değişkenlerin bağımsız değişken düzeylerindeki dağılımlarının doğrusal olmaması, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği şartlarının tutturulamaması nedenleriyle, bu analiz yerine birden çok karma desenli ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu yol pek çok araştırmacı tarafından tercih edilebilmektedir (Akbulut, 2010, s. 156). Ancak, ön şartların sağlandığı başka araştırmalarda bu tip analizler için karma MANOVA testinin yapılması bu noktada önerilebilir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında öncelikle; çalışmanın değişkenlerinden ölçüm zamanı, grup, ölçüm zamanı ve grubun birlikte etkileşimlerinin katılımcıların ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin toplam puanlarında meydana getirdiği değişimi belirleyebilmek için 3x2 karma desenli ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler, EDDÖ-TV'nin her bir alt ölçeğinden üç farklı ölçümde alınan toplam puanlar üzerinden yapılmıştır. Elde edilen bulguların birlikte incelenebilmesi ve karşılaştırılabilmesi için, her bir alt ölçek için ayrı ayrı gerçekleştirilen analizler tablo 4.6'da birlikte sunulmuş ve tablonun altında yorumlanmıştır.

İlk olarak, Deney-1 ve Deney-2 grubunun farklı ölçüm zamanlarında EDDÖ-TV "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma", "Duygusal İfade Edici Olma" ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanların ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 4.5.'te yer almaktadır.

Tablo 4.5'te yer alan veriler incelendiğinde; hem Deney-1 hem de Deney-2 grubunda yer alan katılımcıların EDDÖ-TV'nin üç alt ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının ön-testten son-teste doğru yükseliş gösterdiği, izleme testinde ise son-testteki bu puanların korunduğu görülmüştür. Dolayısıyla en iyi performansta "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma"

alt ölçeğinden ortalama 3, diğer alt ölçeklerden ise ortalama 5 puan alınması hedefinde; her iki eğitim programının katılımcıların üç alt ölçekten aldıkları toplam puan ortalamalarını ön-testten son-testte istenen düzeye oldukça yakın bir ortalamaya taşıdığı ve bu durumun izleme ölçümünde de korunduğu söylenebilir. Başka bir deyişle bu veriler, her iki eğitim programının katılımcıların “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” ve “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçeklerinden aldıkları toplam puan ortalamalarını ön-testten son-teste amaçlanan yüksek düzeye, “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarını ise istenen orta düzeye taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.5. Deney-1 ve Deney-2 grubunun EDDÖ-TV üç alt ölçeğindeki toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Alt Ölçekler	Ölçüm Zamanı	N	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Deney-1 Yüz Yüze ODÖP	Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	Ön-test	14	1,57	0,852	1	3
		Son-test	14	3,36	1,008	2	5
		İzleme	14	3,36	1,151	2	5
	Duygusal İfade Edici Olma	Ön-test	14	1,79	0,975	1	4
		Son-test	14	3,43	1,016	2	5
		İzleme	14	3,36	1,216	2	5
	Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma	Ön-test	14	1,64	0,929	1	3
		Son-test	14	2,93	0,616	2	4
		İzleme	14	2,71	0,914	1	4
Deney-2 Web Tabanlı ODÖP	Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	Ön-test	16	1,56	0,727	1	3
		Son-test	16	3,38	1,025	2	5
		İzleme	15	3,07	1,100	1	4
	Duygusal İfade Edici Olma	Ön-test	16	1,50	0,730	1	3
		Son-test	16	3,38	1,025	2	5
		İzleme	15	3,07	1,100	1	4
	Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma	Ön-test	16	1,88	1,088	1	5
		Son-test	16	3,06	0,680	2	4
		İzleme	15	2,67	0,976	1	5

$\bar{X}$: Ortalama, SS: Standart Sapma, N: Kişi Sayısı

Tablo 4.6’da ise, Deney-1 ve Deney-2 grubunun gruplar-içi ve arası ön-test/son-test/izleme ölçümlerindeki EDDÖ-TV alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanlara ilişkin karma desenli ANOVA sonuçları yer almaktadır. Üç farklı zamanda gerçekleştirilen ölçümlerin ikili şekilde karşılaştırıldığı Sidak çoklu karşılaştırma testi sonuçları da Tablo 4.6’da yer alan *farkın kaynağı* sütununa işlenmiştir.

Tablo 4.6. Deney-1 ve Deney-2 grubunun EDDÖ-TV üç alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların Karma Desenli ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	n_p^2	Farkın Kaynağı
<i>Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma</i>	Gruplar arası							
	Grup	,116	1	,116	,066	,799		
	Hata	47,263	27	1,750				
	Gruplar içi							
	Ölçüm zamanı	56,836	2	28,418	46,890	,000*	,635	1<2 1<3
	Ölçüm*grup	,514	2	,257	,424	,656		
	Hata	32,727	54	,606				
	Toplam	137.456	86					
<i>Duygusal İfade Edici Olma</i>	Gruplar arası							
	Grup	,788	1	,788	,372	,547		
	Hata	53,143	27	2,116				
	Gruplar içi							
	Ölçüm zamanı	53,393	2	26,697	51,260	,000*	,655	1<2 1<3
	Ölçüm*grup	,290	2	,145	,278	,758		
	Hata	28,124	54	,521				
	Toplam	135,738	86					
<i>Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma</i>	Gruplar arası							
	Grup	,005	1	,005	,005	,945		
	Hata	30,730	27	1,138				
	Gruplar içi							
	Ölçüm zamanı	27,638	2	13,819	32,535	,000*	,546	1<2 1<3
	Ölçüm*grup	,052	2	,026	,061	,941		
	Hata	22,937	54	,425				
	Toplam	81.362	86					

* $p < 0.05$, KT= Kareler Toplamı, Sd=Serbestlik Derecesi, KO=Kareler Ortalaması, n_p^2 =Kısmi Etki Büyüklüğü
Farkın Kaynağı=1:Ön-test, 2:Son-test, 3:İzleme ölçümü

Karma ANOVA özet çizelgesi incelendiğinde; EDDÖ-TV “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” alt ölçeğinden alınan toplam puan ortalamalarındaki değişimin gruplara göre farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(1,27)}=0.066$; $p>0.05$). “Duygusal İfade Edici Olma” ($F_{(1,27)}=0.372$) ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” ($F_{(1,27)}=0.005$) alt ölçekleri için de benzer bulgular ulaşılmıştır ($p>0.05$). Bu bulgular, farklı ölçüm zamanlarında gruplarda yaşanan değişimlerin üç alt ölçek için de benzer bir yol izlediği şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan analizlerde, sırasıyla her üç alt ölçekte ölçüm ve grup etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2,54)}=0.424$; $F_{(2,54)}=0.278$; $F_{(2,54)}=0.061$; $p>0.05$). Bu

sonuçlar, iki eēitim programının ölçüm zamanına göre katılımcıların üç alt ölçekten aldıkları toplam puan ortalamalarında farklı bir etki yaratmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların tekrarlı ölçümlerindeki “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” alt leēinden aldıkları puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark olduēu ortaya çıkmıştır ($F_{(2,54)}=46,890$; $p<0.05$, 0.635). Benzer bir durumun “Duygusal İfade Edici Olma” ($F_{(2,54)}=51.260$; $p<0.05$, $n_p^2=0.655$) ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt ölçekleri için de yaşandığı saptanmıştır ($F_{(2,54)}=32.535$; $p<0.05$, $n_p^2=0.546$). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılıklar için hesaplanan eta kare etki büyüklüēü deēerleri incelendiēinde; ölçüm zamanının katılımcıların “Duyarlı Yanıtlayıcı Olma” ve “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçekleri puan ortalamalarındaki varyansın yaklaşık olarak %65’ini açıkladığı görülmektedir. Bu deēerler, Cohen (1988) ve Huck (2008)’e göre büyük etkiyi işaret etmektedir. Buna ek olarak, ölçüm zamanının katılımcıların “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt leēindeki puan ortalamalarındaki varyansın ise %55’ini açıkladığı ve yine büyük bir etkiye sahip olduēu görülmektedir (Cohen, 1988; Huck, 2008). Bu kapsamda, ölçüm zamanının yani eēitim programlarının katılımcıların etkileşimsel davranış düzeyleri üzerinde büyük bir etki meydana getirdiēi söylenebilir.

Her bir alt ölçekten alınan toplam puanlarda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi ölçüm zamanları arasında yaşandığını saptamak adına, Sidak çoklu karşılaştırma testi sonuçlarını incelemekte yarar vardır. Tablo 4.6’da *farkın kaynağı* bölümüne işlenen bu sonuçlarda; Deney-1 ve Deney-2 grubunun ön-test/son-test toplam “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” alt leēi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduēu ($p<0.05$); son-test/izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). “Duygusal İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt ölçeklerinde de benzer sonuçların ortaya çıktığı saptanmıştır. Bu bulgular, hem Yüz Yüze (Deney-1) hem de Web Tabanlı ODÖP’e (Deney-2) dâhil olan katılımcıların toplam EDDÖ-TV’nin üç alt leēine ilişkin toplam puan ortalamalarının ön-testten son-teste doēru yükseliş gösterdiğini ve bu puanların izleme ölçümlerinde de korunduēu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların EDDÖ-TV’nin üç alt leēinin üç farklı zamandaki ölçümünden aldıkları toplam puan ortalamaları dikkate alındığında ise, eēitim programlarının her bir alt ölçekten alınması beklenen ortalama puan düzeyine oldukça yakın deēerler meydana

getirdiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, her iki programın katılımcıların etkileşimsel davranış düzeylerini artırmada ve sürdürmede etkili olduğunu ifade edebilmek mümkündür.

Uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, haftalık yansıtma günlükleri ve araştırmacının saha notlarında da sözü edilen sonuçları destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerin analizinde; her iki eğitim grubunun programlardan edinilen bilgilerin eğitim sürecindeki uygulamalara taşındığı birtakım katkılara (nitelikli etkileşim ve diğer doğal öğretim stratejilerinin eğitim sürecinde kullanılmaya başlaması vb.) değindikleri ortaya çıkmıştır.

Eğitimlerde sunulan bilgilerin uygulamaya yansıdığı katkıların tümü her iki eğitim grubuyla uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşme bulgularında detaylı olarak ele alınmakta birlikte, bu bölümdeki nicel sonuçları destekleyen bu katkılardan biri nitelikli etkileşim stratejilerinin eğitim sürecinde kullanılmaya başlanmasıdır. Yapılan görüşmelerde, çoğu katılımcının eğitimlerden sonra eski birtakım etkileşimsel davranış kalıplarından vazgeçtiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Farklı bir deyişle katılımcılar, çocukları sürekli yönlendirmek, aceleci davranmak ve öğretim odaklı olmak yerine onların ilgilerine karşı daha “duyarlı-yanıtlayıcı” olduklarını görüşlerinde dile getirmişlerdir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından İrem öğretmen; *“Mesela ortada duruyor çocuk oyunda onu hemen yönlendiriyordum git oraya, şurada oyna falan gibi; ama şimdi neye önem veriyor çok dikkat ediyorum. İlgi duyduğu, dokunduğu, gösterdiği şeyleri adlandırıyorum...”* diyerek eğitimden sonra yönlendiricilik davranışından ziyade duyarlı-yanıtlayıcı bir öğretmen olmaya başladığını örneklendirmiştir. Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Betül öğretmen ise; *“Etkinliklerde hadi, çabuk bitirelim şeklinde acele ettiriyor ve bu ne, bu ne diye sürekli çocuklara soru soruyordum. Geçen yine bir etkinlikte tam hadi diyecektim ki edindiğim bilgiler o anda bir ampul gibi kafamda yandı ve geri dönüş yaptım...”* sözleriyle eğitimden sonra yüksek oranda başarı odaklı-yönlendirici olma davranışından vazgeçmeye başladığına dikkat çekmiştir.

Ayrıca katılımcılar görüşlerinde, eğitim sürecinde çocuklarla iletişimden keyif alan, kabullenici ve sıcak ilişkiler geliştirerek daha “duygusal ifade edici” davranmaya başladıklarını da dile getirmiş; tüm bu görüşlerini yine verdikleri birtakım uygulama örnekleriyle desteklemişlerdir. Örneğin Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Nazlı öğretmen; *“Nasıl bir gelişimsel yetersizliği olursa olsun her çocuğu o haliyle kabullenmemiz*

gerektiğini, yaptığı her şeyin, davranışın değerli olduğunu öğrendim. Örneğin kaynaştırma öğrencim geçen gün yemeğini dökmeden yedi. Hemen gidip coşkulu, sıcak bir şekilde onu pekiştirdim...” sözleriyle duygusal-ifade edici olma davranışlarına güzel bir örnek sunmuştur.

Haftalık yansıtma günlüklerinde de her iki eğitim grubunda yer alan tüm katılımcılarının nitelikli etkileşim modülünden bilgi edindikleri yeni stratejileri eğitim süreçlerinde uygulamaya başladıklarını gösteren uygulama örneklerine rastlanmıştır. Örneğin; Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Gül öğretmen günlüğüne yazdığı *“Öğrencilerim sınıfa geldiğinde hoş geldin diyerek, canlı bir ses tonu kullanarak ve güler yüzle eğitime başladım.”* cümleleriyle sıcak olma davranışına; aynı eğitim grubundaki Burcu öğretmen ise *“[Ahmet]’in serbest zaman etkinliğinde ilgilerini takip ederken mavi arabaya yöneldiğini fark ettim. Hemen arabayı ona verdim ve mavi araba, vın vinn dedim...”* açıklamalarıyla duyarlı-yanıtlayıcı olma davranışını uygulamalarına yansıttığına dikkat çekmiştir. Buna ek olarak Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Nurgül öğretmen günlüğüne yansıtmış olduğu, *“Önceden çocukları merkezlere yönlendirirken şimdi onların ilgileri doğrultusunda oyunlarını genişletmeye başladım. Örneğin, bloklardan sadece kule yapmak yerine ev, araba, çiftlik yapmak gibi... Oyunda üst üste sorular sorarken artık bu davranışımı da törpülemeye çalışıyorum...”* sözleriyle başarı odaklı-yönlendirici olma davranışını azaltarak bunun yerine daha yaratıcı ve duyarlı-yanıtlayıcı bir öğretmen olmaya çalıştığını örneklemiştir.

Yapılan saha gözlemlerinde de araştırmacı öğretmenlerin nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejilerini eğitimlerden sonra sınıflarında kullanmaya başladıklarını günlüğüne yansıtmıştır. Bu saha notlarından iki örnek şöyledir:

“Çok bitkin görünen ve cansız bir öğretmendi. Şimdi çocukların oyunlarına katılarak ilgilerini sıcacık bir tavırla takip ettiğini görüyorum. Bir öğretmenin gücü sevgiden geliyor!”

“Sanki bir yere yetişecekmiş gibi hızlı konuşuyordu. Ben bile konuşma hızına yetişemiyordum ki çocukların bu hızda verdiği yönergeleri anlaması ne zordu... Bugünkü etkinlikte çocuklarla daha yavaş konuşarak onların tepkilerini beklediğini gözlemliyorum. Bu öğretmenin gücü değişime açık olmasından geliyor!”

Sonuç olarak, nicel analizlerde her iki eğitim grubu katılımcılarının etkileşimsel davranışlarına ait toplam puan ortalamalarında meydana gelen istenen düzeye yakın anlamlı bir artış ve bu puanları izleme oturumunda da korumalarına ilişkin sonuçlar, diğer veri

kaynaklarından elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Bu bağlamda, katılımcılar hem odak grup görüşmelerinde hem de yansıtma günlüklerinde aldıkları eğitimlerden sonra nitelikli yetişkin-çocuk stratejilerini eğitim akışlarında kullanmaya başladıklarına ilişkin ifadelerde bulunmuşlar ve gerçekleştirdikleri bu uygulamaları örneklerle açıklamışlardır. Araştırmacı saha notlarında da benzer sonuçları rapor etmiştir. Dolayısıyla, çok çeşitli veri kaynaklarında katılımcıların eğitimlerden sonra nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejilerini eğitim süreçlerinde kullanmaya başladıklarının saptanması ve EDDÖ-TV'nin üç alt ölçeğinden alınan puanlarda istenen düzeyde bir ortalama yakalanması sonucunda, eğitim programlarının katılımcıların etkileşimsel davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Nitekim araştırmada geliştirilen eğitim programlarının amacı da sadece katılımcılara özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, doğal öğretim süreci ve uygulamaları hakkında bilgiler sunmak ve bu konularda farkındalık yaratmak değildir. Mesleki gelişimin bilimsel tanımında da, öğretmenlerin hazırlanan eğitim programlarından sadece bilgiler elde etmeleri ve bilgi edinilen konularda farkındalık kazanmaları amaçlanmamaktadır. Aynı zamanda programlardan edinilen bilgi ve farkındalığın eğitim sürecindeki uygulamalara taşınabilmesi bu gelişimin önemli bir parçası olarak ele alınmaktadır (Guskey, 2000; 2002). Dolayısıyla eğitim programlarının bir parçasını oluşturan nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejilerine yönelik ortaya çıkan bulgulara, programların sunduğu bilgilerin katılımcıların etkileşimsel davranış düzeylerinde bir artış meydana getirerek, yaşama/uygulamaya yansıyan amaçlarından birini gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılabilir.

4.4. Eğitim Programlarının Katılımcıların Doğal Öğretim Stratejilerini Eğitim Süreçlerinde Kullanmaları Üzerindeki Etkisi

Doğal öğretim yaklaşımı sadece nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejilerinden oluşmamakta; bu stratejiler sürecin bir parçası olup, yaklaşımın içerisinde farklı strateji, yöntem ve teknikler de kullanılmaktadır (örn., Dick, 2017; Frantz, 2017). Bu kapsamda *araştırmada yanıt aranan dördüncü soru*, Yüz Yüze (Deney-1 grubu) ve Web Tabanlı ODÖP'e katılan (Deney-2 grubu) okulöncesi öğretmenlerinin ön-test, son-test ve izleme

ölçümlerinde doğal öğretim stratejilerini sınıflarında kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesidir.

Sözü edilen amaç doğrultusunda üç ayrı ölçüm zamanında öğretmenlerin gerçekleştirdikleri serbest zaman ve sanat etkinlikleri video kaydına alınmış, bu videolar araştırmacı tarafından izlenerek etkinliklerde kullanılan stratejiler “*Doğal Öğretim Süreci Video Analiz Formu*”na frekans olarak işlenmiştir. Bu form aracılığıyla, her bir öğretmenin üç farklı ölçümde ve iki farklı etkinlikte formda yer alan stratejilerden aldıkları genel toplam puanlar hesaplanmıştır. Bu kapsamda analizler, hesaplanan genel toplam doğal öğretim strateji puanları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar ise, yine uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, haftalık yansıtma günlükleri ve saha notları bulgularıyla desteklenmiştir.

Nicel analizlere geçmeden önce verilerin yine normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu değerlendirmede alan yazında önerilen basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmış, grafiksel yöntemler (Histogram, kutu diyagramı, dal-yaprak diyagramı, Q-Q grafiği ve P-P grafiği vb.) ve istatistiksel testler (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri vb. uygunluk testleri) kullanılmıştır (Huck, 2008; Pallant, 2005; Tabacknick ve Fidell, 2007).

Tablo 4.7’de Deney-1 ve Deney-2 grubunun serbest zaman ve sanat etkinliklerinin üç farklı zamandaki ölçümünden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanlarının ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri yer almaktadır.

Verilerin normal dağılımı ile ilgili önemli bilgiler veren basıklık ve çarpıklık değerlerinin yorumlanması araştırmacılara göre değişebilmektedir. Huck (2008) her iki değer -1 ile +1 arasında olması; kimi araştırmacılar ise küçük örneklemelerde her iki değer -2 ile +2 olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir (George ve Malery 2010; Field 2009; Trochim and Donnelly, 2006).

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, iki farklı etkinliğin üç farklı zamandaki ölçümünden alınan toplam doğal öğretim strateji puanlarını kapsayan veri setinde normal dağılımdan sapmalar gösteren basıklık ve çarpıklık değerlerine rastlanmıştır. Örneğin; Deney-1 ve Deney-2 grubunun ön-test serbest zaman etkinliği toplam doğal öğretim strateji puanlarının basıklık değerlerinin sırasıyla 2.134 ve 3.796; çarpıklık değerlerinin ise 4.468 ve 14.314 olduğu dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, Deney-2 grubunun son-test sanat etkinliği

toplam doğal öğretim strateji puanlarının basıklık değerinin 3.618; çarpıklık değerinin ise 13.762 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Doğal öğretim stratejilerinden alınan toplam puanlara yönelik dağılım istatistikleri

Grup	Ölçüm Zamanı/ Etkinlik Türü		$\bar{X}$	SS	Skewness (Std. Error= 0,427; 0,434)	Kurtosis (Std. Error= 0,833; 0,845)
Deney-1 Yüz Yüze ODÖP	Ön-test	SZ	3,64	5,486	2,134	4,468
		SE	29,50	23,167	0,789	-0,686
	Son-test	SZ	30,93	25,254	0,513	-1,255
		SE	15,71	13,903	0,542	-0,611
	İzleme	SZ	40,50	31,34	1,179	1,067
		SE	26,71	21,265	1,189	1,052
Deney-2 Web Tabanlı ODÖP	Ön-test	SZ	1,56	4,211	3,719	14,314
		SE	15,25	13,621	0,784	-0,100
	Son-test	SZ	6,40	8,131	1,386	1,021
		SE	5,12	10,138	3,618	13,762
	İzleme	SZ	18,88	18,195	1,145	1,587
		SE	14,73	10,089	0,664	-0,258

$\bar{X}$ =Ortalama, SS=Standart Sapma, Skewness=Basıklık değeri, Kurtosis=Çarpıklık değeri

Veri setinde yapılan Kolmogorow-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçlarındaki p değerlerinin ise 0.000 ila 0.242 arasında değişerek, bu değerler içerisinde 0.05’in altında olan anlamlı p değerlerinin de yer aldığı ortaya çıkmıştır. Verilerin normal dağılımının değerlendirilmesindeki yollardan biri olan bu testlerin sonuçlarından elde edilen p değerlerinin 0.05’in üstünde olması, verilerin normal dağıldığı konusunda ipuçları sunmaktadır (Huck, 2008; Tabacknick ve Fidell, 2005; Pallant, 2005).

Sözü edilen verilere ilişkin çizilen Q-Q, P-P ve kutu diyagramı grafiklerinde de, verilerin normal dağılımdan uzak olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, çizilen histogram grafiğinde verilerin genel olarak sola çarpık olduğu dikkat çekmiştir. Bu tür veri setleri için Tabacknick ve Fidell (2006, sf. 87) tarafından önerilen karekök ve log10 transformasyonları yapılmış ve veri setinde normal bir dağılım yine de elde edilememiştir. Bu bağlamda, dördüncü araştırma sorusu için yapılacak tüm analizlerin non-parametrik testlerle gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Aşağıdaki bölümde, serbest zaman ve sanat etkinliklerinde kullanılan doğal öğretim stratejilerine yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.4.1. Serbest zaman etkinlikleri

İlk olarak her iki eğitim grubunun kendi içerisinde, serbest zaman etkinliklerinin ön-test, son-test ve izleme ölçümünden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanlarındaki değişimi incelemek amacıyla Friedman Testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Friedman Testi, aynı grubun üç ya da daha çok kez ölçülmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılmasının istenildiği durumlarda kullanılan, yinelenen ölçümler için tek faktörlü ANOVA parametrik testinin non-parametrik şeklidir (Akbulut, 2010, s.186, Pallant, 2011, s.235).

Grupların analize dâhil edilen toplam puanlarının ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerlerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney-1 ve Deney-2 grubunun serbest zaman etkinliklerinin üç farklı ölçümünden aldıkları toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Ölçüm Zamanı	N	$\bar{X}$	SS	Md	Minimum	Maksimum
Deney-1 Yüz Yüze ODÖP	Ön-test	14	3,64	5,486	1,50	0	19
	Son-test	14	29,50	23,167	23,50	2	70
	İzleme	14	30,93	25,254	20,50	1	74
Deney-2 Web Tabanlı ODÖP	Ön-test	16	1,56	4,211	0,00	0	17
	Son-test	16	15,25	13,621	11,50	0	44
	İzleme	15	6,40	8,131	2,00	0	26

N=Kişi sayısı, $\bar{X}$ =Ortalama, SS=Standart Sapma, Md=Medyan değerleri

Tablo 4.8’e göre, Deney-1 grubunun serbest zaman etkinliklerinde kullandıkları toplam doğal öğretim strateji puan ortalamalarının ön-testten ($\bar{X}$ =3.64) son-teste ($\bar{X}$ =29.50) doğru yükseldiği, izleme testinde ise ($\bar{X}$ =30.93) son-testten alınan bu puanların yaklaşık

olarak korunduğu görülmüştür. Nonparametrik testler orta değer (Median) üzerinden gerçekleştirilmektedir (Pallant, 2005; Pallant, 2011). Bu bağlamda medyan değerleri de incelendiğinde, toplam puan ortalamalarına ilişkin sözü edilen sonuçlarla benzer bulgulara ulaşılmıştır ($Md_{\text{ön-test}}=1.50$; $Md_{\text{son-test}}=23.50$; $Md_{\text{izleme}}=20.50$).

Deney-2 grubunda ise, serbest zaman etkinliklerinde kullanılan toplam doğal öğretim strateji puan ortalamalarının ön-testten ($\bar{X}=1.56$) son-teste ($\bar{X}=15.25$) doğru yine bir yükseliş gösterdiği, ancak izleme ($\bar{X}=6.40$) ölçümünde grubun son-test puanlarına göre bir düşüş yaşandığı saptanmıştır. Medyan değerleri incelendiğinde ise, ortaya çıkan bu sonuçlarla benzer bulgulara ulaşıldığı görülmüştür ($Md_{\text{ön-test}}=0.00$; $Md_{\text{son-test}}=11.50$; $Md_{\text{izleme}}=2.00$). Bu değerler ışığında, Deney-1 grubunun toplam puan ortalamalarında ön-testten son-teste 26, Deney-2 grubunda ise 14 puanlık bir artış yaşandığı, Deney-1 grubunda son-testten izlemeye 1 puanlık artış, Deney-2 grubunda ise 9 puanlık bir düşüş yaşandığı ifade edilebilmektedir.

Tablo 4.9’da ise, her bir eğitim grubunun serbest zaman etkinliklerinin üç farklı zamanda ölçümünden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanları arasındaki değişimi incelemek amacıyla gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçları yer almaktadır. Friedman Testlerinde anlamlı çıkan sonuçların etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmıştır. Elde edilen Kendalls W puanları; Cohen (1988) ve Huck (2008)’in önermiş olduğu etki büyüklüğü değerlerine göre yorumlanmıştır (0.01-0.06 arası küçük, 0.06 ve üstü orta, 0.14 ve üstü ise büyük etki).

Tablo 4.9. Deney-1 ve deney-2 grubunun serbest zaman etkinliklerinin üç farklı zamanda ölçümünden aldıkları toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin Friedman Testi sonuçları

Grup	Ölçüm Zamanı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Kendall's W
Deney-1 Yüz Yüze ODÖP	Ön-test	14	1,21	33,138	2	0,000*	0,473
	Son-test	14	3,79				
	İzleme	14	4,07				
Deney-2 Web Tabanlı ODÖP	Ön-test	16	1,87	26,574	2	0,000*	0,354
	Son-test	16	4,00				
	İzleme	15	2,93				

* $p<0.05$, N=Kişi Sayısı, Md=Medyan; Sıra Ort.=Sıra Ortalaması, χ^2 = Ki kare değeri, Sd=Serbestlik Derecesi, Kendall's W=Kendall Uyuşum Katsayısı

Yapılan Friedman Testi sonuçlarında, Deney-1 grubunun üç farklı ölçümde serbest zaman etkinliğinde gerçekleştirdikleri toplam doğal öğretim strateji puanları arasında anlamlı

bir fark olduğu saptanmıştır ($\chi^2 (2, n=14)=33.138, p<0.05$, Kendall's $W=0.473$). Hesaplanan Kendall's W değeri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülen bu farklılığın büyük bir etkiye işaret ettiği görülmektedir (Cohen, 1988; Huck, 2008).

Deney-2 grubunun üç farklı ölçümde serbest zaman etkinliğinde kullandıkları toplam doğal öğretim strateji puanları arasında ise yine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (2, n=15)=26.574, p<0.05$, Kendall's $W=0.354$). Hesaplanan Kendall's W değeri incelendiğinde ise ortaya çıkan bu fark yine önemli etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen, 1988; Huck, 2008).

Yukarıda yer alan bulgular, her iki eğitim programının herhangi iki ölçüm zamanındaki toplam puanlar arasında anlamlı bir fark meydana getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan bu analizler ortaya çıkan istatistiksel anlamlı farkın kaynağını, yani bu farkın hangi ölçümlerle hangi ölçümler arasında yaşandığını ortaya koymamaktadır. Bu bağlamda, kendi içerisinde her bir grubun toplam serbest zaman doğal öğretim strateji puanlarının hangi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık yaşandığını belirleyebilmek adına, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri gerçekleştirilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, bağımlı örneklem t testinin parametrik olmayan alternatifidir (Pallant, 2011, s. 230).

Yapılan bu testlerde; grupların üç farklı ölçümünden elde edilen aynı veri setleri üzerinden ölçümler arası ikili karşılaştırmalar yapıldığından, şans eseri anlamlı sonuç bulunma olasılığını azaltmak amacıyla her bir analiz için anlamlılık değeri üçe bölünerek Bonferroni uyarlaması yapılmıştır. Böylece gerçekten doğru olan bir sıfır hipotezini reddetmek, yani gerçekte anlamlı olmayan bir şeyi anlamlı bulmak anlamına gelen 1. Tip hatayı (Alpha error) kontrol etmek amaçlanmıştır (Pallant, 2011, s. 237). Dolayısıyla bu testlerin analizlerinden ortaya çıkan sonuçlar hesaplanan yeni anlamlılık değeri üzerinden yorumlanmıştır ($p=0.05/3=0.017$). Analizlerde ölçümler arasında ortaya çıkan anlamlı farklılıkların değerlendirilmesinde kullanılan etki büyüklüğü değeri ise, $r=z/\sqrt{n}$ formülüyle hesaplanmış; bu değer yine 0.01-0.06 arası ise küçük, 0.06 ve üstü ise orta, 0.14 ve üstü ise büyük etki şeklinde yorumlanmıştır (Cohen, 1988; Huck, 2008). Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Deney-1 ve Deney-2 grubunun serbest zaman etkinliklerinden aldıkları toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Grup		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p	r
Deney-1 Yüz Yüze ODÖP	Son-test/Ön-test						
	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,296	0,001*	0,88
	Pozitif Sıra	14	7,50	105,00			
	Eşit	0					
	İzleme/Son-test						
	Negatif Sıra	7	7,00	49,00	-0,220	0,826	
	Pozitif Sıra	7	8,00	56,00			
	Eşit	0					
	İzleme/Ön-test						
	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,297	0,001*	0,88
	Pozitif Sıra	14	7,50	105,00			
	Eşit	0					
Deney-2 Web Tabanlı ODÖP	Son-test/Ön-test						
	Negatif Sıra	2	2,00	4,00	-3,184	0,001*	0,79
	Pozitif Sıra	13	8,92	116,00			
	Eşit	1					
	İzleme/Son-test						
	Negatif Sıra	10	7,85	78,50	-2,310	0,021	
	Pozitif Sıra	3	4,17	12,50			
	Eşit	2					
	İzleme/Ön-test						
	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	-2,695	0,007*	0,69
	Pozitif Sıra	10	6,30	63,00			
	Eşit	4					

* $p < 0.017$, $N = \text{Kişi Sayısı}$, $\text{Sıra Ort.} = \text{Sıra Ortalaması}$, $\text{Sıra Top.} = \text{Sıra Toplamı}$, $\text{Etki Büyüklüğü } r = z/\sqrt{n}$

Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları; Deney-1 grubunun serbest zaman etkinliğinin ölçümünden aldıkları ön-test/son-test toplam doğal öğretim strateji puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -3.296$; $p < 0.017$; $r = 0.88$). Etki büyüklüğü için hesaplanan r değerine göre, bu fark büyük bir etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988; Huck, 2008). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkat alındığında ise, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Yüz Yüze ODÖP'e dâhil olan Deney-1 grubunun serbest zaman etkinliklerinden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanlarında ön-testten son-teste önemli bir ilerleme kaydettikleri söylenebilir.

Deney-1 grubunun serbest zaman etkinliğinin son-test/izleme ölçümlerinden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanları arasında ise, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($z = -0.220$; $p > 0.017$). Bu bulgu, Deney-1 grubunun son-testten elde ettikleri puanları izleme ölçümünde de korudukları şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, aynı

grubun aynı etkinlikte ön-test/izleme ölçümlerinden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($z=-3.297$; $p<0.017$; $r=0.88$). Etki büyüklüğü için hesaplanan r değeri incelendiğinde ise, bu farkın katılımcıların toplam puanlarında yine büyük bir etki yarattığı söylenebilir (Cohen, 1988; Huck, 2008). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkat alındığında ise, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Yüz Yüze ODÖP'e dâhil olan Deney-1 grubunun serbest zaman etkinliklerinden aldıkları toplam doğal öğretim stratejileri puanlarında ön-testten izlemeye gözle görünür bir ilerleme kaydettikleri ve bu ilerlemeyi izleme ölçümlerinde de korudukları ifade edilebilir.

Deney-2 grubuna ilişkin gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarında da, Deney-1 grubuna ilişkin ortaya konulan sonuçlarla benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda, grubun serbest zaman etkinliğinden aldıkları ön-test/son-test toplam doğal öğretim strateji puanları arasında yine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı ve bu farkın yine büyük bir etki yarattığı görülmüştür ($z=-3.184$; $p<0.017$; $r=0.79$; Cohen, 1988; Huck, 2008). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkat alındığında ise, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Web Tabanlı ODÖP'e dâhil olan Deney-2 grubunun serbest zaman etkinliklerinin ölçümünden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanlarında ön-testten son-teste dikkate değer bir ilerleme kaydettikleri söylenebilir.

Deney-2 grubunun serbest zaman etkinliğinin son-test/izleme ölçümlerinden aldıkları toplam doğal öğretim stratejileri puanları arasında ise, istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($z=-2.310$; $p>0.017$). Bu sonuç ışığında, Deney-2 grubunun da son-testten elde ettikleri puanları izleme ölçümünde korudukları söylenebilir. Buna ek olarak, aynı grubun aynı etkinlikte ön-test/izleme ölçümlerinden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Cohen (1988) ve Huck (2008)'e göre önemli bir etkiyi işaret ettiği görülmüştür ($z=-2.695$; $p<0.017$; $r=0.69$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkat alındığında ise, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Web Tabanlı ODÖP'e dâhil olan Deney-2 grubunun serbest zaman etkinliklerinden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanlarında ön-testten izlemeye gözle görünür bir ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak; katılımcıların serbest zaman etkinliklerinde kullandıkları toplam doğal öğretim strateji puanlarının her bir eğitim grubunun kendi içerisinde ön-testten son-teste doğru yükseldiği; izleme ölçümünde de bu puanların korunduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu noktada, gerek Yüz Yüze gerekse Web Tabanlı ODÖP'ün, katılımcıların serbest zaman etkinliklerinde kullandıkları doğal öğretim stratejilerini artırmada ve sürdürmede etkili olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde serbest zaman etkinliklerinde kullanılan toplam doğal öğretim strateji puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması amacıyla ise bir dizi Mann Whitney U Testi gerçekleştirilmiştir. Mann Whitney U Testi, iki grubun bir sıralı değişken bağlamında birbiriyle karşılaştırılması için kullanılmakta olup, bağımsız örneklem için t testinin parametrik olmayan şeklidir (Pallant, 2011, s. 227). Analizlerde ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların değerlendirilmesinde kullanılan etki büyüklüğü değeri ise, $r=z/\sqrt{n}$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu değer, 0.01-0.06 arası ise küçük, 0.06 ve üstü ise orta, 0.14 ve üstü ise büyük etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988; Huck, 2008). Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçlara Tablo 4.11'de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Serbest zaman etkinliğinin üç farklı zamanda ölçümünden alınan toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarının gruplara göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U Testi sonuçları

Ölçüm Zamanı	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	r
Ön-test	Deney-1	14	18,36	257,00	72,000	-1,782	0,075	
	Deney-2	16	13,00	208,00				
Son-test	Deney-1	14	18,29	256,00	73,000	-1,624	0,104	
	Deney-2	16	13,06	209,00				
İzleme	Deney-1	14	20,00	280,00	35,000	-3,064	0,002*	0,81
	Deney-2	15	10,33	155,00				

*Deney-1=Yüz Yüze ODÖP, Deney 2=Web Tabanlı ODÖP

* $p<0.05$, N=Kişi Sayısı, Sıra Ort.=Sıra Ortalaması, Sıra Top=Sıra Toplamı, U=Mann Whitney U değeri, Etki Büyüklüğü $r=z/\sqrt{n}$

Tablo 4.11'de yer alan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, Deney-1 ve Deney-2 grubunun serbest zaman etkinliklerinde ölçülen toplam doğal öğretim stratejileri ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($U=72.000$; $z=-1.782$; $p>.017$). Bu sonuca göre; Deney-1 ve Deney-2 grubundaki katılımcıların uygulama

öncesinde serbest zaman etkinliklerinde kullandıkları doğal öğretim uygulamalarının birbirine yakın düzeyde olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Benzer şekilde, her iki eğitim grubunun serbest zaman etkinliklerinde ölçülen son-test toplam doğal öğretim strateji puanları arasındaki fark istatistiksel olarak yine anlamlı değildir ($U=73.000$; $z=-1,624$; $p>0.017$). Öte yandan, grupların aynı etkinlikte ölçülen izleme toplam doğal öğretim strateji puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve r değeri Cohen (1988) ve Huck (2008)'e göre yorumlandığında bu farkın büyük bir etkiye işaret ettiği ortaya çıkmıştır ($U=35.000$; $z=-3.064$; $p<0.017$, $r=0.81$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, Yüz Yüze ODÖP'e katılan Deney-1 grubunun serbest zaman etkinliğinin izleme ölçümünden elde edilen toplam doğal öğretim stratejileri puanlarının, Web Tabanlı ODÖP'e dâhil olan Deney-2 grubunun toplam puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özetle, gerek Yüz Yüze gerekse Web Tabanlı ODÖP'ün bu programlara dâhil olan grupların kendi içlerinde serbest zamanda ölçülen toplam doğal öğretim strateji puanlarını ön-testten son-teste artırmada ve izleme ölçümlerinde de bu puanların korunmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte; ön-test ve son-teste grupların serbest zaman etkinliğinde ölçülen toplam doğal öğretim strateji puanları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması, her iki eğitim programının katılımcıların başlangıçta eşit düzeylerde olan toplam serbest zaman doğal öğretim strateji puanlarını artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak, izleme ölçümünden alınan puanlarda gruplar arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmış olmasıyla; Yüz Yüze ODÖP'ün katılımcıların ön-testten son-teste anlamlı bir şekilde artan toplam serbest zaman doğal öğretim strateji puanları üzerinde daha kalıcı bir etki yarattığını söyleyebilmek mümkündür.

4.4.2. Sanat etkinlikleri

Bu bölümde öncelikle, her iki eğitim grubunun kendi içerisinde sanat etkinliklerinin üç farklı zamandaki ölçümünden alınan toplam doğal öğretim strateji puanları arasındaki değişimi incelemek amacıyla Friedman Testi analizleri gerçekleştirilmiştir.

Grupların analize dâhil edilen toplam puanlarının ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerlerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 4.12'de sunulmuştur. Tablo 4.12 incelendiğinde, Deney-1 grubunun sanat etkinliklerinden aldıkları toplam doğal

öğretim strateji puan ortalamalarının ön-testten ($\bar{X}=15,71$) son-teste ($\bar{X}=40,50$) doğru yükseldiği; izleme ölçümünde ($\bar{X}=26,71$) ise son-test puan ortalamalarına göre bir düşüş yaşandığı görülmüştür. Nonparametrik testlerin orta değer (Median) üzerinden gerçekleştirmesinden hareketle incelenen medyan değerlerinde de, grubun toplam puan ortalamalarına ilişkin aktarılan sonuçlarla benzer bulgulara ulaşıldığı saptanmıştır ($Md_{\text{ön-test}}=15,00$; $Md_{\text{son-test}}=37,00$; $Md_{\text{izleme}}=20,50$).

Tablo 4.12. Deney-1 ve Deney-2 grubunun sanat etkinliklerinin üç farklı ölçümünden aldıkları toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Ölçüm Zamanı	N	$\bar{X}$	SS	Md	Minimum	Maksimum
Deney-1 Yüz Yüze ODÖP	Ön-test	14	15,71	13,903	15,00	0	43
	Son-test	14	40,50	31,334	37,00	4	110
	İzleme	14	26,71	21,265	20,50	5	78
Deney-2 Web Tabanlı ODÖP	Ön-test	16	5,13	10,138	3,00	0	42
	Son-test	16	18,88	18,195	19,00	0	66
	İzleme	15	14,73	10,089	15,00	1	35

$N=Kişi sayısı$, $\bar{X}=Ortalama$, $SS=Standart Sapma$, $Md=Medyan değerleri$

Deney-2 grubunun ise sanat etkinliklerinden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puan ortalamalarının ön-testten ($\bar{X}=5,13$) son-teste ($\bar{X}=18,88$) doğru yine bir artış gösterdiği, izleme ölçümünde ($\bar{X}=14,73$) ise son-test puanlarına göre az miktarda bir düşüş yaşandığı saptanmıştır. Medyan değerlerine bakıldığında da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür ($Md_{\text{ön-test}}=3,00$; $Md_{\text{son-test}}=19,00$; $Md_{\text{izleme}}=15,00$).

Ortaya çıkan değerler ışığında, ön-testte Deney-1 grubunun Deney-2 grubundan yaklaşık 10 puan yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu; ancak yine de bu grubun toplam puan ortalamalarında diğer gruba göre ön-testten son-teste daha büyük düzeyde bir puan artışı meydana geldiği ifade edilebilir. Öte yandan, grubun kendi içerisindeki izleme puan ortalamalarının son-testten ziyade ön-teste daha yakın olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, Deney-1 grubunun toplam puan ortalamalarında ön-testten son-teste 35, Deney-2 grubunda ise 14 puanlık bir artış yaşandığı; Deney-1 grubunda son-testten izlemeye 14, Deney-2 grubunda ise 4 puanlık bir düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Sözü edilen durumlar grupların medyan değerlerinde de görülmektedir.

Tablo 4.13’de ise, ayrı ayrı her iki eğitim grubunun sanat etkinliklerinin üç farklı zamandaki ölçümünden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanlarındaki değişime ilişkin

Friedman Testi sonuçları yer almaktadır. Friedman Testlerinde anlamlı çıkan sonuçların etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmış, elde edilen Kendalls W puanları yine Cohen (1988) ve Huck (2008)'in önermiş olduğu etki büyüklüğü değerleri bağlamında değerlendirilmiştir.

Tablo 4.13. Deney-1 ve Deney-2 grubunun üç farklı zamanda ölçülen toplam sanat etkinliği Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin Friedman Testi sonuçları

Grup	Ölçüm Zamanı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Kendall's W
Deney-1 Yüz Yüze ODÖP	Ön-test	14	1,36	9,571	2	0,008*	0,342
	Son-test	14	2,50				
	İzleme	14	2,14				
Deney-2 Web Tabanlı ODÖP	Ön-test	16	1,37	9,390	2	0,009*	0,313
	Son-test	16	2,23				
	İzleme	15	2,40				

* $p < 0.05$, N=Kişi Sayısı, Md=Medyan; Sıra Ort.=Sıra Ortalaması, χ^2 =Ki kare değeri, Sd=Serbestlik Derecesi, Kendall's W=Kendall Uyuşum Katsayısı

Yapılan Friedman Testi sonuçlarında, Deney-1 grubunun üç farklı ölçümdeki toplam sanat etkinliği doğal öğretim strateji puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (χ^2 (2, n=14)=9.571, $p < 0.05$, Kendall's W=0.342). Hesaplanan Kendall's W değeri incelendiğinde, ortaya çıkan istatistiksel olarak bu anlamlı farklılığın büyük bir etkiye işaret ettiği görülmektedir (Cohen, 1988; Huck, 2008).

Deney-2 grubunda da, Deney-1 grubu için ortaya konulan sonuçlarla benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Deney-2 grubunun sanat etkinliğinin üç farklı zamandaki ölçümünden hesaplanan toplam doğal öğretim strateji puanları arasında yine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (5, n=15)=9.390, $p < 0.05$, Kendall's W=0.313). Hesaplanan Kendall's W değeri incelendiğinde ise, ortaya çıkan bu anlamlı farkın etki büyüklüğü yine önemli düzeydedir (Cohen, 1988; Huck, 2008).

Özetle; her iki eğitim grubunun kendi içerisinde, sanat etkinliklerinde kullandıkları toplam doğal öğretim strateji puanlarının üç farklı zamandaki ölçümünden herhangi ikisi arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu analizler ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farkın kaynağını, yani bu farkın hangi ölçümlerle hangi ölçümler arasında yaşandığını ortaya koymamaktadır. Bunu belirleyebilmek adına ise, ayrı ayrı her bir grup için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri gerçekleştirilmiştir.

Yapılan bu testlerde; her bir eğitim grubunun üç farklı zamandaki ölçümünden elde edilen aynı veri setleri üzerinde ölçümler arası ikili karşılaştırmalar yapıldığından, şans eseri anlamlı sonuç bulunma olasılığını azaltmak amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır. Bu kapsamda her bir eğitim grubu için üç adet ikili karşılaştırma testi yapılması nedeniyle anlamlılık değeri üçe bölünmüş, böylece gerçekten doğru olan bir sıfır hipotezini reddetmek, yani gerçekte anlamlı olmayan bir şeyi anlamlı bulmak anlamına gelen 1. Tip hatayı (Alpha error) kontrol etmek amaçlanmıştır (Pallant, 2011, s. 237). Dolayısıyla analiz sonucunda ortaya çıkan anlamlılık değerleri hesaplanan bu yeni değer üzerinden yorumlanmıştır ($p=0.05/3=0.017$). Analizlerde ölçümler arasında ortaya çıkan anlamlı farklılıkların değerlendirilmesinde kullanılan etki büyüklüğü değeri ise, $r=z/\sqrt{n}$ formülüyle hesaplanmış; bu değer yine, 0.01-0.06 arası ise küçük, 0.06 ve üstü ise orta, 0.14 ve üstü ise büyük etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988; Huck, 2008). Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14. Deney-1 ve Deney-2 grubunun sanat etkinliklerinden aldıkları toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Grup		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p	r
Deney-1 Yüz Yüze ÖDOP	Son-test/Ön-test						
	Negatif Sıra	2	5,00	10,00	-2,671	0,008*	0,71
	Pozitif Sıra	12	9,92	95,00			
	Eşit	0					
	İzleme/Son-test						
	Negatif Sıra	9	9,33	84,00	-1,978	0,048	
	Pozitif Sıra	5	4,20	21,00			
	Eşit	0					
	İzleme/Ön-test						
	Negatif Sıra	3	7,17	21,50	-1,947	0,052	
	Pozitif Sıra	11	7,59	83,50			
	Eşit	0					
Deney-2 Web Tabanlı ÖDOP	Son-test/Ön-test						
	Negatif Sıra	4	3,75	15,00	-2,557	0,011*	0,64
	Pozitif Sıra	11	9,55	105,00			
	Eşit	1					
	İzleme/Son-test						
	Negatif Sıra	7	10,36	72,50	-0,710	0,478	
	Pozitif Sıra	8	5,94	47,50			
	Eşit	0					
	İzleme/Ön-test						
	Negatif Sıra	2	7,75	15,50	-2,529	0,011*	0,65
	Pozitif Sıra	13	8,04	104,50			
	Eşit	0					

* $p<0.017$, N=Kişi Sayısı, Sıra Ort.=Sıra Ortalaması, Sıra Top.=Sıra Toplamı, Etki Büyüklüğü $r=z/\sqrt{n}$

Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları; Deney-1 grubunun sanat etkinliklerinin ölçümünden aldıkları ön-test/son-test toplam doğal öğretim strateji puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-2.671$; $p<0.017$; $r=0.71$). Etki büyüklüğü için hesaplanan r değerine göre, bu fark büyük bir etkiye işaret etmektedir (Cohen, 1988; Huck, 2008). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkat alındığında ise, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Yüz Yüze ODÖP'ün katılımcıların toplam sanat etkinliği doğal öğretim strateji puanlarında ön-testten son-teste önemli bir ilerleme kaydetmelerini sağladığı söylenebilir.

Deney-1 grubunun sanat etkinliklerinin son-test/izleme ölçümlerinden aldıkları toplam doğal öğretim stratejileri puanları arasında ise, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($z=-1.978$; $p>0.017$). Bu bulgu, Deney-1 grubunun son-testten elde ettiği puanları izleme ölçümünde de koruduğu şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, aynı grubun aynı etkinliğin ön-test/izleme ölçümlerinden aldıkları toplam doğal öğretim stratejileri puanları arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($z=-1.947$; $p>0.017$; $r=0.88$).

Aktarılan bulgularda; Deney-1 grubunun ön-testten son-teste doğru yükselen toplam sanat etkinliği doğal öğretim strateji puanlarının izleme ölçümlerinde de korunduğu ortaya çıksa da; Tablo 4.12'deki betimsel değerler incelendiğinde, grubun izleme ölçümünden aldığı toplam puanlarda bir düşüş yaşanarak bu puanların ön-test puanlarına yaklaştığı görülebilir. Dolayısıyla Yüz Yüze ODÖP katılımcılarının ön-testten son-teste doğru yükselen puanlarında izleme ölçümünde bir sönme yaşandığı ifade edilebilir. Ayrıca bu verilerde, ön-testte grubun toplam puan ortalama ve medyan değerlerinin Deney-2 grubuna göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun olası nedenlerine aşağıdaki paragraflarda yer verilmiş ve sunulan gerekçeler diğer veri kaynaklarından elde edilen bulgularla desteklenmiştir.

Grubun ön-test/izleme puanları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmamasının birinci nedeni, katılımcıların uygulama öncesinde sanat etkinliklerinde doğal öğretim stratejilerini kullanma düzeylerinin belirli bir seviyede olmasından kaynaklanabilir. Ortaya çıkan bu sonucun, “yarı deneysel bir yöntemle” seçilen özel bir çalışma grubunun bireysel olarak değişen mesleki deneyimleri, yaşları gibi etmenlerden etkilenebileceği göz önünde bulundurulabilir. Örneğin, küçük ve özel bir örneklem grubunun içerisinde yer alan birkaç kişinin sanat etkinliklerinde raslantısal olarak kullandıkları doğal öğretim strateji puanlarının

uç değerlerde olması, analizin sonucunu etkileyebilmektedir. Sözü edilen uç değerler, araştırmanın veri setinde gözlemlenmiştir. Sosyal bilimlerde yaşanabilen bu durumlar, alan yazında “yarı deneysel desen” tasarımının sınırlılıkları arasında kendine yer bulmaktadır (Cresswell, 2011). Bununla birlikte, temelde kimi katılımcıların programa başlarken rastlantısal olarak eğitim süreçlerinde kullandıkları birtakım doğal öğretim uygulamalarını yapılandırılmış bir etkinlik olan sanat etkinliklerine yansıtma ve bu duruma yol açabileceği düşüncesi, farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Örneğin; uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Ayça öğretmen bu konuyla ilgili “*Zaten eğitim süreçlerinde birtakım doğal öğretim stratejilerini bilmeden uyguluyorduk... Program bunların bilimsel adlarını öğrenmemizi sağladı...*” demiştir.

İkinci neden ise; grubun son-test/izleme puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamış olsa da, betimsel veriler ışığında katılımcıların Yüz Yüze ODÖP’ten elde ettikleri bilgileri izleme ölçümlerinde bir nebze unutmaları olabilir. Bu durumun ise, katılımcıların programlardan öğrenilen bilgileri eğitim bittikten sonra tekrar etme, uygulamaları pratik yapma, böylece içselleştirebilmek için bir zaman dilimi yakalayamamaları ya da daha fazla süreye ihtiyaç duymalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceler, uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşme bulguları ve haftalık yansıtma günlükleri bulgularıyla da desteklenmektedir. Örneğin, Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından İrem öğretmen görüşmede bu konularla ilgili düşüncesini şöyle günlüğüne yansıtmıştır:

“Fırsat bulamadım, kitabı okuyamadım... Öğrendiğimiz bilgilerin özümseyerek daha kalıcı hale gelebilmesi ve uygulamalarda uzmanlaşabilmek için bilgi ve uygulama tekrarına ihtiyacımız var. Bunun için de zaman gerekli...” demiştir. Leyla öğretmen ise “*Öğrendiğimiz stratejileri bir uzman gibi sürekli uygulayabilmede daha fazla pratik, tekrar ve bunun için de daha fazla zaman lazım...*”

Deney-2 grubuna ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarında ise, sanat etkinliklerinden alınan ön-test/son-test toplam doğal öğretim strateji puanları arasında yine anlamlı bir fark olduğu ($z=-2.529$; $p<.017$; $r=0.65$) ve bu farkın büyük bir etki yarattığı bulunmuştur (Cohen; 1988; Huck, 2008). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları göz önünde bulundurulduğunda, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Web Tabanlı ODÖP’ün sanat etkinliklerinin ölçümünden

alınan toplam doğal öğretim strateji puanlarında ön-testten son-teste dikkate değer bir ilerleme kaydedilmesine yol açtığı söylenebilir.

Deney-2 grubunun sanat etkinliklerinin son-test/izleme ölçümlerinden aldıkları toplam doğal öğretim stratejileri puanları arasında ise, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($z=-0.710$; $p>0.017$). Bu sonuç ışığında, Deney-2 grubunun son-testten elde ettikleri puanları izleme ölçümünde de korudukları dile getirilebilir. Buna ek olarak, aynı grubun aynı etkinlikte ön-test/izleme ölçümlerinden aldıkları toplam doğal öğretim stratejileri puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Cohen (1988) ve Huck (2008)'e göre büyük bir etkiye işaret ettiği görülmüştür ($z=-2.529$; $p<0.017$; $r=0.65$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Web Tabanlı ODÖP'e dâhil olan Deney-2 grubunun sanat etkinliklerinden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanlarında ön-testten izlemeye gözle görülür bir ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşılabilir. Özetle, Web Tabanlı ODÖP'ün katılımcıların sanat etkinliklerinde kullandıkları doğal öğretim stratejilerini artırmada ve sürdürmede etkili olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Katılımcıların üç farklı zamanda ölçülen toplam sanat etkinliği doğal öğretim strateji puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması amacıyla ise, bir dizi Mann Whitney U Testi gerçekleştirilmiştir. Analizlerde ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların değerlendirilmesinde kullanılan etki büyüklüğü değeri, $r=z/\sqrt{n}$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır ve sonrasında yorumlanmıştır (Cohen, 1988; Huck, 2008). Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar, Tablo 4.15'te yer almaktadır.

Tablo 4.15. Üç farklı zamanda ölçülen toplam sanat etkinliği Doğal Öğretim Strateji puanlarının gruplara göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U Testi sonuçları

Ölçüm Zamanı	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	r
Ön-test	Deney-1	14	19,04	266,50	62,500	-2,073	0,038*	0,37
	Deney-2	16	12,41	198,50				
Son-test	Deney-1	14	19,54	273,50	55,500	-2,351	0,019	
	Deney-2	16	11,97	191,50				
İzleme	Deney-1	14	17,50	245,00	70,000	-1,532	0,126	
	Deney-2	15	12,67	190,00				

Deney-1: Yüz Yüzde ODÖP, Deney-2: Yüz Yüze ODÖP

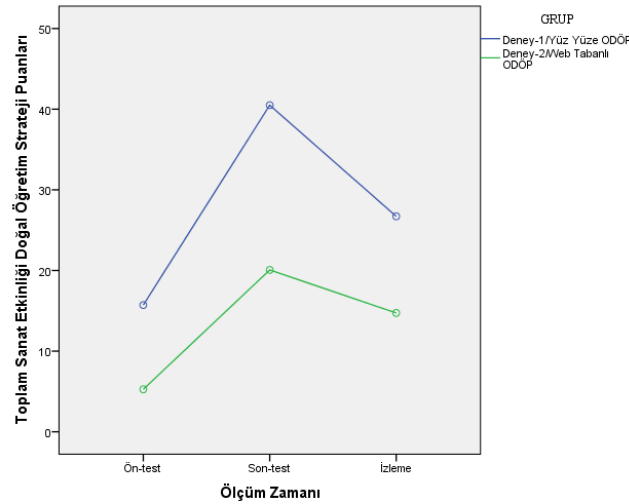
* $p<0.05$, N=Kişi Sayısı, Sıra Ort.=Sıra Ortalaması, Sıra Top.=Sıra Toplamı, U=Mann Whitney U Değeri, Etki Büyüklüğü $r=z/\sqrt{n}$

Tablo 4.15 incelendiğinde, Deney-1 ve Deney-2 grubunun sanat etkinliğinde ölçülen toplam ön-test doğal öğretim strateji puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın büyük bir etkiye işaret ettiği görülmüştür ($U=62.500$; $z=-2.073$; $r=0,37$; $p>0.05$). Araştırmanın sadece bu analizinde ortaya çıkan bu durum, her iki grubun sanat etkinliklerinde kullandıkları toplam doğal öğretim strateji düzeylerinin uygulama öncesinde benzer olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun olası nedenleri daha önce ifade edilmekle birlikte, aşağıda sıralanmıştır.

Öncelikle özel bir hedef kitleyle çalışılmış olmasından hareketle; araştırmanın nicel bölümünün “yarı deneysel desenle” tasarlanıp, katılımcıların seçkisiz bir yöntemle çalışmaya atanamamış olması böyle bir duruma yol açmış olabilir. Daha açık bir deyişle, örneklem sayısı az özel bir hedef kitlenin değişken olabilen mesleki deneyimleri, yaşları, çalıştıkları okulların fiziki durumları vb. nedenlerin sanat etkinliğinde gerçekleştirilen doğal öğretim strateji puanlarında gruplar arası bir farka yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca temel olarak, gruptaki bazı kişilerin uygulama öncesinde rastlantısal olarak kullandıkları doğal öğretim stratejilerini yapılandırılmış bir etkinlik olan sanat etkinliğine yansıtmış olmalarının bu duruma yol açabileceği göz önünde bulundurulabilir. Sözü edilen bu neden, uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde de ortaya konulmuştur. Bu bağlamda katılımcılar, eğitimlerin sınıflarında bilmeden uyguladıkları bazı doğal uygulamalarını adlandırmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla elde edilen verilerde birkaç katılımcının sanat etkinliğinden raslantısal olarak almış olduğu düşünülen toplam doğal öğretim strateji puanlarının uç değerlere sahip olması, örneklem sayısı az olan bir grupta yapılan analiz sonuçlarını etkileyebilmektedir. Yaşanan bu durumlar, alan yazında da “yarı deneysel desen” tasarımının sınırlılıkları içerisinde ifade edilmektedir (Cresswell, 2011). Ortaya çıkan bu sonucu ayrıntılı olarak inceleyebilmek adına grupların sanat etkinliğinin üç ölçümden almış oldukları toplam puanlara ilişkin bir grafik çizilmiş ve bu grafik Şekil 4.11’de yer almıştır.

Şekil 4.11’de görüldüğü gibi, grupların toplam sanat etkinliği doğal öğretim strateji puanlarının birbirlerinden çok büyük derecede farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, böyle bir veri setinde uç değerlerin verilerden çıkartılarak grupların eşitlenmesi önerilen yollardandır (Pallant, 2005; Tabaknick ve Fidell, 2007). Ancak, bu çalışmada özel ve küçük bir hedef kitleyle çalışılmış olması, deney sürecine dışarıdan

müdahale edilmemesinin tercih edilmesi ve sadece bu analizde karşılaşılan gruplar arası ön-test puanlarında yaşanan farkın grafikte çok büyük olmadığı gözlemlenmesinden dolayı, uç değerler silinerek verilerde bir azaltmaya gidilmemiştir; analizler olağan verilerle gerçekleştirilmiştir.

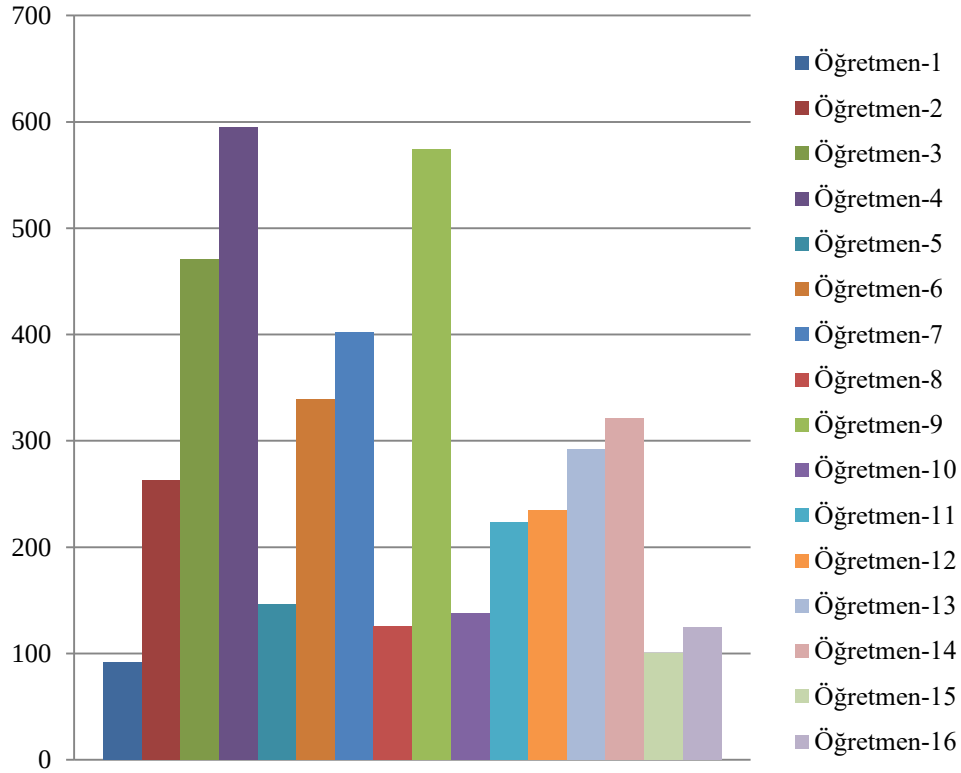


Şekil 4.11. Grupların üç farklı ölçümdeki toplam Doğal Öğretim Strateji puanlarının karşılaştırılması

Son olarak yapılan analiz sonucunda; her iki eğitim grubunun toplam sanat etkinliği doğal öğretim stratejileri son-test ve izleme puanları arasındaki farkın yine anlamlı olmadığı saptanmıştır ($U_{\text{son-test}}=55.500$; $z_{\text{son-test}}=-2.351$; $U_{\text{izleme}}=70.000$; $z_{\text{izleme}}=-1,532$; $p>0.017$).

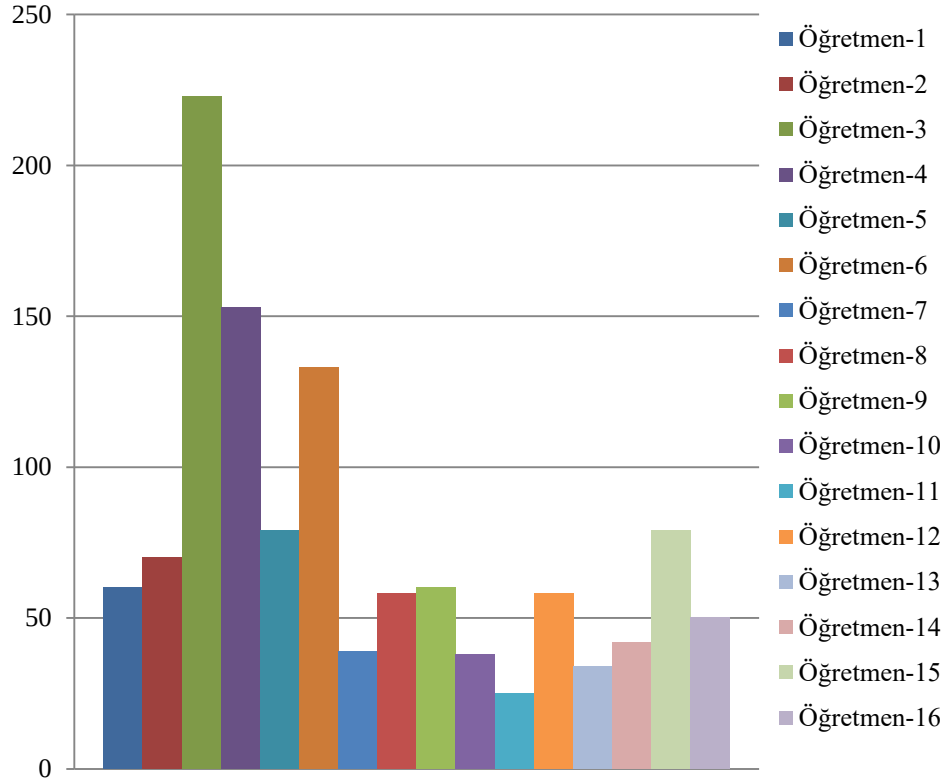
Tüm bulgular özetlendiğinde, her iki eğitim programının katılımcıların doğal öğretim uygulamalarını sanat etkinliğinde kullanmaları ve sürdürmeleri üzerinde etkili olduğunu ifade edebilmek mümkündür. Yüz Yüze ODÖP'e katılan Deney-1 grubunun ön-test/izleme toplam puanlarında anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması ise, bu eğitimden edinilen bilgilerde izleme ölçümünde bir sönme yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Her iki eğitim grubunun üç ölçümü arasında anlamlı bir fark olmadığı görülse de, Deney-2 grubunun ön-testten izlemeye toplam puan artışının anlamlı olması ve izleme ölçümünde toplam son-test puanında sadece 4 puanlık bir düşüş yaşanması Web Tabanlı ODÖP'ten elde edilen bilgilerin katılımcılar üzerinde daha kalıcı etki yaratabileceği olasılığını tartışmaya açabilir. Yaşanan bu durumun ise, Deney-2 grubunun istedikleri yer ve saatte web sitesinden programı takip edebilmeleri ve eğitimlerden sonra kullanıma açık bırakılan web sitesini ziyaret etmeye devam ederek

bilgi tekrarı yapabilmelerinden kaynaklanabileceği olası bir öngörüdür. Bu düşünce, tutulan log kayıtları ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşme bulgularıyla da desteklenmektedir. Şekil 4.12’de Deney-2 grubu olarak Web Tabanlı ODÖP’e katılan öğretmenlerin web sitesini programların uygulanma tarihinde kaç dakika kullandıklarına ilişkin tutulan log kayıtları yer almaktadır.



Şekil 4.12. Deney-2 grubunun programların uygulanma sürecinde web sitesini kullanım dakikalarına ilişkin log kayıtları

Şekil 4.12’de yer alan log kayıtları incelendiğinde, Deney-2 grubunun hazırlanan web tabanlı eğitim sitesini, programların uygulanma tarihlerinde 92 ila 595 dakika takip ettikleri görülmektedir. Eğitim programları, 9 Aralık 2016-6 Ocak 2017 tarihinde uygulanmış ve log kayıtlarında Deney-2 grubunun bu tarihten sonra da siteye girerek bilgilerini tazeledikleri görülmüştür. Bu bağlamda Şekil 4.13’te Deney-2 grubunun programların uygulanmasından sonra web sitesini kullanma dakikalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Şekil 4.13. Deney-2 grubunun programların uygulanmasından sonra web sitesini kullanım dakikalarına ilişkin log kayıtları

Şekil 4.13'e göre, Deney-2 grubunun programların uygulanmasından sonra da web sitesini 25 ila 223 dakika kullandıkları görülmüştür. Uygulama sonrası odak grup görüşmelerinde de benzer bulgular dikkat çekmiştir. Örneğin bu konuya yönelik Web Tabanlı ODÖP katılımcılardan Dilek öğretmen; *“Web grubuna dâhil olmamızın avantajı, programı istediğimiz zaman ve yerde takip edebilmemiz... Beş haftalık eğitim sürecinden sonra da siteye girişe devam edebildik...”* demiştir.

Beş haftalık Yüz Yüze ÖDOP'te ise katılımcılara her oturumda ortalama 2,5 saatlik ve toplam 12 saat 50 dakika eğitim verilmiş, eğitim oturumlarının sonunda dağıtılan powerpoint sunum, kılavuz kitapçık ve DVD'ye çekilmiş uygulama videolarıyla eğitimlerden elde ettikleri bilgileri tekrar edebilmelerine imkân sağlanmıştır. Böylece Deney-2 grubunun programın doğası gereği zamandan ve mekândan bağımsız olarak web temelli programı takip edebilmelerinden kazanabilecekleri avantaj önlenmeye çalışılmıştır. Ancak, Deney-1 grubunda son-testten izlemeye yaşanan 14 puanlık düşüş ve ön-test/izleme puanları arasında

anlamlı bir farkın ortaya çıkmamış olması, katılımcıların programdan edindikleri bilgileri uygulama sürecinden sonra tekrar etmemiş olma olasılığını düşündürmektedir. Bu düşünce, uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup bulgularıyla da desteklenmektedir. Katılımcılar bu görüşmelerde, eğitim sürecinden sonra edindikleri bilgileri ve uygulama örneklerini tekrar ederek uygulama pratiği yaşamaya fırsat bulamadıklarını ve uygulamaları özümseyerek bu konuda uzmanlaşabilmek adına biraz daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu bilgiler, Web Tabanlı ODÖP’ün katılımcılara eğitime anında ulaşım ve öğrenme kolaylığı sağlaması açısından avantajlı olduğu konusunu tartışmalı olarak ortaya çıkarmaktadır.

Sözü edilen sonuçların ötesinde, gerek Yüz Yüze gerekse Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının serbest zaman ve sanat etkinliklerindeki toplam doğal öğretim strateji puanlarında artışa neden olarak etkili olduğu bulgusu da farklı veri toplama kaynaklarından elde edilen sonuçlarla desteklenmektedir. Bu kaynaklar, uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, haftalık yansıtma günlükleri ve tutulan saha notlarıdır.

Yapılan görüşmelerin analizinde; katılımcıların programlardan edindikleri mesleki katkılar içerisinde ele aldığı görülen konulardan biri, eğitimlerden sonra doğal öğretim stratejilerini günlük işleyişlerinde kullanmaları olmuştur. Bu noktada katılımcılar, gerek çevresel düzenlemeler gerekse diğer doğal öğretim stratejilerini eğitim sürecinden sonra günlük etkinliklerinde kullanmaya başladıklarını görüşlerinde ifade ederek örneklemiştir. Örneğin, Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Berna öğretmen; *“Oyunlarda alışılmadık durumlar yaratarak heyecanı yüksek tutmak... Yemek yerken bir tane zeytin verip sonra tekrar geri istemesini sağlıyorum. Sanat etkinliğinde boyasını verip kâğıdını istemesini bekliyorum...”* sözleriyle eğitimden sonra edindiği bilgilerle çevresel düzenlemeler stratejilerinden olan şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma, sınırlı oranda verme ve eksik bırakmayı kullandığından bahsetmiştir. Buna ek olarak, Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından Leyla öğretmen; *“Serbest zamanda sevdiği oyuncaklar var, onları yükseğe kaldırıyorum. Bakıyor sonra gelip ya parmak kaldırıyor ya da bana söylüyor bunlarla oynamak diye. Hemen bunlarla oynamak istiyorum diyerek genişletiyorum. Gün içerisinde bombardıman şeklinde söyleyemediği şeyleri söylüyorum. Bu eğitimi almasaydım bunları yapamazdım.”* sözleriyle çevresel düzenleme stratejilerinden ulaşılmaz hale getirme, diğer

doğal öğretim stratejilerinden ise genişletme ve sözcük bombardımanını eğitim sürecinde kullanmaya başladığını örneklendirmiştir.

Her iki eğitim grubu haftalık olarak tuttuğu yansıtma günlüklerinde de, eğitimlerden öğrenilen pek çok doğal öğretim stratejisinin eğitim süreçlerinde kullanıldığını kaleme almıştır. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcısı İrem öğretmen; *“Bu haftaki konumuz zıt kavramlardı. Kaynaştırma öğrencime hikâye saatinde zıt kavramlarla ilgili sözcük bombardımanı yaptım. Sanat etkinliğinde çiçeklere ilişkin büyük mü, küçük mü seçeneklerini sundum. Drama etkinliğinde sevdiği oyuncaklardan ikisini ulaşılmaz hale getirerek büyük bebek mi, küçük bebek mi dedim ve küçük dedi. Küçük bebeği istiyorum diyerek genişlettim...”* ifadeleriyle eğitim sürecinde ulaşılmaz hale getirme, sözcük bombardımanı, seçenek sunma ve genişletme stratejilerini uyguladığını günlüğüne yansıtmıştır. Web Tabanlı ODÖP katılımcısı Işıl öğretmen ise; *“Bu hafta özellikle kaynaştırma öğrencim etkinliklerini yaparken güneş çiziyorsun, çiçek çiziyorum diyerek adlandırdım. Söylediği kelimeleri genişlettim.”* cümleleriyle etkinliklerde paralel ve kendi kendine konuşma ve genişletme stratejilerini kullandığını günlüğüne yansıtmıştır.

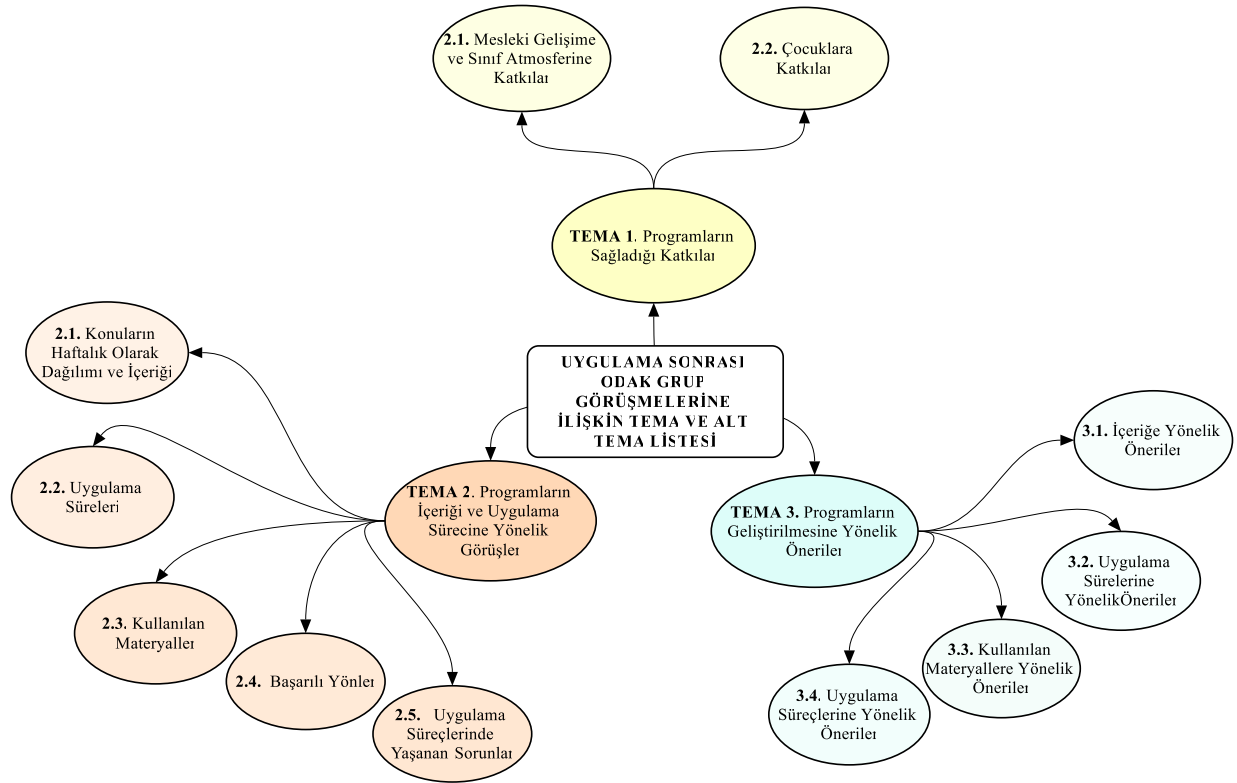
Araştırmacının tutmuş olduğu saha notlarında da sözü edilen bulgulara benzer ifadelerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu notlardan önemli görülen bir örnek şöyledir: *“Serbest zaman etkinliğinde sadece sandalyesinde oturan öğretmen mi bu gördüğüm? Çocukların oyunlarını şaşırtıcı durumlar yaratarak eğlenceli hale getirmesi, yaptıkları şeyleri adlandırarak onlara dilsel modeller sunması ve tepkilerini genişletmesi beni şaşırtıyor. Bu öğretmenin gücü öğrendiklerini uygulamaya yansıtma çabasından geliyor!”*

Sonuç olarak; gerek yapılan non-parametrik testler gerekse uygulama sonrası odak grup görüşmeleri, haftalık yansıtma günlükleri ve saha notlarından elde edilen bulgular temelinde, Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’ten elde edilen bilgilerin katılımcıların serbest zaman ve sanat etkinliklerinde doğal öğretim stratejilerini kullanmaları ve sürdürmeleri üzerinde etkili olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

4.5. Katılımcıların Eğitim Programlarına İlişkin Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi

Araştırmada *yanıt aranan beşinci soru*; iki farklı şekilde (yüz yüze-web tabanlı) sunulan programların içeriğine, sağladığı katkılara ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin

öğretmen görüşlerinin alınmasıdır. Böylece programın sosyal geçerliliği ile ilgili veriler de toplanmıştır. Sözü edilen amaç doğrultusunda; Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'ün uygulanmasından sonra, her iki programa katılan katılımcılarla tıpkı uygulama öncesinde olduğu gibi odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.



Şekil 4.14. Uygulama sonrası odak grup görüşmelerine ilişkin tema ve alt tema listesi

Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'ün uygulanmasından sonra her bir programa dâhil olan katılımcılarla ayrı ayrı gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler, eğitimlerin katılımcılara farklı şekillerde (yüz yüze ya da web tabanlı) sunulmasından hareketle birbirlerinden bağımsız olarak ve tümevarım yöntemiyle analiz edilmiştir. Hazırlanan programlar farklı şekillerde katılımcılara sunulsa da, her iki programın uygulanması sürecinde tüm katılımcılara aynı içerik sunulmuştur. Dolayısıyla her iki eğitim grubunun görüşlerinden ortaya çıkan veriler birbirlerinden bağımsız olarak incelense de, analiz sonucunda tüm verilerden aynı ana tema ve alt temalara ulaşıldığı ortaya çıkmış; sadece ortaya çıkan kimi alt temalarda katılımcıların farklı konulara değindikleri

bulunmuştur. Böylece programların içeriğinin birbirleriyle paralel olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ise, toplam üç ana tema ve on bir alt temaya ulaşılmıştır. Belirlenen tüm tema ve alt temalara ilişkin özet görsel Şekil 4.14'te yer almaktadır.

Her iki eğitim grubundan toplanan verilerin birbirlerinden ayrı olarak gerçekleştirilen analizlerinden aynı tema ve alt temalara ulaşılması nedeniyle, bu iki programın katılımcı görüşlerini yansıtan bulguların tamamı izleyen bölümde birlikte sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular ise haftalık yansıtma günlükleri, saha notları ve yapılan nicel analizlerin sonuçlarıyla desteklenmiştir.

4.5.1. Tema 1: Programların sağladığı katkılar

Görüşmelerin analizinde katılımcıların Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'ten kısa sürede olumlu dönütler alarak, programların çeşitli açılardan pek çok katkı sağladığından söz ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda programların *mesleki gelişim ve sınıf atmosferiyle* birlikte *çocuklar üzerindeki katkılarına* yönelik görüşler sunulmuştur. İzleyen bölümde sözü edilen bu katkılar sırasıyla başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.5.1.1. Mesleki gelişime ve sınıf atmosferine katkılar

Mesleki gelişim, eğitimin kalitesi ve öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutumlarını geliştirme ve uygulamalarına aktarmaya yönelik tasarlanan süreç ve etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2000). Bu araştırmada geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı eğitim programlarında da, okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin doğal öğretim süreciyle ilgili bilgiler edinmeleri ve bu bilgileri zamanla eğitim sürecindeki uygulamalarına taşıyabilmeleri amaçlanmıştır. Programların uygulanması sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin analizi sonucunda da bu amacı destekler nitelikte bulgular ortaya çıkmıştır. Farklı bir deyişle; katılımcılar aldıkları eğitimlerden birtakım mesleki bilgiler edinerek, bu bilgileri uygulamaya aktardıkları çeşitli kazanımlar elde ettiklerini görüşmelerde ifade etmişlerdir. İfade edilen tüm bu katkılar izleyen bölümde paragraflar halinde sunulmuştur.

Görüşmelerde öncelikle Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'e katılan tüm katılımcılar, programlar sayesinde özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve doğal öğretim süreci

hakkında hem *yeni bilgiler edindiklerini* hem de *önceden var olan birtakım bilgilerini güncellediklerini ve detaylandırıdıklarını* ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu noktada, eğitimlerde kendilerine sunulan kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgilerin “işlevsel” ve “kullanışlı” olduğunu da vurgulamışlardır. Görüşlere göre eğitimlerden yeni edinilen ve güncellenen bu bilgiler ise, katılımcıların *doğal öğretim uygulamaları hakkında farkındalık kazanmalarına* ve sınıflarında *daha önce gerçekleştirdikleri birtakım doğal öğretim uygulamalarını adlandırmalarına* yol açmıştır. Örneğin Yüz Yüze ODÖP’e katılan İrem öğretmen; *“Bilmediğimiz çoğu şeyi öğrendik. Doğal öğretimin ne olduğunu ve bu çocukların özellikleriyle ilgili işlevsel, ayrıntılı bilgiler... Böylece doğal öğretimle, yöntemlerle ilgili bir farkındalık oldu.”* görüşüyle program sayesinde doğal öğretim yaklaşımının ne olduğu ve bu yaklaşımın içerisinde yer alan çeşitli uygulamalar hakkında pek çok işlevsel yeni bilgi edinerek farkındalık kazandıklarını belirtmiştir. Web Tabanlı ODÖP’e dâhil olan Işıl öğretmen ise, *“Yaptığımız şeyi tescilledik... Yaptığımız şeylerin bir sistem gereği olduğunu; ama bunu bilinçsizce yaptığımızı, bir eğitim metodu olduğunu fark etmiş olduk.”* sözleriyle daha önce eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri çeşitli uygulamaları aldıkları eğitim aracılığıyla isimlendirdiklerini, böylece bu uygulamaların aslında bir öğretim yöntemi olduğunun farkına vardıklarını vurgulamıştır.

Haftalık yansıtma günlüklerinde de bu bulgulara benzer ifadeler dikkat çekmiştir. Bu ifadelere örnekler şunlardır:

“Yeni pratik bilgiler öğrenmemizle sınıflarımızda uygulayabileceğimiz birçok yöntem hakkında farkındalık kazandık...” (Ayça öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

“Eski bilgilerimizi tazelerken, bu bilgilere bilmediğimiz bazı ayrıntılar da ekledik. Bu ise, sınıflarda aslında kullandığımız bazı uygulamaların adlarını koyarak bir doğal öğretim stratejisi olduğunu fark etmemizi sağladı.” (Ceren öğretmen, Web Tabanlı ODÖP).

Programların sağladığı bilgi kazanımı konusunu destekleyen bir saha notu örneği ise şöyledir:

“Bugün Gül öğretmen oyun etkinliğinde öğrencisi [Kerem]’in sevdiği oyuncakları ulaşılmaz hale getirerek ona araba mı yoksa bloklar mı diye sordu ve çocuk ababa dediğinde arabayı istiyorum diye yanıt verdi. O sırada göz göze geldik ve bana aynen şunları aktardı: İşte bunların adı ulaşılmaz hale getirme, seçenek sunma ve genişletmeymiş. Eğitimde hem yeni pek çok bilgi edindim, hem de eskiden kullandığım birtakım uygulamaların adlarını öğrendim...”

Son olarak, araştırmada gerçekleştirilen nicel analizlerde de her iki eğitim grubu katılımcılarının toplam DÖS-BİL puanlarında ön-testten son-teste anlamlı ve önemli bir yükselme meydana gelmesi, programların öğretmenlerin doğal öğretim süreciyle ilgili birtakım bilgiler edinmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Çeşitli veri kaynaklarından elde edilen sonuçlar özetlendiğinde, eğitimlerden sonra öğretmenlerin doğal öğretim süreciyle ilgili bilgi düzeylerinde bir artış meydana geldiğini söyleyebilmek mümkündür.

Görüşmelerde her iki eğitim grubunda yer alan çoğu katılımcının ortak düşüncesine göre; **kendine ayna tutmak** programların katılımcılara sağladığı mesleki katkılardan bir diğeridir. Bu bağlamda Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Beyza öğretmen; *“Bilgileri edindik ve kendimize bir dönüp baktık. Acaba ben yaptığım işten keyif alıyor muyum? Çocuklara sıcak davranıyor muyum? Yeterince ilgilerini takip ediyor muyum? Model oluyor muyum?”* (sf. 54, s. 1718-1720) sözleriyle programdan doğal öğretim süreciyle ilgili edindiği bilgiler sayesinde, günlük eğitim sürecinde yaptığı uygulamalarla ilgili kendine birtakım sorular yönelterek yansıtma yaptıklarından söz etmiştir.



Şekil 4.15. Mesleki gelişimin bileşenleri

Öğretmenlikte mesleki gelişim; daha önce tanımında ifade edildiği gibi, öğretmenlerin hazırlanan eğitim programlarından sadece bilgiler elde etmeleri ve bilgi edindikleri

konularda farkındalık kazanmaları demek değildir. Katılımcıların programlardan edindikleri bilgi ve kazandığı farkındalığı eğitim sürecindeki uygulamalarına taşımaları da “mesleki gelişim” konusunun içerisinde yer almaktadır (Guskey, 2000). Yapılan analizler sonucunda, her iki programa (yüz yüze-web tabanlı) dâhil olan katılımcıların büyük çoğunluğunun, programlardan özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve doğal öğretim uygulamaları hakkında elde ettikleri bilgileri ***eğitim sürecindeki çeşitli uygulamalarına aktarabildikleri mesleki katkılar*** elde ettikleri de ortaya çıkmıştır.

Çoğunluğun ilk olarak sunduğu ortak görüşe göre; öğretmenlerin programlar sayesinde daha önce sınıflarında yaptıkları birtakım uygulamaları adlandırmaları, bu uygulamaları eğitim süreçlerinde daha bilinçli bir şekilde gerçekleştirebilmelerine yol açmıştır. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından İrem öğretmen, “*Biz çoğu şeyi yapıyormuşuz da onun kavram olarak ne olduğunu bilmiyormuşuz... Bunları sınıfta daha bilinçli yapıyorum artık.*” diyerek aldığı eğitimden sonra sınıfında gerçekleştirdiği uygulamalar konusunda bilinçlendiğine değinmiş; Web Tabanlı ODÖP katılımcıları arasında yer alan Işıl öğretmen ise, “*İyi kötü bir şeyler biliyorduk, ama bu bizi daha çok bilinçlendirdi. Şimdi daha bilinçli iletişim ağırlıklı, çocuk odaklı davranabiliyoruz çocuklara karşı.*” sözleriyle eğitim sürecinde artık daha bilinçli bir şekilde çocuklarla iletişim kurduğundan söz etmiştir.

Haftalık yansıtma günlüklerinde de katılımcıların bu konuyla ilgili benzer ifadeleri kendine yer bulmuştur. Örneğin, Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından Ayça öğretmen eğitimden sonra edindiği bilgiler sayesinde eğitim sürecinde daha bilinçli uygulamalar gerçekleştirdiğini; “*Yaptığım uygulamaları artık daha bilinçli olarak yapıyorum. Ne yaptığımı bilerek ve devamını getirerek.*” sözleriyle; Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Nazlı öğretmen ise, “*Çocuklarla iletişimimde duyarlı-yanıtlayıcı olma, model olma, etkileşim hızı gibi davranışları daha bilinçli olarak sınıfta uygulamamı sağladı.*” ifadeleriyle günlüğüne yansıtmıştır. Çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bulgular ışığında, programların sağladığı bilgilerin eğitim süreçlerinde gerçekleştirilen birtakım uygulamaların farkında olarak gerçekleştirilmesine yol açtığı düşünülebilir.

Programlar beş temel modülden oluşmuş ve görüşmelerin analizinde eğitim sürecindeki uygulamalara aktarılan diğer katkıların bu modüllerdeki konular çerçevesinde dile getirildiği ortaya çıkmıştır. Bu noktada, Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’ün birinci modülünün içeriğinde gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri konusu yer

almaktadır. Yapılan analizlerde her iki programa dâhil olan çoğu katılımcının ortak görüş olarak öne çıkardıkları konulardan biri; birinci modülden edinilen bilgilerin öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini daha bilinçli bir şekilde gözlemelerini sağlayarak, onlarda herhangi bir yetersizlik durumu olduğunu fark etmelerini kolaylaştırmasıdır. Katılımcılar böylece, yetersizlikleri olduğunu fark ettikleri öğrenci ve ailelerini daha bilinçli bir şekilde tanılama ve değerlendirme yapan kurumlara yönlendirebildiklerinin altını çizmişlerdir. Her iki programdaki çoğu katılımcıya ait olan bu düşüncüyü, Yüz Yüze ODÖP’te yer alan Deniz öğretmen şu ifadelerle özetlemiştir: *“Teşhis doktorluk bir durum, ama okulöncesi öğretmeninin fikri de bu konuda çok önemlidir. Bir öğrenciyle ilgili bizden görüş istendiğinde, yetersizlik, gereksinim durumunu tespit edebilmek adına... Sınıfta ben bunları gözlemliyorum diyecek ve yönlendirebilecek duruma geldik.”*

Haftalık yansıtma günlüklerinde de bu bulgulara benzer katılımcı ifadeleri dikkat çekmiştir. Bu günlüklerden bazı örnekler şöyledir: *“Davranış ve gelişiminde yetersizlik gözlemlediğim, ancak tanısı olmayan öğrencileri tespit etme ve yönlendirme konusunda bu haftaki bilgilerden yararlandım.”* (Hatice öğretmen, Yüz Yüze ODÖP); *“Çocukları daha yakından inceleyerek tanıya yönlendirmede yararlı oldu.”* (Nehir öğretmen, Web Tabanlı ODÖP). Bu noktada programın ilk modülünden elde edilen bilgilerin, çocukları tanıma ve gerektiğinde ilgili kurumlara yönlendirmede katılımcılara fayda sağladığı söylenebilir.

Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’ün ikinci modülünün içeriğinde ise; doğal öğretim sürecinin tanımı ve temel özellikleri konusu yer almaktadır. Bu kapsamda her iki programa dâhil olan tüm katılımcıların ortak görüşüne göre; eğitimlerden edinilen bu bilgiler doğal öğretim sürecinin temel felsefesi olan “eğitimin her yerde ve gün içerisinde ortaya çıkan tüm fırsatlarda olabileceğinin” keşfedilmesini sağlamıştır. Böylece katılımcılar, fırsatları değerlendirme farkındalığı kazanarak günlük rutin, geçiş, etkinlik ve anlık ortaya çıkabilen tüm durumlara öğretim amaçlarını gömmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan analizlerde katılımcıların keşfettikleri bu fırsatları eğitim süreçlerinde değerlendirmeye başladıklarına ilişkin çeşitli uygulama örnekleri sundukları da dikkat çekmiştir. Katılımcılar böylece, günlük eğitim süreçlerinde tüm öğrencilerini bütünleştirici çalışmalar yapabileceklerini öğrendiklerinin de altını çizmişlerdir. Bu konulara yönelik sunulan görüş ve uygulama örnekleri bir sonraki sayfada yer almaktadır.

Katılımcılardan biri, program sayesinde eğitimin belirli bir mekân ve etkinlikten bağımsız olduğunu deneyimlemiş ve bu konuyu; *“Eğitimin her yerde olabileceği, sadece masa başı eğitim verilmediğini bize daha hatırlattı, uygulama fırsatı sundu.”* (Vildan öğretmen, Web Tabanlı ODÖP) ifadeleriyle aktarmıştır. Bir başka katılımcı ise, *“Dışarıya onunla çıktığım, sebilden su doldurduğum süreye boşa geçen zaman gibi bakıyordum, ama ona orada bile suyu doldurması, yeteri kadar su koyması, dökmeden içmesi gibi pek çok davranışı gösteriyorum. Birçok fırsat önümüze geçiyormuş, ama bunun farkında değildik.”* (Neşe öğretmen, Yüz Yüze ODÖP) sözleriyle program sayesinde okuldaki su içme zamanı gibi ortaya çıkabilen pek çok fırsatı öğrencisine birçok beceri ve davranışı öğretmede kullanabileceğini fark ettiğine değinmiştir. Farklı bir öğretmen ise, programın bütün çocukları tüm etkinliklerde bütünleştiren çalışmalara da hizmet ettiğini, *“Bütünleştirme çalışmalarına güzel hizmet etmiş oldu. Gün içinde yemek yerken, lavaboya giderken, oyun oynarken de o çocuğu o etkinliğin neresine diğer çocuklarla katabileceğimizi çok güzel öğrenmiş olduk.”* (Deniz öğretmen, Yüz Yüze ODÖP) sözleriyle ele almıştır.

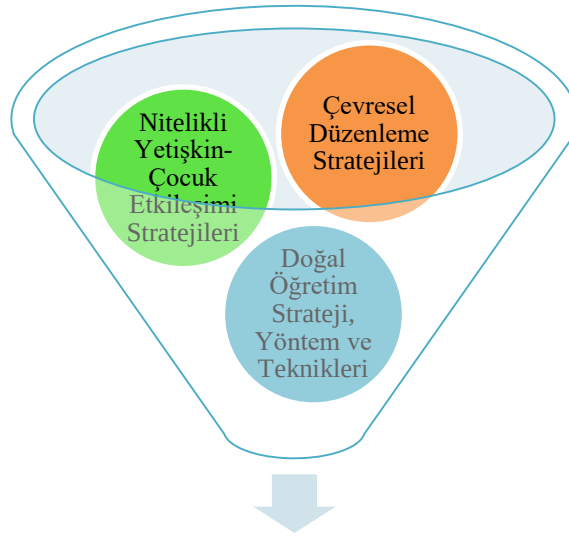
Katılımcılar, haftalık yansıtma günlüklerine de programdan edindikleri bilgiler sonucunda eğitim süreçlerindeki fırsatları yakalayabilmeyi öğrendiklerine şu örnek ifadelerle dikkat çekmişlerdir: *“Pek çok rutin ve etkinlik sürecini artık fırsata nasıl çevirebileceğimi biliyorum.”* (Burcu öğretmen, Yüz Yüze ODÖP); *“Örneğin geçiş sürecinin de eğitimde etkili olabileceği, her anın değerlendirileceğini öğrendik.”* (Işıl öğretmen, Web Tabanlı ODÖP). Buna ek olarak araştırmacı, öğretmenlerin okullarında meydana gelen çeşitli fırsatları öğretim için değerlendirdiklerini gözlemleyerek, bunları saha notlarına yansıtmıştır. Bu notlardan çarpıcı iki örnek şöyledir:

“Öğretmenlerin okula girişte, tuvalete giderken, yemek yerken vb. ortaya çıkan fırsatları öğretim için değerlendirmeye başladıklarını gözlemliyorum. Mesela bugünkü yerli malı etkinliğinde sebze ve meyvelerin renkleri, dokuları, boyutları ve sayılarına ilişkin çocuklara girdiler sundular...”

“Örneğin bir öğretmen renk öğretiminde çocuklarla tuvalete giderken renkli karolara basma oyununu oynadı, tuvaletteki sabunun rengini öğrencilerine sordu ve yemekte masalardaki farklı renkteki bardaklarla renk öğretimine devam etti.”

Sonuç olarak, çeşitli veri kaynaklarıyla desteklenen bulgular incelendiğinde; programların öğretmenlere gün içerisinde ortaya çıkan tüm fırsatları değerlendirme farkındalığı sağlayarak, öğretim sürecini bu yönde şekillendirmeleri yönünde katkıda bulunduğunu ifade edebilmek mümkündür.

Yapılan analizlere göre; programlardan elde edilen bilgilerin uygulamaya aktarıldığı katkılar bu konularla sınırlı değildir. Programların üçüncü, dördüncü ve beşinci modüllerinin içeriğinde katılımcılara alan yazında yer alan doğal öğretim uygulamaları sunulmuştur. Bu bağlamda; gerçekleştirilen analizlerde her iki programın tüm katılımcılarının, aldıkları eğitimler sayesinde bilgi edindikleri birtakım doğal öğretim uygulamalarını günlük eğitim sürecindeki çalışmalarına taşımaya başladıklarına yönelik çeşitli örnekler sundukları görülmüştür.



Şekil 4.16. Doğal öğretim uygulamaları

Her iki öğretmen eğitimi programının içeriğinde yer alan ve doğal öğretim yaklaşımının içerisinde kullanılan uygulamalardan biri; nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejileridir (Harjusola-Webb ve Hess Robbins, 2012; Storie vd., 2017). Bu bağlamda görüşmelerde her iki programa dâhil olan çoğu katılımcı; programlardan nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi konusunda edindikleri bilgilerle günlük eğitim süreçlerinde çocuklara olan yaklaşımlarının değiştiğini ifade etmiştir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Leyla öğretmen; *“Sınıfta sessiz kalıyordum. O dilsel girdi sunmak çok önemli ya, artık sürekli konuşuyorum. Devamlı yönlendirmek yerine ilgi duydukları şeyleri daha çok önemseyip çocuklarıma girdi sunuyorum. Oyuna kendimden bir şeyler katarak farklı oyunlar kurmaya çalışıyorum.”* diyerek aldığı eğitimden sonra günlük eğitim sürecinde kendi yönlendirmelerinden ziyade çocukların ilgilerine karşı daha duyarlı/yanıtlayıcı olduğunu ve

yaratıcı bir öğretmen olmaya çalıştığını ifade etmiştir. Aynı eğitim grubunda yer alan Başak öğretmen ise, *“Kendi yapımda aceleliyimdir. Hemen ona cevap veririm, istediğini veririm, söylemeden veririm. Bunlardan daha çok kendimi geri çekmeye başladım.”* sözleriyle etkileşim hızını azaltarak eğitim sürecinde artık çocukların isteklerini ifade etmesi için onlara fırsatlar tanıdığını vurgulamıştır. Son olarak Web Tabanlı ODÖP’e dâhil olan Nurgül öğretmen, aldığı eğitim sonrasında bir öğrencisiyle onun gelişimsel düzeyine uygun cümlelerle iletişim kurma deneyimini; *“Çok uzun ve soyut cümleler kullandığımı fark ettim. Programı gördükten sonra çocuğun seviyesine inememişim. Artık onun seviyesine uygun kısa, net cümleler kuruyorum.”* sözleriyle ele almıştır.

Öğretmenlerin eğitimlerden sonra çocuklara karşı olan etkileşimsel davranışlarının değişmeye başlaması konusunun EDDÖ-TV puanları, haftalık yansıtma günlükleri, saha notlarına da yansdığı görülmüştür. Örneğin Yüz Yüze ODÖP grubundan Gül öğretmen günlüğüne; *“Artık çocuklarım sınıfa geldiğinde gülümseyerek ve hoş geldin diyerek, güler yüzle ve ses tonumu kullanarak eğitime başlıyorum...”* yazarak nitelikli etkileşim davranışlarından duysal ifade edici olma boyutunda ilerleme kaydettiğini dile getirmişken; Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Vildan öğretmen *“Sınıfta önceden çocukları merkezlerde sürekli yönlendirirken şimdi çocukların ilgileri doğrultusunda oyunlarını geliştirmeye ve genişletmeye başladım.”* sözleriyle duyarlı-yanıtlayıcı olma boyutunda bir değişim yaşadığını aktarmıştır.

Araştırmacının konuyla ilgili notlarına yansıttığı saha gözlemlerinden bir örnek ise şöyledir: *“Çok aceleci ve yönlendirici bir yapısı olduğunu gözlemlediğim bu öğretmenin şimdi etkileşim hızını çocuklara göre ayarladığını ve çocukların ilgilerini takip etmeye başladığını görüyorum.”* Nicel analizlerin yer aldığı bölümde de, her iki eğitim programı katılımcılarının EDDÖ-TV’nin “duyarlı-yanıtlayıcı olma”, “duygusal ifadeci olma” ve “başarı odaklı-yönlendirici olma” boyutlarına ilişkin aldıkları toplam puan ortalamalarının ön-testten son-teste doğru istenen düzeyde arttığı ve bu puanların izleme ölçümünde de korunduğu ortaya çıkmıştır. Nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejileriyle ilgili sözü edilen tüm bulgular ışığında, eğitimlerin öğretmenlerin nitelikli etkileşim uygulamalarını eğitim süreçlerinde kullanmaya başlamaları ve etkileşimsel davranışlardaki olumlu değişimlere katkı sağladığını söyleyebilmek mümkündür.

Doğal öğretim yaklaşımının içerisinde nitelikli yetişkin-çocuk stratejileri dışında gerçekleştirilen birtakım uygulamalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda çevresel düzenleme stratejileri doğal öğretim yaklaşımının başlangıcı olarak görülmekte ve bu süreç diğer strateji, yöntem ve tekniklerle devam etmektedir (Diken, 2013a; Han, 2012). Araştırma sürecinden elde edilen görüşme bulgularında da; her iki eğitim programında yer alan tüm katılımcıların verdiği örneklerde, eğitimlerden bilgi edinilen çevresel düzenleme stratejilerinin günlük eğitim süreçlerinde kullanılmaya başlandığını gösteren izlere rastlanmıştır. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Neşe öğretmen; *“Kahvaltı zamanında öğrencim yemek seçiyor, ama en azından peynir yediği için o peyniri yemesinden yola çıkarak benim, ben, benim diyebilsin diye eksik bıraktım.”* sözleriyle aldığı eğitim sonrasında günlük kahvaltı rutinlerinde eksik bırakma stratejisini kullandığından bahsetmiş; aynı eğitim grubunda yer alan Deniz öğretmen, *“Şaşırtıcı durumlar çok işe yarıyor. [Aslı]’da mesela serbest zamanda sevdiği balık oynucağı yerine arabayı veriyorum. Yemek yerken çatal yerine kaşık veriyorum, çatal ver diyor.”* diyerek günlük eğitim sürecindeki serbest oyun etkinlikleri ve yemek rutininde şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma stratejisini uyguladığından söz etmiştir. Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Nurgül öğretmen ise, *“Mesela susadığı fırsatlarda suluğu hazır veriyordum. Suluğun kapağını artık kapatıyorum. O kendisi açmaya çalışıyor. Serbest zaman etkinliğinde belli sevdiği oyuncaklar var, onları yükseğe kaldırıyorum.”* sözleriyle eğitim sürecinde serbest oyun etkinlikleri ve ortaya çıkan diğer fırsatlarda ulaşılmaz hale getirme stratejisine başvurduğunu dile getirmiştir.

Haftalık yansıtma günlükleri ve saha notlarında da, katılımcıların programlardan elde edilen bilgilerle birtakım çevresel düzenleme stratejilerini günlük eğitim süreçlerinde kullanmaya başladıklarını gösteren örneklerle rastlanmıştır. Örneğin araştırmacı konuyla ilgili bir gözlemini günlüğüne şöyle aktarmıştır: *“...öğretmen kurulan balık yüzdürme oyununda balıkları önce ulaşılmaz hale getirerek çocukların istekte bulunmalarını sağladı. Kırmızı balığı kendisine gösteren öğrencisine bu mor bir balık diyerek beklenmedik bir durum yaratması ise, oyun atmosferini eğlenceli bir hale taşıdı.”* Buna ek olarak, haftalık yansıtma günlüklerinde Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Leyla öğretmenin *“Legoları üst rafa koyup ulaşılmaz hale getirdim. Yemek saatinde yemek vermeyi unutmuş gibi yaptım, parmak kaldırdı.”* ifadeleri ve Web Tabanlı ODÖP katılımcısı Betül öğretmenin *“Oyun oynarken bebek yerine eşeği tuttum, güldü ve eliyle bebeği gösterdi. Meyve suyu dağıtırken herkese*

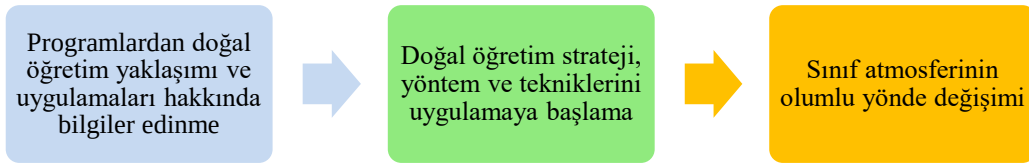
tam, ona az verdim, beni uyardı.” sözleri sınıflarda kullanılan “ulaşılmaz hale getirme, eksik bırakma, şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma” çevresel düzenleme stratejilerine örnekler sunmuştur. Bu noktada çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bulgular incelendiğinde; eğitimlerin çevresel düzenleme stratejilerini eğitim süreçlerine taşıma konusunda katılımcılara katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Gerçekleştirilen görüşmelerin analiz sonucunda Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’e dâhil olan tüm katılımcıların ortak ifadelerinde; aldıkları eğitimlerden sonra çevresel düzenleme stratejileriyle birlikte diğer doğal öğretim uygulamalarını da eğitim sürecinde ortaya çıkan fırsatlarda kullanmaya başladıkları saptanmıştır. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcıları içerisinde yer alan Deniz öğretmenin, *“Bardağı eksikse ne istiyorsun [Aslı] diye soruyorum. Bardak ver diyor.”* cümlelerinde programı tamamladıktan sonra günlük eğitim sürecinde talep etme/model olma stratejisini uyguladığından söz ettiği; yine aynı eğitim grubunda yer alan İrem öğretmenin, *“Genişletmeyi çok kullanıyorum. Kalem diyor hemen kırmızı kalem. Aç demesini her yerde bombardıman şeklinde sunuyorum.”* sözlerinde genişletme ve sözcük bombardımanı stratejisini kullandığına değindiği görülmüştür. Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Vildan öğretmenin; *“Yeşil oyun hamurunu mu vereyim, yoksa turuncu oyun hamurumu diyorum.”* ifadeleri seçenek sunma stratejisini çalışmalarında uyguladığının, yine aynı eğitim grubundaki Hilal öğretmenin ise; *“Sanat etkinliğinde şöyle kesiyorum, çizginin üstüne, ortasına dikkat ediyorum diye anlatarak kesiyorum. Çocuklara sen şimdi kâğıdı kesiyorsun, güneş çizdin diyorum.”* örnekleri kendi kendine konuşma ve paralel konuşma stratejilerine günlük etkinlikler içerisinde başvurduğunun bir göstergesi olarak görülebilir.

Haftalık yansıtma günlükleri, saha notları ve nicel analizlerde elde edilen sonuçlar da sözü edilen bulguları destekler niteliktedir. Örneğin; günlüklerde Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Hatice öğretmenin, *“Dil çıktısı olmayan otizmlili öğrencim için ver, benim, aç sözcüklerini belirledim ve gün içerisinde bu sözcükleri çok sayıda ona sunuyorum. Etkinliklerde yaptığı eylemi adlandırıyor, zorlandığı yerlerde ona fiziksel ipuçları sunuyorum.”* ifadeleriyle sözcük bombardımanı, paralel konuşma ve ipuçları; Web Tabanlı ODÖP katılımcısı Vildan öğretmenin ise, *“Kitap incelemek isteyen bir çocuğa hangisini istediğini soruyor, seçtiği kitaptaki resimler ile ilgili açık uçlu sorular soruyor ve resimleri*

adlandırıyorum.” cümleleriyle seçenek sunma, doğru sorular sorma ve model olma stratejilerini etkinliklerde kullandığını örneklendirmiştir.

Araştırmacı ise, katılımcıların eğitimlerden sonra doğal öğretim stratejilerini eğitim süreçlerinde kullanmaya başlamaları konusunda gözlemlediği sınıf ortamlarını şu sözlerle günlüğüne yansıtmıştır: *“Öğretmenler artık serbest oyun ve sanat saatinde çocuklara oynamak istedikleri köşeleri ya da etkinlikleri sorarak seçenek sunuyor ve yapılan çoğu eylemleri adlandırıyorlar...”* Yapılan nicel analizlerde de, katılımcıların eğitim süreçlerinden sonra serbest zaman ve sanat etkinliklerinde kullandıkları toplam doğal öğretim stratejileri puanlarında ön-testten son-teste anlamlı bir yükselme meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Tüm bu bulgular doğrultusunda, eğitim programlarının doğal öğretim stratejilerini eğitim süreçlerinde kullanmaya başlama konusunda katılımcılara olumlu yönde dokunuşları olduğunu ifade edebilmek mümkündür.



Doğal öğretim uygulamaları, öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde yer alan tüm öğrencilerle kullanabilecekleri ve temelde bütün öğrencilere yansımaları olabilecek bir yaklaşımdır (Dunst vd., 2011). Görüşmelerde bu kapsamda hem Yüz Yüze hem de Web Tabanlı ODÖP’e katılan büyük çoğunluğun öne çıkardığı düşünceye göre; eğitimlerden kazanılan bilgilerle doğal öğretim uygulamalarının günlük eğitim sürecinde kullanılmaya başlaması, sürecin işleyişini, dolayısıyla tüm sınıf iklimini olumlu yönde etkilemektedir. Konuyla ilgili ilk olarak her iki programın çoğu katılımcısı, eğitim süreçlerinde nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejilerinin kullanılmaya başlamasıyla ***öğrencileriyle olan etkileşimlerinin arttığını ve böylece sınıflarda çocuklarla etkileşimsel bağların kurulduğu bir atmosferin oluştuğunu*** görüşlerinde dile getirmiştir. Örneğin Web Tabanlı ODÖP katılımcısı Buket öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle yaşadığı bir deneyimi şu sözlerle ele almıştır: *“İletişim kuramama, onu anlayamama gibi sıkıntıları vardı. Şimdi ne kadar onunla birebir iletişime girersem onun da benimle girdiğini ve aramızda güzel bir bağ geliştiğini hissediyorum.”* Aktarılan bu bulgu, haftalık yansıtma günlüklerinde de kendine

yer bulmuştur. Örneğin; Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Ayça öğretmen günlüğüne yazdığı, “Siz iletişime açık bir öğretmensiniz çocuklarınız da sizinle iletişime geçmeye can atıyor. Bu açıdan çocuklarımla aramda etkileşimsel bir bağın oluştuğunu hissediyorum.”; Web Tabanlı ODÖP katılımcısı Nehir öğretmen ise “Çocuklara karşı daha duyarlı olmam ve daha fazla ilgi göstermem, onların etkileşime girmeye daha istekli olmalarını sağladı. Böylece sınıfımda etkili bir iletişim ağı oluştu.” ifadeleriyle programların eğitim sürecinde yarattığı olumlu etkileşimsel bir atmosferden söz etmiştir.

Yine her iki programda yer alan çoğu katılımcının görüşüne göre; eğitimler sonrasında özellikle sınıflarda nitelikli yetişkin-çocuk stratejilerinin uygulanmaya başlaması ve öğrencilerle karşılıklı etkileşimsel bir süreç yaşanması **çocukların kendilerini değerli hissettikleri bir sınıf iklimine** yol açmıştır. Örneğin Web Tabanlı ODÖP’te yer alan Beyza öğretmen bu konuyu, “Çocuğun önüne seçenek sundunuz, fırsatlar verdiniz, daha çok konuşma hakkı sağladınız ve etkileşim kurdunuz ya, o çocuklar orada daha değerli olduklarını daha net hissediyorlar.” sözleriyle ele almıştır. Haftalık yansıtma günlüklerinde de katılımcılar, eğitimler sonrasında uyguladıkları doğal öğretim uygulamalarıyla sınıflarında çocuklara kendilerini değerli hissettiren ve etkileşimden karşılıklı doyumun sağlandığı bir iklimin oluştuğuna şu örnek ifadelerle dikkat çekmişlerdir:

“İlgilerine yönelme, seçenek sunma ve gösterdiği şeyleri adlandırma gibi eğlenceli uygulamalar onların kendilerini hem değerli hissetmelerini hem de artan etkileşimden ortak keyif almayı sağlıyor.” (Gül öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

“Örneğin serbest oyun saatinde çocuklarla evcilik oynadığım ve keyif aldığım zaman çocuklar da çok mutlu hissediyor, çok keyif alıyor ve bu bir ayna gibi karşılıklı yaşanıyor.” (Beyza öğretmen, Web Tabanlı ODÖP).

Ele alınan bulgulara ek olarak; görüşmelerde yine her iki program katılımcılarının büyük çoğunluğu tarafından paylaşılan bir diğer düşünce; doğal öğretim uygulamalarının eğitim sürecine aktarılmasıyla sınıfların **tüm çocukların aktif olarak etkinliklere katıldığı ve böylece daha eğlenceli, karmaşadan uzak bir ortama dönüşmeye başlamasıdır**. Örneğin Yüz Yüze ODÖP’ün katılımcısı Leyla öğretmen programdan öğrendiği doğal öğretim uygulamalarını çalışmalarına yansıtmasıyla sınıfında gözlemlediği olumlu değişimi şu sözlerle dile getirmiştir: “Serbest zamanda tüm çocuklar daha aktif olarak öğretmenleriyle oyun oynadığı için o oyun saatleri daha eğlenceli ve problem davranışlardan uzak bir hale gelmeye başladı.” Haftalık yansıtma günlüklerinde de katılımcılar, eğitimler sonrasında

sınıflarında uyguladıkları doğal öğretim uygulamalarıyla daha aktif, keyifli ve böylece problem davranışlardan daha uzak bir eğitim ortamı oluştuğuna ilişkin gözlem ve deneyimlerini şu örnek ifadelerle ele almışlardır:

“Bir yetişkinin özellikle de okulöncesi öğretmeninin sıcak, coşkulu bir tavırla seçenek sunması, şaşırtıcı durumlar yaratması o etkinliği keyifli bir eğlenceye sürükleyerek oyunlara katılım davranışını artırıyor.

Böylece ortamda hırçınlık yerine daha sakin bir hava esiyor...” (Bahar öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

“Tıpkı lunapark gibi. Gidersiniz eğlenirsiniz, eğlendikçe daha çok gitmek istersiniz. Stratejileri uyguladıkça etkinliğe aktif katılım artıyor. Birlikte gülüyor, heyecanlanıyor ve paylaşılan bu neşeli zamanla sınıftaki uyumsuz bazı davranışlardan da sıyrılmış oluyorsunuz.” (Vildan öğretmen, Web Tabanlı ODÖP).

Yapılan saha gözlemlerinde de eğitim programlarının uygulanmasından sonra kullanılmaya başlandığı görülen doğal öğretim uygulamalarının, sınıfların atmosferini olumlu yönde etkilediğine yönelik göstergelere rastlanmıştır. Konuya yönelik tutulan araştırmacı günlüğünden bir örnek şöyledir:

“Sınıfta hiç gülmeyen, çocuklara seçenek sunmayan ve iletişimden kaçınan bu öğretmenin şimdi yüzü gülüyor, etkinliklerine seçenek sunarak başlıyor ve her fırsatta çocuklarla etkileşim kurmaya çalışıyor.

Bu çabalar karşılıksız değil... Öğretmenim seni seviyorum derken hissedilen sıcaklık ve kurulmaya başlanan iletişim bağı eskiden buz gibi hissettiren bir sınıf ortamını ılımlı bir iklime taşıyor...”

Özetle, çeşitli veri kaynaklarıyla desteklenen veri kaynakları ışığında eğitimlerden bilgi edinilen doğal öğretim uygulamalarının eğitim sürecinde kullanılmaya başlanmasının, sınıfların iklimini pasiften daha aktife, sönük bir yerden daha neşeli bir ortama, karmaşadan daha sakin bir atmosfere taşımada olumlu bir etkisinin olabileceği düşünülebilir.

Sözü edilen tüm bu konular dışında; yapılan görüşmelerin analizinde farklı eğitim gruplarına dâhil olan öğretmenlerin “programların sağladığı mesleki katkılar” alt teması içerisinde, farklı konuları ele aldıkları da ortaya çıkmıştır. Katılımcıların ele aldıkları bu kazanımların ise, programlardan elde edilen bilgilerin yine eğitim sürecinde gerçekleştirilen çeşitli çalışmalara aktarılmasıyla ilgili olduğu dikkat çekmiştir. Bu bağlamda görüşmelerde web tabanlı eğitime katılan gruptan farklı olarak, sadece üç Yüz Yüze ODÖP katılımcısının dile getirdiği görüşlerden biri; programdan elde edilen doğal öğretim uygulamalarına ilişkin bilgilerin okullarında verdikleri destek eğitimlere de taşınmasıdır. Katılımcıların bu yöndeki görüşlerinden örnekler ise şöyledir: *“Bir yıl nasıl geçecek bu çocuklarla dedim, ama eğitimi aldıkça oradaki etkinliklerimi de geliştirmeye başladım.”* (Neşe öğretmen); *“Yani*

gördüğümüz bu bütün yöntemleri destek eğitimde çocukla birebir çalışarak da uygulayabiliyoruz.” (Ayça öğretmen).

Görüşmelerde yine sadece Yüz Yüze ODÖP’e dâhil olan iki katılımcının diğer eğitim grubundan farklı olarak değindiği bir diğer mesleki kazanım; aldıkları eğitim sayesinde kaynaştırma sürecinde ailelere artık daha bilinçli bir şekilde bilgi vermeleridir. Bu iki katılımcının görüşüne göre; doğal öğretim süreciyle ilgili bilgi taşıdıkları bazı aileler ise bu bilgileri çocuklarıyla olan çalışmalarına yansıtmaya başlamışlardır. Sözü edilen konularla ilgili görüş örnekleri şunlardır: *“Velilerimize bilgi verirken daha bilinçli bilgi veriyoruz...”* (Neşe öğretmen); *“Mesela lavaboya girdiğimizde aşama aşama anneye ipuçlarını yapabileceklerini söyledim. Anne de bunu uygulamaya başladı. Yönergeleri de artık daha net ve çocuğun seviyesine göre veriyor.”* (Ece öğretmen).

“Programların sağladığı mesleki katkılar” alt teması içerisinde şimdiye kadar; katılımcıların gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri ve doğal öğretim süreciyle ilgili bilgiler edinmeleri, edinilen bu bilgileri ise eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri hangi uygulamalara aktardıklarına ilişkin görüş ve deneyimleri paylaşılmıştır. Bu konulara ek olarak; yapılan görüşmelerin analizinde araştırmanın tüm katılımcılarının programlardan elde ettiklerini ifade ettikleri bütün mesleki kazanımları genel bir çerçevede değerlendirdikleri görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle; çalışmada yer alan tüm katılımcıların ortak görüşüne göre, aldıkları eğitimlerle doğal öğretim yaklaşımı konusunda elde ettikleri bilgi ve uygulama pratiği, genel çerçevede kaynaştırma konusunda biraz daha uzmanlık kazanmalarına yol açmıştır. Örneğin bu konuyla ilgili Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Nazlı öğretmen; *“Aslında genel olarak tüm katkılara bakarsak, kaynaştırma konusunda daha bilgili ve bu bilgileri uygulamalara taşıyarak daha becerili bir uzman olma yoluna girdik.”* açıklamalarında bulunmuştur.

Her iki programda yer alan bazı katılımcıların görüşüne göre; aldıkları eğitimlerden sonra kaynaştırma uygulamaları konusunda biraz daha uzmanlaşma konusu, kaynaştırma sürecine olan yaklaşımlarının daha olumlu olabilmesine yol açmıştır. Konuyla ilgili iki programın katılımcı görüşlerinden seçilen örnekler sırasıyla şöyledir:

“Kaynaştırmadan korkuyoruz. Neden korkuyoruz? Onlara yetemeyeceğimiz için, ama şimdi bu bilgi ve yaptığımız uygulamalarla önümüzdeki sene gelmiş olduğunda artık daha az korkacağız. Daha ılımlı yaklaşacağız.” (Ece öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

“Kaynaştırma öğrencisine nasıl, ne kadar fayda sağlayabilirim diye bir korku olabiliyordu zaman zaman. Bilgilenererek ve uygulama yaparak bunu biraz daha aştığımı ve sürece daha olumlu yaklaştığımı düşünüyorum.” (Işıl öğretmen, Web Tabanlı ODÖP).

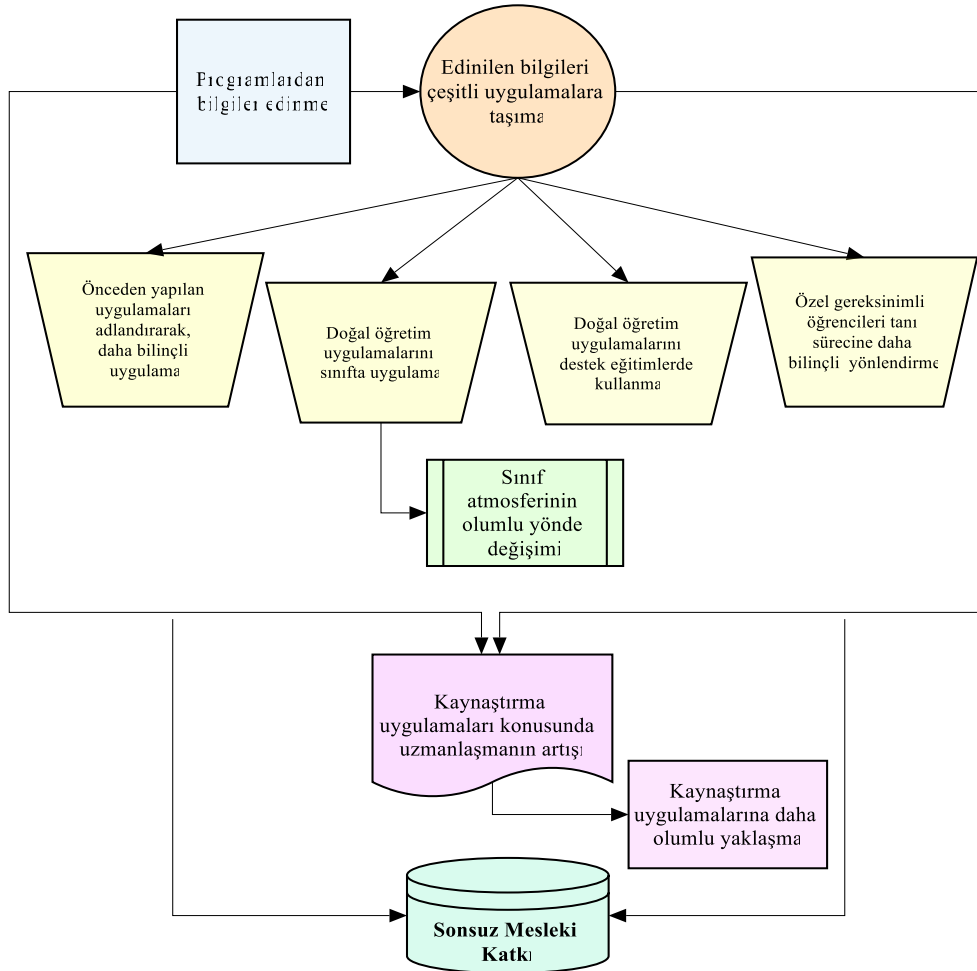
Son olarak; görüşmelerde her iki programın kimi katılımcıları ortak görüş olarak, kaynaştırma uygulamalarında kolaylıkla uygulayabilecekleri doğal öğretim uygulamaları hakkında eğitimlerde kendilerine sağlanan tüm bilgilerin, sadece bu eğitimi aldıkları dönemde değil meslek hayatları boyunca kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda katılımcılar; her yıl okulöncesi öğretmenleri olarak kaynaştırma öğrencileriyle karşılaşacaklarının altını çizerek, katıldıkları programlar mesleki gelişimlerine sonsuz katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bu konu çerçevesinde sunulan görüşlerden örnekler şöyledir: *“Biz her yıl karşılaşacağız bu çocuklarla. Mesleği sürdürdüğümüz sürece kullanacağız bunları.”* (Neşe öğretmen, Yüz Yüze ODÖP); *“Sonsuz katkısı var yani, biz emekli olana kadar.”* (Vildan öğretmen, Web Tabanlı ODÖP).

Programlardan sonsuz mesleki katkı elde etme bulgusuna katılımcıların tuttuğu haftalık yansıma günlüklerinde de rastlanmıştır; Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Neşe öğretmen bu konuya *“Öğrendiğim uygulamalar bundan sonraki mesleki yaşamımda her zaman lazım olacak, pratik uygulamalar...”* sözleriyle değinmiştir.

Özetle; hem Yüz Yüze ve hem de Web Tabanlı ODÖP’te yer alan tüm katılımcıların ifadelerinde; mesleki olarak programlardan öncelikle doğal öğretim süreciyle ilgili bilgiler edinme ve sonrasında edinilen bu bilgileri çeşitli uygulamalara aktarabildikleri çok sayıda yarar elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Uygulamaya aktarılan bu katkılar ise; öğrencileri daha iyi gözlemleyerek gerektiğinde öğrenci ve ailesini tanı veya değerlendirme yapan kurumlara yönlendirme, günlük eğitim sürecinde önceden gerçekleştirilen doğal öğretim uygulamalarını adlandırarak bu uygulamaları daha bilinçli bir şekilde gerçekleştirme ve yeni öğrenilen doğal öğretim uygulamalarını kullanmaya başlamadır. Her iki program katılımcıları, gerçekleştirdikleri bu uygulamalarla sınıflarında çocukların daha aktif olduğu ve böylece daha eğlenceli ve problem davranışlardan uzak bir atmosferin oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların yine ortak görüşüne göre; programlardan edinilen bilgiler ve bu bilgilerin eğitim sürecindeki uygulamalara aktarılmaya başlaması, genel olarak kaynaştırma uygulamaları konusunda daha fazla yeterlilik kazanmalarını sağlamıştır. Eğitimler

sonucunda kaynaştırma uygulamaları konusunda biraz daha yeterlilik kazanmaya başlama ise, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine daha ılımlı bir şekilde yaklaşmalarıyla sonuçlanabilmektedir. Son olarak yapılan analizlerde, bu programların içeriğinin genel çerçevede öğretmenlerin tüm meslek hayatlarına taşıyabilecekleri bilgi ve uygulamaları kapsadığına değinildiği ortaya çıkmıştır. Sözü edilen bu bulgular yapılan nicel analizler, haftalık yansıtma günlükleri ve tutulan saha notlarıyla da desteklenmektedir. Böylece hazırlanan eğitim programlarının mesleki gelişimin bilimsel tanımında da vurgulanan “bilginin gerçek hayata taşınması” amacını gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Her iki programda yer alan katılımcıların birbirleriyle ilişkilendirdikleri tüm bu konular, Şekil 4.17’de özetlenmiştir.



Şekil 4.17. Programların sağladığı katkılar ana temasıyla ilişkilendirilen konular

4.5.1.2. Çocuklara katkılar

Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının ortak görüşüne göre; programlardan bilgi edinilen doğal öğretim uygulamalarının günlük eğitim sürecine taşınması, hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren öğrencilere birtakım katkılar sağlamıştır. Programlar öğretmenlere çocukların özellikle dil ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesine yönelik pek çok doğal öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin öğretimini kapsamakla birlikte; araştırma kapsamında beş haftalık eğitim programı sürecindeki uygulamalarla öğrencilerde sözcük artışının meydana gelmesi beklenmemektedir. Ancak, görüşmelerin analizinde her iki programa dâhil olan katılımcıların büyük çoğunluğunun, aldıkları eğitimlerde öğrendikleri uygulamaları günlük eğitim süreçlerine taşımalarıyla kısa sürede öğrencilerinin dil ve iletişim gelişimleri üzerinde olumlu dönütler almaya başladıklarını ifade ettikleri dikkat çekmiştir.

Görüşmelerde Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'ün çoğu katılımcısı, çekingen özelliklerinden dolayı konuşmayan öğrencileriyle birlikte özellikle özel gereksinimli ***öğrencilerinin istekte bulunma davranışları ve sözcük çıktılarında artış meydana geldiğini gözlemlediklerini*** dile getirmiştir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından Fatma öğretmen, “*Aç, ver gibi tek kelime çıktısı var artık. Öğrencime bu seminerden sonra kazandırdım.*” sözleriyle sınıfta uyguladığı doğal öğretim uygulamalarıyla öğrencisinin tek kelime çıktısına sahip olduğunu; aynı grupta yer alan Deniz öğretmen ise, “*Bizde kelime sayısı çok arttı genişletmeler sayesinde. Bana sarı minibüs al dedi. İki kelimeden ulaştık oraya.*” diyerek eğitim sürecinde genişletme stratejisini kullanarak kaynaştırma öğrencisinde iki kelimeden dört kelimelik bir cümle çıktısına ulaştığını dile getirmiştir. Buna ek olarak; Web Tabanlı ODÖP katılımcısı İnci öğretmen ise, “*Sessiz çocuğum ne isterdi ne bir şey yapardı. Sadece gözüme bakardı. Eksik bırakmayı ya da ulaşılmaz hale getirmeyi birkaç kere yaptığımda isteklerini ifade etmeye başladı. Bunu açmanı istiyorum. Bana vermedin. Kalemi açar mısın?*” sözleriyle çekingen olan öğrencisinin istekte bulunma davranışının sınıfta yaptığı doğal öğretim uygulamalarıyla arttığına ilişkin yaşadığı deneyimi paylaşmıştır.

Odak grup görüşmelerinin analizinde ortaya çıkan bu bulgular, haftalık yansıtma günlükleri ve saha notlarından elde edilen verilerle de desteklenmiştir. Örneğin; Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından Banu öğretmen, “*Otizimli öğrencime özellikle sevdiği yiyecekleri*

parça parça vererek o yiyeceği bir daha istemesini sağlıyorum. Henüz dil çıktısı olmasa da ver kelimesini artık söyleyebiliyor.”; Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Nehir öğretmen ise, “Konuşma yetersizliği olan öğrencim için stratejileri kullandım. Mesela yemeğe gittiğimizde çayını çok az doldurdum ve hemen bitirdi. Tekrar içmek istedi ve ilk defa çay dedi.” örnekleriyle programlardan öğrendikleri sınırlı oranda verme gibi doğal öğretim stratejilerini eğitim süreçlerinde kullanmalarının öğrencilerinin dil çıktısında bir artış meydana getirdiğini günlüklerine yansıtmışlardır. Araştırmacının saha notlarında da bu bulguları destekler nitelikte örnekler bulunmaktadır. Konuyla ilgili örnek bir saha gözlemi şu ifadeleri içermiştir: “Otizmli [Ali]’yi ilk gözlemlediğimde hiç dil çıktısı yoktu. Öğretmenin sınıfında ulaşılmaz hale getirme ve sınırlı oranda verme çevresel düzenlemelerini kullanarak ona dilsel modeller sunduğunu, böylece çocuğun ver, su, al sözcüklerini söylemeye başladığını görüyorum.”

Araştırmada küçük çocukları olan katılımcılar da bulunmaktadır. Her iki programda küçük çocukları olan katılımcıların ortak görüşüne göre; doğal öğretim uygulamaları sadece sınıftaki öğrencilerinin sözcük çıktılarında değil, kendi çocuklarının sözcük çıktılarındaki artışa da katkı sağlamıştır. Bu noktada katılımcılar, programlardan öğrendikleri doğal öğretim çalışmalarını evde kendi çocuklarına da uygulayarak bu süreci deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Neşe öğretmen; “Eve taşıdım ben bu programı. 15 aylık oğlum var, çok fazla konuşmıyor daha. Beş haftadır öğrendiklerimi onun üzerinde uyguluyorum, o bile gelişmeye başladı. Artık ver, su diyor.” diyerek doğal öğretim yaklaşımını evde kendi çocuğuyla gerçekleştirdiği çalışmalarda kullanmasının, çocuğunun sözcük çıktısına olumlu yönde etkileri olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Web Tabanlı ODÖP’te yer alan Hilal öğretmen ise; “Bayağı uzun cümle kurar oldu benim oğlum da. Sarı araba, kırmızı araba, uçak uçuyor. Artık renkleri biliyor. Araba sadece inn inn değil. Genişletmeler yaptık, bunları öğrendi.” şeklinde sunduğu örnekle doğal öğretim stratejileriyle kendi çocuğunun daha uzun cümleler kurduğunu gözlemlediğini vurgulamıştır.

Haftalık yansıtma günlüklerinde de sözü edilen bulguları destekler nitelikte ifadelere rastlanmıştır. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından Bahar öğretmen günlüğüne yazdığı şu sözlerle doğal öğretim uygulamalarının küçük kızında meydana getirdiği kavramsal sözcük artışını ele almıştır: “Onunla oynadığım oyunlarda şekillerle ilgili

oyuncağın parçalarını yanlış yerlere takarak, şekilleri ve renkleri adlandırarak kızımın yanlış, hayır, kırmızıyı tak, mavi kare gibi yeni kelimeler edinmesini sağladım.”

Yapılan görüşmelerde sadece Yüz Yüze ODÖP’e dâhil olan bir katılımcı ise, doğal öğretim uygulamalarının eğitim sürecinde uygulanmasından sonra çocukların sözcük çıktısında gelişme meydana geldiği görüşlerinden ayrılmıştır. Bu katılımcı görüşmelerde programın kaynaştırma öğrencisine herhangi bir katkısı olmadığından bahsederek, bunun nedenini kendisinin uygulamaları gerçekleştirememesiyle ilişkilendirmiştir. Eda öğretmenin bu yöndeki görüşü şöyledir: *“Ne denersem deneyeyim onunla iletişim kurmayı başaramıyorum. Kendime çok büyük katkısı var programın, ama kaynaştırmalarımda pek bir şey aldığımı söyleyemem; ama ben kendim yapamadım.”* Haftalık yansıtma günlüklerinde de sözü edilen öğretmenin benzer ifadeleri kullandığı dikkat çekmiştir. Tutulan saha notunda ise araştırmacının bu öğretmenle ilgili genel izlenimi şöyledir:

“Sınıfta oldukça mutsuz ve tükenmiş görünüyor. Her sohbetimizde stratejileri kullanmada istekli olduğunu, ancak başka bir programdan bu alana yönelmesi ve sınıfın kalabalık olmasıyla tüm çocuklara yetebilecek gücü kendinde bulamadığını dile getiriyor. Bugün tüm etkinlik boyunca sandalyesinde oturması ve eğitime etkin bir dokunuş yapmaması ise bu söylediklerini yansıtıyor.”

Çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bulgular bu noktada özetlendiğinde, eğitim programlarının temel amacı olmasa da çocukların dil gelişimlerine kısa sürede olumlu dokunuşları olduğunu söyleyebilmek olasıdır. Elde edilen bulgular ışığında, programın bir öğretmenin sınıfındaki kaynaştırma öğrencisine dil ve iletişim boyutunda bir katkı sağlamamasının nedeninin ise, eğitim sürecinde doğal öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmemesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Görüşmelerde yine her iki eğitim programda yer alan çoğu katılımcı, günlük eğitim sürecinde öğrencileri için belirledikleri amaçları oyunun içerisine gömmenin ve nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejilerini kullanmanın tüm çocukların **oyuna katılım ve etkileşim kurma davranışlarını artırdığını** da ifade etmiştir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Gül öğretmen; *“O oyunun içinde o arabayı öğrendiğini fark ettim. Onun sürülen bir şey olduğunu... Önceden oyun bilmiyormuş. Onunla iki-üç hafta oyunla çalıştığımızda artık çocuğun benimle etkileşim kurduğunu ve oynamak istediğini gördüm.”* diyerek oyunların içerisinde öğretim amaçlarını gömdüğünde kaynaştırma öğrencisinin oyuna katılım ve etkileşim davranışlarında artış gözlemlediğini dile getirmiştir. Web Tabanlı ODÖP

katılımcılarından Dilek öğretmen ise; sınıfında nitelikli yetişkin-çocuk stratejilerini kullanmasıyla birlikte tüm öğrencilerinin etkileşime girme davranışlarında bir gelişme gözlemlediğini, *“Siz o etkileşim stratejilerini kullanıyorsunuz ya, tüm sınıf bir beklenti içindeler. Sürekli gözleriyle artık bizimle iletişime geçmeye çalışıyorlar.”* sözleriyle açıklamıştır.

Haftalık yansıtma günlüklerinde yine bu bulgulara benzer katılımcı ifadeleri dikkat çekmiştir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Ayça öğretmen öğrencileriyle kurduğu nitelikli etkileşim sonucunda deneyimlediği bir olayı şu cümlelerle günlüğüne yansıtmıştır: *“Çocuklara yaklaşımım artık daha sıcak, içten ve coşkulu. Bu duygularım çocuklarıma geçti ve bugün etkinliklerde hepsi benimle etkileşim kurmak için can attı...”* Web Tabanlı ODÖP katılımcısı Vildan öğretmen ise oyunların içerisine amaçlar gömmesiyle çocuklarda gözlemlediği davranışları; *“Serbest zamanda oyunlarına katılarak amaçları oyun içerisinde verdim. Böylece çocuklarımin oyuna katılım ve iletişim kurma davranışlarının arttığını gördüm.”* ifadeleriyle yazıya dökmüştür. Yapılan saha gözlemlerinde de programların uygulanmasından sonra öğretmenlerin özellikle serbest oyun zamanlarında çocukların oyunlarına katılım ve onlarla kurdukları karşılıklı etkileşim davranışlarında bir artış meydana geldiği görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin özellikle serbest oyun zamanlarında önceden tercih ettikleri “serbestlik” anlayışının değiştiğini gözlemleyen araştırmacı, çocuklara yapılan bu dokunuşların karşılıklı etkileşim ve oyuna ortak katılım davranışlarını artırdığını saha notlarına yansıtmıştır.

Ele alınan görüşme ve diğer veri kaynaklarından elde edilen verilerin analizi ışığında, günlük eğitim sürecinde doğal öğretimin temel ilkeleriyle birlikte özellikle nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejilerini kullanmanın, tüm çocukların oyuna katılım ve etkileşim davranışlarında olumlu bir etkiye neden olabileceğini söyleyebilmek mümkündür.

Yukarıdaki paragraflarda; hem Yüz Yüze ve hem de Web Tabanlı ODÖP’e katılan katılımcıların “çocuklara olan katkılar” alt teması içerisinde ortak olarak görüş bildirdikleri konular ele alınmıştır. Ancak, yapılan analizlerde tıpkı “programların sağladığı mesleki katkılar” alt temasında olduğu gibi, farklı eğitim gruplarında yer alan katılımcıların bu tema içerisinde farklı konular hakkında da görüşler sundukları bulunmuştur. Bu kapsamda görüşmelerde sadece Web Tabanlı ODÖP’ün üç katılımcısının öne çıkardığı bir konu; sınıflarında özellikle nitelikli yetişkin-çocuk davranışı stratejilerinin uygulanmasıyla,

öğrencilerinin problem davranışlarında azalmalar meydana geldiğini gözlemlemeleridir. Örneğin Nurgül öğretmen; *“Çocukla kurduğum iletişim artınca ilgi çekmek için yaptığı vurma, tükürme davranışlarının azaldığını gördüm.”* sözleriyle öğrencisiyle kurduğu iletişimin artmasıyla bu öğrencinde olumlu davranış değişimleri gözlemlediğini ifade etmiştir. Görüşmelerde sadece bazı web tabanlı program katılımcılarının ifade ettiği bu görüşün, her iki eğitim grubunda yer alan katılımcıların haftalık yansıtma günlüklerine taşındığı dikkat çekmiştir. Bununla ilgili bir örnek şöyledir: *“Nitelikli etkileşim stratejileri sınıf yönetimine katkı sağladı. Örneğin, serbest oyunda karşılıklı etkileşimin kurulduğu ve oyuna katılımın arttığı bir sınıfta çocuklarımın oradan oraya koşma, birbirlerini itme gibi davranışları azalıyor.”* (Gül öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

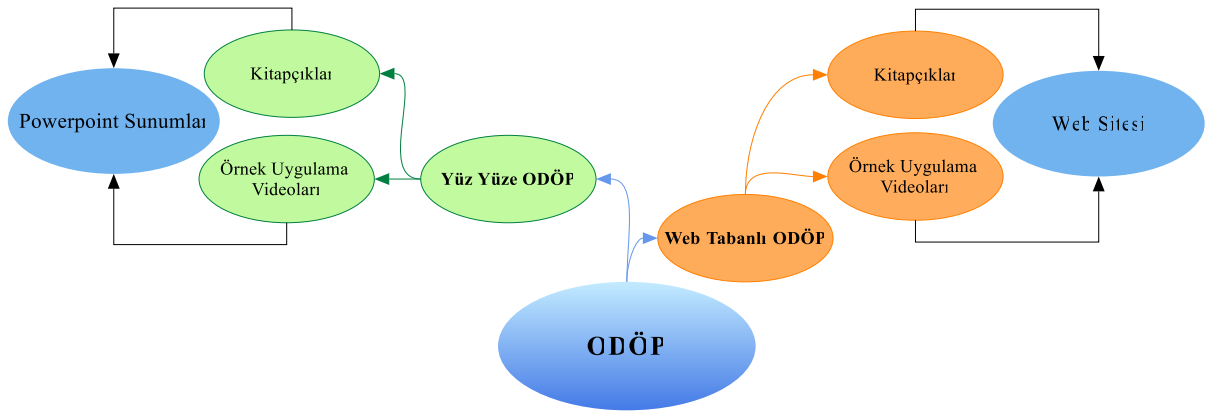
Özetle; çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bulgular ışığında eğitimlerde bilgi edinilen nitelikli etkileşim stratejilerinin sınıflarda kullanılmaya başlamasının, çocukların problem davranışlarının azalmasına olumlu etkide bulunabileceği düşünülebilir. Bu bulgu, daha önceden ifade edilen nitelikli etkileşim stratejilerinin eğitim süreçlerinde uygulanmaya başlanmasıyla sınıfların karmaşadan uzak bir atmosfere taşınması bulgusuyla da örtüşmektedir.

Son olarak görüşmelerde; sadece Yüz Yüze ODÖP’te yer alan iki katılımcının programların çocuklara olan katkılarına ilişkin sunulan görüşlerden farklılaşan bir konuya değindiği görülmüştür. Sözü edilen bu iki katılımcı görüşlerinde; öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencileriyle gerçekleştirdikleri doğal öğretim uygulamalarını gözlemleyen diğer çocuklarda ***hoşgörü, yardımlaşma gibi değerlerin oluştuğunu ve gözlenen uygulamaların akran öğretime yansıdığını*** ifade etmişlerdir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Ayça öğretmen bu görüşleri; *“Arkadaşlarında hoşgörü ve nasıl yardım edebilirim oluştu. Mesela o sözcük bombardımanında ben söylüyorum aç, aç diye, ona söylettiriyorum. Sonra ben bitiriyorum, arkamı dönüyorum ve ayna gibi arkadaşları devam ediyorlar aç, aç diye.”* sözleriyle özetlemiştir.

Özet olarak; her iki programın katılımcı görüşleri, haftalık yansıtma günlükleri ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitimlerden bilgiler edinilen doğal öğretim uygulamalarının günlük eğitim süreçlerine taşınmasıyla, kaynaştırma öğrencileriyle birlikte tüm çocukların sözcük çıktıları, istekte bulunma, oyuna katılım ve etkileşim kurma davranışlarında artışlar meydana getirebileceğinden söz etmek olasıdır.

4.5.2. Tema 2: Programların içeriği ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşler

Hem Yüz Yüze ve hem de Web Tabanlı ODÖP; beş haftaya yayılan aynı içerikten oluşmaktadır. Bu içerik, çeşitli materyallerle katılımcılara sunulmuştur. İçeriğin oluşturulmasında öncelikle; programlar için belirlenen konuların içerisinde yer aldığı beş modülden oluşan kitapçıklar hazırlanmış ve her modüldeki konulara yönelik örnek uygulama videoları çekilmiştir. Yüz Yüze ODÖP’te kitapçıklarda yer alan bilgiler ve örnek uygulama videoları powerpoint sunumların içerisine gömülerek katılımcılara araştırmacı tarafından sunulmuştur. Web Tabanlı ODÖP’te ise; kitapçıklarda yer alan bilgiler ve örnek uygulama videoları web sitesine gömülerek, bu materyallere katılımcıların web üzerinden kendilerinin ulaşmaları sağlanmıştır.



Şekil 4.18. Programların oluşum süreci

Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’ün uygulama süreci ise iki aşamalı olarak ele alınabilir. Bunlardan birincisi, eğitim programlarının katılımcılara araştırmacı tarafından yüz yüze oturumlarla ya da web tabanlı olarak beş haftalık bir süreçte sunulmasıdır. İkincisi ise, katılımcıların programların içeriğinde yer alan doğal öğretim uygulamalarını haftalık eğitimlerden sonra sınıf ortamlarında uygulamaları sürecidir.

Programların içerik ve uygulama süreçlerine yönelik verilen bu bilgilere paralel olarak, yapılan görüşmelerde her iki eğitim grubundaki katılımcıların “programların içeriği ve uygulama süreçleri” ana teması içerisinde; konuların haftalık olarak dağılımı ve içeriği, programların süresi/yoğunluğu ve programda kullanılan materyaller konularına ilişkin

birtakım ortak ya da farklı görüşler bildirdikleri görülmüştür. Buna ek olarak, yapılan analiz sonucunda katılımcıların bu ana tema içerisinde programların başarılı yönlerini ve uygulama süreçlerinde yaşanan sorunları da görüşmelerde ele aldıkları ortaya çıkmıştır. Sözü edilen bu bulgular aşağıda sırasıyla açıklanmış ve çeşitli veri kaynaklarıyla (haftalık yansıtma günlükleri, saha notları) da desteklenmiştir.

4.5.2.1. Konuların haftalık olarak dağılımı ve içeriği

Hem Yüz Yüze ve hem de Web Tabanlı ODÖP’ün tüm içeriği; “programın tanıtımı ve yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri, doğal öğretim sürecine giriş, nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejileri, doğal öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ve çevresel düzenlemeler” modülleri ya da konularından oluşmaktadır. Bu içerik beş haftaya yayılarak katılımcılara sunulmuştur. Bu bağlamda; Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’ün tüm katılımcıları öncelikle ortak görüş olarak, programların bütününe lisans eğitiminde aldıkları bilgileri güncellemek ve kendilerini geliştirmek açısından güzel ve yeterli bir içeriğe sahip olduğunu görüşmelerde ifade etmiştir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP’ün katılımcısı Deniz öğretmen; *“Güzel ve yeterli bir içeriğe sahipti. Mesleğimin bu kadar zamanında tekrar bu bilgiyi almış olmaktan ve bilgilerimi güncellemiş olmaktan dolayı mutluyum.”* diyerek programın içeriğini güzel ve yeterli bulunduğunu belirtmiştir. Web Tabanlı ODÖP’e katılan Işıl öğretmen ise; *“Biz farklı bir şehirde çalışan bir öğretmen olsaydık ve bu eğitimi takip ediyor olsaydık webten, bence gayet yeterliydi içerik.”* sözleriyle web sitesine gömülen içeriği yeterli bulunduğunu vurgulamıştır.

Haftalık yansıtma günlüklerinde de her iki programda yer alan katılımcıların programların içeriğini “yeterli, faydalı ve etkili” bulduklarını dile getirdikleri görülmüştür. Bu noktadan hareketle, çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bulgular doğrultusunda programların içeriğinin katılımcıların kaynaştırma sürecinde kullanabilecekleri uygulamalar konusundaki bilgi ihtiyaçlarına cevap vererek katkı sağladığı söylenebilir.

Görüşme sürecinden elde edilen bulgularda; Web Tabanlı ODÖP grubundan farklı olarak bazı Yüz Yüze ODÖP katılımcılarının haftalık olarak kendilerine sunulan konuların içeriğine yönelik birtakım fikirler sundukları da ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, sadece Yüz Yüze ODÖP’ün üç katılımcısı programların temel amaçlarından birisi olmayan, ancak birinci modülde öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin özellikleriyle ilgili ön bilgiler vermek

amacıyla hazırlanan “Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özellikleri” modülünün içeriğini yetersiz bulmuştur. Dolayısıyla katılımcılar, bu modülde kendilerine daha ayrıntılı bilgi sunulmasını istediklerini de görüşlerinde belirtmiştir. Görüşlere göre bu isteğin nedenleri; bu konunun öğrenciyi tanıma, aile ve çocuğu tanı ya da değerlendirme sürecine yönlendirmede önemli olduğu ve bu noktalarda öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmeleridir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP’e katılan Fatma öğretmen sözü edilen bu konularda, *“Yetersizliklerde ben çok eksikim mesela. Oralarda neler yapabiliriz diye daha çok açabilirdiniz benim açımdan, çünkü bu konu öğrenciyi tanılama, tanıma açısından önemli.”* diyerek birinci modülün içeriğinde daha ayrıntılı bilgilere yer verilmesine yönelik isteğini ve bu isteğinin nedenlerini ortaya koymuştur.

Görüşmelerde yine sadece Yüz Yüze ODÖP’te yer alan yedi katılımcı, haftalık içerikte yer alan ve bilgi ağırlıklı olarak tasarlanan “Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özellikleri” modülünün; doğal öğretim stratejileriyle ilgili çeşitli uygulama örnekleri içeren diğer modüllere göre daha sıkıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu katılımcılar görüşlerinde; programdaki en eğlenceli modülün ise, son hafta öğretmenlere sunulan “Çevresel Düzenlemeler” konusu olduğunu belirtmişlerdir. Son modüllere doğru içeriğin bütünleşerek daha anlamlı hale gelmesiyle konuların daha eğlenceli hale geldiğine vurgu yapan katılımcıların bu görüşlerine örnekler şöyledir: *“İlk konu sıkıcıydı. Bilgi ağırlıklıydı. Sonraki konular örnek olaylarla daha eğlenceli geçti. En güzel mesela çevresel düzenlemelerdi.”* (Ece öğretmen); *“Konuları sindire sindire gittik. En son hepsini bütünleştirdik. Konular daha anlamlı ve de eğlenceli hale geldi.”* (Neşe öğretmen).

Yapılan analizlerde hem Yüz Yüze ve hem de Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının; programlarda yer alan konuların içeriği dışında, bu içeriğin haftalık olarak dağılımına yönelik de görüşler bildirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda her iki programda yer alan tüm katılımcılar; programlarda kendilerine haftalık olarak sunulan konuların sıralamasının iyi olduğunu, her konunun bir sonraki haftayla ilişkili olduğunu ve programın sonunda tüm konuların birbirleriyle bütünleşerek anlamlı hale geldiğini görüşmelerde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşlerinden örnekler ise şunlardır: *“Sıralama baştan sona iyiydi.”* (Gül öğretmen, Yüz Yüze ODÖP); *“Bir sonraki haftayla bütünleşti bütün oturumlar.”* (Berna öğretmen, Web Tabanlı ODÖP); *“Daha sonradan hepsini bütünleştirdik ve konular daha anlamlı hale geldi.”* (Deniz öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

Özet olarak, haftalık yansıtma günlükleriyle birlikte odak grup görüşme bulguları temelinde, katılımcıların eğitim programlarının içeriğini genel olarak yeterli, belirlenen konu dağılımını ise parçadan bütüne doğru giden bir şekilde buldukları ifade edilebilir. Bu bulgu, Taba Modeli'ne göre hazırlanan programların içeriğinin genel çerçevede katılımcıların doğal öğretim sürecine yönelik bilgi ve uygulama ihtiyaçlarına cevap veren, kapsamlı ve birbiri üstüne binen sıralı konulardan oluştuğu şeklinde de yorumlanabilir.

4.5.2.2. Uygulama süreleri

Hem Yüz Yüze hem de Web Tabanlı ODÖP'te programın toplam uygulama süresi beş haftadır. Ancak, programların sunulma şekillerindeki farklılıktan dolayı Yüz Yüze ODÖP'ün içeriği, mesai dışındaki zamanlarda ve haftalık olarak 1,5-2 saatlik oturumlarla öğretmenlere sunulmuştur. Web Tabanlı ODÖP'te ise; öğretmenler yüz yüze eğitim programıyla paralel olarak web sitesinde açılan modülleri zamandan ve mekândan bağımsız olarak takip etmişlerdir. Bu nedenle yapılan görüşmelerin analizinde; Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının, gerek ortak gerekse birbirlerinden ayrılan şekillerde programların toplam ve haftalık uygulama süresine ilişkin görüşler sundukları ortaya çıkmıştır.

Hem Yüze hem de Web Tabanlı ODÖP'ün katılımcıları eğitimlere gönüllü olarak katılmışlardır. Ancak görüşmelerin analizinden ortaya çıkan bulgulara göre; her iki eğitim grubu katılımcıları büyük çoğunluk olarak, programlara zaman ayırmanın zor olduğunu ve programların kimi zamanlar özel hayatlarını sekteye uğratabildiğini düşünmektedir. Bu bağlamda Yüz Yüze ODÖP'te yer alan Deniz öğretmen; *“Acı ama gerçek, yaşamımıza gerçek bir sekte vurduğunu düşünüyorum ve bu konuda serzenişlerimiz olmadı değil. Benim evde şahsi olarak yetişmem gereken çok fazla sorumluluğum olduğu için...”* sözleriyle evdeki sorumluluklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde Web Tabanlı ODÖP'e katılan Berna öğretmen ise; *“Sadece ev değil. Bizim anaokullarında yükümüz biraz daha ağır oluyor ilkokul öğretmenine göre. Bu yüzden zaman ayırmak zor oldu.”* diyerek mesleki iş yüküne dikkat çekmiştir.

Görüşmelerin analizinde her iki eğitim programında yer alan toplam on katılımcının ise; programların hem haftalık oturum süresinin, hem de toplam süresinin iyi ayarlanmış olduğunu düşündükleri ve programlara zaman ayırmakta zorlanmalarının nedenini bireysel

iş yükleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu katılımcılara göre; her bir oturum süresinin daha fazla olması konularda kopukluk olmasına, az olması ise konuları takip etmede sıkışıklığa yol açabilecektir. Ayrıca web tabanlı eğitim grubundaki kimi katılımcılara göre, içeriği web sitesinden takip etmek yüz yüze eğitim grubuna kıyasla programa bireysel zaman ayırmayı kolaylaştırmıştır. Bu konulara değinen katılımcı görüşlerinden örnekler şunlardır: *“Beş haftalık süre ve her oturumun süresi iyiydi. Biz kendi bireysel işlerimizden kaynaklı zorlandık.”* (Ayça öğretmen, Yüz Yüze ODÖP); *“Tamamen şahsi sebepler. Aslında web olduğu için süreyi ayarlamak daha kolay. İstediğim zaman özellikle hafta sonları siteye girdim. Hafta hafta ve toplam süre olarak çok iyi ayarlanmış.”* (Betül öğretmen, Web Tabanlı ODÖP).

Görüşmelerde her iki programın katılımcılarının programın uygulama süresine ilişkin ortak olarak ifade ettikleri görüşler dışında, sadece Yüz Yüze ODÖP katılımcılarının çoğunluk olarak öne çıkardığı bir konu, programa ayırdıkları zamanın özel yaşamları dışında destek eğitim zamanlarını da sekteye uğratmasıdır. Katılımcılardan Neşe öğretmen bu konuyu; *“Bir de destek günlerimize geldi. Destek eğitimlerimizi yapamayınca telafî. Okulun beş günü okuldayız gibi bir şey oldu. Sabah yedi, akşam işte üç-dört.”* sözleriyle ele almıştır.

Son olarak yapılan analizlerde; yine web tabanlı eğitim grubundan farklı olarak sadece Yüz Yüze ODÖP’teki üç katılımcı tarafından dile getirilen bir diğer görüşte; programın birinci modülünde sunulan “gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri” konusunun içeriğinin az ve dolayısıyla bu oturumun sunum süresinin kısa bulunduğu ortaya çıkmıştır. Daha önce de değinildiği gibi bu görüşün nedeni, katılımcılar için özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde öğrenilmesinin bu öğrencileri fark edip tanı ve değerlendirme hizmetine yönlendirmelerinde oldukça önemli olmasıdır.

Özetle; yapılan görüşmelerin analizinden ortaya çıkan sonuçlarda her iki programa katılan toplam on katılımcı programların hem haftalık oturum süresinin, hem de toplam süresinin iyi ayarlanmış olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte; kimi Web Tabanlı ODÖP katılımcıları görüşlerinde programı online olarak takip etmenin eğitime erişimi diğer gruba kıyasla kolaylaştırdığını belirtse de, katılımcıların çoğuna göre kişisel ve okula ait sorumluluklar gerek yüz yüze gerekse web tabanlı olarak sunulan programlara zaman ayırmalarını zorlaştırmıştır.

4.5.2.3. Kullanılan materyaller

Şekil 4.18’de görüldüğü gibi, Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’te birtakım materyaller kullanılmıştır. Bu materyaller kitapçıklar, örnek uygulama videoları, powerpoint sunumlar ve web sitesidir. Dolayısıyla yapılan görüşmelerde her iki eğitim programı katılımcılarının, tüm bu materyallere ilişkin yine ortak ve ayrışan birtakım görüşler dile getirdikleri görülmüştür.

4.5.2.3.1. Kitapçıklar



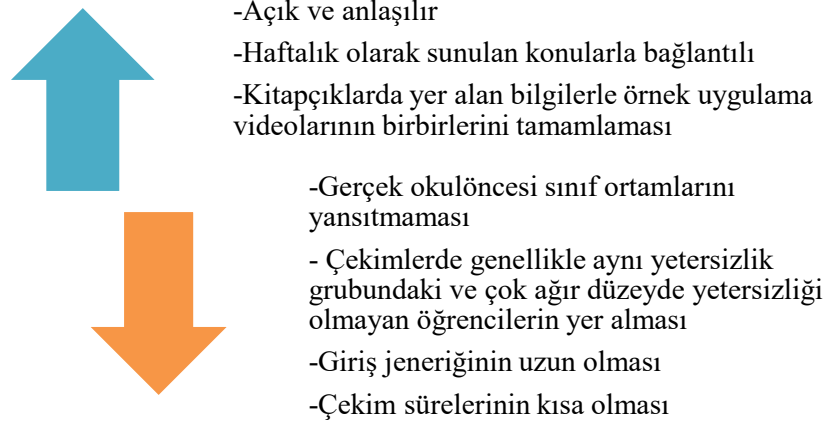
Şekil 4.19. Kitapçıklara ilişkin aktarılan görüşler

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerin analizinde; Yüz Yüze ve Web tabanlı ODÖP’ün tüm katılımcılarının, programlarda kullanılan **kitapçıklarla** ilgili sadece olumlu düşünceler sundukları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda görüşmelerde öncelikle her iki programın tüm katılımcıları, genel çerçevede kitapçıkların nitelikli bir şekilde hazırlandığını ve lisans eğitiminde okudukları kitaplardan farklılaştığını ifade etmiştir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından Fatma öğretmen bu konuyla ilgili, “*Kitaplar çok nitelikli hazırlanmış. Lisansta okuduğumuz sıkıcı, açmak istemediğimiz türden değil.*” demiştir.

Görüşmelerde kitapçıkların diğer kitaplardan farklılaşan içerik, fiziksel ve dilsel özelliklerin neler olduğuna odaklanan katılımcılar ise; hazırlanan kitapçıkların bol renkli ve etkili görsellerden oluştuğunu, içerisinde anlatılan tüm doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili

çeşitli örnek olayların yer aldığını, örnek olayların birebir yaşadıkları gerçek olaylardan oluştuğunu ve yazım dilinin anlaşılır olduğunu dile getirmişlerdir. Her iki programın tüm katılımcılarının ortak olarak ifade ettiği bu görüşleri; Web Tabanlı ÖDOP katılımcılarından Vildan öğretmen şu ifadelerle özetlemiştir: *“Kitapçıklar anlaşılır, kısa, okuması rahat, renkli, resimli, her yönetime ilişkin örnekli, içine bizi çeken ve sıkılmadan okuyabileceğimiz kitaplardı. Verilen örnekler birebir neredeyse yaşadığımız örneklerdi.”* Haftalık yansıtma günlüklerinde de katılımcıların hazırlanan kitapçıklarla ilgili benzer olumlu görüşler sundukları dikkat çekmiştir. Bu bulgulardan hareketle, programlarda kullanılan kitapçıkların okuyucu dostu özelliklerde hazırlandığını söyleyebilmek mümkündür.

4.5.2.3.2. Örnek uygulama videoları



Şekil 4.20. Videolara ilişkin aktarılan görüşler

Analiz edilen görüşme bulgularında; gerek yüz yüze ve gerekse web tabanlı programa dâhil olan katılımcıların en yoğun fikir sundukları materyalin; doğal öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanımına ilişkin olarak çekilen **örnek uygulama videoları** olduğu saptanmıştır. Yüz Yüze ODÖP’te haftalık modüllerin içeriğinde yer alan konular katılımcılara araştırmacı tarafından anlatılmış, her konunun anlatımından sonra o konulara ilişkin çekilen örnek uygulama videoları izletilmiştir. Web Tabanlı ODÖP’te de benzer şekilde, öncelikle katılımcılara her modülün içeriğinde yer alan konular uzman tarafından anlatılan bir giriş videosu ile sunulmuş ve giriş videosunun altında anlatılan o konulara ilişkin örnek uygulama videoları yer almıştır. Her iki programda da tüm katılımcılara sunulan örnek

uygulama videoları aynıdır. Görüşme verilerinin analizinde; her iki programa dâhil olan katılımcıların programlarda kendilerine sunulan örnek uygulama videolarıyla ilgili birtakım ortak veya farklı konulara değindikleri, değinilen bu konuların ise videoların olumlu veya geliştirilmesi gereken özelliklerine yönelik olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan analizlerde her iki programdaki tüm katılımcıların örnek uygulama videolarıyla ilgili ifade ettiği görülen olumlu görüşlerden ilki; videoların doğal öğretim uygulamalarını açık ve anlaşılır bir şekilde katılımcılara gösterebilmesidir. Bu kapsamda Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Neşe öğretmen, *“Videolar çok açıktı. O yöntem ya da stratejilerin uygulanışı rahatça anlaşılıyordu.”*; benzer şekilde Web Tabanlı ODÖP’te yer alan Yeliz öğretmen, *“Anlaşılır buldum gayet. O stratejilerin açık bir şekilde uygulanması bize gösterilmişti.”* sözleriyle videoları açık ve anlaşılır bulduklarını bizimle paylaşmışlardır.

Görüşmelerde yine her iki eğitim grubunun tüm katılımcıları ikinci olumlu görüş olarak; örnek uygulama videolarının haftalık oturumlarda katılımcılara anlatılanlarla bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Yüz Yüz ODÖP katılımcısı İrem öğretmen, *“Bize anlatılanlarla örnek videoların hepsi oldukça ilişkiliydi.”* diyerek araştırmacının eğitimde kendilerine anlattıklarıyla örnek uygulama videolarının ilişkili olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Banu öğretmen ise, *“Uygulama videoları, konuyu anlatan uzmanın söyledikleriyle tamamen bütünleşiyor.”* sözleriyle web sitesinde uzman tarafından aktarılan bilgilerin, örnek uygulama videolarıyla bütünleştiğini ifade etmiştir.

Hazırlanan videoların içeriği, kitapçıkların içerisinde yer alan bilgi ve örnek olaylarla bağlantılı olarak hazırlanmıştır. Böylece birbirleriyle bütünleşen materyallerden oluşan bir program ortaya çıkması amaçlanmıştır. Dolayısıyla yapılan analizlerde yine her iki programda yer alan tüm katılımcıların örnek uygulama videolarıyla ilgili ele aldıkları görülen üçüncü olumlu görüş; kitapçıkların içeriği ile örnek uygulama videolarının bütünleşmesidir. Katılımcıların tamamının dile getirmiş olduğu bu görüşü Web Tabanlı ODÖP’te yer alan Ceren öğretmen şöyle özetlemiştir: *“Bence videolar ve kitaplar birbirini tamamlıyor. İkisinin de olması en mantıklısı diye düşünüyorum.”*

Tüm katılımcıların ortak görüşü ışığında; kitapçıklarda yer alan bilgilerin örnek uygulama videolarıyla ilişkili olması ise, programlardan edinilen tüm bilgilerin kalıcılığını artıran bir etmendir. Bu ortak görüşe, Yüz Yüze ODÖP’te yer alan İrem öğretmen şu

ifadelerle değinmiştir: *“Dağıtılan kitapçıklardaki bilgiler örnek videolarıyla oldukça ilişkiliydi. Bu nedenle uygulama video örnekleri bilgilerin kalıcılığı için çok yararlı oldu.”*

Yapılan analizlerde katılımcıların, örnek uygulama videolarının geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin olarak da görüşler sundukları ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede görüşmelerde hem Yüz Yüze hem de Web Tabanlı ODÖP’ün tüm katılımcıları, örnek uygulama videolarının az sayıda öğrenci ve çok sayıda öğretmen grubuyla çekildiğini, bu nedenle gerçek okulöncesi sınıf ortamlarını yansıtmadığını dile getirmiştir. Bu ortak düşüncüyü özetleyen Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Buket öğretmen; *“Videolarda hep üç-dört kişilik öğrenci grubu ve 6-7 tane yetişkin öğretmen ya da eğitmen var. Burası özel eğitim kurumu değil. Bizim genelde sınıflarımızda 15-20 öğrenci var ve tek öğretmen var.”* sözleriyle çalıştıkları ortamların örnek uygulama videolarında görülen ortamlardan farklılaşan yönlerine değinmiştir.

Her iki programın çoğu katılımcısının örnek uygulama videolarının geliştirilmesine yönelik görüş bildirdikleri konulardan bir diğeri; videoların genellikle aynı yetersizlik grubundaki ve çok ağır düzeyde yetersizliği olmayan öğrencilerle çekilmiş olmasıdır. Katılımcıların ortak düşüncesine göre bu durum; farklı yetersizlik türleri ve ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerle doğal öğretim uygulamalarının nasıl olacağıyla ilgili uygulama örnekleri görememelerine neden olmuştur. Örneğin yüz yüze eğitim grubundaki İrem öğretmen; *“Videolarda genelde Down Sendromlu çocuklar var. Onlar hafif düzey. Daha başarılı, akıllı, söylesen yapıyor. Bir otistik, hiperaktif, daha farklı zihinsel yetersizliği olan çocuklarla örnekler yoktu.”* sözleriyle örnek uygulama videolarında genellikle hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş Down Sendromlu öğrencilerin yer aldığına vurgu yapmıştır. Web grubunda yer alan Nazlı öğretmen ise, *“İleri düzey bir otizmli öğrenciyle uygulamaların nasıl olacağını görmek isterdik, bunlar yoktu.”* cümleleriyle programda farklı derecede yetersizliğe sahip öğrencilerle örnek uygulama videolarının olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların görüşmelerde örnek uygulama videolarının geliştirilmesine yönelik görüş bildirdikleri konulardan bir diğeri, videoların çekim süresidir. Her iki programda yer alan kimi katılımcılar; yetersizliği olan çocukların dikkat süreleri kısa olduğundan dolayı programda doğal öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına odaklanan kısa süreli örnek uygulama videolarının yer aldığını görüşlerinde ifade etseler de, yapılan analizlerde çoğu katılımcının bu videolarının çekim süresini kısa bulduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcı görüşlerine göre bu durum, örnek uygulamaları uygulama öncesi ve sonrası süreçleriyle bir bütün olarak görememelerine neden olmuştur. Bu konulara değinen görüş örnekleri şunlardır: *“Uygulama videoları özel eğitim öğrencileri olduğu için mi bilmiyorum ama kısa geldi bana. Tam böyle yarıda kalmış gibi.”* (Betül öğretmen, Yüz Yüze ODÖP); *“Videolar çok kısa. Uygulamaların öncesini ve sonrasını görememek süreci bir bütün olarak görmemizi zorlaştırıyor.”* (Vildan öğretmen, Web Tabanlı ODÖP).

Görüşmelerde sadece Web Tabanlı ODÖP’ün tüm katılımcılarının örnek uygulama videolarının geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin değindikleri bir diğer konu ise, örnek uygulama videolarının giriş jeneriğinin uzun bulunmasıdır. Katılımcı görüşlerine göre; bu durum videoları izlerken kendilerine zaman kaybettirmiştir. Örneğin Buket öğretmen bu konuları şu cümlelerle özetlemiştir: *“Bence uygulama videolarının önündeki o 30 saniyelik kısım çok uzundu. Her videoda aynı şey. İzlerken o kısmı hep atlardım, ama işte o insanı biraz oyalıyor.”*

Örnek uygulama videolarıyla ilgili sunulan görüşler özetlendiğinde; katılımcıların bu videoların açık ve anlaşılır, kendilerine haftalık olarak sunulan konularla ve kitapçıklarla bağlantılı olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte, yapılan analizlerde her iki eğitim programında yer alan katılımcıların örnek uygulama videolarının geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır. Örnek uygulama videolarının geliştirilmesine yönelik olarak ele alınan tüm konular ise; çekilen videoların gerçek okulöncesi sınıf ortamlarını yansıtmaması, videolarda genellikle aynı yetersizlik grubundaki ve çok ağır düzeyde yetersizliği olmayan öğrencilerin yer alması, giriş jeneriğinin uzun olması, uygulamaların önce ve sonrasının görülmesine imkân sağlamayan kısalıkta oluşudur.

4.5.2.3.3. Powerpoint sunumlar

Araştırmada, sadece Yüz Yüze ODÖP’ün eğitim oturumlarında powerpoint sunumlar kullanılmıştır. Dolayısıyla görüşmelerde sadece bu grupta yer alan katılımcıların powerpoint sunumlarla ilgili görüş bildirdiği görülmüştür. Bu konuda ise katılımcıların büyük çoğunluğu; hazırlanan sunumlarda yer alan bilgilerin sade, görsel ve anlaşılır olduğuna ve bu nedenle bu sunumların aldıkları diğer eğitimlerden farklılaştığına görüşmelerde değinmiştir. Örneğin Neşe öğretmen konuya yönelik görüşünü şöyle aktarmıştır: *“Sunular çok güzeldi.*

Bu sunum daha önce aldığımız diğer eğitimlerden farklıydı. Kitaptaki bilgileri direkt al yapıştır değildi asla. Görseldi ve sade bir şekilde bilgiler sunulmuştu. Bu çok hoşumuza gitti.” Bu görüşlerden hareketle, programda kullanılan powerpoint sunumların katılımcıların ilgisini çeken ve kolay anlaşılır özelliklerde hazırlandığını söyleyebilmek mümkündür.

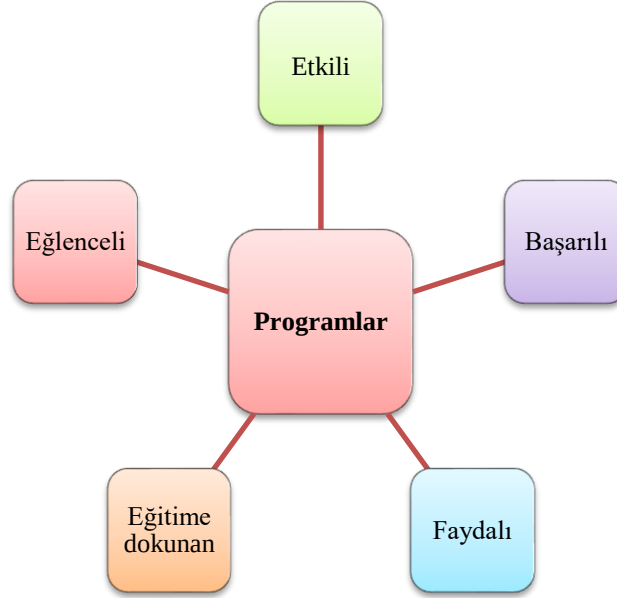
4.5.2.3.4. Web sitesi

Araştırmada Web Tabanlı ODÖP’e dâhil olan katılımcılar, programın adında da yer aldığı gibi eğitimi web sitesinden takip etmişlerdir. Dolayısıyla görüşmelerde sadece bu eğitim grubunda yer alan katılımcıların web sitesi hakkında görüş bildirdikleri görülmüştür. Web sitesi sırasıyla haftalık modüller, bu modüllerin içerisinde haftalık konu başlıklarını içeren bir menü, kitap ve videolar bölümlerinden oluşmaktadır. Bu oluşum kapsamında tüm katılımcılar; web sitesinin görsel, her materyale ilişkin ayrı bölmeleri olan, yönergelerinin basit, anlaşılır ve dolayısıyla kullanımının kolay olduğunu görüşmelerde ifade etmiştir. Örneğin katılımcılardan Ceren öğretmen web sitesiyle ilgili görüşünü, *“Çok kolay öğrendik siteyi. Modülleri oradan takip etmekte hiç zorlanmadık. Bilgisayar kullanmayı çok bilmeyen birisi bile kolaylıkla programı takip edebilir.”* sözleriyle ifade etmiştir. Dolayısıyla katılımcı görüşlerine göre, hazırlanan web sitesinin kullanıcı dostu olduğu ifade edilebilir.

4.5.2.4. Başarılı yönler

Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulguların analizinde; katılımcıların özelde programların içeriği, uygulama süresi, kullanılan materyaller gibi konularla ilgili birtakım fikirler sunmalarına ek olarak, bu öğelerin birleşiminden oluşan programların bütününe ya da genel sürecine yönelik olarak da görüşler bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öncelikle Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’ün tüm katılımcıları ortak görüş olarak; programların aldıkları seminerler arasında ilk ciddi ders, sonuç alınan ilk seminer niteliğinde olduğunu ve programlardan memnun kaldıklarını belirtmiştir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Fatma öğretmen aldığı eğitimden duyduğu memnuniyeti, *“Tüm eğitimden çok memnun kaldım, çok teşekkür ediyorum. Başka seminerleri de bekliyorum.”* diyerek dile getirmiştir. Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Ceren öğretmen ise; *“Çok memnun kaldım. Giriş yaptık çıktık üniversiteden ve ondan sonra aldığımız ilk ciddi çalışma, ilk ciddi*

dersti özel eğitim açısından.” sözleriyle programın lisans eğitimlerinden sonra özel eğitim konusunda aldıkları ilk ciddi seminer olduğunun altını çizmiştir.



Şekil 4.21. Programlara ilişkin aktarılan görüşler

Gerçekleştirilen analizler sonucunda; öğretmenlerin katıldıkları eğitim programlarından duydukları memnuniyeti, bu programları “etkili, faydalı, başarılı” olarak nitelendirerek ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin Yüz Yüze ODÖP’e katılan İrem öğretmen programla ilgili görüşlerini, “Sizden aldığım eğitimle püf noktalarını yakaladım. Hem kendime, hem öğrencilerime faydalı bir program.” cümleleriyle, Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Buket öğretmen ise “Uygulamalarda etkili, başarılı sonuçlar elde ettiğim bir program.” sözleriyle dile getirmiştir. Haftalık yansıtma günlüklerinde de katılımcıların programları bir bütün olarak değerlendirirken “yararlı, etkili, eğitime dokunan ve eğlenceli” şeklinde adlandırdıkları dikkat çekmiştir.

Görüşmelerde her iki eğitim programına dâhil olan tüm katılımcıların “etkili, faydalı ve başarılı” buldukları bu programların yaygınlaştırılarak, başka öğretmen arkadaşlarına da ulaşması gerektiğini ifade ettikleri dikkat çekmiştir. Her iki eğitim programında yer alan tüm katılımcıların ortak olarak dile getirdiği bu görüşü, Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından Neşe öğretmen şu cümlelerle özetlemiştir: “Diğer öğretmenlere de ışık tutulsun. Bu programların

acilen yaygınlaştırılması lazım.” Haftalık yansıtma günlüklerinde de bu bulguyu destekleyen ifadeler dikkat çekmiştir. Örneğin web grubunda yer alan Vildan öğretmen, “Devamı gelmeli ve başka illerde bulunan meslektaşlarım da programdan mutlaka yararlanmalı.” sözleriyle programın ülkenin başka illere de yayılmasını istediğinin altını çizmiştir.

Son olarak görüşmelerde Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından Deniz öğretmen; aldığı eğitimi metaforik olarak “can simidine” benzetmiş ve bunu, “*Şu seminer uygulamada hayatımızı kurtaracak şeyler. Bize can simidi oldu. Diğer seminerlerde bize sadece diyorlar ki kolunu çırp, yüzebilirsin. Yüzemem... Şimdi bir şekilde kıyıya çıkacağım, ama o arada da yüzmeyi öğrenmiş olacağım ben diye düşünüyorum.*” sözleriyle açıklamıştır.

Özetle; yapılan analizler sonucunda araştırmanın tüm katılımcılarının programları faydalı, etkili, başarılı ve sonuç alınan ilk seminer şeklinde nitelendirdikleri ortaya çıkmıştır.

4.5.2.5. Uygulama süreçlerinde yaşanan sorunlar

Görüşmelerin analizinde, katılımcıların programların başarılı yönlerine ilişkin pek çok görüş sunmaları dışında, uygulama süreçlerinde yaşadıkları birtakım sorunlara değindikleri de görülmüştür.

Eğitim programlarının uygulama süreçlerinden biri; bu programların yüz yüze eğitimle ya da hazırlanan bir web sitesiyle katılımcılara sunulmasıdır. Gerçekleştirilen analizlerde, bu konuyla ilgili sadece Web Tabanlı ODÖP grubunda yer alan bazı katılımcıların programı web sitesinden takip etmede sorun yaşadıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu katılımcılar, internet bağlantılarındaki yavaşlıktan kaynaklı olarak programın özellikle videolar kısmını online olarak takip etmede sorun yaşadıklarını görüşmelerde ifade etmişlerdir. Web Tabanlı ODÖP katılımcısı Dilek öğretmenin bu konudaki görüşü şöyledir: “*Benim en büyük sıkıntım videolar ile teknik kısmı birleştiremedim; çünkü videoları takılmalardan dolayı akıcı bir şekilde izleyemedim. Benim internetimden kaynaklı.*”

Eğitim programlarının uygulama süreçlerinden ikincisi ise; haftalık modüllerde kendilerine bilgi olarak sunulan doğal öğretim uygulamalarını, öğretmenlerin o hafta sınıflarındaki çalışmalarına aktarmalarının istenmesidir. Bu bağlamda görüşmelerin analizinde; hem Yüz Yüze hem de Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının büyük

çoğunluğunun, beş haftalık süreçle bilgi edindikleri doğal öğretim uygulamalarını günlük eğitim süreçlerine aktarırken birtakım sorunlar yaşadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, programlardan edindikleri bilgilerle günlük eğitim süreçlerinde pek çok doğal öğretim strateji, yöntem ve tekniğini sınıflarında kullanmaya başladıklarını; ancak öğrendikleri bu uygulamaları hâlen “eksiksiz ve akıcı” bir şekilde uygulayamadıklarını görüşmelerde ifade etmiştir. Ayrıca bu öğretmenler, doğal öğretim uygulamalarını sınıflarında sistematik bir “Doğal öğretim Planı” olmadan uygulamaya çalıştıklarına da değinmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler, programlar sayesinde bilgi edindikleri doğal öğretim uygulamalarını içselleştirme ve kendilerinde kalıcı bir davranış haline getirebilmeleri için zamana ihtiyaç duyduklarının görüşmelerde altını çizmişlerdir. Başka bir ifadeyle; öğretmenlerin programlardan elde ettikleri bilgiler ve sınıflarında gerçekleştirmeye başladıkları uygulamalarda kalıcılık ve akıcılık kazanarak uzmanlaşmalarında bir süreç gerektiren bilgi tekrarına ve uygulama deneyimine ihtiyaçları bulunmaktadır. Sözü edilen bu konulara yönelik verilerden seçilen katılımcı görüşleri şöyledir:

Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcısı olan Başak öğretmen, *“Bunu gerçekten hala uygulayamıyorum iyi bir şekilde, beş haftalık bir süreç. En son geçen hafta paylaştık stratejilerle ilgili bilgileri. Daha yeni yeni hepsini bir anda topladık. Hepsi daha yeni yeni canlanıyor. Hepsinin bir tekrarla daha iyi olacağını düşünüyorum...”* sözleriyle doğal öğretim uygulamalarını eğitim sürecinde eksiksiz bir şekilde uygulayabilmek için bilgi tekrarına ihtiyacı olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Web Tabanlı ODÖP’te yer alan Yeşim öğretmen ise; *“Uygulamaları daha iyi yapabilmemiz için bunları tamamen içselleştirip tamamen mesleğimizde bir şey davranış haline getirmemiz lazım. Bunun için de zaman ve bol tekrar lazım.”* sözleriyle öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini içselleştirerek daha iyi uygulayabilmek için bol tekrar ve zaman gerektiğine vurgu yapmıştır.

Katılımcılar haftalık yansıtma günlüklerinde de programdan elde edilen bilgilerin eğitim sürecinde bir uzman gibi uygulanabilmesinde zaman ve bilgi tekrarına ihtiyaç duyduklarını şu ifadelerle ele almışlardır: *“Böylesine eğlenceli uygulamaları bir uzman seviyesinde gerçekleştirebilmemiz için daha fazla süreye ve pratiğe ihtiyacımız var.”* (Ece öğretmen, Yüz Yüze ODÖP); *“Yavaş yavaş kafada oturuyor, yaşamın doğal akışı gibi yapılan uygulamalar için tekrar ve zaman lazım...”* (Ceren öğretmen, Web Tabanlı ODÖP).

Görüşmelerde yine her iki program grubunda yer alan çoğu katılımcı; eğitimlerde bilgiler edindikleri doğal öğretim uygulamalarını günlük eğitim süreçlerine aktarmanın bazen zor olduğunu ve isteler de bazı nedenlerle uygulayamadıklarını ifade etmiş; bu nedenleri ise fazla sınıf mevcudu, yardımcı personel eksikliği ve problem davranışlar sergileyen öğrenciler olarak sıralamıştır. Bu konulara değinen katılımcıların görüşlerinden örnekler şunlardır: *“Sınıf kalabalıklığından, yardımcı olmadığından, yetişemediğimizden dolayı bunları açıkçası çok uygulayamıyoruz istesek de.”* (Nehir öğretmen, Web Tabanlı ODÖP); *“Problemlili çocuklar olduğu için de aksıyor.”* (Leyla öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

Haftalık yansıma günlüklerinde de sözü edilen bulguları destekler nitelikte ifadelerle rastlanmıştır. Örneğin bir katılımcı fazla sınıf mevcudu ve yardımcı personel eksikliğinin uygulamaların amaçlanan düzeyde gerçekleştirilmesini zorlaştırdığına şu ifadelerle dikkat çekmiştir: *“20 kişilik ve ek personelin olmadığı bir sınıfta öğrendiğimiz bu uygulamaların istenilen ya da hedeflenen düzeyde gerçekleştirebilmemizin çok da mümkün olmadığını düşünüyorum.”* (Eda öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

Ele alınan bu konular dışında; sadece Web Tabanlı ODÖP’ün tüm katılımcıları ise, programın “doğal öğretim strateji, yöntem ve teknikleri” adlı modülünün içeriğinin, o hafta günlük eğitim sürecinde uygulanmasında yoğun olduğunu görüşlerinde dile getirmiştir. Farklı bir deyişle katılımcılar, bu modülde yer alan doğal öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin sayısının fazla olması nedeniyle, o hafta bu uygulamaları eğitim süreçlerindeki çalışmalarına aktarmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bu konuda Buket öğretmen, *“Bence uygulama açısından bazı haftalarda çok yoğunlu konular. Strateji ve teknikler konusu mesela o hafta için çok fazlaydı. O kadar sürede bütün hepsini uygulamam mümkün değil.”* demiştir.

Özet olarak; “programların içeriği ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşler” ana teması altında her iki eğitim grubunda yer alan katılımcıların, programların haftalık içeriğini yeterli buldukları görülmüştür. Katılımcılar eğitimlerde kendilerine haftalık olarak sunulan konu sıralamasının ise birbirleri ile ilişkili bir şekilde ayarlanmış olduğunun görüşmelerde altını çizmişlerdir. Bunun dışında katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer konu; programların uygulama süresidir. Bu konu bağlamında dikkat çeken bulgu; gerek yüz yüze gerekse online olarak eğitimlere beş hafta süreyle katılan katılımcıların, kişisel sorumluluklarından dolayı programları takip etmede zorlandıklarını düşünmeleridir.

Aktarılan konuların dışında; yapılan analizlerde her iki programda yer alan katılımcıların programlarda kullanılan materyallere ilişkin de birtakım görüşler bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda katılımcıların eğitimlerde kullanılan kitapçıkları fiziksel olarak “görsel, bol renkli, örnek olaylı” ve dilsel olarak ise “açık ve anlaşılır” buldukları görülmüştür. Bunun dışında katılımcılar; eğitimlerde kullanılan bir diğer materyal olan örnek uygulama videolarıyla ilgili, hem olumlu hem de bu aracın geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşler bildirmiştir. Katılımcılar olumlu görüşlerinde; örnek uygulama videolarını açık ve anlaşılır bulma, haftalık olarak kendilerine eğitimlerde sunulan konularla bağlantılı olduklarını düşünme, kitapçık ve örnek uygulama videolarının içeriklerinin birbirleriyle bütünleşmesi konularına değinmişlerdir. Videoların geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin katılımcı görüşlerinde ise; videoların gerçek okulöncesi ortamlarını yansıtmaması, aynı yetersizlik türünde hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilerle çekilmesi, giriş jeneriğinin uzun olması ve çekim sürelerinin çok kısa olması konularının ele alındığı görülmüştür. Bunun dışında ortaya çıkan bulgularda; yüz yüze eğitim grubunda yer alan katılımcılar powerpoint sunumların içeriğini yeterli ve görsel, web tabanlı eğitime dâhil olan katılımcılar ise web sitesinin yönergelerini anlaşılır ve kullanımını kolay bulmuştur.

Yapılan analizler sonucunda; programların uygulama süreci konusu içerisinde ele alındığı dikkat çeken bir bulgu ise; katılımcıların programlardan bilgi edindikleri doğal öğretim stratejilerini sınıflarında uygulamada uzmanlaşmaları için, “bilgi tekrarına, uygulama pratiğine ve dolayısıyla zamana” ihtiyaç duymalarıdır.

Son olarak analizlerde katılımcıların; her iki eğitim programını bütüncül olarak değerlendirerek “başarılı, etkili ve faydalı” olarak nitelendirdikleri görülmüş ve programlardan memnun kaldıklarını dile getirdikleri ortaya çıkmıştır.

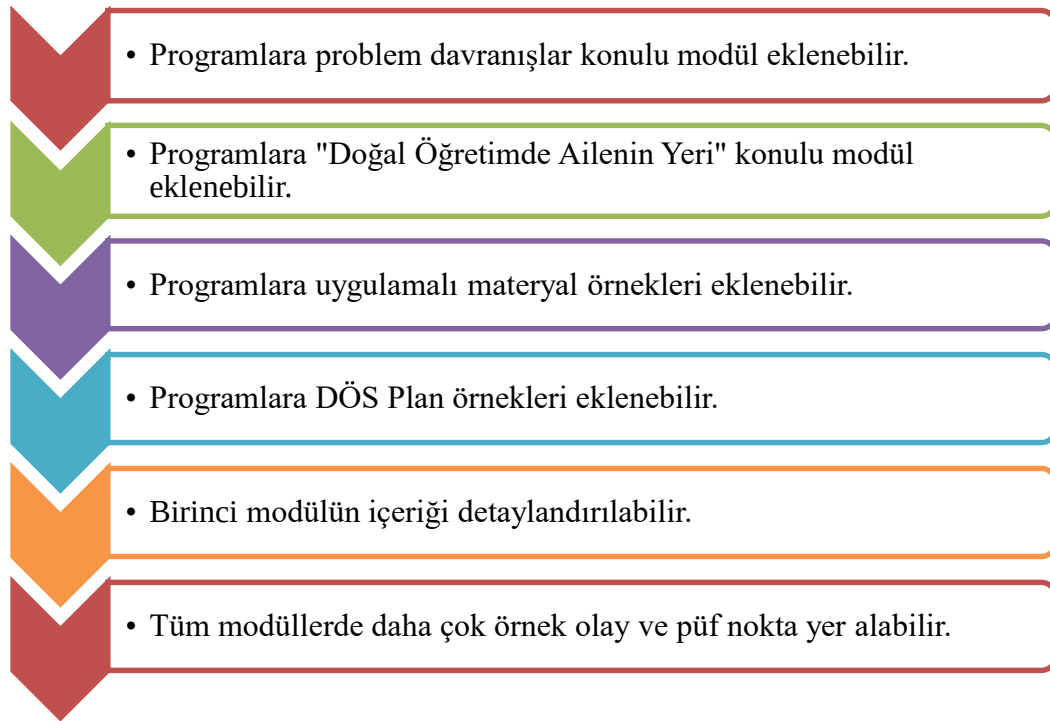
4.5.3. Tema 3: Programların geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin öneriler

Yapılan görüşmelerin analizinde; yüz yüze ve web tabanlı olmak üzere her iki programa dâhil olan katılımcıların “programların içeriği, uygulama süresi ve programlarda kullanılan materyallere” ilişkin sundukları görüşlere ek olarak, programların bu bileşenlerinin geliştirilmesine yönelik birtakım öneriler de getirdikleri ortaya çıkmıştır. Diğer ana temalarda olduğu gibi; yapılan görüşmelerde kimi önerilerin her iki eğitim grubunun

katılımcıları tarafından ortak olarak dile getirildiği; sunulan kimi önerilerin ise eğitim grupları arasında birbirlerinden farklılaştığı görülmüştür. Katılımcıların sunduğu tüm bu öneriler, aşağıda başlıklar halinde yer almaktadır.

4.5.3.1. İçeriğe yönelik öneriler

Görüşmelerden elde edilen bulguların analizi sonucunda; katılımcıların gerek programların içeriğinde yer alan, gerekse içerikte yer almasını istedikleri konulara ilişkin birtakım önerilerde bulundukları görülmüştür. Her iki eğitim grubuna dâhil olan katılımcıların, programların içeriğine yönelik ortak ya da birbirlerinden farklı olarak sundukları tüm öneriler aşağıda sıralanmıştır:



Yapılan analizlerde öncelikle hem Yüz Yüze hem de Web Tabanlı ODÖP'e dâhil olan tüm katılımcıların katıldıkları programların içeriğinde yer almayan, ancak almasını istedikleri konular hakkında birtakım ortak öneriler sundukları görülmüştür. Bu kapsamda her iki eğitim grubunun bütün katılımcıları, problem davranışlarla baş etme modülünün programların içeriğine eklenmesini görüşmelerde özellikle önermişlerdir. Katılımcılar bu

öneriyi sunmalarının nedenini ise, bilgi ve eğitim yetersizliklerinden dolayı özellikle kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarıyla baş etmede ve dolayısıyla sınıflarında doğal öğretim uygulamalarını gerçekleştirmede zorlanmalarıyla ilişkilendirmişlerdir. Araştırmada yer alan tüm katılımcıların ortak görüş olarak sunduğu bu konulara Yüz Yüze ODÖP gurubunda yer alan Leyla öğretmen şu ifadelerle değinmiştir: *“Çocuk sandalyeye bile oturmuyor... O seçenek sunulmadan önce ilk önce sandalyeye nasıl oturuyor? Problem davranışlar konusu bu seminere mutlaka eklenmeli, çünkü onları önlemeden bu stratejileri uygulamakta zorlanıyorum.”*

Her iki eğitim programında yer alan yine tüm katılımcıların programların içeriğinde yer almasını ortak olarak önerdikleri konulardan bir diğeri; doğal öğretim sürecine ailenin aktif katılımını sağlamadır. Katılımcıların görüşlerine göre; yaptıkları çalışmalarda aileler önemli bir rol üstlenmekte ve bu çalışmaların ailelere taşınması çocukların öğrenme süreçlerini hızlandırmaktadır. Bu nedenle de, programlara problem davranışlar dışında “Doğal Öğretim Yöntemlerinde Ailenin Yeri” konulu bir modülün de eklenmesinin aldıkları eğitimi bir bütün haline getirebileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin; Yüz Yüze ODÖP gurubunda yer alan Ayça öğretmen bu konuyla ilgili, *“Eğitimde aile ayağı çok önemli. Aileyi nasıl katabiliriz işin içerisine? Aileye nasıl yaklaşılmalı? Onlarla nasıl iletişime geçebiliriz? Aileyi bilinçlendirme ile ilgili bir konu da programa eklenmeli.”* demiş; Web Tabanlı ODÖP grubundaki Betül öğretmen ise, *“Doğal öğretim yöntemlerinde ailenin yeri başlıklı belki bir modül daha hazırlanabilir.”* önerisinde bulunmuştur.

Görüşmelerde her iki eğitim gurubunda yer alan çoğu katılımcının, programların içeriğine eklenmesini önerdikleri bir diğer konu; materyal ve uygulamalı etkinlik örnekleridir. Öncelikle katılımcılar görüşlerinde; özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken kullanabilecekleri materyal ve etkinlik örneklerinin internet ortamında çok fazla yer almadığını savunmuşlardır. Bu nedenle, programlarda farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencileriyle kullanabilecekleri materyal ve onlarla birlikte gerçekleştirebilecekleri yaratıcı etkinlikler bölümünün bulunmasının, eğitim süreçlerindeki uygulamalarını kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Her iki programda yer alan çoğu katılımcıya ait olan bu düşünceyi, Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Nazlı öğretmen şöyle özetlemiştir: *“Otizm, görme ya da işitme kaybı olan bir çocukla hangi materyallerle, hangi etkinlikler yapılabilir?”*

İnternette bunlarla ilgili pek bir şey yok ve eğitimde zorlanıyoruz. Bu nedenle içeriğe materyal, uygulamalı etkinlik örnekleri eklenebilir...”

Son olarak, görüşmelerde sadece Yüz Yüze ODÖP’ün iki katılımcısı, “*Örnek planlama örnekleri olabilir. Özel gereksinimli öğrencinin bireysel planını hazırlarken bize ışık tutacak bir çerçeve program...*” (Deniz öğretmen) görüşünde görüldüğü gibi, programların içeriğine doğal öğretim sürecine ilişkin çeşitli planlama örneklerinin eklenmesinin iyi olabileceğini belirtmiştir.

Yapılan analizlerde programların içeriğinde var olan konulara ilişkin sunulan önerilere yönelik ise; sadece Yüz Yüze ODÖP’te yer alan katılımcıların görüş sunduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yüz yüze grubun üç katılımcısı; programların temel amaçlarından birisi olmayan ve sadece katılımcılara ön bilgi vermek amaçlı hazırlanan “Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özellikleri” konulu modülün içeriğinin daha fazla detaylandırılarak, daha uzun sürede anlatılabileceğini önermiştir. Görüşlerinde bu modülün daha detaylı anlatılmasının öğrencilerinin tanınması ve ilgili kurumlara yönlendirmesinde önemli olduğuna vurgu yapan katılımcılar bu öneriyi, “*Yetersizlikleri ve özelliklerini daha ayrıntılı bir şekilde görebilirdik. Zamanı biraz daha uzayabilirdi...*” (Fatma öğretmen); “*Tanılama için önemli. İlk haftaki modül bu nedenle daha detaylı olabilirdi.*” (Bahar öğretmen) açıklamalarıyla sunmuşlardır.

Görüşmelerde yine sadece Yüz Yüze ODÖP grubunda yer alan iki katılımcı; haftalık olarak kendilerinin sunulan tüm modüllerin içerisinde daha çok örnek olay ve püf noktalarının yer alabileceği önerisinde bulunmuştur. Örnek olayların edinilen bilgilerin kalıcılığını artırdığını vurgulayan bu katılımcıların görüşlerinden seçilen bir örnek şöyledir: “*Tüm haftalarda bize sunulan örnek olaylar artırılabilir. Püf noktalar istiyoruz. Örnek olunca görselle daha kalıcı oluyor bilgiler...*” (Fatma öğretmen).

4.5.3.2. Uygulama sürelerine yönelik öneriler

Daha önce de ifade edildiği gibi; eğitim programlarını katılımcılar toplam beş haftalık sürede tamamlamışlardır. Yüz yüze eğitim programı, haftalık 1,5-2 saatlik oturumlarla katılımcılara sunulmuş, web tabanlı eğitimde ise katılımcıların haftalık olarak açılan modülleri bireysel zaman ayırarak tamamlamaları gerekmiştir. Bu bağlamda yapılan

analizlerde, her iki eğitim grubunda yer alan katılımcıların programların toplam ya da haftalık sunum sürelerine ilişkin birtakım öneriler sundukları görülmüş; ortak sunulan ya da birbirlerinden ayrılan tüm öneriler aşağıda verilmiştir:

- 
- Katılımcıların yarısının görüşüne göre eğitimler yaz döneminde verilebilir, ancak diğer yarısına göre bu durum bilgiyi anında uygulamaya dökme fırsatı vermeyecektir.
 - Programlardaki uygulamalı konu ya da modüllerin eğitimi daha uzun süreye yayılabilir.

Tüm katılımcılar programlara gönüllü olarak katılım sağlamış olsa da; yapılan analizlerde gerek yüz yüze gerekse web tabanlı eğitim grubunun çoğunluk olarak, farklı bireysel sorumlulukları nedeniyle programlara katılımı kimi zaman zorlandıklarını dile getirdikleri ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde her iki programda yer alan katılımcıların yarısı yaşanan bu soruna ilişkin; eğitimlerin programlara daha fazla zaman ayrılabilmesi yaz seminerleri döneminde sunulabileceğini önermiştir. Sunulan bu öneriyi katılımcılardan sırasıyla Kamuran ve Nehir öğretmen şu sözlerle ele almıştır: “*Seminer döneminde verseniz daha iyi... O zamanlarda boş vaktimiz daha fazla. Programa daha çok vakit ayırabilirdim.*” (Yüz Yüze ODÖP); “*Yaz gibi uzun bir dönemde daha açıklayıcı, daha videolu, daha örnekli olabilirdi ve zamanımız o zaman daha uygun diye öyle düşündüm.*” (Web Tabanlı ODÖP).

Görüş olarak katılımcıların yarısı eğitimlerin yaz seminerleri döneminde sunulmasının programlara zaman ayırma açısından daha iyi olabileceğini belirtmiş olsa da; analizlerde katılımcıların diğer yarısının ise bu görüşe karşıt fikir sunduğu dikkat çekmiştir. Bu katılımcılar, eğitime ara verilen yaz seminerleri döneminin programlarda kendilerine aktarılan doğal öğretim stratejilerini öğrencileriyle anında uygulama imkânı sunmayacağını görüşmelerde altını çizmiştir. Bu konuya ilişkin sırasıyla farklı eğitim gruplarında yer alan Esra ve Dilek öğretmenin görüşleri şöyledir: “*Burada konuları, uygulamaları gördük. Sınıfta da uygulama yaptık öğrenciler üzerinde ve dönüt alınca da bu eğitim bizim hoşumuza gitti.*”

Haziran’da bunu görseydik kuru bilgiydi...” (Yüz Yüze ODÖP); “Seminer döneminde webten öğrendiğimiz uygulamaları anında öğrencilerimize yansıtmamız zor olurdu.” (Web Tabanlı ODÖP).

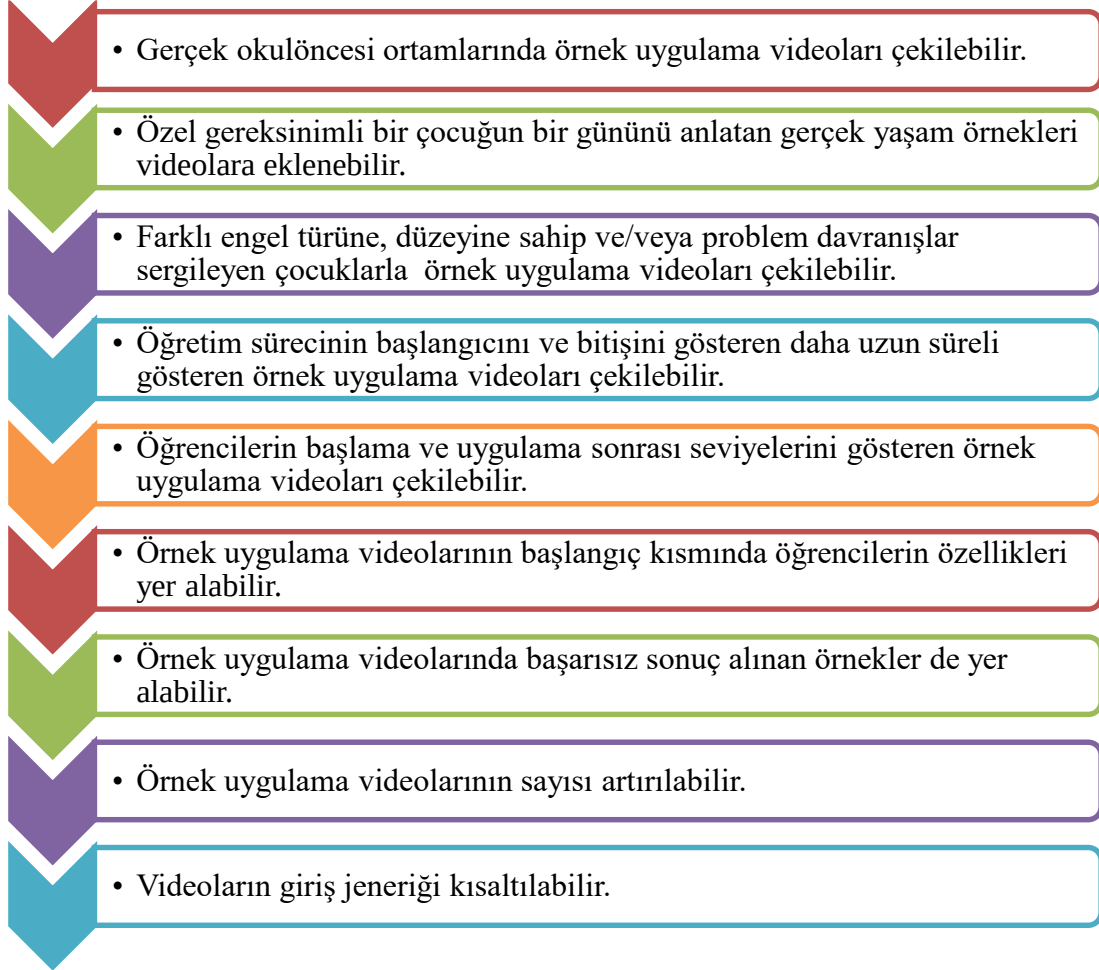
Görüşmelerde programın süresine ya da yoğunluğuna dönük olarak gerçekleşen bu tartışmalarda; Yüz Yüze ODÖP’te yer alan bazı katılımcılar programın özellikle uygulamalı konularının anlatımının daha kısa süreli oturumlarla daha uzun süreye yayılabileceğini önermiştir. Benzer şekilde bazı Web Tabanlı ODÖP katılımcıları da, uygulamalı modüllerin daha uzun süreyle kullanıcılara açılmasının bu uygulamaları eğitim sürecine aktarabilmek adına daha iyi olabileceğini görüşlerinde dile getirmiştir.

4.5.3.3. Kullanılan materyallere yönelik öneriler

Programlarda materyal olarak kitapçıklar, örnek uygulama videoları, powerpoint sunumlar ve web sitesi kullanılmış; görüşmelerin analizinde ise her iki eğitim grubunda yer alan katılımcıların bu materyallerden örnek uygulama videoları, kitapçık ve web sitesinin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin çeşitli önerilerde bulundukları ortaya çıkmıştır. Sunulan bu önerilerin ise, örnek uygulama videoları materyalinde yoğunlaştığı görülmüştür. Hem Yüz Yüze hem de Web Tabanlı ODÖP’ün katılımcıları tarafından örnek uygulama videolarının geliştirilmesine yönelik sunulan ortak ya da gruplar arasında birbirlerinden farklılaşan tüm öneriler, bir sonraki sayfada sıralanmıştır.

Görüşmelerde öncelikle her iki eğitim grubunda yer alan tüm katılımcılar, gerçek okulöncesi ortamlarda çekilen örnek uygulama videolarının programlara eklenmesinin kendilerine yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar böylece kendi eğitim ortamları gibi fazla sınıf mevcuduyla gerçekleştirilen uygulama örneklerini görebileceklerini ve bu durumun eğitimlerden edindikleri bilgileri uygulamalarına aktarmalarını kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Tüm katılımcıların bu yöndeki görüşlerini özetleyen örnek bir görüş şöyledir: *“Gerçek ortamımızı yansıtan örnekler olabilir. Bir makarna örneği vardı... Tek veriyor, sonra tekrar söylüyor, tekrar veriyor. Onu büyük grup içerisinde yapmaya kalktığımızda oradan bir çocuk başka bir şey söyleyecek... Aradaki bölünmeleri nasıl toparlayacağımızı görmek isterdim...”* (Vildan öğretmen, Web Tabanlı ODÖP). Görüşmelerde bu öneriye ek bir öneri de getiren katılımcılar, gerçek yaşam deneyimlerinden

örnek sunmak adına yetersizliği olan bir çocuğun aile ve okul yaşamını kapsayan tüm gününün çekilerek programa eklenebileceğini belirtmişlerdir.



Görüşmelerde her iki grupta yer alan katılımcıların tamamının örnek uygulama videolarına yönelik sunduğu önerilerden bir diğeri, farklı engel türlerine ve düzeylerine sahip çocuklarla da uygulama videolarının çekilebileceğidir. Bu noktada sözü edilen görüşlere ek bir bakış açısı sunan katılımcılar, farklı engel türü ve düzeyine sahip olmak dışında yoğun problem davranış sergileyen çocuklarla çekilen uygulama örneklerinin de programlara eklenebileceği önerisinde bulunmuşlardır. Katılımcılar böylece programlardan bilgi edindikleri uygulamaları her yıl karşılaştıkları farklı tür ve düzeylerdeki ve/veya problem davranışlara sahip öğrencileriyle olan çalışmalarına nasıl taşıyacaklarını gözlemleyebileceklerinin altını çizmişlerdir. Örneğin Yüz Yüze ODÖP katılımcılarından

İrem öğretmen tüm bu konulara ilişkin; *“Örnekler daha çok Down Sendromuna ayrılmış. Bu çocuklar daha başarılı, akıllı, söylesen yapıyor. Biraz daha sorunlu çocukların karşısında çekilseydi, gözlemleseydik... Mesela ileri düzey bir otistik, daha farklı zihinsel yetersizliği olan...”* demiştir.

Yapılan analizlerde; her iki eğitim grubunda yer alan çoğu katılımcının örnek uygulama videolarının geliştirilmesine yönelik sunmuş olduğu önerilerden bir diğeri, doğal öğretim stratejilerinin başlangıç ve bitiş sürecini daha uzun süreli gösteren videoların çekilebileceğidir. Bu noktada bazı katılımcılar, çekilen videolarda özel gereksinimli öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması ve sadece stratejilerin doğru bir şekilde uygulanışına odaklı kısa çekimler yapılmış olduğunu görüşlerinde belirtse de, çoğu katılımcı programlarda uygulama sürecini daha uzun gösteren videoların çekilebileceği konusunda öneride bulunmuştur. Örneğin, Web Tabanlı ODÖP’te yer alan Betül öğretmen bu önerisini; *“Orada olay anı veriliyor sadece. Doğru sonuca yönelik direkt. Videolar biraz daha uzun tutulabilirdi. Biz işin uzmanı olmadığımız için o süreci daha uzun görebilirdik...”* şeklinde aktarmıştır.

Yine iki eğitim grubunda da çoğunluk olarak sunulan bir başka öneri; programlarda çocukların başlama ve uygulama sonrası seviyelerini gösteren videoların da yer alabileceğidir. Katılımcılar görüşlerinde programlarda çocukların başlama ve uygulama sonrası seviyelerini gösteren videoların da yer almasının uygulamanın etkisini karşılaştırmak açısından iyi olabileceğini belirtmiştir. Yüz Yüze ODÖP katılımcısı İrem öğretmen, bu öneriyi şöyle ifade etmiştir: *“Mesela bir başlangıç süreci olur, yapamıyordur çocuk. Öncesinde bu davranışı gerçekleştiremiyordu, ama artık bu yöntemlerle şu duruma geldi gibi. Karşılaştırmalı daha güzel olurdu.”* Bu noktada katılımcılar, örnek uygulama videolarının başlangıç kısmında çalışılan öğrencilerin özelliklerinin yer alabileceğini ve böylece bu öğrencilerle ilgili daha ayrıntılı bilgiler elde edebileceklerini de önerilerine eklemişlerdir.

Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP’te yer alan kimi katılımcılar görüşlerinde, araştırma kapsamında çekilen örnek uygulama videolarında öğretmenlere doğal öğretim stratejilerinin uygulanabilirliğini göstermek adına sadece başarılı ve dört dörtlük örneklerin yer aldığını ifade etmişlerdir. Ancak yine de her iki eğitim grubu çoğunluk olarak, kendi sınıflarında her zaman başarılı uygulamalara olanak kılan durumlar yaşanmadığını ve bu nedenle örneklerde

başarısız uygulama örneklerinin de yer almasını istediklerini görüşlerinde belirtmişlerdir. Böylece uygulamaların etkisiz olabildiği bu durumlarda neler yapılabileceğini gözlemleyebileceklerini belirten katılımcıların bu yöndeki düşüncelerinden bir örnek şöyledir: *“Başarısız örnekler de yer alsın. Dört dörtlük olmayabilirdi örnekleme; çünkü biz de sınıfta yaşıyoruz ve ne yapacağız diye şaşırıyoruz. Karşımızda görürsek biz de ne yapacağımızı bilebilirdik.”* (Fatma öğretmen, Yüz Yüze ODÖP).

Şimdiye kadar her iki programda yer alan katılımcıların ortak olarak öneri sundukları konular açıklanmıştır. Görüşmelerin analizinde gruplar arasında farklı öneriler sunan katılımcıların olduğu da görülmüştür. Bu bağlamda sadece bazı Yüz Yüze ODÖP katılımcıları, programlarda yer alan uygulamalı örnek videoların sayısının artırılmasının bu uygulamalarla ilgili daha çok örnek görebilmek adına iyi olabileceğini önermişlerdir.

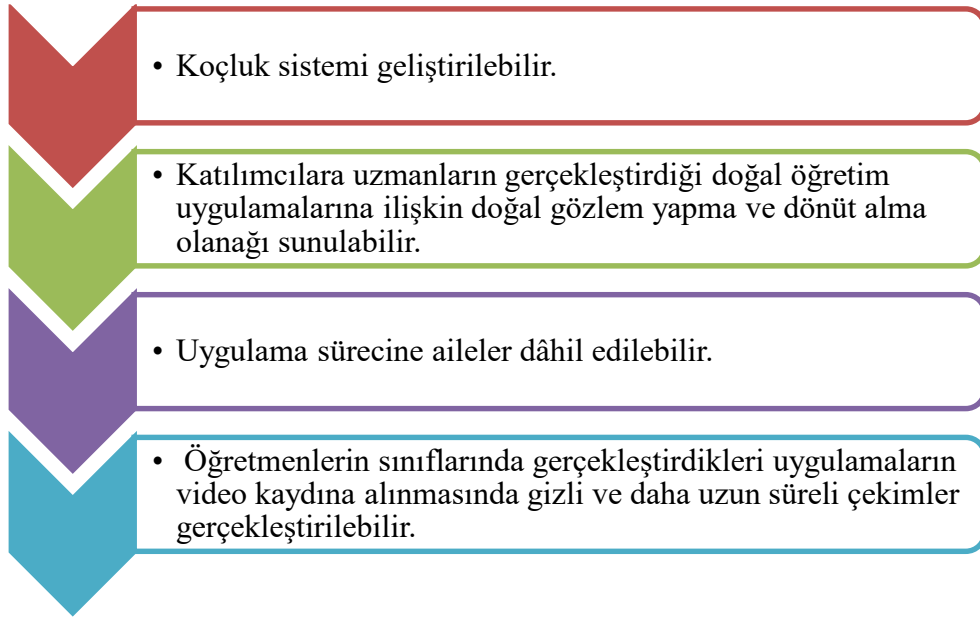
Sadece Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının çoğunluğu tarafından öneri sunulan bir diğer konu ise; her videoda yer alan giriş jeneriğinin kısaltılabileceği ya da bu jeneriğin sadece konu anlatımı videolarına koyulabileceğidir. Bu çerçevede katılımcılar, her videonun kendilerine uzun süreli gelen giriş jeneriğiyle başlamasının vakit kaybı yarattığını görüşlerinde dile getirmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan Buket öğretmen öneri sunduğu bu konuyu şöyle dile getirmiştir: *“Her videoda aynı jenerik oyalıyor. Ya kısaltılmalı, ya da örneklerde olmamalı. Diğer konu anlatımlarında olsa bile 10 saniyeyi kesinlikle geçmemeli.”*

Yapılan analizlerde; örnek uygulama videoları dışında hazırlanan **kitapçıkların geliştirilmesiyle ilgili de bir önerinin sunulduğu** ortaya çıkmıştır. Sadece bazı Yüz Yüze ODÖP katılımcılarının getirdiği bu öneride; daha çok uygulama örneği görebilmek adına kitapçıklarda doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili verilen örnek olayların sayısının artırılabilmesi belirtilmiştir.

Son olarak, görüşmelerde sadece bazı Web Tabanlı ODÖP katılımcılarının hazırlanan **web sitesinin geliştirilmesine yönelik bir öneri sunduğu** ve bu öneride web sitesindeki videoların akış hızının artırılabilmesinin ifade edildiği görülmüştür. Bu noktada katılımcılar *“Videolar ile teknik kısmı birleştiremedim; çünkü bazen videoları izleyemedim takılmalardan. İnternet hızımdan kaynaklı. Alt yapı belki düzenlenebilir.”* (Dilek öğretmen) görüşünde görüldüğü gibi, web sitesinden izledikleri videolarda kendi internet hızlarından dolayı takılmalar yaşadıklarını ve bunun çözümü için web sitesinin alt yapısında birtakım düzenlemeler yapılabileceğini ifade etmişlerdir.

4.5.3.4. Uygulama süreçlerine yönelik öneriler

Adlarından da anlaşıldığı gibi, Yüz Yüze ODÖP öğretmenlere bilgilerin yüz yüze oturumlarla sunulduğu, Web Tabanlı ODÖP ise online bir web sitesinden takip edilen bir öğretmen eğitimi programıdır. Aynı zamanda araştırmanın uygulama sürecinde, öğretmenlerden programlardan elde ettikleri tüm bilgileri günlük eğitim süreçlerindeki uygulamalarına yansıtılmaları beklenmiştir. Beklenen yansımanın gerçekleşme düzeyini ve kalıcılığını inceleyebilmek adına uygulama öncesi, sonrası ve izleme ölçümlerinde sınıflarda videolar çekilmiş; ancak uygulamalar sırasında öğretmenlere herhangi bir dönüt ya da canlı/uzman model örneği sunulmamıştır. Analizlerde programların sözü edilen uygulama süreçleriyle ilgili katılımcıların birtakım ortak ya da eğitim grupları arasında birbirlerinden farklılaşan öneriler sundukları ortaya çıkmıştır. Tüm bu öneriler, aşağıda sıralanmıştır:



Görüşmelerde, her iki eğitim grubunda yer alan tüm katılımcıların programların uygulama sürecine yönelik sundukları önerilerden biri, doğal öğretim uygulamalarını doğru bir şekilde gerçekleştirmek ve bu uygulamalarda uzmanlaşabilmek adına bir koçluk sisteminin geliştirilebileceğidir. Katılımcıların görüşlerinde önerdikleri koçluk sistemi ise, Şekil 4.22’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.22. Katılımcılar tarafından önerilen koçluk sitemi

Katılımcıların görüşmelerde önerdikleri koçluk sisteminin üç aşamadan oluştuğu görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılar, ilk aşamada programlarda yer alan her modülün konusuna yönelik haftalık planlama toplantısı yapılabileceğini, ardından o haftanın modülündeki konuları sınıflarında uygularken haftalık olarak video çekimlerinin yapılabileceği ve uygulamaları doğru yapıp yapmadıklarına ilişkin uzman görüşü alabileceklerini, son aşamada ise o haftanın değerlendirme toplantısının yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın tüm katılımcılarının önerdiği bu koçluk sistemine bir görüş örneği şöyledir: “Öncesinde planlama yapabiliirdik. Bir modülü bize verip o hafta siz gelip bize çekim yapıp dönüt alınabilirdi. O haftanın toplantısı, o haftanın çekimi ve o haftanın sonucu...” (Betül öğretmen, Web Tabanlı ODÖP). Görüşmelerde bu öneri araştırmanın tüm katılımcıları tarafından sunulmuş olsa da, her iki eğitim grubunun bazı katılımcıları önerilen koçluk sisteminin çok zaman alacak bir uygulama olduğunu ve bu nedenle sadece doğal öğretim stratejilerinin yer aldığı modüller için dönüt sistemi ve değerlendirme toplantılarının yapılabileceğini dile getirmişlerdir.

Görüşmelerde yine her iki eğitim grubunda yer alan tüm katılımcıların programların uygulama sürecine yönelik olarak sunmuş olduğu bir diğer öneri, uzmanların gerçekleştirdiği doğal öğretim uygulamalarını gözlemleyebilecekleri ve bu uygulamalarla ilgili kendilerine dönüt verilebilecek bir ortamın katılımcılara sağlanabileceğidir. Bu noktada Yüz Yüze ODÖP grubunun bir katılımcısı görüşünde, gözlem yapılabilecek bu ortamın üniversite

olabileceği ya da anaokullarındaki destek eğitim odalarının bu iş için kullanılabileceğini önermiştir. Dönüt alma sistemi konusunda her iki eğitim grubunda yer alan tüm katılımcılar, sınıf ortamında çekilen kendi videolarına ilişkin de uzman dönütü alabileceklerini önerilerine eklemişlerdir. Böylece doğal öğretim uygulamalarını daha doğru ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirebileceklerini ifade eden katılımcıların bu yöndeki görüşlerinden seçilen iki örnek şöyledir: *“Biraz daha uygulamanın içinde olabiliriz. Gözlem yapıp orada hocam burada ne yaptınız diye sormak ve dönüt almak isterim.”* (Bahar öğretmen, Yüz Yüze ODÖP); *“Çünkü bilmeden yapıyoruz bazı şeyleri. Artık biraz daha bilinçliyiz, ama sizler kadar değiliz.”* (Dilek öğretmen, Web Tabanlı ODÖP). Elde edilen bu bulgular sonucunda, gerek yüz yüze gerekse web tabanlı programda yer alan tüm katılımcıların eğitimlerden bilgi edindikleri doğal öğretim uygulamalarını eksiksiz bir şekilde eğitim süreçlerine taşımada doğal gözlem yapma ve uzman desteği almayı istedikleri söylenebilir.

Analizlerde, araştırmanın tüm katılımcılarının programların geliştirilmesine ilişkin ortak görüş bildirdiği bir başka konu, ailelerin uygulama sürecine dâhil edilebileceğidir. Bu noktada katılımcılar, eğitim sürecinde öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanan doğal öğretim uygulamalarının eve taşınması ve böylece çocukların elde ettikleri kazanımların kalıcılık ve genellenmesinin sağlanmasında ailelerin mihenk taşı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar ailelerin sürece nasıl dâhil edilebileceği konusunda birtakım önerilerde de bulunmuşlardır. Sunulan bu öneriler; programlara aile modülünün eklenmesi, ailelere doğal öğretim stratejileriyle ilgili haftalık notlar yollama, uygulama videolarını ve kitapçıklarını ailelere ulaştırmadır. Tüm bu önerileri Web Tabanlı ODÖP katılımcılarından Vildan öğretmen şöyle özetlemiştir: *“Projenin en büyük eksikliği aile boyutu. Aile çocukla bizden daha çok vakit geçiriyor aile. Aile için bence videolar, eğitim broşürleri hazırlanabilir ya da hazırlanan videolar ve kitapçıklar onlara da verilebilir.”*

Görüşmelerde gerek Yüz Yüze gerekse Web Tabanlı ODÖP’te yer alan bazı katılımcıların uygulama sürecine yönelik sunduğu son öneri, öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamaların video kaydına alınma süreciyle ilgilidir. Bu katılımcılar görüşlerinde, çekilen video çekim sürecinde önceden bir hazırlık süreci olsa da kimi öğrencilerinin video kameraya odaklandığını ve bilgi edindikleri tüm stratejileri uygulayabilecekleri tüm fırsatların doğmadığını belirtmişlerdir. Bu açılara odaklanan öğretmenlerin önerileri, sınıflarda gizli kamera yöntemi kullanılabileceği ve daha uzun süreli

çekimlerin gerçekleştirilebileceği olmuştur. Sözü edilen konulara yönelik görüş örnekleri ise şöyledir: *“Bazen otistik öğrencim direkt kameraya odaklandı. Hoplaya zıplaya hep sizinle beraberdi 15 dakika boyunca. Daha gizli çekimler yapılabilir.”* (Ece öğretmen, Yüz Yüze ODÖP); *“O anda hangi stratejiler aklıma geldiyse onları uyguladım. Daha uzun süreli çekim olabilirdi ve başkalarını da yapardım belki.”* (Yeliz öğretmen, Web Tabanlı ODÖP). Konuya ek bir öneri getiren bir Web Tabanlı ODÖP katılımcısı ise, sınıfta gerçekleştirilen çekimlerin her bir stratejiye dönük olarak yapılabileceğini de görüşünde belirtmiştir.

Yapılan analizlerde, araştırmanın tüm katılımcılarının programları bütüncül olarak değerlendirilerek ileriye dönük bir öneride de bulundukları dikkat çekmiştir. Bu bağlamda katılımcılar, programların mümkünse bir an önce ülke çapında yaygınlaştırılmasının diğer meslektaşlarının kaynaştırma uygulamaları konusundaki eksikliklerinin azaltılması açısından önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Örneğin; Yüz Yüze ODÖP katılımcısı Deniz öğretmen konuyla ilgili, *“Uygulamaya dönük, hayat kolaylaştıran, öğretmenlere yardımcı olan uygulamalar bunlar. Biz öğrendik, başkaları da öğrensin. Acilen yaygınlaştırabilirse iyi olur...”* demiştir. Odak grup görüşmeleri dışında haftalık yansıtma günlüklerinde yoğunlukla olmasa da, programların geliştirilmesine yönelik birkaç önerinin sunulduğu görülmüştür. Bunlar, odak grup görüşmelerinde de önerilen koçluk sisteminin geliştirilmesi ve bu tür eğitimlerin ulaşılabilirliğinin artırılmasıdır.

Sonuç olarak; uygulama sonrası gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin analizi temelinde tüm bulgular özetlendiğinde, katılımcıların her iki programdan mesleki ve öğrencilerine yönelik pek çok katkı elde ettikleri ve genel olarak programlara katılımdan memnuniyet duydukları ortaya çıkmıştır. Bunun dışında görüşmelerde katılımcıların programların içeriği, süresi, programlarda kullanılan materyaller ve uygulama süreçlerine yönelik görüşlerinin olumlu olmasıyla birlikte, sözü edilen bu bileşenlerin geliştirilmesine yönelik birtakım önerilerde bulundukları da görülmüştür. Bu bulgu, katılımcıların memnun olduklarını ifade ettikleri programları bütüncül olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde beş temel araştırma sorusu çerçevesinde desenlenen araştırmadan ortaya çıkan nicel ve nitel sonuçlar, araştırma soruları kapsamında sırasıyla özetlenmiştir. Karma araştırmanın doğası gereği toplanan nicel ve nitel verilerden elde edilen pek çok sonucun özetlenmesinin, tartışmaya açık bir şekilde yol göstereceği düşünülmektedir.

5.1.1. Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ve doğal öğretim süreciyle ilgili bilgi, görüş ve deneyimlerine yönelik sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusunda okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ve doğal öğretim süreciyle ilgili ön bilgi, görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin tümevarım analizi sonucunda, dört ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar; “kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşler”, “eğitim-öğretim ortamlarında günlük işleyiş”, “kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar” ve “yaşanan sorunlara ilişkin çözümler ve çözüm önerileri”dir. Bu süreçte, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde kolaylıkla uygulayabilecekleri kanıt temelli uygulamalardan olan doğal öğretim yaklaşımı temelli mesleki eğitim programlarına duydukları ihtiyaç da ortaya konulmuştur. Bu ihtiyaca giden nitel ve nicel temel araştırma sonuçları şunlardır:

- Çalışmada okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının yasal bir hak olduğunu ve gerekli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- Araştırmada katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının gerekli olduğunu düşünmeleriyle birlikte, bu uygulamalardan öğretmenler, aileler, öğrenciler ve sonucunda tüm topluma kadar uzanan pek çok yarar elde ettikleri saptanmıştır. Katkıları konusu içerisinde katılımcılar tarafından özellikle “sosyal kabul” konusu vurgulanmış; okulöncesi öğretmenlerinin süreçte başrol üstlendiği ifade edilmiştir.
- Sonuçlarda öğretmenlerin kaynaştırma sürecinin gerekli olduğunu ve bu süreçten pek çok kazanım elde ettiklerini ifade etmelerinin yanı sıra, uygulamalarda pek çok sorunla karşı karşıya kaldıkları da ortaya çıkmıştır. Yaşanan en önemli sorunlardan birinin ise, kaynaştırma eğitim-öğretim sürecine taşıyabilecekleri kanıt temelli

uygulamalar hakkında yaşanan bilgi eksikliği ve mesleki eğitim programlarına duyulan gereksinim olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ortaya çıkan bu sonuçlar, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi süreçlerine kolaylıkla taşıyabilecekleri ve kanıt temelli uygulamalardan olan “doğal öğretim yaklaşımı temelli mesleki eğitim programlarına” duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur.

- Okulöncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerindeki işleyişleri incelendiğinde; serbest zaman etkinliklerini öğretimde ayrı bir yere koydukları, eğitim-öğretim sürecini ise temelde Okulöncesi Eğitim Programı’nda yer alan günlük plan, sarmal ve bütünleştirilmiş etkinliklerle tasarladıkları ortaya çıkmıştır. Eğitim-öğretim sürecinin işleyişinde sıklıkla oyun, müzik, drama, yaparak-yaşayarak öğrenme, ipuçları ve akran öğretiminden yararlandıkları görülmekle birlikte, çok az sayıda katılımcının gün içerisinde farkında olmadan fırsat öğretiminden yararlandıkları ve “doğal ortamlarda öğretim” diye ifade ettikleri yöntemin doğal öğretim yaklaşımını tanımlamadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin günlük eğitim süreçlerinde özellikle dil ve iletişim alanında sıklıkla kullandıklarını ifade ettikleri uygulamaların sınıfta rutin günler düzenleme, çocuklara söz hakkı vermeye çalışma ve soru-cevap yöntemi olduğu bulunmuş; oldukça az sayıda öğretmenin verdiği örneklerde doğal öğretim yaklaşımının içerisinde yer alan talep etme-model olma, seçenek sunma ve birtakım nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi davranış stratejilerinin izine rastlanmıştır. Bu noktada, okulöncesi öğretmenlerinin doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili mesleki eğitim programlarına duydukları ihtiyaç bir kez daha ortaya konulmuştur. Son olarak sonuçlarda; öğretmenlerin sarmal ve bütünleştirilmiş etkinlikler, pekiştirme, somut ve görsel materyallerden yararlanma, farklı öğrenme merkezleri oluşturma, aile ve uzman katılımı gibi uygulamalar aracılığıyla kalıcılık ve genelleme çalışmaları yaptıkları; problem davranışlarla baş etmede ise rol model olma, olumlu pekiştirme, görmezden gelme ve sönme gibi yöntem ve tekniklere başvurdukları saptanmıştır.
- Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlara ilişkin bireysel birtakım çözüm yollarına başvurdıkları; bu çözüm yollarının ise akran öğretimi,

gölge öğretmen ve aile desteği, meslektaş işbirliği, basılı ya da web tabanlı kaynaklar olduğu dikkat çekmiştir. Ancak, bu çözüm yollarının eğitim sürecinde meydana gelen aksaklıkları önlemede yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin görüşmelerde; RAM, eğitim-öğretim ortamı, destek hizmetler, eğitim süreci ve ailelerle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin birtakım çözüm önerilerinde bulundukları dikkat çekmiştir. Sonuçlarda öğretmenlerin bireysel çabalarına dayalı pek çok yol denemeleriyle çözüme ulaştıramadıkları ve sundukları önerilerde altını çizdikleri konulardan birinin ise, eğitim süreçleriyle bütünleştirebilecekleri uygulamalara ilişkin hazırlanması gereken mesleki eğitim programları olduğu bulunmuştur. Bu noktada yine, doğal öğretim yaklaşımı temelli eğitim programlarına olan ihtiyaç ortaya çıkmıştır.

- Çalışmada gerçekleştirilen saha gözlemleri ve video kayıtlarından elde edilen verilerin nicel analizlerinde de, katılımcıların doğal öğretim uygulamalarını eğitim süreçlerinde kullanmadıkları ve bu konuda eğitim desteğine ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir.

5.1.2. Eğitim programlarının katılımcıların doğal öğretim bilgi düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusunda, okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'ün öğretmenlerin doğal öğretim bilgi düzeylerine olan etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda çıkan nicel ve nitel sonuçlar şunlardır:

- Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'ün; katılımcı gruplarının kendi içerisindeki toplam doğal öğretim bilgi puanlarını artırma ve sürdürmede etkili olduğu bulunmuştur. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda ise, yüz yüze eğitim programının web tabanlı programa göre toplam doğal öğretim bilgi puanları üzerinde daha kalıcı bir etki yarattığı ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle, görsel ve uygulama örnekleriyle desenlenen her iki programın da okulöncesi öğretmenlerinin bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışa neden olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

- Her iki eğitim programının da öğretmenlerin doğal öğretim süreci bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucu; uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, saha gözlemleri ve haftalık yansıtma günlükleriyle de desteklenmiştir.

5.1.3. Eğitim programlarının katılımcıların etkileşimsel davranış düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar

Araştırmanın üçüncü sorusunda, Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'ün okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin etkileşimsel davranış düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan nicel ve nitel sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Her iki programın okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin toplam etkileşimsel davranış puanlarını artırma ve sürdürmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ışığında; gerek Yüz Yüze gerekse Web Tabanlı ODÖP'ün, katılımcıların eğitim süreçlerine nitelikli etkileşim stratejilerini taşımaları ve sürdürmelerini sağladığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu sonuç; uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, yapılan saha gözlemleri ve haftalık yansıtma günlüklerinde de ortaya çıkmıştır.

5.1.4. Eğitim programlarının katılımcıların doğal öğretim stratejilerini eğitim süreçlerinde kullanmaları üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar

Araştırmanın dördüncü sorusunda, hazırlanan Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP'ün okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin doğal öğretim uygulamalarını serbest zaman ve sanat etkinliklerinde kullanım düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaya çıkan nicel ve nitel sonuçlar şöyledir:

- Gerek Yüz Yüze gerekse Web Tabanlı ODÖP'ün, her bir katılımcı grubunun kendi içerisinde serbest zaman etkinliklerinde kullanılan toplam doğal öğretim strateji puanlarını artırma ve sürdürmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda ise, Yüz Yüze ODÖP'ün Web Tabanlı ODÖP'e göre serbest zaman etkinliklerinde kullanılan toplam doğal öğretim strateji puanları üzerinde daha kalıcı bir etki yarattığı görülmüştür.

- Sonuçlarda her iki eğitim programının, grupların kendi içerisinde ve gruplar arasında sanat etkinliklerinde kullanılan toplam doğal öğretim strateji puanlarını ön-testten son-teste artırdığı ve bunun izleme oturumunda da korunduğu görülmüştür.
- Eğitim programlarının katılımcıların serbest zaman ve sanat etkinliklerinde kullandıkları doğal öğretim stratejilerini artırmada etkili olduğu sonucu, uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, yapılan saha gözlemleri ve haftalık yansıtma günlüklerinde de kendine yer bulmuştur.

5.1.5. Katılımcıların eğitim programlarına ilişkin görüş ve deneyimlerine yönelik sonuçlar

Araştırmada beşinci olarak, katılımcıların eğitim programlarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır; bu amaçla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin tümevarım analizi sonucunda üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; “programların sağladığı katkılar”, “programların içeriği ve uygulama sürecine yönelik görüşler” ve “programların geliştirilmesine yönelik öneriler”dir. Bu temel temalar çerçevesinde ortaya çıkan nitel ve nicel sonuçlar şunlardır:

- Katılımcıların programların mesleki gelişime ve sınıf atmosferine yansıyan pek çok katkısıyla birlikte, çocuklara dokunan yararlarından söz ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu temel katkılar; doğal öğretim uygulamaları konusunda farkındalık kazanma ve bilgi edinilen doğal öğretim uygulamalarının eğitim sürecinde kullanılmaya başlanmasıyla, sınıf atmosferinin olumlu yönde değişimi ve kısa sürede çocukların sözcük çıktılarında artış meydana geldiğinin gözlemlenmesidir. Katılımcılar böylece programlardan elde ettikleri bilgileri tüm mesleki hayatları boyunca kullanabilecekleri “sonsuz mesleki katkı” elde ettiklerini ve kaynaştırma süreciyle ilgili daha olumlu bir bakış açısına sahip olabileceklerini belirtmişlerdir. Aktarılan tüm bu sonuçlar, haftalık yansıtma günlükleri ve saha notlarında da kendine yer bulmuştur.

Geliştirilen eğitim programlarının ana amacının, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine kolaylıkla taşıyabilecekleri doğal öğretim uygulamaları

konusunda farkındalık kazanmaları ve öğrendikleri uygulamaları eğitim süreçlerine taşımak olup; ortaya çıkan bulgular ışığında araştırmanın temel amacına ulaşıldığı söylenebilmektedir.

- Katılımcıların programların haftalık olarak konu dağılımı ve içerikleri, uygulama süreleri, programlarda kullanılan materyaller konusunda olumlu görüşler bildirdikleri bulunmuştur. Bu bağlamda çoğu katılımcının görüşlerinde; “programların konu dağılımını” parçadan bütüne doğru giden bir sistem yaklaşımına dayalı, “içeriğini” yeterli, hazırlanan “kılavuz kitapçıkları” renkli, görsel, okuması kolay, “uygulama örnek videolarını” açık ve anlaşılır, sunulan konularla bağlantılı ve edinilen bilgilerin bütünleştirilerek hayata yansıtılmasında etkili, “web sitesini” ise kullanıcı dostu olarak nitelendirdikleri bulunmuştur.
- Katılımcıların programın bütününe ise “can simidi” metaforunu kullanarak “etkili, başarılı, faydalı, eğitime dokunan ve eğlenceli” kelimeleriyle nitelendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu nitelendirmelerin haftalık yansıtma günlüklerinde de yer aldığı görülmüştür.
- Katılımcıların görüşlerinde rastlanan olumlu yönlerle birlikte, programların geliştirilmesine yönelik birtakım önerilerin getirildiği de saptanmıştır. Bu öneriler; içeriğe, uygulama süresine, kullanılan materyallere ve uygulama süreçlerine yöneliktir. Programlara problem davranışlarla baş etme ve doğal öğretimde aile konusunun eklenmesi, eğitimlerin koçluk uygulamasıyla birlikte sunulması, daha uzun süreye yayılması ve örnek uygulama videolarının okulöncesi sınıflarda, daha uzun süreli, farklı yetersizlik türleriyle, başarılı ve başarısız uygulama örneklerini içeren bir şekilde çekilmesi gibi konular bu önerilere verilebilecek örneklerdendir.
- Araştırmada geliştirilen eğitim programları katılımcılara beş hafta süreyle uygulanmıştır. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinde; programların içeriğinde yer alan doğal öğretim uygulamalarını eğitim ortamlarına taşırken fazla sınıf mevcudu ve yardımcı personel eksikliği nedenleriyle zorlanabildikleri ve bu uygulamaları bir davranış biçimi haline getirebilme, özümseme ya da uygulamalarda uzmanlaşma konusunda bol tekrar ve zamana ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Ele alınan bulgular ışığında, eğitim programlarının öğretmenlerde kalıcı

davranışlar meydana getirebilmesi ve uygulamaların yüksek uygulama güvenirliğiyle gerçekleştirilmesinde uygulama tekrarı, bunun için ise zaman gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen ve yukarıda özetlenen temel sonuçların birbirleriyle ve benzer araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek incelenmesine, bu çalışmaların farklı yönlerinin karşılaştırılarak tartışılmasına, araştırma, veri toplama ve bu süreçlerde karşılaşılan durumların araştırmanın kendi iç dinamiği içinde irdelenmesine bu bölümde yer verilmiştir.

Yapılan çalışmada öncelikle uygulama öncesinde okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ve doğal öğretim süreciyle ilgili ön bilgi, görüş ve deneyimleri incelenmiş; böylece geliştirilen mesleki gelişim programlarına duyulan ihtiyaç ortaya konulmuştur. Bu bağlamda çalışmadan ortaya çıkan ilk temel sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının gerekli bir yasal hak olduğunu düşündüklerinin görülmesi olmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin temelde kaynaştırma uygulamalarına karşı ılımlı bir yaklaşıma sahip olabileceklerinin izlerini vermiştir. Bununla birlikte araştırma bulgularında, öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı olan ılımlı yaklaşımlarının, süreç içerisinde özel gereksinimli öğrenci ve ailesinin “sosyal kabulüyle” sonuçlanabileceği ve çeşitli etkenlerden etkilenebileceği görülmüştür. Bu etkenler başta özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimleri konusunda yaşanan bilgi yetersizliği olmak üzere; fazla sınıf mevcudu, yardımcı personel eksikliği, özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türü ve derecesi, problem davranış sergileme düzeyi gibi paydaşlar, eğitim-öğretim ortamı, destek hizmetlerin yetersizliği ve üst aşamada politik sistemle bağlantılı sorunlar olarak ele alınmıştır. Aktarılan konular içerisinde öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları ve bu süreçte kullanabilecekleri öğretimsel uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalarının, sürece yönelik olumlu bakış açısı geliştirmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Mesleki eğitim programlarıyla bilgi akışı sağlanan öğretmenlerin kaynaştırma sürecine karşı olumlu bakış açısına sahip olmalarının sağlanması ise; tüm öğrenci ve ailelerin süreçten mutlu ve gelişimsel kazançlar elde etmeleriyle sonuçlanabilecektir. Birbiri ile ilişkili olan tüm bu bulgular, alan yazında gerçekleştirilen pek

çok araştırma sonucuyla da desteklenmektedir (örn., Bailey ve Winton, 1987; Bennett vd., 1997; Bozarslan ve Batu, 2014; DeSimone vd., 2013; Diamond ve LeFurgy, 1994; Emam ve Mohamed, 2011; Erwin, Soodak, Winton ve Turnbull, 2001; Kasari, Freeman, Bauminger, ve Alkin, 1999; McWilliam vd., 1995; Krischler, Pit-ten Cate ve Krolak-Schwerdt 2018; Odom, 2016; Rakap, Parlak-Rakap ve Aydın, 2016; Rakap ve Rakap, 2014; Soodak ve Erwin, 2000; Sucuoğlu vd., 2014; Sucuoğlu, Karasu, İşcen, Demir ve Akalın, 2013; Turnbull ve Winton, 1983; Winton, Turnbull, Blacher ve Salkind, 1983). Yurt dışı ve içinde yapılan bu çalışmalarda, gerek okulöncesi gerekse diğer eğitim kademelerinde görev alan öğretmenlerin günümüzde benimsenmesi gereken bir eğitim yaklaşımı olmasından hareketle, kaynaştırma sürecine ılımlı yaklaşabildiklerini ya da süreci olumlu bir açıdan görmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, gerek ülkemiz gerekse yurt dışında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bakış açısı ve tutumlarının benzer yönde ve temelde olumlu olduğunu göstermektedir (Rakap vd., 2016). Bununla birlikte, yapılan çalışmalar öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına olan bakış açısı ve tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilen etmenlerin temelinde; kaynaştırma, özel gereksinimli öğrenci ve eğitimleri (özellikle kaynaştırma sürecine aktarabilecekleri uygulamalar, problem davranışlarla baş etme) konusunda yaşanan büyük bilgi eksikliklerinin yer aldığını ortaya koymaktadır (örn., Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Cross vd., 2004; Rakap vd., 2016; Sucuoğlu vd., 2015). Çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma sürecine olan bakış açılarının; sınıfa yerleştirilen öğrencinin yetersizlik türü ve engel derecesi, sergilediği problem davranış düzeyi, fazla sınıf mevcudu, mesleki deneyim süresinin uzunluğu, yardımcı personel eksikliği gibi çok çeşitli sistemsel sorunlardan etkilenebileceği de dile getirilmektedir. Bu noktada ise; eğitim sürecinde temel rolü üstlenerek kaynaştırma eğitimi sürecinin başarıyla işlemesine doğrudan etki eden öğretmenlerin, bilgi yetersizliklerini tamamlayabilmek adına geliştirilen mesleki gelişim programlarının önemine vurgu yapılmaktadır. Böylece, okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerinin bilgi eksikliği sorununa bir çözüm üretilebileceği düşünülmektedir (örn., Boyd vd., 2016; Bruder, 2016; Odom, 2016).

Yapılan çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının gerekli olduğunu belirtmeleriyle birlikte, süreçten pek çok katkı elde edildiğini ifade ettikleri de ortaya çıkmıştır. Bu katkılar Bronfenbrenner ve Morris (2006)'in biyoekolojik sistem teorisi kapsamında ele alınmış; öğretmen, akran, aileler ve sonucunda tüm topluma uzanan katkılar

olarak sıralanmıştır. Elde edilen bu katkılar ayrıntılı olarak incelendiğinde; “farklı yetersizliklere sahip çocuklarla ilgili bilgiler edinilerek uygulama deneyimi kazanma”, “normal gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinin farklılıkları fark etmesi ve kabulü”, “ailelerin özel gereksinimli çocuklarının gelişimi ve toplumda kabulünden duydukları mutluluk duygusu”, “özel gereksinimli gelişim alanlarında meydana gelen ilerlemeler” konularının bu çerçevede ele alındığı görülmüştür. Okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının sağladığı katkılar temelinde öğretmenlerin özellikle üzerinde durduğu konunun ise, “sosyal kabul” ya da “farklılıkları fark etme ve kabul etme” olduğu görülmüş; sosyal kabulde ise eğitimin anahtar rolündeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu bakış açısının çocuklara, ailelere ve sonucunda topluma akan bir süreç olarak nitelendirildiği ortaya çıkmıştır. Sosyal kabulün sağlanabildiği eğitim sürecinin ise, tüm paydaşların (öğretmen, aile, akranlar vb.) mutluluğu ve temelde özel gereksinimli öğrencinin gelişimsel ilerlemeleriyle sonuçlanabileceği görüşlerine ulaşılmıştır. Bu bağlamda, eğitimin ilk basamağı olan okulöncesi kaynaştırma uygulamalarında çocukların gelişimsel ilerlemeleri ve sosyal kabulleri konusunda öğretmenlerin anahtar rol oynadığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Gerek yurt dışı gerekse yurt içinde okulöncesi kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yapılan sayısız araştırma sonucu da bu bulguları destekler niteliktedir (örn., Akalın vd., 2014; Akalın ve Sucuoğlu, 2015; Bozarslan ve Batu, 2014; Dew vd., 2014; Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016; Hornby, 2015; Nilholm ve Göransson, 2017; Warren vd., 2016). Yapılan bu çalışmaların sonuçları, okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli birey ve ailelerinin özellikle sosyal kabulü ve bu öğrencilerde başta sosyalleşmeyle birlikte bilişsel, dil ve iletişim gibi diğer gelişimsel alanda meydana gelen ilerlemeler gibi konularda sayısız katkısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada, okulöncesi dönemde çocukların bireysel farklılıklara saygı, arkadaşlarına sevgiyle yaklaşma gibi belirli değer yargılarının oluştuğunun altı çizilmekte ve başarılı işleyen okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocukların gelişimleri açısından eşsiz yıllar olduğu önemle vurgulanmaktadır (örn., Bruder, 2010; Wolery ve Odom, 2000). Bununla birlikte, yapılan araştırmanın sonuçlarında olduğu gibi, bu çalışmalarda da sosyal kabulün önemine özellikle değinilmekte; bu konuda ise öğretmenlere büyük sorumluluklar düştüğünün altı çizilmektedir. Farklı bir deyişle; yapılan çalışmalar mevcut araştırmanın bulgularıyla paralel olarak, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ılımlı yaklaşımlarının tutumlarına yansiyabildiğini, sınıflarındaki diğer

öğrencileri özel gereksinimli çocukların gelişimsel özellikleri konusunda bilgilendirmeleri ve onları kabul ederek eğitime katmaya çalışmalarının sürece karşı olumlu olan tutumların davranışlara aktarılması olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma sürecine olan bu ılımlı bakış açısıyla meydana gelen olumlu davranış örüntülerinin ise; tıpkı bir kartopu gibi öğrencilere, ailelere ve tüm topluma uzanan bir akışla yayılabileceğinin altı çizilmektedir (örn., Dunst ve Espe-Sherwindth, 2016; Odom, 2002; 2016; Odom vd., 2002). Özetle, gerek yapılan araştırmada gerekse diğer bilimsel araştırma sonuçlarında okulöncesi kaynaştırma uygulamaları tüm toplumun özel gereksinimli çocuk ve aileleri kabulünde ve bu çocukların gelişimsel ilerlemelerinde başrolü oynayan bir sistem yaklaşımı olarak ele alınmaktadır. Bu noktada yine, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında karşı karşıya kaldıkları pek çok sorunla birlikte, temelde her gün sürdürmeye çalıştıkları eğitim süreçlerinde yaşadıkları bilgi yetersizliklerinin sürece olan ılımlı yaklaşımları olumsuz yönde etkilediğinin altı çizilmekte ve yaşanan bilgi yetersizliğini tamamlayabilecek mesleki eğitim programlarının önemi özellikle vurgulanmaktadır.

Az önce de ifade edildiği gibi; kaynaştırma süreci bir sistem yaklaşımı olup, çalışmanın bulguları doğrultusunda uygulamaları başarıya taşıyan saç ayaklarının olduğu ortaya çıkmış; bu saç ayakları ise paydaşlar arasındaki işbirliği, alt yapı düzenlemeleri ve üst düzeyde yasa ve yönetmelikler olarak ele alınmıştır. Sistemi ayakta tutan bu saç ayaklarından birinin eksik olmasının ise kaynaştırma sürecini aksattığı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Diğer araştırma sonuçlarıyla da ilişkili olan bu bulgulara; kaynaştırma sisteminde aileler, akranlar, RAM gibi paydaşlardan, eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi ve destek hizmetlerin sunumuyla ilgili alt yapısal çalışmalar ve bu sorunların üst düzeyde bağlantılı olduğu yasa ve yönetmeliklerden kaynaklanan pek çok problemle karşı karşıya kalındığı ortaya çıkmıştır. Yaşanan en önemli sorunlardan biri olarak ise, yine okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde kolaylıkla uygulayabilecekleri öğretim uygulamaları konusundaki bilgi yetersizlikleri konusuna odaklanılmış, uygulamaya yansıtılmaya çalışılan rasgele ve çoğunlukla bireysel çabalara dayalı çalışmaların büyük zaman, çaba kaybı ve mesleki tükenmişliğe yol açtığı saptanmıştır. Ele alınan konu bağlamında yapılan çalışmada; öğretmenlerin okulöncesi eğitim sürecine gömebilecekleri doğal öğretim fırsatlarını değerlendiremedikleri, rastlantısal olarak gerçekleştirilmeye çalışılan ve bir sonuç elde edilemeyen uygulamalarla çocukların gelişimlerine dokunulmaya çalışıldığı açıkça

gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, eğitim sürecinde anahtar rol üstlenen; ancak etkililiği kanıtlanmış yeni strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili kendilerine bilgi akışı sağlanamayan öğretmenlerin kendilerini bu yolda “tükenmiş”, “çaresiz” ve “yalnız” hissettikleri, bu hislerini “duvara çarpmak” metaforuyla özdeşleştirdikleri, yaşanan bu durumun ise kaynaştırma uygulamalarına olan bakış açılarını olumsuz yönde etkilediği katılımcı ifadelerinde özellikle yer etmiştir. Bu noktada kanıt temelli bir uygulama olan doğal öğretim yaklaşımı, okulöncesi öğretmenlerinin günlük eğitim süreçlerine kolaylıkla taşıyabilecekleri uygulamaları içermekte olup; yapılan araştırmada öğretmenlerin bu konuyla ilgili hizmet içi eğitimlere duydukları ihtiyaç açıkça ortaya çıkmıştır. Alan yazında gerçekleştirilen bilimsel araştırmalarda da gerek okulöncesi gerekse diğer kademelerde yer alan öğretmenlerin eğitim süreçlerine taşıyabilecekleri kanıt temelli uygulamalarla ilgili mesleki gelişim programlarına duydukları ihtiyaç, kaynaştırma uygulamalarında yaşanan en büyük sistemsel sorunlardan biri olarak ele alınmaktadır (örn., Altun ve Gülben, 2009; Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Bakkaloğlu vd., 2018; Barton ve Smith, 2015; Batu, 2010; Bozarslan ve Batu, 2014; Buysse ve Hollingsworth, 2009; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016; Koçyiğit, 2015; Küçük-Dağaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Nilholm vd., 2017; Sucuoğlu vd., 2014). Yapılan araştırmaların sonuçları; öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde uygulayabilecekleri öğretimsel strateji, yöntem ve teknikler konusunda büyük bilgi eksiklikleri yaşadıklarını, bu durumun ise birbirini etkileyerek bir çığ gibi büyüyen pek çok soruna yol açtığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, tıpkı mevcut araştırmanın sonuçlarında da görüldüğü gibi, öğretmenlerin süreçte yaşadıkları bilgi eksikliklerini çoğunlukla bireysel çabalarla tamamlamaya çalıştıkları; ancak bu büyük bilgi eksikliğinin bireysel çabalarla tamamlanmasının güç, hatta imkânsız olduğu dile getirilmektedir. Özellikle eğitim sürecinin yapıtaşı olan öğretimsel uygulamalar konusunda yaşanan bilgi eksikliğinin ise kaynaştırma eğitim sürecinin işleyişini sekteye uğratması, öğretmenlerin süreçte tükenmişlik duygusu yaşamaları ve dolayısıyla kaynaştırma sürecine olan bakış açısının olumsuz etkilenmesiyle sonuçlandığı, yapılan farklı araştırma sonuçlarında da vurgulanmaktadır (örn., Akdağ ve Haser, 2017; Bennett vd., 1997; Rakap vd., 2017; Recchia ve Puig, 2011; Odom and Schwartz, 2001). Özetle; gerek mevcut araştırma gerekse diğer araştırma bulguları, okulöncesi öğretmenlerinin günlük etkinlik, rutin ve geçişlerini aksatmadan öğretim amaçlarını bu süreçlere gömebilecekleri doğal öğretim

uygulamaları temelli mesleki gelişim programlarına duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir (örn., Allen ve Cowan 2008; Bruder, 2016; Jameson vd., 2008; Odom ve Schwartz, 2001; Odom, 2016).

Ortaya çıkan gereksinim doğrultusunda yapılan bu araştırmada, çeşitli doğal öğretim uygulamalarını kapsayan paket bir öğretmen eğitimi programı geliştirilmiş; bu program bir gruba yüz yüze diğer gruba ise web tabanlı bir şekilde sunulmuştur. Bununla birlikte, her iki eğitim programında sunulan bilgilerin uygulamaya daha iyi aktarılabilmesi adına, kılavuz kitapçıklar, örnek uzman ve uygulama videoları materyalleri geliştirilmiş; eğitim sürecinde düz anlatım ve soru-cevap öğretim yöntemlerinden yararlanılmıştır. İlgili alan yazında da okulöncesi kaynaştırma alanında doğal öğretim öğretmen eğitimi programlarının geliştirildiği görülmüş olup; bu uygulamaların kitapçık, uygulama videoları gibi çeşitli araç-gereçlerle, yüz yüze ya da web tabanlı olarak farklı şekillerde katılımcılara sunulduğu; eğitim süreçlerinde ise düz anlatım, soru-cevap, model olma, rol oyun gibi öğretimsel yöntemlerden yararlanıldığı gözlemlenmiştir (örn., Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2013; Harjusola-Webb ve Robbins, 2012; Kohler vd., 2001; Malmskog ve McDonnell, 1999; Marsicano vd., 2015; Smith ve Camarata, 1999; Wolery vd., 2002). Bununla birlikte, yapılan bu çalışmalarda yüz yüze ya da web tabanlı olarak geliştirilen mesleki gelişim programlarının danışmanlık, koçluk ve performans geri bildirim gibi uygulamalarla birlikte katılımcılara aktarılabilirdiği de dikkat çekmiştir (örn., Dick, 2017; Frantz, 2017; Kohler vd., 2001; Stahmer vd., 2015). Ayrıca özel eğitim alanında doğal öğretim yaklaşımı dışındaki diğer kanıt temelli uygulamalarla ilgili desenlenen öğretmen eğitimi programlarının da yüz yüze veya web tabanlı olarak tasarlanabildiği ve bu programlarda yine koçluk, performans geri bildirim uygulamalarından yararlanıldığı saptanmıştır (örn., Değirmenci, 2018; Filcheck, McNeil, Greco ve Bernard, 2004; Garland, Vasquez, ve Pearl, 2012; Grisham-Brown, Değirmenci, Snyder ve Luiselli, 2018; Kretlow, Cooke ve Wood, 2012; Ünal, 2018). Bu sonuçlar, geçmişten günümüze öğretmen eğitiminde etkili ve önemli bir uygulama olduğu ortaya konulan yüz yüze eğitim programlarıyla birlikte, son yıllarda zaman ve mekândan bağımsız olarak yürütülebilen web tabanlı programlara verilen önemin hız kazandığını göstermektedir. İlgili alan yazında şehirler hatta ülkeler arası sınırları aşabilecek uzaktan öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde bir ivme yakalandığının görülmesi, günümüz bilişim çağındaki teknolojik gelişmelerle birlikte değişen eğitim algısının öğretmen eğitim

programlarına bir yansıması olarak değerlendirilebilmektedir (Bishop, Giles ve Bryant, 2005; Feil vd., 2008; Fisher, 2008; Granpeesheh vd., 2010; Hamad, Serna, Morrison ve Fleming, 2010; McCulloch ve Noonan, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2013). Yaşanan bu durum ise, yüz yüze ve web tabanlı eğitim programların öğretmenlerin belirlenen performansları üzerindeki etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Ortaya çıkan önem doğrultusunda bu araştırmanın temel amaçlarından biri, yüz yüze ve web tabanlı olarak geliştirilen doğal öğretim öğretmen eğitimi programlarının ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde katılımcıların doğal öğretim bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ortaya çıkan önemli araştırma bulgularından biri, geliştirilen beş haftalık yüz yüze ve web tabanlı programların eğitim gruplarının kendi içerisinde doğal öğretim süreci bilgi düzeylerini artırmada ve sürdürmede etkili olduğudur. Gruplar arası yapılan karşılaştırmalarda ise, yüz yüze eğitim programının öğretmenlerin doğal öğretim süreci bilgi düzeyleri üzerinde web tabanlı programa göre daha kalıcı bir etki yarattığı görülmüştür. Her iki eğitim programının katılımcıların doğal öğretim süreci bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucu, araştırma kapsamında toplanan diğer veri kaynaklarından (uygulama sonrası odak grup görüşmeleri, saha gözlemleri, öğretmen yansıtma günlükleri vb.) elde edilen sonuçlarla da desteklenmiştir. Bu noktada, alan yazında okulöncesi kaynaştırma öğretmenleri için doğal öğretim uygulamaları temelli yüz yüze ve web tabanlı mesleki gelişim programlarının geliştirildiği görülmüş olup; bu çalışmalarda yüz yüze ve web tabanlı programların katılımcıların performansları üzerindeki etkilerinin birbirlerinden bağımsız olarak incelendiği dikkat çekmiştir (örn., Malmstrong ve McDonnell, 1999; Storie vd., 2017; Rakap, 2019). Yapılan araştırma konusuyla doğrudan ilgili olan bu çalışmaların bulguları gözden geçirildiğinde; gerek yüz yüze gerekse web tabanlı programların ayrı ayrı öğretmenlerin hedeflenen bilgileri edinme ve sürdürmelerinde etkili olduğu görülmüştür (örn., Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2013; Harjusola-Webb ve Robbins, 2012; Kohler vd., 2001; Malmskog ve McDonnell, 1999; Marsicano vd., 2015; Smith ve Camarata, 1999; Wolery vd., 2002). Buna ek olarak, bu programlarla birlikte sunulan danışmanlık, koçluk hizmetlerinin veya daha uzun süreli eğitimlerin, katılımcılara kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve davranışlar üzerinde daha etkili ve kalıcı bir iz yarattığı; bu durumun ise uygulamaların daha yüksek düzeyde güvenilirlikle eğitim sürecine taşınmasıyla sonuçlandığını ortaya koyan bazı

araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır (örn., Kohler vd., 2001; Stahmer vd., 2015; Tate vd., 2005). Bu çalışmalarda yüz yüze ya da web tabanlı koçluk uygulamalarının etkisinden öte yoğun zaman alan özelliğinin de tartışıldığı; dolayısıyla daha az zaman alan ve kolay uygulanabilir evrensel programlara yönelik doğrultusunda iki farklı şekilde katılımcılara sunulabilecek programların hedeflenen bilgi ve beceriler üzerinde yarattığı etkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi gerektiği dikkat çekmektedir. Ancak, araştırma konusuyla doğrudan bağlantılı olan çalışmalarda okulöncesi kaynaştırmada doğal öğretim temelli yüz yüze ve web tabanlı eğitim programlarının hedeflenen katılımcı davranışları üzerindeki etki ve kalıcılıklarının karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durum, özel eğitim alanında ayırık denemelerle öğretim, video modelle öğretim gibi diğer kanıt temelli uygulamalarla desenlenen ve katılımcılara iki farklı şekilde sunulan eğitimlerin etki ve kalıcılıklarının karşılaştırıldığı araştırma sonuçlarının incelenmesini gerekli kılmıştır. Yüz yüze sürdürülen geleneksel eğitimlerle, web tabanlı veya uzaktan öğretim yaklaşımına dayalı olan mesleki eğitim programlarının etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar incelendiğinde ise; sonuçlarda web tabanlı programların yüz yüze eğitim programları kadar etkili veya etkili ve kalıcı olduğunun ortaya konulmasıyla birlikte (örn., McCulloch ve Noonan, 2013; O’Neal, vd., 2007), yüz yüze uygulamaların daha etkili veya kalıcı olduğunu gösteren bulguların varlığı (örn., Nosik vd., 2013; Thompson vd., 2012) dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, web tabanlı programların öğretmenlerin hedeflenen performansları üzerindeki etkisinin değişken olduğu ifade edilebilmektedir (örn., Fisher, 2008; Higbee vd., 2016; Nosik ve Williams, 2011; Pollard, Higbee, Aker ve Brodhead, 2014; Schumaker, Wright, 2008). Aktarılan bilgiler doğrultusunda, alan yazında her iki mesleki öğretmen eğitimi programının hedeflenen katılımcı davranışları üzerindeki etki ve özellikle kalıcılıklarını inceleyen farklı çalışmalara ihtiyaç olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Ancak, alan yazında her ne kadar uzaktan öğretime dayalı uygulamaları kapsayan araştırma bulgularının değişkenlik gösterdiği görülmüş olsa da, uzaktan öğretime dayalı mesleki gelişim programlarının hem genel eğitim ve hem de özel eğitim alanında son yıllarda geleneksel eğitim yaklaşımına bir alternatif olarak değerlendirildiği gözlemlenmektedir. Ayrıca yapılan farklı bilimsel çalışmalarda yetişkin eğitiminde yer alan öğretmenlerin web tabanlı programları “tercih edilebilir” olarak değerlendirdikleri de dikkat çekmektedir (örn., Fisher, 2008; Schimming, 2008; Thompson, Klass ve Fulk, 2012). Bu noktada, hem yapılan

araştırmanın hem de diğer araştırma bulgularının hem yüz yüze hem de web tabanlı eğitimlerin katılımcıların bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermesiyle, tıpkı yüz yüze eğitimler gibi görsel ve uygulama örnekleriyle desenlenen web tabanlı eğitim programlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmede etkili bir mesleki gelişim stratejisi olabileceği düşünülmektedir (McCulloch ve Noonan, 2013; O’Neal, vd., 2007). Programlarda aktarılan bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında ise; katılımcıların daha fazla zaman, tekrara ihtiyaç duyulabileceği ve bu noktada koçluk, danışmanlık gibi farklı bileşenleri olan eğitim programlarının da tasarlanabileceği araştırmacının kaynak, zaman gibi durumlarına bağlı olan ve son yıllarda alan yazının tartışma gündeminde yer alan önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (örn., Frantz, 2017; Dick, 2017; Han, 2012; Hemmeter vd., 2011). Yapılan çalışmada ise; yüz yüze eğitim programının katılımcıların doğal öğretim bilgi düzeyleri üzerinde web tabanlı programdan daha kalıcı bir etki yaratmasının ülkemizdeki sistemsel ve bireysel sorunlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yapılan saha gözlemleri ve tutulan log kayıtlarında görülen bu sorunlardan biri, MEB’e bağlı anaokullarında internet sisteminin oldukça yavaş olması ve öğretmenlerin okuldaki boş zamanlarında uygulama videolarını içeren web tabanlı programı takip edememeleridir. Bu noktada, okulöncesi öğretmenleri için görsel materyallerle hazırlanacak web tabanlı bir eğitim programının, ülkemizin sistemsel şartları göz önünde bulundurularak, videoların akıcı bir şekilde izlenebilmesini destekleyen bir alt yapıyla tasarlanması gerektiği önerilebilmektedir. Bir diğer sorun katılımcı motivasyonu olup; bu noktada öğretmenler için hazırlanacak web tabanlı eğitim programlarının takibinde, bireysel motivasyonu artırıcı değişkenlerin dikkate alınması gerektiği önerilebilir.

Doğal öğretim bilgi düzeyindeki artışın uygulamalara yansıtılabilmesi yapılan araştırmanın bir sonraki temel amacı olup; konuyla ilgili alt amaçlardan biri, doğal öğretim yaklaşımının içerisinde sıklıkla kullanılan ve hazırlanan eğitim programlarının içeriğinde yer alan nitelikli-çocuk etkileşimi stratejilerinin öğretmenlerin eğitim süreçlerinde çocuklarla kurduğu etkileşimsel davranış düzeylerinde bir fark yaratıp yaratmadığının incelenmesidir. Ön-test, son-test ve izleme olmak üzere üç farklı zamanda yapılan ölçümler sonucunda; gerek yüz yüze gerekse web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programlarının katılımcıların serbest zaman etkinliklerinde çocuklarla olan etkileşimsel davranışlarını artırma ve sürdürmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktada öncelikle alan yazında; okulöncesi

eğitimde nitelikli yetişkin-çocuk etkileşim stratejileri kullanmanın, çocukların özellikle dil ve iletişim alanındaki gelişimleriyle birlikte bilişsel, sosyal-duygusal alanlarda önemli ilerlemeler kaydetmelerinde etkili olduğunu ortaya koyan sayısız araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (örn., Karaaslan vd., 2013; Mahoney ve Perales, 2003; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Toper-Korkmaz, 2015). Yine ilgili alan yazında, doğal öğretim uygulamalarının içerisinde sıklıkla kullanılan nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejileriyle ilgili yüz yüze veya web tabanlı öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmeye başladığı da dikkat çekmektedir (örn., Pianta vd., 2008; Kohler vd., 2001; Rimm-Kaufman vd., 2003). Dolayısıyla okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerine yönelik geliştirilen doğal öğretim öğretmen eğitimi programlarında içerik olarak yanıtlayıcı etkileşim stratejilerinin yer aldığı görülmüş olup; bu çalışmaların bulguları tıpkı yapılan araştırmanın sonuçlarındaki gibi, yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini içeren öğretmen eğitimi programlarının katılımcıların etkileşimsel davranışlarını artırmada ve sürdürmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır (örn., Harjusola-Webb vd., 2012; Kohler vd., 2001). Konuya farklı bir açı ekleyen bazı araştırmalarda ise; yüz yüze ya da web tabanlı programlara performans geri bildirim, koçluk içeren uygulamalar eklenmesinin, katılımcıların nitelikli etkileşimsel davranış düzeylerini artırma ve sürdürmede daha kalıcı bir etki yarattığı; ancak bu uygulamaların zaman ve uzman isteyen programların olduğunun tartışıldığı gözlemlenmektedir. Ancak, koçluk vb. uygulamalar olmadan da öğretmenlerin yüz yüze ya da web portalından nitelikli etkileşim uygulamalarını eğitim süreçlerine yansıtabildikleri gerek bu araştırma gerekse farklı araştırma sonuçlarıyla ortadadır (örn., Han, 2012; Kohler vd., 2001; Tate vd., 2005). Daha açık bir ifadeyle ulaşılan araştırma sonuçları; okulöncesi öğretmenlerinin bireysel doğasına uygun etkileşimsel stratejileri içeren yüz yüze ve web tabanlı eğitim programlarının, katılımcıların eğitimsel sürecine yansıyan etkileşimsel davranışları üzerinde yarattığı olumlu etkileri açıkça göstermektedir (örn., Malmskog ve McDonnell, 1999; Rimm-Kaufman vd., 2003; Storie vd., 2017). Dolayısıyla sıcak, oyun temelli ve eğlenceli olmaları beklenen okulöncesi öğretmenlerinin kişisel doğalarına kolaylıkla yansıtabilecekleri nitelikli etkileşim stratejilerinin hem yüz yüze hem de web tabanlı programlarla öğretmenlere başarılı bir şekilde aktarılabildiği söylenebilmektedir.

Eğitim programları sadece nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi stratejilerini kapsamamaktadır. Çevresel düzenlemeler, model olma, bekleme süreli öğretim gibi pek çok

farklı uygulama da, yapılan araştırmada geliştirilen eğitim programlarının içeriğinde kendine yer bulmuştur (örn., Gianoumis vd., 2012; Han, 2012; Storie vd., 2017). Dolayısıyla katılımcıların bilgi düzeylerindeki artışı uygulamalara yansıtabilecekleri düşünülen bir diğer amaç, programların okulöncesi öğretmenlerinin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde doğal öğretim stratejilerini sınıflarında kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; öğretmenlerin programlardan bilgi edindikleri doğal öğretim uygulamalarını, bir yapılandırılmış (serbest zaman) bir de yapılandırılmamış (sanat) etkinliklerdeki uygulamalarına taşıma düzeyleri incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlarda ise, yüz yüze ve web tabanlı eğitim programlarının katılımcı gruplarının kendi içlerinde serbest zaman ve sanat etkinliklerinde kullandıkları toplam doğal öğretim strateji puanlarını artırma ve sürdürmede etkili olduğu görülmüştür. Ancak, gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda yüz yüze eğitimlerin katılımcıların serbest zaman etkinliklerindeki toplam doğal öğretim strateji puanları üzerinde daha kalıcı bir etki yarattığı saptanmıştır. Alan yazında gerçekleştirilen çoğu çalışma sonucu da, içeriğinde çeşitli doğal öğretim uygulamalarını barındıran yüz yüze ya da web tabanlı eğitim programlarının öğretmenlerin eğitim süreçlerinde doğal öğretim uygulamalarını kullanmaları ve sürdürmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (örn., Kohler vd., 2001; Mamskog ve McDonnell, 1999; Smith ve Camarata, 1999; Wolery vd., 2002). Ancak; yapılan araştırmada yüz yüze programların, serbest zaman etkinliklerinde kullanılan doğal öğretim uygulamalarında daha kalıcı bir etki yarattığının ortaya çıkmasıyla, yapılandırılmamış etkinliklerin başında gelen serbest oyun zamanlarında “serbestlik” olarak nitelendirilen ve hiçbir şey yapılmadan geçen bu sürelerdeki davranışsal alışkanlıkların kalıcı olarak değişebilmesinde, bu programlara farklı bileşenlerin eklenmesinin gerekli olabileceğini tartışmaya açmaktadır. Bununla birlikte; her iki eğitim programının sanat etkinliklerinde kullanılan doğal öğretim uygulamalarının artırılması ve sürdürülmesinde etkili olduğunun görülmesinin nedeninin, yapılandırılmış bir etkinlik olan sanat etkinliklerinde önceden bilinçsiz olarak kullanılan uygulamaların eğitimler sonucunda farkına varılması ve yeni öğrenilen uygulamaların yapılandırılmış etkinliklere daha kolay yansıtılabildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu noktada, ilgili alan yazında edinilen bilgilerin uygulamalara büyük oranda, doğru ve kalıcı olarak aktarılabilmesini sağlayan mesleki eğitim programlarının hangi şekillerde ve hangi bileşenlerle katılımcılara sunulması gerektiğini sorgulayan bilimsel

araştırma sonuçlarına rastlanmıştır (örn., Frantz, 2017; Stahmer vd., 2015; Tate vd., 2005). Yapılan bu araştırmaların sonuçlarında; gerek yüz yüze gerekse web tabanlı programların koçluk ya da performans geri bildirim gibi uygulamalarla desteklenmesinin, katılımcıların nitelikli etkileşim stratejileriyle birlikte diğer doğal öğretim uygulamalarını eğitim süreçlerine yansıtmaları üzerinde daha etkili, kalıcı ve yüksek uygulama güvenilirliği ile sonuçlanan bir etki meydana getirdiği gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarında da; gerek yüz yüze gerekse web tabanlı programa katılan katılımcıların kendilerine sunulan uygulamaları daha yüksek uygulama güvenilirliğiyle eğitime aktarmak ve kalıcı bir davranış haline getirebilmek adına, hazırlanan programlara koçluk uygulamalarının eklenebileceğini öneren görüşlere rastlanmakla birlikte, yoğun zaman ve kaynak gerektiren bu uygulamaların “tercih edilebilir” olmadığını içeren görüşler de dikkat çekmiştir. Sözü edilen bu sonuçlarla birlikte alan yazında da; çok bileşenli (koçluk, performans geri bildirim gibi uygulamalarla desteklenen) eğitimlerin oldukça büyük zaman ve uzmanlık isteyen çalışmalar olmasından hareketle “uygulanabilirliği” ve “verimliliği” tartışılmaktadır (örn., Bruder, 2016; Tate vd., 2005). Bu noktada özellikle son yıllarda, web tabanlı koçluk içeren ve içermeyen öğretmen eğitimi programlarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bazı çalışmalara da rastlanmıştır (örn., Değirmenci, 2018). Yapılan bu çalışmalarda, web tabanlı koçluk içeren ve içermeyen öğretmen eğitimi programlarının katılımcıların hedeflenen becerileri kullanım düzeyleri üzerinde eşit derecede etkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları dikkat çekmiştir (örn., Değirmenci, 2018). Bu sonuçlar, koçluk ya da performans geri bildirim uygulamaları olmadan da web tabanlı programların katılımcıların hedeflenen performans düzeylerinde yüz yüze eğitimler kadar başarılı ve kalıcı bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Özetle; gerek mevcut araştırmanın gerekse yapılan diğer bilimsel araştırmanın sonuçları, hem yüz yüze hem de web tabanlı öğretmen eğitim programlarının genel çerçevede öğretmenlerin doğal öğretim uygulamalarını eğitim süreçlerinde kullanım düzeylerini artırma ve sürdürmede etkili olduğunu ortaya koymakta olup, bu durum günümüzde uzaktan eğitim programlarının kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte; daha önce de üzerinde durulduğu gibi, eğitim programlarından edinilen bilgilerin kalıcılığının sağlanabilmesinde ise çok bileşenli eğitim programlarının tasarlanabileceği araştırmacının kaynak, zaman gibi durumlarına bağlı olan ve son yıllarda alan yazının tartışma gündeminde yer eden önemli bir konudur (örn., Frantz, 2017; Dick, 2017; Han,

2012; Hemmeter vd., 2011). Yapılan çalışma kapsamında, yüz yüze eğitimlerin web tabanlı eğitimlerden daha kalıcı etki yarattığı görülen araştırma amaçları için yapılabilecek yorumlar ise şöyledir: Saha gözlemleri ve log kayıtlarından ortaya çıkan sonuçlardan biri, MEB’e bağlı anaokullarında internet sisteminin oldukça yavaş olması ve öğretmenlerin okuldaki boş zamanlarında uygulama videolarını içeren web tabanlı programı takip edememeleridir. Bu noktada, okulöncesi öğretmenleri için görsel materyallerle hazırlanacak web tabanlı bir eğitim programının, ülkemizin sistemsel şartları göz önünde bulundurularak, videoların akıcı bir şekilde izlenebilmesini destekleyen bir alt yapıyla tasarlanması gerektiği önerilebilmektedir. Bir diğer durum katılımcı motivasyonu olup; bu bağlamda öğretmenler için hazırlanacak web tabanlı eğitim programlarının takibinde, bireysel motivasyonu artırıcı değişkenlerin dikkate alınması gerektiği önerilebilir.

Araştırma verilerinden elde edilen bir diğer temel bulgu, katılımcıların her iki eğitim programından mesleki, sınıf ortamına yansıyan ve çocuklarla ilgili pek çok katkı elde etmeleri; genel anlamda programları “etkili”, “faydalı”, “başarılı” olarak nitelendirmeleridir. Görüşmelerde doğal öğretim süreciyle ilgili edinilen bilgilerle kazanılan farkındalığın, eğitim sürecinde doğal öğretim uygulamalarının kullanılmaya başlamasını sağlayarak, çocukların dil çıktıları ve iletişimsel davranışlarında artış meydana geldiğini dile getirdikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların, yapılan uygulamalarla sınıfların problem davranışların azaldığı, eğlenceli ve karşılıklı etkileşimsel süreçlerin arttığı bir atmosfere dönüştüğünden söz ettikleri görülmüştür. Alan yazında gerçekleştirilen bilimsel araştırma sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir (örn., Gianoumis vd., 2012; Hemmeter vd., 2011). Araştırmada yüz yüze ve web tabanlı programa dâhil olan iki grup katılımcının da programları “etkili”, “faydalı” ve “başarılı” olarak nitelendirmeleri; son yıllarda eğitim anlayışının değişimine yol açan uzaktan eğitim programlarının yüz yüze eğitimler kadar “tercih edilebilir” olduğunu da göstermektedir (örn., Fisher, 2008). Bu noktada; alan yazında araştırma konusuyla doğrudan ilişkili veya farklı kanıt temelli diğer uygulamaları temel alan öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili gerçekleştirilen kimi çalışmalarda sosyal geçerlik verilerinin toplandığı dikkat çekmiş; bu verilerde öğretmenlerin gerek yüz yüze gerekse web tabanlı eğitim programlarını etkili ve başarılı buldukları görülmüştür (örn., Dick, 2017; Frantz, 2017; Gianoumis vd., 2012; Marsicano vd., 2015). Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda web tabanlı programların tercih edilebilirliklerinin “yaş, bilgisayar

teknolojilerine yatkınlık” gibi etmenler doğrultusunda değişebileceği görülmekle birlikte; öğretmen ve üniversite öğrencileri gibi yetişkinler tarafından “tercih edilebilir” olarak değerlendirildiği dikkat çekmektedir (örn., Fisher, 2008; Schimming, 2008; Thompson vd., 2012). Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda; öğretmenlerin web tabanlı eğitim programlarını yüz yüze eğitimler kadar “kullanılabilir” buldukları ve hatta web tabanlı eğitimlerin zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgilerin tekrar tekrar yinelenmesini sağlamasından dolayı “daha pratik” uygulamalar olarak değerlendirildiği ortaya çıkmıştır (örn., Fisher, 2008). Sözü edilen bu sonuçlar, son yıllarda web tabanlı programların yüz yüze programların bir alternatifi olarak öne çıktığını ve tıpkı onlar gibi etkili olarak değerlendirildiğini söyleyebilmeyi mümkün kılarsa da, araştırmalarda her iki program türünün geliştirilmesi gereken yönlerine vurgu yapıldığı da gözlemlenmektedir (örn., Fisher, 2008; Schimming, 2008; Thompson vd., 2012).

Yapılan araştırmanın bulgularında; katılımcıların programlardan duydukları memnuniyeti ifade etmeleriyle birlikte, bilgi edinilen uygulamaları eğitim sürecine taşımada yaşadıkları sorunlara değindikleri; programların uygulama süreci, süresi, programda kullanılan materyaller ve geliştirilmesi gereken yönleriyle ilgili de birtakım önerilerde bulundukları dikkat çekmiştir. Bu noktada katılımcıların programlardan edindikleri bilgilerin uygulamaya yansıtılmasında fazla sınıf mevcudu, yardımcı personel eksikliği ve problem davranışlarla baş etmede yaşanan bilgi yetersizliği gibi kaynaştırma sistem sorunlarına yeniden yöneldikleri görülmüş; iyi bir uygulama süreci için bu sistemsel sorunların çözülmesi gerektiği dile getirilmiştir. Alan yazında okulöncesi kaynaştırma alanında gerçekleştirilen araştırmalarda da, öğretimsel uygulamaların başarısında doğal öğretim uygulamalarına ek olarak problem davranışlarla baş etme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama gibi konularda hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi; yardımcı personel desteği, sınıf mevcutlarının azaltılması gibi konularda düzenlemelerin yapılması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (örn., Alquraini, ve Gut, 2012; Cross vd., 2004; Fidan, Cihan ve Özbey, 2014; Sucuoğlu vd., 2014).

Ele alınan bu konularla birlikte; araştırmada katılımcıların eğitimlerden edindikleri bilgileri daha akıcı ve kalıcı davranış biçiminde uygulamaya yansıtabilmelerinde, daha fazla tekrar ve uygulama deneyimine ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmüş; bu noktada koçluk, performans geri bildirim uygulamalarıyla birlikte bu eğitimlerin sunulabileceği

önerisinin getirildiği gözlemlenmiştir. Ortaya atılan bu öneriyle birlikte, aynı zamanda bu uygulamaların zaman gerektiren uygulamalar olduğunun tartışmalı olarak ifade edildiği; bireysel ve istedikleri kadar zaman ayrılabilen uygulamalar olması yönünden web tabanlı programların “tercih edilebilir” bulunduğu da gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar alan yazındaki diğer çalışma bulgularıyla desteklenmekte; yapılan bu araştırmalarda daha önce de üzerinde durulduğu gibi, mesleki eğitim programlarından elde edilen bilgilerin eğitim sürecinde daha nitelikli uygulanabilmesi ve kalıcı hale gelmesinde, danışmanlık ve performans geri bildirimin kullanılabileceği; ancak bu uygulamaların uzun zaman gerektirmesi nedeniyle katılımcılar tarafından “tercih edilebilir” bulunamayabildiği ifade edilmektedir (örn., Frantz, 2017; Dick, 2017; Han, 2012; Hemmeter vd., 2011). Verilen bilgiler ışığında; eğitim programlarından edinilen bilgilerin kalıcılığının sağlanabilmesinde kaynak, zaman gibi durumların dikkate alınarak, danışmanlık gibi farklı bileşenleri olan eğitim programlarının tasarlanabileceğinin, alan yazının tartışmalı konularından biri olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların alan yazındaki araştırmaların sonuçlarıyla benzerlikler göstermesinin yanı sıra, kendi içerisinde de bazı benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Bu noktada, nicel bulgularda okulöncesi öğretmenlerinin doğal öğretim süreci bilgi, etkileşimsel davranış ve doğal öğretim stratejilerini eğitim süreçlerine taşıma düzeylerinde etkili olduğu; odak grup görüşme, haftalık yansıtma günlüklerinden elde edilen nitel verilerdeki katılımcı ifadelerine de yansımıştır. Katılımcı ifadelerinde; programlardan doğal öğretim süreciyle ilgili yeni pek çok bilgi edinme, edinilen bu bilgilerle eğitim sürecinde nitelikli etkileşim ve diğer doğal öğretim uygulamalarını kullanmaya başlama gibi uygulamaya yansıtılabilen katkılar elde edildiği ortaya çıkmıştır.

Aktarılan bilgilerle birlikte; araştırma süreci içerisinde çalışmanın etkililiği veya sonuçlarını etkileyebilecek büyük sorunlarla karşılaşılma olmasına rağmen, karma araştırma yöntemlerinden gömülü modelle desenlenen bu çalışmanın katılımcı seçimi, verilerin toplanması gibi aşamalarında karşılaşılan birtakım durumlar olmuştur. Araştırmada okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerine yönelik Yüz Yüze ve Web Tabanlı Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı (ODÖP) geliştirilmiş olup; temel süreç nicel yarı deneysel desenle işlemiş, nitel veriler ise nicel verileri desteklemek ve çeşitlendirmek üzere kullanılmıştır. Alan yazından elde edilen bilgiler ışığında; deneysel süreçte el değmemiş gruplarla çalışılırken yarı deneysel desenler kullanılabilmektedir (Cresswell, 2011). Örneğin,

geliştirilen yeni bir eğitim programının uzun süreli uygulamaya ve programa katılımın gönüllülüğe dayalı olmasında seçkisiz atama mümkün olmayabilmektedir. İşte bu tür durumlarda çoğu zaman, ilk defa programların kendilerine uygulanacağı el değmemiş gruplarla (okul, üniversite vb.) çalışılması gerektiğinde, yarı deneysel desenler tercih edilebilmektedir (Cresswell, 2011, s. 309-310). Bu araştırmada da eğitim programlarının uygulamalı programlar olması, özel bir hedef kitleyle çalışılması ve katılımcıların gönüllü olarak bu programlara beş haftalık zaman ayırmalarının önemli olması nedenleriyle, okulların seçiminde araştırma sürecine katılıma gönüllü olma esas alınmış ve yansız atama yapılamamıştır. Gönüllü olan okullar içerisinden ise, araştırma sürecinde gerçekleştirilecek video çekimleri ve saha gözlemleri gibi verilerin toplanmasında kolay kontrol sağlayabilmek amacıyla iki okul belirlenmiştir. Seçilen iki okuldaki katılımcıların daha önce doğal öğretim yaklaşımıyla ilgili herhangi bir eğitim programına katılmamış olmaları, kaynaştırma deneyimi yaşamış olmaları ve görev yaptıkları okulların aynı sosyo-ekonomik düzeydeki bölgede yer alması koşulları dikkate alınarak, iki eğitim programına atanacak grubun birbirlerine eş olduğu varsayılmıştır. Uygulama öncesinde katılımcıların doğal öğretim süreci bilgi, etkileşimsel davranış ve sınıflarında gerçekleştirdikleri doğal öğretim uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen ön-testlerde de gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmaması, iki grubun birbirlerine eş olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda, seçilen iki okuldaki biri Deney-1 grubuna, diğeri ise Deney-2 grubuna seçkisiz olarak atanmış ve yarı deneysel desen tasarımı bu aşamalar sonrasında tamamlanmıştır.

Az önce de değinildiği gibi bu araştırmada, önkoşulları sağlayan ve okullarda gerçekleştirilen gözlemlerle birbirlerine yakın gruplar oldukları görülen iki katılımcı grubunun birbirlerine eş oldukları varsayılmıştır. Ancak, sosyal bilimlerdeki çalışmalarda “insan” faktörüyle çalışılması ve kontrol edilmeye çalışılan çok fazla değişken olması (çalışılan kurumların bireysel ve iletişimsel farklılıkları, sosyal ağlardaki farklılıklar, mesleki deneyim yılı ve yaş değişkenleri, birkaç katılımcının bu değişkenler nedeniyle ölçümlerde uç değerlerde puan alması vb.) grupların birbirlerine tam olarak eş olmasını tam anlamıyla olanaklı kılmamaktadır (Cresswell, 2011). Araştırmada gerçekleştirilen analizlerde de sadece sanat etkinliklerinde kullanılan ön-test toplam doğal öğretim strateji puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu ve yüz yüze eğitim grubunun web tabanlı gruptan daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu durum, yalnızca

sanat etkinliğinde öğretmenlerin performanslarının uygulama öncesinde eş değer olmadığını göstermiştir. Bu tür durumlarda grupları eşitleyebilmek adına, ortalamadan sapan değerleri silme gibi yollar tercih edilebilmektedir (Huck, 2008; Fraenkel vd., 2011; Tabacknick ve Fidell, 2006). Ancak, çizilen grafiksel analizlerde gruplar arasında yaşanan bu farkın fazla olmadığını gözlemlenmesi, az sayıda özel bir katılımcı grubu ile çalışılması, bu nedenle tek bir değer silinmesinin bile veri kaybına yol açarak analiz sonuçlarını olumsuz yönde etkileyebileceği nedenleriyle böyle bir yol tercih edilmemiş, grupların birbirlerine yakın olduğu varsayılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Ancak; öğretmenlerin sadece sanat etkinliklerinde kullandıkları toplam doğal öğretim strateji puan ortalamalarının ön-testte eşit olmaması ve yüz yüze eğitim grubunun web tabanlı gruptan daha yüksek toplam puan ortalamasına sahip olması durumunu bu noktada tartışmakta yarar vardır. Bu bağlamda; az önce de öngörüldüğü gibi, yarı deneysel desen ve “insan” faktörünün yarattığı yaş, mesleki deneyim gibi değişkenlerin etkisiyle veri setinde gözlemlenen birkaç katılımcının sanat etkinliklerinin ön-test ölçümünden aldıkları toplam puanların uç değerlere sahip olması ve bu durumun veri setini etkilediği düşünülmektedir. Farklı bir ifadeyle yaşanan bu durumun, yüz yüze eğitim grubunda yer alan kimi öğretmenlerin yapılandırılmış bir etkinlik olan sanat etkinliklerinde okulöncesi eğitimin temel özelliklerini yansıtan bazı doğal öğretim uygulamalarını, rasgele ya da bilinçsiz olarak gerçekleştirdiklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın nitel bulgularında da öğretmenlerin eğitim süreçlerinde bilmeden kullandıkları kimi doğal öğretim uygulamalarının bilimsel adlarını öğrendiklerini dile getirdikleri görülmüştür.

Aktarılan bilgilerle birlikte; araştırmadaki hipotezlerden birinde, geliştirilen eğitim programlarıyla hedeflenen davranışların grupların kendi içinde ön-test/son-test, ön-test/izleme ölçümleri arasında bir fark ortaya çıkararak etkili olabileceği beklenmektedir. Ancak, yüz yüze eğitim grubunun kendi içerisinde sanat etkinliklerinde kullandıkları toplam doğal öğretim strateji puan ortalamalarında ön-test ve izleme ölçümlerinde bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu noktada yüz yüze eğitim grubu katılımcılarının üç farklı ölçümdeki toplam puan ortalamaları incelendiğinde; ön-teste belirli bir puanla başlayan ortalama puanlarda son-testte anlamlı bir yükselme olduğu, izleme ölçümünde ise bu puanların son-testten ziyade ön-teste yaklaşarak bir düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar, eğitimden edinilen bilgilerde izleme ölçümünde bir sönme yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla

birlikte, web tabanlı eğitim grubunun kendi içerisinde sanat etkinliklerinden aldıkları toplam doğal öğretim strateji puanlarının ön-testten son-teste anlamlı bir şekilde yükseldiği ve izleme ölçümünde de bu puanların korunduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç ise, web tabanlı programın zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitimler sonrası da katılımcılar tarafından takip edildiği ve böylece edinilen bilgilerin korunumunun sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmadan elde edilen log kayıtlarında da, web tabanlı grubun eğitimler sonrasında da web sitesine giriş yaparak programı takip ettikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla toplam sanat etkinliği doğal öğretim strateji puanlarının son-test ve izleme ölçümlerinde eğitim grupları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı, böylece her iki eğitimin sözü edilen etkinlikteki toplam puan ortalamalarını artırma ve sürdürmede etkili olduğu gözlemlenmiş olsa da, grupların kendi içerisinde yapılan ölçümlerde birtakım farklı sonuçların olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, web tabanlı programların bireysel yolla bilgi tekrarını sağlayarak son-testte yükselen puan ortalamalarının kalıcılığını sağlayabileceği şeklinde bir tartışma başlatılabilir. Günümüzde bu tartışmaların alan yazında da yapılmakta olduğu dikkat çekmektedir. Gerek yüz yüze gerekse web tabanlı programların katılımcıların hedeflenen becerileri kazanma ve sürdürmede etkili olduğunu ve web tabanlı programların yüz yüze programlar kadar etkili ve kalıcı olduğunu ortaya koyan araştırmalarla birlikte, yüz yüze eğitimlerin web tabanlı programlardan daha etkili ve kalıcı olduğunu gösteren sonuçlarına da rastlanmaktadır (örn., McCulloch ve Noonan, 2013; Nosik vd., 2013; Thompson vd., 2012; O'Neal vd., 2007). Tüm bu sonuçlar ışığında ise, web tabanlı programların katılımcı performansı üzerinde etki ve kalıcılık konusunun alan yazında tartışmalı olduğunu göstermekle birlikte; diğer yandan yazılı ve görsel materyallerle desenlenebilen bu programların günümüz bilişim ve eğitim çağında kullanılabilir, pratik ve etkili uygulamalar olduğu yadsınamaz bir gerçeklik olarak değerlendirilebilmektedir.

Bu konularla birlikte son olarak, karma araştırma yöntemiyle desenlenen bu çalışmada eş zamanlı olarak nicel ve nitel pek çok veri toplanıp analiz edilmiş; özellikle veri toplama aşaması araştırmacı dışında başka bireylerin desteğini gerektirmiştir. İlgili alan yazında da karma araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmaların veri toplama ve bu verilerin analizi sürecinde ekip desteği gerektirdiği konusuna özellikle değinilmekte, araştırmacıların çalışmalarına başlamadan önce maliyet ve kişi desteği gerektiren bu tür durumları göz

önünde bulundurarak hareket etmeleri önerilmektedir (Cresswell, 2011; Tashakkori ve Teddlie, 2013).

Özet olarak; araştırmanın hipotezlerinde, geliştirilen eğitim programlarıyla katılımcıların grup içi ve gruplar arasında doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve eğitim süreçlerinde kullanılan doğal öğretim strateji toplam puanlarında bir artış meydana gelmesi ve bunun izleme oturumlarında korunması öngörülmektedir. Ancak, çalışmanın bazı bulgularında üç farklı zamanda yapılan ölçümde grupların kendi içerisinde ve arasında birtakım farklı sonuçların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu noktada ortaya çıkan sonuçlara yeniden göz atmak ve bu sonuçları birlikte yorumlamak tartışmaya açıklık kazandıracaktır. Bu sonuçlardan biri, programların grupların kendi içerisinde doğal öğretim bilgi düzeylerini artırma ve sürdürmede etkili olduğu; ancak yüz yüze eğitimin web tabanlı eğitime göre katılımcıların doğal öğretim bilgi düzeylerinde daha kalıcı bir etki meydana getirdiğidir. Bununla birlikte, hem yüz yüze hem de web tabanlı programın katılımcıların etkileşimsel davranışlarını artırma ve sürdürmelerinde eşit derece etkili olduğu görülmüştür. Son olarak, eğitim programlarının her iki eğitim grubunun kendi içerisinde serbest zaman etkinliklerinde kullanılan toplam doğal öğretim strateji puanlarında anlamlı bir artış meydana getirdiği; ancak bu puanlarda yüz yüze eğitimlerin web tabanlı eğitimlere göre daha kalıcı bir etki meydana getirdiği gözlemlenmiştir. Her iki eğitim programının katılımcıların toplam sanat etkinliği doğal öğretim strateji puanlarını artırma ve sürdürmede ise, eşit düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Tüm bu sonuçlar birlikte yorumlandığında, her iki eğitim programının genel anlamda katılımcıların doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve günlük eğitim süreçlerinde doğal öğretim stratejilerini kullanım düzeylerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu sonuçlar ışığında; iki farklı şekilde katılımcılara sunulan programların “etkisinden” ziyade “kalıcılığı” konusunun, tartışmalı bir konu olduğunu söyleyebilmek olasıdır. Katılımcıların bilgi düzeylerinin kalıcılığında “aktif bireysel çabaya dayalı” web tabanlı programların, “insana dokunan” yüz yüze eğitim programları kadar kalıcı bir etki yaratabilmesi için, bireysel öğrenmeyi artırıcı ve ülkemizdeki sistemsel değişkenlerin (okullardaki internet hızının yavaşlığı, alt yapının videoların açılmasını desteklememesi vb.) göz önünde bulundurulması gerektiği bu noktada ifade edilebilir.

Etkileşimsel davranış stratejileri konusunda ise; bu uygulamaların okulöncesi eğitim programında tanımlanan öğretmen davranışlarıyla örtüşen bir yapıda olması nedeniyle, her

iki eğitim programının katılımcıların bu stratejileri öğrenme ve kalıcı olarak etkinliklerine yansıtabilmeleri üzerinde olumlu bir etki yaratabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çoğunlukla “serbestlik” algısıyla çocukların dünyalarına dokunmadan geçtiği gözlemlenen serbest zaman etkinliklerinde, doğal öğretim stratejilerinin kullanımının yüz yüze programlarda daha kalıcı bir yaratabileceği gözlemlenmiş olup; öğretmenlerden beklenen etkileşimsel davranışların kalıcı davranış örüntülerine dönüşebilmesinde, web tabanlı programlara danışmanlık, koçluk veya bu programlarda sık bilgi tekrarı için motivasyon artırıcı destek sistemlerinin eklenebileceği düşünülmektedir. Zaten yapılandırılmış olan sanat etkinliklerinin ise daha iyi planlandığı ve bu etkinliklerde bilinçsiz olarak da olsa belirli uygulamaların kullanılıyor olması nedenleriyle, her iki eğitim programının katılımcıların bu etkinliklerdeki performans düzeylerinde etkili ve kalıcı bir etki yarattığı söylenebilir.

Sonuç olarak; alan yazınla birlikte yapılan bu çalışmanın bulgularında, günümüz bilişim çağında yazılı ve görsel materyallerle desenlenen kapsamlı web tabanlı programların hedeflenen öğretmen çıktıları üzerinde yüz yüze programlar kadar etkili olabileceği; kalıcılık konusunda ise bu programların koçluk, danışmanlık gibi uygulamalarla desteklenebileceği ortaya çıkmıştır. Bu durum, web tabanlı koçluk uygulamaları gibi çok bileşenli programların yoğun destek ve zaman alan uygulamalar içermesi nedeniyle katılımcılar tarafından “tercih edilemeyebilir” olduğu konusunu beraberinde tartışmaya açmaktadır. Alan yazındaki araştırmalar mesleki eğitim programlarının tasarlanmasında “katılımcı gereksinimleri, ihtiyaç duyulan destek düzeyi, programlara ayrılacak zaman” gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtirken; katılımcıların bireysel olarak ulaşabilecekleri “işlevsel” programlar olarak nitelendirilen uzaktan eğitimlere verilen değerin önemli bir ivme kazandığını da ortaya koymuştur. Bu bağlamda; programların özellikle bilgi kalıcılığı ve bu bilgilerin eğitim sürecine yüksek uygulama güvenirliğiyle taşınmasında “hangi bileşen ya da destek sistemleriyle tasarlanması gerektiği” konusu, bu araştırmayla birlikte ilerleyen ve biriken farklı çalışma bulgularıyla ortaya konulması gereken bir konu olarak gündeme taşınmaktadır. Ele alınan bu konular, kaynaştırma uygulamaları ve bu süreçte desenlenebilecek öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili önerileri de beraberinde getirmektedir.

5.3. Öneriler

Yapılan bu çalışma sonucunda sunulan öneriler; “kaynaştırma uygulamaları sisteminin niteliğini artırmaya yönelik öneriler”, “araştırmada geliştirilen öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler”, “uygulamaya yönelik öneriler” ve “ileri araştırmalara yönelik öneriler” olmak üzere dört temel bölümde ele alınmıştır.

5.3.1. Kaynaştırma uygulamaları sisteminin niteliğini artırmaya yönelik öneriler

Bu bölümde sunulan öneriler, ilgili alan yazında ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde ortaya konulan “biyoekolojik sistem yaklaşımı” temelinde ele alınmıştır. Alan yazında kaynaştırma uygulamaları, içerisinde pek çok paydaşın ve uygulamanın (fiziksel düzenlemeler, destek özel eğitim hizmetleri vb.) bağlantılı ve nitelikli bir şekilde işlemesi gereken ekolojik bir sistem olarak ele alınmakta (Odom, 2016); yapılan araştırma kapsamında aşağıda sunulan öneriler bu sistemin dışından içine doğru giden bir yaklaşımla sıralanmaktadır. Sunulan bu önerilerin; ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının niteliğine yön verebileceği ve bu süreçte geliştirilecek yeni mesleki eğitim programlarından elde edilen bilgilerin eğitim sürecine sorunsuz bir şekilde yansıtılabilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Böylece temelde özel gereksinimli çocuğun gelişimsel kazanımlarıyla birlikte, tüm paydaşların süreçten katkı elde edebileceği öngörülmektedir.

5.3.1.1. Yasal politikalar

- Ülkemizdeki yasaların okulöncesi kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bölümlerinde yer alan kavramlar ve uygulamaların içeriği daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmalıdır.
- Okulöncesi kaynaştırma sistemi ve erken eğitim sistem modeli geliştirilmeli ve bu modeller yasaların içeriğinde yer etmelidir.

5.3.1.2. Araştırmacılar

- Ülkemizde erken eğitim ve okulöncesi kaynaştırma sistem modelinin geliştirilebileceği bilimsel araştırmalar yapılmalıdır.

- Ülkemizde okulöncesi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi, görüş ve tutumların incelenmesi yerine; bu süreçte kullanılabilecek değerlendirme araçları, kanıt temelli uygulamaları içeren mesleki eğitim programlarının tasarlanması gibi konularda farklı bilimsel çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Yapılacak çalışmalarda farklı araştırma modelleri (ilişkisel, deneysel, karma desenler vb.) kullanılmalıdır. Böylece, okulöncesi kaynaştırma uygulamaları alanında birinci nesil yerine, süreç içerisinde gerçekleştirilecek çalışmaların içeriği ve niteliğine yön verecek ikinci ve üçüncü nesil araştırmaların doğuşu hızlandırılmalıdır (Guralnick, 1993).

5.3.1.3. *Rehberlik araştırma merkezleri (RAM)*

- RAM, özel gereksinimli çocukların tanınmasına yönelik erken müdahale ve tanı sistemi geliştirmelidir. Bu bağlamda, tanılamada çoklu disiplinler arası bir ekip kurulmalı, çoklu araç-gereçler kullanılmalıdır. Ayrıca önerilen sistemde tanılama yapılırken, okulöncesi kaynaştırma ortamlarında çoklu gözlemler gerçekleştirilmeli ve öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunulmalıdır.
- RAM, özel gereksinimli çocuklara koyduğu tanıları ve bu çocuklar için belirlenen amaçları daha açıklayıcı bir şekilde düzenlenen rapora yansıtmalıdır.
- RAM, tanılanan özel gereksinimli çocuk kaynaştırma yerleştirilmeden önce, öğrencinin o sınıfa uygunluğunu değerlendirmeli, sınıfın öğretmenine çocuğun özellikleri konusunda bilgi sağlamalı, ortamı hazırlamalı ve sürecin başarısını ara ara değerlendirmelidir.
- RAM, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerini artırmak üzere gereksinim belirleme çalışmaları gerçekleştirmeli ve bu gereksinimler doğrultusunda özel gereksinimli çocukların özellikleri, farklı kanıt temelli uygulamalar, BEP geliştirme, problem davranışlarla baş etme gibi konularda düzenli, nitelikli ve uygulamalı meslek eğitim programları düzenlemelidir.

5.3.1.4. Aileler

- Ailelere tanılamadan itibaren düzenli psikolojik destek hizmetleri sunulmalı, gereksinim duydukları konularda aile eğitim programları düzenlenerek süreçteki bilgi ve eğitim gereksinimleri giderilmelidir.

5.3.1.5. Fiziksel ortam düzenlemeleri

- Okulöncesi kaynaştırma sınıflarının mevcutları azaltılmalıdır.
- Okulöncesi kaynaştırma sınıflarının büyüklük, renk, ı ışık vb. fiziksel özellikleri özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine olabildiğince katılabilmesi temelinde düzenlenmelidir.
- Okulöncesi kaynaştırma sınıfları, özel gereksinimli çocukların eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılabilecek materyallerle donatılmalıdır.

5.3.1.6. Kaynaştırma destek özel eğitim hizmetleri

- Okulöncesi kaynaştırma sınıflarına devlet tarafından yardımcı personel desteği (gölge öğretmen, stajyer vb.) sağlanmalıdır.
- Okulöncesi öğretmenlerinin özellikle eğitim süreçlerine yansıtabilecekleri farklı kanıt temelli uygulamalar, problem davranışlarla baş etme, BEP hazırlama, özel gereksinimli çocukların gelişimsel ve davranışsal özellikleri gibi konularda düzenli ve uygulamalı hizmet içi eğitimler ya da mesleki eğitim programları yürütülmelidir.

5.3.2. Araştırma kapsamında desenlenen yüz yüze ve web tabanlı ÖDOP'ün geliştirilmesine yönelik öneriler

- Araştırmada geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı öğretmen eğitimi programlarının içeriğine problem davranışlarla baş etme, doğal öğretim yaklaşımında ailenin sürecinin dâhil edilmesi, özel gereksinimli çocuklarla kullanılabilecek çeşitli etkinlik örnekleri konularından oluşan modüller eklenebilir.
- Araştırmada geliştirilen öğretmen eğitimi programlarının içeriğine daha fazla örnek uygulama videosu eklenebilir. Bu videolarda, farklı tür ve özelliklerdeki özel gereksinimli çocuklarla gerçekleştirilen uygulama örnekleri yer alabilir, ortam

olarak gerçek okulöncesi eğitim sınıfları kullanabilir, uygulama videolarının süreleri uzatılabilir ve başarısız uygulama örneklerine de yer verilebilir.

- Geliştirilen öğretmen eğitimi programları daha uzun süreye yayılarak katılımcılara aktarılabilir.
- Geliştirilen öğretmen eğitimi programlarına danışmanlık veya koçluk uygulamaları eklenerek, bu programlar çoklu bileşenlerle tasarlanabilir.
- Eğitim programlarının uygulama sürecinde katılımcılara, uzmanların gerçekleştirdiği doğal öğretim uygulamalarını gözlemleme ve uzmanlardan dönüt alma olanağı sunulabilir.
- Öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamaların video kaydına alınmasında gizli ve daha uzun süreli çekimler gerçekleştirilebilir.

5.3.3. Uygulamaya yönelik öneriler

- Okulöncesi kaynaştırma uygulamalarında yaşanan bilgi ve eğitim eksikliklerine çözüm bulmak amacıyla, öğretmenlere ve ailelere doğal öğretim yaklaşımı temelli ya da farklı kanıt temelli uygulamaları konu alan çeşitli eğitim programları geliştirilerek uygulanabilir.
- Yapılan araştırmada geliştirilen web tabanlı öğretmen eğitimi programının amacı, desenlenen içerik ve öğretimsel materyallerin diğer öğretmenlere de aktarılması olup; bu program ülke çapında yaygınlaştırılabilir.

5.3.4. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Yapılan çalışma konusuyla ilgili gerek yabancı gerekse ülkemizdeki alan yazında sınırlı sayıda çalışma olup; doğal öğretim yaklaşımı temelli yüz yüze ve web tabanlı öğretmen eğitimi programlarının öğretmen performansı üzerindeki etki ve kalıcılıklarının araştırıldığı farklı bilimsel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Doğal öğretim yaklaşımı temelli yüz yüze ya da web tabanlı olmak üzere farklı şekillerde, farklı sürelerde (uzun ve kısa süreli eğitimler) veya çok bileşenli (web tabanlı koçluk, yüz yüze koçluk vb.) olarak öğretmenlere sunulabilecek eğitim programları geliştirilip, bu programların öğretmen ve/veya çocuk çıktıları

üzerindeki bağımsız ya da karşılaştırmalı etkilerinin incelendiği çalışmalar tasarlanabilir.

- Doğal öğretim yaklaşımı temelli yüz yüze ve web tabanlı öğretmen eğitimi programlarının, çocuk çıktıları ve aileler üzerindeki etkililik ve kalıcılığının bağımsız ya da karşılaştırmalı olarak ortaya konulabileceği farklı çalışmalar desenlenebilir.
- Doğal öğretim yaklaşımı temelli eğitim programlarıyla edinilen bilgilerin, eğitim sürecinde bu yaklaşım içerisinde yer alan hangi strateji, yöntem ve tekniklerin daha fazla ya da az düzeyde kullanımına yol açtığını inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Doğal öğretim yaklaşımı temelli öğretmen eğitim programlarını konu alacak çalışmalar, yeni bir yöntemsel yaklaşım olan ve alan yazında oldukça sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiği görülen karma araştırma yöntemleriyle desenlenebilir. Bunun dışında; konuyla ilgili tek denekli araştırma yöntemleri dışında, daha büyük örneklem grubunu kapsayan deneysel ya da programların katılımcı performansları üzerindeki kalıcılığının incelendiği boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
- Doğal öğretim yaklaşımı temelli öğretmen eğitimi programlarını ele alan çalışmalarda, uygulamacı yetkinliğini vurgulayan bir kavram olan ve katılımcılara verilen eğitimlerin doğru bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını gösteren “uygulama güvenirliği” verilerine yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, D. J. (2004). States' efforts in improving the qualifications of early care and education teachers. *Educational Policy*, 18(2), 311-337.
- Akalın, S. (2014). Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., and İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akalın, Ş., and Sucuoğlu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 739-758.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları* (1. bs.). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akdağ, Z., and Haser, Ç. (2017). Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal Of Education*, 37(2), 219-231.
- Alberto, P.A., and Troutman, A.C. (2012). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (9th ed.). Pearson Publishing.
- Alcı, B. (2012). Eğitim programlarının tasarımı ve modeller. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar içinde* (s. 71-88). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aldemir-Fırat, Ö. ve Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19, 1-24.
- Aldemir, Ö. ve Gürsel, O. (2014) The effectiveness of the constant time delay procedure in teaching pre-school academic skills to children with developmental disabilities in a small group teaching arrangement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 733-740.

- Aldemir, Ö. (2017). *Okulöncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Allen, K. D., and Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching prosedures. In J.K. Luiselli, D.C. Russo, W.P. Christian, & S.M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism* (pp. 213-240). New York: Oxford University Press.
- Alquraini, T., and Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Rath, J., and Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Angell, M.E., Nicholson, J.K., Watts, E.H., and Blum, C.T. (2011). Using a multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 206-217.
- Arıcı, N ve Çiftçi, S. (2007). Bilgisayar destekli uzaktan eğitimde öğrenci log kayıtlarının incelenerek analiz edilmesi. *Natural and Applied Sciences*, 2(4), 322-333.
- Arslan-Armutçu, O. (Şubat, 2017). *BİT-KOÇ öğretmen eğitim programının öğretmenlerin söz öncesi dönem milieu öğretim yöntemini uygulamalarında ve Down Sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Artan, İ. ve Uyanık-Balat, G. (2003) Okulöncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.

- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (1999). Okulöncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.
- Avramidis, E., Bayliss, P., and Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Aydoğdu, F., Akalın, A., Polat, B., İrice, N. ve Akpınar, M. (2016). Okulöncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların tanılanması konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 13-21.
- Aykır, T. ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Baer, D., Wolf, M., and Risley, R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97.
- Bailey, D. B., and Winton, P. J. (1987). Stability and change in parents' expectations about mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 73-88.
- Bakkaloğlu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(2), 355-406.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N., and Yalçın, G. (2018). What do the research about preschool inclusion in Turkey tell us? *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 119-150.
- Balçık, B., and Çifci-Tekinarslan, İ. (2012) Investigation of the effect of social stories in teaching of social skills to children with autism. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakülte Dergisi*, 45(1), 165-190.
- Banerjee, R., and Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14.

- Barnett, D. W., Carey, K. T., and Hall, J. D. (1993). Naturalistic intervention design for young children: Foundations, rationales, and strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(4), 430-444.
- Barton, E., and Smith, B. (2014). *Fact sheet of research on preschool inclusion*. Denver, CO: Pyramid Plus: The Colorado Center for Social Emotional Competence and Inclusion. Retrieved from <http://www.pyramidplus.org/>.
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81, 489-506.
- Barton, E. E., and Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Child Education*, 28, 109-125.
- Barton, E. E. (2016). Critical issues and promising practices for teaching play to young children with disabilities. In B. Reichow, B.A. Boyd, E.E. Barton, & S.L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 267-288). Switzerland: Springer International Publishing.
- Barton, E.E., and Smith, B.J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: a discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2) 69-78.
- Batu, E. S. (2010) Factors for the success of early childhood inclusion and related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
- Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık, and Şahin (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 401- 420.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *Early childhood inclusion & Related studies*, 2(1), 57-71.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma* (5. bs.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baydık, B. (1997). Özel eğitimde kaynaştırma ve okul öncesi kurumların kaynaştırmadaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 27-29.

- Baykara, K. (2017). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar* içinde (s. 163-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykara, M. Daş, R. ve Tuna, G. (2016). Web sunucu erişim kütüklerinden web ataklarının tespitine yönelik web tabanlı log analiz platformu. *Fırat Üniv. Müh. Bil. Dergisi*, 28(2), 291-302.
- Bennett, T., DeLuca, D., and Bruns, D. (1997). *Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents*. *Exceptional Children*, 64, 115-131.
- Berkeban, C. H. (2013). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bethune, K. S., and Wood, C. L. (2013). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36, 97-114.
- Beukelman, D. R., and Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Pub.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38, 39-55.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99-109.
- Bishop, D. C., Giles, S. M., and Bryant, K. S. (2005). Teacher receptiveness toward web-based training and support. *Teaching and Teacher Education*, 21, 3-14.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Boyd, B. A., Kucharczyk, S., and Wong, C. (2016). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. In B. Reichow, B.A. Boyd, E.E. Barton, & S.L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 335-347). Switzerland: Springer International Publishing.

- Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Bozkuş-Genç, G. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar için Temel Tepki Öğretimi: Genel bir bakış. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 221-246.
- Bricker, D., and Woods-Cripe, J. J. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., and McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Brock, M. E., and Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education*, 49, 39-51.
- Brock, M. E., and Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 38, 131-144.
- Bronfenbrenner, U (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard.
- Bronfenbrenner, U., and Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York: Wiley.
- Brown, J. A., and Woods, J. J. (2015). Effects of a triadic parent-implemented home-based communication intervention for toddlers. *Journal of Early Intervention*, 37, 44-68.
- Brown, W. H., Odom, S. L., and Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 162-175.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., and Danielson, L. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 3, 339-355.

- Bruder, M. B. (2016). Personnel development practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 289-333). Switzerland: Springer International Publishing.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Burma, Z. A. (2008). AB'ye geiş sürecinde meslek elemanlarının uzaktan öğretim ile eğitimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1, 15-20.
- Burns, M. K., and Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education*, 43, 3-11.
- Burton, M. C., and Walther, J. B. (2001). The value of web log data in use-based web design and testing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(3).
- Buysee, V., and Wesley, P. W. (Eds.). (2006). *Evidence-based practice in the early childhood field*. Washington, DC: Zero to Three.
- Buyse, V. (2011). Access, participation, and supports: The defining features of high-quality inclusion. *Zero to Three Journal*, 31(4), 24-31.
- Buyse, V., and Hollingsworth, H. L. (2009). Program quality and early childhood inclusion recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128.
- Bümen, N., T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41, 31-49.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı-İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Camarata, S. M., Nelson, K. E., and Camarata, M. N. (1994). Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(6), 1414-1423.

- Campbell, D. T., and Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campbell, P., and Sawyer, L. B. (2007). Supporting learning opportunities in natural settings through participation-based services. *Journal of Early Intervention*, 29, 287-305.
- Campbell, P. H., and Sawyer, L. B. (2009). Changing early intervention providers' home visiting skills through participation in professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 219-234.
- Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L. G., and Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education*, 30(6), 344-359.
- Casey, A. M., and McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 251-268.
- Casey, A. M., McWilliam, R. A., and Sims, J. (2012). Contributions of incidental teaching, developmental quotient, and peer interactions to child engagement. *Infants & Young Children*, 25, 122-135.
- Charlop-Christy, M. H., and Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions a procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- Charlop-Christy, M. H., LeBlanc, L. A., and Carpenter, M. H. (1999). Naturalistic teaching strategies (NATS) to teach speech to children with autism: Historical perspective, development, and current practice. *The California School Psychologist*, 4(1), 30-46.
- Christensen-Sandfort, R. J., and Whinnery, S.B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with Autism Spectrum Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(4), 211-222.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 139-164). London, Thousand Oaks, CA, and New Delhi: Sage.
- Cırık, İ. (2014). Stil ve strateji etkileşimi. Fer S. (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s.186-195). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Coe, D., Matson, J., Fee, V., Manikam, R., and Linarello, C. (1990). Training nonverbal and verbal play skills to mentally retarded and autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 177-187.
- Connell, M. C., Carta, J. J., and Baer, D. M. (1993). Programming generalization of in-class transition skills: Teaching preschoolers with developmental delays to self-assess and recruit contingent teacher praise. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 345-352.
- Cook, B. G., and Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47, 71-82.
- Cook, B. G., and Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79, 135-144.
- Cornish, F., and Gillespie, A. (2009). A pragmatist approach to the problem of knowledge in health psychology. *Journal of Health Psychology*, 14, 800-809.
- Cresswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cresswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Publishing.
- Cresswell, J. W. (2014). *A Concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cresswell, J. W., and Miller, D. M. (2000). Determining validity qualitative inquiry. *Theory into Practice*, XXXIX(3), 124-130.
- Cresswell, J. W., and Plano-Clark, V. L. (2010). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Cripe, J. W., Hanline, M. F., and Daley, S. E. (1997). Preparing practitioners for planning intervention for natural environments. Reforming personnel preparation in early intervention: *Issues, models, and practical strategies*, 337-350.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., and Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.

- Çulhaoğlu İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2010). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood*, 3(1), 38-65.
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., and Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(4), 213-221.
- Daymon, C., and Halloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications* (2nd ed.). Routledge Publishing.
- Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Delice, A. (2015). Karma yöntem desen seçimi. Y. Dede & Demir S.D. (Çeviri Ed.), *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* içinde (s. 62-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 141-159.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı* (8. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkaya, P. N., and Bakkaloğlu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 159-175.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dew, A., Bortoli, T. D., Brentnall, J., and Bundy, A. (2014). *Strengthening supports for children 0-8 years and their families: A literature review*. Sydney: Faculty of Health Sciences, The University of Sydney.
- Diamond, K. E., and LeFurgy, W. G. (1994). Attitudes of parents of preschool children toward integration. *Early Education and Development*, 5, 69-77.

- DiCarlo, C. F., and Reid, D. H. (2004). Increasing pretend toy play of toddlers with disabilities in an inclusive setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 197-207.
- Dick, K. J. (2017). *Effects of a coaching intervention on teacher's implementation of naturalistic strategies to promote communication in children* (Published doctoral dissertation thesis). University of Kentucky, Lexington, Kentucky.
- Diken, İ. H. (2013a). Okulöncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okulöncesinde kaynaştırma içinde* (s. 263-314). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, Ö. (2013b). Okulöncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okulöncesinde kaynaştırma içinde* (s. 217-354). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, İ. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., and Çelik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children*, 29(3), 231-238.
- Diken, Ö, Topbaş, S. ve Diken, İ.H. (2009). Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ) ile Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(2), 41-60.
- 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.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(3), 99-108.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M., and McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 68-92.
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., and Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23, 151-164.

- Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C., and Swanson, J. (2010). Community-based everyday child learning opportunities. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of children with special needs* (pp. 60–81). New York, NY: Guilford Press.
- Dunst, C. J., and Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-56). Switzerland: Springer International Publishing.
- Dunst, C. J., Raab, M., and Trivette, C.M. (2011). Characteristics of naturalistic language intervention strategies. *Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, 5(3-4), 8-16.
- Dures, E., Rumsey, N., Morris, M., and Gleeson, K. (2011). Mixed methods in health psychology: Theoretical and practical considerations of the third paradigm. *Journal of Health Psychology*, 16, 332-341.
- Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L., Begeny, J., and Perry, L. J. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs. In D. H. Molina (Ed.), *School psychology: 21st century issues and challenges* (pp. 235-252). Hauppauge, NY: Nova.
- Eldeniz-Çetin, M. ve Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2016). Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43, 259-274.
- Emam, M. M., and Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and selfefficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, E. ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-191.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., and Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

- Erwin, E., Soodak, L., Winton, P., and Turnbull, A. (2001). "I wish it wouldn't all depend upon me": Research on families and early childhood inclusion. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 127-158). Baltimore, MD: Brookes.
- Feil, E. G., Baggett, K. M., Davis, B., Sheeber, L., Landry, S., Carta, J. J., and Buzhardt, J. (2008). Expanding the reach of preventive interventions development of an internet-based training for parents of infants. *Child Maltreatment*, 13, 334-346.
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., and McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. In C. Maurice, G. Green & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 75-82). Austin, TX: Pro-Ed.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2014). Temel kavramlar. Fer S. (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s.4-14). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fey, M. E., Warren, S. F., Brady, N., Finestack, L. H., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M., ... Yoder, P. J. (2006). Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 526-547.
- Fidan, A., Cihan, H., and Özbey, F. (2014). An important component in successful inclusion practices: *Instructional adaptations*. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4894-4898.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Filcheck, H. A., McNeil, C. B., Greco, L. A., and Bernard, R. S. (2004). Using a whole- class token economy and coaching of teacher skills in a preschool classroom to manage disruptive behavior. *Psychology in the Schools*, 41, 351-361.
- Filiz, S.B. (2004). *Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Fisher, J. (2008). E-learning: Improving teacher access to effective professional development. *Colleagues*, 3, 13-15.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., and Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature (FMHI Publication #231)*. Tampa, FL: The National Implementation Research Network, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, University of South Florida. Retrieved from <https://fpg.unc.edu/node/4445>.

- Fox, L., and Hanline, M. F. (1993). A preliminary evaluation of learning within developmentally appropriate early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 308-27.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Frantz, R. J. (2017). *Coaching teaching assistants to implement naturalistic behavioral teaching strategies to enhance social communication skills during play in the preschool classroom* (Published doctoral dissertation thesis). University of Oregon, ABD.
- Friend, M., and Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs* (4th ed.). A Pearson Education Company.
- Garland, K. V., Vasquez, E., and Pearl, C. (2012). Efficacy of individualized clinical coaching in a virtual reality classroom for increasing teachers' fidelity of implementation of discrete trial teaching. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47, 502-515.
- George, D., and Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gianoumis, S., Seiverling, L., and Sturney, P. (2012). The effects of behavior skills training on correct teacher implementation of natural language paradigm teaching skills and child behavior. *Behavioral Interventions*, 27, 57-74.
- Glesne, C. (2010). *Becoming qualitative researchers: An Introduction* (4th ed.). Pearson Publication.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Görge, İ. (2017). Eğitim programlarının tasarımı ve modeller. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar içinde* (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Granaheim, U. H., and Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedure and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Granpeesheh, D., Tarbox, J., Dixon, D.R., Peters, C. A., Thompson, K., and Kenzer, A. (2010). Evaluation of an eLearning tool for training behavioral therapists in academic knowledge of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 11-17.
- Green, J. C. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in The Schools*, 13(1), 93-98.
- Greenspan, S., and Wieder, S. (2006). *Engaging autism*. Cambridge, MA: DaCapo Press.
- Grisham-Brown, J. L., Hemmeter, M. L., and PrettiFrontczak, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Baltimore, MD: Brookes.
- Grisham-Brown, J., Değirmenci, H. D., Snyder, D., and Luiselli, T.E. (2018). Improving practices for learners with deaf-blindness: A consultation and coaching model. *Teaching Exceptional Children*, 50, 263-271.
- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S. R., and Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended pre-school classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(3), 131-42.
- Grisham-Brown, J., Ridgley, R., Pretti-Frontczak, K., Litt, C., and Nielson, A. (2006). Promoting positive learning outcomes for young children in inclusive classrooms: A preliminary study of children's progress toward pre-writing standards. *Journal of Early and Intensive Behaviour Intervention*, 3(1), 171-190.
- Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., and Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 10(2), 139-162.
- Guillemin, M., and Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Gupta, S.S., and Henninger, W.R. (2014). How do children benefit from inclusion? In S. S. Gupta, W.R. Henninger, & M.E. Vinh (Eds.), *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan* (pp. 33-57). Baltimore, MD: Brookes.

- Guralnick, M. J. (Ed.). (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, MD: Brookes.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 381-391.
- Güler, A., Hacıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (1. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2009). Okulöncesi eğitime giriş. Ş. Yaşar (Ed.), *Erken çocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hacıömeroğlu, G. (2014). Karma Yöntemler. S. B. Demir (Çeviri Ed.), *Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (s. 215-240). Ankara: Eğiten Kitap.
- Haigh, M. (2001) Constructing Gaia: using journals to foster reflective learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 25(2), 167-189.
- Halle, J. W., Baer, D. M., and Spradlin, J. E. (1981). Teachers' generalized use of delay as a stimulus control procedure to increase language use in handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 389-409.
- Halle, J. W., Marshall, A. M., and Spradlin, J. E. (1979). Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 431-440.
- Halle, J., Albert, C. L., and Anderson, S. L. (1984). Natural environment language assessment and intervention with severely impaired preschoolers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 36-56.
- Hamad, C. D., Serna, R. W., Morrison, L., and Fleming, R. (2010). Extending the reach of early intervention training for practitioners: A preliminary investigation of an online curriculum for teaching behavioral intervention knowledge in autism to families and service providers. *Infants and Young Children*, 23, 195-208.
- Han, S. P. (2012). Professional development that works: Shifting preschool teachers' beliefs and use of instructional strategies to promote children's peer social competence. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33, 251-268.

- Hancock, T. B., and Kaiser, A. P. (2006). Enhanced milieu teaching. In R. J. McCauley & M. E. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (pp. 203-236). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Hancock, T. B., and Kaiser, A. P. (2012). Implementing enhanced milieu teaching with children who have autism spectrum disorders. In P.A. Prelocok & R.J. McCauley (Eds.), *Treatment autism spectrum disorders* (163-187). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Harjusola-Webb, S. M., and Robbins, H. (2012). The effects of teacher-implemented naturalistic intervention on the communication of preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2) 99-110.
- Harper, C. B., Symon, J. B. G., and Frea, W.D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 815-826.
- Hart, B., and Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.
- Hassink, J. M., and Leonard, L. B. (2010). Within-treatment factors as predictors of outcomes following conversational recasting. *American Journal of SpeechLanguage Pathology*, 19(3), 213-224.
- Hemmeter, M. L., and Kaiser, A. P. (1994). Enhanced Milieu Teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18, 269-289.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Artman, K., and Kinder, K. (2008). Moving right along... Planning transitions to prevent challenging behavior. *Young Children*, 63(3), 18-22.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K., and Artman, K. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 96-109.
- Henninger, W. R., and Gupta, S. S. (2014). How do children benefit from inclusion? In S. S. Gupta (Ed.), *First steps to preschool inclusion* (pp. 33-57). Baltimore, MD: Brookes.
- Higbee, T. S., Aporta, A. P., Resende, A., Nogueira, M., Goyos, C., and Pollard, J. S. (2016). Interactive computer training to teach discrete-trial instruction to undergraduates and special educators in Brazil: A replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49, 780-793.

- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., and 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.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256.
- Howard, J. S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., and Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 359-383.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research* (5th ed.). Boston: Pearson. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828.). New York: Wiley.
- Ingersoll, B., and Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 487-505.
- Ingersoll, B., and Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 487-505.
- Ingersoll, B., Lewis, E., and Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1446-1456.
- Jameson, J. M., McDonnell, J., Polychronis, S., Riesen, T., and Taylor, S. J. (2008). Embedded, constant time delay instruction by peers without disabilities in general education classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(5), 346-363.
- Johnson, J. J., Rahn, N. L., and Bricker, D. (2015). *Activity-based intervention: A comprehensive framework for use with young children* (4th ed.). Baltimore, MD: Brookes.

- Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come*. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Joseph, J. D., Strain, P., Olszewski, A., and Goldstein, H. (2016). A consumer reports-like review of the empirical literature specific to preschool children's peer-related social skills. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 179-199). Switzerland: Springer International Publishing.
- Jung, S., and Sainato, D. M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 1-17.
- Kablan, Z. (2017). Hedef belirleme: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar içinde* (s. 127-160). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaderavek, J. N. (2009). Perspectives from the field of early childhood special education. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 403-405.
- Kaiser, A. P., and Hester, P. P. (1994). Generalized effects of enhanced milieu teaching. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37, 1320-1340.
- Kaiser, A. P., and Roberts, M. Y. (2013). Parentimplemented enhanced milieu teaching with preschool children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 295-309.
- Kaiser, A. P., and Grimm, J. C. (2005). Teaching functional communication skills. In M. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 447-488). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., and Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented Enhanced Milieu Teaching on the social communication of children with autism. *Early Education and Development*, 11, 423-446.
- Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., and Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 188-199.
- Kaiser, A. P., Hendrickson, J. M., and Alpert, C. L. (1991). Milieu language teaching: A second look. *Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 4, 63-92.

- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ. ve Abbak., B. S. (2016). Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Karaaslan, O., and Mahoney, G. (2013). Effectiveness of responsive teaching with children with Down Syndrome. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 458-469.
- Karaaslan, O., Diken, I. H., and Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 18-27.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22nd ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasari, C., Freeman, S., and Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 611-620.
- Kasari, C., Freeman, S. F. N., Bauminger, N., and Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 297-305.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Yıldırım Doğru, S. S. ve Çiftci, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 48-65.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*. 16, 45-50.
- Kirk, J., and Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Klingner, J. K., Boardman, A. G., and McMaster, K. L. (2013). What does it take to scale up and sustain evidence-based practices? *Exceptional Children*, 79, 195-211.
- Knight, J. (2009). Coaching. *Journal of Staff Development*, 30, 18-22.
- Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W., and Juarez, A. P. (2018). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 00(0), 1-12.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.

- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., and Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 174-189.
- Koegel, R. L., Symon, J. B., and Koegel, L. K. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 88-103.
- Koegel, R. L., and Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development* (1st ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., and Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review*, 28(4), 576-594.
- Koegel, R. L., O'Dell, M. C., and Koegel, L. K. (1987). A natural language paradigm for teaching non-verbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 187-199.
- Kohler, F. W., Strain, P. S., Hoyson, M., and Jamieson, B. (1997). Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism: An example of structural and child behavior outcomes. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 12, 196-206.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., and Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93-103.
- Köksal, M. S. (2015). Karma yöntem desenlerine örnekler. Y. Dede & Demir S. D. (Çeviri Ed.), *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* içinde (s. 117-154). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kretlow, A. G., and Bartholomew C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *The Journal of The Teacher Education*, 33, 279-299.

- Kretlow, A. G., Cooke, N. L., and Wood, C. L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, 33, 348-361.
- Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M., and Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 59-67.
- Kruger, R. A., and Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Kurt, O. (2008). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi içinde* (ss. 162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kuzu, A., Kahraman, M. ve Odabaşı H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: Ementörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-183.
- Küçük-Dağaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulöncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 460-473.
- Lane, D. J., and Brown, J. A. (2016). Promoting communication development in young children with or at risk for disabilities. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 199-225). Switzerland: Springer International Publishing.
- Lang, R., O'Reilly, M., Shorogren, K., Machalicek, W., Sigafos, J., and Regehr, A. (2009). Review of intervention to increase functional and symbolic play in children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 481-492.
- LaParo, K. M., Kraft-Sayre, M., and Pianta, R. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- LeBlanc, L. A., Esch, J., Sidener, T. M., and Firth, A. M. (2006). Behavioral language interventions for children with autism: Comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching approaches. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22(1), 49-60.

- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., and Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27, 247-267.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lofland, J., Snow, D. A., Anderson, L., and Hofland, L. H. (2005). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis* (4th ed.). Wadsworth Publishing.
- Losardo, A., and Bricker, D. (1994). Activity-based intervention and direct instruction: A comparison study. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 744-765.
- Macy, M. G., and Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177, 107-200.
- Mahoney, G., Perales, F., Wiggers, B., and Herman, B. (2006). Responsive teaching: Early intervention for children with Down syndrome and other disabilities. *Downs Syndrome, Research and Practice*, 11, 18-28.
- Mahoney, G., Powell, A., and Finger, I. (1986). The maternal behavior rating scale. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6, 44-56.
- Mahoney, G., and Perales, F. (2003). Using relationshipfocused intervention to enhance the socio-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 77-89.
- Malmskog, S., and McDonnell, A. P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(4), 213-216.
- Marsicano, R. T., Morrison, J. Q., Moomaw, S. C., Fite, N. M., and Kluesener, C. M. (2015). Increasing math milieu teaching by varying levels of consultation support: An example of analyzing intervention strength. *Journal of Behavioral Education*, 24, 112-132.
- McBride, B. J., and 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.

- McBride, S. L., and Peterson, C. (1997). Home-based early intervention with families of children with disabilities who is doing what? *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 209-233.
- McCulloch, E. B., and Noonan, M. J. (2013). Impact of online training videos on the implementation of mand training by three elementary school paraprofessionals. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 132-141.
- McDuffie, A. (2013). Incidental teaching. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1559-1561). New York, NY: Springer.
- McGee, G. G., and Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 112-123.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., and Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 24, 133-146.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., and Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 349-361.
- McIntyre, L. L., and Barton, E. E. (2010). Early Childhood Autism Services: How Wide is the Research to Practice Divide? *Behavioral Development Bulletin*, 10, 34-42.
- McLinden, M., Lynch, P., Soni, A., Artiles, A., Kholowa, F., Kamchedzera, E., ... Mankhwazi, M. (2018). Supporting children with disabilities in low- and middleincome countries: Promoting inclusive practice within community-based childcare centres in Malawi through a bioecological systems perspective. *International Journal of Early Childhood*, 50, 159-174.
- McWilliam, R. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families*. Baltimore, MD: Brookes.
- McWilliam, R. A., and Scott, S. (2001). A support approach to early intervention: A three-part framework. *Infants & Young Children*, 13(4), 55-62.
- McWilliam, R., Lang, L., Vandiviere, P., Angell, R., Collins, L., and Underdown, G. (1995). Satisfaction and struggles: Family perceptions of early intervention services. *Journal of Early Intervention*, 19, 43-60.

- McWilliam, R. A. (2010). *Working with families of young children with special needs*. New York, NY: Guilford Press.
- McWilliam, R. A. (2016). Birth to three: Early intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 75-347). Switzerland: Springer International Publishing.
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., and Zaghlawan H. Y., and Yu, S. (2012). Using coaching with preschool teachers to support the social skills of children with and without Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(2), 74-94.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.
- Metin, Ş. (2016). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook for new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okulöncesi Eğitim Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *Okulöncesi Eğitim Programı*.
- Minjarez, M. B., Williams, S. E., Mercier, E. M., and Hardan, A. Y. (2011). Pivotal response group treatment program for parents of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 92-101.
- Miranda-Linne, F., and Melin, L. (1992). Acquisition, generalization, and spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and traditional discrete-trial procedures for children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 13, 191-210.
- Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative Inquiry*, 20(8) 1045-1053.
- Morrier, M. J., Hess, K. L., and Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 4, 119-132.

- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Mulhall, A. (2003). In the field: Notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 306-313.
- National Autism Center (NAC) (2015). *National standards project findings and conclusions*. Randolph, MA: Author.
- National Autism Report (NAC) (2009). *National standards project findings and conclusions*. Randolph, MA: Author.
- National Professional Development Center on Inclusion (NPDCI). (2009). *Research synthesis points on early childhood inclusion*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, Author. Available at <http://npdci.fpg.unc.edu>.
- Nigam, R., and Wendt, O. (2010). Peer-mediated naturalistic teaching, both with and without a speech-generating device, has transient effect on communicative behaviors in preschool children with autism spectrum disorders. *Evidence-based Communication Assessment and Intervention*, 4(1), 27-31.
- Nilholm, C., and Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451.
- Noonan, M. J., and McCormick, L. (2013). *Teaching young children with disabilities in natural environments: Methods and procedures* (2nd. ed.). Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Nosik, M. R., and Williams, W. L. (2011). Component evaluation of a computer based format for teaching discrete trial and backward chaining. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1694-1702.
- Nosik, M. R., Williams, W. L., Garrido, N., and Lee, S. (2013). Comparison of computer based instruction to behavior skills training for teaching staff implementation of discrete-trial instruction with an adult with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 461-468.
- Novick, R. (1993). Activity-based intervention and developmentally appropriate practice: Points of convergence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(4), 403-417.

- Odluyurt, S. ve Batu, E. S. (2009). Okulöncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1819-1851.
- Odom, S. L. (2016). The role of theory in early childhood special education and early intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 21-37). Switzerland: Springer International Publishing.
- Odom, S. L., and Bailey, D. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. In B. M. J. Guralnick (Eds.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253-276). Paul Brookes Publishing.
- Odom, S. L., and Bailey, D. B. (2001). Inclusive preschool programs: Ecology and child outcomes. In M.J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253-276). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Odom, S. L., and Schwartz, I. (2001). So what do we know from all this? Synthesis points of research on preschool inclusion. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 154–174). New York, NY: Teachers College Press.
- Odom, S. L., Cox, A. W., and Brock, M. E., (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79, 233-251.
- Odom, S. L., Hume, K., Boyd, B. A., and Stabel, A. (2012). Moving beyond the intensive behavioral treatment vs. eclectic dichotomy: Evidence-based and individualized programs for learners with ASD. *Behavior Modification*, 36(3), 270-297.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L. (Ed.). (2002). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York, NY: Teacher Collage Press.
- Odom, S. L., Wolery, R., Leiber, J., and Hanson, M. J. (2002). Social policy and preschool inclusion. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 120-136). New York, NY: Teachers College Press.

- Odom, S. L., and Schwartz, I. (2001). So what do we know from all this? Synthesis points of research on preschool inclusion. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 154-174). New York, NY: Teachers College Press.
- Odom, S. L., and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *Journal of Special Education*, 37, 164-173.
- Odom, S. L., Peck, C. A., Hanson, M., Beckman, P. J., Kaiser, A. P., Lieber, J., ...Schwartz, I. (1996). Inclusion of preschool children with disabilities: An ecological systems perspective. *SRCD Social Policy Report*, 10(2-3), 18-30.
- Oliva, P. F., and Gordon, W. R. (2012). *Developing the curriculum* (8th ed.). Pearson Publishing.
- O'Neal, K., Jones, W. P., Miller, S. P., Campbell, P., and Pierce, T. (2007). Comparing web-based to traditional instruction for teaching special education content. *Teacher Education and Special Education*, 30, 34-41.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2008). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5th ed.). Allyn & Bacon Publishing.
- Osborne, A. G., and DiMattia, P. (1994). The IDEA'S least restrictive environment: Legal implications. *Exceptional Children*, 61, 6-14.
- Öncül, N. (2014). Türkiye'de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 247-284.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özaydın, L., Tekin-İftar, E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-34.
- Özen, A., and Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 359-362.

- Pallant, J. (2005). *SPSS survival guide: A step by step guide to data analysis using spss for windows* (3rd ed.). Open University Press, New York.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Allen & Unwin.
- Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183-199.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Pianta, R. C., and Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., and Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431-451.
- Pierce, K., and Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 285-295.
- Pierce, K., and Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 157-160.
- Pollard, J. S., Higbee, T. S., Aker J. S., and Brodhead, M. T. (2014). An evaluation of interactive computer training to teach instructors to implement discrete trials with children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 765-776.
- Pretti-Frontczak, K., and Bricker, D. (2004). *An activity based approach to early intervention* (2nd ed.). Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Rakap, S. (2017). Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492.

- Rakap, S. (2019). Re-visiting transition-based teaching: Impact of pre-service teacher's implementation on child outcomes. *Learning and Instruction*, 59, 54-64.
- Rakap, S., and Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 79-96.
- Rakap, S., Çiğ, O., and Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational*, 17(2), 98-109.
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., and Aydın, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities, *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237.
- Rakap, S., and Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, 13, 35-51.
- Recchia, S., and Puig, V. I. (2011). Challenges and inspirations: Student teachers' experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 34(2) 133-151.
- Reichow, B., and Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 149-166.
- Richardson-Gibbs, A. M., Klein, M. D., and Hanson, M. J. (2014). *Making preschool inclusion work: Strategies for supporting children, teachers, and programs*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Rimm-Kaufman, S. E., and Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., and Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.

- Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., and La Paro, K. M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 141-163.
- Rogers-Warren, A., and Warren, S. F. (1980). Mands for verbalization: Facilitating the display of newly trained language in children. *Behavior Modification*, 4, 361-382.
- Rossman, G. B., and Wilson, B. L. (1985). Number and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9(5), 627-643.
- Rozalski, M., Stewart, A., and Miller, J. (2010). How to determine the least restrictive environment for students with disabilities. *Exceptionality*, 18(3), 151-163.
- Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L. A., Kaiser, A., and Rowland, C. (1998). Research challenges in naturalistic intervention. *Journal of Early Intervention*, 21(4), 283-293.
- Sabuncuoğlu, M., and Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(2), 149-160.
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., and Parsons, M. B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool.
- Schimming, L. M. (2008). Measuring medical student preference: a comparison of classroom versus online instruction for teaching PubMed. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 96, 217-222
- Schlosser, D. B., and Cronqvist, L. (2005). Macro-Quantitative vs. Macro-Qualitative Methods in the social sciences-An example from empirical democratic theory employing new software. *Historical Social Research*, 30(4), 154-175.
- Schmitz, B., and Wiese, B. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in selfregulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions. Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428.

- Schumaker, J. B., Fisher, J. B., and Walsh, L. D. (2010). The effects of a computerized professional development program on teachers and students with and without disabilities in secondary general education classes. *Learning Disability Quarterly*, 33, 111-131.
- Schwandt, T., and Halpern, E. (1988). *Linking auditing and metaevaluatins: Enhancing in qualitiy in applied inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research project. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sherer, M. R., and Schreibman, L. (2005). Individual behavioral profiles and predictors of treatment effectiveness for children with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 525-538.
- Shukla-Mehta, S., Miller, T., and Callahan, K. J. (2010). Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 23-36.
- Sieber, S. (1973). Integration of fieldwork and survey methods. *American Journal of Sociology*, 78, 1335-1359.
- Smith, A.E., and Camarata, S. (1999). Using teacher-implemented instruction to increase language intelligibility of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(4), 141-151.
- Smith, H. W. (1975). *Strategies of social research. The Methodological Imagination*. Prentice Hall.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., and McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37, 69-97.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Artman Meeker, K., Kinder, K., Pasia, C., and McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants & Young Children*, 25, 188-212.
- Snyder, P., Hemmeter, M.L., McLean, M., Sandall, S., and McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention

- frameworks. In V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). Baltimore, MD: Brookes.
- Solomon, R., Van Egeren, L., Mahoney, G., Quon-Huber, M., and Zimmerman, P. (2014). PLAY project home consultation intervention program for young children with autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(8), 475-485.
- Soodak, L. C., and Erwin, E. J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 25, 29-41.
- Sönmez, V. (2002). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2003). Öğretimde amaçlar ve düzenlenmesi. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (s. 31-44). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stahmer, A. C., Ingersoll, B., and Carter, C. (2003). Behavioral approaches to promoting play. *Autism*, 7, 401-413.
- Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D., and Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, 52(2), 181-195.
- Stokes, T., Baer, D., and Jackson, L. (1974). Programming the generalization of a greeting response in four retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(4), 599-610.
- Storie, S., Coogle, C. G., Rahn, N., and Ottley, J. R. (2017). Distance coaching for pre-service teachers: Impacts on children's functional communication in inclusive preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 45, 735-743.
- Stremel, K., and Campbell, P. H. (2007). Implementation of early intervention within natural environments. *Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness*, 1(2), 83-105.
- Sucuoğlu, B., Karasu, H., İşçen, F., Demir, Ş., and Akalın, S. (2013) Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.

- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar, araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* (2. bs.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., and İşçen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36, 324-341.
- Sucuoğlu, S., Bakkaloğlu, H., İşçen-Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1-19.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Şeker, H. (2017). Program değerlendirme. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar içinde* (s. 183-216). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikoloji ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tashakkori, A., and Teddle, C. (2003). The past and future of mixed method research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddle (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tate, T. L., Thompson, R. H., and McKerchar, P. M. (2005). Training teachers in an infant classroom to use embedded teaching strategies. *Education and Treatment of Children*, 28(3), 206-221.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tekin-İftar, E. (2012). Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 133-148). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, J. R., Klass, P. H., and Fulk, B. M. (2012). Comparing online and face-to-face presentation of course content in an introductory special education course. *Teacher Education and Special Education*, 35, 228-242.
- Thompson, T. (2008). Mathematics teachers' interpretation of higher-order thinking in Bloom's Taxonomy. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(2), 96-109.
- Thorpe, K. (2004). Reflective Learning Journals: From Concept to Practice. *Reflective Practice*, 5, 328-343.
- Toper-Korkmaz, Ö. (2015). *Eve dayalı olarak gerçekleştirilen Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programının (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği* (Yayınlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16, 837-851.
- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52, 195-203.
- Trembath, D., Balandin, S., Togher, L., and Stancliffer, R. J. (2009). *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(2), 173-186.
- Tuna, M. (2015). *Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim sürecine ilişkin bakış açılarının incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Turnbull, A., and Winton, P. (1983). A comparison of specialized and mainstreamed preschools from the perspectives of mothers of handicapped children. *Journal of Pediatric Psychology*, 8, 57-71.
- Ünal, F. (2018). *Okulöncesi öğretmenlerine gömülü öğretime dayalı web ortamında sunulan danışmanlığın öğretmenlerin gömülü öğretim becerileri ve öğrencilerinin hedef davranışları öğrenim düzeyi üzerindeki etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-555.
- Venn, M. L., Wolery, M., Werts, M. G., Morris, A., Decesare, L. D., and Cuffs, M. S. (1993). Embedding instruction in art activities to teach preschoolers with disabilities to imitate their peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 277-294.
- Vismara, L. A., Colombi, C., and Rogers, S. J. (2009). Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in children with autism? *Autism*, 13, 93-115.
- Vuran, S. (Ed.). (2018). *Uygulamalı Davranış analizi*. Ankara: Eğiten kitap.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B., and Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 003). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Wainer, A. L., and Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 11-24.
- Wang, P., and Spillane, A. (2009). Evidence-based social skills interventions for children with autism: A metaanalysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 318-342.
- Warren, S. F., Bredin-Oja, S. L., Escalante, M. F., Finestack, L. H., Fey, M. E., and Brady, N. C. (2006). Responsivity education/ prelinguistic milieu teaching. In R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (47-75). Baltimore, MD: Brookes.
- Warren, S., Martinez, R. S., and Sortino, L. A. (2016). Exploring the quality indicators of a successful full-inclusion preschool program. *Journal of research in childhood education*, 30(4), 540-553.
- Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., and Billings, S. S. (1992). Efficacy of transitionbased teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children*, 15(4), 320-334.

- Winton, P., Turnbull, A. P., Blacher, J. B., and Salkind, N. (1983). Mainstreaming in the kindergarten classroom: Perspectives of parents of handicapped and nonhandicapped children. *Journal of the Division for Early Childhood*, 6, 14-20.
- Winton, P. J. (2016). Taking stock and moving forward: Implementing quality early childhood inclusive practices. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 57-74). Switzerland: Springer International Publishing.
- Wolery, M., Anthony, L., and Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching: Effects on transitions, teachers' behavior, and children's learning. *Journal of Early Intervention*, 21(2), 117-131.
- Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., and Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 14-25.
- Wolery, M., Ault, M. L., and Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. New York, NY: Longman.
- Wolery, M., Bailey, D. B., and Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolery, M., Doyle, P. M., Gast, D. L., Ault-Jones, M., and Simpson, S. L. (1993). Comparison of progressive time delay and transition-based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 17, 160-176.
- Wolery, R. A., and Odom, S. (2000). *An administrator's guide to preschool inclusion*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center, Early Childhood Research Institute on Inclusion.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966.
- Woods, J. (2005). *Family-guided, routines-based intervention project*. Tallahassee, FL: Florida State University, Department of Communication Disorders.

- Woods, J. J., Kashinath, S., and Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 175-193.
- Yardley, L., and Bishop, F. L. (2015). Using mixed methods in health research: Benefits and challenges. *British Journal of Health Psychology*, 20(1), 1-4.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoder P. J., and Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45,1297-1310.

EKLER

EK-1. Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Bir Uygulama Örneği

Ayla Öğretmen, 10 yıllık anaokulu öğretmenidir. Mezun olduğu tarihten itibaren kendini geliştirmeyi amaç edinen Ayla Öğretmen, en son okul öncesi kaynaştırma ve doğal ortamda öğretim sunmaya ilişkin bir eğitime katılmış ve çalıştığı okulda ve sınıfında gün boyu günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde doğal öğretim yöntemleri ile nasıl öğretim sunacağına ilişkin eğitim almıştır.

Ayla Öğretmenin sınıfında yer alan 36-48 ay yaş grubu öğrenciler doğal olarak farklı gelişim ve öğrenme özellikleri göstermektedir. Ayla Öğretmenin sınıfına bu dönem Arda adında otistik bozukluk (otizm) tanısı olan 48 aylık bir erkek çocuk Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından kaynaştırma öğrencisi olarak yerleştirilmiştir. RAM tarafından gönderilen dosyada Arda'nın özellikle dil ve sosyal gelişim alanında yetersizlikleri olduğu bildirilmiş, Arda için geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP)'nde belirlenen amaçlardan birinin amaçlı etkileşim başlatma olduğu görülmüştür.

Arda akranlarına göre ifade edici dil becerilerinde geri olan ve iletişim kurarken sözel konuşma yerine tutarsız olarak işaretler kullanan bir çocuktur. Arda ile okulda 3-5 günlük bir etkileşimden sonra, Ayla Öğretmen Arda için BEP'de belirlenen amaçların gerçekçi olduğu kanısına varmış ve Arda için BEP'i daha işlevsel hale getirecek Doğal Öğretim Planı (DÖP) hazırlamaya başlamıştır. Bu örnekte bu amaçlardan birinin doğal öğretim süreci ile nasıl kazandırılmaya çalışıldığı üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda Ayla Öğretmen aşağıdaki basamakları izlemiş ve soruları yanıtlamaya çalışmıştır.

1. NE: Arda için belirlenen amaçları işlevsel, genellenebilir ve ölçülebilir şekilde nasıl ifade edebilirim?

2. NEREDE: Arda için belirlediğim amaçları gün içerisinde özellikle hangi rutin, etkinlik ve geçişlerde gerçekleştirebilirim?

3. NASIL: Belirlediğim rutin, etkinlik ve geçişlerde hangi çevresel düzenlemelere ve öğretim tekniklerine yer vermeliyim?

Ayla Öğretmen, Arda'nın ilgileri ve öğrenme biçimini de göz önüne alarak, bu sorulara vereceği yanıtların ne olacağını uzun bir süre düşünmüş ve yanıtları aşağıdaki Doğal Öğretim Planına (DÖP) aktarmıştır.

DOĞAL ÖĞRETİM PLANI (DÖP)

Öğrenci Adı: Arda		Tarih:
NE?	NEREDE?	NASIL?
1. Arda, dört gün ard arda, dört denemenin üçünde sınıfta gerçekleşen farklı rutin, etkinlik ve geçişler sırasında yetişkinin yardımı (doğrudan sözel ipucu ve talep etme-model olma) ile <u>istediği nesnelerin/durumun ne olduğunu söyleyerek/taklit ederek (tek sözcük) amaçlı etkileşime girer</u>	- Sanat etkinlikleri - Beslenme - Temizlik zamanı (Tuvalet kullanımı) - Serbest oyun	- Ulaşılamaz hale getirme - Sınırlı oranda verme - Eksik bırakma - Şaşırtıcı durumlar yaratma - Model olma - Talep etme-model olma

Ayla Öğretmen DÖP'ü hazırlarken Arda için BEP'te belirlenen ve kendisinin de onay verdiği amaçları kazandırmak için gün içerisinde en etkili zamanların ya da durumların hangileri olduğu üzerine düşünmüştür. Ayla Öğretmen aslında doğal öğretime ilişkin aldığı eğitim sonucu *doğal öğretim sürecinin bir öğretimsel düşünce/felsefe olduğunu ve bu süreci içselleştirmesi gerektiğini* öğrenmiştir. Başka bir deyişle doğal öğretim sürecinin temel ilkelerini içselleştirip gün boyu davranışlarına yansıttığında, aslında Arda ile birlikte iken *günün her anının bir öğretim anı* olduğunu anlamıştır. Bu yüzden DÖP'e tüm günü ve her anı aktaramayacağını bildiğinden, DÖP'e temel olan bazı anları ve öğretim sürecini yazmıştır. Yani,

DÖP'ün kendisi için bir kılavuz niteliğinde olduğunu kavramıştır. Dolayısıyla Ayla Öğretmen DÖP'ü hazırlarken Arda için belirlenen amaçları gün boyunca ve Arda ile birlikte iken hemen hemen her an gerçekleştirme fırsatları olabileceğini ya da kendisinin bu fırsatları yaratabileceğini bilmektedir. Buna göre, örneğin, amaçlı etkileşim başlatma amacı için aslında gün içerisinde her anın kullanılabileceğini fark etmiştir. Ancak özellikle Arda'nın ilgi ya da gereksinim duyduğu anları etkili kullanabileceğini düşünmüştür. Dolayısıyla;

1. Arda'nın temel gereksinim anlarında (örneğin, su isteme, tuvalete gitmeyi isteme gibi),
2. Sanat etkinliklerinde (uçurtma yapma, boyama ya da kolaj çalışması gibi),
3. Özellikle beslenme etkinliklerinde (kahvaltı, öğle ve ikindi beslenme anlarında),
4. İstedığı oyunu Arda'nın kendisinin seçtiği serbest oyun anlarında ve
5. Geçişler sırasında (örneğin, sınıftan dışarı çıkma, sınıfa girme, oyuncakları toplama, tuvalete gitme, okula varma ve ayrılma gibi) Arda'nın isteklerini tek sözcüklü ifadeler ile ifade etmesini ve böylece işaret yerine sözel ifade kullanmasını öğretmeyi planlamıştır. Böylece DÖP'te nerede sorusunu yanıtlamıştır.

DÖP'te bir sonraki aşama olarak nasıl sorusuna ise günün her anında kendiliğinden gelişen doğal anları kullanabileceğini bilen Ayla Öğretmen, DÖP'te belirlediği etkinlik, rutin ve geçişler sırasında ise öğrendiği tüm çevresel düzenlemeleri (ulaşılamaz hale getirme, sınırlı oranda verme, eksik bırakma ve şaşırtıcı durumlar yaratma) uygun yer ve zamanlarda kullanarak kendisi için öğretme ve Arda için ise öğrenme fırsatları yaratabileceğini düşünmüştür. Örneğin;

1. Sanat etkinliği sırasında Arda'nın makasını masanın ortasında ya da kendi yanında bulundurarak Arda'nın makası istemesi için fırsat yaratabileceğini düşünmüştür.
2. Sınıftan dışarı çıkarken Arda'yı sınıftaki öğrenci sırasının başına koyup kapıyı kapalı tutarak Arda'nın kapıyı açmaya çalışması ve açamadığını görünce yardım istemesi için fırsat yaratabileceğini düşünmüştür.
3. Aynı şekilde ellerini yıkarken musluğu kapalı tutarak ya da sabunu Arda'nın ulaşamayacağı ama görebileceği bir yere koyarak Arda'nın musluğu açması için istekte bulunmasına ya da sabunu istemesine fırsat yaratabileceğini düşünmüştür.
4. Serbest oyun sırasında Arda'nın en çok sevdiği, sürekli olarak elinde tutmak istediği bir oyuncak (örneğin, araba) yine Arda'nın görebileceği ancak erişemeyeceği bir yere koyarak Arda'nın oyuncak için talepte bulunmasına fırsat yaratabileceğini düşünmüştür. Arda arabayı istediğinde ise araba yerine bilerek arabanın yanındaki bebeği Arda'ya vererek şaşırtıcı durum yaratabileceğini ve bebek yerine Arda'nın arabayı tekrar talep etmesine fırsat yaratabileceğini düşünmüştür.
5. Aynı şekilde Arda'nın bloklarla da oynamayı sevdiğini bilen Ayla Öğretmen blokların tümünü Arda'nın önüne yığılmayıp 2-3 tanesini Arda'ya vererek kalanları kendi tarafına Arda'nın görebileceği ama erişemeyeceği bir yere koyabileceğini ve Arda'nın daha fazla blok istemesi için fırsat yaratabileceğini düşünmüştür.

Ayla Öğretmen yukarıdaki beş örnekte yer alan öğretim fırsatlarının aslında gün boyunca sayısız olarak bazen doğal şekilde ortaya çıkabileceğini bazen de kendisinin oluşturacağı çevresel uyarlamalar ile yaratabileceğini bilmektedir. Dolayısıyla aslında günün her anında Arda ile birlikte iken Arda'nın amaçlı etkileşim başlatmasına yönelik öğretim sunabileceğinin farkındadır.

Ayla Öğretmen gerek kendiliğinden oluşan doğal öğretim fırsatlarında gerekse kendisinin planladığı çevresel düzenlemeler sırasında Arda için belirlenen "istediği nesnelerin/durumun ne olduğunu söyleyerek (tek sözcük) amaçlı etkileşime girme" amacı için, öğretim yöntemlerinden "doğrudan sözel ipucu" ve "Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Dil ve Konuşmanın Desteklenmesi" adlı kitapta açıklanan "model olma (talep etme-model olma)" öğretim tekniğinin en uygun olacağına karar vermiştir. Şimdi bu tekniklerin gün içerisinde gerek doğal olarak gelişen etkileşimlerde ve gerekse Ayla Öğretmenin planladığı çevresel düzenlemeler ile birlikte nasıl kullandığını inceleyelim. Örneğin,

1. Ayla Öğretmen, sanat etkinliği sırasında Arda'nın makasını masanın ortasında ya da kendi yanında bulundurarak Arda'nın makası istemesi için fırsat yaratmayı düşünmüştür. Amaç, Arda'nın makası amaçlı bir şekilde sözel ifade ile istemesi iken Ayla Öğretmen Arda'nın makası işaret ederek veya

etmeden bağımsız bir şekilde “Makas.” ya da “Makası istiyorum.” demeyi öğrenmesini hedeflemektedir. Ancak Arda’nın gelişimsel düzeyi gereği Ayla Öğretmenin Arda’dan ilk etapta beklentisi, Arda’nın kendisini taklit etmesidir. Bu nedenle Ayla Öğretmen önce Arda’dan herhangi bir yanıt beklemeden Arda’ya model olma ipucunu sunacak daha sonra da Arda’nın kendisini taklit etmesini bekleyecektir. Arda’nın yardımsız ilgili sözcüğü üreteceğini düşündüğü zamanlarda ise “talep etme-model olma” tekniğini kullanacaktır. Örneğin, Arda ilk günler ya da denemelerde Arda’nın işaret ile ya da başka bir şekilde istekte bulunduğu nesneleri Ayla Öğretmen hemen adlandıracaktır. Örneğimize dönecek olursak, Arda masanın ortasındaki makası işaret ettiğinde ya da makasa baktığında, Ayla Öğretmen hemen “Makas” diyecek ve 3-5 sn Arda’nın kendisini taklit etmesini bekleyecektir. Arda’nın bu duruma ilişkin üç tür yanıt vermesi muhtemeldir. Biri yanıt türü, doğru yanıt dediğimiz Arda’nın Ayla Öğretmeni “Makas. diyerek taklit etmesidir (Burada Arda’nın *“NASIL değil de NE söylemek istediği”* önemlidir. Arda’nın telaffuzu tam olarak “makas” şeklinde düzgün olmayabilir. “Makas.” demek istediğini bilmek ve öğretmenin buna göre yanıt vermesi önemlidir). Bu durumda Ayla Öğretmen “Makas.” ya da “Mavi makas.” diyerek genişleterek Arda’ya tekrar model olabilir. İkinci yanıt türü, yanlış yanıt dediğimiz yanıt türü olabilir. Burada Arda makas yerine “Bıçak.” diyebilir. Üçüncü yanıt türü ise yanıt vermeyendir. Arda hiçbir şekilde tepki göstermeyebilir. Bu son iki yanıt türünde de Ayla Öğretmen tekrar “Makas.” diyerek model olur ve makası Arda’ya verir. Önemli olan nokta, Arda için bu etkileşimin en anlamlı şekilde sonuçlandırılmasıdır.

2. Sınıftan dışarı çıkarken Arda’yı sınıftaki öğrenci sırasının başına koyup kapıyı kapalı tutarak Arda’nın kapıyı açmaya çalışması ve açamadığını görünce yardım istemesi için fırsat yaratmayı düşünmüştür. Ayla Öğretmenin bu düzenleme ile amacı aslında Arda’nın “Aç!” diyerek amaçlı etkileşimde bulunmasıdır. Dolayısıyla Arda kapının kapalı olduğunu fark ettiğinde ya da fark etmez ise Ayla Öğretmen “Aaaaa.. Kapı kapalı imiş!” diyerek fark ettirdiğinde, Ayla Öğretmen “Ne yapmamız lazım!” diyerek önce Arda’dan talepte bulunmasını ister, yani Arda’nın “Aç!” demesini bekler. Arda bağımsız bir şekilde “Aç!” derse, “Kapıyı açalım.” diyerek Ayla Öğretmen genişletmede bulunur. Arda’dan yanıt gelmez ya da yanlış yanıt gelir ise Ayla Öğretmen “Aç!” diyerek Arda’ya model olur ve Arda’nın kendisini “Aç!” diyerek taklit etmesini bekler. Arda taklit ederse “Kapıyı açalım.” diyerek Ayla Öğretmen genişletmede bulunur, etmezse Ayla Öğretmen tekrar “Aç!” ya da “Kapıyı açalım.” diyerek kapıyı açar.
3. Aynı şekilde ellerini yıkarken musluğu kapalı tutarak ya da sabunu Arda’nın ulaşamayacağı ama görebileceği bir yere koyarak Arda’nın musluğu açması için ya da sabunu istemesi için istekte bulunmasına fırsat yaratmayı düşünmüştür. Bu örnekte de kapıyı açma örneğinde anlatılan süreç aynen işletilir. Arda’dan beklenen durumlar, “Aç!” ya da “Musluğu aç!” veya “Ver!” ya da “Sabunu ver!” şeklinde doğru yanıtlar veya taklit etmelerdir. Dolayısıyla Arda musluğun kapalı olduğunu fark ettiğinde ya da fark etmez ise Ayla Öğretmen “Aaaaa.. Musluk kapalı imiş!” diyerek fark ettirdiğinde, Ayla Öğretmen “Ne yapmamız lazım?” diyerek önce Arda’dan talepte bulunmasını ister, yani Arda’nın “Aç!” demesini bekler. Arda bağımsız bir şekilde “Aç!” derse, “Musluğu açalım.” diyerek Ayla Öğretmen genişletmede bulunur. Arda’dan yanıt gelmez ya da yanlış yanıt gelir ise Ayla Öğretmen “Aç!” diyerek Arda’ya model olur ve Arda’nın kendisini “Aç!” diyerek taklit etmesini bekler. Arda taklit ederse “Musluğu açalım.” diyerek Ayla Öğretmen genişletmede bulunur, etmezse Ayla Öğretmen tekrar “Aç!” ya da “Musluğu açalım.” diyerek musluğu açar.
Sabunu istemesi içinde aslında yine aynı süreç işletilir. Arda’dan beklenen “Ver!” ya da “Sabunu ver!” şeklinde doğru yanıtlar ya da taklit etmelerdir. Dolayısıyla Arda sabuna ulaşamadığını fark ettiğinde ya da fark etmez ise Ayla Öğretmen “Aaaaa.. Sabun nerede?” diyerek fark ettirdiğinde, Ayla Öğretmen “Ne yapmamız lazım?” diyerek önce Arda’dan talepte bulunmasını ister, yani Arda’nın “Ver!” ya da “Sabun.” demesini bekler. Arda bağımsız bir şekilde “Ver!” ya da “Sabun.” derse, “Beyaz sabun.” diyerek Ayla Öğretmen genişletmede bulunur. Arda’dan yanıt gelmez ya da yanlış yanıt gelir ise Ayla Öğretmen “Sabun.” diyerek Arda’ya model olur ve Arda’nın kendisini “Sabun.” diyerek taklit etmesini bekler. Arda taklit ederse “Beyaz sabun.” diyerek Ayla Öğretmen genişletmede bulunur, etmezse Ayla Öğretmen tekrar “Sabun.” diyerek ya da “Sabunu ver!” diyerek sabunu Arda’ya verir.

4. Serbest oyun sırasında Arda'nın en çok sevdiği oyuncacı (örneğin, araba) yine Arda'nın görebileceği ancak erişemeyeceği bir yere koyarak Arda'nın oyuncak için talepte bulunmasına fırsat yaratmayı düşünmüştür. Arda'nın arabayı talebi sırasında ise, bilerek araba yerine arabanın yanındaki bebeği Arda'ya vererek şaşırtıcı durum yaratmayı ve bebek yerine Arda'nın arabayı tekrar talep etmesine fırsat yaratmayı düşünmüştür. Bu örnekte de Arda'dan beklenen "Araba.", "Ver!" ya da "Araba ver!" şeklinde doğru yanıtlar ya da taklit etmelerdir. Dolayısıyla Arda arabaya ulaşamadığını fark ettiğinde ya da fark etmez ise Ayla Öğretmen "Aaaaa... Arda, o ne?" diyerek fark ettirdiğinde, Ayla Öğretmen "Ne istiyorsun?" diyerek önce Arda'dan talepte bulunmasını ister, yani Arda'nın "Araba.", "Ver!" ya da "Araba ver!" demesini bekler. Arda bağımsız bir şekilde "Araba.", "Ver!" ya da "Araba ver!" derse, "Kırmızı araba." ya da "Büyük araba." gibi ifadeler ile Ayla Öğretmen genişletmede bulunur. Arda'dan yanıt gelmez ya da yanlış yanıt gelir ise, Ayla Öğretmen "Araba." diyerek Arda'ya model olur ve Arda'nın kendisini "Araba." diyerek taklit etmesini bekler. Arda taklit ederse "Kırmızı araba." ya da "Büyük araba." gibi ifadeler ile Ayla Öğretmen genişletmede bulunur, etmezse Ayla Öğretmen tekrar "Araba." diyerek ya da "Arabayı ver!", "Kırmızı araba." diyerek araba yerine bilerek bebeği Arda'ya verir. Araba yerine bilerek bebeği Arda'ya vermedeki amaç şaşırtıcı bir durum yaratarak Arda'nın yeni nesneler ile yaşantı sağlaması ve tekrar amaçlı etkileşime girmesi için fırsat yaratılmasıdır. Bebek Arda'ya verildiğinde Arda'dan gelecek tepki beklenir. Arda aslında arabayı istediği için bebeği istemediğini bir şekilde ifade edecek ve bu sırada da "Neyi istiyorsun?" diyerek Arda'dan talepte bulunmasını ister, yani Arda'nın "Araba.", "Ver!" ya da "Araba ver!" demesini bekler. Arda bağımsız bir şekilde "Araba.", "Ver." ya da "Araba ver!" derse, "Kırmızı araba." ya da "Büyük araba." gibi ifadeler ile Ayla Öğretmen genişletmede bulunur. Arda'dan yanıt gelmez ya da yanlış yanıt gelir ise, Ayla Öğretmen "Araba." diyerek Arda'ya model olur ve Arda'nın kendisini "Araba." diyerek taklit etmesini bekler. Arda taklit ederse "Kırmızı araba." ya da "Büyük araba." gibi ifadeler ile Ayla Öğretmen genişletmede bulunur, etmezse Ayla Öğretmen tekrar "Araba." diyerek ya da "Arabayı ver!", "Kırmızı araba." diyerek arabayı Arda'ya verir.
5. Aynı şekilde Arda'nın bloklarla da oynamayı sevdiğini bilen Ayla Öğretmen blokların tümünü Arda'nın önüne yığmayıp 2-3 tanesini Arda'ya vererek kalanları kendi tarafında Arda'nın görebileceği ama erişemeyeceği bir yere koyarak Arda'nın daha fazla blok istemesi için fırsat yaratmayı düşünmüştür. Bu örnekte de amaç Arda'nın daha fazla blokla oynaması için blokları talep etme fırsatı yaratmaktır. Dolayısıyla Arda bloklara ulaşamadığını fark ettiğinde ya da fark etmez ise Ayla Öğretmen "Aaaaa... Arda, bloklar nerede?" diyerek fark ettirdiğinde, Ayla Öğretmen "Ne istiyorsun?" diyerek önce Arda'dan talepte bulunmasını ister, yani Arda'nın "Blok.", "Ver!" ya da "Blok ver!" demesini bekler. Arda bağımsız bir şekilde "Blok.", "Ver!" ya da "Blok ver!" derse, "Mavi blok." ya da "Büyük blok." gibi ifadeler ile Ayla Öğretmen genişletmede bulunur. Arda'dan yanıt gelmez ya da yanlış yanıt gelir ise Ayla Öğretmen "Blok." diyerek Arda'ya model olur ve Arda'nın kendisini "Blok." diyerek taklit etmesini bekler. Arda taklit ederse "Mavi blok." ya da "Büyük blok." gibi ifadeler ile Ayla Öğretmen genişletmede bulunur, etmezse Ayla Öğretmen tekrar "Blok." diyerek ya da "Blok ver!", "Mavi blok." diyerek blokları tek tek Arda'ya verir.

Yukarıda verilen beş değişik örnek aslında saniyeler içerisinde oluşan etkileşimleri ifade eder. Buradan alınacak ders Ayla Öğretmen ve Arda için bu anlamlı etkileşimlerin gün içerisinde farklı rutin, etkinlik ve geçişlerde çok sık bir şekilde yaşanmasıdır. Bu anlamlı etkileşimler ne kadar sık olursa ve Ayla Öğretmen bu uygulamaları Arda'nın anne-babasına ya da birincil bakıcı rolündeki yetişkine ne kadar etkili aktarabilirse ve evde de bu anlamlı etkileşimler yaşanırsa, Arda'nın bu doğal süreçte yaşadığı doğal etkileşimlerin öğrenmeye dönüşmesi ve öğrenilenlerin farklı ortam, kişi ve durumlara genellenmesi kaçınılmazdır. Nitekim Ayla Öğretmen, aldığı doğal öğretim sürecine ilişkin bilgi ve becerileri yukarıda ifade edildiği şekilde gün içinde Arda ve diğer öğrenciler ile etkileşimlerine taşımıştır. Aynı şekilde özellikle Arda'nın birincil bakıcısı rolündeki annesine de bu süreci anlatmış ve ev ve diğer ortamlarda Arda ile bu anlamlı etkileşimleri yaşamasını sağlamıştır. Ayla Öğretmen bu çabalarının karşılığını Arda'da görmekte ve Arda için belirlenen amaçlara ulaşıldıkça, doğal öğretim süreci ile anlamlı etkileşimleri Arda'nın gelişimi için yeni amaçlara taşımaktadır.

EK-2. Doğal Öğretim Projesi: Okulöncesi Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenler İçin
Doğal Öğretim Süreci Uzman Görüş Formu

Sayın uzman;

Bu projenin amacı, okulöncesi kaynaştırma öğretmenlerine yönelik genelde tüm sınıf özelde ise kaynaştırma öğrencilerine günlük rutin, etkinlikler ve geçişler sırasında doğal bir öğretim süreci ile nasıl öğretim sunabileceklerini içeren yazılı ve görsel materyaller geliştirmek ve materyallerin kullanımı ve etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almaktır. Bu proje, Bu çalışma TÜRKİYE BİLİMSEL VE TEKNOLOJİK ARAŞTIRMA KURUMU (TÜBİTAK) 1001 PROGRAMI (114K164) tarafından desteklenmektedir.

Projenin konusunu oluşturan doğal öğretim süreci, çocuğun günlük rutinler ve aktiviteler sırasında hedeflenen amaçlarını genişletme, uyarlama, günlük rutinelere ve aktivitelere anlamlı bir şekilde gömme yoluyla, bu amaçların edinimine yardım eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Doğal öğretim süreci ile ilgili alanyazında Gömülü Öğretim (Embedded Instruction), Etkinlik-Temelli Öğretim (Activity-Based Instruction), Milieu Öğretimi (Milieu Teaching), Geliştirilmiş Milieu Dil Öğretimi (Enhanced Milieu Language Teaching), Dil Öncesi Milieu Öğretimi (Prelinguistic Milieu Teaching), Rutin Temelli Erken Müdahale (Routines-Based Early Intervention) gibi farklı terimler kullanılmaktadır. Bu terimlerin doğal öğretim sürecine ilişkin sahip oldukları temel felsefe aynı iken; bu terimleri birbirinden farklı kılan noktalar ortam, kişiler ve uygulama sürecindeki farklılıklardır. Bu bilgilerden hareketle doğal öğretim sürecinin içerisinde pek çok farklı strateji/yöntem bulunmaktadır.

Bu projenin hazırlık aşamasında doğal öğretim süreci içerisinde yer alan stratejileri içeren bir paket program (kitap, web sitesi, örnek videolar) hazırlanması planlanmaktadır. Stratejiler belirlenirken doğal öğretim sürecine ilişkin alan yazın taraması yapılmış ve en sık karşılaşılan stratejiler belirlenmiştir. Bu stratejiler aşağıdaki formda sıralanmaktadır. Uzman olarak sizden istenilen formdaki stratejilerin uygunluğuna ilişkin görüşlerinizi almaktır. Bu form **iki** bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde **“demografik bilgiler”**, ikinci bölümünde **“doğal öğretim stratejileri”** yer almaktadır. İkinci bölüm **“evet”**, **“hayır”** ve **“açıklama”** kısımlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda doğal öğretim sürecinin içerisinde yer almasını uygun gördüğünüz stratejiler için formun “evet” kısmına, doğal öğretim süreci içerisinde yer almasını istemediğiniz stratejiler için formun “hayır” kısmına çarpı (X) işareti koymanız ve hayırsa nedenini “açıklama” kısmına yazmanız beklenmektedir.

Formun doldurulma süresi ortalama **20** dakikadır. Formu içtenlikle doldurmanız önemlidir. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Proje Yürütücüsü
Prof. Dr. İbrahim H.
DİKEN

I.BÖLÜM DEMOGRAFİK BİLGİLER

Adınız-Soyadınız:

Öğrenim Durumunuz:

Lisans:

Yüksek Lisans:

Doktora:

Çalıştığınız kurum:

İlgi alanlarınız:

Güncel e-posta/iletişim adresiniz:

II. BÖLÜM

DOĞAL ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

NİTELİKLİ YETİŞKİN DAVRANIŞ STRATEJİLERİ	TANIMI	ÖRNEK KULLANIMI
<i>Duyarlı Olma</i>	Duyarlı olmada, yetişkinin çocuğun liderliğini, ilgilerini ve davranışlarını takip etmesi ve izlemesi önemlidir. Yetişkinin çocuğun ilgileri doğrultusunda çocukla etkileşim kurması, onunla ilgilenmesi, etkinliğine katılması, sözel yorumlarda bulunması “duyarlı olma” olarak ifade edilmektedir.	Ali, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sınırlılığı olan bir çocuktur. Öğretmeni, serbest zaman etkinliği sırasında Ali’nin blok köşesine doğru baktığını, ancak oyuna katılmadığını gözlemlemiştir. Bunun üzerine öğretmen, Ali’nin ilgisini takip ederek blok köşesine doğru gitmiş ve “Ali, bloklarla mı oynamak istedin?” şeklinde soru sorarak Ali’nin ilgisine karşı duyarlılık göstermiştir.
<i>Yanıtlayıcı Olma</i>	Yanıtlayıcı olma, yetişkinin çocuğun davranışlarını ve ilgilerini izlemeyi gerektirmektedir. Yanıtlayıcı olan bir yetişkin çocuğun iletişim ve/veya etkileşim başlatma isteklerini fark eder ve uygun düzeyde tepki verir. Bunun yanı sıra yetişkin, çocuğun herhangi bir tepki beklemediği zamanlarda da çocuğun ilgilerini gözlemleyerek gelişimsel olarak uygun yanıtlar vererek çocuk için anlamlı girdiler sunabilir.	Ahmet sözel çıktısı olmayan, kendisini jest, mimik ve bakışlarla ifade eden bir çocuktur. Öğretmen şarkı söyleme etkinliği sırasında, Ahmet’in iki elini birleştirerek salladığını fark etmiştir. Bu hareketin benzerini sınıfta kırmızı balık adlı şarkı söylediklerinde yapmaktadırlar. Bu nedenle öğretmen Ahmet’in kırmızı balık şarkısını söylemek istediğini düşünerek, Ahmet’e bakarak “Kırmızı balık.” demiştir. Ahmet öğretmenine bakıp gülümsemiş ve onaylar şekilde başını sallamıştır.
<i>Yaratıcı Olma</i>	Yetişkinin çocukla olan etkileşimi sırasında sağladığı uyaranların çeşitliliği, ilgi çekiciliği, etkililiği önemlidir. Yetişkin bir oyuncağı farklı şekillerde sunarak, çocuğun ilgisini çekecek şeyleri bularak yaratıcı olabilir.	İbrahim blok köşesinde bir tane bloğu araba gibi kullanarak sürmektedir. Bunu gören öğretmen blokları yan yana dizer ve tren yapar. Öğretmen tren sesi çıkararak İbrahim’in dikkatini çeker ve oyununa dâhil olur.

Kabullenme	Kabullenme, yetişkinin çocuğun hali hazırdaki davranışlarını sözel ve sözel olmayan davranışlarla onaylamasıdır. Başka bir ifadeyle kabullenme; çocuğun yaptığı şeyi önemli, ilgili ve anlamlı görmektir.	Sude masa etkinliği sırasında yap-boz parçalarını takmaktadır. Her taktığı parçada öğretmen Sude’yi başıyla onaylamakta ve “Aferin, ne güzel yaptın!” gibi sözel ifadeler kullanmaktadır. Merve öğretmen, bazı günler öğrencilerinin kendi başlarına istedikleri resmi yapabilmeleri için onlara fırsat vermektedir. Resim etkinliği sırasında öğrencilerinin yanında durarak onların resim yapmalarını izlemektedir. Öğrencilerinin kendi aralarında “Bu böyle olur mu? Siyah elma olur mu? Sen hiç üç kulaklı adam gördün mü?” şeklindeki konuşmalarına karşılık her öğrencinin resmini tek tek incelemekte ve tüm öğrencilerinin resimlerini “Aferin, ne güzel çizmişsin!” sözleriyle desteklemektedir.
Etkili Olma	Etkili olma, yetişkinin çocuğun ilgisini ve dikkatini etkinliğe/oyuna çekebilmesidir. Çocukla kurulacak dengeli ve karşılıklı sıra almaya dayalı bir etkileşim çocuğun etkinliğe/oyuna istekli bir şekilde katılmasını ve etkinliği sürdürmesini sağlayacaktır. Bu süreçte çocuğun ilgisinin ve liderliğinin takip edilmesi yetişkinin etkili olmasında anahtar role sahiptir.	Bengü akranlarıyla birlikte etkinliklere çok fazla katılım göstermeyen, genelde yalnız başına oyun oynamayı tercih eden bir çocuktur. Bengü’nün öğretmeni yaptığı gözlemler sırasında Bengü’nün 8-10 parçalı yap-bozları çok severek yaptığını gözlemlemiştir. Bunun üzerine Bengü için sınıfa farklı yap-bozlar getirmiş ve bunları ancak bir akranı ile birlikte oynayabileceğini söylemiştir. Sınıftan bir öğrencisine Bengü ile oynaması için ricada bulunmuştur. Öğretmen iki öğrencisinin karşılıklı sıra alarak yap-bozları takmalarını sağlamıştır. Bu esnada Bengü’nün 8-10 parçalı yap-bozları yapmada zorlanan akranına nasıl yapacağını öğrettiği gözlenmiştir.
Keyif Alma	Tüm çocuklar yetişkinlerle kurdukları etkileşimler sırasında yetişkinin kendisi ile birlikte olmaktan ne kadar keyif aldığını hissetmektedir. Dolayısıyla, çocuğun etkinliğini ya da oyununu izlemekten çok çocuğa onunla birlikte olmaktan keyif aldığımızı hissettirmemiz önemlidir. Böylece, keyif alma çocuklarla kuracağımız etkileşimler sırasında çocuğun sergilediği davranışlara ve tepkilere ilişkin gösterdiğimiz memnuniyet derecesi olarak tanımlanabilmektedir.	Banu öğretmen, küçük yaş grubundaki öğrencilerinin hareketliliğinden, heyecanından ve meraklılığından her zaman keyif alan bir okul öncesi öğretmenidir. Serbest zaman etkinlikleri sırasında öğrencilerini yalnız başına oyun oynamaları için bırakmak yerine öğrencileri ile bir arada olmaya, onların oyunlarına dâhil olmaya ve öğrencilerine rol oyun becerilerini onlarla birlikte oynayarak kazandırmaya çalışmaktadır.

<i>Sözel Pekiştireç Kullanma</i>	Yapılan araştırmalar öğretmenlerin sınıflarında daha çok uygun olmayan öğrenci davranışlarına odaklandıklarını, öğrencilerinin uygun davranışlarını ise sözel olarak ödüllendirmeye daha az dikkat ettiklerini göstermektedir. Oysaki öğrencilerin uygun davranışlarını görmek, bunları sözel ifadelerle desteklemek bu davranışların artmasında önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla, “Aferin, çok güzel yaptın, ne kadar güzel oturuyorsun, arkadaşına ne güzel yardım ettin!” şeklindeki sözel pekiştireçler çocuğun kendine güveni ya da gösterdiği başarı için verilebileceği gibi, herhangi bir duruma bağlı olmadan da çocuğa sunulabilir.	Müge, masa başı etkinlikleri sırasında sandalyesinde uzun süre oturmaktan sıkılan ve sürekli sınıfta dolmak isteyen bir öğrencidir. Can öğretmen, Müge’nin bu davranışı dikkat çekmek için yaptığını gözlemleri sonucunda keşfetmiştir. Can öğretmen, Müge’yi etkinliğe katıldığı ve sandalyesinde oturduğu anlar için sözel ifadelerle pekiştirmiştir. Bunun üzerine Müge’nin sandalyede oturma süresinde artış olmuştur.
<i>Sıcak olma</i>	Okul öncesi öğretmeni, küçük bir çocuğa ailesinden sonra dış dünyaya ilişkin deneyimler sunan en değerli bireydir. Bu dönemde tüm küçük çocuklar öğretmenlerine karşı hayranlık, korku ve yakınlık gibi duyguları bir arada yaşarlar. Bazen sıcak bir ses tonu, bir okşayış, dokunuş ve sevgi dolu bir söz çocuklar için çok değerli olabilir. Sıcak olma, çocuğun dünyasına girmeyi, çocuğun en iyi oyun arkadaşı olmayı, iletişimde tonlama, işaret etme, jest ve mimikleri kullanmayı gerektirmektedir.	Sevda öğretmen, 7 yıllık bir okulöncesi öğretmenidir. Çocuklarla iletişim kurarken onlarla aynı boy hizasında olmaya, göz kontağı kurmaya ve sorunlarını mümkün olduğunca dinlemeye özen göstermektedir. Sevda öğretmen, öğrencileri ile sıcak bir ses tonu ile konuşmaya dikkat etmek; ancak, öğrencilerini uyarması gerektiğinde sesindeki iniş çıkışlarla bunu ayarlamakta ve tüm öğrencilerinin dikkatini çekebilmektedir. Sevda öğretmen, her sabah öğrencileri ile tek tek ilgilenmekte, onlara nasıl olduklarını sormakta, her gün öğrencilerini evlerine uğurlarken başlarını okşamakta ve yarın tekrar okula gelmelerini istemektedir.

Başarı Odaklılık	Okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerini duyu-motor ve bilişsel başarıya ilişkin desteklemeleri son derece önemlidir. Başarı odaklılık ile gelişimsel süreç içerisinde öğrencisini başarılı olabilmesi için destekleyen öğretmenin kullandığı uyaran miktarı değerlendirilmektedir. Her öğrencinin öğrenme hızı birbirinden farklılık göstereceği için bu süreçte öğretmenin sunacağı uyaranların miktarını buna göre ayarlaması gerekmektedir. Bu süreçte, öğretmenden oyun ya da eğitim yoluyla öğrencilerinin gelişimini devamlı olarak cesaretlendirmesi, ancak başarması için baskı yapmaması beklenmektedir.	Cansu öğretmen, akranlarına göre daha yavaş olan Sude adlı öğrencisi için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamıştır. Bunun için öncelikle Sude'nin başarılı olduğu alanları belirlemiştir. Sude, üçlü şekil tahtasına kare-üçgen-daire şekillerini bağımsız bir şekilde takabilmekte; ancak doğru şekli gösterememekte ve söyleyememektedir. Bunun üzerine Cansu öğretmen, yemek saati etkinliğinde kare-üçgen-daire şekillerinden oluşan tabaklar kullanmış, serbest zaman etkinliği sırasında Sude ile bireysel olarak çalışmış, müzik etkinliği sırasında davul-çelik üçgen gibi müzik aletlerinin şekilleri hakkında konuşmuştur. Böylece, Cansu öğretmen her hafta Sude için belirlediği gelişimsel amaçları ve Sude'nin yapabildiklerini bir üst seviyeye çıkarmak için çalışmalarda bulunmuştur.
Yönlendiricilik	Yönlendiricilik; emir, yönerge, istek, ima ya da çocuğun doğrudan doğruya davranışlarını yönlendiren bir davranış biçimi olarak tanımlanabilir. Özellikle küçük çocukların yönlendirilmeye daha çok ihtiyacı vardır; ancak bunun kontrol altına alınması ve dengeli bir şekilde sunulması son derece önemlidir. Bu noktada, sık sık çocuğu yönlendirmek yerine çocukla birlikte hareket etmek, çocuğun ilgisini ve liderliğini takip ederek gerektiğinde çocuğun kendi seçimlerini yapmasına izin vermek sağlanabilir.	Defne öğretmen, dönemin başında öğrencileri ile birlikte sınıf kurallarını belirlemiş ve belli başlı rutinlerini oluşturmuştur. Bu rutinlerden biri serbest zamandır. Defne öğretmen, her hafta farklı etkinlik köşeleri oluşturmakta ve öğrencilerinin kendi seçimlerini yaparak istedikleri köşelerde zaman geçirmelerine izin vermektedir. Hale öğretmen, sanat etkinliği sırasında öğrencileri için iki farklı etkinlik planlamış ve öğrencilerinin kendi seçimlerini yapmalarına fırsat vererek onların seçim yapma hakkını desteklemiştir.

Etkileşim Hızı	Her bireyin bir etkileşim hızı bulunmaktadır. Çocuklarda ise bu durum daha belirgindir. Kimi çocuk daha yavaş konuşulunca uygun yanıt verir, kimisi daha hızlıdır ve düşüncelerini hemen söyleyebilir. Aynı şekilde her öğretmenin de kendine has bir etkileşim hızı vardır. Kimi daha hareketlidir, pratiktir, kimisi ise daha yavaştır. Diğer bir yandan küçük çocuklar, doğaları gereği son derece hareketli, meraklı ve canlıdır. Kimi zaman bir yetişkin olarak küçük çocukların hızına yetişmek pek olası değildir; ancak etkileşim hızı öğretmen ile öğrencisi arasındaki etkileşimin kalitesini etkileyecek etmenlerden birisidir. Sağlıklı bir etkileşim kurulabilmesi için öğretmenin etkileşim hızının çocuğun etkileşim hızına yakın olması beklenmektedir.	Gökhan öğretmen, küçük öğrencilerinin her gün farklı bir merak, heyecan ve yenilik ile sınıfa gelmelerinin kendisini hareketlendirdiğine inanmaktadır. Öğrencilerinin sorularını sabırla yanıtlamakta, heyecanlarına ortak olmaktadır. Gökhan öğretmen, sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencileri ile birlikte oyun oynamakta ve kendisini öğrencilerinin en iyi oyun arkadaşı olarak tanımlamaktadır. Sanat etkinlikleri sırasında kendi yaratıcılığı ile kendi ürününü ortaya koymakta ve öğrencilerine model olmaktadır.
ÖĞRETİMSEL STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER	TANIMI	ÖRNEK KULLANIMI
Model Olma	Özellikle dil becerilerinin kazandırılmasında model olma en temel öğretim tekniğidir. Çocuğun ilgisi doğrultusunda uygun dilsel girdilerin sunularak model olunması dil gelişiminin desteklenmesini sağlamaktadır.	Çocuk arabaya yönelir. Öğretmen de çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak; -“Hıın hınnn...”, “Araba.” , “Kırmızı araba.”, “Arabayı mı istiyorsun?”, “Kırmızı arabayı mı, mavi arabayı mı vereyim?” örneklerindeki gibi çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olacak şekilde model olabilir.
a) Yanıt Beklemeden Model Olma	Çocuktan herhangi bir cevap beklenmeksizin, çocuğun gelişim düzeyine uygun dilsel girdilerin sağlanarak alıcı dilin geliştirilmesi hedeflenir. Çocuğun bir süre sonra yetişkini taklit etmesi beklenir.	Yanıt beklemeden model olma stratejisinin örnekleri, alt stratejileri olan sözcük bombardımanı, paralel konuşma ve kendi kendine konuşma alt stratejilerinde verilmiştir.

<u>a1) Sözcük Bombardımanı</u>	Sözcük bombardımanı stratejisinde öğretmen ve aile çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak hedef sözcükler ve ya sözcük öbekleri belirlerler. Bu uygulama; belirlenen sözcüklerin evde, okulda yaşantı halinde çocuğun karşılaşması ve anlamlandırılmasını kapsamaktadır.	Ayşe sınırlı sayıda tek sözcük çıktısı olan bir çocuktur. Ayşe'nin ebeveynleri ve öğretmeni Ayşe'nin tek sözcük dağarcığını genişletmek için işbirliği yapmıştır. Böylece Ayşe tarafından kazanılması beklenen hedef sözcüklerin neler olduğu belirlenmiştir. “Aç, ver, gel, su, bak, bu” olarak belirlenen hedef sözcüklere ilişkin daha fazla dilsel girdi sağlamak adına ev ortamında aile bireyleri, okul ortamında öğretmeni bu sözcükleri doğru ve uygun zamanlarda mümkün olduğunca yoğun bir şekilde kullanmaya başlamışlardır.
<u>a2) Paralel Konuşma</u>	Paralel konuşma stratejisinde yetişkin çocuğun o an yaptıklarını çocuktan yanıt beklemeksizin dil beceri düzeyine uygun bir şekilde ifade ederek çocuğun yaptığı/ilgilendiği şeyi onun için anlamlı hale getirir ve bu şekilde dilsel girdi sağlamış olur.	Serbest zaman etkinliğinde evcilik köşesinde oynayan çocuklardan Elif'in sınırlı sözcük çıktısı vardır. Ali öğretmen Elif'in yemek yaptığını gördüğünde “Yemek.” , çay içtiğini gördüğünde “Çay.” diyerek paralel konuşma stratejisini kullanabilir.
<u>a3) Kendi Kendine Konuşma</u>	Kendi kendine konuşma stratejisinde yetişkin çocuk ile aynı ortamdayken kendi yaptıklarını çocuktan herhangi bir yanıt beklemeksizin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun şekilde anlatmasıdır. Böylece yetişkini izleyen çocuk/çocuklar, yetişkinin yaptıklarını anlamlandırabilir.	Fatma öğretmen bowling oynamak için sınıfı düzenlerken ve bowling oyununun nasıl oynanacağını çocuklara gösterirken, “labutları dizdim, topu aldım, topu atıyorum, labutlar düştü, kaç tane düştü, 1,2,3, labutları tekrar diziyorum” şeklinde kendi kendine konuşmaktadır. Şerife öğretmen çocuklarla yaptığı resim etkinliği sırasında renkleri öğrenmekte zorlanan öğrencisi Duru'nun yanına oturur ve resim yapmaya başlar. Duru'nun kendisini takip ettiğinden emin olduğunda ise sırayla boyları alır ve “Kırmızı boya.”, “Kırmızı boya ile bir balık çizeceğim”, “Mavi boya. Mavi ile deniz yapıyorum.”, “Sarı boya. Bunu güneş çizmek için kullanacağım.” şeklinde kendi kendine konuşmaktadır.
<u>b) Seçenek Sunma</u>	Seçenek sunma iki seçenekten birini çocuğun seçmesi için fırsat sunulurken, çocuğun dil gelişim düzeyine uygun olarak model olunmasıdır.	Arda sınırlı sözcük çıktısı olan bir çocuktur. Öğretmen Arda'ya “Araba mı, balon mu?” diye sorarak hem seçenek sunmuş, hem de model olmuş olur.

c) Genişletmeler Kullanarak Model Olma	Genişletmeler kullanarak model olma, çocuğun sahip olduğu dil gelişim düzeyinden daha ileri ve karmaşık dil becerilerini öğretme amacıyla çocuğun söylediklerine yeni sözcükler ekleyerek ya da söylediklerinin düzeltilerek genişletilmesidir.	Genişletmeler kullanılarak model olma stratejisinin örnekleri, alt stratejiler olan sözcük ekleme ile genişletme ve düzeltme yapılarak genişletme stratejilerinde verilmiştir.
<u>c1) Sözcük Ekleme ile Genişletme</u>	Çocuğun dil gelişim düzeyinin bir üst basamağında çocuğun söylediklerine sözcük eklenerek genişletme yapılmasıdır.	Furkan için hedeflenen amaçlardan biri tek sözcük düzeyinde, isim ve eylem birleşiminden oluşan iki sözcüklü cümleler kurmasıdır. Bu doğrultuda, Furkan su istemek amacıyla “Su.” dediğinde, öğretmen amacı doğrultusunda “Su ver.” diyerek sözcük ekleme ile genişletme yapabilir.
<u>c2) Düzeltme Yapılarak Genişletme</u>	Çocuğun kullandığı sözcüğün yerine kullanılabilecek farklı bir sözcük kullanarak ya da eksik ya da yanlış kullandığı sözcüğü doğrusunu söyleyerek genişletme yapılmasıdır.	Ayşe su istemek için “Buu” dediğinde, öğretmeni “Su.” ya da “Su ver.” diyebilir. Ali kitap okurken “Ababa” dediğinde öğretmen “Evet, araba.”, “Evet kırmızı araba.” ya da “Araba gidiyor.” diyerek düzeltme yaparak genişletme stratejisini kullanabilir.
d) Talep Etme-Model Olma	Talep etme-model olma stratejisinde, çocuğa seçenek sunularak, soru sorularak ya da istekte bulunularak çocuğun tepkisi beklenir. Çocuk doğru yanıt verirse genişletme stratejisi kullanılabilir, yanlış cevap verdiğinde ya da cevap vermediğinde ise, model olma süreci işletilebilir.	Talep etme-model olma stratejisi doğru sorular sorma ve seçenek sunma öğretim stratejileri kullanılarak işletilmektedir.
<u>d1) Doğru Sorular Sorma</u>	Çocuğa yaratıcı yanıt verme şansı sunan, çocuğun daha çok sözcük kullanmasını destekleyen uygun açık uçlu soruların sorulmasıdır. Bu strateji ile sorulan bir sorunun karşılığında çocuğun tepki vermesi için bir süre beklenir, çocuğun cevap vermesi durumunda tepki genişletilir, tepki vermemesi durumunda model olunur ve tekrar beklenir.	Suna ve öğretmeni yemek saatinde birlikte yan yana oturmaktadır. Öğretmen bilerek Suna’nın su şişesi ile süt şişesini yan yana koymuştur. Suna elini şişelere doğru yönelttiği an, öğretmen “Suna ne istiyorsun?” diye sormaktadır. Suna’nın eliyle sütü göstermesi üzerine ise öğretmen, “Süt istiyorum.” şeklinde model olmaktadır.

e) Bekleme Süreli Öğretim	Çocuğun bağımsız iletişim kurma ve etkileşim başlatma becerilerini kazanmasını desteklemek için bekleme süreli öğretim stratejisi kullanılmaktadır. Bu stratejinin kullanılması sürecinde çocuğa herhangi bir ipucunun verilmemesi ya da çocuğa yardım etmeden etkileşim başlatması ya da iletişim kurması için çocuğun bir tepki göstermesini beklemek önemlidir.	Gül öğretmen serbest zaman etkinliği sırasında arkadaşlarından uzakta, bir köşede duran öğrencisi Mert'i dikkatlice gözlemlemektedir. Öğretmen, Mert'in yanına gider ve Mert'in ne istediğini sözel olarak ifade etmesi için 3-5 saniye bekler. Mert'in eliyle arabaları göstermesi üzerine, öğretmen "Araba." diyerek model olur. Mert'in hiçbir tepkide bulunmaması durumunda ise öğretmen, "Ne ile oynamak istiyorsun?" şeklinde talep ederek yardımcı olur.
f) İpuçları	İpuçları, çocuğun bir beceriyi tam ve bağımsız bir şekilde yapabilmesi için sunulan yardımlardır.	İpuçları dörde ayrılmaktadır. Aşağıda bunlara örnekleriyle yer verilmiştir.
f1) Sözel İpuçları	Çocuğun yapmasını istediğimiz beceri ya da davranışa ilişkin sözel olarak sunulan yardımdır.	Sözel ipuçları ikiye ayrılmaktadır. Aşağıda bunlara ilişkin örneklere yer verilmiştir.
<u>f1-a) Doğrudan Sözel İpuçları</u>	Doğrudan sözel ipuçları, çocuğun belirli bir beceri yapması için ona belirli bir yönerge sunulmasıdır.	Serbest zaman etkinliği sonunda Ayla öğretmen, öğrencilerinden sınıfı toplamalarını istemektedir. Ancak, Ahmet herhangi bir girişimde bulunmamaktadır. Bunu gören Ayla öğretmen, Ahmet'in yanına gider ve ona doğrudan sözel ipucu olarak "Ahmet, legoları al, kutuya koy." der. El yıkamaya gitmek için öğrencilerinden sıra olmasını isteyen Merve öğretmen, Ayşe'nin sıraya girmediğini fark eder ve Ayşe'nin yanına giderek "Ali'nin arkasına geç." diyerek doğrudan sözel ipucu verir.
<u>f1-b) Dolaylı Sözel İpuçları</u>	Dolaylı sözel ipucunda, çocuğun yapması beklenen davranış ya da beceriye ilişkin yardım ima edilerek sunulur.	Serbest zaman etkinliği sonunda öğretmenin "Sınıfı toplayalım." adlı şarkıyı söylemesi çocuklar için dolaylı bir sözel ipucudur. Fatma, sosyal becerilerde yetersizlik gösteren, akranlarıyla iletişim başlatma ve sürdürmede zorluk yaşanan bir öğrencidir. Sınıftaki diğer öğrencilerden olan Duru ve Ecrin evcilik köşesinde oyun oynamaktadır. Fatma'nın evcilik köşesindeki arkadaşlarını izlediğini gören öğretmen "Fatma, acaba Ecrin ve Duru ne yemek pişirdiler? Gidip beraber tadalım mı?" diyerek dolaylı sözel ipucu sunmaktadır.

<i>f2) Sözel Olmayan İpucu</i>	Çocuktan beklenen davranışa ilişkin olarak yetişkinin çocuğa jest, mimik ve bakış kullanarak sunduğu yardımlardır.	Alper öğretmen, öğrencilerine sıra olmaları için yönerge vermiş olmasına rağmen, Emir sıraya geçmemiştir. Bunun üzerine öğretmen, işaret parmağı ile Emir'e önünde sıra olması beklenen kapıyı gösterir. Yeşim'in, dikkat süresi sınırlıdır. Etkinlikler sırasında dikkati dağılabilmektedir. Böyle durumlarda Gözde öğretmen, ellerini şıklatarak Yeşim'in dikkatini çekmektedir. Öğretmenin öğrencileriyle birlikte şarkı söyleme etkinliği sırasında her gün söyledikleri şarkıyı yarıda keserek, ellerini iki yana açması ve beklemesi, öğretmenin öğrencilerden şarkıyı devam ettirmelerini istediği anlamına gelmektedir.
<i>f3) Fiziksel İpuçları</i>	Fiziksel ipucu, ilk ipucu türü ve en fazla (en yoğun desteğin verildiği) ipucu sunma tekniğidir. Fiziksel ipucu, çocuk bir şeyler yaparken yetişkinin elle çocuğa yardımcı olmasıdır. Çocuğa elle yardım yaparken aynı anda neler yapıldığının çocuğa söylenmesi fiziksel ipucunun önemli özelliğidir.	Fiziksel ipucu temelde üç aşamadan oluşur. Bunlar; tam fiziksel yardım, kısmi fiziksel yardım ve gölge yardımı sunarak fiziksel yardımı azaltmadır.
<i><u>f3-1) Tam Fiziksel İpucu</u></i>	Tam fiziksel ipucu, çocuğun hedef beceriyi bağımsız olarak gerçekleştiremediği durumlarda yetişkinin elleriyle çocuğun bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirebilmesi için çocuğa sunduğu yardımdır.	Ömer yemek saatinde çok susamış ve su içmek istemiştir. Henüz ince motor becerileri gelişmekte olan Ömer bardağı tutarak su içemediği için öğretmeni Ömer'in elinin üzerine elini koyarak bardağı uygun şekilde tutmasını ve ardından Ömer'in bardağı ağzına götürerek su içmesini sağlamıştır.
<i><u>f3-2) Kısmi Fiziksel İpucu</u></i>	Çocuğun hedef beceriyi daha bağımsız yapabilmesine yardımcı olmak için çocuğun vücuduna kısmi bir şekilde dokunularak ya da vücudun belli bölgesi tutularak sunulan yardımdır. Büyük kas	Altı küpü üst üste koyarak kule yapma örneğine geri dönelim. Öğretmeni Ali'nin tam fiziksel ipucuna ihtiyacı olmadığına karar verdiğinde Ömer'in beceriyi daha bağımsız bir şekilde yerine getirebilmesi için bileğinin üzerinden, dirseğinden ya da omzundan yavaşça tutarak küpleri üst üste dizerek kule yapmasını sağlamıştır.

	becerilerinde vücudun belli bölgesi ya da büyük uzuvları hafifçe tutularak ya da onlara dokunularak; küçük kas becerilerinde ise çocuğun bileğinden ya da kolundan tutularak ve yavaşça itilerek ya da çekilerek çocuğa kısmi fiziksel ipucu sunulabilir.	
<u>f3-3) Gölge İpucu</u>	Çocuğun beceriyi daha bağımsız yerine gerçekleştirebilmesi için çocuğa dokunulmaksızın çocuğun hareketlerini eş güdümlü olarak izlemektir.	<i>Örnek-1:</i> Altı küpü üst üste koyarak kule yapma örneğine geri dönelim. Öğretmeni Ali'nin kısmi fiziksel ipucuna ihtiyacı olmadığına karar verdiğinde Ali küpleri üst üste dizerek kule yaparken ona dokunmadan, elleri ve vücuduyla onun hareketlerini (öğretmenin eli Ali'nin elinin üzerindeymiş gibi) hareketlerini taklit etmiş ve izlemiştir.
<i>f4) Model Olma İpucu</i>	Model olma, çocuğun yapmak istediğini yetişkinin göstermesi ya da söylemek istediğini yetişkinin sözel olarak ifade etmesidir. Böylece yetişkin, yaptığını ya da söylediğini çocuğun taklit etmesi ya da tekrar etmesi için ona şans verir.	Betül öğretmen Murat'ın yemek saatlerinden sonra ellerini bağımsız olarak yıkamasını hedeflemiştir. Murat, ellerini bağımsız olarak yıkayabilmesi için gerekli olan motor becerilere sahiptir; ancak ellerini nasıl yıkayacağını bilememektedir. Öğretmeni Murat'ın yanında durarak kendi ellerini yıkamış ve aynı zamanda ellerini yıkarken neler yaptığını söyleyerek Murat'a model olmuştur. Ardından Murat'tan ellerini yıkamasını istemiştir.

ÇEVRESEL DÜZENLEME UYGULAMALARI	TANIMI	ÖRNEK KULLANIMI
<i>Ulaşılmaz Hale Getirme</i>	Çocuğun istediği veya ilgilendiği nesneleri ulaşılmaz hale getirerek gelişiminin desteklenmesinin sağlanmasıdır.	Ayşe renkleri öğrenen bir çocuktur ve balonlarla oynamayı çok sevmektedir. Aslı öğretmen serbest zaman etkinliğinde, renkli balonları Ayşe'nin görebileceği ama ulaşamayacağı bir rafa koyar. Ayşe balonlara yetişemediğinde, öğretmeniyle iletişim ve etkileşim kurma fırsatı oluşur. Öğretmen bu süreci, Ayşe'nin gereksinimleri doğrultusunda yönetebilir. Ayşe renkleri öğrenen bir öğrenci olduğu için, “Balon mu istiyorsun?” “Hangi balonu istiyorsun?” “Kırmızı balonu mu, sarı balonu mu?” diyerek talep etme-model olma ve seçenek sunma sürecini işletebilir.
<i>Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma</i>	Gün içerisinde alışıla gelmiş olan durumlara, etkinliklere ya da rutinlere öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda ilginç, farklı ya da beklenmedik durumlar yaratılarak öğrenme fırsatlarının yaratılmasıdır.	Eve gitme zamanı sırasında Emre'nin giyinmesine yardımcı olan öğretmen, aniden Emre'nin beresini bir başka öğrencinin başına takıp beklenmedik bir durum yaratabilir. Bu durumda Emre'nin tepkisi doğrultusunda öğretmen “Bu kimin beresiydi?” diye sorarak, iyelik eklerini çalışabilir.
<i>Sınırlı Oranda Verme</i>	Çocuğun etkileşim başlatmasına fırsat tanımak amacıyla, çocuğun sevdiği ve ilgi duyduğu nesneler gereksinimleri doğrultusunda parça parça verilmesidir.	İbrahim, ipe boncuk dizerken boncuklar öğretmeni tarafından İbrahim'in talep etmesi üzerine teker teker verilir. İbrahim'in talep etmediği durumlarda öğretmen model olma stratejilerini kullanır. Sanat etkinliği sırasında kâğıda pul yapıştırılırken, pullar öğrenci istediğinde verilir.
<i>Eksik Bırakma</i>	Çocuğun etkileşim ve iletişim kurmasına fırsat yaratmak amacıyla, çocuğun alışkın olduğu etkinliklerin bazı basamaklarının atlanması ve çocuğun buna ilişkin tepkide bulunmasını sağlayacak öğrenme ortamı oluşturmaktır.	Gözde öğretmen, beslenme etkinliği sırasında puding yemeği çok seven Emir'e kaşığı vermez. Emir'in, kaşığının olmamasını fark etmesi üzerine, öğretmen model olma stratejilerini ve ipuçlarını kullanarak Emir'in dil gelişimine uygun geri bildirimlerde bulunur.

PROBLEM DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ	TANIM	ÖRNEK KULLANIMI
Uygun Olmayan Davranışları Önleme Stratejileri		
a) Davranış zincirini (kıрма) durdurma	Davranış zincirini (kıрма) durdurma, uygun olmayan davranışın, davranış zincirini durdurmak yoluyla bu davranışlar azaltılabilir.	Bu amaçla birkaç strateji kullanılabilir Bu stratejilere sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.
<u>a1) Yakınlık kontrolü</u>	Yakınlık kontrolü, bir olay ya da durumda çocuğun olası tepkisini tahmin ederek duruşu değiştirerek, sakin kalarak, iletişim fırsatı yaratarak davranışın alışılabilirliği azaltılabilir.	Ömer elindeki nesneleri arkadaşlarına fırlatmaktadır. Öğretmen Ömer'e yaklaşarak Ömer tam nesneyi fırlatmadan önce "Aaa o neymiş bakalım?" gibi ılımlı bir ifade ile Ömer'in davranışının yönünü değiştirebilir.
<u>a2) Şakayla karışık kontrol</u>	Şakayla karışık kontrol, şaka genellikle patlamak üzere olan gerginliği azaltır.	Ömer beslenme saatinde tabağındaki yemekleri ısrarla yememektedir. Öğretmeni "Aaa ben yesem de yemekleri büyüsem..." diyerek Ömer'e şaka yapmaktadır. Ömer de bunun üzerine yemeğini yemeğe devam edebilir.
b) Açık ve net sınıf kuralları oluşturmak	Açık ve net sınıf kuralları oluşturmak, öğretmenin beklenen davranışları sesli ve açık yönergelerle söylemesi uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını azaltabilir. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme ve birlikte gözden geçirme, öğretmenin beklentileri için en iyi ipuçlarıdır.	Ömer'in öğretmeni sınıf kurallarını hatırlatan bir liste hazırlayıp sınıfa asmıştır. Her sabah bu kurallar birlikte sesli olarak okunmaktadır.
c) Problem çözme fırsatı yaratma	Problem çözme fırsatı yaratma, uygun olmayan davranış için olumlu seçenekler önerme biçiminde olabilir.	Öğretmeni Ömer'in uygun olmayan bir davranışı yapmaya hazır olduğunu gözledikten hemen sonra ona "Bu konu hakkında ne yapabileceğimizi birlikte konuşalım." diyebilir.

d) Uyarın değişikliği	Uyarın değişikliği, nesnelerin kaldırılması, bireylerin yerlerinin değiştirilmesi, gereksiz istek ve talepleri kaldırma, olayların zamanını ve yerini değiştirme, diğer çevresel uyarıları düzenlemedir.	Ömer sınıfa geldiğinde sürekli dolabın üzerindeki oyuncacı istiyorsa, öğretmeni bu oyuncacı kapaklı bir dolaba yerleştirilebilir.
e) Olumlu öğrenme iklimi oluşturma	Olumlu öğrenme iklimi oluşturmada; sınıf atmosferi uygun davranışları pekiştirmeye açık, bütün öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermek için yeterince esnek ve öğretim süreci eğlenceli olmalıdır.	Ömer'in öğretmeni ortamı herkesin birbirini rahatça görebileceği ve kendini ifade edebileceği şekilde düzenleyebilir, her gün konu ile ilgili oyuna dayalı eğlenceli etkinlikler planlayabilir.
f) Öğrencilere olumlu övgüde bulunma	Öğretmen öğrencilerde benlik saygısı ve kendine güven geliştirmek için onların olumlu tutumlarını gözden kaçırmamalı ve takdir etmelidir.	Ömer sınıfta gerçekteştirilen sanat etkinliği sırasında yakınında bulunan arkadaşlarının saçlarını çekerek etkinliği bozmaktadır; ancak Ömer sanat etkinliği sırasında boyama etkinliği malzemeleri eksik olan bir arkadaş kedisinden boya kalemi, makas, yapıştırıcı gibi malzemeleri istediğinde onunla paylaşmaktadır. Öğretmeni de Ömer'in malzemelerini arkadaş ile paylaşması üzerine Ömer'in bu davranışını "Aferin Ömer, arkadaşlarımızla bir şeylerimizi paylaşmak çok önemlidir." diyerek ona övgüde bulunmuştur.
g) Sınıftaki fiziksel düzenlemelere dikkat etme	Öğretmen sınıf ortamının rahat akışını sağlamalı, öğrencilerin davranışlarını görebileceği şekilde düzenlemelidir.	Ömer'in öğretmeni sınıfın bir bölümünde masaları U şeklinde düzenlerken, diğer bölümünde çocukların daha rahat oyun oynayabilmeleri için oyun alanı yaratabilir.
h) Akran etkileşimi	Sınıf atmosferinde çocukların birbirleriyle uygun etkileşim kurmalarının sağlanması, uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını önleyebilir.	Ömer sabah sınıfa geldiğinde arkadaşlarına ve öğretmenine "günaydın" dememektedir. Ömer, arkadaşlarının sınıfa ilk girdiğinde birbirlerine "günaydın" demelerini gözlemlemiş ve bir süre sonra sınıfa girdiğinde o da arkadaşlarına ve öğretmenine "günaydın" demeye başlamıştır.

1) Ayrımlı pekiştirme	Problem davranışları kontrol etmek üzere kullanılan en ılımlı tekniktir. Problem davranışları azaltmak üzere bu davranışların görmezden gelinmesi ve olumlu davranışların pekiştirilerek artırılması sürecidir.	Uygulama biçimlerine göre beş farklı şekilde uygulanabilmektedir.
11) Karşıt Davranışların ayrımlı pekiştirilmesi	Karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi; problem davranışın görmezden gelinerek problem davranışla aynı anda yapılamayacak davranışların pekiştirilmesidir.	Etkinlik sırasında sürekli ayağa kalkan Ömer'in bu davranışla aynı anda yapılamayacak karşıt davranış olan yerinde oturma davranışı pekiştirilir.
12) Alternatif davranışları ayrımlı pekiştirme	Alternatif davranışları ayrımlı pekiştirme; problem davranışın görmezden gelinerek problem davranışın uygun/olumlu biçiminin pekiştirilmesidir.	Öğretmenin sorduğu soruyu yanıtlamak isteyen Ömer'in parmak kaldırırken "Ben, ben!" diye bağırma davranışı yerine sessizce parmak kaldırması pekiştirilir.
13) Diğer davranışları ayrımlı pekiştirme	Diğer davranışları ayrımlı pekiştirme; belirli bir süre boyunca problem davranış hiç sergilenmediğinde bu sürenin sonunda problem davranışın sergilenmemesinin pekiştirilmesidir.	Hikâye dinleme etkinliği boyunca yanında oturan arkadaşını sürekli dürterek rahatsız eden Ömer'in etkinliğin sonuna kadar arkadaşını dürterek rahatsız etmemesi pekiştirilir.
14) Sık yapılan davranışları ayrımlı pekiştirme	Sık yapılan davranışları ayrımlı pekiştirme; çocuğun repertuarında bulunan ancak yeterli sıklıkta ortaya çıkmayan olumlu davranışların pekiştirilmesidir.	"Hoşçakalın" demeyi bilen ancak okuldan eve giderken arkadaşlarına "hoşçakalın" demeyen bir çocuğun bu davranışı pekiştirilir.
15) Seyrek yapılan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi	Seyrek yapılan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi; çocuğun sergilediği davranışın belirli bir zaman diliminde çok sık yapıldığında görmezden gelinmesi, ancak uygun sıklıkta yapıldığında pekiştirilmesidir.	Etkinlik boyunca sürekli çöp atmak isteyen Ömer'in etkinliğin sonunda çöp atma davranışının pekiştirilmesidir.

i) Sönme	Sönme, problem davranışın sürmesini sağlayan pekiştirecin ortadan kaldırılmasıdır.	Ömer bir oyuncak, nesneyi ya da istediği bir şeyi elde etmek için ağlamakta ve ağladığında da öğretmeni Ömer'in ağlamaması için ona istediği oyuncak/nesneyi ya da istediği bir şeyi hemen ardından vermektedir. Bu durumda Ömer'in ağlama davranışı pekiştirilmiş olmaktadır. Öğretmen Ömer her ağladığında ona istediğini vermek yerine ağlama davranışını tutarlı bir şekilde görmezden gelirse Ömer'in önce ağlama davranışı artacak, bir süre sonra ise azalarak ortadan kalkacaktır.
j) Tepkinin Bedeli	Tepkinin bedeli, çocuğun daha önce sergilediği olumlu davranışlar için elde ettiği pekiştireçlerin çocuk problem davranış sergiledikten sonra geri alınmasıdır.	Öğretmen etkinliği tamamladığı için Ömer'e 5 yıldız verir. Ömer, bir sonraki etkinlikte sınıfta dolaştığı için öğretmeni Ömer'in kazandığı yıldızlardan 3 tanesini geri alır.
k) Mola	Mola, çocuğun problem davranış sergilemesinin hemen ardından pekiştireçlerden ya da pekiştireç özelliği gösteren ortamlardan fiziksel olarak uzaklaştırılmasıdır.	Ömer sınıfta arkadaşlarına kötü söz söylemektedir. Etkinlik sırasında arkadaşlarına kötü söz söyleyen öğretmeni onu etkinlikten uzaklaştırarak sınıfın bir köşesinde, yardımcı öğretmen eşliğinde kısa bir süreliğine bekletir. Öğretmenin kendisi etkinlik ortamını Ömer'in ilgisini daha çok çekecek şekilde düzenleyerek etkinliğe devam eder. Öğretmen Ömer'in arkadaşlarından özür dilemesi üzerine etkinliğe katılmasına izin verir.

EK-3. Bloom Taksonomisine Göre Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP Hedef Listesi

Hedefler:

1. Proje ve projenin işleyişini tanır. (Hatırlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
2. ODÖP ve işleyişini tanır. (Hatırlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
3. Yetersizlik türleri ve özelliklerini tanır. (Hatırlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
4. Yetersizlik türleri ve özelliklerini açıklar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
5. Yetersizliği olan çocukların özelliklerini yetersizlik türlerine göre sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
6. Doğal öğretim yaklaşımının ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal bilgi)
7. Doğal öğretimin özelliklerini/ilkelerini özetler (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
8. Doğal Öğretim Planı (DÖP)’nda yer alması gereken temel öğeleri açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
9. Nitelikli yetişkin davranışlarının tanımını ve önemini açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
10. Nitelikli yetişkin davranışlarının temel ve alt stratejilerini sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
11. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
12. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
13. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
14. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
15. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” stratejisi ve alt stratejilerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
16. “Duygusal İfade Edici Olma” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
17. “Duygusal İfade Edici Olma” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)

18. “Duygusal İfade Edici Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
19. “Duygusal İfade Edici Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
20. “Duygusal İfade Edici Olma” stratejisi ve alt stratejilerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
21. “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
22. “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
23. “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
24. “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
25. “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” stratejisi ve alt stratejilerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
26. Nitelikli yetişkin stratejileri arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
27. Eğitim sürecini nitelikli yetişkin davranış stratejilerini kullanabilecek şekilde planlar. (Yaratma Boyutu, İşlemsel Bilgi)
28. Nitelikli yetişkin davranış stratejilerini öğretim sürecinde uygular. (Uygulama boyutu, İşlemsel bilgi)
29. Nitelikli yetişkin davranış stratejilerinin eğitim sürecinde uygulanabilir olup olmadığını denetler. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
30. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerde bilgi edinilen stratejilerden hangisinin problemi çözmede uygun olduğunu ortaya koyar. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel bilgi)
31. Nitelikli yetişkin davranış stratejilerinin eğitim sürecindeki etkililiği açısından değerlendirir. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
32. Doğal öğretim stratejilerinin genel tanımı ve önemini açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)

33. Doğal öğretim uygulamalarının temel ve alt stratejilerini sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
34. “Model Olma” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
35. “Model Olma” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
36. “Model Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
37. “Model” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
38. “Model Olma” stratejisi ve alt stratejilerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
39. “Doğru Sorular Sorma” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
40. “Doğru Sorular Sorma” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
41. “Doğru Sorular Sorma” stratejisine uygulama örnekleri verir. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
42. “Bekleme Süreli Öğretim” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
43. “Bekleme Süreli Öğretim” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
44. “Bekleme Süreli Öğretim” stratejisine uygulama örnekleri verir. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
45. Doğal öğretim stratejileri arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
46. Hangi doğal öğretim stratejisini ne zaman kullanacağını açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
47. Eğitim sürecini doğal öğretim stratejilerini kullanabilecek şekilde planlar. (Yaratma Boyutu, İşlemsel Bilgi)
48. Doğal öğretim stratejilerini öğretim sürecinde uygular. (Uygulama boyutu, İşlemsel bilgi)

49. Doğal öğretim stratejilerinin eğitim sürecinde uygulanılabilir olup olmadığını denetler. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
50. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerde bilgi edinilen stratejilerden hangisinin problemi çözmede uygun olduğunu ortaya koyar. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel bilgi)
51. Doğal öğretim stratejilerini eğitim sürecindeki etkililiği açısından değerlendirir. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
52. İpuçları tekniğinin genel tanımını ve önemini açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
53. “İpuçları” tekniğinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
54. “İpuçları” tekniği içerisinde yer alan alt teknikleri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
55. “Fiziksel İpucu” tekniğinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
56. “Fiziksel İpucu” tekniğinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
57. “Fiziksel İpucu” tekniği içerisinde yer alan alt teknikleri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
58. “Fiziksel İpucu” tekniği içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
59. “Fiziksel İpucu” tekniği ve alt tekniklerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
60. “Model Olma” tekniğinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
61. “Model Olma” tekniğinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
62. “Model Olma” tekniği içerisinde yer alan alt teknikleri sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
63. “Model Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
64. “Model Olma” tekniği ve alt tekniklerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
65. “Sözel İpucu” tekniğinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)

66. “Sözel İpucu” tekniğinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
67. “Sözel İpucu” tekniği içerisinde yer alan alt teknikleri sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
68. “Sözel İpucu” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
69. “Sözel İpucu” tekniği ve alt tekniklerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
70. “Sözel Olmayan İpuçları” tekniğinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
71. “Sözel Olmayan İpuçları” tekniğinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
72. “Sözel Olmayan İpuçları” tekniğine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
73. İpuçları tekniği kullanımını çoktan-aza, azdan-çoğa sınıflar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
74. İpuçları teknikleri arasındaki farklılıkları karşılaştırır. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
75. Hangi ipucu tekniğini ne zaman kullanacağını açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
76. Eğitim sürecini ipuçları tekniklerini kullanabilecek şekilde planlar. (Yaratma Boyutu, İşlemsel Bilgi)
77. İpuçlarını öğretim sürecinde uygular. (Uygulama boyutu, İşlemsel bilgi)
78. İpuçlarının eğitim sürecinde uygulanabilir olup olmadığını denetler. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
79. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerde bilgi edinilen ipuçları tekniklerinden hangisinin problemi çözmede uygun olduğunu ortaya koyar. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel bilgi)
80. İpuçları tekniklerini eğitim sürecindeki etkililiği açısından değerlendirir. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
81. “Çevresel Düzenlemeler” stratejisinin genel tanımı ve önemini açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)

82. “Çevresel Düzenlemeler” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
83. “Çevresel Düzenlemeler” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
84. “Ulaşılamaz Hale Getirme” çevresel düzenleme stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
85. “Ulaşılamaz Hale Getirme” çevresel düzenleme stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
86. “Ulaşılamaz Hale Getirme” çevresel düzenleme stratejisine uygulama örnekler verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
87. “Sınırlı Oranda/Parça Parça Verme” çevresel düzenleme stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
88. “Sınırlı Oranda/Parça Parça Verme” çevresel düzenleme stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
89. “Sınırlı Oranda/Parça Parça Verme” çevresel düzenleme stratejisine uygulama örnekler verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
90. “Eksik Bırakma” çevresel düzenleme stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
91. “Eksik Bırakma” çevresel düzenleme stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
92. “Eksik Bırakma” çevresel düzenleme stratejisine uygulama örnekler verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
93. “Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma” çevresel düzenleme stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
94. “Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma” çevresel düzenleme stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
95. “Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma” çevresel düzenleme stratejisine uygulama örnekler verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
96. Eğitim sürecini çevresel düzenlemeler stratejilerini kullanabilecek şekilde planlar. (Yaratma Boyutu, İşlemsel Bilgi)

97. Çevresel düzenleme stratejilerini öğretim sürecinde uygular. (Uygulama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
98. Çevresel düzenleme stratejilerinin eğitim sürecinde uygulanılabilir olup olmadığını denetler. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
99. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerde bilgi edinilen çevresel düzenleme stratejilerinden hangisinin problemi çözmede uygun olduğunu ortaya koyar. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
100. Çevresel düzenleme stratejilerini eğitim sürecindeki etkililiği açısından değerlendirir. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
101. Bütün doğal öğretim stratejilerini özetler. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
102. Tüm doğal öğretim stratejilerini kullanabilecek şekilde öğretim sürecini planlar. (Yaratma Boyutu, İşlemsel Bilgi)
103. Öğrencinin gelişim düzeyine göre bilgi edinilen tüm doğal öğretim stratejilerini öğretim sürecinde uygular. (Uygulama boyutu, İşlemsel bilgi)
104. Doğal öğretim stratejilerinin eğitim sürecinde uygulanılabilir olup olmadığını bütüncül olarak denetler. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
105. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerde bilgi edinilen tüm doğal öğretim stratejilerinden hangisinin problemi çözmede uygun olduğunu ortaya koyar. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
106. Doğal öğretim stratejilerini eğitim sürecindeki etkililiği açısından bütüncül olarak değerlendirir. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)

EK-4. Bloom Taksonomisine Göre Belirlenen Hedeflerin Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP Öğretim Oturumlarına Yerleşimi

OTURUM-1: Tanışma, Proje ve Programın Tanıtımı/Yetersizlik Türlerinin Tanım ve Özellikleri

Hedefler:

1. Proje ve projenin işleyişini tanır. (Hatırlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
2. ODÖP ve işleyişini tanır. (Hatırlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
3. Yetersizlik türleri ve özelliklerini tanır. (Hatırlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
4. Yetersizlik türleri ve özelliklerini açıklar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
5. Yetersizliği olan çocukların özelliklerini yetersizlik türlerine göre sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)

OTURUM-2: Doğal Öğretim Sürecine Giriş/Nitelikli Yetişkin Davranışları

Hedefler:

1. Doğal öğretim yaklaşımının ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal bilgi)
2. Doğal öğretimin özelliklerini/ilkelerini özetler (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
3. Doğal Öğretim Planı (DÖP)’nda yer alması gereken temel öğeleri açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
4. Nitelikli yetişkin davranışlarının tanımı ve önemini açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
5. Nitelikli yetişkin davranışlarının temel ve alt stratejilerini sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
6. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
7. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
8. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)

9. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
10. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” stratejisi ve alt stratejilerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
11. “Duygusal İfade Edici Olma” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
12. “Duygusal İfade Edici Olma” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
13. “Duygusal İfade Edici Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
14. “Duygusal İfade Edici Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
15. “Duygusal İfade Edici Olma” stratejisi ve alt stratejilerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
16. “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
17. “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
18. “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
19. “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
20. “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” stratejisi ve alt stratejilerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
21. Nitelikli yetişkin stratejileri arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
22. Eğitim sürecini nitelikli yetişkin davranışı stratejilerini kullanabilecek şekilde planlar. (Yaratma Boyutu, İşlemsel Bilgi)
23. Nitelikli yetişkin davranış stratejilerini öğretim sürecinde uygular. (Uygulama boyutu, İşlemsel bilgi)

24. Nitelikli yetişkin davranış stratejilerinin eğitim sürecinde uygulanabilir olup olmadığını denetler. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
25. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerde bilgi edinilen stratejilerden hangisinin problemi çözmede uygun olduğunu ortaya koyar. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel bilgi)
26. Nitelikli yetişkin davranış stratejilerinin eğitim sürecindeki etkililiği açısından değerlendirir. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)

OTURUM-3: Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri-I

Hedefler:

1. Doğal öğretim stratejilerinin genel tanımı ve önemini açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
2. Doğal öğretim uygulamalarının temel ve alt stratejilerini sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
3. “Model Olma” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
4. “Model Olma” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
5. “Model Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
6. “Model” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
7. “Model Olma” stratejisi ve alt stratejilerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
8. “Doğru Sorular Sorma” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
9. “Doğru Sorular Sorma” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
10. “Doğru Sorular Sorma” stratejisine uygulama örnekleri verir. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)

11. “Bekleme Süreli Öğretim” stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
12. “Bekleme Süreli Öğretim” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
13. “Bekleme Süreli Öğretim” stratejisine uygulama örnekleri verir. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
14. Doğal öğretim stratejileri arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
15. Hangi doğal öğretim stratejisini ne zaman kullanacağını açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
16. Eğitim sürecini doğal öğretim stratejilerini kullanabilecek şekilde planlar. (Yaratma Boyutu, İşlemsel Bilgi)
17. Doğal öğretim stratejilerini öğretim sürecinde uygular. (Uygulama boyutu, İşlemsel bilgi)
18. Doğal öğretim stratejilerinin eğitim sürecinde uygulanabilir olup olmadığını denetler. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
19. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerde bilgi edinilen stratejilerden hangisinin problemi çözmede uygun olduğunu ortaya koyar. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel bilgi)
20. Doğal öğretim stratejilerini eğitim sürecindeki etkililiği açısından değerlendirir. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)

OTURUM-4: Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri-II

Hedefler:

1. İpuçları tekniğinin genel tanımı ve önemini açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
2. “İpuçları” tekniğinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
3. “İpuçları” tekniği içerisinde yer alan alt teknikleri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
4. “Fiziksel İpucu” tekniğinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)

5. “Fiziksel İpucu” tekniğinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
6. “Fiziksel İpucu” tekniği içerisinde yer alan alt teknikleri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
7. “Fiziksel İpucu” tekniği içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
8. “Fiziksel İpucu” tekniği ve alt tekniklerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
9. “Model Olma” tekniğinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
10. “Model Olma” tekniğinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
11. “Model Olma” tekniği içerisinde yer alan alt teknikleri sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
12. “Model Olma” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
13. “Model Olma” tekniği ve alt tekniklerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
14. “Sözel İpucu” tekniğinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
15. “Sözel İpucu” tekniğinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
16. “Sözel İpucu” tekniği içerisinde yer alan alt teknikleri sınıflar. (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
17. “Sözel İpucu” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
18. “Sözel İpucu” tekniği ve alt tekniklerine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
19. “Sözel Olmayan İpuçları” tekniğinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
20. “Sözel Olmayan İpuçları” tekniğinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)

21. “Sözel Olmayan İpuçları” tekniğine uygulama örnekleri verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
22. İpuçları tekniği kullanımını çoktan-aza, azdan-çoğa sınıflar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
23. İpuçları teknikleri arasındaki farklılıkları karşılaştırır. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
24. Hangi ipucu tekniğini ne zaman kullanacağını açıklar. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
25. Eğitim sürecini ipuçları tekniklerini kullanabilecek şekilde planlar. (Yaratma Boyutu, İşlemsel Bilgi)
26. İpuçlarını öğretim sürecinde uygular. (Uygulama boyutu, İşlemsel bilgi)
27. İpuçlarının eğitim sürecinde uygulanabilir olup olmadığını denetler. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
28. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerde bilgi edinilen ipuçları tekniklerinden hangisinin problemi çözmede uygun olduğunu ortaya koyar. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel bilgi)
29. İpuçları tekniklerini eğitim sürecindeki etkililiği açısından değerlendirir. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)

OTURUM-5: Çevresel Düzenlemeler

Hedefler:

1. “Çevresel Düzenlemeler” stratejisinin genel tanımı ve önemini açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
2. “Çevresel Düzenlemeler” stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
3. “Çevresel Düzenlemeler” stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sınıflar (Anlama Boyutu, Kavramsal Bilgi)
4. “Ulaşılamaz Hale Getirme” çevresel düzenleme stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
5. “Ulaşılamaz Hale Getirme” çevresel düzenleme stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
6. “Ulaşılamaz Hale Getirme” çevresel düzenleme stratejisine uygulama örnekler verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)

7. “Sınırlı Oranda/Parça Parça Verme” çevresel düzenleme stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
8. “Sınırlı Oranda/Parça Parça Verme” çevresel düzenleme stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
9. “Sınırlı Oranda/Parça Parça Verme” çevresel düzenleme stratejisine uygulama örnekler verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
10. “Eksik Bırakma” çevresel düzenleme stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
11. “Eksik Bırakma” çevresel düzenleme stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
12. “Eksik Bırakma” çevresel düzenleme stratejisine uygulama örnekler verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
13. “Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma” çevresel düzenleme stratejisinin ne olduğunu açıklar. (Anlama Boyutu, Olgusal Bilgi)
14. “Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma” çevresel düzenleme stratejisinin önemli noktalarını/ilkelerini açıklar. (Anlama boyutu, Kavramsal Bilgi)
15. “Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma” çevresel düzenleme stratejisine uygulama örnekler verir. (Anlama boyutu, İşlemsel Bilgi)
16. Eğitim sürecini çevresel düzenlemeler stratejilerini kullanabilecek şekilde planlar. (Yaratma Boyutu, İşlemsel Bilgi)
17. Çevresel düzenleme stratejilerini öğretim sürecinde uygular. (Uygulama Boyutu, İşlemsel Bilgi)
18. Çevresel düzenleme stratejilerinin eğitim sürecinde uygulanabilir olup olmadığını denetler. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
19. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerde bilgi edinilen çevresel düzenleme stratejilerinden hangisinin problemi çözmede uygun olduğunu ortaya koyar. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
20. Çevresel düzenleme stratejilerini eğitim sürecindeki etkililiği açısından değerlendirir. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
21. Bütün doğal öğretim stratejilerini özetler. (Anlama Boyutu, İşlemsel Bilgi)

22. Tüm doğal öğretim stratejilerini kullanabilecek şekilde öğretim sürecini planlar. (Yaratma Boyutu, İşlemsel Bilgi)
23. Öğrencinin gelişim düzeyine göre bilgi edinilen tüm doğal öğretim stratejilerini öğretim sürecinde uygular. (Uygulama boyutu, İşlemsel bilgi)
24. Doğal öğretim stratejilerinin eğitim sürecinde uygulanılabilir olup olmadığını bütüncül olarak denetler. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
25. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerde bilgi edinilen tüm doğal öğretim stratejilerinden hangisinin problemi çözmede uygun olduğunu ortaya koyar. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)
26. Doğal öğretim stratejilerini eğitim sürecindeki etkililiği açısından bütüncül olarak değerlendirir. (Değerlendirme Boyutu, İşlemsel Bilgi)

EK-5. Doğal Öğretim Süreci (DÖS) Materyallerine Yönelik Görüşme Onam Formu

Değerli öğretmenimiz;

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için size çok teşekkür ediyoruz. Bu form projenin amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı bildirmek üzere kaleme alınmıştır.

Bu projenin amacı, okul öncesi kaynaştırma öğretmenlerine yönelik genelde tüm sınıf özelde ise kaynaştırma öğrencilerine günlük rutin, etkinlikler ve geçişler sırasında doğal bir öğretim süreci ile nasıl öğretim sunulabileceğini içeren yazılı ve görsel materyaller (kılavuz kitap, örnek uygulama videolarının yer aldığı DVD, etkileşimli web sitesi) geliştirmek, geliştirilecek olan materyallerin biçimsel yapısı, sınıf ortamlarında kullanımı ve etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almaktır. Öğretmenlerin görüşlerini almak adına projenin hazırlık, pilot ve ana aşamalarında odak grup görüşmeleri gerçekleştirilecektir. “Doğal Öğretim Projesi: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler için Doğal Öğretim Süreci” adlı bu proje, TÜRKİYE BİLİMSEL VE TEKNOLOJİK ARAŞTIRMA KURUMU (TÜBİTAK) 1001 PROGRAMI (114K164) tarafından desteklenmektedir.

Görüşmelerde söyleyeceğiniz her şeyin araştırmaya ışık tutacağına inanıyoruz. Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeniyle kesintiye uğratmamak ve talep ettiğimiz zaman süresini aşmamak için ses ve video kaydı yapacağımızı sizlere bildirmek istiyoruz.

Bu çalışma sizlerin gönüllü katılımları sayesinde gerçekleştirilecektir. Görüşmeler sırasında yapılan ses ve video kayıtlarında belirttiğiniz fikir ve yorumlarınız bilimsel veri dışında hiçbir şekilde kullanılmayacak, verilerin analizlerinde sizlere kod adı verilecek ve kimlik bilgileriniz çalışmada yer almayacaktır.

Yapacağımız ses ve video kayıtlarını verilerin dökümünde ve analizinde yardım alacağımız araştırma ekibinde yer alan kişiler dışında hiç kimsenin dinlemeyeceğine, kayıtlarda söylediklerinizin grup verisine dönüştürmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağına, grup verisine dönüştürüldükten sonra kayıtlarınızın silineceğine ve bildirimlerinizden dolayı sizi herhangi bir şekilde rahatsız edecek durumda bırakmayacağımıza söz veriyoruz.

Görüşme oturumları yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürecektir. Araştırmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Bu durumda tüm kayıtlar size teslim edilecek ya da sizin yanınızda silinecektir. Proje sonlandıktan sonra eğer isterseniz, araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız aşağıdaki bilgileri lütfen doldurunuz.

Şimdiden değerli katkılarınız için size çok teşekkür ederiz.

Görüşen Kişinin Adı-Soyadı:

Görüşülen Kişinin Adı-Soyadı:

Tarih:

Tarih:

İmza:

İmza:

EK-6. Doğal Öğretim Süreci (DÖS) Materyallerine Yönelik Odak Grup Görüşme Soruları

1. Eğitim süreçlerinizde ve mesleğe başladığınızda biliyoruz ki herkes birçok kitap okumuştur. Bu kitaplar temel olarak boş zamanda okunan roman, hikâye gibi kitaplar olabilir. Ayrıca mesleki anlamda gelişim için yararlandığınız kitaplar da var. Özellikle mesleki gelişim alanında yararlandığınız kitaplarla ilgili bugüne kadar ne tür deneyimleriniz oldu? (Olumlu ya da olumsuz görüşleriniz nelerdir?)

- İçerikleri
- Anlaşılabilirlikleri
- Fiziksel yapıları

2. Şimdi projemize dönelim. Sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz var. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinize doğal olarak sunacağınız öğretimde elinizde bir yardımcı kaynak kitap olsa bu kitabın fiziksel özellikleri nasıl olmalıdır? (Bu kitabın sizin için önemli olan fiziksel özellikleri nelerdir? Kapakla başlayalım...

-Fiziksel Özellikler (kapak, içindekiler sayfası, içerik vb.)

Kapağın Fiziksel Özellikleri

- ✓ Kapak yapısı (karton kapak, mukavva kapak vb.)
- ✓ Renk
- ✓ Kapakta yer alabilecek görseller (çizgi resimler, gerçek fotoğraflar vb.)
- ✓ Kapakta yer alabilecek görsellerin özellikleri (resim ya da fotoğrafların boyutları, sayısı, görsellerin yeri vb.)
- ✓ Kapakta kullanılacak yazı tipi
- ✓ Kapakta kullanılacak yazı puntosu
- ✓ Kitabın başlığı (kitabın başlığının kitaptaki yeri ve şekli, yazı boyutu, puntosu, kısa ya da uzunluğu vb.)
- ✓ Konu başlıkları
- ✓ Yazar adlarının kitaptaki yeri ve şekli
- ✓ Yayın evinin logosunun yeri ve şekli vb.

Kitabın Genel Fiziksel Özellikleri

- ✓ Kitabın büyüklüğü (boy/en) (Kitabın taşınabilir olup olmaması)
- ✓ Şekli
- ✓ Hacmi/Kalınlığı
- ✓ Cildi (spralli, dikişli, yapıştırırmalı, zımbalı vb.)

İçeriğin Fiziksel Özellikleri

- ✓ Kâğıt özellikleri (saman kâğıt, kuşe kâğıt, 1. hamur, 2. hamur vb.)
- ✓ Yazı-zemin rengi
- ✓ Kullanılacak yazı tipi
- ✓ Yazı boyutu
- ✓ Kullanılacak olan yazıların satır aralığı vb.
- ✓ Kullanılacak olan görsellerin özellikleri (çizgi/gerçek resim, fotoğraf, resim ya da fotoğrafların boyutu, sayısı, sayfadaki yeri vb.)
- ✓ Sayfa numaralarının yeri ve puntosu

3. Bu yardımcı kaynağın yani kitabın içeriğine ilişkin ne tür bilgilere ihtiyaç duyuyorsunuz?

- ✓ Tanımlar
- ✓ Teorik bilgiler
- ✓ İyi uygulama örnekleri
- ✓ Uygulamanın niteliğini artıracak öneriler
- Dil ve Anlatım Özellikleri
- ✓ Kullanılacak olan dil (bilimsel dil, öğretmen dili vb.)
- ✓ Kullanılacak olan terimlerin anlaşılabilirliği
- ✓ Açıklık
- ✓ Anlaşılabilirlik (uzun/kısa cümleler vb.)

-Bu içeriğin kitapta nasıl yer almasını istersiniz? (Tanımların yanında uygulama örneklerinin olması konusunda ne düşünüyorsunuz? Bilgilerin görsellerle desteklenmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?)

EK-7. Yüz Yüze ODÖP Oturumları

OTURUM-1: Tanışma, Proje ve Programın Tanıtımı/Yetersizlik Türlerinin Tanım ve Özellikleri

SÜRE	ALT BAŞLIK	KAZANIM	YÖNTEM	ARAÇ-GEREÇ
10'	1. Giriş: Proje ve ODÖP'ün Tanıtımı	✓ Grup lideri hakkında bilgi sahibi olur. ✓ “Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıf Öğretmenleri ile Doğal Öğretim Sürecinin Uygulanması ve Etkililiği” adlı proje ve projenin işleyişi hakkında bilgi sahibi olur. ✓ ODÖP ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olur.	Düz anlatım	Powerpoint sunumu Video
5'	2. Tanışma ve Grup Çalışma İşleyişinin Paylaşılması	✓ Grup arkadaşları ile tanışır ve ortama ısınır. ✓ Grup ve oturum kurallarını hakkında bilgi sahibi olur.	Düz anlatım	
5'	4. Yetersizlik Türleri ve Özelliklerine İlişkin Bilgilendirmenin Yapılması	✓ Oturumun konu başlıkları hakkında bilgi sahibi olur.	Düz anlatım	
40'	5. Yetersizliklerle İlgili Videoların İzletilmesi ✓ Zihin Yetersizliği ✓ Down Sendromu ✓ Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ✓ İşitme Yetersizliği	✓ Yetersizliklerle ilgili bilgi sahibi olur. ✓ Yetersizliği olan çocukların özelliklerini sıralar.	Düz anlatım	Video
15'	ARA			
40'	✓ Görme Yetersizliği ✓ Dil ve Konuşma Bozuklukları ✓ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ✓ Serebral Palsi (SP)	✓ Yetersizliklerle ilgili bilgi sahibi olur. ✓ Yetersizliği olan çocukların özelliklerini sıralar.	Düz anlatım	Video
15'	ARA			
10'	Yetersizlik Türleri İle İlgili Deneyimlerin Paylaşılması	✓ Yetersizlik türleri ile deneyimlerini paylaşır.	Soru-cevap	
10'	13. Oturumun Değerlendirilmesi	✓ Oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini söyler.	Soru-cevap	
150'	TOPLAM	*Bu oturum planında, her alt başlıkta geçirilmesi önerilen azami zaman gösterilmektedir.		

OTURUM-2: Doğal Öğretim Sürecine Giriş/Nitelikli Yetişkin Davranışları

SÜRE	ALT BAŞLIK	KAZANIM	YÖNTEM	ARAÇ-GEREÇ
5'	1. Giriş	✓ Oturumun konu başlıkları hakkında bilgi sahibi olur.	Düz anlatım	
20'	2. Doğal Öğretimin Tanımı ve Özellikleri	✓ Doğal öğretimin ne olduğu hakkında bilgi sahibi olur. ✓ Doğal öğretimin özelliklerini sıralar. ○ Çocuğun liderliğinin ve ilgisinin izlenmesi ○ Rutin, etkinlik ve geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılması ○ Etkinlik, nesne ya da oyuncakların doğal pekiştireç olması ○ Genellenmenin sağlanması: Öğretimin farklı ortamlarda, farklı durumlarda ve farklı kişilerle gerçekleştirilmesi	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint sunum
15'	ARA			
5'	2. Nitelikli Yetişkin Davranışları Nedir?	✓ Nitelikli yetişkin davranışlarının neyi ifade ettiği hakkında bilgi sahibi olur.	Düz anlatım	Powerpoint sunum
5'	3. Nitelikli Yetişkin Davranışlarının Gruplandırılması	✓ Nitelikli yetişkin davranışlarının temel ve alt başlıklarını sıralar: ➤ Duyarlı-Yanıtlayıcı olma -Duyarlı olma -Yanıtlayıcı olma -Etkili olma -Yaratıcı olma ➤ Duygusal İfade Edici Olma -Duygusal ifade edici olma -Kabullenme -Keyif alma -Sıcak olma -Sözel pekiştireç kullanma ➤ Başarı Odaklı- Yönlendirici Olma -Başarı odaklı olma -Yönlendirici olma -Etkileşim hızı	Düz anlatım	Powerpoint sunum
25'	4. Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma ➤ Duyarlı olma ➤ Yanıtlayıcı olma ➤ Etkili olma ➤ Yaratıcı olma	✓ Duyarlı-yanıtlayıcı olma yetişkin davranışının ne olduğunu açıklar. ✓ Duyarlı-yanıtlayıcı olma olma içerisinde yer alan alt stratejileri sıralar. ✓ Duyarlı olma yetişkin davranışının önemli noktalarını sıralar. ✓ Duyarlı olma yetişkin davranışına örnekler verir.	Düz anlatım Soru-cevap Örnek olay	Powerpoint sunum Video
25'	5. Duygusal İfade Edici Olma ➤ Kabullenme ➤ Keyif alma ➤ Sıcak olma ➤ Sözel pekiştireç kullanma	✓ Duygusal ifade edici olma yetişkin davranışının ne olduğunu açıklar. ✓ Duygusal ifade edici olma olma içerisinde yer alan alt stratejileri sıralar. ✓ Duygusal ifade edici olma yetişkin davranışının önemli noktalarını sıralar. ✓ Duygusal ifade edici olma yetişkin davranışına örnekler verir.	Düz anlatım Soru-cevap Örnek olay	Powerpoint sunum Video
15'	ARA			
25'	6. Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma ➤ Başarı odaklı olma ➤ Yönlendirici olma ➤ Etkileşim hızı	✓ Başarı odaklı-yönlendirici olma yetişkin davranışının ne olduğunu açıklar. ✓ Başarı odaklı-yönlendirici olma stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sıralar. ✓ Başarı odaklı-yönlendirici olma yetişkin davranışının önemli noktalarını sıralar. ✓ Başarı odaklı-yönlendirici olma yetişkin davranışına örnekler verir.	Düz anlatım Soru-cevap Örnek olay	Powerpoint sunum Video
10'	7. Oturumun Değerlendirilmesi	✓ Oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini söyler.	Soru-cevap	
150'	TOPLAM	*Bu oturum planında, her alt başlıkta geçirilmesi önerilen azami zaman gösterilmektedir.		

OTURUM-3: Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri-I

SÜRE	ALT BAŞLIK	KAZANIM	YÖNTEM	ARAÇ-GEREÇ
5'	1. Giriş	✓ Oturumun konu başlıkları hakkında bilgi sahibi olur.	Düz anlatım	
5'	2. Doğal Öğretim Strateji ve Tekniklerinin Gruplandırılması	✓ Doğal öğretim strateji ve tekniklerinin temel ve alt başlıklarını sıralar: 1. MODEL OLMA 1.1. Yanıt Beklemeden Model Olma 1.1.1. Sözcük Bombardımanı 1.1.2. Paralel Konuşma 1.1.3. Kendi Kendine Konuşma 1.2. Genişletmeler Kullanarak Model Olma 1.3.1. Sözcük Ekleme ile Genişletme 1.3.2. Düzeltme/Yer Değiştirme Yapılarak Genişletme 1.2. Seçenek Sunma 1.4. Talep Etme-Model Olma 2. DOĞRU SORULAR SORMA 3. BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM 4. İPUÇLARI 4.1. Fiziksel İpuçları 4.1.1. Tam Fiziksel İpucu 4.1.2. Kısmi Fiziksel İpucu 4.2. Model İpuçları 4.2.1. Tam Model Olma 4.2.2. Kısmi Model Olma 4.3. Sözel İpuçları 4.3.1. Doğrudan Sözel İpucu 4.3.2. Dolaylı Sözel İpucu 4.4. Sözel Olmayan İpuçları 4.4.1. Jestler/Mimikler/Bakışlar	Düz anlatım	Powerpoint
60'	3. MODEL OLMA ➤ Yanıt Beklemeden Model Olma ➤ Seçenek Sunma ➤ Genişletmeler Kullanarak Model Olma ➤ Talep Etme-Model Olma	✓ Model olma stratejisini açıklar. ✓ Model olma stratejisi içerisinde yer alan alt stratejileri sıralar. ✓ Model olma stratejisinin önemli noktalarını sıralar. ✓ Model olma stratejisine örnekler verir.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint sunumu Video
20'	ARA			
15'	3. DOĞRU SORULAR SORMA	✓ Doğru sorular sorma olma stratejisini açıklar. ✓ Doğru sorular sorma stratejisinin önemli noktalarını sıralar. ✓ Doğru sorular sorma stratejisine örnekler verir.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint sunumu Video
15'	4. BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM	✓ Bekleme süreli öğretim stratejisini açıklar. ✓ Bekleme süreli öğretim stratejisinin önemli noktalarını sıralar. ✓ Bekleme süreli öğretim stratejisine örnekler verir.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint sunumu Video
10'	5. Oturumun Değerlendirilmesi	Oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini söyler.	Soru-cevap	
130'	TOPLAM	*Bu oturum planında, her alt başlıkta geçirilmesi önerilen azami zaman gösterilmektedir.		

OTURUM-4: Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri-II/İpuçları

SÜRE	ALT BAŞLIK	KAZANIM	YÖNTEM	ARAÇ-GEREÇ
5'	1. Giriş	✓ Oturumun alt başlıkları hakkında bilgi sahibi olur.	Düz anlatım	Powerpoint
5'	2. İpuçlarının Gruplandırılması	✓ İpuçlarının temel ve alt başlıklarını sıralar: 1. FİZİKSEL İPUCU 1.1. Tam Fiziksel İpucu 1.2. Kısmi Fiziksel İpucu 2. MODEL İPUCU 2.1. Tam Model Olma 2.2. Kısmi Model Olma 3. SÖZEL İPUCU 3.1. Doğrudan Sözel İpucu 3.2. Dolaylı Sözel İpucu 4. SÖZEL OLMAYAN İPUCU 4.1. Jest/Mimik/Bakışlar	Düz anlatım	Powerpoint
15'	3. Fiziksel İpuçları	✓ Fiziksel ipucu sunma tekniğini açıklar. ✓ Fiziksel ipucu sunma tekniğinin önemli noktalarını sıralar. ✓ Fiziksel ipucu sunma tekniğine örnekler verir.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint Video
15'	4. Model İpuçları	✓ Model ipucu sunma tekniğini açıklar. ✓ Model ipucu sunma tekniğinin önemli noktalarını sıralar. ✓ Model ipucu sunma tekniğine örnekler verir.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint Video
15'	5. Sözel İpuçları	✓ Sözel ipucu sunma tekniğini açıklar. ✓ Sözel ipucu sunma tekniğinin önemli noktalarını sıralar. ✓ Sözel ipucu sunma tekniğine örnekler verir.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint Video
15'	6. Sözel Olmayan İpuçları	✓ Sözel olmayan ipucu sunma tekniğini açıklar. ✓ Sözel olmayan ipucu sunma tekniğinin önemli noktalarını sıralar. ✓ Sözel olmayan ipucu sunma tekniğine örnekler verir. ✓ Sözel olmayan ipucu sunma tekniğini uygular.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint Video
20'	ARA			
20'	7. İpuçlarının Azdan Çoğa ve Çoktan Aza Kullanımı	✓ İpuçlarının azdan-çoğa ve çoktan-aza kullanımını örneklerle açıklar.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint Video
15'	8. Hangi Doğal Öğretim Stateji ve Teknikleri Ne Zaman Kullanılmalı?	✓ Hangi doğal öğretim strateji ve tekniklerini ne zaman kullanması gerektiğini söyler.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint Video
15'	9. Doğal Öğretim Strateji ve Tekniklerinin Özetlenmesi	✓ Doğal öğretim strateji ve tekniklerini kısaca özetler.	Düz anlatım	
10'	10. Oturumun Değerlendirilmesi	✓ Oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini söyler.	Soru-cevap	
150'	TOPLAM	*Bu oturum planında, her alt başlıkta geçirilmesi önerilen azami zaman gösterilmektedir.		

OTURUM-5: Çevresel Düzenlemeler

SÜRE	ALT BAŞLIK	KAZANIM	YÖNTEM	ARAÇ-GEREÇ
5'	1. Giriş	✓ Oturumun konu başlıkları hakkında bilgi sahibi olur.	Düz anlatım	
5'	2. Çevresel Düzenlemelerin Önemi	✓ Okul ortamında çevresel düzenlemeler yapmanın önemini açıklar.	Düz anlatım	
5'	3. Temel Çevresel Düzenlemeler	✓ Temel çevresel düzenlemeleri sıralar.	Düz anlatım	
20'	3. Çevresel Düzenleme-1: Ulaşılamaz Hale Getirme	✓ Ulaşılamaz hale getirme çevresel düzenlemesini açıklar. ✓ Ulaşılamaz hale getirme çevresel düzenlemesinin önemli noktalarını sıralar. ✓ Ulaşılamaz hale getirme çevresel düzenlemesine örnekler verir.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint sunumu Video Kitapçık
20'	4. Çevresel Düzenleme-2: Sınırlı Oranda/Parça Parça Verme	✓ Sınırlı oranda/parça parça verme çevresel düzenlemesini açıklar. ✓ Sınırlı oranda/parça parça verme çevresel düzenlemesinin önemli noktalarını sıralar. ✓ Sınırlı oranda/parça parça verme çevresel düzenlemesine örnekler verir.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint sunumu Video Kitapçık
20'	ARA			
20'	5. Çevresel Düzenleme-3: Eksik Bırakma	✓ Eksik bırakma çevresel düzenlemesini açıklar. ✓ Eksik bırakma çevresel düzenlemesinin önemli noktalarını sıralar. ✓ Eksik bırakma çevresel düzenlemesine örnekler verir.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint sunumu Video Kitapçık
20'	6. Çevresel Düzenleme-4: Şaşırtıcı/ Beklenmedik Durumlar Yaratma	✓ Şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma çevresel düzenlemesini açıklar. ✓ Şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma çevresel düzenlemesinin önemli noktalarını sıralar. ✓ Şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma çevresel düzenlemesine örnekler verir.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint sunumu Video Kitapçık
15'	4. Doğal Öğretim Süreci	✓ Doğal öğretim sürecini (3N) açıklar.	Düz anlatım Örnek olay Soru-cevap	Powerpoint sunum Kitapçık
20'	5. Doğal Öğretim Planı (DÖP)	✓ Doğal Öğretim Planı (DÖP) hazırlar.	Küçük grup çalışması	DÖP kartları
10'	Oturumun Değerlendirilmesi ve Kapanış	✓ Oturumla ve programla ilgili duygu ve düşüncelerini söyler.	Soru-cevap	
150'	TOPLAM	*Bu oturum planında, her alt başlıkta geçirilmesi önerilen azami zaman gösterilmektedir.		

ARAŞTIRMAYA KATILIM FORMU

Değerli katılımcı,

Bu çalışma, “Okul öncesi kaynaştırma öğretmenlerine yönelik kaynaştırma öğrencilerine günlük rutin, etkinlikler ve geçişler sırasında doğal bir öğretim süreci ile nasıl öğretim sunabileceklerini içeren yazılı ve görsel materyaller (Kitap, DVD ve web sayfası) geliştirmek” başlıklı proje çalışmasının bir parçası olup, TÜBİTAK ve Anadolu Üniversitesi tarafından desteklenmekte, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde yürütülmektedir. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü müdürü Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN ve proje ekibi tarafından yürütülmektedir. Çalışma ile okul öncesi öğretmenlere pratik ve işlevsel görsel ve yazılı içeriğin kazandırılması amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında görüşlerinizden yararlanmak için ekte bulunan bir anket formu geliştirilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümünde katılımcı bilgileri, ikinci bölümünde ise çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Sizden beklenen aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup içtenlikle yanıtlamanızdır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada isimleriniz yer almayacak, gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı Seçil ÇELİK’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Seçil ÇELİK

Adres : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

İş Tel : 0 (222) 335 0580 Dahili: 1972

Cep Tel : 0 (505) 560 7156

E-mail : secilcelik@anadolu.edu.tr

Bu çalışmada tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tel:

İmza:

Tarih:

BÖLÜM I

GENEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: _____

Okuttuğunuz sınıfın yaş dönemi: _____

Mesleki Kıdeminiz (Yıl): _____

Sınıfınızda raporlu kaynaştırma öğrencisi var mı? Evet____ Hayır____

Yanıtınız EVET ise:

Kaç öğrenci var: _____

Tanısı/Tanıları: _____

Yanıtınız HAYIR ise:

Kaynaştırma öğrencisi sayılabilecek, gelişimi ve/veya davranışları akranlarına göre geri ya da farklı olan öğrenci (kaynaştırma öğrencisi sayılabilecek öğrenci) var mı? Evet____ Hayır____

Yanıtınız EVET ise, kaç öğrenci var: _____

Bu öğrencilerin hangi alanlardaki gelişimleri ya da davranışları akranlarına göre geri ya da farklı? _____

Kaç yıldır kaynaştırma sınıf öğretmenliği yapıyorsunuz?: _____

Kaynaştırma ile ilgili hiç eğitim/seminer aldınız mı? Evet____ Hayır____

Yanıtınız EVET ise, lütfen detay veriniz (nereden, ne kadar süre ile): _____

Doğal Öğretim ile ilgili hiç eğitim/seminer aldınız mı? Evet____ Hayır____

Yanıtınız EVET ise, lütfen detay veriniz (nereden, ne kadar süre ile): _____

BÖLÜM II (Lütfen tüm soruları yanıtlayınız, BOŞ madde bırakmayınız)

1. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin çocuğun dil becerilerine karşı duyarlı ve yanıtlayıcı olduğunu gösteren davranışlardan biridir?
 - A. Çocuğun ilgilenmediği nesneleri adlandırmak
 - B. Uzun, karmaşık ve bol tekrarlı ifadelerle konuşmak
 - C. Çocuğun jest ve mimiklerini görmezden gelmek
 - D. Çocuğun sözel ifadelerini uygun dil modelleri ile genişletmek
2. Aşağıdakilerden hangisi nitelikli yetişkin-çocuk etkileşiminde beklenen yaklaşımlardan biridir?
 - A. Yüksek düzeyde yönlendirici olma
 - B. Yüksek düzeyde başarı odaklı olma
 - C. Yüksek düzeyde öğretim odaklı olma
 - D. Çocuğu ve davranışlarını kabul edici olma
3. Aşağıdakilerden hangisi görme yetersizliğinin olası belirtilerinden biridir?
 - A. Başını sürekli tarama yapacak şekilde sağa ya da aşağı yukarı sallama
 - B. Dönen nesnelere uzun süre bakma
 - C. Katıldığı etkinliklerde aşırı isteklilik ve heyecanlı tavırlar sergileme
 - D. Ellerini gözlerinin önünde tekrarlayan bir şekilde sallama
4. Fatma öğretmenin sınıfında uzun cümleler kurmayı öğrenmeye gereksinimi olan öğrencileri vardır. Fatma öğretmen bu öğrencilerin sözcük dağarcığını desteklemek için Sanat Etkinliği sırasında öğrencileri kendisini izlerken yapmakta olduğu eylemi “Şimdi kâğıdı aldım, iki boya da aldım. Birisi kırmızı diğeri mavi. Kırmızı kalemim daha uzun. Balık çiziyorum. Kırmızı renge boyayacağım.” şeklinde sözelleştirmiştir. Fatma öğretmenin kullanmış olduğu bu strateji aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Talep etme-model olma
 - B. Paralel konuşma
 - C. Genişletmeler kullanarak model olma
 - D. Kendi kendine konuşma
5. Sevgi “araba”, “kamyon”, “çocuk”, “su” gibi sözcükleri tam olarak söyleyebilen ve tek sözcük düzeyinde iletişim kurabilen bir çocuktur. Öğretmeni Sevgi’nin var olan sözcük dağarcığını “sözcük ekleme ile genişletme” stratejisini kullanarak artırma yolunu seçmiştir. Aşağıdakilerden hangisi seçilen bu yola göre yapılması gereken en uygun davranıştır?
 - A. Sevgi “kamyon” dediğinde öğretmenin “sarı kamyon hızlıca gidiyor” demesi
 - B. Sevgi “su” dediğinde öğretmenin “şişedeki suyu mu yoksa bardaktaki sütü mü istiyorsun?” demesi
 - C. Sevgi “çocuk” dediğinde öğretmenin “evet, sarı saçlı çocuk uyuyor” demesi
 - D. Sevgi araba dediğinde öğretmenin “kırmızı araba” demesi

6. stratejisi daha çok dil becerilerini edinim aşamasında olan çocuklarda etkili iken, ... stratejisi ilgili dil becerilerini edinen ancak bu becerileri tutarsız kullanan ya da henüz tam kullanamayan çocuklarda kullanılır.
Yukarıdaki boşluklara aşağıda yer alan stratejilerden hangileri gelmelidir?
A. Düzeltme/yer değiştirme yaparak genişletme-Sözcük ekleme ile genişletme
B. Talep etme model olma-Sözcük ekleme ile genişletme
C. Talep etme model olma-Model olma
D. Model olma-Talep etme model olma
7. Can ve öğretmeni kitap okuma etkinliğinde bir aradadır. Kitabın birinci sayfasında cam bardak resmi vardır. Öğretmeni Can ile kitap okurken arada “bu ne?” gibi soru ya da “resme bak ne olduğunu söyle”, “adını söyle” gibi isteklerde bulunmakta ve Can’ın cevap vermesi için cevap için 5 saniye beklemektedir. Bekledikten sonra yanıt alamazsa ya da eksik, yanlış yanıt alınırsa öğretmen “bardak” diyerek resimde ne olduğunu söylemektedir. Can doğru yanıt verdiğinde ise bu cevabı “evet, cam bardak” vb. şeklinde cümlelerle Can’ın sözcük dağarcığını desteklemektedir.
Yukarıdaki örnekleri verilen stratejiler aşağıdakilerden hangileridir?
A. Genişletme-Paralel Konuşma
B. Paralel konuşma-Kendi kendine konuşma
C. Model olma-Paralel konuşma
D. Talep etme model olma-Genişletme
8. I. Sosyal uyumun olumsuz yönde etkilenmesi
II. İşitme yetersizliğine ek yetersizliklerin eşlik edebilmesi
III. İşitme yetersizliği olan bireylerin %50’sinde bilişsel alanlarda yetersizlik görülmesi
IV. İşitme yetersizliği olan bireylerin %80’inde beynin işitme bölümünde ağır hasarların olması
Yukarıda verilen ifadelerden hangileri işitme yetersizliğine sahip bireylerde ortaya çıkabilecek sorunlar arasında yer almaktadır?
A. II-IV
B. II-III
C. I-IV
D. I-II
9. Aşağıdakilerden hangisi sınıfında Serabral Palsi’li öğrencisi olan bir öğretmenin yapması gereken uyarlamalar arasında yer almaktadır?
A. Esneklikten ziyade sabit bir oturma düzeni oluşturmalıdır.
B. İnce perdeler kullanarak yoğun ışık girişi sağlamalıdır.
C. Sınıf içerisinde ağaç ve metalden sıralar tercih etmelidir.
D. Sınıf içerisinde yüksekliği ve eğimi ayarlanabilir masalar tercih etmelidir.

10. Aşağıdakilerden hangileri Doğal Öğretim Süreci'ni sınıfında uygulayan bir öğretmenden beklenen temel davranışlardandır?
- I. Öğrencilerinin sevdiği ve zorlandığı etkinliklerin farkında olması
 - II. Öğrencilerinin becerilerini genellemek amacıyla aynı ortam, aynı kişi ve aynı nesnelerle çalışması
 - III. Öğrencilerinin gelişim seviyesine uygun becerileri desteklemesi
 - IV. Öğrencilerinin sevdiği etkinlikleri zorlandıkları becerileri desteklemek için kullanması
 - V. Öğrencilerinin sergiledikleri uygun davranışları yiyecek kullanarak pekiştirmesi
- A. I-IV-V
B. II-III-V
C. I-III-IV
D. I-III-V
11. Ali, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sınırlılığı olan bir çocuktur. Öğretmeni, serbest zaman etkinliği sırasında Ali'nin blok köşesine doğru baktığını, ancak oyuna katılmadığını gözlemlemiştir. Aşağıdakilerden hangisi nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi açısından öğretmenin izlemesi gereken davranışlardan birisidir?
- A. Öğretmenin Ali'ye "bloklarla mı oynamak istedin?" demesi
B. Öğretmenin Ali'ye "hadi gel, evcilik oynayalım" demesi
C. Öğretmenin Ali'ye "arkadaşlarınla birlikte oynayalım" demesi
D. Öğretmenin Ali'ye "bak, orada kitap köşesi var" demesi
12. Ece sadece "su, süt, bebek, al, ver" gibi sınırlı sözcük çıktısı olan bir çocuktur. Öğretmen Ece'nin sözcük dağarcığını artırmak ve iletişim becerilerini geliştirmek için evde ve okulda Ece'yi sözcük bombardımanına maruz bırakmaya karar vermiştir. Aşağıdakilerden hangisi bu stratejiye göre yapılması gereken uygun davranışlar arasında yer almaktadır?
- A. Öğretmenin okuldaki etkinlikler sırasında ne yaptığı hakkında kendi kendine konuşması
B. Öğretmenin "Bebek meyve suyu içmek istiyor mu?", "Bebeğe pasta yedirelim mi?" gibi cümleler kullanarak Ece ile etkileşim kurmaya çalışması
C. Öğretmenin Ece için belirlenen hedef sözcük öbeklerini etkinliklerin başında ve sonunda kullanması
D. Öğretmenin Ece'nin evde ve okulda sık kullanabileceği birbirleri ile ilişkili sözcük öbeklerini belirleyip gün içerisinde yoğun bir şekilde kullanması
13. Ayşe, kamyon için "büyük kaymon", araba için "ababa" gibi ifadelerle bazı sözcükleri doğru olarak söyleyemeyen bir çocuktur Öğretmeni Ayşe'nin sözcük dağarcığını "büyük kaymon" dediğinde "büyük kamyon", "ababa" dediğinde "araba" gibi ifadeler kullanarak artırma yolunu seçmiştir. Aşağıdakilerden hangisi seçilen bu stratejinin adıdır?

- A. Düzeltme/yer değiştirme yaparak genişletme
 - B. Sözcük ekleme ile genişletme
 - C. Sözcük bombardımanı
 - D. Paralel konuşma
- 14.** Serbest Zaman Etkinliği'nde evcilik köşesinde oynayan çocuklardan Elif'in sınırlı sözcük çıktısı vardır. Fatma ise iki sözcüğü birleştirerek cümle kurabilmektedir. Zeynep öğretmen bu iki öğrencinin sözcük dağarcığını paralel konuşma stratejisini kullanarak artırmak istemektedir. Aşağıdakilerden hangisi bu stratejiye göre yapılması gereken uygun davranışlar arasında yer almaktadır?
- A. Öğretmenin etkinlik sırasında kendi yaptıklarını "bebeği uyutuyorum" "çay içiyorum" gibi cümlelerle adlandırması
 - B. Öğretmenin etkinlik sırasında Elif ve Fatma'nın isteklerine "Ne istiyorsun? Bebeği mi yoksa tarağı mı?" gibi sorularla karşılık vermesi
 - C. Öğretmenin Elif'in çay içtiğini gördüğünde "çay", Fatma'nın yemek yaptığını gördüğünde "yemek yapıyorsun" gibi cümlelerle çocukların yaptıklarını adlandırması
 - D. Öğretmenin etkinlik sırasında "bebek" diyen Elif'e "büyük bebek", "bebek uyuyor" diyen Fatma'ya "sarı saçlı bebek uyuyor" gibi cümleler kullanması
- 15.** Ada dil becerilerini edinmiş ancak henüz bağımsız olarak kullanamayan bir childtur. Kitap okuma etkinliğinde öğretmen ve Ada kitap okumaktadır. Ada kitaptaki bir resmi işaret eder. Öğretmen "o ne?" diye sorar ve 5 saniye bekler. Ada "at" der. Ada'nın cevabı üzerine öğretmen "at koşuyor" der. Yukarıdaki örnek olayda öğretmenin kullandığı strateji aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Talep etme
 - B. Talep etme-model olma
 - C. Bekleme süreli öğretim
 - D. Düzeltme/yer değiştirme yaparak genişletme
- 16.** Bir öğretmenin olumlu duygularını öğrencilere yansıtamaması, öğrencilerine karşı genelde soğuk ve çekingen olması, sevgi ifade eden sözcükler, başını okşama, yumuşak bir ses tonu kullanma davranışlarını sergileyememesi aşağıdakilerden hangisi ile nitelendirilebilir?
- A. Sıcak olmaması
 - B. Etkili olmaması
 - C. Kabul edici olmaması
 - D. Duyarlı olmaması
- 17.** Ahmet sözel çıktısı olmayan, kendisini jest ve mimiklerle ifade edebilen bir childtur. Öğretmen şarkı söyleme etkinliği sırasında, Ahmet'in iki elini birleştirerek salladığını fark etmiştir. Öğrenciler bu hareketin benzerini sınıfta "kırmızı balık" adlı şarkısı

söylediklerinde yapmaktadırlar. Aşağıdakilerden hangisi yetişkin çocuk etkileşimi açısından öğretmenden yapması beklenen en uygun davranıştır?

- A. Ahmet'in davranışını taklit ederek, öğretmenin de iki elini birleştirerek sallaması
- B. Ahmet'in davranışını taklit ederek "kırmızı balık" demesi
- C. Ahmet'e "hangi şarkıyı söylemek istiyorsun?" diye sorması
- D. Ahmet'e bakarak beklenti içinde beklemesi

18. Nilgün öğretmen Ahmet'e kaşık sözcüğünün öğretimini amaçlamaktadır. Bunun için beslenme saatinde Ahmet için "şaşırtıcı, beklenmedik durumlar yaratma" tekniğini kullanmayı planlanmaktadır. Bu teknik için Nilgün öğretmenin izlemesi gereken yol aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Çorba içmesi için kaşık yerine çatal vermek
- B. Çorba içmesi için Ahmet'e kaşığı vererek "bu kaşık" demek
- C. Kaşık ve çatalı göstererek "hangisini istiyorsun?" diyerek seçenek sunmak
- D. Kaşığı şeffaf ve ağzı kapalı bir kutunun içine koymak ve Ahmet'in kaşığı istemesini beklemek

19. Bir öğretmenin sınıfında "şaşırtıcı, beklenmedik durumlar yaratma" tekniğini kullanması amacıyla izlemesi gereken yol aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A. Boyama sırasında boyaların tek tek çocuk istedikçe verilmesi
- B. Bardakta bir-iki yudumluk içecek verilmesi
- C. Boyama kalemlerinin şeffaf bir kavanoza koyulması
- D. Şekil kovaşına şekil atarken şekil yerine yap-boz parçası verilmesi

20. Bengü etkileşimde karşılıklı sıra alma becerisinde sınırlılığı olan bir öğrencidir. Bengü'nün öğretmeni yaptığı gözlemler sırasında Bengü'nün bloklarla oynamayı sevdiğini fark etmiştir. Bunun üzerine Bengü için sınıfa bloklar getirmiş ve Bengü ile bloklarla karşılıklı sıra alarak kuleler yapmışlardır. Bengü ertesi gün okula geldiğinde öğretmene "kule yapalım mı?" diye sormuştur. Bu örnek olayda öğretmen aşağıdaki nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi davranışlarından hangisini tercih etmiştir?

- A. Başarı Odaklılık
- B. Yönlendirici Olma
- C. Etkili Olma
- D. Etkileşim Hızı

21. Kamil, 7 yaşında kaynaştırma eğitimine devam eden ve hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir çocuktur. Kamil ihtiyacı olmadıkça arkadaşlarından veya öğretmeninden bir talepte bulunmamakta ve etkileşime girmemektedir. Öğretmeni, Kamil'in arkadaşları veya kendisiyle etkileşim kurmasını desteklemek adına sınıfta yazı etkinliği sırasında kalem yerine ona pipet, serbest zaman etkinliğinde ise arabayı istediğinde ona bebek vererek kalemi ve arabayı talep etmesini beklemektedir. Öğretmenin kullandığı çevresel düzenleme stratejisi aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Ulaşılamaz hale getirme

- B. Şaşırtıcı beklenmedik durumlar yaratma
- C. Sınırlı oranda verme
- D. Eksik bırakma

22. I. Çocuk yanıt vermez.

II. Öğretmen çocuğu dikkatlice gözlemler ve çocuğun istediğini sözel olarak ifade etmesini bekler (Birinci bekleme, 3-5 saniye).

III. Çocuk öğretmenin talebine “bebekle oynamak istiyorum” diyerek doğru yanıt verir.

IV. Öğretmen çocuğun isteğini sözel olarak ifade etmesini bekler (İkinci bekleme, 3-5 saniye)

V. Çocuk ikinci beklemeden sonra yanıt vermezse öğretmen “ne istiyorsun?” diye talep ederek ona yardımcı olur.

VI. Öğretmen “masanın üstündeki bebekle oynamak istiyorum” cümlesi ile genişletme yaparak çocuğa model olur.

Yukarıda bekleme süreli öğretim için örnek bir diyalog yer almaktadır. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde bu öğretimin basamakları doğru bir sıralama ile verilmiştir?

- A. II-III-VI-I-IV-V
- B. II-I-IV-V-III-VI
- C. II-I-IV-V-IV-III
- D. I-II-IV-V-IV-III

23. Betül öğretmen, oyun ya da etkileşim sırasında hoş, beklenmeyen sürprizler, şakalar yapmakta, öğrencilerine sık sık memnuniyetini göstermekte ve canlı bir etkileşim ortamı yaratmaktadır. Betül öğretmen, öğrencilerinin oyununu izlemekten ziyade öğrencileri ile eğlenceli bir şekilde oyun oynamayı tercih etmektedir. Betül öğretmenin bu davranışlarını tanımlayan seçeneği işaretleyiniz?

- A. Keyif alma
- B. Yanıtlayıcı olma
- C. Başarı odaklı olma
- D. Sözel pekiştireç kullanma

24. Eda öğretmen bir okul öncesi eğitim sınıfında öğretmendir. Eda öğretmen gün boyunca çocuklarla ilgilenmekte, canlı bir etkileşim kurmakta, beklenmeyen şakalar yapmakta ve çocukların oyunlarına katılmaktadır. Çocukların gün içerisinde ilgilerini ve liderliklerini takip ederek, çocuklara uygun dilsel girdiler sağlamaktadır.

Eda öğretmenin davranışlarını en iyi tanımlayan seçenek aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Keyif alan ve duyarlı-yanıtlayıcı bir öğretmendir.
- B. Başarı odaklı ve duyarlı-yanıtlayıcı bir öğretmendir.
- C. Etkili ve başarı odaklı bir öğretmendir.
- D. Keyif alan ve yönlendirici bir öğretmendir.

25. I. Soyut düşünme becerileri somut düşünme becerilerinden daha çok gelişmiştir.
II. Kendilerinden büyüklerle oynamayı, zaman geçirmeyi tercih ederler.
III. Sınıf kurallarına uyma becerilerinde zorluk yaşarlar.
IV. Sosyal ipuçlarını kavramada zorluk yaşarlar.
Yukarıda verilenler ifadelerden hangileri zihin yetersizliği olan bireylerin özellikleri arasında yer almaktadır?
- A. II-IV
B. I-II
C. I-III
D. III-IV
26. Murat'ın öğretmeni, okulda kahvaltıya gelmeden önce, Murat'a el yıkama becerisini kazandırmak istemektedir. Öğretmeni, Murat'ın elinden tutarak ellerini nasıl yıkaması gerektiğini aşama aşama gösterir. Daha sonraki süreçlerde öğretmen, Murat'a ellerini yıkarken zorlandığı kısımlarda bileğinden tutarak destek olmaya çalışır. Sonrasında ise öğretmen, Murat ellerini yıkarken ondan birkaç adım uzaklaşarak sanki eli Murat'ın elinin üzerindeymiş gibi ona yardımcı olur. Murat bu beceriyi bağımsız bir şekilde yapıncaya kadar öğretmenin bu uzaklaşmaları devam eder.
Yukarıdaki örnek olayda öğrencisinin el yıkama becerisini kazanmasını isteyen bu öğretmen altı çizili kısımlarda sırasıyla hangi ipuçlarından yararlanmışır?
- A. Sözel ipucu-Model olma-Tam fiziksel
B. Tam fiziksel -Kısmi fiziksel -Gölge yardımı
C. Tam model olma-Kısmi model olma-Gölge yardımı
D. Tam fiziksel-Kısmi fiziksel-Sözel olmayan ipucu
27. Aşağıdakilerden hangisi çocuğun sözel iletişim başlatmasına olanak sağlayan doğal bir dil destekleme stratejisi olan bekleme süreli öğretimin uygulamadaki örneğidir?
- A. Öğretmen sanat etkinliğinde çocuğun yanına oturarak "şimdi makası tutuyorum" der, 5 saniye bekler ve daha sonra "çiçek resmini kesiyorum" diyerek yaptığı etkinliği anlatmaya devam eder.
B. Öğretmen serbest zaman etkinliğinde çocukla yan yana oturarak "arabayı sürüyorsun" der, 5 saniye bekler ve daha sonra "kırmızı arabayı sarı arabanın yanına koydun" diyerek çocuğun yaptığı etkinliği anlatmaya devam eder.
C. Öğretmen yemek saatinde herkese süt dağıtırken çocuğa "evet sütü istedin" der, 5 saniye bekler ve çocuk tepki vermeden sütü çocuğa verir.
D. Öğretmen serbest zaman etkinliğinde çocuğun ne istediğini ifade etmesini 5 saniye bekler, çocuk "araba oynamak istiyorum" der ve "kutudaki arabalarla oynamak istiyorsun" cümlesi ile çocuğun yanıtını genişleterek ona model olur.

28. Levent'in "nesne isimlerini söyleme"yi öğrenmeye gereksinimi vardır. Levent, öğretmeni ile birlikte olduğu bir zamanda, Levent biraz elma püresi istediğini belirtir. Elma püresi kavanozu Levent'in ulaşamayacağı bir yeredir. Öğretmeni "el....." diyerek Levent'e ipucu sunar ve Levent istediği şeyi söyler yani "elma püresi" der. Öğretmen kaşığının ucuyla Levent'e "elma püresi" verir ve bekler. Öğretmen, Levent'in biraz daha elma püresi istediğini talep etmesini ister. Levent'in talep etmesi sonucunda öğretmen öğrencisini doğal olarak pekiştirir.

I. Şaşırtıcı durumlar yaratma

II. Ulaşılamaz hale getirme

III. Sınırlı oranda/parça parça verme

Açıklanan örnek olayda yukarıda sıralanan çevresel düzenlemelerden hangisi ya da hangileri kullanılmıştır?

A. I, III

B. Yalnızca II

C. II, III

D. Yalnızca III

29. Aşağıdakilerden hangisi Serebral Palsi'ye yol açan nedenlerden biridir?

A. Tedavi edilmiş sarılık

B. Normal doğum ağırlığı

C. Kardeş sayısı

D. İlerlemiş baba yaşı

30. "Beyindeki motor bölgelerin hasarı sonucu ortaya çıkan hareket ve duruş bozukluğu olarak tanımlanan yetersizlik türü aşağıdakilerden hangisidir?

A. Down Sendromu

B. Otizm Spektrum Bozukluğu

C. İşitme yetersizliği

D. Serebral Palsi

31. Ali, hafif düzey zihin yetersizliği olan 6 yaşında bir çocuktur. Ali, yetersizliğinden dolayı devlet tarafından rehabilitasyon kurumlarına yönlendirilmekte ve ücretsiz olarak eğitim almaktadır. Ali'nin almış olduğu bu destek aşağıdaki destek türlerinden hangisi ile açıklanabilir?

A. Doğal destek

B. Rastlantısal destek

C. Özel destek

D. Genel destek

32. Aşağıdakilerden hangisi nitelikli yetişkin-çocuk davranışları içerisinde yer alan "etkili olma"ya ilişkin bir öğretmenin dikkat edeceği uygun davranışlardan biridir?

A. Çocuğun kurduğu oyuna izleyici kalmak

- B. Çocuğun ilgisini ilgilendiği nesneden farklı bir nesneye çekmek
C. Çocuğun ilgisi doğrultusunda karşılıklı ve dengeli oyun oynamak
D. Çocuğun oyununu değiştirecek sık müdahalelerde bulunmak
- 33.** Esin öğretmen öğrencisi Ayşe'nin boyama etkinliklerine katılmakta isteksiz olduğunu, ancak hareketli oyunlara katılmayı sevdiğini gözlemlemiştir. Bunun üzerine Esin öğretmen öğrencilerinin dans ederek boyama yapabilecekleri bir etkinlik planlamış, böylece Ayşe'nin de boyama etkinliğine katılımını sağlayabileceğini düşünmüştür. Belirtilen örnek duruma göre Esin öğretmen için aşağıda yer alan maddelerden hangisi ya da hangileri söylenebilir?
I. Esin öğretmen yaratıcı olma stratejisini kullanan bir öğretmendir.
II. Esin öğretmenin etkileşim hızı yüksektir.
III. Esin öğretmen öğrencilerinin ilgisini izleyen bir öğretmendir.
IV. Esin öğretmen yüksek düzeyde başarı odaklıdır.
A. I-III
B. II-IV
C. I-II
D. III-IV
- 34.** Aşağıdakilerden hangisi kaşıkla yemek yeme becerisini çocuğuna kazandırmak amacıyla tam fiziksel ipucu türünü kullanmak isteyen bir öğretmenin izlemesi gereken doğru yoldur?
A. Çocuğun kaşığı eline alması için çocuğun elinin üzerinden tutarak kaşığı eline alması için yardım sunmak
B. Çocuğun kaşığı eline alması için çocuğun bileğinden tutarak kaşığı eline almasını sağlamak
C. Çocuğun kaşığı eline alması için çocuğun dirseğinden tutarak kaşığı eline almasını sağlamak
D. Çocuğun kaşığı eline alması için çocuğun hareketlerini eşgüdümlü olarak izlemek
- 35.** Ali sözcük çıktısı olmayan ve jest ve mimiklerle iletişim kuran bir çocuktur. Serbest zaman etkinliğinde Ali arabayı işaret ettiğinde öğretmeni onun iletişim becerilerini desteklemek için "Hıın hınnn", "düt düt", "araba" gibi sözcükleri kullanmaktadır. Ali "düt" dediğinde ise öğretmen "evet, araba" diyerek düzeltmeler yapmakta ve "çok güzel söylemeye çalıştın" demektedir. Yukarıdaki örnek olayda öğretmenin kullanmış olduğu stratejiler aşağıdakilerden hangileridir?
A. Yönlendirici olma-Başarı odaklı olma-Yanıtlayıcılık
B. Genişletme-Model olma-Sözel pekiştirme kullanma
C. Seçenek sunma-Model olma-Sözcük bombardımanı
D. Talep etme model olma-Genişletme-Kendi kendine konuşma

36. Osman ince motor ve dil becerilerinde yetersizlik gösteren bir çocuktur. Öğretmen sanat etkinliğinde Osman'a boya kalemlerini şeffaf fermuarlı bir kutuda vermekte, ipe boncuk dizerken boncukları teker teker vermekte, bazen boncuk dizerken ona boncuk yerine kalem, silgi gibi nesneler uzatmaktadır. Yukarıdaki örnek olayda öğretmenin kullanmış olduğu çevresel düzenlemeler aşağıdakilerden hangileridir?
- A. Model olma-Seçenek sunma-Genişletme
 - B. Ulaşılamaz hale getirme-Genişletme-Eksik bırakma
 - C. Şaşırtıcı beklenmedik durum yaratma-Sınırlı oranda verme-Ulaşılamaz hale getirme
 - D. Eksik bırakma-Talep etme model olma- Şaşırtıcı beklenmedik durum yaratma
37. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi öğretmenin öğrencisi ile kurduğu etkileşim sırasında duygusal ifade edici olduğunu gösteren davranışlardan biridir?
- A. Çocukla kurulan etkileşimde otoriter bir tutumda olmak
 - B. Sert ve kesin bir ses tonu kullanmak
 - C. Duygularını aktarmak için jest ve mimiklerini kullanmak
 - D. Öğretim odaklı bir etkileşim ortamı yaratmak
38. Asu öğretmen, dönem sonuna kadar öğrencilerinin programda yer alan tüm amaçları edinmelerini istemektedir. Eğitim ve oyun yoluyla öğrencilerinin tüm gelişim alanlarını desteklemek için yoğun bir çaba göstermekte ve belirlediği amaçları öğrencilerine kazandırmak için baskı yapmaktadır. Amaçlara yönelik belirlediği etkinliklerde öğrencilerinin ilgilerini göz ardı ederek kendi kararlarını ön planda tutmaktadır. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi Asu öğretmenin davranışlarını açıklamaktadır?
- A. Yönlendirici olma-Keyif alma
 - B. Başarı odaklı olma-Yönlendirici olma
 - C. Etkili olma-Başarı odaklı olma
 - D. Yanıtlayıcı olma-Yönlendirici olma
39. Nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi açısından düşünüldüğünde, aşağıdakilerden hangisi olması gereken düzeyde yönlendirici olma stratejisini örneklemiştir?
- A. Serbest zaman etkinliğinde hangi köşede oynayacağına karar veremeyen öğrenciye öğretmenin seçenek sunması
 - B. Yalnız başına blok köşesinde oynayan öğrencinin diğer öğrencilerle birlikte oynamaya zorlanması
 - C. Sanat etkinliğinde çocuğa öğretmenin kendi tercih ettiği boya kalemini vermesi
 - D. Karalama döneminde zorluk yaşayan bir öğrenciye düz çizgi çalışması verilmesi
40. "Ayça küçük kas becerilerinde zorlanmaktadır. Öğretmeni de Ayça'nın küçük kas becerilerini geliştirmek için Ayça'nın çok sevdiği bir etkinlik olan oyun hamuru ile şekil çıkartma etkinliğini planlamıştır. Öğretmen Ayça'nın şekil çıkartma becerisinde

zorlandığını gözlemlediği noktada Ayça'nın bileğinden hafifçe tutarak oyun hamurundan şekil çıkartmasına yardım etmiştir." Öğretmenin sunduğu bu ipucu türü aşağıdakilerden hangi ipucu türüne örnektir?

- A. Tam fiziksel ipucu
- B. Gölge yardımı
- C. Model ipucu
- D. Kısmi fiziksel ipucu

41. Jale öğretmen, akranlarına göre gelişimi geride olan öğrencisinin gelişimini desteklemek amacıyla günün belli zaman dilimlerinde öğrencisi ile bireysel çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalar sırasında öğrencisinin etkinlik ya da oyununun her anına müdahale etmekte, kendi belirlediği etkinlikleri öğrencisi ile yapmakta, sık sık öğrencisine ne yapması gerektiğini söylemekte ve öğrencisi sık sık etkinlik ya da oyundan kopmaktadır. Jale öğretmen bu durumda kendi seçtiği başka bir etkinliği öğrencisi ile yapmak üzere başlatmaktadır.

Aşağıdakilerden hangisi Jale öğretmenin bu davranışlarını tanımlayan doğru seçenektir?

- A. Yönlendirici olma
- B. Başarı odaklı olma
- C. Etkileşim hızı
- D. Yanıtlayıcı olma

42. Jale öğretmenin, öğrencisinin etkinlik ya da oyunda daha uzun süre kalmasına yardımcı olabilecek uygun davranış örneğini seçiniz?

- A. Öğrencisine, "önce bunu oynayacağız, sonra bunu oynayabiliriz" demek.
- B. Öğrencisine, "bu etkinliği bitirdiğimizde sana çikolata vereceğim" demek.
- C. Öğrencisine, "bu etkinliği bitirmek zorundayız" demek.
- D. Öğrencisine, "hangi oyun ile oynamak istersin?" demek.

43. İpucu sunmanın amacı aşağıda yer alan seçeneklerden hangisi ile en iyi açıklanabilir?

- A. Çocuğun hedef becerileri bağımsız olarak sergilemesi
- B. Çocuğun hedef becerileri daha hızlı sergilemesi
- C. Çocuğun hedef becerileri daha kolay sergilemesi
- D. Çocuğun hedef becerileri yönerge eşliğinde sergilemesi

44. Selim ve arkadaşları resim etkinliğinde boyama çalışması yapmaktadırlar. Selim ve arkadaşları boyama etkinliğini oldukça eğlenceli bulmaktadır ve Selim boyama etkinliğinde yardıma gerek duymadan boyama etkinliğini tamamlayabilmektedir. Ancak Selim çoğunlukla bir etkinliğe başlamada sorun yaşamaktadır. Arkadaşları boyama etkinliğine başlarken Selim etkinliğe henüz başlamamıştır. Selim'in boyama etkinliğine başlamasını sağlamak amacıyla jest veya mimik ipucu ile öğrencisinin dikkatini çekmek isteyen öğretmenin izlemesi gereken yol aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Masadaki pastel boyayı gözüyle işaret ederek “boyayı al” der.
- B. Masadaki pastel boyalar arasından “hangisini istiyorsun?” diyerek seçenek sunar.
- C. Masadaki pastel boyayı eline alır ve kendisi boyama etkinliğine başlar.
- D. Masadaki pastel boyayı eline alarak “hadi boyayalım” der.
- 45.** Ömer öğretmen, sınıfında hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip öğrencisi bulunan bir kaynaştırma öğretmenidir. Ömer öğretmen öğrencisiyle kavramsal beceriler çalışmak istemektedir. Ömer öğretmen, öğrencisi ile kavramsal beceri çalışması için aşağıdaki becerilerden hangisini çalışması gerekmektedir?
- A. Kişiler arası sorumluluk
- B. Para yönetimi
- C. Güvenlik
- D. Okuma-yazmaya hazırlık
- 46.** Tufan öğretmen, Ali isimli öğrencisinde yönergeleri sonuna kadar takip edememe, ayrıntılara odaklanamama ve düzen kurup devam ettirememe gibi bir dizi davranış gözlemlemektedir. Tufan öğretmen, Ali’nin dosyasını incelendiğinde herhangi yetersizlik ile ilgili tanısının bulunmadığını görmüştür. Tufan öğretmenin, öğrencisi Ali’nin davranışlarına bakarak şüphelenmesi gereken temel durum aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Ali’de Otizm Spektrum Bozukluğu olduğu
- B. Ali’de hafif düzey zihin yetersizliği olduğu
- C. Ali’de dikkat dağınıklığı olduğu
- D. Ali’de hiperaktivite olduğu
- 47.** Belirli bir eylemin tamamlanabilmesi için gereken materyallerin bir kısmının verilmemesi ile gerçekleştirilen çevresel düzenleme stratejisi aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Eksik bırakma
- B. Sınırlı oranda verme
- C. Şaşırtıcı beklenmedik durumlar yaratma
- D. Ulaşılmaz hale getirme
- 48.** Tufan öğretmenin sınıfında hafif düzey Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir öğrencisi bulunmaktadır. Tufan öğretmen, doğal öğretim yönteminde yer alan çevresel düzenleme stratejilerinden “sınırlı oranda verme” stratejisini kullanarak öğrencisinin iletişim becerilerini artırmak istemektedir. Tufan öğretmenin “sınırlı oranda verme” stratejisini kullanırken izlemesi gereken yol aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Etkinlikler sırasında öğrencinin etkinliği tamamlayabilmesi için gerekli malzemelerin bir kısmını eksik vererek iletişim başlatmasını sağlamak

- B. Etkinlikler sırasında kullanacağı materyalleri farklı sıralarda ve zamanlarda vererek iletişim başlatmasını sağlama
- C. Etkinlikler sırasında öğrencinin ihtiyacı olan materyalleri parça parça verip istemesini sağlayarak iletişim başlatma
- D. Etkinlikler esnasında çocuğun kullanacağı materyalleri ulaşılmaz bir yere koyarak çocuktan istemesini veya ifade etmesini bekleyerek iletişim başlatma

49. Banu öğretmen, 15 yıllık bir okul öncesi öğretmenidir. Banu öğretmen, her sabah okula geldiğinde öğrencileri ile etkileşime girmekte ve oyun oynamaktadır. Banu öğretmen, öğrencileri ile girdiği etkileşim sırasında vücut dilini, sesini, yüz ifadelerini tutarlı olarak çocukla iletişim kurmak ve duygularını aktarmak için kullanmaktadır. Duygularını aktarmak için yüz ifadelerini, ses tonunu aktif bir şekilde kullanmakta ve canlı bir etkileşim ortamı yaratmaktadır. Banu öğretmenin öğrencileri ile kurduğu etkileşim sırasındaki davranışları dikkate alındığında, bu davranışları aşağıdakilerden hangisi en iyi şekilde karşılamaktadır?

- A. Sıcak olma
- B. Keyif alma
- C. Kabullenme
- D. Duygusal ifade edici olma

50. I. Çocuğun eylemlerini uygun ve değerli bulduğunu içeren sözel ve sözel olmayan ifadeler içeren bir yaklaşım

II. Çocuğun eylemlerine karşılık tepkisiz bir yaklaşım

III. Çocuğun yapabildiklerini onaylayan henüz yapamadıklarını destekleyen bir yaklaşım

IV. Çocuğun her istediğini yapmasına izin veren bir yaklaşım

V. Sürekli olarak çocuğun yaptığı şeylerden memnun olunmadığını belirten bir yaklaşım

Buna göre, yukarıda sıralanan ifadelerden hangisi ya da hangileri nitelikli yetişkin davranışlarından olan “kabullenme” davranışına ya da davranışlarına örnek olarak verilebilir?

- A. Sadece III
- B. I-III
- C. I-II-III
- D. I-III-IV-V

51. Ege, 4 yaşında bir öğrencidir. Ege, her sabah okula geldiğinde hemen blok köşesine gitmekte ve genelde yalnız başına oynamayı tercih etmektedir. Ege blokları üst üste koyup yıkmaktan çok keyif almaktadır ve tekrarlayan bir şekilde aynı oyunu oynamaktadır. Aşağıdakilerden hangisi Ege’nin oyununu genişletmek için öğretmene yardımcı olabilecek bir yoldur?

- A. “Ege, bak senin için yeni bir oyuncak getirdim” demek.
B. “Ege, seninle upuzun bir gökdelen yapıp, üzerine sayıları yapıştıralım mı?” demek.
C. “İstersen başka bir köşede oynayabilirsin” demek.
D. “Hep kule yapmak olmaz, bak ben sana araba yapayım” demek.
- 52.** Hale öğretmen, 4 yaş grubu ile çalışan bir okul öncesi öğretmenidir. Hale öğretmen, öğrencilerinin davranışlarını çok iyi gözlemlemektedir. Öğrencileri istenen etkinlikte başarı gösterdiğinde başlarını okşayarak, sınıfta alkışlayarak “aferin, çok güzel, harikasin” demek ya da olumlu bir davranış sergilediklerinde “aferin, ne güzel oturuyorsun, arkadaşına çok güzel sıra verdin, oyuncağını paylaştığın için teşekkür ederim” şeklinde ifadeler kullanmaktadır. Hale öğretmen, öğrencilerinin kendilerine güvenmeleri, başarı göstermelerinin yanı sıra herhangi bir duruma bağlı olmadan da öğrencilerine güzel sözler söylemektedir. Aşağıdakilerden seçeneklerden hangisi Hale öğretmenin bu davranışlarını nitelendirmektedir?
- A. Etkili olma
B. Keyif alma
C. Sözel pekiştireç kullanma
D. Başarı odaklı olma
- 53.** Hakan öğretmen sınıfında yer alan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencisinin iletişim becerilerini geliştirmek için çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalardan biri de eksik bırakma stratejisidir. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi eksik bırakma stratejisini örneklemektedir?
- A. Yemek etkinliği sırasında meyve suyunu az doldurarak istemesini sağlama
B. Sevdiği arabayı kutu içerisine koyarak görebileceği ama ulaşamayacağı yere koyma ve istemesini sağlama
C. Boyama etkinliği sırasında boyaları verip kâğıdı vermeyerek istemesini sağlama
D. Serbest oyun zamanında top ve araba seçeneklerini sunarak herhangi birini istemesini sağlama
- 54.** Aşağıdakilerden hangisi olması gerektiği düzeyde başarı odaklı olan bir öğretmenin sergilemesi gereken en uygun davranıştır?
- A. Uygun ortamı sağlar ve çocuğun ilgisini gözlemler.
B. Uygun ortamı sağlar ve zengin uyarılar sunar.
C. Uygun ortamı sağlar ve çocuğun başarılı olması için bir miktar baskı yapar.
D. Uygun ortamı sağlar ve çocuğun ilgisi doğrultusunda gelişimini destekler.
- 55.** Öğretmenin Aslı’dan kendisine kırmızı topu vermesini istediğinde Aslı’nın öğretmenine sarı topu vermesi üzerine jest ve mimik ipucu kullanmak isteyen öğretmenin izlemesi gereken yol aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Çocuğun tepkilerini eşgüdümlü olarak izlemesi

- B. “Hayır” anlamında başını sallaması veya kaşlarını kaldırması
- C. Kırmızı topu eline alması
- D. “Kırmızı topu ver” demesi

56. - Öğretmenin doğru performansın ne kadar önemli olduğunu öğrenciye hissettirmesi

- Öğretmenin belli hedefleri gerçekleştirmesi için öğrenciye baskı yapması
- Öğretmenin belli hedefleri geliştirmek amacıyla eğitim ya da oyun yoluyla sürekli çocuğun gelişim alanlarını desteklemesi

Yukarıda sıralanan ifadeler aşağıdaki yetişkin davranışlarından hangisini tanımlamaktadır?

- A. Yüksek düzeyde yönlendirici olma
- B. Yüksek düzeyde başarı odaklı olma
- C. Yüksek düzeyde etkili olma
- D. Yüksek düzeyde yanıtlayıcı olma

57. Aşağıdakilerden hangisi dolaylı olarak sunulan sözel ipucu türüne örnek olarak verilebilir?

- A. “Defterini, kitabını çıkar” demek yerine “herkes derse hazır mı?” demek
- B. “Defterini, kitabını çıkar” demek yerine defteri, kitabı işaret etmek
- C. “Defterini, kitabını çıkar” demek yerine deftere, kitaba bakmak
- D. “Defterini, kitabını çıkar” demek yerine “evet” anlamında kafasını sallamak

58. Öğretmen Emre’yle el yıkama becerisi üzerine çalışmaktadır. Bu amaçla Emre ellerini yıkarken musluğu kapatmayı unutmaktadır. Öğretmen de yan tarafta kendi ellerini yıkarken musluğu kapatma basamağı için Emre’ye “musluğu kapatıyoruz” diyerek “musluğu kapatır”. Bu örnekte hangi tür ipucu veya ipuçları kullanılmıştır?

- A. Yalnızca sözel ipucu
- B. Model ve sözel ipucu
- C. Kısmi fiziksel ve model ipucu
- D. Tam fiziksel ve model ipucu

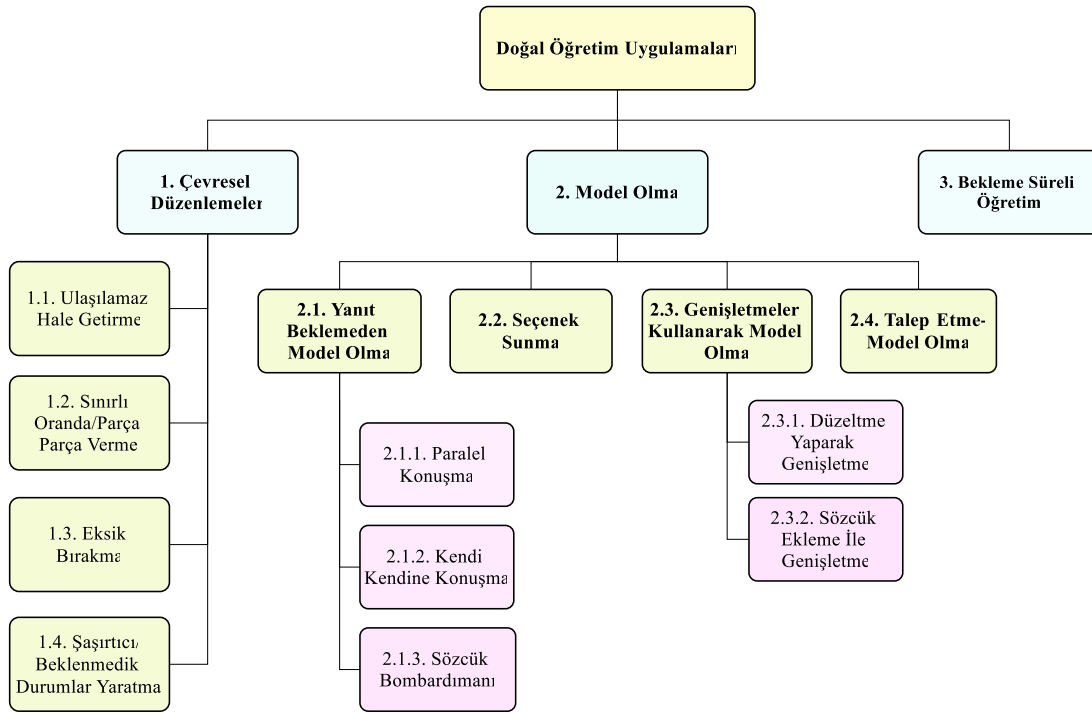
KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ.

EK-9. Doğal Öğretim Süreci (DÖS) Video Analiz Formu

Bu form A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde formun nasıl kullanılacağına ilişkin yönergeler, ikinci bölümde ise formun fiziksel biçimi yer almaktadır.

A. Kullanım Yönergesi

Bu form, öğretmenlerin ön-test, son-test ve izleme olmak üzere üç farklı zamanda serbest zaman ve sanat etkinliklerinde kullandıkları üç ana doğal öğretim stratejisinden aldıkları genel toplam puanların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Kullanım yönergesi formda yer alan stratejilerin ilgili açıklama, yönerge ve uygulama örnekleri doğrultusunda kodlanarak, her bir katılımcı için elde edilen toplam puanların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesine hizmet etmektedir. Form içerisinde kodlanması gereken üç temel ve bu stratejilerin altında yer alan alt stratejiler şunlardır:



Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi, formda kodlanarak frekans değerleri atanacak üç temel strateji; çevresel düzenlemeler, model olma ve bekleme süreli öğretimdir. Form, üç temel stratejiden genel bir toplam puan elde etmeyi amaçlamakta ve bu puan parçadan bütüne giden bir yaklaşımla hesaplanmaktadır. Örneğin, çevresel düzenlemeler içerisinde dört alt

strateji yer almakta ve bu dört stratejiden alınan puanların toplamı çevresel düzenlemeler ana stratejisinden elde edilen toplam puanı oluşturmaktadır. Benzer şekilde diğer temel stratejilerden elde edilen toplam puanlar da, bu stratejiler içerisindeki alt stratejilerden elde edilen puanların toplamı sonucunda elde edilmektedir. Üç temel stratejiden elde edilen tüm puanların toplamı ise, katılımcının formdan almış olduğu genel toplam puanı ifade etmektedir. Formda yer alan tüm stratejilerin kodlanarak, frekans değerlerinin bu stratejilere nasıl atanacağına ilişkin açıklama ve uygulama örnekleri aşağıdaki bölümde yer almaktadır.

1. ÇEVRESEL DÜZENLEMELER

Doğal öğretim uygulamalarına genellikle çevresel düzenlemelerle başlanmakta ve diğer doğal öğretim stratejileri bu uygulamalarla birlikte kullanılmaktadır. Çevresel düzenlemeler ana başlığı içerisinde dört farklı stratejiye yer verilmiş ve tüm kodlamalar bu stratejiler çerçevesinde yapılmıştır. Dolayısıyla bu ana başlık altında kodlamalar yapılırken dört temel alt strateji dikkate alınmış, uygulanan her bir stratejiye bir frekans değeri atanmış ve çevresel düzenlemelerle birlikte kullanılan doğal öğretim stratejileri ilgili diğer stratejiler içerisinde kodlanmıştır. Dört alt stratejiden alınan puanların toplamı ise, “çevresel düzenlemeler” ana stratejisi toplam puanını oluşturmuştur. Sözü edilen dört alt strateji ve bu stratejilere ilişkin uygulama örnekleri ise şunlardır:

Alt Stratejiler	Uygulama Örnekleri
1.1. Ulaşılabilir Hale Getirme: Öğretmenin günlük etkinlikler içerisinde çocuğun ilgi gösterdiği nesne, oyuncak ya da araç-gereçleri fiziksel açıdan ulaşılacak yerlere koyması “ulaşılabilir hale getirme” stratejisi olarak kodlanmıştır.	Oyuncakların masanın ortasına, raflara ya da kapalı ama görülebilir kutulara konması
1.2. Az Miktarda/Parça Parça/Sınırlı Oranda Verme: Öğretmenin günlük etkinlikler içerisinde ilgi gösterilen ya da istenen nesne, oyuncak, araç-gereç ya da yiyecek/içeceğin az miktarda/bir kısmını çocuğa vermesi bu strateji içerisinde kodlanmıştır.	- Serbest zamanda parçalı bir oyuncağın bölümlerini çocuğa tek tek verme - Kahvaltı zamanında çocuğun sevdiği yiyecek ve içeceklerden ona az miktarda verme
1.3. Eksik Bırakma: Öğretmenin çocuğun yaptığı bir etkinliğin ya da aşına olduğu rutinin bir parçasını eksik bırakması bu strateji içerisinde kodlanmıştır.	- Sanat etkinliği içerisinde çocuğa boya kalemi verip kâğıt vermeme - Yemek saatinde çocuğun tabağına çorba koyup kaşığı vermeme
1.4. Şaşırtıcı Beklenmedik Durumlar Yaratma: Öğretmenin çocuğun gün içerisinde aşına olduğu durumlar ya da etkinlikler sırasında unutmuş ya da yanlışlıkla yapmış gibi davranması, ortama yeni ve farklı bir nesne koyması bu strateji içerisinde kodlanmıştır.	- Oyun sırasında eldiveni ayağına giyme - Bardağı su yerine kraker koyma - Çatal isteyen çocuğa kalem verme

2. MODEL OLMA

Model olma, çocuğun ilgisi doğrultusunda ona uygun ve anlamlı dilsel girdiler sunmaktır. Buna ek olarak, çocuğun söylediklerine uygun yanıtlar sunulması da model olma stratejisi içerisine girmektedir. Bu kapsamda, öğretmenin çocuğun söylediklerini onaylaması ya da tekrar etmesi model olma stratejisi içerisinde kodlanmıştır. Örneğin, çocuk “fil” dediğinde öğretmenin “evet, fil” demesi, yine çocuğun “öğretmenim altın parlayan yüzük” dediğinde öğretmenin “parlayan yüzük” demesi model olma stratejisi olarak ele alınmıştır.

Sözü edilen durumlar dışında; bu strateji “yanıt beklemeden model olma”, “genişletme”, “seçenek sunma”, “talep etme-model olma” alt stratejilerinden oluşmaktadır. “Yanıt beklemeden model olma” stratejisi “sözcük bombardımanı”, “paralel konuşma” ve “kendi kendine konuşma”; “genişletme” stratejisi ise “sözcük ekleyerek genişletme” ve “düzeltme/yer değiştirme yaparak genişletme” türlerinden oluşmaktadır. Formun genel yapısında olduğu gibi, “model olma” ana stratejisinden alınan toplam puanlar belirlenirken de parçadan bütüne giden bir yol izlenmiştir. Örneğin; sözcük ekleyerek ve düzeltme/yer değiştirme yaparak genişletme alt stratejilerinden alınan puanlar “genişletme” stratejisinden alınan toplam puanı oluşturmuştur. Sonuç olarak ise; yanıt beklemeden model olma, genişletmeler kullanarak model olma, seçenek sunma ve talep etme-model olma stratejilerinden elde edilen tüm puanlar “model olma” ana stratejisinden alınan toplam puanı oluşturmuştur.

2.1. Yanıt Beklemeden Model Olma: Öğretmenin çocuğun ilgisi doğrultusunda ve gelişimsel düzeyine uygun olarak sunduğu tüm dilsel girdiler “yanıt beklemeden model olma” olarak kodlanmıştır. Kodlamadaki temel nokta, çocukta herhangi bir dil çıktısının gözlemlenmemiş olmasıdır, çünkü diğer türlü bu kodlar “genişletme” stratejisi ile çakışmaktadır. Bu kapsamda, sözcük çıktısı olmayan ya da sergilemeyen çocuğun bir etkinlik içerisinde dokunduğu, gösterdiği şeylerin öğretmen tarafından adlandırıldığı ve nitelendirildiği her duruma bir frekans değeri atanmıştır. Örneğin, çocuğun mavi bir abayla oynarken “mavi araba”, maymunla oynarken “maymun” denmesi bu strateji içerisinde yer almıştır.

“Yanıt Beklemeden Model Olma” stratejisi içerisinde “sözcük bombardımanı”, “paralel konuşma” ve “kendi kendine konuşma” olmak üzere üç alt strateji yer almış, kodlamalar yapılırken bu alt stratejiler de dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, yanıt beklemeden model olmayla birlikte üç alt stratejiden alınan tüm puanlar, “yanıt beklemeden model olma” ana stratejisinden alınan toplam puanı oluşturmuştur. Sözü edilen alt stratejilerin kodlanmasına ilişkin açıklama ve uygulama örnekleri şöyledir:

Alt Stratejiler	Uygulama Örnekleri
2.1.1. Sözcük Bombardımanı: Öğretmenin öğrencisi için belirli sözcükler belirleyip bunları ard arda bombardıman şeklinde sunması sonucunda kodlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenden öncesinde sözcük bombardımanı yapacağına ilişkin ön bilgi alınması gerekmiştir. Öğretmen öğrencisi için “aç, ver vb.” sözcükler belirleyip bunu bir etkinlik içerisinde çocuğa en az üç kez ard arda bombardıman şeklinde sunduysa, bombardıman şeklinde sunulan her sözcük için bir frekans değeri atanmıştır.	• Çocuk için belirlenen “aç, ver, al” gibi sözcükleri çocuğa bombardıman şeklinde sunma
2.1.2. Paralel Konuşma: Öğretmenin bir etkinlik, oyun vb. içerisinde çocuğun yaptıklarını dil düzeyine uygun bir şekilde sözel olarak ifade etmesi ya da adlandırması sonucu kodlanmıştır. Bu noktada, öğretmenin çocuğun eylemini ifade ettiği her cümleye bir frekans değeri atanmıştır.	• Çocuk sanat etkinliğinde resim çizerken “kırmızı kalemle çiziyorsun”, “bulut çiziyorsun” vb. demek
2.1.3. Kendi Kendine Konuşma: Öğretmenin bir etkinlik, oyun vb. içerisinde kendi yaptıklarını çocuğun dil düzeyine uygun bir şekilde sözel olarak ifade etmesi ya da adlandırması sonucu kodlanmıştır. Bu noktada, öğretmenin kendi eylemini ifade ettiği her cümleye bir frekans değeri atanmıştır.	• Öğretmenin resim çizerken “kırmızı kalemle çiziyorum”, “Güneş çiziyorum” vb. demesi

2.2. Genişletme: Çocuğun sözcük çıktısı, sesleme ya da ses taklidi yapmasına karşılık yetişkinin bunu genişletmesi, bu strateji içerisinde kodlanmıştır. Burada çocuğun bir ses, seslendirme ya da sözcük çıkartması temel alınmıştır, çünkü diğer türlü “yanıt beklemeden model olma” stratejisi ile çakışan davranışlar ortaya çıkmaktadır.

Genişletme stratejisi altında kodlanan alt stratejiler iki tanedir. Bunlar, “sözcük ekleyerek” ve “düzeltme/yer değiştirme yaparak genişletme”dir. Bu bağlamda tıpkı diğer temel stratejilerde olduğu gibi, alt stratejilerden alınan toplam puanlar “genişletme” stratejisinden alınan toplam puanı oluşturmuştur. Sözü edilen alt stratejilerin kodlanmasına ilişkin açıklama ve uygulama örnekleri şöyledir:

Alt Stratejiler	Uygulama Örnekleri
2.2.1. Sözcük Ekleyerek Genişletme: Öğretmenin çocuğun söylediği bir sözcük ya da cümleye isim, eylem, sıfat vb. sözcükler eklemesi bu strateji içerisinde kodlanmıştır.	- Çocuk: Saat. - Öğretmen: Mavi saat. - Çocuk: Süt. - Öğretmen: Süt içiyor.
2.2.2. Düzeltme/Yer Değiştirme Yarak Genişletme: Öğretmenin çocuğun söylediği bir sözcük ya da cümleinin yerlerini değiştirerek farklı şekilde ifade etmesi ya da kullanılan sözcüklerle aynı anlama gelen başka sözcükleri kullanması bu strateji altında kodlanmıştır.	- Çocuk: Saat yaptım. - Öğretmen: Saat yaptın. - Çocuk: Büyük top. - Öğretmen: Kocaman bir top.

2.3. Seçenek Sunma: Öğretmenin iki farklı durum (oyuncak, eylem, etkinlik vb.) arasından seçenek sunması sonucunda kodlanmış ve seçenek sunulan her bir duruma bir frekans değeri atanmıştır. Örneğin, arabayla mı yoksa kamyonla mı oynayalım, bebek mi yoksa araba mı, koşmak mı yoksa yürümek mi istersin? bu stratejinin içerisinde yer alabilecek uygulamalardandır.

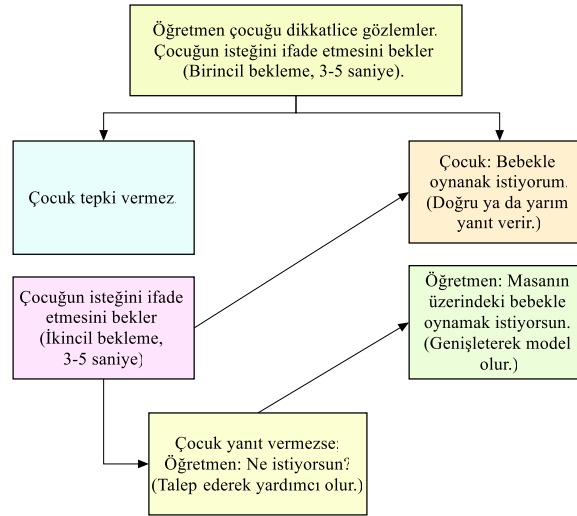
2.4. Talep Etme-Model Olma: Çocuğun ilgisi doğrultusunda bağlama uygun talepler (bir soru ya da yönerge) ve bu taleplerin ardından çocuğun gelişimsel düzeyine uygun dilsel model olma sürecinin kullanılması sonucu kodlanmıştır. Kodlama yapılırken tüm basamakların yetişkin tarafından görülmesi temel alınmıştır. Bu stratejinin kullanımına ilişkin bir uygulama örneği şöyledir:

1. Çocuk öğretmenle birlikte okuma etkinliği iğerisindedir ya da kitapta bir resmi işaret eder.
2. Öğretmen “bu ne?” diye sorar.

3. Çocuk doğru cevap verirse öğretmen çocuğun yanıtına aynen model olur ya da çocuğun verdiği cevabı genişletir. Cevap alamaz ya da yanlış cevap alırsa doğru cevaba dilsel model olma sürecini işletir.

3. BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM

İletişim, sadece başkalarının model olmasına ya da taleplerine dayalı olmayıp, bu stratejinin amacı çocuğun bağımsız olarak iletişim başlatması ya da kurmasıdır. Dolayısıyla bu strateji kodlanırken öncelikle çocuk tarafından bir etkileşimin başlatılması temel alınmıştır. Aşağıdaki şekilde “bekleme süreli öğretim” stratejisini örneklendiren bir durum ve bu stratejinin basamakları yer almış, görülen basamakların gerçekleştirilmesi durumunda bu stratejiye bir frekans değeri atanmıştır.



B. DÖS Video Analiz Formu’nun Fiziksel Yapısı

Bu form, biçimsel olarak beş bölümden oluşmaktadır. Öncelikle form katılımcılar ve video çekimlerine ilişkin genel bilgilerin yer aldığı (katılımcıların adı-soyadı, çekim zamanı, süresi vb.) bir bölümle başlamaktadır. Bu bölümün altında ise, üç temel doğal öğretim stratejisi ve bu stratejilerin içerisinde yer alan alt uygulamalar sıralanmıştır. Bununla birlikte, formda stratejilerin gerçekleştirildiği süre ve bağlam, her bir strateji için atanacak frekans, toplam puan ve stratejilere ilişkin açıklamaların yazılabileceği bölümler yer almaktadır. Son olarak form, o etkinlikte gözlemlenen durumlara ilişkin genel yorumların yazılabileceği bir bölümle tamamlanmaktadır.

DÖS Video Analiz Formu bir bütün olarak aşağıda yer almaktadır.

DÖS VİDEO ANALİZ FORMU

GENEL BİLGİLER			
Katılımcı Adı-Soyadı/No:			
Okulun Adı:			
Çekim Zamanı/Etkinlik Adı:			
Kaynaştırma Öğrencisi/Yetersizlik Türü:			
Süre:			
STRATEJİ/YÖNTEM/TEKNİKLER	UYGULAMA SÜRECİ (Stratejilerin Gerçekleştiği Bağlam ve Süre)	FREKANS	AÇIKLAMALAR
1. ÇEVRESEL DÜZENLEMELER			
1.1. Ulaşılmaz Hale Getirme			
1.2. Eksik Bırakma			
1.3. Parça parça verme			
1.4. Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma			
	TOPLAM PUAN		
2. MODEL OLMA			
2.1. Yanıt Beklemeden Model Olma			
2.1.1. Sözcük Bombardımanı			
2.1.2. Paralel Konuşma			
2.1.3. Kendi Kendine Konuşma			
2.2. Seçenek Sunma			
2.3. Genişletmeler Kullanarak Model Olma			

2.3.1. Sözcük Ekleyerek Genişletme			
2.3.2. Düzeltme Yaparak Genişletme			
2.4. Talep Etme-Model Olma			
	TOPLAM PUAN		
3. BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM			
	GENEL TOPLAM PUAN		
GENEL YORUM			

EK-10. Doğal Öğretim Süreci (DÖS) Odak Grup Görüşmeleri Onam Formu

Değerli öğretmenimiz;

Öncelikle araştırmaya/projeye zaman ayırdığınız için size çok teşekkür ediyoruz. Bu form size araştırmanın/projenin amacını ve bir katılımcı olarak haklarınızı bildirmek üzere kaleme alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, doğal öğretim strateji/yöntem/teknikleri temelli yazılı ve görsel materyallerle geliştirilecek olan web tabanlı ve yüz yüze “Okul Öncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı (ODÖP)” nın etkililiğinin değerlendirilmesi ve iki farklı şekilde (web tabanlı-yüz yüze) sunulan programa ve bu programlarda kendilerine sağlanan bilgi, strateji/yöntem/tekniklerinin sınıf ortamlarında kullanımlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasıdır. Bu doğrultuda yüz yüze ODÖP’e katılan Deney-1 grubu, web tabanlı ODÖP’e katılan Deney-2 grubu araştırmanın katılımcılarını oluşturacaktır. Bu araştırma, ***TÜBİTAK 1001 Programı tarafından kabul edilen 114K164 no.’lu proje ve BAP Komisyonunca kabul edilen 1505E433 no.’lu proje*** kapsamında desteklenmektedir.

Projemizin olası iş planı şu şekilde gerçekleşecektir: Web tabanlı ODÖP’e katılan (Deney-1 grubu), yüz yüze ODÖP’e katılan (deney-2 grubu) okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim sürecine ilişkin bilgi düzeyi puanları ön test (uygulamalar başlamadan önce), son test (uygulamalar bittikten sonra) ve izleme (uygulamalar bittikten belli bir süre sonra) olmak üzere toplam üç kez ***“Doğal Öğretim Süreci Bilgi Testi (DÖS-BİL)”*** ile ölçülecektir. Bu test çoktan seçmeli 58 sorudan oluşmakta ve ortalama 1 saat sürmektedir. Doğal Öğretim Süreci Bilgi Testi’ni dikkatlice okuyarak doğru bulduğunuz şıkkı işaretlemeniz araştırmamızın güvenilirliği açısından çok önemlidir. Görüşmelerde söyleyeceğiniz her şeyin araştırmaya ışık tutacağına inanıyoruz.

Yüz yüze ODÖP’e katılan (Deney-1 grubu), web tabanlı ODÖP’e katılan (deney-2 grubu) okul öncesi öğretmenlerinin iki farklı şekilde sunulan programa ve bu programlarda kendilerine sağlanan bilgi, strateji/yöntem/teknikleri sınıf ortamlarında kullanımlarına ilişkin görüşleri ***odak grup görüşmeleri*** ile alınacaktır. Programlar başlamadan önce ve bittikten

sonra olmak üzere toplam iki adet odak grup görüşmesi gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Her görüşme oturumu yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürecektir.

Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeniyle kesintiye uğratmamak ve talep ettiğimiz zaman süresini aşmamak için ses ve video kaydı yapacağımızı sizlere bildirmek istiyoruz.

Yüz yüze ODÖP'e katılan (Deney-1 grubu), web tabanlı ODÖP'e katılan (deney-2 grubu) okul öncesi öğretmenlerinin bu programlarda kendilerine sağlanan bilgi, strateji/yöntem/teknikleri sınıf ortamlarında kullanımlarına ilişkin sınıflarınızda uygulama öncesi, sonrası ve izleme verisi olmak üzere toplam üç kez olmak üzere (bir serbest zaman etkinliği, bir yarı yapılandırılmış masa başı etkinlik) **gözlemler** gerçekleştirilecektir.

Bu çalışma sizlerin gönüllü katılımları sayesinde gerçekleştirilecektir. Gözlemler sırasında araştırmacı tarafından tutulacak gözlem notları, video kayıtları ve görüşmeler sırasında yapılacak ses ve video kayıtlarında belirttiğiniz fikir ve yorumlarınız bilimsel veri dışında hiçbir şekilde kullanılmayacak, verilerin analizlerinde sizlere ve çocuklara kod adı verilecek ve kimlik bilgileri çalışmada hiçbir şekilde yer almayacaktır.

Yapacağımız ses ve video kayıtlarını verilerin dökümünde ve analizinde yardım alacağımız araştırma ekibinde yer alan kişiler dışında hiç kimsenin dinlemeyeceğini, kayıtlarda söylediklerinizin grup verisine dönüştürmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını, grup verisine dönüştürüldükten sonra kayıtlarınızın silineceğine ve bildirimlerinizden dolayı sizi herhangi bir şekilde rahatsız edecek durumda bırakmayacağımıza söz veriyoruz.

Araştırmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Bu durumda tüm kayıtlar size teslim edilecek ya da sizin yanınızda silinecektir. Araştırma sonlandıktan sonra eğer isterseniz, araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız aşağıdaki bilgileri lütfen doldurunuz.

Şimdiden değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Proje Yürütücüsü/Tez Danışmanı:

Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

ibrahimhalildiken@gmail.com

Araştırmacı:

Seçil ÇELİK

secilcelik@anadolu.edu.tr

Katılımcının Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Doğum tarihiniz:

Mezun olduğunuz üniversite:

Fakülteniz:

Bölümünüz:

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

.....

Okuldaki çalışma zamanınız: Sabahçı () Öğlenci ()

Şu anda eğitim verdiğiniz yaş grubu nedir?

.....

Şu anda eğitim verdiğiniz sınıfın mevcudu kaçtır?

.....

Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi/öğrencileri var mı? Evet () Hayır ()

Eğer varsa sınıfınızda yer alan kaynaştırma öğrencisi sayısı kaçtır?

.....

Eğer varsa sınıfınızda yer alan kaynaştırma öğrencisinin/öğrencilerinin tanısı/tanıları nedir?

.....

.....

.....

Sınıfınızda yer alan kaynaştırma öğrencisi/öğrencileri kaç yaşındadır?

.....

Sınıfınızda tanısı olmayan ancak gelişimsel yetersizliği olan öğrenci/öğrenciler var mı?

Evet () Hayır () Eğer varsa kaç tane?

.....

Eğer varsa sınıfınızda tanısı olmayan ancak gelişimsel yetersizliğe sahip öğrenci/öğrencilerin hangi gelişim alanlarında yaşıtlarına göre geri ya da farklı olduklarını düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

Kaç yıldır tanısı olan ya da olmayan özel gereksinimli öğrenci/öğrencilerle çalışıyorsunuz?

.....

Şimdiye kadar tanısı olan ya da olmayan hangi tür özel gereksinimli öğrenci/öğrencilerle ile çalıştınız?

.....
.....

Kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili herhangi bir eğitim programına (hizmet içi eğitim, çalıştay vb.) katıldınız mı?

Evet () Hayır ()

Katıldıysanız bu programların adı/adları nedir?

.....
.....
.....

UYGULAMA ÖNCESİ ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI
UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Bu çalışmanın amacı; doğal öğretim strateji/yöntem/teknikleri temelli yazılı ve görsel materyallerle geliştirilecek olan web tabanlı ve yüz yüze “Okul Öncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı (ODÖP)” nın etkililiğinin değerlendirilmesi ve iki farklı şekilde (web tabanlı-yüz yüze) sunulan programa ve bu programlarda kendilerine sağlanan bilgi, strateji/yöntem/tekniklerinin sınıf ortamlarında kullanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Şu ana kadar sınıfınızda olmuş olan ya da hâlihazırda var olan özel gereksinimli öğrenciler (kaynaştırma öğrencileri, tanısı olmayan öğrenciler) ile ilgili bilgi verir misiniz? Ne tür yetersizlikleri vardı? Nasıl özellikleri vardı?
2. Sınıfınızda özel gereksinimli öğrencilerin bulunması ile ilgili şu ana kadarki deneyim ve düşüncelerinizden bahseder misiniz?
 - 2.1. Genel olarak (özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar, öğretmen, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların velileri vb.) kazanımlarınız neler oldu? (Olumlu yönleri/avantajları neler oldu?)
 - 2.2. Zorluklar/Sorunlar neler oldu? (Ne tür sorunlar yaşadınız?)
 - 2.3. Yaşadığınız sorunların nedenleri sizce nelerdir?
3. Günlük eğitim sürecinizi düşünelim. Bu süreçte çeşitli etkinlikler, geçişler ve rutinler yer alıyor.
 - 3.1. Günlük rutinler (yoklama, hava durumuna bakma, beslenme, temizlik zamanı, sınıfı toplama vb.) sırasında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinizin eğitime yönelik neler yapıyorsunuz? Hangi teknikleri kullanıyorsunuz? İletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz? (Örnek ver.)
 - 3.2. Çeşitli etkinlikler (Serbest oyun, Sanat, Fen, Okuma-Yazma, Matematik vb.) sırasında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinizin eğitime yönelik neler

yapıyorsunuz? Hangi teknikleri kullanıyorsunuz? İletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz?

3.3. Günlük geçişler (etkinlikler arası geçiş) sırasında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinizin eğitime yönelik neler yapıyorsunuz? Hangi teknikleri kullanıyorsunuz? İletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz?

3.4. Çocuk için belirlemiş olduğunuz amaçları farklı zamanlarda, farklı ortamlarda ve farklı araç-gereçlerle uygulama konusunda neler yapıyorsunuz?

3.5. Süreçte özellikle iletişim ve etkileşim boyutunda özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinize kazandırmaya çalıştığınız becerilerin ve davranışların kalıcılığına yönelik neler yapıyorsunuz?

Çalışma kapsamındaki ikinci ve üçüncü araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla okul öncesi kaynaştırma öğretmenleri ile uygulama öncesi ve sonunda olmak üzere toplam iki adet odak grup görüşmesi gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Aşağıda uygulama sonrasında gerçekleştirilecek olan odak grup görüşme soruları yer almaktadır. Uzmanlar olarak sizden aşağıdaki formda yer alan soruların araştırma kapsamında uygulama öncesinde yer alacak odak grup görüşmeleri için uygun olup olmadıklarını “uygun” ya da “uygun değil” seçeneklerini çarpı (X) işareti ile işaretleyerek belirtmeniz, uygun değilse o sorulara ilişkin kıymetli önerilerinizi sunmanız ve mail yoluyla bize yollamanız beklenmektedir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Proje Yürütücüsü/Tez Danışmanı

Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Araştırmacı

Seçil ÇELİK

Sorular	Uygun	Uygun Değil	Öneriler
1. Şu ana kadar sınıfınızda olmuş olan ya da hâlihazırda var olan özel gereksinimli öğrenciler (kaynaştırma öğrencileri, tanısı olmayan öğrenciler) ile ilgili bilgi verir misiniz? Ne tür yetersizlikleri vardı? Nasıl özellikleri vardı?			
2. Sınıfınızda özel gereksinimli öğrencilerin bulunması ile ilgili şu ana kadarki deneyim ve düşüncelerinizden bahseder misiniz? 2.1. Genel olarak (özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar, öğretmen, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların velileri vb.) kazanımlarınız neler oldu? (Olumlu yönleri/avantajları neler oldu?) 2.2. Zorluklar/Sorunlar neler oldu? (Ne tür sorunlar yaşadınız?) 2.3. Yaşadığınız sorunların nedenleri sizce nelerdir?			
3. Günlük eğitim sürecinizi düşünelim. Bu süreçte çeşitli etkinlikler, geçişler ve rutinler yer alıyor. 3.1. Günlük rutinler (yoklama, hava durumuna bakma, beslenme, temizlik zamanı, sınıfı toplama vb.) sırasında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinizin eğitimine yönelik neler yapıyorsunuz? Hangi teknikleri kullanıyorsunuz? İletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz? (Örnek ver.)			

3.2. Çeşitli etkinlikler (Serbest oyun, Sanat, Fen, Okuma-Yazma, Matematik vb.) sırasında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinizin eğitime yönelik neler yapıyorsunuz? Hangi teknikleri kullanıyorsunuz? İletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz? 3.3. Günlük geçişler (etkinlikler arası geçiş) sırasında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinizin eğitime yönelik neler yapıyorsunuz? Hangi teknikleri kullanıyorsunuz? İletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz? 3.4. Çocuk için belirlemiş olduğunuz amaçları farklı zamanlarda, farklı ortamlarda ve farklı araç-gereçlerle uygulama konusunda neler yapıyorsunuz? 3.5. Süreçte özellikle iletişim ve etkileşim boyutunda özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinize kazandırmaya çalıştığınız becerilerin ve davranışların kalıcılığına yönelik neler yapıyorsunuz?			

UYGULAMA SONRASI ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Bu çalışmanın amacı; doğal öğretim strateji/yöntem/teknikleri temelli yazılı ve görsel materyallerle geliştirilecek olan web tabanlı ve yüz yüze “Okul Öncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı (ODÖP)” nın etkililiğinin değerlendirilmesi ve iki farklı şekilde (web tabanlı-yüz yüze) sunulan programa ve bu programlarda kendilerine sağlanan bilgi, strateji/yöntem/tekniklerinin sınıf ortamlarında kullanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Doğal öğretim strateji/yöntem/teknikleri temelli yazılı ve görsel materyallerle geliştirilecek olan web tabanlı ODÖP’e katılan (Deney-1 grubu), yüz yüze ODÖP’e katılan (deney-2 grubu) ve her iki programa katılmayan kontrol grubu okul öncesi öğretmenlerinin ön-test son-test toplam doğal öğretim bilgi düzeyi puanları (grup-içi ve gruplar-arası) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Doğal öğretim strateji/yöntem/teknikleri temelli yazılı ve görsel materyallerle geliştirilecek olan web tabanlı ODÖP’e katılan (Deney-1 grubu), yüz yüze ODÖP’e katılan (deney-2 grubu) okul öncesi öğretmenlerinin iki farklı şekilde sunulan programa ve bu programlarda kendilerine sağlanan bilgi, strateji/yöntem/teknikleri sınıf ortamlarında kullanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Özel gereksinimli ya da normal gelişim gösteren okul öncesi öğrencilerinin web tabanlı ve yüz yüze ODÖP’ün uygulama öncesi ve sonrasındaki davranış değişimlerine ilişkin araştırmacı izlenimleri ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Çalışma kapsamındaki ikinci ve üçüncü araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla okul öncesi kaynaştırma öğretmenleri ile uygulama öncesi ve sonunda olmak üzere toplam iki adet odak grup görüşmesi gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Aşağıda uygulama sonrasında gerçekleştirilecek olan odak grup görüşme soruları yer almaktadır. Uzmanlar olarak sizden

aşağıdaki formda yer alan soruların araştırma kapsamında uygulama öncesinde yer alacak odak grup görüşmeleri için uygun olup olmadıklarını “uygun” ya da “uygun değil” seçeneklerini çarpı (X) işareti ile işaretleyerek belirtmeniz, uygun değilse o sorulara ilişkin kıymetli önerilerinizi sunmanız ve mail yoluyla bize yollamanız beklenmektedir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Proje Yürütücüsü/Tez Danışmanı

Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Araştırmacı

Seçil ÇELİK

Sorular	Uygun	Uygun Değil	Öneriler
1. Okul Öncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı’nı 5 haftada tamamladık. Bu programın; 1.1. İçeriği (haftalık konu dağılımı, yoğunluğu, her bir oturumun amaçları, verilen örnek olaylar vb.) 1.2. Sunum ya da uygulama süreci (Yer, zaman-hafta sonu, hafta içi, mesai içi, mesai dışı, toplam süre-5 hafta olması, her bir oturum için ayrılan süre, kullanılan materyaller-powerpoint sunumlar, kitapçıklar, videolar vb.) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?			
2. Okul Öncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı’nın uygulanması ve sonlanması ile birlikte sağladığı veya sağlayabileceği katkılar hakkında neler düşünüyorsunuz? 2.1. Size olan katkıları (mesleki, kişisel katkılar)			

2.2.1. Şu an günlük etkinlik, rutin ve geçişleri nasıl planlıyorsunuz? (mesleki gelişim) Örnekler verebilir misiniz? 2.2.2. Size anlatılan teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürebiliyor musunuz? 2.2. Öğrencilere olan katkıları (normal gelişim gösteren öğrenciler, tanısı olan ya da olmayan özel gereksinimli öğrenciler) 2.3. Ailelere olan katkıları (normal gelişim gösteren öğrencilerin, tanısı olan ya da olmayan özel gereksinimli öğrencilerin aileleri) 2.3. Çalıştığınız kuruma olan katkıları 2.4. İleriye dönük katkıları			
3. Öğretmen mesleki gelişimine yönelik böyle bir programı daha işlevsel hale getirmeye yönelik neler önerirsiniz? 3.1. Programın olumsuz yönleri 3.2. Programın daha işlevsel olmasına yönelik öneriler			

EK-12. Uygulama Öncesi Odak Grup Görüşme Soruları

1. Şu ana kadar sınıfınızda olmuş olan ya da hâlihazırda var olan özel gereksinimli öğrenciler (kaynaştırma öğrencileri, tanısı olmayan öğrenciler) ile ilgili bilgi verir misiniz? Ne tür yetersizlikleri vardı? Nasıl özellikleri vardı?
2. Sınıfınızda özel gereksinimli öğrencilerin bulunması ile ilgili şu ana kadarki deneyim ve düşüncelerinizden bahseder misiniz?
 - 2.1. Genel olarak (özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar, öğretmen, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların velileri vb.) kazanımlarınız neler oldu? (Olumlu yönleri/avantajları neler oldu?)
 - 2.2. Zorluklar/Sorunlar neler oldu? (Ne tür sorunlar yaşadınız?)
 - 2.3. Yaşadığınız sorunların nedenleri sizce nelerdir?
3. Günlük eğitim sürecinizi düşünelim. Bu süreçte çeşitli etkinlikler, geçişler ve rutinler yer alıyor.
 - 3.1. Günlük rutinler (yoklama, hava durumuna bakma, beslenme, temizlik zamanı, sınıfı toplama vb.) sırasında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinizin eğitime yönelik neler yapıyorsunuz? Hangi teknikleri kullanıyorsunuz? İletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz? (Örnek ver.)
 - 3.2. Çeşitli etkinlikler (Serbest oyun, Sanat, Fen, Okuma-Yazma, Matematik vb.) sırasında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinizin eğitime yönelik neler yapıyorsunuz? Hangi teknikleri kullanıyorsunuz? İletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz?
 - 3.3. Günlük geçişler (etkinlikler arası geçiş) sırasında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinizin eğitime yönelik neler yapıyorsunuz? Hangi teknikleri kullanıyorsunuz? İletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz?
 - 3.4. Çocuk için belirlemiş olduğunuz amaçları farklı zamanlarda, farklı ortamlarda ve farklı araç-gereçlerle uygulama konusunda neler yapıyorsunuz?
 - 3.5. Süreçte özellikle iletişim ve etkileşim boyutunda özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinize kazandırmaya çalıştığınız becerilerin ve davranışların kalıcılığına yönelik neler yapıyorsunuz?

EK-13. Uygulama Sonrası Odak Grup Görüşme Soruları

1. Okul Öncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı'nı 5 haftada tamamladık.
Bu programın;
 - 1.1. İçeriği (haftalık konu dağılımı, yoğunluğu, her bir oturumun amaçları, verilen örnek olaylar vb.)
 - 1.2. Sunum ya da uygulama süreci (Yer, zaman-hafta sonu, hafta içi, mesai içi, mesai dışı, toplam süre-5 hafta olması, her bir oturum için ayrılan süre, kullanılan materyaller-powerpoint sunumlar, kitapçıklar, videolar vb.) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Okul Öncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı'nın uygulanması ve sonlanması ile birlikte sağladığı veya sağlayabileceği katkılar hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 2.1. Size olan katkıları (mesleki, kişisel katkıları)
 - 2.2.1. Şu an günlük etkinlik, rutin ve geçişleri nasıl planlıyorsunuz? (mesleki gelişim)
Örnekler verebilir misiniz?
 - 2.2.2. Size anlatılan teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürebiliyor musunuz?
 - 2.2. Öğrencilere olan katkıları (normal gelişim gösteren öğrenciler, tanısı olan ya da olmayan özel gereksinimli öğrenciler)
 - 2.3. Ailelere olan katkıları (normal gelişim gösteren öğrencilerin, tanısı olan ya da olmayan özel gereksinimli öğrencilerin aileleri)
 - 2.3. Çalıştığınız kuruma olan katkıları
 - 2.4. İleriye dönük katkıları
3. Öğretmen mesleki gelişimine yönelik böyle bir programı daha işlevsel hale getirmeye yönelik neler önerirsiniz?
 - 3.1. Programın geliştirilmesi gereken yönleri
 - 3.2. Programın daha işlevsel olmasına yönelik öneriler

EK-14. Doğal Öğretim Süreci (DÖS) Yansıtma Günlüğü

AÇIKLAMA:

Değerli öğretmenimiz;

Seminer kapsamında her modüle ilişkin olarak hazırlanan aşağıdaki soruları eksiksiz olarak cevaplamanız gerekmektedir. Projemize katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

DOĞAL ÖĞRETİM SÜRECİ HAFTALIK YANSITMA GÜNLÜĞÜ

Tarih:

Katılımcının Adı-Soyadı:

Tamamlanan Modülün Adı:

Görev Yapılan Okulun Adı:

1. Seminer kapsamında bu hafta edindiğiniz bilgiler ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Seminer kapsamında bu hafta edindiğiniz bilgileri sınıfa yansıtmaya çalışma (sınıfta uygulama) ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
3. Seminer kapsamında bu hafta edindiğiniz bilgilerin sınıfınızdaki öğrencilere katkısına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
4. Seminer kapsamında bu hafta edindiğiniz bilgilerin mesleki gelişiminize katkıları nelerdir?

KATILIMCI SÖZLEŞMESİ

Bu araştırmanın amacı; okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ve doğal öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi, görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi, doğal öğretim süreci temelli yazılı ve görsel materyallerle iki farklı şekilde geliştirilmiş “Yüz Yüze ve Web Tabanlı Okulöncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı (ODÖP)”nın etkililiğinin değerlendirilmesi ve programlara ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasıdır. Bu bağlamda katılımcılara Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP sunulacak; uygulama öncesi, sonrası ve izleme süreçlerinde Doğal Öğretim Süreci Bilgi Testi (DÖS-BİL), odak grup görüşmeleri ve sınıflarda çekilecek video kayıtlarıyla veriler toplanacaktır.

Araştırma kapsamındaki bu süreçlere;

- katılımınızın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu,
- çalışmadan hiçbir olumsuz etkiye maruz kalmadan ayrılabileceğinizi,
- katılmanız durumunda elde edilen verilerin hiçbir biçimde kimseyle paylaşılmayacağını ve beş yıllık saklama sürecinin ardından imha edileceğini, sizinle paylaşmak isterim.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve bu doğrultuda araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı beyan ederim.

Araştırmacı

Katılımcı Adı-Soyadı ve İmzası

Arş. Gör. Seçil ÇELİK

.....

EK-16. Araştırma İzin Yazısı

Sayı : 27298620/160.01/3163188

24/03/2015

Konu : Doğal Öğretim Projesi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Tepebaşı Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün 18/03/2015 tarihli ve 2965934 sayılı yazısı.
b) Tepebaşı Kaymakamlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 10/03/2015 tarihli ve 63 sayılı yazısı.

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

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

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larına arz ederim.

Ramazan KUTLAY
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
24/03/2015

Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Büyükdere Mah. Atatürk Biv.No:247/ESKİŞEHİR
Elektronik Adı: <http://vediksehir.meb.gov.tr>
e-posta: rehberlik26@meb.gov.tr

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

Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.meb.gov.tr> adresinde kontrol edilebilir. Sıra No: 365b-b28a-39ac koda ile teyit edilebilir.