

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM DOKTORA PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMININ KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI
YÜRÜTÜLEN OKUL ÖNCESİ SINIFLARDAKİ ÖĞRETMEN VE ÖZEL
GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

DOKTORA TEZİ

ŞEYDA DEMİR

Ankara, Mayıs, 2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM DOKTORA PROGRAMI

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMININ KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI
YÜRÜTÜLEN OKUL ÖNCESİ SINIFLARDAKİ ÖĞRETMEN VE ÖZEL
GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

DOKTORA TEZİ

ŞEYDA DEMİR

DANIŞMAN: PROF. DR. N. BÜLBİN SUCUOĞLU

Ankara, Mayıs, 2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Şeyda Demir'in hazırladığı “Öğretmen Eğitimi Programının Kaynaştırma Uygulamaları Yürüten Okul Öncesi Sınıflardaki Öğretmen ve Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkileri” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı/Özel Eğitim Doktora Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. N. Bülbin SUCUOĞLU



Üye Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN



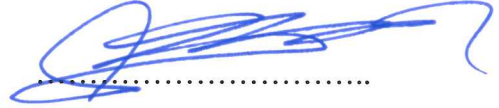
Üye Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN



Üye Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK



Üye Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından .../.../2016 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../2016 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Şeyda Demir'in hazırladığı “Öğretmen Eğitimi Programının Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflardaki Öğretmen ve Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkileri” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı/Özel Eğitim Doktora Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. N. Bülbin SUCUOĞLU

Üye Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Üye Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK

Üye Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Üye Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından .../.../2016 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../2016 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Anneme...

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Şeyda Demir

ÖZET

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMININ KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI YÜRÜTÜLEN OKUL ÖNCESİ SINIFLARDAKİ ÖĞRETMEN VE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Demir, Şeyda

Doktora, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. N. Bülbin Sucuoğlu

Mayıs 2016, xvi + 189 sayfa

Kaynaştırmanın başarısında, öğretmenlerin farklı özellikleri olan çocuklarla çalışabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlere gerekli destek ve eğitimler sağlanmadığında her ne kadar kaynaştırma uygulamalarının yararlarını kabul etseler de uygulamaların özel gereksinimli (ÖG) çocuklar açısından yararları sınırlı kalmaktadır. Bu araştırmanın amacı, sınıfında ÖG çocuk bulunan okul öncesi öğretmenler için hazırlanan ve öğretmenlerin sınıflarında kolayca uygulayabilecekleri stratejilerden oluşan bir öğretmen eğitimi programının öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenlerden statik grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunu, Ankara ilinde bir bağımsız anaokulunda tüm gün görev yapmakta olan 10 öğretmen kontrol grubunu ise aynı okulda yarım gün çalışan 8 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki ÖG çocuklar oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen ve çocuk çıktılarını değerlendirmek amacıyla dereceleme ölçekleri ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliği öğretmen ve okul müdürünün görüşlerine göre belirlenmiştir. Araştırmanın dereceleme ölçekleri ile toplanan verilerine ilişkin bulgularında öğretmen eğitiminin deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliklerini olumlu etkilediği, ÖG çocuklarla çatışmalarının azaldığı görülmüştür. Doğrudan gözlem sonuçları öğretmenlerin ÖG çocuklarla serbest zamanda etkileşimlerinin, çocuklara yönelttikleri olumlu davranışlar olan ödüllendirme ve öğrenme fırsatı sunma davranışlarının arttığını göstermiştir. Çocuk çıktılarında ise,

öğretmen görüşlerine göre ÖG çocukların sosyal becerileri artmış, gözlem sonuçları da hem serbest zamanda hem de masa başı etkinliklerde problem davranışlarının azaldığını, görev davranışlarının arttığını ortaya koymuştur. Hem öğretmenler hem de okul müdürünün görüşlerine göre programın sosyal geçerliliği olduğu görülmüştür. Bulgular yurtdışı ve Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma ve öğretmen eğitime ilişkin alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma / Bütünleştirme, okul öncesi sınıflar, öğretmen eğitimi, hizmet içi eğitim.



ABSTRACT

THE EFFECTS OF A TEACHER TRAINING PROGRAM ON TEACHERS AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN INCLUSIVE PRESCHOOL CLASSROOMS

Demir, Şeyda

Ph.D., Department of Special Education

Advisor: Prof. N. Bülbin Sucuoğlu

May 2016, xvi + 189 pages

For the success of inclusion teachers need to have sufficient knowledge and skills in order to work with children who have different skills. However when the necessary support and education is not provided to teachers –even though the teachers accept the benefits of inclusion practices– the benefits of inclusion remain limited in terms of children with special needs. The purpose of this study was to examine the effects of an in-service training program which was developed for the inclusive preschool teachers, consisted of evidence-based strategies that teachers could use in their classrooms on the outcomes of teachers and children. The static group pretest-posttest design which was one of the pretest-posttest designs with a control group was used in the study. The experimental group included 10 teachers and the control group included 8 teachers and their students with special needs who were attending a public preschool situated in Ankara, Turkey. In order to assess teacher and child outcomes rating scales and observation forms were used. Social validity of the study was examined by the opinions of teachers and the principal. Data collected by the rating scales showed that teacher education had positive effects on opinions of the teachers in the experimental group in terms of classroom management strategies, efficacy related to classroom management and it decreased conflict with children with special needs. Direct observation of the teacher behaviors showed that for free play, teachers' interactions with children with special needs increased and teachers used more praises for and offered more learning opportunities to children with special needs. In terms of child outcomes, results showed that according to teacher opinions social skills of

children with special needs improved, and according to the direct observations, their problem behaviors decreased both in table-top activities and free-play, moreover on-task behaviors increased for table-top activities. Both teacher and principal opinions showed that the program had social validity. The results are discussed in the framework of both national and international literature for teacher education and inclusion in the preschool.

Keywords: Mainstreaming / Inclusion, preschool classrooms, teacher education, in-service training.



ÖNSÖZ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenleri için strateji öğretimine dayalı olarak geliştirilen bir öğretmen eğitimi programının öğretmen ve ÖG çocukların çıktıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Programın, okul öncesi sınıflarında kaynaştırma uygulamaları için zemin hazırlamaya olanak vereceği ve öğretmenler için sınıflarında kullanılabilecekleri müdahaleler için bir örnek oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi pek çok kişinin katkılarıyla mümkün olmuştur. Bana değerli zamanını ayıran, bilgi ve deneyimlerini paylaşan hocam Prof. Dr. N. Bülbin Sucuoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tez konumla yakından ilişkili olan ve tez çalışmalarımın alt yapısını oluşturan projelerde araştırmacı olmamı sağladığı için de ayrıca teşekkür ediyorum. Görüşleri ve önerileriyle tezimin uygulanması ve yazımında katkıları olan ve her ihtiyacım olduğunda beni destekleyen tez komitesi üyesi Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu'na ve görüşleriyle tezimin uygulanması ve planlanmasında değerli görüşlerini paylaşan Prof. Dr. İbrahim H. Diken'e teşekkürlerimi sunarım. Birlikte çalışma fırsatı bulduğum, bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü hocalarına ve çalışanlarına teşekkür ederim.

Tezimin müdahalesini gerçekleştirdiğim anaokulunun müdürüne, yöneticilerine, okulda çalışan öğretmenlere, araştırmaya katılan tüm öğrencilere ve velilerine, okul çalışanlarına; pilot uygulamaların yürütüldüğü okulun müdürüne, öğretmenlerine ve çalışanlarına desteklerinden dolayı teşekkür etmek isterim. Yardımları ve destekleri için meslektaşlarım ve arkadaşlarım Meral Çilem Ökçün Akçamuş'a ve Zeynep Bahap Kudret'e çok teşekkür ederim. Veri analizinde desteklerini esirgemeyen öğrencilerim Özgenur Köse, Ramazan Çakır, Rümeysa Nur Altınışık, Sevcan Kaptan, Sevgi Karataş ve Taşkın Özkul'a teşekkür ederim. Son olarak destekleri ve yardımları için sevgili aileme çok teşekkür ederim.

Şeyda Demir

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ BİLDİRİMİ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR.....	xvi
BÖLÜM I – GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	4
1.1.1. Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden ÖG Çocukların Özellikleri	9
1.1.1.1. ÖG Çocukların Sosyal Becerileri	9
1.1.1.2. ÖG Çocukların Sosyal Etkileşim Davranışları	12
1.1.1.3. ÖG Çocukların Problem Davranışları	13
1.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Eğitimleri	18
1.1.3. Türkiye’de Okul Öncesinde Kaynaştırma Uygulamaları, Öğretmen Eğitimi ve İlgili Araştırmalar	29
1.2.Amaç	33
1.3.Önem	35
1.4.Sayıtlılar	37
1.5.Sınırlılıklar.....	37
1.6.Tanımlar	37
BÖLÜM II – YÖNTEM.....	39
2.1.Araştırma Modeli	39
2.2.Çalışma Grubu	40
2.3.Verİ Toplama Araçları.....	42
2.3.1. Öğretmen ve Öğrenci Bilgi Formu	42
2.3.2. Öğretmen Çıktılarını Değerlendirmek Amacıyla Kullanılan Verİ Toplama Araçları	42
2.3.2.1. Öğretmen Çıktılarını Değerlendirmede Kullanılan Dereceleme Ölçekleri	43
2.3.2.1.1. Öğretmen Stratejileri Soru Listesi	43

2.3.2.1.2. Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği	45
2.3.2.1.3. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği	46
2.3.2.2. Öğretmen Davranışları Gözlem Formu	48
2.3.2.2.1. Gözlem formu güvenirlik çalışması	51
a) Gözlemci güvenirliği çalışması	51
b) Gözlemciler arası güvenirlik çalışması	52
2.3.2.3. Öz-Değerlendirme Formları.....	54
2.3.3. Çocuk Çıktılarını Değerlendirmek Amacıyla Kullanılan Veri Toplama Araçları	55
2.3.3.1. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu: Okul Öncesi 3-6 Yaş	55
2.3.3.2. Çocuk Davranışları Gözlem Formu	57
2.3.3.2.1. Gözlem formu güvenirlik çalışması	62
a) Gözlemci güvenirliği çalışması	62
b) Gözlemciler arası güvenirlik çalışması	63
2.3.3.3. Sosyal Geçerlik için Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	65
2.3.3.3.1. Öğretmen Memnuniyet Formu	65
2.3.3.3.2. Okul Müdürü Görüşme Formu	66
2.4. Uygulama Süreci.....	66
2.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi	67
2.4.2. Ön Test Verilerinin Toplanması	68
2.4.3. ÖEP'nin Uygulanması	68
2.4.3.1. ÖEP'nin Geliştirilmesi.....	68
2.4.3.1.1. Eğitim programının içeriğine karar verilmesi	69
2.4.3.1.2. Eğitim programının süresine karar verilmesi	72
2.4.3.1.3. Öğretim materyalinin hazırlanması.....	73
2.4.3.1.4. Eğitim programında kullanılacak örnek videoların hazırlanması.....	74
2.4.3.2. Eğitim Programının Pilot Uygulanması.....	75
2.4.3.3. Eğitim Programının Uygulanması	76
2.4.4. Son Test Verilerinin Toplanması	78
2.4.5. İzleme Verilerinin Toplanması.....	79
2.5. Verilerin Analizi.....	79
2.5.1. Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Veri Analizleri	79
2.5.1.1. Dereceleme Ölçekleri İle Toplanan Verilerin Analizleri.....	79
2.5.1.2. Gözlem Formları İle Toplanan Verilerin Analizleri.....	81
2.5.1.3. Öz-Değerlendirme Formu İle Toplanan Verilerin Analizleri	82
2.5.1.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi.....	82
2.5.2. Araştırmanın Güvenirliğine İlişkin Veri Analizleri	83
2.5.2.1. Araştırma Verilerinin Gözlemciler Arası Güvenirlik Analizi.....	83
2.5.2.2. Uygulama Güvenirliği Analizi	85
BÖLÜM III – BULGULAR.....	87
3.1. Öğretmen Bulguları	87
3.1.1. Dereceleme Ölçekleri ile Toplanan Verilere İlişkin Bulgular	87
3.1.1.1. Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri Üzerindeki Etkisi	87
3.1.1.2. Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinlikleri Üzerindeki Etkisi	89

3.1.1.3. Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin ÖG Çocuklarla İlişkileri Üzerindeki Etkisi.....	90
3.1.2. Gözlem ile Toplanan Öğretmen Verilerine İlişkin Bulgular	91
3.1.2.1. Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin Olumlu Davranışları Üzerindeki Etkisi.....	91
3.1.2.2. Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin Onaylamama Davranışları Üzerindeki Etkisi.....	93
3.1.2.3. Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin ÖG Çocuğa Yönelik Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkisi	93
3.2.Çocuk Bulguları	94
3.2.1. Öğretmen Eğitimi Programının ÖG Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi	94
3.2.2. Gözlem ile Toplanan Çocuk Verilerine İlişkin Bulgular	96
3.2.2.1. Öğretmen Eğitimi Programının ÖG Çocukların Olumlu Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkisi	96
3.2.2.2. Öğretmen Eğitimi Programının ÖG Çocukların Olumsuz Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkisi	99
3.2.2.3. Öğretmen Eğitimi Programının ÖG Çocukların Problem Davranışları Üzerindeki Etkisi	99
3.2.2.4. Öğretmen Eğitimi Programının ÖG Çocukların Görev Davranışları Üzerindeki Etkisi	100
3.3.Deney Grubundaki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yeni Öğrendikleri Stratejileri Sınıflarında Uygulama Düzeyleri	100
3.4.Sosyal Geçerlik Çalışması	106
3.4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Eğitimi Programına İlişkin Memnuniyetleri.....	106
3.4.2. Okul Müdürünün Öğretmen Eğitimi Programına İlişkin Görüşleri.....	108
BÖLÜM IV – TARTIŞMA	110
BÖLÜM V – SONUÇ VE ÖNERİLER.....	126
5.1.Sonuç	128
5.2.Öneriler.....	127
5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler	127
5.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler	128
KAYNAKLAR	129
EKLER.....	152
EK A Öğretmen ve Öğrenci Bilgi Formu	153
EK B Öğretmen Stratejileri Soru Listesi	154
EK C Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği	157
EK D Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği	159
EK E.1 Öğretmen Davranışları Gözlem Formu – Onaylama-Onaylamama Davranışları	160
EK E.2 Öğretmen Davranışları Gözlem Formu – Öğrenme Fırsatı Sunma	161
EK E.3 Öğretmen Davranışları Gözlem Formu – Etkileşim Davranışları	162
EK F.1 ÖEP I. Modül: Önleyici Sınıf Yönetimi Öz-Değerlendirme Formu.....	163

EK F.2 ÖEP II. Modül: Sosyal Etkileşimin Artırılması Öz-Değerlendirme	
Formu	167
EK F.3 ÖEP III. Modül: Problem Davranışlarla Baş Etme Öz-Değerlendirme	
Formu	169
EK G Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu: Okul Öncesi (3-6	
Yaş)	172
EK H.1 Çocuk Davranışları Gözlem Formu – Etkileşim Davranışları	175
EK H.2 Çocuk Davranışları Gözlem Formu – Etkileşim Başlatma Davranışları ...	176
EK H.3 Çocuk Davranışları Gözlem Formu – Etkileşime Tepki Verme	
Davranışları	177
EK H.4 Çocuk Davranışları Gözlem Formu – Problem Davranışlar	178
EK H.5 Çocuk Davranışları Gözlem Formu – Görev Davranışları	179
EK İ Öğretmen Eğitim Programı Memnuniyet Formu	180
EK J Okul Müdürü ile Görüşme Formu	182
EK K MEB İzin Yazısı	183
EK L Öğretmen Eğitimi Programı	184
EK M ÖEP Uygulama Güvenirliği Formu	189

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge

Sayfa

1.	Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin ve Çocukların Özellikleri	41
2.	Öğretmen Davranışlarının İşlevsel Açıklamaları.....	49
3.	Öğretmen Davranışları için Gözlemci Eğitimi Sonunda Gözlemciler Arası Güvenirlilik Katsayıları	54
4.	Çocuk Davranışlarının İşlevsel Açıklamaları.....	60
5.	Çocuk Davranışları için Gözlemci Eğitimi Sonunda Gözlemciler Arası Güvenirlilik Katsayıları	65
6.	Çalışmada Öğretmen Davranışları İçin Toplanan Verilerin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Katsayıları	84
7.	Çalışmada ÖG Çocuk Davranışları İçin Toplanan Verilerin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Katsayıları	85
8.	Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Dereceleme Ölçeklerinden Aldıkları Ön Test-Son Test, Son Test-İzleme ve Ön Test-İzleme Puanları Arasındaki Farkların Farkı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	88
9.	Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Gözlem Sonuçlarının Ön Test-Son Test, Son Test-İzleme ve Ön Test-İzleme Farkların Farkı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	92
10.	Deney Grubu ve Kontrol Grubunda Bulunan ÖG Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Ön Test-Son Test, Son Test-İzleme ve Ön Test-İzleme Puanları Arasındaki Farkların Farkı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	95
11.	Deney Grubu ve Kontrol Grubunda Bulunan ÖG Çocukların Davranışlarının Ön Test-Son Test, Son Test-İzleme ve Ön Test-İzleme Arasındaki Farkların Farkı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	98
12.	ÖEP Öz-Değerlendirme Sonuçlarına Göre Modül ve Modüllerde Yer Alan Stratejilerin Puanlarının Ortalaması	102
13.	ÖEP Öz-Değerlendirme Sonuçlarına Göre Öğretmenlerin En Sık Kullandıklarını Söyledikleri Uygulama Basamakları	103
14.	ÖEP Öz-Değerlendirme Sonuçlarına Göre Öğretmenlerin En Az Kullandıklarını Söyledikleri Uygulama Basamakları	105

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
1. Statik Grup Ön Test-Son Test Desenin Simgesel Görünümü.....	39
2. Uygulama Süreci ve Süreçte Kullanılan Değerlendirme Araçları	67
3. Gözlem Yoluyla Veri Toplanan Davranışlar	82
4. Deney Grubu Öğretmenlerinden Her Modülü Madde Bazında Sürekli Uygulayanların Yüzdesi	106



KISALTMALAR

GG	Gelişimsel Gerilik
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NG	Normal Gelişim Gösteren
ÖEP	Öğretmen Eğitimi Programı
ÖG	Özel Gereksinimli
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Her bireye eşit şekilde saygı duyulan ve eşit şekilde değer verilen, her bireyin eşit derecede önemsendiği toplumlar yaratma çabaları, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin (Birleşmiş Milletler, 1948) yayınlanmasıyla birlikte 20. yüzyılda insan haklarına yönelik çalışmaların temel hedefi olmuştur. Her bireyin önemli ve değerli görüldüğü bir toplum yaratabilmek için her bireye eşit fırsatların sunulduğu, eşit katılımın sağlandığı ve “sosyal bütünleştirme”nin gerçekleştirildiği bir toplum oluşturmak gerekmektedir (United Nations Department of Economic and Social Affairs [UNDESA], 2009). Bu hedefe ulaşmak için de eğitimde eşit fırsatlar yaratmak ve eğitimde eşitliği sağlamak önemli görülmektedir (Field, Kuczera ve Pont, 2007). Eğitimde eşitlik, her bireyin cinsiyet, etnik köken, aile geçmişi gibi kişisel ve sosyal koşulları nasıl olursa olsun eğitimden en üst düzeyde yarar görmesinin ve eğitim ortamlarına eşit katılımının sağlanmasını içermektedir (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012). Özel gereksinimli (ÖG) çocukların akranlarıyla birlikte eğitim alması anlamına gelen kaynaştırma ya da bütünleştirme modeli (Guralnick, 2001a) ÖG çocuklar için eğitimde eşitliğin sağlanması amacıyla başlatılmıştır.

Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education for All Handicapped Children Act, PL 94-142) kaynaştırmanın yasal olarak temellerinin atılmasında dünyada öncülük etmiştir. Bu yasadan yaklaşık 20 yıl sonra 92 ülkenin imzaladığı Salamanca Bildirisi (Salamanca Statement: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 1994) ile de Avrupa ülkeleri, ÖG çocukların akranlarıyla eşit derecede ve aynı ortamlarda eğitim almaları gerektiğini kabul etmişlerdir.

Son 15 yılda İngiltere ve ABD'de yetersizlik derecesi ne olursa olsun ÖG çocukların kaynaştırma uygulamalarında potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmeleri ve normal gelişim gösteren (NG) akranları kadar eğitimden yararlanmalarına yönelik

yapılabilecekler odaklanan Eğitimde Engellilik Çalışmaları (Disability Studies in Education) ortaya çıkmıştır (Connor, Gabel, Gallagher ve Morton, 2008). Sosyal bakış açısına göre yapılandırılan alan, toplumda farkındalık yaratmayı ve yetersizlik durumuna bakış açısını değiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu alanın kaynaştırma için öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliliklerine ilişkin alanyazına çok farklı katkıları olmuştur. Bu katkılardan birisi, kaynaştırma sınıflarında çalışabilmek için öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesidir.

Recchia ve Lee (2013), Eğitimde Engellilik Çalışmaları bakış açısıyla kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken altı yeterlilik olduğunu açıklamışlardır. Yazarlara göre, etkili öğretmenlerin ilk özelliği, tüm çocukların sınıfa ve etkinliklere katkıda bulunabileceği bir ortam yaratarak her çocuğun fikirlerinin tüm çocuklar tarafından duyulmasını ve dikkate alınmasını sağlamaktır. İkinci özellik, öğretmenlerin her bir çocuğu sınıfa farklı düzeylerde katkıda bulunan eşsiz bireyler olarak kabul edebilmeleridir. Bu sayede öğretmenler, her çocuğun güçlü yönlerini ön plana çıkararak, gruba katkılarını fark ettiklerini ve buna değer verdiklerini gösterebileceklerdir. Üçüncü özellik, öğretmenlerin çocukların ilgilerine ve katkılarına göre öğrenme ve öğretme etkinliklerini tekrar gözden geçirmeye, yeniden öğretmeye ve farklılaştırmaya açık olmalarıdır. Bu özelliğe sahip olan öğretmenler, çocukların ilgisini çeken ve değer verdikleri etkinlikleri programa dâhil edebilmekte ve günlük etkinliklerde uyarlamalar yapabilmektedirler. Etkili öğretmenlerin dördüncü özelliği, çocukların bakış açısına göre günlük etkinliklerde değişiklikler yapabilmeleridir. Böylece öğretmenler, çocuğun motivasyonu ve ilgisinden yola çıkarak etkinliklere katılımını artırabilmektedir. Beşinci ve belki de en önemli özellik, öğretmenlerin tüm çocukların öğrenebileceğine, gelişimsel hedeflere ulaşabileceğine ve her çocuğun başarılı olabileceğine inanmalarıdır. Bu özelliğe sahip öğretmenler çocukların başarısızlıklarından çok başarılarına odaklanmakta ve başarısız oldukları konularda yeni yollar ve stratejiler deneyerek çocuğun öğrenmesini desteklemektedirler. Etkili öğretmenlerin son özelliği ise, denkliğin (equality) her zaman eşitlik (equity) anlamına gelmediğini ve eşit erişim için bazı çocukların farklı düzenlemelere gereksinimleri olacağını bilmeleridir. Bu açıdan bakıldığında eşitlik, eğitimsel açıdan aynı sonuçlara ulaşabilmeleri için bazı çocuklara bireysel olarak sınıflarda farklı uygulamalar yapılabileceğini öngörmektedir. Öğretmenlerin bakış açılarındaki ve ÖĞ çocuklara

yaklaşımlarındaki bu tür bir paradigma değişikliği, kaynaştırmanın etkililiğini ve ÖG çocukların sınıflara katılımını artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Reiser, 2013).

Günümüzde, ABD, Kanada ve Avustralya gibi gelişmiş ülkeler başta olmak üzere (Frankel, 2004), İngiltere, İtalya, Yunanistan gibi birçok Avrupa ülkesinde (Nutbrown ve Clough, 2004) ve İskandinav ülkelerinde (Arnesen ve Lundahl, 2006) kaynaştırma ÖG çocuklar için birincil eğitim modeli olarak kabul edilmektedir. Japonya (Nagano ve Weinberg, 2012) ve Çin (Malinen, 2013) gibi uzak doğu ülkelerinde de son yıllarda yeni yasal düzenlemelerle kaynaştırma uygulamaları benimsenen eğitim modeli olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

Kaynaştırmanın Türkiye'deki ilk yansımaları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1983'te yürürlüğe konan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda görülmüştür. Kanunda ÖG çocuklar için okullarda gerekli önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir. Sonrasında ise, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma yasal hale gelmiştir. Günümüzde Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları, dünyadaki gelişmelere paralel olarak Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2014) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006b) ile okul öncesi dönemde etkili bir eğitim modeli olarak benimsenmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (MEB, 2006b) göre kaynaştırma uygulamaları, ÖG çocukların NG akranlarıyla birlikte aynı eğitim kurumlarında destek eğitim sağlanarak eğitim almaları olarak tanımlanmaktadır. Aynı yönetmeliğe göre, Türkiye'de ÖG çocukların okul öncesi eğitimini öncelikle NG akranları ile birlikte kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda almaları esastır.

Kaynaştırma, eğitim alanından olduğu kadar politika, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok sosyal bilimler alanından araştırmacı ve uygulamacının ilgisini çeken ve fikir olarak ortaya atıldığı ilk günden itibaren tanımlanmasından başlayarak nasıl uygulanması gerektiğine kadar geniş bir yelpazedeki tartışmalara neden olan çok öğeli ve karmaşık bir eğitim modelidir (Brantlinger, 1997). Tüm bu tartışmalara karşın, alanyazında okul öncesi dönemden itibaren kaynaştırmanın yararlarına ilişkin birçok araştırma gerçekleştirilmiştir (bkz., Odom ve diğ., 2004). Araştırmalar kaynaştırmanın hem ÖG çocuklar (Buyse ve Bailey, 1993; Cole, Mills, Dale ve Jenkins, 1991; Odom ve Diamond, 1998; Peck ve Cooke, 1983; Rafferty, Piscitelli ve Boettcher, 2003) ve

akranları (Brown ve diğ., 1999; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman ve Kinnish, 1996; Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall ve Brown, 2006; Odom, DeKlyen ve Jenkins, 1984; Peck, Carlson ve Helmstetter, 1992) hem de eğitim sistemi (Wolery, 2015) için birçok yararı olduğunu ortaya koymuştur.

1.1.Problem Durumu

Kaynaştırma uygulamalarının, başta ÖG çocuklar olmak üzere NG akranları ve öğretmenler ile toplum açısından yararlarına ilişkin birçok bulgu ortaya konmuştur. ÖG çocuklar açısından bakıldığında, kaynaştırma uygulamalarının en çok sosyal beceriler ile yeterlikleri geliştirmede ve problem davranışları azaltmada yararlı olduğuna ilişkin araştırma bulguları mevcuttur (Buysse ve Bailey, 1993; Odom ve Diamond, 1998; Peck ve Cooke, 1983). Ayrıca, genel eğitim sınıflarına devam eden ÖG küçük çocukların özel eğitim sınıflarına devam eden ÖG çocuklara göre akranlarıyla daha çok oyun oynadıkları (Guralnick ve Groom, 1988) ve akranlarıyla daha fazla sosyal etkileşimlere girdikleri (Guralnick ve diğ., 1996; Hanline, 1993) bir başka önemli bulgudur. Kaynaştırma programlarına devam eden ÖG küçük çocukların dil becerilerinin (Rafferty ve diğ., 2003), motor ve bilişsel becerilerinin de (Cole ve diğ., 1991; Hundert, Mahoney, Mundy ve Vernon, 1998) özel eğitim sınıflarındaki ÖG akranlarına göre daha çok geliştiği belirlenmiştir. Yetersizlik düzeyi ağır olsa bile kaynaştırma uygulamalarına devam eden ÖG çocukların, bireyselleştirilmiş eğitim programlarındaki amaçlarına ulaşabildikleri ve sınıftaki tüm çocuklardan beklenen minimum düzeydeki bilgi ve becerileri kazandıkları görülmüştür (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004).

Kaynaştırma uygulamalarının ÖG çocuklara yönelik yararlarına ilişkin alanyazında çelişkili bulgular yer almaktadır (Odom ve diğ., 2004). Bazı araştırmacılar, çocukların sadece normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıflarda yer almalarının çocukların gelişimine olumlu etkileri olmadığını belirtmektedir (Bricker, 1995; Guralnick, 2001a; Karnes ve Lee, 1977, Wolery, 2000). Ancak tüm önkoşulları yerine getirilmiş ve temel ilkeleri benimsenmiş olan etkili kaynaştırma uygulamalarına devam eden ÖG çocukların öğretmenleri ve akranları tarafından kabul gördükleri, sınıfın tam bir üyesi oldukları açıklanmakta, anne-babalarının çocuklarının gelişiminden memnun oldukları ve ÖG çocukların da genel eğitim sınıflarına devam etmekten mutlu oldukları belirtilmektedir (Cross ve diğ., 2004). Genel eğitim sınıflarında ÖG çocukların sınıfa kabulleri ve sınıfın bir üyesi olarak kabul görmelerinin de etiketleme ve ayrıştırmanın

olumsuz etkilerine karşı çocukları koruduğu vurgulanmaktadır (Mesibov ve Shea, 1996).

Kaynaştırma uygulamalarının çocuk çıktılarına olumlu yönde etkilemesi onlara nitelikli okul öncesi programlarının sunulmasıyla ilişkilidir. Nitelikli kaynaştırma uygulamalarında özel eğitim kurumlarındakilere kıyasla öğretmenler ve akranlar daha yanıtlayıcı (responsive) olmakta, bu uygulamalarda çocuklara daha fazla uyaran ve çok çeşitli deneyimler sunulmakta, çocuğun güçlü yönlerine ve tercihlerine uygun daha fazla etkinlik yapılmaktadır (Allen ve Cowdery, 2015). ÖG çocuklar bu ortamlarda akranlarını gözlemleme, onlarla etkileşime girme ve onları taklit ederek motor becerileri, sosyal becerileri, dil ve bilişsel becerileri öğrenme fırsatına sahip olmaktadır. Bu programlar, ÖG çocukları kendi seviyelerinin biraz daha üstünde çabalamaları için daha fazla güdülemekte ve böylece gelişimlerini desteklemektedir. Ayrıca, genel eğitim sınıflarında, ÖG çocuklar bazı becerileri akranlarından daha kolay öğrenmektedirler (Allen ve Cowdery, 2015). Bunlara ek olarak kaynaştırma uygulamalarına devam eden ÖG çocukların öz-güvenlerinin daha yüksek olması da kaynaştırmanın yararlarından birisi olarak kabul edilmektedir (Mesibov ve Shea, 1996). ÖG çocukların etkili kaynaştırma uygulamaları sonucunda sınıfa ve etkinliklere katılımlarının (engagement), sosyal kabullerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin arttığı görülmektedir (Brown ve diğ., 1999; Buysse, Goldman ve Skinner, 2002a, 2002b; Odom ve diğ., 2006). Alanyazına göre genel eğitim sınıflarında ÖG çocukların akran etkileşimleri artmakta, ancak akranlarının sosyometrik değerlendirmeleri bu çocukların akranları tarafından oyun arkadaşı olarak tercih edilmediklerini (Guralnick ve diğ., 1996) ve yalnız kaldıklarını (Guralnick, 2006) göstermektedir.

Kaynaştırma uygulamaları ÖG çocuklar için olduğu kadar NG akranları için de olumlu sonuçlar doğurmakta ve kaynaştırma uygulamalarına devam eden NG akranların da ÖG çocuklar kadar bu modelden yarar gördükleri belirtilmektedir (Peck ve diğ., 1992). Kaynaştırma uygulamalarına devam eden NG akranlar, ÖG çocuklara gelişimsel yaşa daha uygun ve daha olumlu modeller sunmaktadırlar (Guralnick, 2001b). ÖG çocukların bulunduğu sınıflarda NG akranlar, ÖG çocuklarla etkileşime girmekte (Guralnick ve diğ., 1996) ve arkadaşlık etmektedirler (Odom ve diğ., 2006). Kaynaştırma ortamlarında NG çocuklar ÖG akranlarının gereksinimlerinin daha fazla farkına varmakta, bu çocuklarla etkileşimde kendilerini daha rahat hissetmekte ve

bireysel farklılıkları daha fazla kabul etmektedirler (Peck ve diğ., 1992). Ayrıca NG çocukların, ÖG bireylere yönelik bilgileri artmakta ve yetersizliklere yönelik tutumları da olumlu şekilde etkilenmektedir (Diamond ve Huang, 2005). Öğretmenler, NG çocukların, kaynaştırma uygulamaları ile ÖG akranlarının gereksinimlerine daha duyarlı olduklarını, daha fazla yardımlaştıklarını, kendilerinden farklı olan insanlara karşı daha az ön yargılı olmaya başladıklarını, kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin daha fazla farkına varmaya başladıklarını belirtmişlerdir (Peck ve diğ., 1992).

Ebeveynlerle yapılan 17 çalışmayı inceleyen Duhaney ve Salend'e (2000) göre, ÖG çocukların ebeveynleri ile NG çocukların ebeveynleri kaynaştırma uygulamalarının çocukları için yararlı olduğu görüşünde hemfikirdirler. Ebeveynler akranlarının ÖG çocuklarına uygun davranışlar için model olduklarını ve onlarla arkadaşlık kurabildiklerini, akademik becerilere hazırlık becerilerini, sosyal ve motor beceriler ile dil becerilerini öğrenmelerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Sanılanın aksine, NG çocuk ebeveynlerinin çoğu da çocuklarının ÖG akranlarından olumsuz davranışlar öğrenmediğini, ÖG çocukların sınıflarında olmasının kendi çocuklarının uygun davranışları öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve öğretmenlerinin de çocuklarına ayırdığı zamanın ÖG çocuk nedeniyle azalmadığını düşünmektedirler. Tersine kaynaştırma uygulamalarında da hem ÖG çocukların hem de NG çocukların ebeveynleri kaynaştırma uygulamalarının yararlarına ilişkin benzer görüşlere sahiptirler (Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001). Buna göre, ebeveynler kaynaştırma uygulamalarının ÖG çocukların topluma kabullerini artırdığı, çocuklara çok farklı etkinliklere katılma imkânı sunduğu, gerçek hayatta gerekli olan becerileri öğrettiği ve NG akranlarını gözleme fırsatı buldukları için ayrıştırmış sınıf ya da okullardaki eğitime oranla daha fazla öğrenmelerini sağladığı konularında hemfikirdirler. Ebeveynler ayrıca NG çocukların farklılıklara ilişkin daha duyarlı olmaları ve farklılıkları anlamalarını sağladığını, kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmaya başladıklarını belirtmektedirler (Rafferty ve diğ., 2001).

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarına devam eden hem ÖG hem de NG çocukların ebeveynlerinin bu uygulamalardan memnun oldukları belirlenmiştir (Duhaney ve Salend, 2000; Rafferty ve diğ., 2001). Ebeveynler sınıflardaki uygulamaların niteliğinden, öğretmen yeterliliklerinden ve kendilerine sunulan hizmetlerden çok memnundurlar ve kendilerine tekrar seçme fırsatı sunulsa

çocuklarının yine kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda eğitim almalarını isteyeceklerini ifade etmektedirler.

Kaynaştırmanın toplumsal açıdan yararları düşünüldüğünde, bu uygulamaların ayrıştırılmış programlara ve özel eğitim okullarına gereksinimi azaltarak erken çocukluk eğitimi için ayrılan kaynakların daha etkili kullanılabilmesini sağladığı görülmektedir. Buna göre, okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden ÖG çocukların ilkökul düzeyinde de kaynaştırmaya devam ettiği böylece özel eğitim okulları için gereken maliyeti azalttığı için eğitime ayrılan kaynakların da daha etkili olarak kullanılmasını sağladığı belirtilmektedir (Wolery, 2015).

Kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenlerine de yararları olduğu kabul edilmektedir. İlgili araştırma sonuçlarına göre, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan öğretmenler, farklı beceri düzeylerindeki çocukları gözlemleme ve onlara öğretim yapma fırsatı bulmakta, çocuk davranışlarını gelişimsel bir bağlam içinde değerlendirebilme deneyimi kazanmaktadırlar (Karnes ve Lee, 1977). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin ÖG çocuklara yönelik beklentilerinin özel eğitim sınıfı öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu (Mesibov ve Shea, 1996), bu durumun da ÖG çocukların başarılı olmak için motivasyonlarını artırdığı belirtilmektedir (Allen ve Cowdery, 2015). Ancak, ÖG çocukların hiçbir destek sağlanmaksızın sadece kaynaştırma sınıflarına yerleştirilmeleri, kaynaştırmanın yukarıda anlatılan yararlarına ulaşması açısından yeterli değildir (Bricker, 1995; Guralnick, 2001a; Karnes ve Lee, 1977; Wolery, 2000). Bir başka deyişle ÖG ve NG çocukların aynı ortamı paylaşması anlamına gelen fiziksel bütünleştirmede (Dixon, 2005), ÖG çocuklar akranlarıyla aynı etkinliklere katılmadıklarında ve kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli eğitim ve deneyime sahip öğretmenlerden hizmet almadıklarında, ÖG çocukların gelişimleri yeterince desteklenememektedir (Bricker, 1995; Guralnick, 2001a). ÖG çocukların gelişimlerdeki gerilikler ve yetersizlikleri, yetişkinlere bağımlı hale gelmelerini ve akranları gibi bağımsız olarak çeşitli becerileri edinmelerini zorlaştırmakta, akranlarına göre gelişimlerinin daha yavaş olmasına ve diğerleriyle etkileşimlerinin sınırlı kalmasına neden olmakta, dolayısıyla kendileri için hedeflenen amaçlara ulaşabilmeleri ve gereksinimlerinin sınıflarında karşılanabilmesi için iyi şekilde planlanmış müdahalelere gereksinimleri olmaktadır (Moore, 2001). Öğretmenlerin eğitimi ve

yeterliliklerinin doğrudan çocuk çıktılarıyla ve kaynaştırmanın kalitesiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Helburn, 1995).

Kaynaştırmanın başarısında en büyük etmen öğretmenlerdir (Burke ve Sutherland, 2004; Odom, 2000). Çünkü öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve becerileri kaynaştırmanın başarısıyla doğrudan ilişkilidir (Cross ve diğ., 2004). Kaynaştırmanın başarılı olması için, öğretmenlerin farklı gereksinimlere ve farklı beceri düzeylerine sahip olan çocuklarla çalışabilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları (Hanson ve diğ., 2001), ÖG çocukların gelişimlerini destekleyebilmeleri için etkili öğretim yöntemlerini kullanabilmeleri (Brown ve diğ., 1999) ve sınıf programında uyarlamalar yapabilmeleri (Cook, Tessier ve Klein, 2004) gerekmektedir.

Öğretmenlere gerekli destek ve eğitimler sağlanmadığında, öğretmenler kaynaştırmanın gerekli olduğunu ifade etseler ve ÖG çocukları sınıflarına kabul etseler bile, bu çocukları genellikle görmezlikten gelmektedirler (Kontos, Moore ve Giorgetti, 1998) ve çocuklarla daha sınırlı etkileşimler kurmaktadır (Hundert, Mahoney ve Hopkins, 1993). Öğretmenler sınıflarındaki çocuk sayısı az olduğunda, ÖG çocuklarla yeterince ilgilenebildiklerini (Bozarslan-Malkoç, 2010) ve ciddi yetersizlikleri olan çocukların eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri için bu çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim almalarını tercih etmediklerini belirtmektedirler (Gammel-Crosby ve Redditi Hanzlik, 1994). Kaynaştırmaya yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014), ÖG çocuklar ve eğitimlerine ilişkin bilgi eksiklikleri nedeniyle çocukları sınıflarına kabul etme konusunda endişeleri olduğunu ifade etmektedirler (Odom, 2000). Sınıf öğretmenleri özellikle ÖG çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik bilgilerinin sınırlı olduğunu, bu davranışlar için gerekli yöntem ve stratejileri bilmediklerini belirtmektedirler (Buell, Hallam, Gamel-McCormick ve Scheer, 1999).

Tüm bu değişkenler göz önüne alındığında, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi ve beceri gereksinimlerinin karşılanmaması, etkili kaynaştırmaya engel oluşturmaktadır. Bu durumda ÖG çocuklar genel eğitim sınıflarına yerleştirilerek akranlarıyla aynı ortamda eğitim alsalar da hem onların hem de ebeveynlerinin gereksinimleri karşılanamamaktadır (Cook ve diğ., 2004; Nutbrown ve Clough, 2004; Wolery ve McWilliam, 1998).

Türkiye’de ÖG çocuklar, “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1997). Türkiye’de yapılan araştırmalar yurt dışı alanyazınına paralel olarak okul öncesi dönemde ÖG çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla etkileşimlerinin sınırlı olduğunu ve problem davranışlar sergilediklerini (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Demir, Bayraklı, 2014a; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015), sosyal beceri yetersizlerinin olduğunu (Aykır ve Çifci-Tekinarslan, 2012) göstermektedir. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki öğretmenlerde en fazla sınıf yönetimi, problem davranışlarıyla baş etme (Akalin ve diğ., 2014; Buell ve diğ., 1999), sosyal beceri öğretimi ve hem akranları hem de öğretmenle sosyal etkileşimlerin artırılmasına (Buell ve diğ., 1999) ilişkin zorluklar yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu bağlamda genel eğitim sınıflarına devam eden ÖG çocukların bu özelliklerinin bilinmesinin ve gerekli müdahalelerin gerçekleştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir.

1.1.1. Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden ÖG Çocukların Özellikleri

ÖG küçük çocukların okul öncesi sınıflarda eğitim almalarının amacı, diğer çocuklara sunulan tüm hizmetlerden yararlanmalarının ve sınıftaki tüm etkinlikler ile çalışmalara aktif katılımlarının sağlanabilmesidir (Bricker, 1995). Ancak, ÖG çocukların okul öncesi sınıflarda aktif katılımlarının sağlanabilmesi için bireysel gereksinimlerine ve NG akranlarından farklılaşan özelliklerine uygun olarak öğretim yapılması gerekmektedir (Bailey, McWilliam, Buysse ve Wesley, 1998). Aşağıda okul öncesi sınıflarına devam eden ÖG çocukların sosyal becerilerine, sosyal etkileşim davranışlarına ve problem davranışlarına ilişkin özellikleri tartışılmaktadır.

1.1.1.1. ÖG Çocukların Sosyal Becerileri

Sosyal beceriler, bireylerin etkili etkileşim kurmalarını ve sosyal yönden uygun tepkiler almalarını sağlayan, sosyal açıdan kabul edilebilir, öğrenilmiş davranışlardır (Gresham ve Elliott, 1984). Yardımlaşma, selamlaşma, teşekkür etme, iltifat etme sosyal becerilere örnektir (Gresham ve Elliott, 1990). Çocuklar için oyun oynama, paylaşma, grup etkinliklerine ve sınıf etkinliklerine katılma okul öncesi dönemde kazanılması gereken sosyal becerilerdir (Allen ve Cowdery, 2015). Bu becerilerin, okul

öncesi sınıflarda ÖG çocukların akranları ve öğretmenleriyle etkileşimlerinde önemli olduğu söylenebilir.

ÖG çocukların oyun becerilerinin gelişimi fiziksel, bilişsel ya da duyuşsal yetersizliklerinden olumsuz yönde etkilenmekte, oyun becerileri NG akranlarından daha geç gelişmekte ve arabaların tekerlerini döndürme, oyuncakları masaya vurma gibi farklı örüntüler izleyebilmektedir (Malone ve Langone, 1999). Araştırmacılar, okul öncesi dönemde ÖG çocukların bağımsız oyun oynamakta zorlandıklarını, tek başına oyun oynamayı daha çok tercih ettiklerini (Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001; Merrell ve Holland, 2007), kurdukları oyunları sürdürmede zorlandıklarını, arkadaşlarının oyunlarına katılma girişimlerinin de çoğunlukla başarısızlıkla sonuçlandığını ortaya koymuşlardır (Guralnick, Connor, Neville ve Hammond, 2006). Araştırmacılar, serbest zamanda gelişimsel düzeylerine uygun materyal olmadığı durumlarda ise ÖG çocukların hiçbir şey yapmayacaklarını, var olan materyallerle işlevine uygun olmayan şekilde oynayabileceklerini ifade etmişlerdir (Klein ve diğ., 2001). Benzer şekilde Guralnick (1999) de gelişimsel geriliği olan (GG) çocukların oyun davranışlarının serbest zaman etkinlikleri sırasında NG akranlarına oranla farklılaştığını belirtmiştir. GG çocukların akranlarıyla oyunlara katılımlarının daha az olduğunu ve daha fazla yalnız kaldıklarını belirtmiştir.

Araştırmacılar okul öncesi dönemde ÖG çocukların tanı gruplarına göre farklı oyun becerilerine sahip olabileceklerini ortaya koymuşlar, otizm spektrum bozukluğu (OSB), GG ve NG çocukların oyun davranışlarının birbirinden farklılaştığını belirlemişlerdir (Lee ve diğ., 2016). Araştırmacılar, gruptaki yüksek işlevli OSB olan çocukların oyun sırasında yeni fikirler üretmek için başkalarına daha çok bağımlı kaldıklarını, taklit becerileri ve -mış gibi oyunlar öğrenildikçe çocukların oyundan daha çok keyif aldıklarını gözlemişlerdir. OSB olan çocukların ne kadar çok -mış gibi oyun oynarlarsa, diğerleriyle etkileşimlerinde sosyal ipuçlarını daha iyi anladıkları ve bu ipuçlarını kullanabildikleri görülmüştür. GG çocukların ise, -mış gibi oyunları kendilerinin başlattıkları, bu çocukların ne kadar fazla -mış gibi oyun oynarlarsa oyunları üzerindeki kontrollerinin de o kadar fazla olduğu bulunmuştur. NG akranların ise, sembolik oyunlarının bu iki gruptan daha fazla olduğu ve oyunları kendilerinin başlattığı bulunmuştur. Araştırmacılar, özellikle OSB olan çocukların akranlarıyla -mış

gibi oyunlara daha fazla katılabilmeleri için yetişkinlerin desteğine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir (Lee ve diğ., 2016).

Paylaşma, NG çocukların oyunlarında doğal olarak meydana gelmekte ve olumlu akran ilişkilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Tremblay, Strain, Hendrickson ve Shores, 1981). Öğretmenler akran ilişkileri açısından paylaşmanın çok önemli olduğunu da vurgulamalarına karşın, bazı ÖG çocuklarda paylaşma hiç görülmemektedir (Hanley, Heal, Tiger ve Ingvarsson, 2007). Özellikle yüksek işlevli OSB olan çocuklarda paylaşma davranışları müdahale olmaksızın kendiliğinden gelişmemekte, bu nedenle bu çocukların akranlarla ilişki kurmaları ve sürdürmeleri zorlaşmaktadır (Menzies, 2011).

ÖG çocuklar, çevreyle gelişimsel ve bağlamsal (contextual) anlamda uygun şekilde etkileşim içinde bulunmak anlamına gelen katılım (engagement) açısından da NG akranlarından farklılıklar göstermektedirler. ÖG çocukların bilişsel becerileri ve motor becerilerindeki sınırlılıklar bazı etkinliklere katılımlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (McWilliam ve Bailey, 1995). Masa başı etkinlikler ÖG çocukların birçok kavram ve beceriyi öğrendikleri etkinlikleri içermekte, ancak etkinliğe katılma ve dikkatini yöneltmede zorluklar yaşayan çocuklar etkinliklerden hedeflenen amaçlara ulaşamamaktadırlar (Klein ve diğ., 2001). Webster-Stratton ve Reid (2004), sınıfta dikkatini yöneltme, öğretmenin yönergelerine uyma, diğerleriyle iyi geçinme gibi alanlarda güçlükleri olan çocukların okulda başarısız olduklarını, sınıf arkadaşları tarafından reddedildiklerini, öğretmenlerinden daha az olumlu geribildirim aldıklarını ve bunun sonucunda da görev dışı davranışlarla daha çok ilgilendiklerini ve öğretime daha az katıldıklarını belirtmektedirler. ÖG çocukların NG akranlarına oranla sosyal beceri yetersizliklerinin 4-5 kat daha fazla olduğu da araştırmalarla ortaya konmuştur (Merrell ve Holland, 1997).

Araştırmacılar, okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların sosyal becerilerinin tanı gruplarına göre değiştiğini belirtmektedirler. İki-altı yaş arasında toplam 70 OSB olan, 93 Down sendromlu ve 59 GG çocuk ile 108 NG akranlarını 10-13 yaşına kadar izledikleri ve çeşitli beceriler açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında Sigman ve Ruskin (1999), OSB olan çocukların ortak dikkat ve diğerlerinin duygularına tepki verme becerilerinde güçlükleri olduğunu; Down sendromlu çocukların ise sadece dil becerilerinde akranlarından farklılıkları olduğunu bulmuşlardır.

Odom ve diğerlerine göre (2006), gelişimsel geriliği olan çocukların arkadaşları tarafından kabul oranları %28, reddedilme oranları ise yüksek bir oranla yine %28'dir. Sosyal becerilerin yetersiz olması, ÖG çocukların yeni beceriler öğrenmesini engellemekte, yeni becerileri öğrenme fırsatlarının kaçırılması da çocukların öğretmenlerinden olumlu geribildirimler almasını zorlaştırmaktadır (Allen ve Cowdery, 2015). Benzer şekilde, sosyal beceri yetersizlikleri akademik becerileri de olumsuz yönde etkilemektedir (Gresham ve Elliott, 1990).

1.1.1.2.ÖG Çocukların Sosyal Etkileşim Davranışları

Okul öncesi dönemde akran etkileşimleri, arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde en önemli etmendir (Gottman, 1983; Guralnick, 2001b). ÖG çocukların sosyal etkileşim başlatmada zorluklar yaşadığı sosyal etkileşimlerden kaçınma davranışları sergiledikleri ve arkadaşlarıyla çok basit düzeyde etkileşimler kurdukları belirtilmektedir (Merrell ve Holland, 1997). Benzer şekilde Guralnick (1999), ÖG çocukların etkileşim davranışlarının serbest zaman etkinlikleri sırasında NG akranlarına oranla farklılaştığını belirtmiş ve GG çocukların akran etkileşimlerinin daha olumsuz, arkadaşlarıyla anlaşmazlık durumunda uzlaşmaya yönelik davranışlarının daha az olduğunu, sosyal etkileşim başlatma çabalarına daha az olumlu tepki aldıklarını, çok az çocukla arkadaşlık kurabildiklerini ve arkadaşları tarafından daha fazla reddedildiklerini bulmuştur.

Farklı özelliklere sahip küçük çocukların etkileşim davranışları da farklıdır (Porter, 2002). Ciddi zihinsel yetersizlikleri olan çocuklar akranlarıyla daha az etkileşime girmekte, daha az etkileşim başlatmakta ve sosyal etkileşim başlatma girişimlerine nadiren olumlu tepkiler almaktadırlar. Bu çocuklar diğerlerinin kendileriyle etkileşimlerine daha az tepki vermektedirler. Aşırı dışsallaştırılmış davranışları olan çocuklar ise, akran etkileşimlerini uygun olmayan şekilde başlatmakta, dışsallaştırılmış davranışları ve diğerlerinin oyununu bozmaları nedeniyle akranları tarafından reddedilmektedirler (Porter, 2002).

Alanyazında işitme yetersizliği, görme yetersizliği, öğrenme güçlüğü ve OSB olan çocukların, sosyal etkileşimlere ilişkin sorunlarının tanılarına özgü olduğu ileri sürülmektedir (Allen ve Cowdery, 2015; Kemple, 2004; Porter, 2002). *İşitme yetersizliği olan çocukların*, dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları zorluklar arkadaşlık

kurmalarını ve etkileşimlerini sürdürmelerini zorlaştırmakta, NG akranlarına müdahale edilmediğinde, bu çocuklar işitme yetersizliği olan çocuklardan daha çok diğer NG akranlarını oyun arkadaşı olarak seçmektedirler. *Görme yetersizliği olan çocuklar*, genellikle sınıfta pasif olmakta ve akranlarının yerini tespit etmede güçlük çekmekte, akranlarının yerlerini tespit etseler bile oyun içerisindeki eylemleri takip etmekte zorlandıkları için akranlarıyla sınırlı etkileşimler kurmakta ve etkileşim başlatma girişimleri de başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir. *Öğrenme güçlüğü olan çocuklar*, çok farklı davranış örüntülerine sahip olabilmektedirler. Kimisi dışsallaştırılmış davranışlar sergilerken kimisi içselleştirilmiş davranışlar sergileyebilmekte ya da diğerlerine çok bağımlı olabilmektedir. Kimisi arkadaşlarından çok fazla şey beklerken, kimisinin oyun davranışları yetersiz olduğundan arkadaşları onlarla oyun oynamak istememekte, bu nedenle de arkadaşlık kurmakta ve sürdürmekte zorluklar yaşamaktadırlar. Dürtüsellikleri nedeniyle uygun olmayan şeyler söyleyebilmekte ya da yapabilmekteler, bu nedenle de arkadaşları onları reddedebilmektedir. *OSB olan çocuklar* ise, arkadaşlarına çok fazla ilgi göstermemekte, sosyal olarak akranlarıyla etkileşimlere daha az katılmakta, akranlarıyla daha az etkileşim başlatma girişiminde bulunmakta, akranlarının etkileşim girişimlerine de daha az tepki vermekte ve genellikle tek başlarına oyun oynamaktadırlar. Özellikle OSB olan çocukların akran etkileşimlerini başlatmada diğer tanı grupları ve NG akranlarına oranla ciddi güçlükleri olduğu, alanyazındaki önemli bir bulgudur (Sigman ve Ruskin, 1999).

1.1.1.3.ÖG Çocukların Problem Davranışları

Okul öncesi dönemde ÖG çocukların en önemli özelliği problem davranışlarının NG akranlarından fazla olması ve bu davranışlarının müdahale edilmediğinde kalıcı olmasıdır (Baker, Blacher, Crnic ve Edelbrock, 2002). Problem davranış, çocuğun kendisinin ya da arkadaşlarının öğrenmesini engelleyen, sosyal ilişkilerini ve etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyen ve kendisine ya da çevresindekilere zarar veren davranışlardır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004). Problem davranışlar, müdahalede bulunulmadığında ergenliğe (Tremblay, Pihl, Vitaro ve Dobkin, 1994) ve yetişkinliğe kadar sürmekte (Keenan, 2012); yaşları ilerledikçe bireylerin akademik yönden başarısız olmalarına neden olmaktadır (French ve Conrad, 2001). Problem davranışlar genellikle öğretmenlerin çocuklarla daha az olumlu etkileşim kurmalarına da yol açmaktadır (Jack ve diğ., 1996). Öğretmenler bu davranışlar için daha fazla

zaman ve enerji harcamakta, problem davranış sergileyen çocuklara karşı olumsuz duygular hissedebilmekte, ayrıca problem davranışların çok görüldüğü sınıflarda kendilerini yetersiz hissetmekte ve sınıf kontrollerinin zayıf olduğunu düşünmektedirler (Cunningham ve Sugawara, 1988; Akt., Hammarberg, 2003).

ÖG çocuklar akranlarına oranla üç ya da dört kat daha fazla problem davranış sergilemektedirler (Baker ve diğ., 2002). Bazı araştırmacılar ÖG küçük çocukların problem davranışlarının NG akranlarına benzer olduğunu belirtmesine karşın (Percy, Brown ve Lewkis, 2007), ÖG çocukların ergenlik dönemine geldiklerinde davranım bozukluğu, anksiyete bozukluğu gibi ciddi davranış sorunları sergileme olasılıklarının NG akranlarından daha fazla olduğu bulunmuştur (Emerson, 2003). Araştırmalar davranım bozukluğu ve antisosyal davranışların temelinin, okul öncesi dönemde atıldığını göstermektedir (Webster-Stratton, 2000).

Klein ve diğerlerine göre (2001) çocuklarda nörolojik bozukluklar, OSB, epileptik bozukluklar ve iletişim bozuklukları problem davranışların sıklığını artırmaktadır. *Nörolojik bozukluğu olan çocuklar*, dürtülerini kontrol etmekte zorlanmakta, hoşlarına gitmeyen bir durumla karşılaştıklarında düşünmeden tepki vermekte ya da dışsallaştırılmış / saldırgan davranışlarda bulunabilmektedirler. *OSB olan çocuklar*, öfke nöbetleri ve sınıftan kaçma gibi sınıf düzenini bozan davranışlarda bulunabilmekte, bazılarında da nesneleri döndürme, el çırpma, sallanma gibi kendini uyarıcı, sınırlayıcı ve / veya basmakalıp davranışlar görülebilmektedir. *Epileptik bozuklukları olan çocuklarda* da beklenmedik ani öfke patlamaları görülebilmektedir. *İletişim bozukluğu olan çocuklar* ise, isteklerini ve gereksinimlerini belirtmek için daha basit düzeyde iletişim davranışları sergilemekte ve sınıf düzenini bozan davranışlarda bulunabilmektedirler. Craig-Unkefer ve Kaiser (2002) iletişim becerilerinin gelişiminde gecikmeler yaşayan çocukların akranlarıyla etkileşimlerini sürdürmede zorluklar yaşadıklarını, etkileşim sırasında gereksinimlerini ve isteklerini karşısındakine ifade etme güçlüklerinin akranlar tarafından reddedilmelerine neden olabileceğini, iletişim sorunları nedeniyle reddedilen çocukların dışsallaştırılmış davranışlarının ve uygun olmayan davranışlarının artacağını belirtmektedirler. Aynı araştırmacılar, iletişim güçlüklerinin yol açtığı akranlarla etkileşim sorunları ve reddedilme nedeniyle problem davranışların ortaya çıktığını; iletişim güçlükleri, akranlarla etkileşim sorunları ve

problem davranışların arasında birbirini tetikleyen üçlü bir döngünün ortaya çıktığını vurgulamaktadırlar.

Down sendromu, OSB, serebral palsi tanılı, GG ve NG toplam 215 çocuğun problem davranışlarını annelerinin görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında Eisenhower, Baker ve Blacher (2005), çocukların üç yaşındayken tanıya özgü olarak problem davranış sergileme risklerinin olduğunu belirlemişlerdir. Üç yaşındayken OSB olan ve serebral palsili çocukların en fazla, Down sendromlu ve NG çocukların ise en az problem davranış sergilediklerini, hatta Down sendromlu çocukların problem davranışlarının NG akranlarından daha az olduğunu ortaya koymuşlardır. Üç yaşındayken problem davranış sergileyen çocukların beş yaşında da bu davranışlarının devam ettiğini, Down sendromlu çocukların beş yaşındayken üç yaşına oranla daha fazla problem davranış sergilemeye başladıklarını bulmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçları, çocukların tanılarına göre problem davranışlarının değişebileceğini göstermektedir. Gresham ve Elliott (1990) problem davranışların sosyal becerilerin öğrenilmesi ya da sergilenmesini engelleyebileceğini de öne sürmektedirler. Yazarlar, problem davranışların varlığının, diğer kişilerin çocuğun sosyal becerilerde ne kadar usta olduğuna ilişkin görüşü anlamına gelen sosyal yeterliliği de olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Benzer şekilde aynı yazarlar sosyal beceri yetersizliklerinin de problem davranışlara yol açtığını, problem davranışlara ilişkin müdahalelerde sosyal beceri öğretiminin yer almasının çok önemli olduğunu da vurgulamaktadırlar.

Klein ve diğerleri (2001) ÖG çocuklar için serbest zaman etkinliklerinin yordanamadığını, bu nedenle çocukların serbest zaman etkinlikleri sırasında daha fazla problem davranış sergileyebileceklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde geçişte zorluk yaşayan çocuklar da geçiş esnasında problem davranışlar sergileyebilmektedirler (Buck, 1999). Problem davranışlar dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Gresham ve Elliott, 1990). Dışsallaştırılmış problem davranışlar, diğerlerine yönelik gerçekleştirilen istenmedik ve zarar veren davranışlardır. İçselleştirilmiş davranışlar ise kişinin kendisine yönlendirdiği olumsuz, istenmedik davranışlardır ve yalnızlık, mutsuzluk, kaygı gibi durumları içermektedir.

Alanyazında, okul öncesi kurumlara devam eden ÖG çocuklarda en sık görülen dışsallaştırılmış problem davranışların saldırganlık, sınıf düzenini bozan ve zarar veren

davranışlar ile karşı gelme (noncompliance); içselleştirilmiş davranışların ise aşırı bağımlılık ve içe kapanıklık (withdrawal) olduğu belirtilmektedir (Allen ve Cowdery, 2015). Okul öncesi sınıflarda öğretmenler en çok dışsallaştırılmış problem davranışlarla özellikle de sınıf düzenini bozan davranışlarla baş etmede zorluklar yaşadıklarını belirtmektedirler (Arnold, McWilliams ve Arnold, 1998). Saldırganlık; birine zarar vermek, onu durdurmak ya da engellemek amacıyla gerçekleştirilen fiziksel ya da sözel her türlü davranışı içermektedir (Budak, 2001; Coyne, Nelson ve Underwood, 2011). Çocuklarda görülen fiziksel saldırganlık içeren davranışlar vurma, ısırma, çalma, kavgaya etme, çekme-itmeyi içerirken, sözel saldırganlık içeren davranışlar ise alay etme, isim takma, dil çıkarma, akranına bağırma, akranını aşağılama ya da tehdit etmeyi içermektedir (Malmskog ve McDonnell, 1999; Martin ve diğ., 2010). Sınıf düzenini bozan davranışlar, devam eden etkinliği ya da çalışmayı bozan davranışlarken, zarar veren davranışlar okulun ya da sınıfın materyallerine zarar vermek amacıyla gerçekleştirilen tüm davranışları içermektedir (Allen ve Cowdery, 2015). Okul öncesi sınıflarda görülen sınıf düzenini bozan davranışlar, izin almadan yerinden kalkma, etkinlik sırasında izinsiz konuşma, bağırma, dikkat çekmek için ağlama, akranların etkinliğini bozma ya da dikkatlerini dağıtma, öğretmenin dikkatini dağıtma olarak sıralanabilmektedir (Hundert, 2007; Martin ve diğ., 2010). Bu dönemdeki zarar veren davranışlar ise, kendi başına vurma, kendini ısırma gibi kendine zarar veren davranışlar ile kitapların sayfalarını yırtma, kitapları yere fırlatma ve sınıf materyallerini kırmak için yere fırlatma gibi çevreye zarar veren davranışları içermektedir (Martin ve diğ., 2010). Karşı gelme davranışları, sürekli olarak öğretmenin yönergelerine uymama, isteklerini görmezden gelme anlamına gelmektedir (Allen ve Cowdery, 2015). Okul öncesi dönemde karşı gelme davranışları öğretmenin sorularına cevap vermeme ve yönergelerini yerine getirmemekten oluşmaktadır (Martin ve diğ., 2010).

Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda ÖG çocukların problem davranışlarıyla baş etmede öğretmenler genellikle tepkisel (reactive) yöntemleri kullanmaktadırlar (Conroy ve Brown, 2004). Tepkisel yöntemler, problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra bunları azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik cezalandırma, sözel uyarıda bulunma gibi olumsuz stratejilerin kullanılmasını içermektedir. Çocukların problem davranışlarının kalıcı olduğunu ve çocuğun kişilik özellikleri gibi içsel özelliklerinden kaynaklandığını düşünen okul öncesi öğretmenleri, tepkisel sınıf yönetimi stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar (Carter, Williford ve

LoCasale-Crouch, 2014). Sınıf yönetimi ve sınıfta öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin araştırmalar, öğretmenlerin çocukları destekleyici ilişkiler kurması, sınırları belirleme ya da sınıf kurallarının belirlenmesi ile problem davranışların ortaya çıkmadan önlenmesine odaklanan önleyici (proactive) sınıf yönetiminin etkililiğini ortaya koymuştur (Jennings ve Greenberg, 2009).

Okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan öğretmenler, olumlu davranışları sıklıkla ödüllendirdiklerini ve övdüklerini, buna karşın problem davranışlara ilişkin dikkat çekmek amaçlı yorumda bulunma, etkinlikler sırasında yüksek sesle yönerge verme ve yüksek sesle yorumda bulunma gibi olumsuz sınıf yönetimi stratejilerini de sıklıkla kullandıklarını belirtmektedirler (Hyland, Mháille, Lodge ve Gilloway, 2013). Akin-Little, Little ve Laniti (2007) de hem Yunanistan hem de Amerika'daki okul öncesi öğretmenlerinin çok sık olumlu pekiştireç kullanmalarına rağmen, olumsuz sınıf yönetimi stratejilerini de kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Türkiye'de okul öncesi öğretmenleri problem davranışlar sergileyen ÖG çocuklar için ya diğer çocuklar için ne yapıyorlarsa aynı şeyleri yaptıklarını ya da hiçbir şey yapmadıklarını, çoğunlukla ne yapacaklarını bilmediklerini ve etkili stratejileri öğrenmeye gereksinim duyduklarını belirtmektedirler (Akalin ve diğ., 2014). Bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında genellikle tepkisel sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaya devam ettikleri de belirtilmiştir (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011).

GG çocuklar, okul öncesi dönemde sosyal becerilerde yaşadıkları zorluklar ile sergiledikleri problem davranışlar nedeniyle akranları ve yetişkinler tarafından dışlanmaktadır. Bunun yanı sıra hafif ve orta derece zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerilere ilişkin yetersizlikleri müdahale edilmediğinde yetişkinliğe kadar sürebilmekte ve bireylerin sosyal beceri yetersizlikleri ve sosyal açıdan uygun olmayan davranışları nedeniyle işlerini kaybetmelerine neden olabilmektedir (Sargent, 1991).

Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına devam eden ÖG çocukların problem davranışlarının azaltılması ve sosyal becerilerinin artırılması çocukların NG akranları arasındaki gelişimsel farklılıkların azalmasına ve onlara karşı olumlu tutumların

artmasına yol açmaktadır (Allen ve Cowdery, 2015). Ancak, bunun gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin dikkatli bir planlama yapmaları ve sistematik uygulamalar gerçekleştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Essa, 2002). Etkili kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyim kazanmaları ile ÖG çocukların becerileri ve olumlu davranışları artmakta, istenmeyen davranışları azalmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin ÖG çocukla etkileşimleri ve çocuklara sundukları öğrenme fırsatları artmakta, böylece çocukların gelişimi desteklenmektedir. Bu nedenle, sonraki bölümde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik geliştirilen mesleki gelişim çalışmaları (hizmet içi eğitimler) ve bu eğitimlerin sonuçlarına ilişkin bilgi sunulmaktadır.

1.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Eğitimleri

ÖG çocuklar için küçük yaşlarda en az kısıtlayıcı çevrenin, başka bir deyişle çocukların akranlarıyla beraber olabileceği ve öğretim açısından en çok yarar görecekları ortamların okul öncesi sınıfları olduğu vurgulanmaktadır (File ve Kontos, 1992). ÖG çocukların okul öncesi sınıflarında eğitim almalarına yönelik yasa ve yönetmelikler çok uzun yıllardır yürürlükte olmasına karşın, öğretmenler ÖG çocukların gereksinimlerini genel eğitim sınıflarında karşılayabilme konusunda kendilerini halen yetersiz hissetmektedirler (Couse ve Recchia, 2011). Öğretmenler, lisans eğitimlerinin kendilerini heterojen sınıflarda eğitim yapmaya hazırlamada yetersiz kaldığını ve hizmet içi eğitimler ile bu gereksinimlerinin karşılanmadığını belirtmektedirler (Akalin ve diğ., 2014; Bruns ve Mogharberran, 2007; Crane-Mitchell ve Hedge, 2007; Sharma, Um, Forlin, Loreman ve Earle, 2006). Okul öncesi öğretmenlerin ÖG çocukların devam ettiği sınıflarda öğretim yapabilmeleri için bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları geliştirilerek, programların etkileri öğretmenlerin tutumları, bilgileri, beklentileri ve ÖG çocuklarla ilişkileri gibi farklı boyutlarda incelenmekte ve okul öncesi öğretmenleri için etkili programların özellikleri tartışılmaktadır.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının çelişkili olduğu bir başka deyişle öğretmenlerin bir kısmının tutumlarının olumlu, bir kısmının ise olumsuz olduğu belirtilmektedir. Huang ve Diamond (2009), tutumlara ilişkin farklılıklara yönelik alanyazında beş faktörden bahsedildiğini belirtmiş ve bu faktörleri 1) ÖG çocuklara öğretim yapma deneyimi, 2) ÖG çocuklara öğretim yapma yeterliliği, 3) ÖG çocuklara yönelik eğitimlerinin yeterliliğine ilişkin görüşleri,

4) sunulan destek hizmetlerin yeterliliği ve 5) ÖG çocuğun yetersizlik türü ve derecesi olarak belirlemişlerdir. Aynı araştırmacılar, ÖG çocuklarla deneyimi daha fazla olan, kendisini öğretim konusunda daha yeterli hisseden ve sunulan destek hizmetlerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları konusunda ve hafif düzeyde yetersizliği olan çocukların kaynaştırma uygulamalarına devam etmesi konusunda daha olumlu tutumlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin olumsuz tutumlarının, kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz şekilde etkilediği bilinmektedir (Crane-Mitchell ve Hedge, 2007).

Okul öncesi öğretmenleri, ÖG çocukların yetersizlik düzeyi arttıkça bu çocukların genel eğitim sınıfları yerine özel eğitim sınıfı ve okullarında eğitim almaları gerektiğini ifade etmektedirler (Gammel-Crosby ve Redditi Hanzlik, 1994). Diğer taraftan, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sosyal bütünleşmenin hafif düzeyde yetersizliği olan çocuklar için kendiliğinden oluşabildiği, ancak orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan çocuklar için sistematik müdahaleler gerektiği de belirtilmektedir (Odom ve McEvoy, 1988; Akt., Buysse ve Bailey, 1993). Scruggs ve Mastropieri (1996) öğretmenlerin tutumlarına yönelik gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmalarında, öğretmenlerin ekstra zaman ayırmaları ve müdahale için çok farklı beceriler öğrenmeleri gerekmediğinde ÖG çocuklar için kendilerini yeterli gördüklerini belirlemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri, ÖG çocuklarla öğretim yapma ve problem davranışlarla baş etme konusunda bilgi ve becerilere gereksinimleri olduğunu belirtmektedirler (Gettinger, Stoiber, Goetz ve Caspe, 1999). Okul öncesi dönemde NG çocukların da giderek daha fazla problem davranışlar sergiledikleri (Campbell, 1995) ciddi problem davranışların iki yaş gibi çok küçük yaşlarda dahi gözlenebildiği ve tespit edilebildiği belirtilmektedir (Briggs-Gowan, Carter, Guyer ve Horwtzz, 2006). Ancak genel olarak tüm öğretmenlerin sınıflarda görülen problem davranışlara ilişkin yeterince hazırlıklı olmadıkları hatta sınıf yönetimine ilişkin sınırlı sayıda ders alarak öğretmenlik yapmaya başladıkları, derslerde de farklı sınıf yönetimi kuramlarına dayalı olarak ders işlendiği belirtilmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006). Okul öncesi öğretmenlerinin etkili strateji ve teknikleri kullanmaları tüm çocuklara yönelik davranışlarını da olumlu yönde etkilemekte, öğretmenlerin ipucu ve öğretim fırsatı sunma ile pekiştirme davranışlarını artıran müdahale programları öğretmen eğitiminin önemli bir elemanı

olarak kabul edilmektedir (Tate, Thompson ve McKerchar, 2005). Buna ek olarak ÖG çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve öğretmenlerin problem davranışları önleyebilmesi için sosyal beceri öğretiminin, okul öncesi programların bir parçası olması ve sosyal beceri öğretiminin okul öncesi sınıflarda gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Strain ve Hoyson, 2000). Ayrıca, bu dönemde çocukların öğretmenleri ile kurdukları etkileşimler, hem gelişimlerini etkileyen önemli bir faktördür (Birch ve Ladd, 1998; Hughes, Cavell ve Willson, 2001) hem de ÖG çocuklarla NG akranları arasındaki sosyal etkileşimleri kolaylaştırmaktadır (Hestenes ve Carroll, 2000). Buna karşın, öğretmenlerin çocukları uygun olmayan davranışları için sürekli eleştirmeleri veya cezalandırmaları, uygun davranışları için övgü ya da ödülleri çok az kullanmaları, çocukların öğretmen yönergelerine uymamaları ile de sonuçlanabilmekte ve olumsuz öğretmen çocuk etkileşimleri sınıftaki öğrenme ortamını bozmaktadır (Hutchings ve diğ., 2007). Bu açıları değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda eğitim verebilmeleri için, öncelikle sınıf yönetimi, sosyal beceri eğitimi ve problem davranışlarla baş etme konularında hizmet içi eğitimlere gereksinimleri olduğu kabul edilmektedir.

Öğretmenler açısından mesleki gelişim, farklı öğrenme süreçleri ve etkinlikleri yoluyla öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve tutumlarının değiştirilmesi yoluyla öğrencilerin daha iyi öğrenmesinin sağlanması anlamına gelmektedir (Guskey, 2000). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan ve mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik hizmet içi eğitim programları çoğunlukla ders sunumu, okuma materyali ve PowerPoint çıktıları verilmesi gibi bilgi aktaran *pasif öğretime* odaklanmakta, genellikle bir günlük ve büyük grup öğretimini içermektedir (Sexton ve diğ., 1996). Bu açıdan bakıldığında, genellikle büyük gruplara yönelik verilen ve bir gün süren *konferanslar* ile daha küçük bir gruplarla daha kısa süreli olarak yürütülen ve çok az da olsa etkileşim içeren *seminerler*, pasif öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır (Rust, 1998). Oysaki tek yönlü bilgi aktarımına dayandığı belirtilen, anlatılan uygulamalara ilişkin grup tartışmaları ve örnek uygulama örneklerini içermeyen ve öğretilen becerileri kullanmak için fırsat sunmayan hizmet içi eğitim programlarının etkili olmadığı tartışılmaktadır (Formative Research Project [FRP] Report, 2003).

Diğer bir hizmet içi eğitim modeli olan *çalıştay*, genellikle bir gün süren, bir ya da daha fazla kişi tarafından verilebilen, 12-24 kişi arasında katılımcıyla gerçekleştirilen, aktif katılım, etkileşim ve çeşitli faaliyetler içeren bir yöntemdir (Rust, 1998). Ancak çalıştayların da tek başına kullanıldığında öğretmenlerin davranışları üzerindeki istendik düzeyde değişikliklere yol açmadığı belirtilmektedir (Andrews, Bobo ve Spurlock, 2010; Rose ve Church, 1998).

Hizmet içi eğitim modellerinden bir diğeri, *danışmanlık* (consultation). Danışmanlık *koçluk* ya da *mentorluk* olarak da adlandırılmakta ve alanyazında bu üç terim birbirleri yerine kullanılabilir (Engelbrecht, 2012). Konuya ilişkin kavramları tartıştığı makalesinde Engelbrecht, bu üç modelin de bir tür süpervizyon (denetim / gözetim) modeli olduğunu ifade etmekte, bu üç modeli en yoğun müdahaleden en az yoğun doğru koçluk (coaching), mentorluk (mentoring) ve danışmanlık olarak sıralamaktadır. Bu bağlamda *koçluk*, genellikle öğrencilik döneminde uygulanan ve daha deneyimli ya da bilgili bir kişi tarafından daha az bilgisi olan kişiye yoğun öğretim ve desteği içermektedir. *Mentorluk*, yeni işe başlayan bir kişiye deneyimli bir kişinin koçluğa oranla daha az yoğun öğretim yaptığı, ancak deneyimli kişinin daha az deneyimli kişiye farklı konularda yardımda bulunduğu bir modeldir. Son olarak *danışmanlık* ise, kendisi de deneyimli olan bireyin bir diğer deneyimli bireyden belirli konularda yardım almasını ve / veya uygulamalarına ilişkin fikir danışmasını içermektedir. Bu modelde, koçluk / mentorluk / danışmanlık yapan kişinin danışanla aynı alandan olması ve işbirliği yapmak için aynı gün ve zamanlarda boş vakitlerinin olması ve danışmanın sendika, dernek ya da bilinen bir gruba üyeliğinin bulunması, modelin daha etkili olmasını sağlamaktadır (Smith ve Ingersoll, 2004). Alanyazında farklı bir danışmanlık türü olarak *işbirliğine dayalı* (collaboration) yaklaşımlardan da bahsedilmektedir. Bu yaklaşımda danışmanlık modellerine benzer bir süreç izlenmekte, deneyimli bir öğretmen diğer bir öğretmene danışmanlık yapmakta, ancak danışmanlık yapılan kişi müdahalenin seçimine ve uygulanmasına daha aktif olarak katılmaktadır (Idol ve West, 1987).

Hizmet içi eğitim modellerimden bir diğeri *performans geribildirimi sunmadır*. Bu modelde, öğretmenlere gözlem sırasındaki uygulamalarına ilişkin yazılı, sözlü ya da grafiksel olarak dönütler verilmekte ve sonraki gözlemlerde davranışlarında iyileşmeler olması beklenmektedir (Casey ve McWilliam, 2008). Ancak sınıflarda öğretmene

geribildirim sunabilecek yetişmiş personelin olmaması, geribildirim sunabilecek uzmanların ya da yöneticilerin zamanlarının olmaması geribildirim sunmayı zorlaştırmaktadır. Alanyazında düzeltici ya da olumlu geribildirimler ile belirli davranışlara odaklanan açık ve somut geribildirimlerin, öğretmenlerin davranışlarını istendik yönde değiştirmede etkili olduğu da belirtilmektedir (Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004).

Hizmet içi eğitim modellerinin sonuncusu, yeni bir model olan ve son zamanlarda kullanılmaya başlanan *uzaktan eğitim* ya da diğer adıyla *teknoloji temelli eğitim*dir. Bu modelde, öğretmenlere kazandırılması istenilen davranışlara ilişkin dönütler internet araçları ya da videolar yoluyla verilmektedir (Marturana ve Woods, 2012). Bu modele geribildirim verme, danışmanlık ya da koçluk da entegre edilebilmekte, uygulamalar e-posta, çevrimiçi mesajlaşma gibi yollarla gerçekleştirilebilmektedir. Teknoloji temelli eğitimin, okul öncesi öğretmenlerin istendik davranışlarında artışa neden olduğu bulunmuştur (Hemmeter, Snyder, Kinder ve Artman, 2011). Ancak teknoloji temelli modelin etkili olduğunu ve tekrar böyle bir eğitime katılmak istediklerini belirtmelerine karşın, öğretmenler yüz-yüze etkileşimleri tercih ettiklerini ifade etmektedirler (Marturana ve Woods, 2012).

Alanyazında okul öncesi sınıflarda öğretmenlere yönelik geliştirilen eğitim programlarının etkileri çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu eğitim programlarının bir bölümünün uzun süreli ve çalıştay, danışmanlık, geribildirim gibi çok ögeli olduğu, bir bölümünün ise belirli davranışları hedeflediği, çok ögeli ya da kısa süreli olduğu görülmektedir. Araştırmalarda öğretmen eğitim programlarının bir kısmının sadece öğretmen davranışları üzerine etkisine odaklandığı, bir kısmının ise hem öğretmen hem de çocuk davranışları üzerindeki etkisini incelediği görülmektedir.

Öğretmen eğitimi, sınıfta etkili öğretim yapmak için gerekli olan tutum, bilgi, beceri ve davranışların öğretmenlere kazandırılmasını amaçlamaktadır (Gore, 2001; http://en.wikipedia.org/wiki/Teacher_education#cite_note-16). Dolayısıyla, araştırmalarda öğretmen eğitiminin öğretmen davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Örneğin, Espinosa, Gilliam, Busch ve Patterson (1998) iki yıl süren iki öğretmen eğitimi programının etkilerini inceledikleri çalışmada öğretmenler için her ay 90 dakikalık dil gelişimi, bilişsel gelişim, sınıf yönetimi gibi farklı konuları içeren çalıştaylar düzenlemişlerdir. Çalıştaylarda alanında uzmanlar

sunumları gerçekleştirmişlerdir. Birinci programda, her çalıştayın ardından bir uzman sınıflara girerek öğretmenlere nasıl uygulama yapmaları gerektiğine ilişkin model olmuştur, uzman aynı zamanda sınıf içinde gözlemler yaparak öğretmenlere geribildirim sunmuştur. İkinci programda, ise uzman öğretmenlere sınıf içinde model olmamış, uygulamalara ilişkin video örnekleri izletmiştir. İki programda da program öncesi ve sonrası öğretmenlerin çocukların iletişim gelişimi, bilişsel, sosyal / duygusal ve fiziksel gelişimleri ile erken okuryazarlık gelişimlerini destekleme yüzdeleri belirlenmiştir. Diğer taraftan çocukların gelişimlerini destekleme konusundaki bilgileri ile oyun gelişimi ve problem davranışlarla baş etmeye yönelik bilgileri değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin ÖG çocuklar ve ailelerine ilişkin bilgi düzeyleri de karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar her iki programda yer alan deney grubundaki öğretmenlerin davranışlarında ve dereceleme ölçeklerinden aldıkları puanlarda, kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar olduğunu görmüşlerdir. Araştırmacılar her iki programın da pahalı olmadığı ve çok zaman almadığı için verimli olduğunu öne sürmüşlerdir.

Öğretmen eğitimlerinin sadece öğretmen davranışları üzerindeki etkilerinin incelenmesi, hangi tür ve içerikteki eğitimlerin çocuk davranışlarında ne düzeyde değişikliğe yol açtığının belirlenememesi nedeniyle bir dezavantaj oluşturmaktadır (Guskey, 2002a). Öğretmen eğitimleri sonucunda öğretmenlerin davranışlarında istendik yönde değişimler hedeflenmesine karşın, bu eğitimlerin asıl amacı, öğretmen davranışlarındaki değişikliklerin çocuklar üzerinde istendik yönde etki göstermesidir (Guskey, 2014a). Bu amaçla araştırmacılar, uzun süreli ve kısa süreli okul öncesi öğretmen eğitimlerinin hem öğretmen hem de çocuk davranışları üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmaktadırlar.

Uzun süreli öğretmen eğitimi çalışmalarından birisi, Webster-Stratton'un (1999) 36 saatlik bir eğitim programını, öğretmenlere sınıf içi geribildirimleri ve koçluğu içeren çalışmasıdır. Araştırmacı çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek, problem davranışlarını önlemek ve öğretmen-çocuk etkileşimlerini olumlu yönde desteklemek için İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) adlı programı geliştirmiştir. Kapsamlı ve bilimsel dayanaklı bir program olan İnanılmaz Yılların, okul öncesi sınıflar için geliştirilen bir programı, anne-baba eğitim programı ve öğretmen eğitimi programı bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi programının ÖG çocukların davranışları üzerindeki

etkilerine ilişkin bir çalışma bulunmamakla birlikte, anne-baba eğitim programının gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda etkililiğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (McIntyre, 2008; Roberts ve Pickering, 2010). Buna ek olarak, bu programın ÖG çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını azaltmada kullanılabilecek nitelikte bir program olduğu vurgulanmaktadır (What Works Clearinghouse [WWC] Intervention Report, 2012). İnanılmaz Yıllar öğretmen eğitimi programının hem okul öncesi sınıflarda hem de ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin davranışlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Hutchings ve diğ., 2007; Hutchings, Martin-Forbes, Daley ve Williams, 2013; Raver ve diğ., 2008; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004). Öğretmen çıktıları açısından programın, övgü ve pekiştirme kullanımını artırdığı, eleştirme ve tepkisel davranışları azalttığı belirlenmiştir. Çocuk çıktıları açısından, problem davranış sergileyen çocukların öğretmenlerle işbirliği, akranlarla olumlu etkileşimler ve okula hazır bulunuşluklarını arttığı ve sınıf etkinliklerine daha fazla katılım gösterdikleri bulunmuştur. Aynı zamanda sınıfta akranlara karşı saldırganlığın azaldığı da bulgular arasında yer almaktadır (Hutchings ve diğ., 2007; 2013; Raver ve diğ., 2008).

Diğer bir uzun süreli öğretmen eğitimi programını içeren çalışmada (Conroy, Sutherland, Vo, Carr ve Ogston, 2013) kural belirleme, rutin oluşturma, davranışa özgü övgü, ön-düzeltilme, aktif danışmanlık, öğretim hızını ayarlama ve ev-okul iletişimi gibi kapsamlı bir eğitim programının etkileri incelenmiştir. Program, 6 saatlik bir çalışmayı takiben 14 hafta süren ve haftalık 1.5 saatlik oturumları içeren geribildirim sürecini içermiştir. Toplam 10 öğretmen ve 19 çocuğun davranış gözlemleri programın öğretmen-çocuk çıktılarında istendik yönde etkili olduğunu göstermiştir. Program sonucu, öğretmenlerin kural belirleme, ön düzeltme, tepki fırsatı sunma, davranışa özgü övgü sunma ile öğretimsel ve düzeltici geribildirimlerinin arttığı, çocuklarda ise katılımın arttığı buna karşın problem davranışların azaldığı gözlenmiştir.

Kısa süreli müdahale programlarına bir örnek, Hundert ve Hopkins'in (1992) çalışmasıdır. Araştırmacılar, okul öncesinde çalışan öğretmenler ve kaynak oda öğretmenleri için ÖG olan ve olmayan tüm çocukların etkileşimlerini artırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim çalışması gerçekleştirmişlerdir. İşbirliğine dayalı ekip çalışması ile gerçekleştirilen eğitimde el kitapçıkları, model olma ve rol oynama teknikleri kullanılmıştır. Danışman olacak öğretmenlere iki saatlik eğitim verilmiş; sonrasında

danışmanlar sınıf öğretmenleri ve yardımcı öğretmenlerle birer hafta arayla iki kez yarım saatlik toplantı gerçekleştirmişlerdir. Bu toplantılarda, öğretmenlerin çocukların etkileşimlerini nasıl artırabileceklerine ilişkin tartışmaları sağlanmıştır. Daha sonra danışman, sınıfları üç kez ziyaret ederek oyun zamanında çocukları ve öğretmenleri gözlemlemiş ve öğretmenlere geribildirim sunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen ve çocuk davranışlarındaki değişimlere bakılmıştır. Öğretmen ve çocuk davranışlarının ölçümü, sınıf içinde serbest zaman etkinliklerinde ve genelleme olarak da bahçe oyunlarında gözleme dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin ÖG çocuklarla daha fazla etkileşime girmeye başladıklarını, ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimli oyun oynama sıklıklarının arttığını ve bu davranışların bahçe oyunlarına da genellendiğini göstermiştir.

ÖG olan ve olmayan çocukların sınıf içi etkileşimlerini artırmak için okul öncesi öğretmenlerine ve yardımcı öğretmenlere bir ekip olarak planlama yapmayı öğretmeyi hedefleyen ve kısa süreli bir eğitim programı sunan Hundert (2007), çevresel düzenlemeler yapma, program ve etkinlikleri uyarlama, pekiştirme ve ipucu gibi öğretimsel davranışları kullanma becerilerinin öğretimini amaçlamıştır. Sekiz NG ve sekiz ÖG çocuk ile dört öğretmenin katıldığı araştırmada, öğretmenlerin ÖG çocuğun da içinde bulunduğu gruplarla daha fazla etkileşime girdiği, çocukların birbirleriyle etkileşimlerinin ve görev üzerinde çalışma davranışlarının arttığı ve kazanımların müdahaleden sonra da korunduğu belirlenmiştir.

Schepis, Reid, Ownbey ve Clary (2003) ağır derecede yetersizliği olan çocukların NG akranları ile işbirliğine dayalı etkinliklere katılımını artırmak için okul öncesinde çalışan üç yardımcı öğretmene kısa süreli eğitim sunmuşlardır. Eğitimler 90 dakikalık video örnekleri ile çocukların işbirliği içinde çalışmasını artırmaya yönelik stratejilerin tartışılmasını takiben öğretmenlere geribildirim sunulmasını içermiştir. Çocukların davranışları serbest zaman etkinliklerinde izlenmiş, 10 sn. zaman örnekleme ile çocukların işbirliğine dayalı etkinlik yapıp yapmadıkları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, çocukların serbest zaman etkinlikleri sırasında işbirliğine dayalı oyunlarının arttığı ve yardımcı öğretmenler olmadığında bile işbirliğine dayalı etkileşimlerinin korunduğu belirlenmiştir.

Problem davranış sergileyen ve duygusal-davranışsal bozukluk tanısı alma riski olan çocukların bu davranışlarını azaltmak için öğretmenlere davranışa özgü övgü

kullanmayı öğretmek amacıyla Fullerton, Conroy ve Correa (2009) dört öğretmene kısa süreli bir eğitim programı sunmuşlardır. Her öğretmenle yaklaşık 1.5 saat süren bir öğretim oturumunda övgünün tanımı yapılmış ve nasıl kullanılacağı anlatılmış, el kitapçıları dağıtılmış ve davranış örnekleri verilmiştir. Öğretmenlerin ön testte videoya kaydedilen sınıf içi görüntüleri üzerinden övgüleri nerede ve ne zaman kullanabilecekleri tartışılmıştır. Eğitim sonunda öğretmenlerin davranışa özgü övgü kullanımlarının arttığı, çocukların sınıfa katılımlarının ve kurallara uyma davranışlarının arttığı ve problem davranışlarının azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bahçe oyunları için hedeflenen bu davranışlarının sınıf içine de genellendiği bulunmuştur.

Bir başka çalışmada (Hendrickson, Gardner, Kaiser ve Riley, 1993), ÖG çocukların etkileşim davranışlarının artırılması için üç okul öncesi öğretmenine koçluk yöntemine dayalı olarak öğretmen desteği ve olumlu sosyal etkileşimlerin artırılmasına yönelik kısa süreli bir programın etkileri incelenmiştir. Koçluk, öğretmen ve çocuk davranışlarının sınıf içi video çekimleri üzerinden öğretmenlere davranışlarına yönelik geri bildirim verilmesini de içermiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin grup etkinliklerinde sosyal etkileşimler için sağladığı davranışsal desteklerin ve yalnız oyun oynayan çocukların olumlu etkileşimlerinin arttığı gözlenmiş ve öğretmen ve çocuk davranışlarının üç ay sonra da korunduğu belirlenmiştir.

Farklı modeller temel alınarak hazırlanan ve sunulan hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının etkililiği farklı değişkenler açısından değerlendirilmelidir. Örneğin 15 yılını hizmet içi eğitimlerde kullanılabilecek en iyi yöntemlerin özelliklerini bulmaya harcamış olan Wolfe (1994; Akt., Espinosa ve diğ., 1998) etkili eğitimin beş özelliği olduğunu ileri sürmektedir. Bu özellikler; a) sunulara ilişkin çıktı / materyal verilmesi, b) var olan bir gereksinimi ele alan içeriğin sunumu, c) öğretim sonrası destek sunumu, d) öğretimin tamamlanmasının hemen ardından uygulanabilecek içeriğin sunumu ve e) eğitimcilerin yetkin ve etkili olmasıdır.

Bazı araştırmacılar da öğretmen eğitimini değerlendirme modelleri üzerinde çalışmaktadır; örneğin Guskey (2002a, 2002b, 2014a, 2014b) öğretmen eğitimi programlarının etkisinin beş boyutta değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmacıya göre, a) öğretmenlerin uyguladıkları yöntemin etkililiğine ilişkin inanç ve tutumlarındaki değişiklikler, b) öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri öğrenmesi, c) kurum yöneticilerinin müdahaleleri desteklemesi ve eğitimin kurum çapında

değişikliklere yol açması, d) öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri sınıflarında kullanması ve e) çocukların çıktılarında istendik yönde anlamlı değişiklerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırmacı bu boyutlardan en önemlilerinin, öğretmenlerin edindikleri yeni becerileri sınıflarında kullanmalarının ve müdahalelerinin çocuk çıktıları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi olduğunu vurgulamıştır.

İkinci modelde Desimone (2009, 2011) öğretmenler için etkili mesleki gelişimin öğretmenlerin bilgi ve becerilerinde artışa, tutum ve inançlarındaki değişikliklere, öğretimlerinde ve çocukların öğrenmesinde istendik yönde değişikliklere yol açması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmacı etkili programların, içeriğinin belirli bir konu üzerinde yoğunlaşması, katılımcıların aktif öğrenmesinin sağlanması, 10-20 saat ve üzeri eğitim verilmesi, programın katılımcıların bilgi ve inançlarıyla uyumlu olması gerektiği ve aynı okulda ya da aynı sınıf düzeyiyle çalışan öğretmenler gibi benzer özellikteki öğretmenlerden oluşması gerektiğini ifade etmektedir.

Üçüncü modelde, Dunst (2015) Desimone ve Guskey'in modellerine ek olarak etkili hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının bilimsel dayanaklı olması gerektiğini savunmaktadır. Programlarda; a) yöntemlerin bilimsel dayanaklı olması, b) öğretmenlerin bilgi ve becerileri, c) öğretmenlerin müdahaleyi sınıflarında kullanabilme düzeyleri, d) çocuk ve aile çıktılarındaki değişiklikler ve e) öğretmenlerin inanç ve tutumlarındaki değişiklikler açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacıya göre, bilimsel dayanaklı mesleki gelişim programlarının yedi özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler; 1) öğretmenlere sunulacak olan eğitim programının içeriğindeki bilgi ve becerilerin net açıklamalarının ve örneklerinin sunumu, 2) öğretmenlere aktif bir şekilde yeni öğrendikleri bilgileri sınıflarında uygulama ve kendi uygulamalarını değerlendirme fırsatı verilmesi, 3) performansa dayalı grup tartışmaları, bir dizi önceden belirlenmiş standartlara göre öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri gibi öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin kendi becerilerini değerlendirmeleri, 4) hizmet içi eğitim sırasında bir uzman tarafından öğretmenlere uygulamalarına yönelik geri bildirim sunulması, 5) hizmet içi eğitimde öğrendiklerinin kalıcılığının sağlanması için eğitim tamamlandıktan sonra öğretmenleri uzmanlar, iş arkadaşları ya da yöneticilerin değerlendirmeye ve kendilerine geri bildirimler sunmaya devam etmeleri, 6) kendilerine öğretilen yöntemleri uygulayabilmeleri için

öğretmenlere yeterli zaman ve yoğunlukta eğitim sunulması ve 7) programın bu altı öğenin çoğunu ya da tamamını içermesidir.

Alanyazın göz önüne alındığında (Desimone, 2009, 2011; Dunst, 2015; Guskey, 2002a, 2002b, 2014a, 2014b), öğretmen eğitiminin yedi boyutta değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu boyutlar; a) sunulan öğretmen eğitim programının niteliği (programın bilimsel dayanaklı uygulamaları içermesi ve programın belirli konulara odaklanması, öğretmen davranışlarında değişim yaratacak kadar sürmesi, aktif katılım sağlaması, öğretmenlere geri bildirim sunulması, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri), b) öğretmenlerin bilgilerindeki değişiklikler, c) öğretmenlerin inanç ve tutumlarındaki değişiklikler, d) öğretmenlerin memnuniyetleri, e) öğretmenlerin sınıf içi davranışlarındaki değişiklikler, f) çocuk davranışlarındaki değişiklikler ve g) okul çapındaki değişiklikler ile okul yöneticilerinin memnuniyetleridir.

Ayrıca alanyazında etkili öğretmen eğitimi programlarının özellikleri de belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmalar etkili öğretmen eğitimi programlarının kısa süreli ve içeriğin somut ve anlaşılır olması (Courtney, 2007; Malone, Straka ve Logan, 2000; Mitchem ve Benyo, 2000; Özer, 2004), sınıfın düzenini bozmaksızın kolay uygulanabilir olması (Polychronis, McDonnell, Johnson, Riesen ve Jameson, 2004) ve müdahalelerin öğretmenlere ekstra iş yükü gerektirmemesi (Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 2001) gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler, sınıflarında uygulanması kolay olan, çocuk gelişimine ilişkin kişisel görüşlerine uyan, belirli bir çocuk için uygun görülen ve yardımcı öğretmen ile öğretim materyalleri içeren müdahaleleri tercih etmektedirler (Koegel, Matos-Fredeeen, Lang ve Koegel, 2011). Araştırmacılar aynı zamanda eğitim programının başarılı olabilmesi için sadece öğretmenlere eğitim vermenin yeterli olmayacağını, öğretmenlerin yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulayabileceklerine ve bunları kullanmalarının çocuklar için olumlu etkiler yaratacağına da inanmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Hegarty, 1994). Trivette, Dunst, Hamby ve O'Herin (2009) farklı öğrenme yöntemlerinin etkilerini inceledikleri meta-analiz çalışmalarında, aktif katılımları sağlandığında ve kendi bilgi ve becerilerini değerlendirdikleri programlarda katılımcılarda daha olumlu çıktılara ulaşıldığını belirtmişlerdir.

1.1.3. Türkiye’de Okul Öncesinde Kaynaştırma Uygulamaları, Öğretmen Eğitimi ve İlgili Araştırmalar

Türkiye’de üniversitelerin okul öncesi öğretmeni yetiştiren lisans programlarında zorunlu bir “Özel Eğitim” dersi yer almakta (YÖK, 2007), dersin içeriğinde ÖG çocukların genel özelliklerine yer verilmektedir. Birçok üniversitede lisans programının son yılında “Okul Öncesinde Kaynaştırma” ya da “Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma” başlıklı bir seçmeli derste verilebilmektedir (ör., Ankara Üniversitesi <http://ilkogretim.education.ankara.edu.tr/>; Gazi Üniversitesi <http://gef-ilkogretim-okuloncesi.gazi.edu.tr/>; Hacettepe Üniversitesi <http://www.okuloncesi.hacettepe.edu.tr/>; Ondokuz Mayıs Üniversitesi <http://egitim.omu.edu.tr/>; Osmangazi Üniversitesi <http://okuloncesi.ogu.edu.tr/> gibi). Ancak lisans düzeyinde verilen derslerin okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerinde değişikliğe yol açmadığı (Şahbaz ve Kalay, 2010), öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında kaynaştırmaya ilişkin kuramsal derslerin yanı sıra uygulamalı dersler de almaları gerektiği önemle belirtilmektedir (Kargin, 2004).

Okul öncesi öğretmenleriyle Türkiye’de yapılan betimsel çalışmalar öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir (Akalin ve diğ., 2014; Altun ve Gülben, 2009; Gök ve Erbaş, 2011). Öğretmenlerin bilgi ve becerileri yetersiz olduğu için, ÖG çocukların kaynaştırma uygulamalarında eğitim almalarına ilişkin tutumları da olumsuzdur (Sucuoğlu ve diğ., 2013a; Temel, 2000). Öğretmenlerin ÖG çocukları değerlendirme, eğitim programı hazırlama, problem davranışlarla baş etme ve sınıf yönetimi konularında bilgileri yetersizdir (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen, Demir ve Akalin, 2014). Bilgi eksiklikleri nedeniyle öğretmenler sınıflarında, ÖG çocuklar için ya hiçbir şey yapmadıklarını ya da kısa süreli olarak çocuklarla bireysel öğretim yaptıklarını ve sadece fiziksel uyarlamalar gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler (Özen, Ergenekon, Ülke-Kürkçüoğlu ve Genç, 2013; Tufan ve Yıldırım, 2013). Lisans eğitimleri öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışmak için hazırlamakta yetersiz kalmakta, hizmet içi eğitimler ise kısa süreli olmakta ve gerekli bilgi ve becerileri kazandıramamaktadır (Bozarslan ve Batu, 2014; Gök ve Erbaş, 2011; Kayılı, Koçyiğit, Yıldırım-Doğru ve Çiftci, 2011; Koçyiğit, 2015; Küçük-

Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Özdemir, 2010; Şahbaz ve Kalay, 2010; Varlier ve Vuran, 2006). Öğretmenlerin bu gereksinimlerinin, kaynaştırma uygulamalarında kullanılması gereken yöntemlerin ve müdahalelerin yer aldığı hizmet içi eğitimlerle karşılanabileceği belirtilmektedir (Özaydın ve Çolak, 2011).

MEB'in hizmet içi eğitim programları incelendiğinde ise, son beş yılda okul öncesi öğretmenlere yönelik kaynaştırma eğitimine ilişkin sadece 2012 yılında bir seminer (http://personel.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=108) düzenlendiği görülmektedir. Aynı yıl özel eğitim içerikli iki seminer daha verildiği, bunun dışında öğretmenlere kaynaştırma konusunda hizmet içi eğitim verilmediği belirtilmektedir. MEB'de verilen hizmet içi eğitimlerin eğitimi veren kişinin sunum yaptığı tek yönlü eğitim modeline göre düzenlendiği bilinmektedir (MEB, 2006a). Diğer taraftan hizmet içi eğitimlerin öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkilerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırmaya yönelik sağlanan hizmet içi eğitimlerin etkilerinin incelendiği dört araştırma bulunmaktadır. Bunlardan ilkinde (Seçer, 2010) kısa süreli, bilgi aktarmayı amaçlayan bir hizmet içi eğitim programının etkileri incelenmiştir. Programda Sarı (2007) tarafından geliştirilen bir hizmet içi eğitim programı kullanılmış; öğretmenlere ÖG çocukların özellikleri, kaynaştırmanın tanımı, ÖG çocukların tanılanması ve değerlendirilmesi, etkili yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve ekiple işbirliği içinde program hazırlanması, ÖG çocuklara yönelik tutumların değiştirilmesi, ÖG çocukların eğitimine anne-baba katılımı ve destek eğitim hizmetleri gibi konularda bilgi verilmiştir. Araştırmacı, programı 66 öğretmene toplam 5 gün (30 saat) uygulamıştır. Tek grup ön test-son test deney öncesi desenle gerçekleştirilmiş olan programın etkilerini değerlendirmek üzere kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüş ve tutumlarını değerlendirmek için Larrivee (1995) tarafından geliştirilen ve 1997 yılında Kırcaali-İftar tarafından Türkçeye uyarlanan Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, programa katılan 66 öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında ölçekte yer alan kaynaştırmanın yararları, ÖG öğrencinin yeterliliği ve kaynaştırmanın faydası ile kaynaştırmanın olumsuz etkileri adlı alt faktörlerde olumlu yönde değişiklikler olduğu belirlenmiştir.

Alanyazındaki ikinci çalışma 2011 yılında Özaydın ve Çolak tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, MEB'in düzenlediği Okul Öncesinde Kaynaştırma

Eğitimi adlı hizmet içi programın etkileri araştırılmıştır. Programın içeriğinde kaynaştırmanın tarihsel gelişimi ve yasal düzenlemeler, okul öncesinde kaynaştırmanın yeri, kaynaştırmaya yön veren bilimsel ve felsefi dayanaklar, kaynaştırmanın tanımı, kaynaştırmanın başarısını etkileyen etmenler, destek özel eğitim hizmetleri, sunulan ek hizmetler, sınıf içi düzenlemeler, öğretimsel uyarlamalar, sosyal beceriler ve öneriler yer almıştır. Program, iki araştırmacı tarafından iki grupta bulunan toplam 40 öğretmene toplam 5 gün (30 saat) uygulanmıştır. Programa katılan iki gruptan gönüllü 9 öğretmen seçilmiş ve öğretmenlerle program sonrası odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Nitel veri analizi yapılan görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin, programın içeriğinden memnun kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, programın süresinin daha uzun olmasının ve farklı sınıf içi etkinlik örnekleri içermesinin etkisini artıracığını vurgulamışlardır.

Bir diğer çalışmada (Kılıç, 2011) Isparta’da ilköğretim ve bağımsız anaokulunda çalışan 60 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada, öğretmenleri kaynaştırma konusunda bilgilendirmenin kaynaştırmaya yönelik görüşleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Veriler Stoiber, Gettinger ve Goetz (1998) tarafından geliştirilen ve Dalğar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadaki bilgilendirme oturumları 5 gün, günde 3 saat olmak üzere toplam 15 saat sürmüştür. Bilgilendirme oturumlarında, araştırmacı sunum yapmış, her bir konuya ilişkin Sol Ayağım ve 8. Gün gibi filmler ve kısa videolar izletmiştir. Oturumlarda ayrıca bir uzman danışman da benzetişim (simülasyon) çalışmaları yaptırmıştır. Bilgilendirme çalışmaları ÖĞ çocukların özellikleri, kaynaştırma ve destek eğitim hizmetleri, kaynaştırma uygulamalarının yararları, başarılı kaynaştırma uygulamalarının özellikleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasını içermiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bilgilendirme çalışmaları deney grubundaki öğretmenlerin tutumlarında olumlu yönde değişikliklere neden olmuş, ancak sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Araştırmacı, kısa süreli bilgilendirme oturumlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını değiştirmede etkili bir yöntem olmadığını öne sürmüştür.

Seçer (2010), Özaydın ve Çolak (2011) ile Kılıç’ın (2011) çalışmalarında kısa süreli hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin tutumları üzerindeki etkilerinin

incelendiği görülmektedir. Seçer ile Özaydın ve Çolak'ın çalışmalarında programların öğretmenlerin tutumları üzerinde olumlu etkilere yol açtığı, Kılıç'ın çalışmasında ise programın tutumlar üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Alanyazındaki dördüncü çalışma, Sucuoğlu ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen bir araştırmadır. Araştırmacılar, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin gereksinimlerini temel alarak geliştirdikleri okul öncesi öğretmen eğitimi programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Toplam 16 hafta ve 48 saat süren programın içeriği ÖG çocuklar ve özellikleri, performans değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama, öğretimi bireyselleştirme ve öğretimsel uyarlamalar, sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü, doğal öğretim yöntemleri, dil ve konuşmanın desteklenmesi ile ailelerle iletişim ve işbirliği konularından oluşmuştur. Programda alanında uzman 6 öğretim elemanı tarafından yazılı ve görsel materyaller hazırlanmış, öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri teknik ve stratejilere ağırlık verilmiş ve program yüz yüze öğretim ortamlarında uygulanmıştır. Programın etkileri ön test-son test tek grup deney öncesi desen ile gerçekleştirilmiştir. Programın öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri, sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, ÖG çocuk ile ilişkileri ve ÖG çocukların kaynaştırılmasına ilişkin tutumları ile sınıf içi davranışları üzerindeki etkileri ve programdan memnuniyetleri araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre eğitim programı sonrasında öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri artmış, tutumları olumlu yönde değişmiştir. Ayrıca öğretmenler, program sonrasında sınıf yönetimine ilişkin olumlu stratejileri daha çok kullanmaya başlamışlar, olumsuz stratejileri ise daha az tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın önemli bir bulgusu, öğretmenlerin ÖG çocukla ilişkilerine yönelik görüşlerinde program sonrasında farklılıklar ortaya çıkması; ÖG çocuklarla çatışmalarının azalması ve yakınlıklarının artmasıdır. Aynı çalışmada, programın öğretmenlerin sınıf içi davranışları üzerindeki etkisi de araştırılmış, gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin ÖG çocukla serbest zamanda ve masa başı etkinliklerde etkileşime girme yüzdelerinin ve serbest zamanda ÖG çocuğa öğrenme fırsatı sunma davranışlarının sıklığında artış gözlenmiştir, ancak sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenler genel olarak programdan memnun olduklarını belirtmişler, programın süresinden, içeriğinden ve eğitimcilerinden memnun olduklarını açıklamışlardır. İzleme çalışmaları da öğretmen eğitimi programının etkilerinin çalışmanın tamamlanmasından 6 ay sonra da korunduğunu göstermiştir.

Türkiye’de yapılan bu çalışmaların ortak yönü, öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin çeşitli öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini incelemeleridir. Çalışmaların sonuçları çelişkilidir. Üç çalışmada hizmet içi eğitimler öğretmenlerin tutumları üzerinde olumlu değişikliklere yol açmış (Özaydın ve Çolak, 2011; Seçer, 2010; Sucuoğlu ve diğ., 2015), bir çalışmada ise tutumlarda değişiklik olmamıştır (Kılıç, 2011). Öğretmenlerin tutumlarının yanı sıra kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgilerinde, sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde olumlu değişikliklere yol açmasına karşın, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında beklenen düzeyde etkisi olmamıştır (Sucuoğlu ve diğ., 2015). Bu çalışmalarda öğretmen eğitimin çocuk çıktıları üzerindeki etkileri incelenmemiştir.

Uluslararası alanyazında, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının çelişkili olduğu görülmekte, öğretmenler lisans sürecinde aldıkları özel eğitime giriş derslerinin kaynaştırmaya ilişkin kendilerini bilgilendirdiğini ifade etmekte, ancak kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğretim yapabilmek için gerekli becerilerinin sınırlı olduğunu ve sınıflarda kullanabilecekleri strateji ve yöntemlere ilişkin kendilerini yeterli hissetmediklerini vurgulamaktadırlar (Fayez, Dababneh ve Jumiaan, 2011). Bu nedenle, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı stratejileri öğrenmelerinin hem kaynaştırmanın niteliği hem de çocuk ve öğretmen çıktılarında olumlu yönde gelişmeler yaratılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmanın problemini Ankara ilindeki bağımsız bir anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülecek kısa süreli ve strateji öğretime dayalı olarak hazırlanmış bir öğretmen eğitimi programının, öğretmenler ve sınıflarındaki ÖG çocuk çıktıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, sınıfında ÖG çocuk bulunan okul öncesi öğretmenler için hazırlanan ve öğretmenlerin sınıflarında kolayca uygulayabilecekleri stratejilerden oluşan bir öğretmen eğitimi programının, öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen Eğitimi Programı (ÖEP), sınıfında ÖG çocuk bulunan deney grubu öğretmenlerinin kontrol grubu öğretmenlerine göre
 - a. Kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
 - b. Sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
 - c. ÖG çocukla ilişkileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
2. ÖEP, sınıfında ÖG çocuk bulunan deney grubu öğretmenlerinin kontrol grubu öğretmenlerine göre
 - a. ÖG çocuğa yönelik olumlu davranışlarının (onaylama + öğrenme fırsatı sunma) sıklığı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
 - b. ÖG çocuğa yönelik onaylamama davranışlarının sıklığı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
 - c. ÖG çocuk ile etkileşimlerinin yüzdesi üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
3. Öğretmen görüşlerine göre ÖEP, deney grubundaki ÖG çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre sosyal becerileri ve problem davranışları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
4. ÖEP, deney grubundaki ÖG çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre
 - a. Olumlu etkileşim davranışlarının sıklığı (uygun şekilde etkileşim başlatma + etkileşime uygun şekilde tepki verme) ve olumlu etkileşim davranışlarının yüzdesi üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
 - b. Olumsuz etkileşim davranışlarının (uygun olmayan şekilde etkileşim başlatma ve etkileşime uygun olmayan şekilde tepki verme) sıklığı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
 - c. Problem davranışlarının yüzdesi üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
 - d. Görev davranışlarının yüzdesi üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?
5. Deney grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre, ÖEP’de öğrendikleri stratejileri sınıflarında uygulama düzeyleri nedir?
6. Araştırmanın sosyal geçerliliği nasıldır? (Deney grubundaki öğretmenlerin ve eğitim programının uygulandığı okul müdürünün program hakkındaki görüşleri nelerdir)?

7. Deney grubundaki

- a. Öğretmenlerin çıktılarındaki değişiklikler müdahaleden 1.5 ay sonra da korunmakta mıdır?
- b. Çocukların çıktılarındaki değişiklikler müdahaleden 1.5 ay sonra da korunmakta mıdır?

1.3.Önem

MEB'in 2006 yılında hazırlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve 2014 yılında yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları ÖG çocuklara sunulacak hizmetlerde birincil tercihtir. MEB'in verilerine göre okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına yönlendirilen ÖG çocuk sayısı MEB İstatistiklerine göre 2014-2015 (Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim: 2014-2015) dönemi için 304 iken 2015-2016 (Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim: 2015-2016) için 1.399 olarak belirlenmiştir. ÖG çocuklar akranlarıyla birlikte eğitim görebilmeleri için okul öncesi sınıflarına yerleştirilmekte ve okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında bulunan tüm çocukların gereksinimlerini karşılamaları beklenmektedir. Buna karşın, Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının öğretmen adaylarını kaynaştırma uygulamaları için yeterince hazırlayamadığı (Akalin ve diğ., 2014) ve okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik güçlükler yaşadıkları (Altun ve Gülben, 2009; Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Gök ve Erbaş, 2011; Varlier ve Vuran, 2006) ortaya konmuştur.

Okul öncesi öğretmenler, kaynaştırmaya yönelik bilgilerinin az olduğunu bu nedenle de ÖG çocukların gereksinimlerini karşılamada yetersiz olduklarını ve sınıflarında sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler (ör., Gök ve Erbaş, 2011). Diğer taraftan, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde en çok tercih ettikleri konulardan biri kaynaştırma olarak belirtilmekte (Doğan ve Tatık, 2014), sınıfında ÖG çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının da olumsuz olduğu görülmektedir (Seçer, Çeliköz, Sarı, Çetin ve Büyüktaşkapu, 2010). Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma ortamında güçlükler yaşamaları ve heterojen sınıfları yönetmekte güçlük yaşamaları (Varlier, 2004) ve kaynaştırmaya karşı olumsuz tutumlar sergilemeleri nedeniyle okul öncesine devam eden ÖG çocukların gelişimsel gereksinimlerini karşılayamadıkları düşünülmektedir. Türkçe alanyazında ilgili

araştırmalar sınırlı olmasına karşın, okul öncesine devam eden ÖG çocukların özellikleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin sınıflarda etkili stratejileri kullanmaları bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin özellikle önleyici sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, ÖG çocukların sınıfa kabulünün artırılması amacıyla bireysel farklılıkların kabul edildiği bir ortam oluşturmaları, çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi ve problem davranışlarının azaltılması yoluyla gelişimlerinin desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece öğretmenlerin ÖG çocukların akran kabulü ve akademik yeterliliğini artıracak sosyal becerilerinin geliştirilmesi, bunları olumsuz yönde etkileyen problem davranışlarının azaltılması ve öğretmenlerin bu davranışları değiştirebilecek şekilde sınıf yönetimi konusunda desteklenmeleri ile kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinin artacağı öngörülmektedir.

Öğretmenlere sunulan eğitimler ve mesleki gelişim etkinlikleri eğitimin niteliğinin artırılması için gerçekleştirilmektedir. Bir yandan eğitimler sonucunda öğretmenlerin tutumları, inançları ve sınıf içi davranışlarındaki değişikliklerin, öğrencilerinin öğrenmelerini artıracığı öngörülmektedir (Guskey, 2002b). Diğer yandan öğretmenler hizmet içi eğitimlerin kısa süreli, belli bir konuya odaklanan, kolay uygulanabilir, anlaşılır ve sade olmasını ayrıca kendilerine ekstra iş gücü getirmeyecek nitelikte olmasını istemektedirler (Courtney, 2007; Kohler ve diğ., 2001; Malone ve diğ., 2000; Mitchem ve Benyo, 2000; Özer, 2004; Polychronis ve diğ., 2004). Tüm bu gereklilikler göz önüne alındığında, bu araştırmada sınıflarında ÖG çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanacak bir eğitim programının, öğretmenlere sınıflarında günlük rutinlerde kullanabilecekleri somut ve pratik stratejiler öğretilerek, kaynaştırmanın etkisinin artırılabilmesine katkı sağlayacağı, böylece etkili kaynaştırma uygulamaları için bir zemin oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerine sunulan hizmet içi eğitimlerin, öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen sınırlı sayıda araştırma vardır. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmanın öğretmen eğitiminin öğretmen-çocuk çiftleri ve ÖG çocuklar ile akranları arasındaki etkileşimleri üzerindeki etkilerine yönelik ilk çalışma olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlılar

1. Öğretmenler tarafından ÖG olduğu belirtilen ve kaynaştırma öğrencisi olarak sınıflarına yerleştirilen çocukların, hastaneler ya da Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından konulan tanıları doğrudur.
2. Risk grubundaki çocuklar öğretmenleri tarafından doğru olarak belirlenmiştir.
3. Öğretmenler, eğitim programı öncesi ve sonrası kendilerine verilen ölçekleri güvenilir şekilde doldurmuşlardır.
4. Öğretmenlerin ve çocukların öğretmen eğitimi öncesi ve sonrası video çekimleri sırasında sergiledikleri davranışlar genel sınıf davranışlarını yansıtmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

1. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklardan bazıları hastanelerden özel gereksinimli tanısı almamış ve RAM'lar tarafından özel eğitim hizmetleri için uygunluğuna karar verilmemiş ancak öğretmenlerinin görüşlerine göre özel gereksinimli olma riski taşıyan çocuklardır.

1.6.Tanımlar

ÖG çocuk: NG akranlarından fiziksel ya da öğrenme özellikleri bakımından farklılık gösteren, bu nedenle de eğitimden tam anlamıyla yararlanabilmek için bireyselleştirilmiş özel eğitim hizmetleri ve / veya ilgili hizmetler alması gereken çocuktur (Heward, 2013). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006b) göre ise, “Özel eğitime ihtiyacı olan birey, çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir”.

Risk grubundaki çocuk: ÖG tanısı almamış ancak sınıfta sergilediği problem davranışlar ve / veya öğrenme güçlüğü nedeniyle ileride ÖG tanısı alma olasılığı olan çocuktur (Heward, 2013). Bu çalışmada risk grubundaki çocuklar, davranışsal, sosyal ve / veya akademik becerileri nedeniyle öğretmenleri tarafından ileride ÖG tanısı alma olasılıkları yüksek olduğu belirtilen çocuklardan oluşmuştur.

Kaynaştırma: “Kaynaştırma yoluyla eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan

akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” (MEB, 2006b).

Hizmet içi eğitim: Okullarda görev yapan öğretmenleri yetiştirmek için gerçekleştirilen seminer, kurs gibi etkinliklerdir (MEB, 1995).

Öğretmen eğitimi: Öğrenciler için belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla öğretmenler için gerekli bilgi ve becerilerin, bilimsel araştırmalar sonucu önemli olduğu ortaya konan ve öğretmenlerin gereksinim duydukları belirtilen bilgi ve becerilerin öğretimi için gerçekleştirilen süreçlerin tümüdür (Akt., Erdem ve Şimşek, 2013).

Önleyici sınıf yönetimi: Çocukların uygun davranışlar sergilemesini sağlayacak ve uygun olmayan davranışlarına engel olacak şekilde sınıf ortamının düzenlenmesidir (Allen ve Cowdery, 2015).

Sosyal beceri: Bireyin etkili etkileşim kurmasını ve sosyal yönden uygun tepkiler almasını sağlayan, sosyal açıdan kabul edilebilir, öğrenilmiş davranışlardır (Gresham ve Elliott, 1984).

Problem davranış: Çocuğun kendisinin ya da arkadaşlarının öğrenmesini engelleyen, sosyal ilişkilerini ve etkileşimini olumsuz yönde etkileyen ve kendisine ya da çevresindekilere zarar veren davranışlardır (Erbaş ve diğ., 2004).

Etkileşim davranışları: Bireyin diğer bir kişiyle konuşma, bir etkinlik yapma, paylaşma gibi karşılıklı eylem içinde bulunmasıdır (Hundert, 2007). Etkileşim başlatma, diğer bir kişinin dikkatini bir şeye çekmek, bir şey söylemek ya da soru sormak için motor ya da sözel davranışlarda bulunmaktır. Etkileşime tepki verme ise, kendisine etkileşim başlatmak için bir şey söylendiğinde, bir soru sorulduğunda ya da motor ya da sözel davranışlarda bulunulduğunda karşılık olarak motor ya da sözel davranışta bulunma anlamına gelmektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

ÖG çocukların devam ettiği okul öncesi sınıflarda çalışan öğretmenler için hazırlanan ÖEP'nin öğretmen ve ÖG çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1.Araştırma Modeli

ÖEP'nin öğretmen ve ÖG çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenlerden *statik grup ön test-son test desen* (the static-group pretest-posttest design) kullanılmıştır. Bu desen, ön test-son test eşleştirilmemiş gruplu desen olarak da bilinmekte, seçkisiz atamanın yapılamadığı durumlarda müdahale öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubunun karşılaştırılmasında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Desende, seçkisiz atama yoluyla belirlenmemiş deney ve kontrol grubu bulunmakta, müdahale öncesinde deney ve kontrol gruplarının ölçülmek istenen özelliklerine ilişkin değerlendirmeler alındıktan sonra müdahale uygulanmakta ve müdahale sonrasında deney grubunda oluşan değişikliklerin kontrol grubu ile karşılaştırılması sağlanmaktadır. Bu desende, deney grubundaki değişimin kontrol grubundaki değişime göre ne kadar farklı olduğu ortaya çıkarılarak müdahalenin etkileri belirlenmektedir. Deney öncesi ve sonrasında birer ölçüm yapılan desenin simgesel görünümü Şekil 1'deki gibidir (Büyüköztürk ve diğ., 2014).

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
D	O1	X	O3
K	O2		O4

Şekil 1. Statik Grup Ön Test-Son Test Desenin Simgesel Görünümü

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde bulunan MEB'e bağlı bir bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenler ve öğretmenlerin sınıflarına devam eden ÖG ya da risk grubundaki çocuklardan oluşmaktadır. Sabahçı ve öğleci öğretmenlerin çalışma saatleri dışında araştırmaya katılamaması, sınıflarda stajyer öğretmenlerin ve destek personelin olmaması ve müdahale toplantılarının gerçekleştirileceği salonun uygun olmaması gibi nedenlerle deney ve kontrol gruplarına seçkisiz atama yapılamamıştır. Çalışmanın yapılacağı okulun müdürünün toplantılara katılımda sorun yaşanmaması için çalışmaya katılıma gönüllü olduklarını belirttiği tüm gün görev yapmakta olan 10 öğretmen ve sınıflarındaki ÖG çocuklar ya da risk grubundaki çocuklar deney grubu olarak belirlenmiştir. Aynı okulda görev yapmakta olan yarım gün çalışan 8 öğretmen ve sınıflarındaki ÖG çocuklar ya da risk grubundaki çocuklar ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma grubunda yer alan öğretmenler daha önce kaynaştırma eğitimi konusunda benzer bir çalışmaya katılmamış olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan tüm öğretmenler dört yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı mezunudur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin ve çocukların özellikleri Çizelge 1'de verilmiştir. Çizelgede öğretmenlere ilişkin yaş, cinsiyet, deneyim süreleri ile sınıflarındaki ÖG çocuğu müdahale öncesinde tanıma süreleri yer almıştır. Çizelge 1'e göre çalışma grubundaki tüm öğretmenler kadındır. Deney grubundaki öğretmenlerin yaş ortalaması 34'tür (ranj: 27-52 yaş), öğretmenlik deneyimlerinin ortalaması 11 yıldır (ranj: 4.5-30.5 yıl), ÖG çocuğu tanıma sürelerinin ortalaması ise 8 aydır (ranj: 3-20 ay). Kontrol grubundaki öğretmenlerin yaş ortalaması 29'dur (ranj: 21-40 yaş), öğretmenlik deneyimlerinin ortalaması 7 yıldır (ranj: 0.5-17.5 yıl), ÖG çocuğu tanıma sürelerinin ortalaması ise 4 aydır (ranj: 1-6 ay). Mann Whitney U sonuçlarına göre, deney grubu öğretmenlerinin yaşları ($U=26.00, p>.05$), deneyimleri ($U=27.50, p>.05$) ve çocuğu tanıma süreleri ($U=19.50, p>.05$) açısından kontrol grubu öğretmenlerinden anlamlı şekilde farklılaşmadıkları görülmüştür.

Çizelge 1'de öğretmenlere ilişkin bilgilerin yanı sıra deney ve kontrol grubundaki çocukların yaş, cinsiyetleri ve tanıları da yer almıştır. Çizelgeye göre deney grubunda yer alan çocukların 8'i erkek 2'si ise kız, kontrol grubunda yer alan çocukların ise 5'i kız 3'ü erkektir. Deney grubu çocuklarının yaş ortalaması 62 ay (ranj: 48-83 ay),

Çizelge 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin ve Çocukların Özellikleri

Öğretmene İlişkin Değişkenler						Çocuğa İlişkin Değişkenler		
	No	Yaş (yıl)	C	D (yıl)	ÇTS (ay)	Yaş (ay)	C	T
Deney Grubu	1	28	K	5.5	7	74	E	OSB
	2	27	K	4.5	20	58	E	DDB - GG (R)
	3	52	K	30.5	3	65	E	Zihinsel yetersizlik
	4	31	K	8.5	6	83	E	OSB
	5	29	K	6.5	6	50	E	İşitme yetersizliği
	6	32	K	9.5	6	50	K	DDB - GG (R)
	7	42	K	19.5	6	63	K	DDB - GG (R)
	8	28	K	5.5	17	48	E	DDB - GG (R)
	9	29	K	6.5	5	56	E	DDB - GG (R)
	10	40	K	17.5	6	70	E	OSB
Kontrol Grubu	1	21	K	0.5	1	70	K	Zihinsel yetersizlik
	2	30	K	8.5	6	67	K	DKB - GG (R)
	3	40	K	17.5	6	48	E	DDB - GG (R)
	4	27	K	4.5	6	72	K	Zihinsel yetersizlik
	5	31	K	8.5	5	50	E	Zihinsel yetersizlik
	6	25	K	2.5	2	48	K	DKB - GG (R)
	7	28	K	5.5	5.5	65	E	Zihinsel yetersizlik
	8	32	K	9.5	1	65	K	Görme yetersizliği

C: Cinsiyet, D: Deneyim, ÇTS: Çocuğu Tanıma Süresi, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, DDB: Duygusal ve Davranışsal Bozukluk GG: Gelişimsel Gerilik, R: Öğretmenlerin risk grubu olarak tanımladıkları çocuklar, DKB: Dil ve Konuşma Bozukluğu

kontrol grubu çocuklarının ise 61 aydır (ranj: 48-72 ay). Özel gereksinimli çocuklar kendi yaş grubundan akranlarıyla aynı sınıflara devam etmektedirler. Deney ve kontrol grubunda yer alan ÖG çocukların yaşları açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiş iki gruptaki çocuklar arasında yaşları açısından anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur ($U=38.50$, $p>.05$).

Çalışma grubunda yer alan ÖG çocukların Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından tanılanmış olmaları ya da RAM'lara tanılanmaları için yönlendirilmiş olmasalar da risk grubundaki çocuklar olmaları koşulu aranmıştır. Risk grubundaki çocuklar, anne-babaları ÖG olarak tanılanmalarını istemedikleri için RAM'lara yönlendirilmemiş, ancak öğretmenleri tarafından gelişimsel açıdan risk grubunda olduğu belirtilen, davranışları ve gelişimleri açısından akranlarından belirgin derecede farklı olan çocuklardan oluşmuştur. Risk grubundaki çocuk, ÖG tanısı almamış ancak sınıfta sergilediği problem davranışlar ve / veya öğrenme güçlüğü nedeniyle ileride ÖG tanısı alma olasılığı olan çocuktur (Heward, 2013). Öğretmenler, çocuk gelişimi

konusundaki bilgileri ve birçok çocuğu gözleme fırsatına sahip olmaları sayesinde çocukların yeterliliklerini ve yetersizliklerini objektif olarak belirlemede önemli ve güvenilir kaynaklar olarak görülmektedir (McDermott, 1993). Bu nedenle öğretmenlerin risk grubunda olduğunu belirttikleri çocukların gelişimsel gerilikleri olan (GG) çocuklar olabileceği kabul edilmiştir. Gelişimsel gerilik, bebeklik ve erken çocukluk döneminde bedensel, psikolojik ya da çevresel etmenler nedeniyle normal gelişimdeki dönüm noktalarında (milestone) görülen gecikme anlamına gelmektedir (The American Heritage Medical Dictionary, 2007). Sonuçta, bu araştırmanın çalışma grubundaki ÖG çocuklar 11'i RAM tarafından tanılanmış, diğerleri ise öğretmenlere göre davranışları ve gelişimleri açısından risk taşıdığı belirtilen yedi çocuktan oluşmuştur. Risk grubundaki çocukların ikisi öğretmenlerinin görüşlerine göre dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklardır. Diğer beş çocuk ise öğretmenlerinin davranış problemleri sergilediğini belirttikleri ve duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduklarından şüphelendikleri çocuklardır. Yöntem kısmında ÖG ve risk grubundaki çocuklar 'ÖG çocuklar' olarak isimlendirilmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Öğretmen ve Öğrenci Bilgi Formu ile öğretmen ve çocuk çıktılarını değerlendirmek amacıyla kullanılan veri toplama araçları ile toplanmıştır.

2.3.1. Öğretmen ve Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmen ve çocukların özelliklerine ilişkin bilgi toplamak üzere kullanılan bu form (EK-A) daha önce araştırmacının da bursiyer olarak çalıştığı bir projede kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015). Öğretmenlerin doldurduğu bu form ile öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, öğretmenlik deneyimi ile ÖG çocuğun yaşı, cinsiyeti ve varsa tanısı hakkındaki bilgiler toplanmıştır.

2.3.2. Öğretmen Çıktılarını Değerlendirmek Amacıyla Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen eğitiminin öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini belirlemek için program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında kullanılmak üzere

öğretmenlerin doldurdıkları dereceleme ölçekleri ile doğrudan gözlem yoluyla bağımsız gözlemciler tarafından doldurulan gözlem formları kullanılmıştır.

2.3.2.1. Öğretmen Çıktılarını Değerlendirmede Kullanılan Dereceleme Ölçekleri

Öğretmen çıktılarını değerlendirmede kullanılan dereceleme ölçekleri, Öğretmen Stratejileri Soru Listesi, Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ve Öz-Değerlendirme Formlarından oluşmuştur.

2.3.2.1.1. *Öğretmen Stratejileri Soru Listesi (ÖSSL) (Teacher Strategies Questionnaire: TSQ)*. Bu ölçek, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimlerini değerlendirmek amacıyla Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipi dereceleme ile öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri soru listesi, üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım olan *Öğretmen Yeterliliği Ölçeği*nde, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları sorunlarla baş etme ve daha sonra karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelme konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördüklerine ilişkin yedili dereceleme ile puanlanan iki soru yer almaktadır. İkinci kısım olan *Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği*nde 34 madde bulunmakta ve ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, 18 madde ödülleri ve teşvik, önleyici stratejiler ve sınır koymayı içeren *olumlu sınıf yönetimi stratejilerini*, 9 madde *uygun olmayan stratejiler* olarak nitelendirilen olumsuz sınıf yönetimi stratejilerini ve 7 madde ise anne-baba toplantıları düzenlemek ve eve not yollamak gibi *anne-babalarla çalışma stratejilerini* içermektedir. Bu kısımda öğretmenler, listelenen stratejileri ne sıklıkta kullandıklarına ve bu stratejileri ne kadar yararlı bulduklarına ilişkin iki değerlendirme yapmaktadırlar. Ölçeğin bu kısmından sıklık ve yarar ilişkisi için iki ayrı puan elde edilebilmekte ve değerlendirmeler sıklık (1: Nadiren-5: Çok sık) ve yarar (1: Hiç yararlı değil-5: Çok yararlı) için beşli dereceleme ile yapılmaktadır. Son olarak, üçüncü kısım olan *Ailelerle Çalışma Ölçeği*nde altılı dereceleme (1: Hiçbir zaman-6: Her gün) ile puanlanan sekiz soru yer almaktadır. Bu bölümdeki maddeler ile öğretmenlerin ailelere olumlu yaklaşımları değerlendirilmektedir.

Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan anne-babalarla çalışma stratejilerinin sıklık puanları ile üçüncü bölümünde yer alan ailelerle çalışma ölçeğindeki maddelerin sıklık puanları birlikte *öğretmen-aile etkileşimi stratejilerini*, ikinci bölümde yer alan olumlu ve olumsuz stratejiler ise *öğretmen-çocuk etkileşimi stratejilerini* oluşturmaktadır.

Ölçekten toplam puan elde edilmemekte, ancak olumlu-olumsuz stratejiler ile anne-babayla çalışma için ayrı ayrı sıklık ve yarar puanları hesaplanabilmektedir. Orijinal ölçeğin güvenirlik çalışmaları, Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının incelenmesiyle yapılmış, katsayıların alt ölçekler için .70 ile .84 arasında değiştiği bulunmuştur (Webster-Stratton ve diğ., 2001). Daha sonra başka bir araştırmada tekrarlanan güvenirlik çalışmaları, ölçeğin alt ölçeklerinin Cronbach Alpha değerlerinin .70 ile .88 arasında değiştiğini göstermiş, ancak olumsuz stratejiler için bu değer .50 olduğu belirtilmiştir (Carlson, Tired, Bender ve Benson, 2011).

Ölçeğin Türkçe formunun psikometrik özellikleri Sucuoğlu, İşcen-Karasu, Bayraklı ve Demir (2013b) tarafından incelenmiştir. Sucuoğlu ve diğerlerinin çalışmasında öncelikle formun iki kişi tarafından çeviri-geri çeviri çalışmaları tamamlanmıştır. Çeviri sırasında, orijinal ölçekte önleyici stratejiler içerisinde yer alan “yeşil-sarı-kırmızı ışıklı uyarı sisteminin kullanılması” Türkiye’de okul öncesi sınıflarda kullanılmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Toplam 43 maddesi olan ölçeğin Türkçeye çevirileri karşılaştırılarak çevirisinde uzlaşma olmayan maddeler tartışılmış ve ölçeğe son hali verilerek Türkçe formu oluşturulmuştur.

Çeviri çalışmaları tamamlandıktan sonra ölçek bir grup okul öncesi öğretmenine verilerek ölçekte anlaşılmayan maddeler olup olmadığı test edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin anlamakta zorlandığı ya da daha fazla açıklamaya gereksinim duydukları maddeler olan fiziksel sınırlama, öfke kontrolü, problem çözme, geçişler, bireysel ödül programı, açık bir disiplin ve çocukların davranışlarını adlandırma stratejilerine gerekli açıklamalar eklenmiştir. Eklenen açıklamalar sonrası ölçeğin Türkçe versiyonu son haline getirilmiş ve Ankara, Sivas ve Konya’da çalışan 147 okul öncesi öğretmeninden veri toplanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin iç güvenirliği Cronbach Alpha katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Alt ölçeklerin sıklık puanları için iç güvenirliklerin .68 ile .87, yarar puanları için ise .69 ile .91 arasında değiştiği belirlenmiştir. İç-güvenirlik katsayılarının hesaplanmasının yanı sıra ölçek maddeleri için madde analizi yapılmıştır. Bu amaçla, öğretmen-aile etkileşimi stratejileri ve öğretmen-çocuk etkileşimi stratejileri sıklık puanları için toplam puanlar hesaplanmış ve bu puanlar düşükten yükseğe sıralanmıştır. Sonrasında alt ve üst %27 gruplar belirlenerek bu grupların her maddeden aldıkları puan

ortalamalarının iki grubu ayırt edip etmediğine ilişkisiz örneklemeler için t-testi ile bakılmıştır. Ölçekte yer alan “olumsuz davranışlar hakkında fikrini söylemek” ve “çocuğun olumsuz davranışını bildirmek için veliyi okula çağırmak” maddeleri hariç tüm maddelerin iki grubu ayırt ettiği görülmüştür ($p<.05$). Ancak araştırmacılar (Sucuoğlu ve diğ., 2013b) bu maddelerin sınıf yönetimi açısından önemli maddeler olduğunu kabul ederek ölçekte kalmasına karar vermişlerdir (EK-B).

Ölçeğin Türkçe formu için madde-toplam korelasyonları hesaplanmış, olumlu ve olumsuz stratejiler boyutları için sıklık ve yarar puanları açısından madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Olumlu stratejiler sıklık boyutu madde-toplam korelasyonlarının .35 ile .76, yarar puanları boyutu için .39 ile .76; olumsuz stratejiler sıklık boyutu için .34 ile .77, yarar boyutu için ise .17 ile .85 arasında değiştiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonrasında ölçeğin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini değerlendirmede uygun bir araç olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ölçek bu çalışmada, öğretmen eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerine etkilerini belirlemek amacıyla program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

2.3.2.1.2. *Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği (SYÖYÖ) (Classroom Management Efficacy Scale: CME)*. Bu ölçek, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin sınıf yönetimleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Emmer ve Hickman (1991) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipi altılı dereceleme (0: Hiç katılmıyorum-5: Tamamen katılıyorum) ile öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri ölçekte 35 madde ve üç alt ölçek bulunmaktadır. Birinci alt ölçek olan *sınıf yönetimi*, 16 madde içermekte ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algılarını değerlendirmektedir. İkinci alt ölçek olan *dış etkiler*, 14 maddeden oluşmakta ve sınıf dışındaki etmenlerin sınıf yönetimini ne kadar etkilediğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmektedir. Üçüncü alt ölçek olan *kişisel öğretim yetkinliği* ile öğretmenlerin kendi performanslarının çocukların akademik başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri değerlendirilmekte ve bu alt ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin iç güvenirlik çalışması olarak Cronbach Alpha katsayıları incelenmiş ve katsayıların .69 ile .81 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ölçeğin Türkçe formunun okul öncesi öğretmenleri için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Sucuoğlu (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek Türkçeye ilk olarak Alatlı (2014) tarafından çevrilmiş ve Alatlı'nın çalışmasında ilkokul sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlikleri incelenmiştir. Sucuoğlu ise aynı ölçekle 69 okul öncesi öğretmeninden veri toplayarak, ölçeğin psikometrik özelliklerini tekrar incelemiştir. Öncelikle ölçekte yer alan ve öğrencilere not vermeye ilişkin “Öğrencinin her zaman olduğundan daha iyi bir not almasının sebebi büyük olasılıkla benim ona öğretmek için daha iyi yollar bulmuş olmamdır.” ve “Öğrencilerin notlarının yükselmesinin sebebi genellikle benim daha etkili öğretim yaklaşımları bulmuş olmamdır.” maddeleri ölçekten çıkarılmış, geçerlilik çalışmaları için açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirmiştir. İlk analiz ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini göstermiş, ancak üçüncü faktörde üçten daha az sayıda madde olduğu için analizler iki faktörlü yapı ile yinelenmiş ve Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda faktör yük değerleri .25'ten düşük olan üç madde (“Sınıftaki öğrencilerin davranışları öğretmenden çok akranlardan etkilenir.”, “Küstah öğrencilere nasıl müdahale etmem gerektiği konusunda emin değilim.” ve “Öğrencilerin iyi davranmayı öğrenmeleri için yeni bir okul dönemine başlama yeteneklerime güvenirim.”) ölçekten çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin iki faktörlü yapıya sahip olduğu ve 30 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin iki faktörlü yapısı varyansın %36.31'ini açıklamaktadır. Birinci faktör 18 maddeden oluşan *etkili sınıf yönetimi öz-yeterliliği*, ikinci ölçek ise 12 maddeden oluşan *kişisel öz-yeterlilik* faktörü olarak isimlendirilmiştir (EK-C). Bu çalışmaya göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .40 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin, Türk kültüründe okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir. Ölçek bu araştırmada, öğretmen eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerine yönelik görüşlerinde anlamlı farklılıklara yol açıp açmadığını belirlemek üzere program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

2.3.2.1.3. *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ) (Student-Teacher Relationship Scale: STRS)*. Pianta (2001) tarafından geliştirilen bu ölçek, öğretmenlerin ÖG çocukla ilişkilerinin eğitim programı sonrasında değişip değişmediğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin belirli bir öğrenciyle ilişkisine ve öğrencinin davranışları ile öğretmenin kendisine yönelik düşüncelerine ilişkin algılarını

değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Yaşları 4-9 arasında değişen öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerini belirlemek için kullanılan bu ölçek *yakınlık*, *çatışma* ve *bağımlılık* olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. *Yakınlık* alt ölçeği (closeness), öğretmenin öğrencisiyle ilişkisini ne derece açık, sıcak ve güvenilir hissettiğine ilişkin 11 maddeden oluşurken, *çatışma* (conflict) alt ölçeğinde, öğretmenin öğrenciyle etkileşimini ne derece olumsuz, uyumsuz ve tahmin edilemez gördüğüne ilişkin 12 madde yer almaktadır. *Bağımlılık* (dependency) alt ölçeği ise, çocuğun gelişimsel yaşına uygun olmayan şekilde öğretmenine aşırı gereksinim duymasına ilişkin 5 maddeden oluşmaktadır. Beşli dereceleme (1: Kesinlikle uymuyor-5: Tamamen uyuyor) ile puanlanan ölçekte yüksek puanlar, öğrenci-öğretmen ilişkisinde yüksek düzeyde yakınlık ile birlikte düşük düzeyde çatışma ve düşük düzeyde bağımlılık olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçek için geçerlik çalışması olarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin üç faktörlü yapısının toplam varyansın %48.80'ini açıkladığı belirlenmiştir. Yordayıcı (predictive) ve eşzaman (concurrent) geçerliliği de test edilen ölçeğin; okul başarısı ve uyumu, davranış sorunları ve akran ilişkileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları alt ölçekler için sırasıyla .86, .92, .64; test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .88, .92 ve .76'dır (Akt., Beyazkürk, 2005).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Beyazkürk (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçeğin çeviri-geri çeviri çalışmaları tamamlanmış sonrasında toplam 40 öğretmenden 4-6 yaş arası 531 çocuk için veri toplanarak ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla temel bileşenler analizi, Kaiser normalizasyonu ve Varimax dik döndürme kullanılarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu işlemler ölçeğin orijinaline benzer üç faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini göstermiştir. Üç faktörlü yapıyla yinelenen faktör analizi sonucu üç faktörlü yapının toplam varyansın %41.21'ini açıkladığı belirlenmiştir. Alt ölçekler yakınlık, çatışma ve bağımlılık olmak üzere orijinal ölçekle aynı şekilde isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması olarak test-tekrar test katsayıları hesaplanmış ve bu katsayıların alt ölçekler için sırasıyla $r=.82$, .90 ve .55 olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha katsayılarının alt ölçekler için sırasıyla .80, .84 ve .72 olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin, Türk kültürü için okul öncesinde öğrenci-öğretmen ilişkilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır (EK-D). Ölçek bu araştırmada, öğretmen

eğitiminin öğretmenlerin ÖG çocuklarla ilişkilerine yönelik görüşlerinde anlamlı farklılıklara yol açıp açmadığını belirlemek üzere program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

2.3.2.2. Öğretmen Davranışları Gözlem Formu

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki ÖG çocuğa yönelttikleri onaylama ve onaylamama davranışları, ÖG çocuğa sundukları öğrenme fırsatları ve ÖG çocukla etkileşim içinde bulundukları yaklaşık süreleri belirlemek amacıyla daha önce araştırmacının da bursiyer olarak çalıştığı bir projede (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015) geliştirilmiş olan öğretmen gözlem formlarına dayalı olarak Öğretmen Davranışları Gözlem Formu geliştirilmiştir. Bu formula, müdahale öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin yapılandırılmış etkinlikler olan masa başı etkinlikler (bilişsel etkinlikler) (MBE) ile yapılandırılmamış etkinlik olan serbest zamanda (serbest oyun) (SZE) sınıf içi davranışları gözlemlenerek değerlendirilmiş ve müdahale sonrasında bu davranışlarında değişiklik olup olmadığı araştırılmıştır. Bu formula öğretmenlerin ÖG çocuğa yönelik onaylama ve onaylamama davranışları ile ÖG çocuğa sundukları öğrenme fırsatı sunma sıklıkları ile ÖG çocukla etkileşim kurma yüzdesi belirlenmiştir.

Gözlem formu geliştirilirken ilk önce alanyazında öğretmen davranışlarını gözlem yoluyla inceleyen araştırmalar gözden geçirilmiştir. Tarama sonucu, gözlem formunda üç grup öğretmen davranışı olmasına karar verilmiştir. Bunlar öğretmenlerin ÖG çocuğa yönelik onaylama ve onaylamama davranışları (Malmskog ve McDonnell, 1999; Martin ve diğ., 2010; Schepis, Reid, Ownbey ve Parsons, 2001; Tsao, Odom ve Brown, 2001), öğrenme fırsatı sunma davranışları (Schepis ve diğ., 2001; Sutherland, Conroy, Vo, Abrams ve Ogston, 2012) ve ÖG çocuk ile etkileşimleri (Carta, Greenwood ve Atwater, 1985; Hundert, 2007; Martin ve diğ., 2010) olarak belirlenmiştir. Her grupta yer alan davranışlar gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde objektif olarak tanımlanmış, böylece öğretmen davranışlarının doğru değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Formda yer alan davranışlar ve davranışların işlevsel tanımları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2

Öğretmen Davranışlarının İşlevsel Açıklamaları

1. Onaylama- onaylamama davranışları (Sıklık kaydı)	Serbest zaman – Masa başı etkinlik
Sosyal davranışlara ilişkin onaylama davranışları	Öğretmen ÖG çocuğun paylaşma, yardımlaşma, selamlaşma, vb. gibi sosyal davranışlarını onayladığına ilişkin sözel (aferin, çok güzel, süper, bravo, vb.) veya sözel olmayan davranışta (çak, başparmak havada, eliyle süper işareti yapma, vb.) davranışta bulunur.
Akademik davranışlara ilişkin onaylama davranışları	Öğretmen ÖG çocuğun yazma, okuma, boyama, soru sorma, dinleme, vb. akademik davranışları onayladığına ilişkin sözel (aferin, çok güzel, süper, bravo, vb.) veya sözel olmayan davranışta (çak, başparmak havada, eliyle süper işareti yapma, vb.) bulunur.
Onaylamama davranışları	Öğretmen ÖG çocuğun davranışlarını onaylamadığına ilişkin “olmadı, doğru değil, beğenmedim, kaç kere söyledim, vb.” sözel veya “parmak sallama, başını sallama, vb.” sözel olmayan davranışta bulunur.
2. Öğrenme fırsatı sunma davranışı (Sıklık kaydı)	Serbest zaman – Masa başı etkinlik
Öğrenme fırsatı sunma	Öğretmen ÖG çocuğa bir soru sorar veya yönerge verir ve çocuğun doğru tepkisini ödüllendirir, çocuğun tepki vermediği veya yanlış tepki verdiği durumlarda uygun yardım sunar ve ortaya çıkan doğru tepkiyi ödüllendirir.
3. Etkileşim davranışları (Parçalı Aralık Kaydı)	Serbest zaman – Masa başı etkinlik
Bireysel olarak ÖG çocuk ile etkileşim	Öğretmen ÖG çocuğun en fazla 3 metre uzağında durarak öğrenciye yönelik sözel veya sözel olmayan davranışta bulunur (ör., yönerge verir, yeniden yönlendirme yapar, yardım eder, materyal önerir, eliyle işaret eder vb.).
Küçük grup içinde ÖG çocuk ile etkileşim	Öğretmen ÖG çocuğun da içinde bulunduğu 2 ya da daha fazla çocuğun en fazla 3 metre uzağında durarak çocuklara yönelik sözel veya sözel olmayan davranışta bulunur (ör., yönerge verir, yeniden yönlendirme yapar, yardım eder, materyal önerir, eliyle işaret eder vb.).
ÖG çocuk ile etkileşim yok	Öğretmen ÖG çocuğun en az 3 metre uzağındadır ve ÖG olmayan diğer çocuk veya çocuklarla etkileşim içerisindedir (ör., yönerge verir, yeniden yönlendirme yapar, yardım eder, materyal önerir vb.) veya diğer işlerle uğraşır (ör., bir çocuğa bakar, diğer bir öğretmenle konuşur, kenarda oturur, bir işle uğraşır vb.).

Formda yer alan onaylama-onaylamama davranışları (EK-E.1) ve öğrenme fırsatı sunma davranışları sıklık kaydı (EK-E.2) ile kayıt edilmiştir. Sıklık kaydı yapılan davranışlar için öğretmenin sözel ve sözel olmayan her davranışının betimlemelerinin forma kaydedilmesine karar verilmiştir. Formda yer alan etkileşim davranışları ise 15 sn. parçalı aralık kaydı ile (EK-E.3) kaydedilmiştir. Parçalı aralık kaydı, davranışların başlangıcı ve bitişinin belirlenmesinin zor olduğu ya da çok sık çıktığı için sayılmasının zor olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Kahng, Ingvarsson, Quigg, Seckinger ve Teichman, 2011). Yöntemin en büyük avantajı, davranışın sıklığı ve süresine ilişkin kestirimde bulunmaya imkân vermesi ve müdahalenin etkilerine ilişkin davranışlardaki değişiklikleri belirlemede oldukça hassas bir ölçüm yapabilmesidir (Harrop ve Daniels, 1986). Gözlem formu, tez izleme komitesi (TİK) üyelerine verilerek forma ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda davranışların tanımlarında düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin öğretmen etkileşim davranışlarında çocuk ile arasında en fazla 3 metre olması gerektiğine ilişkin bir ifade eklenmiş, sözel ve sözel olmayan davranışlar için verilen davranış örneklerinin sayısı artırılmıştır (ör., sözel davranışlar, “aferin, çok güzel, süper...” gibi çeşitlendirilmiştir). Böylece form son halini almıştır.

Araştırmacı, gözlem formunun kullanılabilirliğini değerlendirmek ve üzerinde gerekli değişikliklerin yapılabilmesi amacıyla bağımsız bir anaokulunda çalışan üç okul öncesi öğretmenin sınıfında bir masa başı etkinlik ve bir serbest zaman sırasında yapılan 30’ar dakikalık video kayıtları üzerinden formu kullanarak gözlemler gerçekleştirmiştir. Parçalı aralık kaydı ile kaydedilen etkileşim davranışları için kodlama kolaylığı olması açısından “ÖG çocuk ile etkileşim var” ve “ÖG çocuğun da içinde bulunduğu küçük grupla etkileşim var” sütunlarının yanına yeni bir sütun eklenerek etkileşim olmadığını belirtmek üzere “ÖG çocuk ile etkileşim yok” seçeneği konularak kodlama yapılmasına karar verilmiştir (EK-E.3).

Araştırmanın müdahale öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında, deney ve kontrol grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin onaylama ve onaylamama davranışlarını kullanma ile öğrenme fırsatı sunma davranışlarının sıklığı ise sıklık kaydı / olay kaydı ile etkileşim davranışlarının yüzdesi ise parçalı aralık kaydı ile değerlendirilmiştir. Gözlem yoluyla toplanan verilerin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için müdahale öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında yapılan video çekimlerinin %30’u için gözlemciler arası

güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu amaçla araştırmacı dışında bağımsız gözlemciler yetiştirilmiştir. Gözlemci eğitimi ve gözlemciler arası güvenilirlik çalışmaları bir sonraki kısımda açıklanmıştır.

2.3.2.2.1. Gözlem formu güvenilirlik çalışması. Güvenirlik, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin kararlılık göstermesi anlamına gelmektedir (Kahng ve diğ., 2011). Video kayıtları için güvenilirlik çalışmaları, gözlemci güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenilirlik olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Gözlemci güvenirliliği, aynı kişinin farklı zamanlarda aynı davranışları videodan gözlemesi ve gözlem sonuçlarını karşılaştırması anlamına gelirken gözlemciler arası güvenilirlik iki veya daha fazla gözlemcinin aynı anda ancak bağımsız olarak davranışları gözlemesi ve gözlem sonuçlarını karşılaştırmasıdır. Bu araştırmada hem gözlemci güvenirliliği hem de gözlemciler arası güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi için öncelikle Ankara’da bulunan iki bağımsız anaokulunda çalışan ve sınıfında ÖG çocuk bulunan üç okul öncesi öğretmeninin sınıfında video çekimleri yapılmıştır. Video çekimi öncesi öğretmenler ve çocukların ailelerinden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında masa başı etkinliklerde üç ve serbest zamanda üç kez olmak üzere 30’ar dakikalık toplam altı video çekimi gerçekleştirilmiştir. Videolar, güvenilirlik çalışmalarında kullanılmak üzere CD’lere kopyalanarak çoğaltılmıştır. Araştırmada bu form ile toplanan verilerin güvenilir olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla iki tür güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle araştırmacı *gözlemci güvenirliliği çalışması* gerçekleştirmiş, sonrasında araştırmacıdan bağımsız gözlemciler yetiştirilerek *gözlemciler arası güvenilirlik çalışması* gerçekleştirilmiştir.

a) Gözlemci güvenirliliği (intra-rater reliability) çalışması: Gözlemci güvenirliliği, araştırmacının üç okul öncesi öğretmeninin sınıfında çekilen gözlem videolarını öğretmen davranışları için iki hafta arayla ikişer kez izlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, gözlem formuna kaydettiği davranışlar için ayrı ayrı gözlemler arası güvenilirlik katsayılarını hesaplamıştır. Gözlemler arası güvenlik katsayısı öğretmen onaylama-onaylamama ve öğrenme fırsatı sunma davranışları için “Küçük sayı / Büyük sayı x 100” formülü ile (Casey ve McWilliam, 2008) ÖG çocuk ile etkileşim davranışları için ise “Görüş birliği olan aralık sayısı / Görüş birliği + Görüş ayrılığı olan aralık sayısı x 100” formülü ile (Tekin-İftar, 2012) hesaplanmıştır. Gözlemler arası

güvenirlilik katsayısı onaylama-onaylamama davranışları ve öğrenme fırsatı sunma davranışları için %100, etkileşim davranışları için ise %95 olarak belirlenmiştir. Gözlemler arası güvenirlilik katsayıları gözlemlerin güvenilir olduğuna ilişkin ölçüt olan %80'in üzerinde olduğundan (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) gözlemler arası güvenirlilik çalışmaları tamamlanarak gözlemciler arası güvenirlilik çalışmalarına geçilmiştir.

b) Gözlemciler arası güvenirlilik çalışması: Gözlemciler arası güvenirlilik çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için Ankara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği üçüncü sınıfa devam eden ve Uygulamalı Davranış Analizi dersini başarıyla tamamlamış altı gönüllü lisans öğrencisi bağımsız gözlemci olarak seçilmiştir. Bağımsız gözlemcilere, araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgilendirme yapılmamış, deney ve kontrol grupları hakkında bilgi verilmemiştir. Gözlemci eğitimi her biri ortalama 1.5-2 saat süren toplam dört oturumda gerçekleştirilmiştir.

Birinci oturumda, gözlem formunun amacı, formda yer alan ÖG çocuğu onaylama-onaylamama, öğrenme fırsatı sunma ve ÖG çocukla etkileşim davranışları gözlemcilere tanıtılmıştır. Davranışların tanımları yapılarak örnekler verilmiş ve gözlemcilerin konuya ilişkin soruları yanıtlanmıştır. Altı gözlemciye aynı öğretmenin serbest zaman ve masa başı etkinliklerde çekilmiş birer videoları CD ile verilmiş ve bir sonraki toplantıya kadar CD'leri izleyerek öğretmen davranışlarını incelemeleri istenmiştir.

İkinci oturumda, öğretmen davranışlarının tanımları üzerinden geçilmiş ve öğrencilere verilen CD'den sınıf videosunun ilk 10 dakikası birlikte izlenerek öğretmen davranışları gözlemcilerle birlikte forma işaretlenmiştir. Gözlemcilerin davranışlara ilişkin soruları yanıtlandıktan sonra aynı CD'nin ikinci 10 dakikasını gözlemcilerin aynı anda, ancak bağımsız izlemeleri istenmiştir. Gözlemcilerin değerlendirmeleri bittikten sonra *altı gözlemcinin kodlamaları ile araştırmacının kodlamaları* karşılaştırılmıştır. Gözlemcilerin farklı kodladıkları davranışlar için videonun ilgili kısmı tekrar izlenmiş ve davranış tanımları üzerinden tekrar geçilerek bu davranışlar için görüş birliğine varılmıştır. Gözlemcilerin araştırmacıyla gözlemciler arası güvenirlilikleri hesaplanmıştır.

Bu oturumda, gözlemcilerin araştırmacıyla gözlemciler arası güvenirlilik katsayılarının ortalamaları onaylama-onaylamama davranışları için %72, öğrenme

fırsatı için %80, etkileşim davranışları için %69 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar gözlemlerin güvenilir olduğuna ilişkin ölçüt olan %80'i (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) karşılamaması nedeniyle gözlemci güvenilirliği çalışmalarına devam edilmiştir. İkinci oturumun sonunda gözlemcilerle diğer bir CD verilmiş ve gözlem formunu kullanarak gözlemcilerin öğretmen davranışlarını bağımsız olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Üçüncü oturumun başında gözlemcilerin gözlem formu ile topladıkları veriler karşılaştırılarak tutarsızlık olan kodlamalar gözden geçirilmiştir. Gözlemcilerin farklı kodlamaları için videolar tekrar izlenerek davranış tanımları ve örnekleri üzerinden tekrar geçilmiştir. Üçüncü oturum sonunda her bir gözlemci ile araştırmacı arasındaki gözlemciler arası tutarlılık yüzdelerinin %60 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir. Gözlemcilerin en çok onaylama-onaylamama davranışlarını kodlamada hata yaptıkları görülmüş, davranış tanımları üzerinde tekrar çalışılmış ve videolardan örnekler gösterilmiştir. Gözlemcilerin araştırmacı ile gözlemciler arası güvenilirlik katsayılarının ortalamaları onaylama-onaylamama davranışları için %77, öğrenme fırsatı sunma davranışları için %100 ve etkileşim davranışları için %75 olarak bulunmuştur. Gözlemci güvenilirlik katsayılarının gözlemlerin güvenilir olduğuna ilişkin ölçüt olan %80'i (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) karşılamaması üzerine güvenilirlik çalışmalarına devam edilmesine karar verilmiştir. Oturum sonunda gözlemcilerle yeni bir CD verilerek diğer oturuma kadar bağımsız olarak izlemeleri ve gözlem formuna davranışları kaydetmeleri istenerek üçüncü oturum sonlandırılmıştır.

Dördüncü oturumda, bir önceki oturumda verilen CD'lere ilişkin altı gözlemcinin bu oturumda kendi aralarında güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve katsayıların ortalamaları Çizelge 3'te verilmiştir. Bu oturumda gözlemciler arası güvenilirlik yüzdelerinin %80 ile %100 arasında değiştiği, gözlemciler arası güvenilirlik katsayılarının ortalamasının ise %87 ile %91 arasında değiştiği görülmüştür. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayılarının gözlemlerin güvenilir olduğuna ilişkin %80 ölçütünü karşıladığı belirlendiğinden gözlemciler arası güvenilirlik çalışmaları tamamlanarak gözlemci eğitimi sonlandırılmıştır.

Çizelge 3.

Öğretmen Davranışları için Gözlemci Eğitimi Sonunda Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları

Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları	
Gözlenen Davranış	4. Oturum
Onaylama-Onaylamama	%87 (ranj: %82-100)
Öğrenme Fırsatı Sunma	%91 (ranj: %85-100)
Etkileşim	%90 (ranj: %80-100)

2.3.2.3. Öz-Değerlendirme Formları

Bu formlar, öğretmenlerin her bir müdahale oturumunda anlatılan stratejileri kendi sınıflarında ne kadar uygulayabildiklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Eğitim programında yer alan üç modül için üç ayrı değerlendirme formu geliştirilmiş her form modülde ele alınan stratejilerin uygulama basamaklarını içermiştir. Öz-değerlendirme formları hazırlandıktan sonra TİK üyelerine verilerek kendilerinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine göre ikinci modülde yer alan sosyal beceri öğretimi stratejilerinin uygulama basamaklarının “model olma, prova etme, ipucu sunma ve ödüllendirme aşamalarını uygulama” olmak üzere dörde ayrılması önerilmiştir. Uzman görüşlerine göre bu düzeltme yapıldıktan sonra formlara son hali verilmiştir.

Birinci modül için geliştirilen *Önleyici Sınıf Yönetimi Öz-Değerlendirme Formu* (EK-F.1) 10 uygulama basamağından oluşan ortam düzenleme, yedi basamaktan oluşan sınıf kuralları oluşturma, 11 basamaktan oluşan rutinlerin ve işleyişin belirlenmesi, 11 basamaktan oluşan yönerge verme, dört basamaktan oluşan geçişleri düzenleme ve beş basamaktan oluşan öğrenme fırsatı sunma alt stratejilerini içermiştir. İkinci modül için *Sosyal Etkileşimin Artırılması Öz-Değerlendirme Formu* (EK-F.2) geliştirilmiş ve formda üç basamaktan oluşan bireysel farklılıklara dikkat çekme ve beş basamaktan oluşan sosyal beceri öğretimi olmak üzere iki alt strateji yer almıştır. Üçüncü ve son modül için geliştirilen *Problem Davranışlarla Baş Etme Öz-Değerlendirme Formunda* (EK-F.3) yedi alt strateji yer almıştır. Birinci alt strateji olan problem davranışların

nedenlerini belirleme sekiz basamaktan, görmezden gelme yedi basamaktan, yeniden yönlendirme üç basamaktan, kendini-yönetme altı basamaktan, davranışların doğal / mantıksal sonuçları dört basamaktan, mola sekiz basamaktan ve son alt strateji olan disiplin planı da 10 basamaktan oluşmuştur. Öz-değerlendirme formları, eğitim programı sırasında bir önceki müdahale oturumunda ele alınan stratejileri öğretmenlerin uygulama sıklıklarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin bir önceki oturumda öğretilen stratejileri son iki hafta içerisinde ne kadar uygulayabildiklerini üçlü dereceleme ile (1: Hiç uygulamadım, 2: Ara sıra uyguladım ve 3: Sürekli uyguladım) değerlendirmeleri istenmiştir. Formu doldururken, öğretmenlerin sınıf programının uygun olmaması, tatil olması nedeniyle uygulamaya zaman ayıramaması gibi çeşitli sebeplerle listelenen maddeleri uygulayamamış oldukları durumlar için “0: Uygun değil” seçeneğini işaretlemeleri, her zaman uygulama fırsatı buldukları maddeler için “3: Sürekli uyguladım” seçeneğini işaretlemeleri istenmiştir.

2.3.3. Çocuk Çıktılarını Değerlendirmek Amacıyla Kullanılan Veri Toplama Araçları

Eğitim programının çocuk çıktıları üzerindeki etkilerini belirlemek üzere program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin çocuklar için doldurduğu bir dereceleme ölçeği ile doğrudan gözlem yoluyla bağımsız gözlemcilerin doldurduğu gözlem formları kullanılmıştır.

2.3.3.1. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu: Okul Öncesi 3-6 Yaş (SBDS-OÖD-ÖF) (Social Skills Rating System Preschool-Teacher Form: SSRS-P-TF)

Bu ölçek, yaşları 3-18 arasında değişen çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını değerlendirmek ve bu alanlardaki yetersizliklerini ve sorunlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir araçtır (Gresham ve Elliott, 1990). Ölçeğin anne-babalar, öğretmenler ve bireylerin kendisinin doldurabileceği üç ayrı formu bulunmakta ve okul öncesi, ilköğretim çağı ve lise grubu olmak üzere üç yaş grubundan ayrı ayrı veri toplanabilmektedir. Ölçeğin okul öncesi formu 3-5 yaş çocukları için geliştirilmiştir ve *sosyal beceri* ile *problem davranışlar ölçeği* olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler üçlü dereceleme ile değerlendirilebilmektedir (1: Hiç-3: Çok sık). Orijinal ölçeğin geçerlilik çalışmaları için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu **sosyal beceri alt ölçeğinin işbirliği, kendini ifade / atılghnlık ve özdenetim** olmak üzere üç faktörden, **problem davranışlar alt ölçeğinin ise**

dışsallaştırılmış ve *içselleştirilmiş davranışlar* olmak üzere iki alt faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Yapılan güvenirlik çalışmaları sosyal beceriler ölçeğinin Cronbach Alpha katsayılarının .83 ile .94, problem davranışlar alt ölçeğinin alt faktörleri için ise katsayıların .73 ile .88 arasında değişmekte olduğunu göstermiştir. Diğer bir güvenirlik çalışması olan test-tekrar test güvenirlik katsayıları da sosyal beceri ölçeğinin alt faktörleri için $r=.75$ ile .88, problem davranışlar için ise $r=.76$ ile .83 arasında değiştiğini göstermiştir.

Ölçeğin okul öncesi formunun Türkçeye uyarlaması Aykır ve Çifci-Tekinarslan (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, orijinalinde 3-5 yaş grubu için geliştirilen ölçeğin, Türkiye’de çocukların 3-6 yaş (72 ay) arasında okul öncesi eğitime devam etmeleri nedeniyle, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını 3-6 yaş arasındaki ÖG ve NG çocuklarla gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ölçeğin öncelikle çeviri-geri çeviri çalışmaları yapılmıştır. Sonrasında, geçerlik çalışmaları olarak öncelikle açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda sosyal beceri ölçeğinin üç alt faktörden oluştuğu ve üç faktörlü yapının varyansın %58’ini açıkladığı, ölçeğin aynı zamanda tek faktörlü olarak da kullanılabileceği belirlenmiştir. Ölçeğin alt faktörlerinin özgün ölçekteki gibi *işbirliği*, *kendini ifade / atılganlık* ve *özdenetim* olarak isimlendirilmesine karar verilmiştir. Diğer bir geçerlilik çalışması olarak madde-toplam korelasyonları incelenmiş ve sosyal beceri ölçeğinde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları belirlemiştir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .30 değerinden yüksek olduğu belirlenmiş, böylece madde geçerliği olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenebilmesi için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış *işbirliği*, *kendini ifade etme*, *öz-denetim* alt faktörleri ve *sosyal beceri ölçeği* toplam puanları için Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla .93, .87, .86 ve .95 olduğu belirlenmiştir.

Problem davranışlar ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüş ve alt ölçeklerin *dışsallaştırılmış* ve *içselleştirilmiş davranışlar* olmak üzere orijinal ölçekle aynı şekilde isimlendirilmesine karar verilmiştir. Ölçeğin iki faktörlü yapısının varyansın %68’ini açıkladığı ve ölçeğin tek faktörlü bir araç olarak da kullanılabileceği belirtilmiştir. Diğer bir geçerlik çalışması olarak, ölçekte yer alan maddelerin toplam madde korelasyonlarına bakılmış ve tüm maddelerin madde-toplam korelasyonlarının da .30’dan yüksek olduğu

belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması için hesaplanan Cronbach Alpha katsayılarının *dışsallaştırılmış* ve *içselleştirilmiş* alt faktörleri ile toplam ölçek için sırasıyla .88, .86 ve .91 olduğu belirlenmiştir. *Sosyal beceri ölçeği* ile *problem davranışlar ölçeğinin* birbirleriyle ilişkisi incelendiğinde ise, iki ölçeğin toplam puanları arasında Pearson Korelasyon katsayısının anlamlı ve ters yönde olduğu görülmüştür, $r=-.77$, $p<.05$. Ölçeğin ÖG Türk çocuklarıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konmuştur (EK-G). Bu çalışmada ölçek, ÖG çocukların sosyal becerilerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla kullanılmış, öğretmenler ölçeği program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında doldurmuşlardır.

2.3.3.2. Çocuk Davranışları Gözlem Formu

Bu form, eğitim programının çocuk davranışları üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Alanyazındaki çalışmalar, kaynaştırma sınıflarında öğretmen davranışlarının ÖG olan ve olmayan çocukların olumlu ya da olumsuz tüm davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Greenwood ve Carta, 1987). Öğretmenlerin davranışları değiştiğinde ve çocukların davranışlarına ilişkin müdahaleleri farklılaştığında çocukların da davranışlarının değiştiği belirtilmekte (Marzano ve Marzano, 2003); öğretmenin ilgi ve dikkati ile kullandığı ödüller ve teşviklerin de çocukların akademik ve sosyal davranışlarının sıklığını artırdığı ifade edilmektedir (O’Leary ve O’Leary, 1972). Bu araştırmada, öğretmen davranışlarında gözlenen değişimlerin çocukların davranışlarında değişikliklere yol açıp açmadığının belirlenebilmesi amacıyla çocuk davranışları için doğrudan gözlem formları geliştirilmiştir.

Formların geliştirilme aşamasında öncelikle alanyazında ÖG çocukların davranışlarını gözlem yoluyla belirlemeye yönelik araştırmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmalarda, okul öncesi sınıflarda eğitim alan ÖG çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşim davranışları (Hundert, 2007; Martin ve diğ., 2010), görev davranışları (Carta ve diğ., 1985; Hundert, 2007; Malmskog ve McDonnell, 1999; Martin ve diğ., 2010) ve problem davranışlarının (Malmskog ve McDonnell, 1999; Martin ve diğ., 2010) gözlem kayıt formlarında yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda uygun ve uygun olmayan etkileşim başlatma ve çocukların kendilerine yöneltilen etkileşimlere uygun ve uygun olmayan tepkilerini de (Martin ve diğ., 2010) gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. İncelenen araştırmalar sonucunda, çocukların

etkileşim davranışlarının sınıfta akranları tarafından kabullerini ve akran etkileşimini etkilediği (Beckman, 1983); problem davranışların öğretmenlerle etkileşimi ve öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilediği (Doumen ve diğ., 2008), görev davranışlarının ise çocukların öğrenmelerini kolaylaştırdığı görülmüştür (Luke, Vail ve Ayres, 2014). Araştırmalarda (Carta ve diğ.; 1985; Hundert, 2007; Malmkog ve McDonnell, 1999; Martin ve diğ., 2010), uygulanan eğitim programlarının etkilerinin belirlenebilmesi için ÖG çocukların masa başı ve serbest zaman etkinlikleri sırasında etkileşim davranışları ile problem davranışlarının gözlenmesinin yanı sıra masa başı etkinliklerde görev ve görev dışı davranışlarının da gözlemlendiği belirlenmiştir. Buna göre, bu araştırmada da ÖG çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşim davranışları, problem davranışları ile görev davranışlarının gözlem formunda yer almasına karar verilmiştir.

Gözlem formunda yer alan davranışlar objektif olarak tanımlanmıştır. Örnekler sunulmuştur. Gözlem formu TİK üyeleri olan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenliği alanından üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. TİK üyelerinin görüşlerine göre davranışların işlevsel açıklamalarında sözel ve sözel olmayan davranışlar için örnekler verilmiş, öğrenme fırsatı sunma davranışı, davranışı oluşturan basamaklara bölünerek forma yazılmıştır. Bu düzeltme ve değişiklikler yapılarak forma son hali verilmiştir.

Gözlem formlarında, etkileşim davranışlarının iki şekilde kodlanması planlanmıştır. Öncelikle ÖG çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla uygun ve uygun olmayan etkileşim başlatma ve tepki verme davranışlarının sıklığının belirlenmesine karar verilmiştir. Sıklık kaydı, bir davranışın gözlenen süre içerisinde kaç kez ortaya çıktığının sayılmasıdır (Alberto ve Troutman, 2010). Kesin kayıt tekniği olması nedeniyle, bu yöntem ile gözlenmek istenen davranışların sayısı net olarak hesaplanmakta ve kayıt tutmak için ek bir teknoloji veya araç-gereç gerektirmediği için kolaylıkla kullanılmaktadır (Kahng ve diğ., 2011). ÖG çocukların etkileşim davranışları değerlendirilirken, iki başlatma girişi arasında 5 sn. süre olan etkileşim başlatma davranışları yeni davranış olarak kodlanmıştır. Benzer şekilde, bir girişimin etkileşime tepki verme sayılabilmesi için etkileşim başlatma ile arasında geçen sürenin en fazla 5 sn. olması beklenmiştir. Çocukların etkileşim sırasında tüm söyledikleri ve yaptıkları ile çocuklara söylenen ve yapılanlar da forma anekdot kayıtları olarak kaydedilmiştir. Gülümseme ve gözüyle takip etme ya da bakma davranışları etkileşim olarak

kaydedilmemiştir. Bu çalışmada uygun etkileşim başlatma ve etkileşimlere uygun tepki verme davranışlarının sayıları toplanarak *olumlu etkileşim davranışlarının sayısı*, uygun olmayan etkileşim başlatma ve tepki verme davranışlarının sayıları toplanarak da *olumsuz etkileşim davranışları sayısı* elde edilmesine karar verilmiştir. Gözlem formunda yer alan tüm davranışlar ve davranışların işlevsel tanımları Çizelge 4'te verilmiştir.

Etkileşim davranışları için ikinci olarak ÖG çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla gözlem yapılan sürenin yaklaşık ne kadarında etkileşim içinde olduklarının belirlenebilmesi için parçalı aralık kaydı yapılmasına karar verilmiştir. Parçalı aralık kaydı, başlangıcı ve bitişini net olarak belirlemenin zor olduğu davranışlar için ya da çok sık ortaya çıktığı için sayılması zor olan davranışlar için kullanılır (Kahng ve diğ., 2011). Bu yöntemle, gözlenen davranışların sıklığı ve süresine ilişkin tahminlerde de bulunulabilmekte ve müdahale sonrası davranış değişikliklerinin belirlenmesinde hassas ölçümler yapılabilmektedir (Harrop ve Daniels, 1986). Aralık kaydı için gözlem süresi 15 saniyelik aralıklara bölünmüş ve her aralıkta ÖG çocukların öğretmenleriyle ya da akranlarıyla etkileşimleri kayıt edilmiştir (EK-H.3).

Sınıf düzenini bozan davranışların bir başka deyişle problem davranışların da 15 sn. parçalı aralık kaydı ile gözlenmesine (EK-H.4), çocukların görev davranışları ve görev dışı davranışlarının ise 15 sn. bütüncül aralık kaydı ile gözlenmesine karar verilmiştir (EK-H.5). Bütüncül aralık kaydı, gözlem kayıt süresinin eşit aralıklara bölünmesi ve gözlenen davranışın tüm aralık boyunca sürmesi durumunda davranışın var olarak kaydedildiği gözlem kayıt tekniğidir (Alberto ve Troutman, 2010). Bütüncül aralık kaydı, uzun süren davranışların kaydedilmesinde kullanılabilmekte ve davranışın süresine ilişkin kestirimde bulunmaya olanak vermektedir (Kahng ve diğ., 2011). Yöntemin en büyük dezavantajı ise, davranışın sıklığını olduğundan daha az göstermesidir (Cooper, Heron ve Heward, 2013).

Sonuç olarak etkileşim davranışları ve problem davranışlar parçalı aralık kaydı ile görev üzerinde çalışma davranışları ise bütüncül aralık kaydı ile değerlendirilerek davranışların sergilendiği aralıklarının yüzdesi hesaplanmıştır. Diğer taraftan etkileşim başlatma ve etkileşime tepki verme davranışlarının sıklığı / frekansı belirlenmiştir.

Çizelge 4.

Çocuk Davranışlarının İşlevsel Açıklamaları

1. Etkileşim başlatma davranışları (Sıklık kaydı)	Serbest zaman – Masa başı etkinlik
Etkileşimi uygun şekilde başlatma	Akranının ya da öğretmenin yanına giderek uygun şekilde etkileşim başlatır. Etkileşimi uygun şekilde başlatma beceri basamakları: arkadaşına en fazla 1 metre uzaklıkta durur/oturur, etkileşim başlatmak için uygun motor davranışta bulunur veya ses çıkarır (ör., arkadaşının sırtına/koluna vb. hafifçe dokunur, arkadaşının adını söyler, bir şey rica eder “Bakar mısın?”, “Gelir misin?” veya “Bak, gel vb.” gibi), arkadaşının tepkisini bekler.
Etkileşimi uygun olmayan şekilde başlatma	Akranıyla ya da öğretmenle uygun olmayan şekilde etkileşim başlatır. Akranından ya da öğretmeninden bir şey istemek, bir şey söylemek için uygun olmayan sözel ya da motor davranışta bulunur.
2. Etkileşime tepki verme davranışları (Sıklık kaydı)	Serbest zaman – Masa başı etkinlik
Etkileşime uygun şekilde tepki verme	Akranı ya da öğretmeni yanına gelerek etkileşim başlattığında uygun şekilde etkileşime tepki verir. Etkileşime uygun şekilde tepki verme beceri basamakları: akranına en fazla 1 metre uzaklıkta durur/oturur, akranının etkileşimi başlatmasına tepki vermek için uygun şekilde davranır (ör., başını evet/hayır anlamında sallar, sorulan soruya uygun şekilde cevap verir, sohbeti sürdürür).
Etkileşime uygun olmayan şekilde tepki verme	Akranı ya da öğretmeni yanına gelerek etkileşim başlattığında uygun olmayan şekilde sözel ya da motor davranışta bulunur ya da tepki vermez.
3. Etkileşim davranışları (Parçalı Aralık Kaydı)	Serbest zaman – Masa başı etkinlik
Bireysel olarak veya grup içerisinde akranlarla etkileşim	Çocuk, diğer bir veya birden fazla akranından en fazla 3 metre uzakta durur/oturur ve bu akranla etkileşim içerisinde (ör., akranla konuşur, akrana dokunur, bir şey gösterir, bakar, seslenir, gülümser; akranı konuşuyorsa onu/onları dinler, bakar, sıra alır ve verir vb.). Bir görev üzerinde çalışılıyorsa akranla etkileşim içerisinde görevini yerine getirir (ör., akranla aynı kitaba bakar, aynı oyuncakları eller, akrana dokunur, boya kalemini/etkinlik materyalini paylaşır, akranına soru sorar, akranına kendi kitabından doğru cevabı gösterir vb.).

“(devam ediyor)”

Çizelge 4. (devam)

Çocuk Davranışlarının İşlevsel Açıklamaları

3. Etkileşim davranışları (Parçalı Aralık Kaydı)	Serbest zaman – Masa başı etkinlik
Öğretmen veya bir yetişkinle etkileşim	Çocuk, öğretmenin veya başka bir yetişkinin en fazla 3 metre uzağındadır ve öğretmenle/yetişkinle etkileşim içindedir (ör., öğretmene/yetişkine nesne uzatır, bakar, gülümser, dokunur, seslenir, elini tutar, konuşur, öğretmenin/yetişkinin verdiği yönergeyi yerine getirir vb.).
Etkileşim yok	Çocuk, herhangi bir akranı veya yetişkinle etkileşim içinde olmadan oyun oynar veya görev üzerinde çalışır (ör., kâğıttan şekilleri boyar, el işi kâğıtlarını yapıştırır vb.) veya başka bir işle uğraşır.
4. Problem davranışlar (Parçalı Aralık Kaydı)	Serbest zaman – Masa başı etkinlik
Problem davranış var	Çocuk, vurma, bağırma, ağlama gibi sınıf düzenini bozan sözel veya sözel olmayan problem davranışlar sergiler.
Problem davranış yok	Çocuk, problem davranış sergilemeden verilen işle uğraşır, oyun oynar, resim yapar, vb.
5. Görev davranışları (Bütüncül Aralık Kaydı)	Masa başı etkinlik
Görev davranışları	Öğretmenin verdiği görev üzerinde çalışır (görev davranışlarını sergiler; ör., dinler, kâğıttan şekilleri keser, el işi kâğıtlarını yapıştırır, vb.). Görev üzerinde çalışma beceri basamakları: çocuk materyal ve göreve dikkatini yöneltir, uygun motor davranışlar sergiler (ör., yazma, oyun kurallarına uyma, vb.), (uygun olduğunda) uygun şekilde yardım ister (ör., parmak kaldırır, vb.), gerekli sözel ve sözel olmayan davranışları sergiler (ör., dans eder, şarkı söyler, makasla keser, vb.).
Görev dışı davranışlar	Öğretmenin verdiği görev haricindeki işlerle ilgilenir (ör., sağa sola bakar, kalem açar, ayağa kalkar, vb.) Görevle ilgili olmayan sözel ve sözel olmayan davranışlar sergiler.

Öğretmen Davranışları Gözlem Formunun kullanılabilirliğini incelemek üzere çekilen videolar ile Çocuk Davranışları Gözlem Formunun kullanılabilirliği de test edilmiştir. Bu amaçla daha önce üç okul öncesi sınıfında kaydedilen videolar üzerinden Çocuk Davranışları Gözlem Formu kullanılarak gözlemler yapılmış ve formda gerekli değişikliklerin yapılması amaçlanmıştır. Kodlama kolaylığı olması açısından parçalı aralık kaydı ile gözlenen etkileşim davranışları (EK-H.1) ve problem davranışlar (EK-H.4) ile bütüncül aralık kaydı ile gözlenen görev davranışları (EK-H.5) için gözlem aralıklarının iki sütuna bölünmesi; etkileşim davranışları ve problem davranışların “var” ya da “yok”, görev davranışlarının ise “görev davranışları” ve “görev dışı davranışlar” şeklinde kodlanması planlanmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan ÖG çocukların etkileşim davranışları, problem davranışları ve görev üzerinde çalışma davranışları, hem müdahale öncesi ve sonrasında hem de izleme aşamasında gözlem formları ile değerlendirilmiştir. Gözlem yoluyla toplanan verilerin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için video çekimlerinin %30'u için gözlemciler arası güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu amaçla, bağımsız gözlemciler yetiştirilmiş ve gözlemci eğitimi ve gözlemciler arası güvenirlik çalışmaları bir sonraki kısımda açıklanmıştır.

2.3.3.2.1. Gözlem formu güvenirlik çalışması. Çocuk Davranışları Gözlem Formunun güvenirlik çalışmaları Öğretmen Davranışları Gözlem Formu için yapılan çalışmalara paralel olarak yürütülmüş ve bu form için çekilen video kayıtları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Video kayıtları iki bağımsız anaokulundan üç okul öncesi öğretmenin sınıfında üç masa başı ve üç serbest zaman etkinliğinde çekilmiş 30'ar dakikalık CD'lerden oluşmuştur. Öncelikle araştırmacı çocuk davranışları için *gözlemci güvenirliği çalışmasını* gerçekleştirmiş sonrasında öğretmen formu için bağımsız gözlemci olarak yetiştirilen gözlemcilerle *gözlemciler arası güvenirlik çalışması* yürütülmüştür.

a) Gözlemci güvenirliği çalışması: Araştırmacı, çocuk davranışlarına ilişkin videoları iki hafta arayla ikişer kez izlemiş ve gözlem kayıt formuna kaydettiği davranışlar için gözlemler arası güvenirlik katsayılarını hesaplamıştır. Gözlemler arası güvenirlik hesaplamaları, sıklık kaydı ile veri toplanan etkileşim başlatma ve etkileşime tepki verme davranışları için “Küçük sayı / Büyük sayı x 100” formülü ile (Casey ve McWilliam, 2008) gerçekleştirilmiştir. Parçalı aralık kaydı ile veri toplanan çocuk

etkileşim davranışları, problem davranışlar ile bütüncül aralık kaydı ile toplanan görev davranışları için ise “Görüş birliği olan aralık sayısı / Görüş birliği + Görüş ayrılığı olan aralık sayısı x 100” (Tekin-İftar, 2012) formülü ile gerçekleştirilmiştir.

Etkileşim başlatma ve etkileşime tepki verme için gözlemler arası güvenilirlik katsayıları %90 olarak belirlenmiştir. Parçalı ya da bütüncül aralık kaydı ile gözlemlenen etkileşim davranışları, problem davranışlar ve görev davranışları için ise bu katsayılar sırasıyla %93, %100, %95 olarak belirlenmiştir. Gözlemler arası güvenilirlik katsayıları gözlemlerin güvenilir olduğuna yönelik %80 ölçütünü karşıladığından (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) gözlemciler arası güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir.

b) Gözlemciler arası güvenilirlik çalışması: Gözlemciler arası güvenilirlik çalışmasında öğretmen gözlem formu için yetiştirilen bağımsız gözlemciler yer almıştır. Altı gönüllü lisans öğrencisinden oluşan bağımsız gözlemciler, Uygulamalı Davranış Analizi dersini başarıyla tamamlamış Zihin Engelliler Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Gözlemcilere araştırmanın konusu, amacı ve deney-kontrol gruplarına ilişkin bilgi verilmemiştir. Çocuk gözlem formları için gözlemci eğitimi öğretmen gözlem formlarına benzer formatta ve ortalama 1.5-2 saat süren dört oturumda gerçekleştirilmiştir.

Birinci oturum, öğretmen gözlem formları için birinci oturuma benzer şekilde çocuk davranışlarının tanıtımı ile başlamıştır. Oturumun başında gözlem formunun amacı ile formda yer alan etkileşim başlatma ve etkileşime tepki verme davranışları, etkileşim içinde bulunma davranışları, problem davranışlar ve görev davranışlarının tanımları gözlemcilere verilmiş, davranış örnekleri gösterilerek gözlemcilerin soruları yanıtlanmıştır. Aynı çocuk için bir serbest zaman bir de masa başı etkinlik CD’si gözlemcilere dağıtılmış ve ikinci oturuma kadar gözlem formundaki çocuk davranışlarına yönelik CD’yi incelemeleri istenmiştir.

İkinci oturum, çocuk davranışlarının tanımları üzerinden geçilmiş bir önceki oturumda verilen CD’de masa başı etkinlik videosunun ilk 10 dakikası gözlemcilerle birlikte izlenerek çocuk davranışları forma işlenmiştir. Gözlemcilerin çocuk davranışlarına ilişkin soruları yanıtladıktan sonra CD’nin ikinci on dakikasını gözlemcilerin aynı anda ancak bağımsız olarak izlemeleri ve çocuk davranışlarını

formlara kaydetmeleri istenmiştir. Gözlemler tamamlandıktan sonra altı gözlemcinin kodlamaları ile araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmıştır. Gözlemcilerin farklı kodladıkları davranışlar için videonun ilgili kısımları tekrar izlenmiş ve davranış tanımları ve örnekleri üzerinden tekrar geçilmiştir. Gözlemciler hatalı ya da eksik kodladıkları davranışlar için görüş birliğine varmışlar oturumun sonunda bağımsız gözlemcilere yeni bir CD verilerek çocuk davranışlarını bir sonraki oturuma kadar bağımsız olarak izleyip gözlem formuna kaydetmeleri istenmiştir.

Üçüncü oturumda, gözlemcilerin gözlem formu ile topladıkları veriler karşılaştırılarak tutarsızlık olan kodlamalar gözden geçirilmiştir. Gözlemcilerin araştırmacıdan farklı olarak kodladığı davranışlar için videoların ilgili yerleri tekrar izlenmiş, davranış tanımları ve örnekleri üzerinden tekrar geçilmiştir. Gözlemcilerin araştırmacıyla güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Gözlemci güvenirliği katsayılarının ortalamalarının bu oturumda etkileşim başlatma davranışları için %70, etkileşime tepki verme davranışları için %60, etkileşim içinde bulunma davranışları için %77, problem davranışlar için %85 ve görev davranışları için %82 olduğu belirlenmiştir.

Gözlemcilerin etkileşim başlatma ve etkileşime tepki verme davranışlarını kodlamada sıklıkla hata yaptıkları belirlendiğinden davranışların tanımları gözden geçirilmiş ve videolardan örnekler üzerinde durulmuştur. Gözlemcilerin araştırmacı ile gözlemciler arası güvenirlik katsayıları gözlemlerin güvenilir olduğuna ilişkin %80 ölçütünü karşılamadığından (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) güvenirlik çalışmalarına devam edilmesine karar verilmiştir. Gözlemcilere oturum sonunda yeni bir CD verilerek bir sonraki oturuma kadar gözlem formu ile çocuk davranışlarını kodlamaları istenmiştir. Gözlemci güvenirliği katsayılarının ortalamasının bu oturumda etkileşim başlatma davranışları için %82, etkileşime tepki verme davranışları için %64, etkileşim içinde bulunma davranışları için %80, problem davranışlar için %92 ve görev davranışları için %82 olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü oturumda, üçüncü oturumda verilen CD’lerdeki video gözlemlerine ilişkin kodlamalar karşılaştırılmış ve gözlemcilerin kendi aralarındaki gözlemciler arası güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Gözlemci güvenirliği katsayıları ve ranjları Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5.

Çocuk Davranışları için Gözlemci Eğitimi Sonunda Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları

Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları	
Gözlenen Davranış	4. Oturum
Etkileşim	%94 (ranj: %84-100)
Problem Davranışlar	%95 (ranj: %90-100)
Görev Davranışları	%84 (ranj: %82-96)
Etkileşim Başlatma	%92 (ranj: %84-98)
Etkileşime Tepki Verme	%91 (ranj: %82-100)

Çizelge 5'e göre gözlemciler arası güvenirlik katsayılarının ortalamaları %80 ölçütünü karşıladığı için gözlemci güvenirliliği çalışmalarına son verilmesine karar verilmiştir. Buna göre gözlemciler arası güvenirlik yüzdelerinin %84 ile %95 arasında değiştiği görülmüştür.

2.3.3.3. Sosyal Geçerlik İçin Kullanılan Veri Toplama Araçları

Sosyal geçerlik, araştırmaya katılan bireylerin görüşleri alınarak kendileri için araştırmanın amaçlarının sosyal açıdan anlamlı ya da önemli olduğunun, kullanılan yöntemlerin uygun olduğunun ve araştırmanın önemli etkileri olduğunun belirlenmesi anlamına gelmektedir (Fawcett, 1991). Sosyal geçerlik için iki tür veri toplanabilmektedir (Kennedy, 2005). Bunlar araştırmaya katılan bireylerin görüşlerinin alınmasına dayalı olan *öznel değerlendirme* diğeri ise müdahalede bulunulan çocuğun NG akranları ile performansının karşılaştırılması anlamına gelen *sosyal karşılaştırmadır*. Bu çalışmada sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul müdürünün görüşleri alınmış başka bir deyişle öznel değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla *Öğretmen Memnuniyet Formu* ve *Okul Müdürü ile Görüşme Formu* kullanılmıştır.

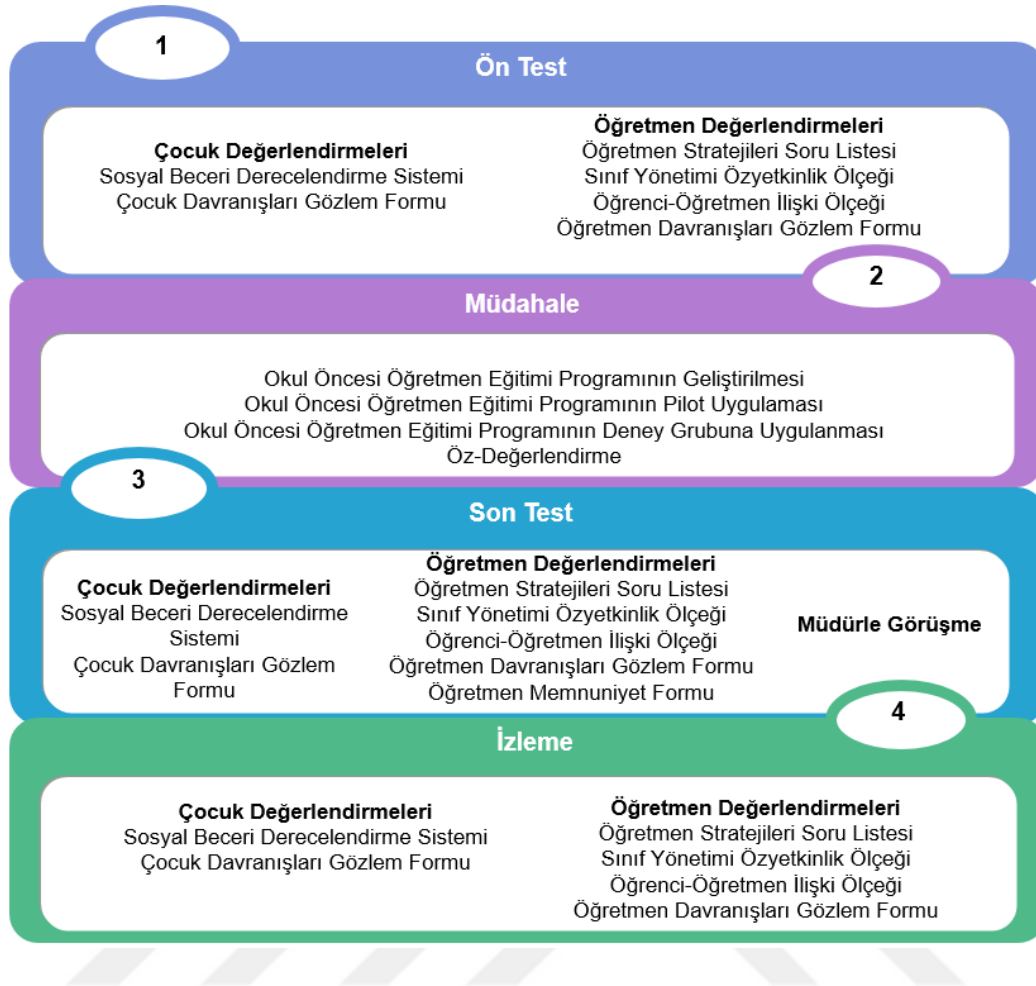
2.3.3.3.1. Öğretmen Memnuniyet Formu. Bu form, eğitim programına katılan öğretmenlerin aldıkları eğitimi ne kadar yararlı buldukları, öğrendikleri stratejileri

sınıflarına ne kadar uygulayabildikleri ve eğitimciyi ne kadar yetkin bulduklarını belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Form, araştırmacının daha önce bursiyer olarak çalıştığı bir projede geliştirilmiş ve öğretmenlerin projedeki eğitim programından memnuniyetlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmış olan Öğretmen Memnuniyet Formundan (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015) uyarlanmıştır (EK-İ). Formda öğretmenlerin eğitim programından ne kadar yararlandıkları, eğitim programının içeriği, eğitimcisi ve eğitim materyalleri hakkında düşünceleri ve gelecekte düzenlenecek benzer bir eğitim programı için önerilerine ilişkin maddeler ve sorular yer almıştır. Programa katılan öğretmenler formu, eğitim programının müdahale oturumları tamamlandıktan iki hafta sonra gerçekleştirilen ve öğretmenlerin dereceleme ölçeklerini doldurdıkları son oturumda doldurmuşlardır.

2.3.3.3.2. *Okul Müdürü Görüşme Formu.* Araştırmanın sosyal geçerliğini test etmek amacıyla diğer bir çalışma da uygulama yapılan okulun müdürü ile görüşme yapılması olmuştur. Bu amaçla, açık uçlu görüşme sorularından oluşan bir form hazırlanmıştır (EK-J). Bu görüşme müdahale programının okul çapında değişikliklere yol açıp açmadığının belirlenebilmesi için gerçekleştirilmiştir (Guskey, 2002a, 2002b, 2014b). Böylece eğitim programının okulda yol açtığı değişikliklerin, okul için faydalarının, okul ortamını olumlu olarak etkileyip etkilemediğinin ve müdürün müdahaleden ne kadar memnun kaldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu formun amacı, okul müdürünün görüşlerine göre eğitim programının okul çapında iyileşmelere yol açıp açmadığının ve kaynaştırmaya ilişkin okuldaki sorunları azaltıp azaltmadığının belirlenmesi olmuştur. Bu amaçla, okul müdürüne öğretmen davranışlarında ve ÖĞ çocuk davranışlarında değişiklikler olup olmadığı sorulmuştur.

2.4.Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi, ön test verilerinin toplanması, ÖEP'nin uygulanması, son test ve izleme verilerinin toplanmasından oluşmuştur. Uygulama sürecini ve veri toplama sürecinde kullanılan değerlendirme araçları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Uygulama Süreci ve Süreçte Kullanılan Değerlendirme Araçları

2.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Araştırma grubunu Ankara’da bulunan bir bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın deney grubu, bu bağımsız anaokulunda tüm gün çalışan ve sınıfında ÖG çocuk bulunan 10 okul öncesi öğretmenidir. Kontrol grubu ise aynı okulda çalışan ve sınıflarında ÖG çocuk bulunan yarım gün çalışan 8 okul öncesi öğretmenidir. Eğitim programının deney grubu öğretmenlerine uygulanmasından önce iki hafta içinde ön test verileri toplanmış, eğitim programının uygulaması 5 oturumdan oluşmuş ve toplam 6 hafta sürmüştür. Eğitim programı tamamlandıktan hemen sonra son test verileri toplanmış, son test verilerinin toplanması iki hafta sürmüş, son test verilerinin toplanması tamamlandıktan bir ay sonra başka bir deyişle eğitim programının tamamlanmasından 1.5 ay sonra da izleme verileri toplanmıştır.

2.4.2. Ön Test Verilerinin Toplanması

Eğitim programı uygulanmadan önce, MEB'den (EK-K) ve çocukların velilerinden gerekli izinlerin alınmasının ardından öğretmenlerle bir öğlen yemeği arasında çalışmanın yapıldığı okulun öğretmenler odasında toplanılmıştır. Bu toplantıda öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen ve Öğrenci Bilgi Formunu, dereceleme ölçekleri olan Öğretmen Stratejileri Soru Listesi, Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemini doldurmaları sağlanmıştır.

İkinci aşamada, öğretmenlerin ölçekleri doldurmalarını izleyen hafta, gözlem verileri toplanmıştır. Bu amaçla, her sınıfta yarım saat serbest zaman ve yarım saat masa başı etkinlikler olmak üzere toplam bir saat video kayıtları yapılmıştır. Video kayıtları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü üçüncü sınıf öğrencisi olan iki kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Kameralar öğretmen ve öğrencilerin dikkatini çekmeyecek şekilde sınıfın uygun köşelerine yerleştirilmiştir. Kameralardan biri öğretmenin diğeri ise ÖG çocuğun davranışlarını kaydetmiş, öğretmen ve hedef çocuğun etkileşim içinde bulunduğu kişileri görecektir şekilde yerleştirilmiştir. Çekimler iki hafta içerisinde tamamlanmıştır, böylece her öğretmenin sınıfından birer saatlik video kaydı elde edilmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerden birinin sınıfındaki ÖG çocuğun ailesinden video çekimleri için izin alınamadığından bu sınıf için video kaydı yapılamamış, ancak öğretmen ön testte dereceleme ölçeklerini doldurmuştur. Ön test için toplamda 9 deney 8 kontrol grubu öğretmeni için 17 saat video çekimi gerçekleştirilmiştir.

2.4.3.ÖEP'nin Uygulanması

Bu aşama eğitim programının geliştirilmesi, pilot uygulamasının yapılması ve ÖEP'nin deney grubuna uygulanması süreçlerinden oluşmuştur.

2.4.3.1. ÖEP'nin Geliştirilmesi

Bu bölümde okul öncesi sınıflarına devam eden ÖG çocukların öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları için gerekli zemini hazırlamasını sağlayacak, sınıflarında kolayca kullanabileceği işlevsel stratejilerden oluşan ÖEP'nin hazırlanma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Bu süreç, eğitim programının içeriğine ve süresine karar

verilmesi, öğretim materyalinin hazırlanması ve eğitim sürecinde kullanılacak örnek videolara karar verilmesi aşamalarından oluşmuştur.

2.4.3.1.1. Eğitim programının içeriğine karar verilmesi. Eğitim programının içeriği belirlenirken öncelikle alanyazında sınıflarında ÖG çocuk olan okul öncesi öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim programları ve etkili programların içerikleri incelenmiştir. Uluslararası alanyazında, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda bilgilerinin sınırlı olduğu (ör., Crane-Mitchell ve Hedge, 2007; Sadler, 2005) ve kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışmak için gerekli bilgi ve deneyimleri olmadığı belirtilmektedir (Crane-Mitchell ve Hedge, 2007). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında çalışmak için gerekli yöntem ve stratejilerin öğretime gereksinim duydukları da birçok çalışmada belirtilmektedir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Buell ve diğ., 1999; Coombs-Richardson ve Mead, 2001; Eiserman, Shisler ve Healey, 1995; Kamens, Loprete ve Slostad, 2003; Odom, 2000).

Uluslararası alanyazınına benzer şekilde, Türkiye’de okul öncesi öğretmen yetiştiren programlarda lisans düzeyinde genellikle özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin bir ders bulunmaktadır (YÖK, 2007). Hizmet içi eğitim programlarının ise öğretmenlere kaynaştırma sürecinde karşılaştıkları sorunları çözmeye yardımcı olamadığı belirtilmektedir (Gök ve Erbaş, 2011; Özaydın ve Çolak, 2011; Seçer, 2010). Okul öncesi öğretmenleri, ÖG çocuklara nasıl öğretim yapmaları gerektiğinden problem davranışlarla baş etme ve ÖG çocukların bulunduğu sınıfları yönetmeye kadar kaynaştırmaya ilişkin birçok konuda bilgi ve becerilere gereksinimleri olduğunu ifade etmektedirler (Akalin ve diğ., 2014). Akalin ve diğerleri (2014) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik gereksinimlerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi, problem davranışlarla baş etme, ÖG çocuklar için kullanabilecekleri öğretim stratejileri konusunda bilgi ve deneyim eksiklikleri olduğunu belirlemişler bu konulara yönelik hizmet içi eğitim, seminer ve eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik sorunlarını inceledikleri çalışmalarında Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak (2011) da Akalin ve diğerlerinin bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin ÖG çocuklarla çalışmak konusunda zorluklar yaşadıklarını ve kendilerine etkili kaynaştırma uygulamalarının sağlanması için hizmet içi eğitim, seminer ve uzman desteği

sağlanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin pek çok alanda bilgi ve deneyime gereksinim duyduklarını göstermiştir.

Bu gereksinimlerden yola çıkarak bu çalışmada kullanılacak eğitim programının hazırlanabilmesi için öncelikle alanyazında yer alan ÖG çocukların olduğu sınıflarda da kullanılmış olan kapsamlı eğitim programları gözden geçirilmiştir. Bu amaçla Amerika’da geliştirilmiş üç program ile Türkiye’de geliştirilmiş bir program incelenmiştir. Amerika’da geliştirilen programlar Dili Öğrenme ve Sevme (Learning Language and Loving it–Hanan Program) (Weitzman ve Greenberg, 2002), İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) (Webster-Stratton ve diğ., 2001) ve Yüksek Ufuklar (High Scope–Perry Preschool Program) (Schweinhart, Barnes ve Weikart, 1993) olmuştur. Türkiye’de geliştirilen program ise Okul Öncesi Kaynaştırma Programı (Sucuoğlu ve diğ., 2015) olmuştur. Dört programın da problem davranışlar ortaya çıkmadan önlemeyi hedefleyen önleyici sınıf yönetimi, doğal ortamda öğretim ile yeniden yönlendirme ve kendini-yönetme gibi problem davranışlarla baş etme yöntemlerini içerdikleri belirlenmiştir. Amerika’da geliştirilen programlar öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimlerini artırmayı hedefleyen sosyal beceri öğretimini de içermektedir, Sucuoğlu ve diğerlerinin çalışmasında bir sınırlılık olarak programda sosyal beceri öğretimi yer almamıştır. Ancak, araştırmacılar programın öğretmen-çocuk ilişkisinde iyileşmelere yol açıp açmadığını değerlendirmişlerdir.

Bu çalışmada, ÖEP okul öncesi sınıflarda ÖG çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşimlerini desteklemesi ve öğretmenlere sınıflarında uygulayabilecekleri stratejileri ve stratejilere yönelik örnek uygulamaları içermesi nedeniyle İnanılmaz Yıllar Eğitim Programı’na (Webster-Stratton ve diğ., 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2002) dayalı olarak geliştirilmiştir. İnanılmaz Yıllar öğretmen eğitim programının içeriği aşağıdaki başlıklardan oluşmaktadır:

- Çocuklarla olumlu ilişkiler kurulması,
- Problem davranışları önlemek için önleyici stratejilerin kullanılması,
- Çocukların istedik davranışlarına dikkatin yöneltilmesi, teşvik ve ödüllerin kullanılması,
- Çocukları cesaretlendirerek sınıfta motivasyonun artırılması,

- Yeniden yönlendirme, uyarılar, kurallar ve sınırları kullanarak uygun olmayan davranışların azaltılması,
- Davranışların doğal ve mantıksal sonuçlarının kullanılması,
- Disiplin planı oluşturulması ve
- Davranış planı oluşturulması.

İnanılmaz Yıllar eğitim programı, Amerika’da sosyo-ekonomik düzeyi düşük çocukları desteklemek amacıyla açılan Head Start sınıflarına devam eden davranım bozukluğu olan çocuklar için geliştirilen ve anne-baba, çocuk ve öğretmen programını içeren kapsamlı bir eğitim programıdır. Öğretmen eğitim programı haftada bir kez olmak üzere altı ay sürmekte ve toplam 36 saatten oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini ve sınıf çapında sosyal yeterlilikleri geliştirmeyi amaçlamakta ve çocuklara problem çözme becerilerinin öğretimi kapsamaktadır. Öğretmen eğitiminde, vinyetlerin (kısa hikâyelerin) sunumunun ardından öğretmen-çocuk etkileşimlerine ilişkin grup tartışmaları yer almaktadır. Amerika’da olduğu kadar İngiltere (Hutchings ve diğ., 2013), İrlanda (McGilloway ve diğ., 2010) ve Jamaika’da (Baker-Henningham ve Walker, 2009) uygulanmış ve etkililiği kanıtlanmış bir programdır. Örneğin, program duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların öğretmenleriyle de uygulanmış ve öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

İnanılmaz Yılların uzun sürmesi ve kapsamlı bir program olması ve öğretmenlerin kısa süreli, sınıflarında rahatlıkla kullanabilecekleri teknik ve stratejilere dayalı, görsel ve videolarla desteklenmiş eğitim programlarına gereksinim duyduklarını belirtmeleri (Courtney, 2007; Malone ve diğ., 2000; Mitchem ve Benyo, 2000, Özer, 2004; Sazak-Pınar, 2009) nedeniyle, bu çalışma için geliştirilecek program içeriğinde çeşitli düzenlemeler yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre, bu çalışmada ÖEP’de önleyici sınıf yönetimi, ÖG çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimlerinin yanı sıra sınıfa kabullerini artırmak için sosyal etkileşimi artıracak sosyal becerilerin öğretimi ve problem davranışlarla baş etme konularının yer almasına karar verilmiştir. Bu nedenle program içeriğinin a) önleyici sınıf yönetimi, b) sosyal etkileşimin artırılması ve c) problem davranışlarla baş etmeden oluşan üç modül olarak hazırlanmasına karar verilmiştir. Programda kuramsal bilgilerden kaçınılmış, her modülde öğretmenlere bilimsel dayanaklı stratejilerin sunulması ve stratejilere ilişkin

sınıf içi etkinlik örnekleri verilmesi planlanmıştır. Programda yer alan tüm stratejilerin uygulama aşamaları belirlenmiş, stratejinin öğretimine ilişkin kaynaştırma uygulamaları konusunda deneyimli bir okul öncesi öğretmenin sınıfında çekilen video örnekleri hazırlanmış ve uygulama aşamaları video örnekleri ile görselleştirilmiştir.

Programda yer alan üç modüldeki stratejiler de bilimsel dayanaklı uygulamaları içermektedir. Modüllerde yer alan önleyici sınıf yönetimi stratejileri (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ve Sugai, 2008), sosyal beceri öğretim stratejileri (Foster ve Bussman, 2008) ve problem davranışlarla baş etme stratejileri (Wilson ve Lipsey, 2007) bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak kabul edilmektedirler.

McIntyre (2008) gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babaları için İnandırılmaz Yıllar ebeveyn programını uygulamış, programın içeriğinde çocukların özellikleri ve ebeveynlerinin gereksinimleri doğrultusunda uyarlamalar yapmıştır. Araştırmacı, anne-babaların hafif derecede yetersizlikleri olan çocuklarının problem davranışlarıyla baş edebilmeleri için Ortam-Davranış-Sonuç analizini programa eklemiştir. Bu nedenle ÖEP’de yer alan problem davranışlarla baş etme modülünde uyarlama yapılmıştır. Okul öncesi sınıflarında kaynaştırma uygulamalarını yürüten öğretmenlerin ÖG çocukların problem davranışlarıyla baş etmelerini kolaylaştırması açısından programa Ortam-Davranış-Sonuç Analizi eklenmiştir. Bu analiz ile öğretmenlerin davranışların işlevlerini belirlemesi, böylece davranışın öncül ve sonuçlarını ortaya koymaları, davranışın ortaya çıkmasını engelleyecek önleyici sınıf yönetimi müdahalelerini saptamaları hedeflenmiş, önleyemedikleri problem davranışlar için ise ek müdahale yöntemleri planlamaları amaçlanmıştır.

2.4.3.1.2. Eğitim programının süresine karar verilmesi. Alanyazında yer alan öğretmen eğitimi programlarının sürelerinin bir ile 14 oturum arasında değiştiği, oturumlarının süresinin de 45 dk. ile bir tam günlük çalıştaylar şeklinde farklılaştığı, öğretmenlere sunulan eğitimlerin 60-90 dk. ile 48 saat arasında sürdüğü görülmüştür (Hundert, 2007; Schepis ve diğ., 2001; Sucuoğlu ve diğ., 2015; Webster-Stratton ve diğ., 2001). ÖEP’nin her bir modülünün haftada 1.5-2 saat süren oturumlarla öğretmenlere sunulmasına karar verilmiştir. Sunumlarda öncelikle stratejilere ilişkin PowerPoint ile slayt gösterisi kullanılarak bilgi sunulmasına, sonrasında da örnek sınıf içi etkinlikler ve videolarla sunulan bilgilerin desteklenmesine karar verilmiştir. Birinci oturumda eğitim programına ilişkin kısa bilgi verilmiş, ikinci oturumda önleyici sınıf

yönetimi becerilerinin sunulması planlanmış, üçüncü oturumda sosyal etkileşimin artırılması, dördüncü oturumda problem davranışlarla baş etmeye yönelik konular yer almış, beşinci ve son oturumda ise programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Etkili öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlerin gereksinimlerine odaklanması, program içeriğinin somut ve anlaşılır olması, programın kısa süreli olması, öğretmenlerin sınıflarında rahatlıkla kullanabilecekleri teknik ve stratejileri içermesi ve bu stratejilerin görseller ve videolarla desteklenerek öğretmenlere sunulması gerektiği vurgulanmaktadır (Courtney, 2007; Malone ve diğ., 2000; Mitchem ve Benyo, 2000, Özer, 2004, Sazak-Pınar, 2009). Bu nedenle, öğretmenlerin programlarının yoğun olması ve sınıf işleyişini ve rutinlerini aksatmayacak şekilde uygulama yapabilmeleri için sunulan programın içeriğinin somut ve anlaşılır olmasına, video ve örnek olaylar içermesine ayrıca öğretmenlerin kendilerini değerlendirebilmeleri için modül sunumunun ardından sınıflarında iki hafta uygulama yaparak bir sonraki oturum başında stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz-değerlendirme yapmalarına karar verilmiştir.

2.4.3.1.3. Öğretim materyalinin hazırlanması. Eğitim programında önleyici sınıf yönetimi stratejileri, sosyal etkileşimin artırılması ve problem davranışlarla baş etme konularının yer almasına karar verildikten sonra üç modül için yazılı doküman olarak üç el kitapçığı hazırlanması planlanmıştır. Bu kitapçıklarda, her modül için kısa bir girişe, konunun önemine ilişkin çok kısa bilgiye ve öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri strateji ve tekniklere ilişkin bilgiye yer verilmiştir. Stratejilerin kısa açıklamasından sonra stratejilerin uygulanmasına ilişkin modüllere birer sınıf içi etkinlik örneği konulmuştur (EK-L). Eğitim materyallerinin tümü araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Birinci el kitapçığının giriş kısmında programın gerekçesi ve içeriğine ilişkin kısa bilgi verilirken, *birinci modül* olan önleyici sınıf yönetimi; ortamı düzenleme, sınıf kuralları oluşturma, rutin ve işleyişin belirlenmesi, yönerge verme, geçişleri düzenleme ve öğrenme fırsatı sunma stratejilerinden oluşmuştur.

İkinci modül olan sosyal etkileşimin artırılmasına ilişkin el kitapçığı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde ÖĞ çocukların sınıfa kabullerinin artırılması, bireylerin farklılıklarından çok benzer özelliklerinin ve benzer yönlerinin daha çok olduğunu vurgulamak için bireysel farklılıklara dikkat çekme konusu yer almıştır. İkinci

bölümde ise sosyal beceri öğretim stratejileri ile etkileşimi artıran sosyal beceriler yer almıştır. Sosyal beceri öğretim stratejilerinde model olma, prova ettirme, ipucu verme ve ödüllendirme yer almıştır. Etkileşimi artıran sosyal beceriler ise paylaşma, yardımlaşma, eleştiri kabul etme, oyuna girme / katılma, soru sorma, akranlarla sohbet etme ve işbirliği yapmayı içermiştir. Kitapçıkta her bir sosyal beceri için bir tane sınıf içi etkinlik örneği verilmiştir.

Üçüncü modül olan problem davranışlarla baş etmeye ilişkin el kitapçığında ise, öncelikle Ortam-Davranış-Sonuç analizi ve bu analiz sonucuna göre problem davranışlara etki eden çevresel faktörlerin (öncüller ve sonuçlar) belirlenmesi ve böylece davranışlara etki eden faktörlerin değiştirilerek davranışların önlenmesine yer verilmiştir. Bu bağlamda çevresel faktörlerle problem davranışlar arasındaki ilişkiyi vurgulayan önleyici sınıf yönetimi stratejileri de kısaca tekrar vurgulanmıştır. Daha sonra problem davranışı azaltma / ortadan kaldırma stratejileri olan görmezden gelme, yeniden yönlendirme, kendini yönetme, problem davranışların sonuçlarını belirleme ve molanın anlatımı ile sınıf düzenini bozan ve zarar veren davranışlar için disiplin planı oluşturma konularına yer verilmiştir. Bu modülün sonunda program özetlenmiştir. Modüllerin dikkat çekici olması için stratejilere uygun resimler eklenmiştir.

2.4.3.1.4. Eğitim programında kullanılacak örnek videoların hazırlanması.

Eğitim programında kullanmak üzere, programda yer alan konulara hâkim, özel eğitim alanında yüksek lisansa sahip olan ve hâlihazırda doktora yapmakta olan bir okul öncesi öğretmeninin sınıfında video çekimi yapılmasına karar verilmiştir. Sınıf öğretmeninden ve sınıfındaki öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alındıktan sonra öğretmene programın içeriğine ilişkin bilgi verilmiş ve modüllere ilişkin kitapçıklar verilerek incelemesi istenmiştir. Öğretmenin modüllerde yer alan stratejilere ilişkin soruları yanıtladıktan sonra sınıfında üç tüm gün boyunca video çekimleri yapılmıştır. Sonrasında araştırmacı bu videoları izleyerek eğitim programında yer alan stratejilere ilişkin kısa süreli klipler belirlemiş, videolar kesilerek program için hazır hale getirilmiştir. Buna göre her modülde 3-5 arası video olmak üzere toplam 11 video hazırlanmış ve videoların süresi 10 sn. ile 3 dk. arasında olacak şekilde düzenlenmiştir. Eğitim programında yer alan stratejilere ilişkin bilgi sunumunun ardından uygulamaların anlaşılır olmasını sağlamak için videoların öğretmenlere gösterilmesine karar verilmiştir.

Modüllerin ve videoların hazırlanmasından sonra el kitapçıkları, videolar ve sunular TİK üyeleriyle paylaşılmıştır. TİK üyeleri eğitim programının içeriğinin ve materyallerinin uygun olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunun üzerine programın pilot uygulamasına geçilmiştir.

2.4.3.2. Eğitim Programının Pilot Uygulaması

Eğitim programının, kullanılabilirliğini ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla programın deney grubu öğretmenlerine sunumundan önce Ankara Keçiören bölgesinde yer alan bağımsız bir anaokulunda çalışan ve sınıfında ÖG çocuk bulunan gönüllü beş okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Program, öğretmenlerin çalıştığı okulda boş bir salonda gerçekleştirilmiş ve haftalık oturumlar ile modüller sunulmuştur. Programda her biri 1.5-2 saat süren üç oturum gerçekleştirilmiş ve her bir modül bir oturumda olmak üzere toplam 5 saat sürmüştür. En son oturumun sonunda öğretmenlerin Öğretmen Memnuniyet Formunu (EK-İ) doldurmaları istenmiş ve programa ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin aynı zamanda programın içeriği, stratejilere ilişkin sınıf içi etkinlik örnekleri ve videoların anlaşılabilirliği ile programın süresini değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğretmenler, genel olarak programdan ve programın uygulanmasından memnun kaldıklarını belirtmişler ve öğrendikleri stratejileri sınıflarında kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, video örneklerinin artırılmasını ve stratejilerin kullanımına ilişkin kitapçıklarda yer alan sınıf içi etkinlik örneklerinin sayısının da artırılmasını istemişlerdir. Programın oturumları arasındaki bir haftalık sürenin kısa olduğunu, bu sürede stratejileri sınıflarında uygulamak için yeterince zamanları olmadığını belirterek oturumlar arası sürenin iki hafta olmasını önermişlerdir. Bunun üzerine video örneklerinin çoğaltılmasına karar verilmiş, önleyici sınıf yönetimi için 15, sosyal beceri öğretimi için 6 ve problem davranışlarla baş etmek için de 6 tane daha video hazırlanmıştır. Böylece programda sınıf yönetimi için 20, sosyal beceri ve problem davranışlar için 9'ar video olmak üzere toplam 38 video klibi elde edilmiştir. Videoların biri hariç hepsi 10 sn. ile 3 dk. arasında sürmüş, sadece bir video problem davranışlarla baş etme konusunda mola sürecini baştan sona gösterdiği için 5 dk. sürmüştür. Kitapçıklardaki sınıf içi etkinlik örnekleri değiştirilmemiş ve stratejilere ilişkin birer örnek yer almış PowerPoint slaytlarına ise daha fazla sınıf içi etkinlik örneği eklenmesine karar verilmiştir. Programda gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılarak

programa son hali verilmiştir. Eğitim programının gerekçesi ve içeriği EK-L’de verilmiştir.

2.4.3.3. Eğitim Programının Uygulanması

Ön test verilerinin toplanmasının ardından deney grubundaki öğretmenlerle ilk hafta bir öğle arası 12:30’da toplanılarak *ilk oturum* gerçekleştirilmiş ve çalışmanın amacı ve programın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlere I. Modül olan Önleyici Sınıf Yönetimi el kitapçığı verilmiş ve bir sonraki oturuma kadar modülü incelemeleri istenmiştir. Toplantılarda öğrendikleri konularla ilgili kontrol grubundaki öğretmenlere bilgi vermemeleri ayrıca istenmiştir. Birinci oturum 1 saat, modüllerin sunumu olan ikinci, üçüncü ve dördüncü oturum 2 saat, son oturum 1 saat olarak planlanmıştır.

İkinci oturum, birinci oturumla aynı hafta içinde gerçekleştirilmiş ve bu oturumda öğretmenlere I. Modülde yer alan stratejilerin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Oturuma öncelikle “Önleyici Sınıf Yönetimine” ve önemine ilişkin bilgi verilerek başlanmıştır. Sonrasında hazırlanan PowerPoint sunumundan bu modülde yer alan alt stratejilere ilişkin bilgi ile stratejilere ilişkin öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri örnek sınıf içi etkinlik örnekleri verilmiş ve stratejiler için video örnekleri gösterilmiştir. Oturumun sonunda öğretmenlerin iki hafta süreyle öğrendikleri stratejileri sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Bir sonraki hafta öğretmenlerin sınıfları ziyaret edilerek ikinci modülün el kitapçığı kendilerine dağıtılmış ve bir sonraki haftaya kadar ikinci modülü okumaları istenmiştir.

Üçüncü oturumun başında öğretmenlere I. Modül: Önleyici Sınıf Yönetimi Öz-Değerlendirme Formu (EK-F.1) dağıtılarak, kendilerini son iki hafta içerisindeki uygulamaları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin ikinci oturuma ilişkin soruları yanıtlanmış, uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm yolları sunulmuştur. Sonrasında ikinci modül olan Sosyal Etkileşimin Artırılmasına geçilmiştir. Öncelikle ÖG çocukların sosyal kabulü için “bireysel farklılıklara dikkat çekme” konusu ele alınmıştır. Bu konu, herkesin farklı özellikleri olduğuna ilişkin çocukların dikkatini çekme, bireylerin farklılıklarından çok benzer özelliklerinin ve benzer yönlerinin olduğunu belirtme, farklı özelliklere de saygı duymalarını teşvik etme, böylece ÖG çocukların akranları tarafından kabulünü artırmayı içermektedir. Bu

amaçla, öğretmenlerin sınıflarında uygulayabilecekleri sınıf içi etkinlik örnekleri verilmiştir. Daha sonra, çocukların sınıfa uyum sağlamaları, birbirleriyle ve öğretmenleriyle olumlu şekilde etkileşime girmelerini sağlayacak, sosyal açıdan kabul edilebilir davranışlar olarak tanımlanan “sosyal beceri” öğretimi kısmına geçilmiştir. Bu kısımda, model olma, prova ettirme, ipucu verme ve ödüllendirme gibi sosyal beceri öğretim yöntemleri açıklanmıştır. Yöntemlerin açıklanmasından sonra sorular yanıtlanmış, okul öncesi sınıflarda etkileşimi artıran sosyal beceriler olan paylaşma, yardımlaşma, eleştiri kabul etme, oyuna katılma, soru sorma, akranlarla sohbet etme ve işbirliği yapma becerilerinin öğretimi anlatılmıştır. Her bir sosyal beceri tanıtıldıktan sonra bu beceriye ilişkin öğretmenlerin sınıflarında uygulayabilecekleri grup çalışmalarına ilişkin sınıf içi etkinlik örnekleri verilmiştir. Örneğin, yardımlaşma için çocukların “birlikte ayakkabı bağlama” oyununu oynayabilecekleri anlatılmıştır. Bu oyunda, ikişerli olarak eşleştirilen çocukların birer eli bağlıyken bağcık bağlamaları istenmekte ve tek eliyle bağcığı bağlayamayanların nasıl yardım isteyebilecekleri ve diğer çocuğun nasıl yardım edebileceğine ilişkin öğretmenin model olması ve yardımlaşanları ödüllendirmesi sağlanmaktadır.

Oturumun sonunda sosyal beceri öğretim stratejileri kullanılarak etkileşimi artıran sosyal becerilerin öğretimine ilişkin video örnekleri sunulmuş ve öğretmenlerin örneklerle ilişkin soruları yanıtlanmıştır. Sonrasında öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi konusunda öğrendikleri stratejilere ek olarak sosyal beceri modülünde yeni öğrendikleri stratejileri de sonraki iki hafta boyunca sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Bir sonraki hafta öğretmenlerin sınıfları ziyaret edilerek kendilerine III. Modül: Problem Davranışlarla Baş Etmenin el kitapçığı dağıtılmış ve bir sonraki haftaya kadar modülü okumaları istenmiştir.

Dördüncü oturumun başında öncelikle öğretmenlere II. Modül: Sosyal Etkileşimin Artırılması Öz-Değerlendirme Formu (EK-F.2) dağıtılmış ve son iki haftada sınıflarındaki sosyal beceri öğretimi uygulamalarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin ikinci modüle ilişkin soruları yanıtlanmış, uygulamada yaşadıkları sorunlara çözümler getirilmiş, çözümler sonrasında üçüncü modülün sunumuna geçilmiştir. Modül sunumuna problem davranışlarla baş etme yöntemlerine ilişkin bilgi verilerek başlanmıştır. Sonrasında problem davranışlarla baş etmek için öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri alt stratejiler açıklanmış ve her bir alt stratejiye ilişkin

video örnekleri gösterilmiştir. Öğretmenlerin konulara ilişkin soruları yanıtlanmış ve oturumun sonunda sonraki iki hafta boyunca öğrendiklerini sınıflarında uygulamaları istenmiştir.

Beşinci oturumda, öğretmenlere III. Modül: Problem Davranışlarla Baş Etme Öz-Değerlendirme Formu (EK-F.3) dağıtılarak önceki oturumlardaki gibi son iki hafta içindeki uygulamalarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin konuya ilişkin soruları yanıtlanmış ve eğitim programı tamamlanmıştır.

Eğitim programının uygulanması 8 saat olarak planlanmış ancak 9 saat sürmüştür. Eğitim programı, araştırmanın tamamlanmasının ve izleme verilerinin toplanmasının ardından kontrol grubu öğretmenlerine bir hafta süresince uygulanmıştır.

2.4.4. Son Test Verilerinin Toplanması

Eğitim programının son oturumunda deney grubu öğretmenlerine Öğretmen Memnuniyet Formları verilmiş ve isimsiz olarak formları doldurmaları istenmiştir. Sonrasında uygulama sonrası verilerini toplamak için deney ve kontrol grubu öğretmenlerine dereceleme ölçekleri tekrar dağıtılmış ve yeniden doldurmaları istenmiştir. Ön testte olduğu gibi öğretmenlerin sınıflarında yarım saat masa başı etkinlik ve yarım saat serbest zaman olmak üzere toplam bir saat video kayıtları yapılmıştır. Video kayıtları için yine iki lisans öğrencisi sınıfta bulunmuş kameralar öğretmen ve öğrencilerin dikkatini çekmeyecek şekilde sınıfın uygun köşelerine yerleştirilmiştir. Kameralardan biri öğretmenin diğeri ise ÖG çocuğun davranışlarını kaydetmiş, öğretmen ve çocuğun etkileşim içinde bulunduğu kişileri görecektir şekilde kameralar yerleştirilmiştir. Çekimler iki hafta içerisinde tamamlanmıştır. Toplamda ön test çekimlerinde olduğu gibi 9 deney ve 8 kontrol grubu için 17 saat video çekimi gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada aynı zamanda uygulamanın yapıldığı okulun müdürüyle eğitim programının sosyal geçerliliğini belirlemek amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı bir görüşme gerçekleştirilmiştir (EK-J).

2.4.5. İzleme Verilerinin Toplanması

Eğitim-öğretim yılının sonuna yaklaşıldığı için son test verilerinin toplanmasından bir ay sonra izleme verileri son testtekine benzer şekilde toplanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin dereceleme ölçeklerini tekrar doldurmaları istenmiş ve sınıflarında yarım saat serbest zaman ve yarım saat masa başı etkinlik olmak üzere birer saat video çekimleri gerçekleştirilmiştir. İzleme sırasında bir öğretmenin doğum iznine ayrılmış olması ve bir öğretmenin de başka bir okula müdür olarak atanması nedeniyle deney grubunda bulunan 8 öğretmen ve kontrol grubunda bulunan 8 öğretmenden veri toplanabilmiştir. Video kayıtları ise 7'si deney 8'si kontrol grubundan olmak üzere toplam 15 saat olarak gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, eğitim programının etkililiği ve araştırmanın güvenilirliğine ilişkin veri analizleri olmak üzere iki şekilde analiz edilmiştir.

2.5.1. Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Veri Analizleri

Programın deney grubundaki öğretmenler ve ÖG çocuklar üzerindeki etkililiğine ilişkin 1) dereceleme ölçekleri, 2) gözlem formları (sıklık kaydı, parçalı aralık kaydı ve bütüncül aralık kaydı) ve 3) sosyal geçerlik için geliştirilen formlar ile toplanan veriler olmak üzere üç farklı şekilde analiz edilmiştir.

2.5.1.1. Dereceleme Ölçekleri İle Toplanan Verilerin Analizleri

Araştırmada öğretmenler kendileri için, *Öğretmen Stratejileri Soru Listesi*, *Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği*, *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği*ni ÖG çocuklar için ise *Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formunu* doldurmuşlardır. Öğretmenlerin ve öğretmen görüşlerine göre çocukların bu ölçeklerden ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar SPSS 22 paket programına girilmiştir. Bireysel olarak öğretmen ve çocukların puanları *farkların farkı (difference scores)* alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Farkların farkı, iki ölçüm arasındaki değişim miktarlarının farkı anlamına gelmektedir (Jamieson, 2007). Bu yöntemde bir ölçümden diğerine müdahale edilen gruptaki değişimin müdahale edilmeyen gruptan daha büyük olup olmadığı belirlenmek istenir. Analiz yapmak için birinci ölçümden alınan puanlar ikinci

ölçümden çıkarılır ve farkların farkı puanları elde edilmiş olur. Sonrasında değişim miktarı karşılaştırılmak istenen gruplar için farkların farkı puanları, SPSS'e girilerek iki grubun ön test-son test farklarının birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına Mann Whitney U Testi ile bakılır. Bu yöntem iki ölçüm arasında sabit kalan bireysel farklara bağlı olarak ortaya çıkan değişiklik / değişimi ortadan kaldırmakta ve son test ölçümlerinin karşılaştırılması yöntemine oranla daha güçlü istatistiksel sonuçlar sunmaktadır (Jamieson). Bu avantajlarına ek olarak deney grubundaki öğretmen ve çocuklardaki değişimlerin kontrol grubuna oranla daha fazla olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bu araştırmada farkların farkı istatistiksel yöntem olarak seçilmiştir. Bu yöntem kullanılarak ön test-son test ve son test-izleme verileri farkların farkı ile analiz edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim programı için hazırlanan son modül olan problem davranışlarla baş etme için yeterince zamanları kalmadığını belirtmeleri ve izleme verilerinin eğitim-öğretim yılının sonuna geldiği için program tamamlandıktan yalnızca 1.5 ay sonra toplanması nedeniyle öğretmen-çocuk çıktılarındaki değişiklikleri inceleyebilmek amacıyla ön test verileri ile izleme verileri arasındaki farkların farkı da hesaplanarak analiz edilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin ve çocukların dereceleme ölçeklerinden elde ettikleri puanlar için farkların farkı şu şekilde hesaplanmıştır: Her öğretmen ve çocuk için ayrı ayrı son testten ön test, izlemeden son test ve izlemeden ön test puanları çıkarılmış bu üç farklı puan için SPSS'te yeni değişkenler oluşturulmuştur. Sonrasında bu üç farklı farkların farkı puanları açısından deney grubu ve kontrol grubunun birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmıştır. Böylece deney grubundaki öğretmen ve ÖG çocuklarla kontrol grubundaki öğretmenler ve ÖG çocuklar için iki farklı zamanda (deney öncesi-sonrası, deney sonrası-izleme, deney öncesi-izleme) gerçekleştirilen ölçümler arasındaki farklarda deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın farkların farkı ölçümleri için etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, iki bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösteren istatistiksel bir hesaplama (Büyüköztürk, Böketoğlu ve Köklü, 2015). Etki büyüklüğü aynı zamanda iki ölçüm arasındaki farkın ne kadar büyük olduğunu da gösteren bir analizdir. Bu araştırmada etki büyüklüğü hesaplaması, analiz sonucu elde edilen Z değerinin, araştırmadaki toplam denek sayının kareköküne

bölünmesiyle elde edilmiştir (Field, 2009; <http://www.acikders.org.tr/course/view.php?id=80>). Elde edilen değerler, yapılan analizlerin etkisine ilişkin nicel bir gösterge sunmuştur. Buna göre, 0.10 ve daha düşük değerler küçük etki büyüklüğü, 0.30'a kadar olan değerler orta düzeyde etki büyüklüğü ve 0.50 ve üstü değerler ise büyük etki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2015; Field, 2009).

2.5.1.2. Gözlem Formları İle Toplanan Verilerin Analizleri

Bu çalışmada gözlem yoluyla toplanan bazı veriler gruplanarak analiz edilmiştir: Öğretmen davranışlarında, sosyal ve akademik davranışları onaylama ve öğrenme fırsatı sunma davranışları bir arada gruplanmış ve *olumlu davranışlar* olarak adlandırılmıştır. Diğer taraftan öğretmenin ÖG çocukla bireysel ya da grup içindeyken etkileşim kurma davranışları birlikte ele alınarak *etkileşim davranışları* olarak isimlendirilmiştir.

Öğretmenlerin olumlu davranışları ve onaylamama davranışları için sıklık kaydı yapılmış, davranışların frekansları alınarak farkların farkı hesaplamaları masa başı etkinlikler ve serbest zaman için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin etkileşim davranışları için ise parçalı aralık kaydı gerçekleştirilmiş, sonuçlar yüzde ile ifade edilerek farkların farkı hesaplamaları yüzdelere üzerinden yine masa başı etkinlikler ve serbest zaman için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Benzer şekilde çocuk davranışlarının bazıları da gruplanarak analiz edilmiştir. Hem yetişkine hem akranına uygun etkileşim başlatma ve etkileşime uygun şekilde tepki verme davranışları *olumlu etkileşim davranışları*, uygun olmayan etkileşim başlatma ve etkileşime uygun olmayan şekilde tepki verme davranışları ise *olumsuz etkileşim davranışları* olarak gruplandırılmıştır. Problem davranışlar ile görev davranışları da iki ayrı grup olarak analiz edilmiştir. Böylece dört grup çocuk davranışı için analizler gerçekleştirilmiştir. Çocukların etkileşim davranışları için toplanan veriler iki şekilde analiz edilmiştir: a) gözlem süresi içindeki olumlu ve olumsuz etkileşim davranışlarının sıklığı / frekansı hesaplanmıştır, b) ÖG çocuğun gözlem süresinin yaklaşık olarak ne kadarında olumlu etkileşim davranışlarını sergilediği parçalı aralık kaydı üzerinden yüzde hesapları ile araştırılmıştır. Diğer taraftan problem davranışlar (parçalı aralık) ve görev davranışları (bütüncül aralık) ise kullanılan veri kayıt teknikleri nedeniyle yüzdelere hesaplanarak analiz edilmiştir. Analizler sadece problem

davranışların gözlemlendiği aralıklar ve görev davranışlarının gözlemlendiği aralıklar için gerçekleştirilmiştir. Problem davranışın gözlenmediği aralıklar ve görev dışı davranışlar kodlama kolaylığı olması açısından gözlem formlarında yer almış ancak analiz dışında bırakılmıştır. Tüm çocuk davranışları için frekans ve yüzde hesaplamaları üzerinden farkların farkı hesaplamaları gerçekleştirilmiş, masa başı etkinlikler ve serbest zaman için hesaplamalar ayrı ayrı yapılmıştır.

Gözlem yoluyla toplanan program öncesi-sonrası, program sonrası-izleme ve program öncesi-izleme verileri de nicel verilere benzer şekilde farkların farkı analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada gözlem yoluyla öğretmen ve çocuk davranışları için veri kayıt yöntemleri Şekil 3'te verilmiştir.

Öğretmen Davranışları		Çocuk Davranışları		
Sıklık Kaydı	Parçalı Aralık Kaydı	Sıklık Kaydı	Parçalı Aralık Kaydı	Bütüncül Aralık Kaydı
Olumlu etkileşim: ÖG çocuğa öğrenme fırsatı sunma + ÖG çocuğun sosyal ve akademik davranışlarını onaylama davranışları	ÖG çocuk ile bireysel + küçük grup içinde olumlu etkileşim	Olumlu etkileşim: Uygun şekilde etkileşim başlatma + etkileşime uygun şekilde tepki verme	Olumlu etkileşim: Öğretmenle olumlu etkileşim + Akranla olumlu etkileşim	Görev davranışları
ÖG çocuğu onaylamama davranışları		Olumsuz etkileşim: Uygun olmayan şekilde etkileşim başlatma + etkileşime uygun olmayan şekilde tepki verme	Problem davranış	

Şekil 3. Gözlem Yoluyla Veri Toplanan Davranışlar

2.5.1.3. Öz-Değerlendirme Formu İle Toplanan Verilerin Analizleri

Öğretmenlerin doldurdıkları öz-değerlendirme formları için frekanslar alınmış, modülün tamamı ve modülde yer alan stratejiler bazında aritmetik ortalamalar hesaplanarak sonuçlar çizelgede gösterilmiştir. Deney grubu öğretmenlerinin her modülde yer alan stratejileri ne kadar uyguladıklarına ilişkin yüzdeler hesaplanmış ve sütun grafiği olarak verilmiştir.

2.5.1.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Sosyal geçerlik için Öğretmen Memnuniyet Formuna verilen yanıtlar ile Okul Müdürü Görüşme Formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğretmen

Memnuniyet Formunun birinci ve ikinci bölümünde deney grubu öğretmenlerinin verdikleri cevaplar için aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Üçüncü bölümde yer alan açık uçlu sorular için betimsel analiz yapılmıştır. Okul Müdürü ile Görüşme Formu ile yapılan görüşmede okul müdürünün görüşleri betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin ve okul müdürüne sorulan açık uçlu sorular veri analizi için çerçeve olarak belirlenmiştir. Sorulara verilen yanıtlar gruplanmış ve her soru için önemli görülen alıntılar belirlenmiştir. Bulgular ilgili sorulara verilen yanıtlar çerçevesinde yorumlanmış ve ilişkili alıntılar yorumlara eklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.5.2. *Araştırmanın Güvenirliğine İlişkin Veri Analizleri*

Araştırmada güvenirlik için iki tür analiz yapılmıştır. 1) Gözlem yoluyla öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin toplanan verilerin gözlemciler arası güvenirlik analizi ve 2) uygulama güvenirliği analizi.

2.5.2.1. *Araştırma Verilerinin Gözlemciler Arası Güvenirlik Analizi*

Araştırmada, öğretmen davranışları için toplam video çekimlerinin %30 için gözlemciler arası güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ön test, son test ve izleme aşamaları için 5'er saat olmak üzere toplam 15 saat için gözlemciler arası güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu amaçla yetiştirilen altı bağımsız gözlemcinin birbirleriyle olan gözlemciler arası güvenirlik katsayılarının masa başı etkinlikler ve serbest zaman için ayrı ayrı ortalamaları alınmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik katsayıları onaylama-onaylamama ve öğrenme fırsatı sunma davranışları için “Küçük sayı / Büyük sayı x 100” formülü (Casey ve McWilliam, 2008), öğretmen etkileşim davranışları için “Görüş birliği olan aralık sayısı / Görüş birliği + Görüş ayrılığı olan aralık sayısı x 100” formülü” (Tekin-İftar, 2012) ile hesaplanmıştır. Bağımsız gözlemcilerin gözlemciler arası güvenirlik katsayıları ortalamaları ve ranjları Çizelge 6’da verilmiştir.

Öğretmenlerin, ÖG çocuğu onaylama-onaylamama davranışları için güvenirlik katsayıları masa başı etkinlikler için %94, serbest zaman için %96 olarak bulunmuştur. Öğrenme fırsatı sunma davranışları için güvenirlik katsayılarının ortalamasının masa başı etkinlikler için %88 serbest zaman için ise %90 olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 6.

Çalışmada Öğretmen Davranışları için Toplanan Verilerin Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları

Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları		
Gözlenen Davranış	Masa başı Etkinlik	Serbest Zaman
Onaylama-Onaylamama	%94 (ranj: %86-100)	%96 (ranj: %90-100)
Öğrenme Fırsatı Sunma	%88 (ranj: %84-100)	%90 (ranj: %78-100)
Etkileşim	%92 (ranj: %84-100)	%94 (ranj: %86-100)

Öğretmenlerin ÖG çocukla etkileşim davranışlarının yüzdesi için ise güvenilirlik katsayılarının ortalaması masa başı etkinlikler için %92 serbest zaman için %94 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, araştırmada gözlem yoluyla elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretmen davranışlarına benzer şekilde çocuk davranışları için kayıt edilen toplam videoların %30'u için gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Ön test, son test ve izleme aşamaları için yine 5'er saat olmak üzere toplam 15 saat için gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Altı bağımsız gözlemcinin kodlamaları karşılaştırılarak masa başı etkinlikler ve serbest zaman için gözlemciler arası güvenilirlik katsayılarının ortalamaları alınmıştır. ÖG çocuğun etkileşim başlatma ve etkileşime tepki verme davranışlarının sıklığı için gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları “Küçük sayı / Büyük sayı x 100” formülü ile (Casey ve McWilliam, 2008), etkileşim davranışlarının, problem davranışlarının ve görev üzerinde çalışma davranışlarının gözlem aralıklarının yüzdesi için ise “Görüş birliği olan aralık sayısı / Görüş birliği + Görüş ayrılığı olan aralık sayısı x 100” formülü” (Tekin-İftar, 2012) formülü ile hesaplanmıştır. Bağımsız gözlemcilerin gözlemciler arası güvenilirlik katsayılarının masa başı etkinlik ve serbest zaman için ortalamaları ve ranjları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7.

Çalışmada ÖG Çocuk Davranışları için Toplanan Verilerin Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları

Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayıları		
Gözlenen Davranış	Masa başı Etkinlik	Serbest Zaman
Etkileşim Başlatma	%82 (ranj: %76-100)	%84 (ranj: %78-100)
Etkileşime Tepki Verme	%88 (ranj: %85-100)	%88 (ranj: %82-100)
Etkileşim	%94 (ranj: %89-100)	%92 (ranj: %88-100)
Problem Davranış	%92 (ranj: %88-100)	%94 (ranj: %86-100)
Görev Davranışları	%88 (ranj: %80-100)	

Çocukların etkileşim başlatma ve etkileşime tepki verme davranışları için güvenirlik katsayılarının ortalamasının sırasıyla masa başı etkinlikler için %82 ve %88, serbest zaman için ise %84 ve %88 olduğu, problem davranışlar açısından masa başı etkinlikler için %92, serbest zaman için %94 olduğu belirlenmiştir. Etkileşim davranışları açısından gözlemciler arası güvenirlik katsayılarının ortalamasının masa başı etkinlikler için %94, serbest zaman için %92, görev davranışları için ise katsayıların ortalaması %88 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, araştırmada gözlem yoluyla çocuk davranışlarına ilişkin toplanan verilerin güvenilir bir şekilde toplandığını göstermektedir.

2.5.2.2. Uygulama Güvenirliği Analizi

Uygulama güvenirliği, araştırmacının müdahaleyi planladığı gibi uygulaması anlamına gelmektedir (Wolery, 2011). Araştırmanın uygulama güvenirliği verileri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora programı mezunu bir araştırmacı tarafından toplanmıştır. Gözlemci, uygulamalı davranış analizi ve sınıf yönetimine ilişkin dersler almış, gözlem ve kayıt tekniklerini kullanarak daha önce veri toplamıştır. Gözlemciye, araştırmanın amacı ve eğitim programı hakkında bilgi verilmiş ve soruları yanıtlanmıştır. Gözlemciye uygulama güvenirliği formu tanıtıldıktan sonra eğitim programı oturumlarına ilişkin üç video verilmiştir. Gözlemci ikinci, üçüncü ve dördüncü oturum için ÖEP Uygulama

Güvenirliği Formu (EK-M) ile güvenilirlik verisi toplamıştır. Uygulama güvenilirliği, “Gözlenen uygulamacı davranış / Planlanan uygulamacı davranış x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980; Akt., Tekin-İftar, Kurt ve Çetin, 2011). Buna göre tüm oturumlar için uygulama güvenilirliği %100 olarak belirlenmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri, araştırmacının eğitim programını planladığı gibi uyguladığını göstermektedir.



BÖLÜM III

BULGULAR

Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenler için hazırlanan ÖEP'nin öğretmen ve ÖG çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda yürütülen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. İzleme verilerinin analizine ilişkin bulgular tekrardan kaçınmak için ayrı bir başlık altında toplanmamış her bir araştırma sorusunun altında verilmiştir.

3.1.Öğretmen Bulguları

Eğitim programının deney grubu öğretmenlerinin çıktılarında anlamlı değişikliğe yol açıp açmadığının belirlenebilmesi için öğretmenlerin doldurduğu dereceleme araçları ile toplanan veriler ile gözlem sonuçları raporlaştırılmıştır.

3.1.1. Dereceleme Ölçekleri ile Toplanan Verilere İlişkin Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim programı öncesi-sonrası ve izleme aşamalarında dereceleme ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve sonuçlar izleyen kısımlarda verilmiştir.

3.1.1.1. Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri Üzerindeki Etkisi

Eğitim programının öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri üzerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığını belirlemek üzere öğretmenlerin Öğretmen Stratejileri Soru Listesinden aldıkları ön test-son test puan farklarının sıra ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Dereceleme Ölçeklerinden Aldıkları Ön Test-Son Test, Son Test-İzleme ve Ön Test-İzleme Puanları Arasındaki Farkların Farkı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Ön Test-Son Test Farkların Farkı				Son Test-İzleme Farkların Farkı				Ön Test-İzleme Farkların Farkı			
		DG	KG	U	EB	DG	KG	U	EB	DG	KG	U	EB
		FFSO	FFSO			FFSO	FFSO			FFSO	FFSO		
Öğretmen Stratejileri Soru Listesi	Öğretmen yeterliliği	12.20	6.13	13.00*	.58	7.00	10.00	20.00	.46	10.75	6.25	14.00*	.49
	Olumlu stratejiler sıklık	11.70	6.75	18.00*	.46	8.38	8.63	31.00	.22	11.25	5.75	10.00*	.58
	Olumlu stratejiler yarar	12.55	5.69	9.50*	.64	8.19	8.81	29.50	.06	11.81	5.19	5.50*	.70
	Olumsuz stratejiler sıklık	8.15	11.19	26.50	.28	8.63	8.38	31.00	.02	7.38	9.63	23.00	.24
	Olumsuz stratejiler yarar	8.45	10.81	29.50	.22	8.50	8.50	32.00	.00	8.44	8.56	31.50	.01
Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği	Etkili Sınıf Yönetimi Öz-Yeterliliği	11.60	6.88	19.00	.44	8.19	8.81	29.50	.06	10.81	6.19	13.50*	.49
	Kişisel Öz-Yeterlilik	9.30	9.75	38.00	.04	9.44	7.56	24.50	.19	9.50	7.50	24.00	.21
	Toplam	10.85	7.81	26.50	.28	9.19	7.81	26.50	.14	10.38	6.63	17.00	.39
Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği	Çatışma	9.15	9.94	36.50	.07	5.63	1.38	9.00*	.60	11.31	5.69	9.50*	.59
	Yakınlık	10.65	8.06	28.50	.24	9.50	7.50	24.00	.21	9.06	7.94	27.50	.12
	Bağımlılık	8.95	10.19	34.50	.11	8.19	8.81	29.50	.06	7.25	9.75	22.00	.26

* $p < .05$, FFSO: Farkların Farkının Sıra Ortalaması, EB: Etki Büyüklüğü

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin *öğretmen yeterliliği* ($U=13.00$, $p<.05$) ile *olumlu stratejiler sıklık* ($U=18.00$, $p<.05$) ve *yarar* puanlarında ($U=9.50$, $p<.05$) ön test-son test farklarının sıra ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenler eğitim programı sonrasında olumlu stratejileri kontrol grubu öğretmenlerine oranla daha fazla kullanmakta ve bu stratejileri daha yararlı bulmaktadırlar. Benzer şekilde deney grubu öğretmenleri kontrol grubuna göre sınıf yönetimine ilişkin yeterliliklerinin eğitim programı sonrası daha iyi olduğu görüşündedirler. Etki büyüklükleri, eğitim programının ön test-son test farkların farkında orta ve büyük düzeyde etkisi olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin soru listesinin *olumsuz stratejiler sıklık* ve *yarar* bölümlerinden ön test-son test farklarının sıra ortalaması farkının ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir deyişle, öğretmenlerin olumsuz stratejileri kullanmaları ve yararına ilişkin görüşleri değişmemiştir.

Deney grubu öğretmenlerinin soru listesinin *öğretmen yeterliliği*, *olumlu stratejiler sıklık* ve *yarar* puanlarında görülen ön test-son test arasındaki farkların anlamlılığının son test-izleme farklarında korunduğu, deney grubu öğretmenlerinin son test-izleme puanlarının sıra ortalamalarının farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar olmadığı görülmüştür. İzleme-ön test farkların sıra ortalamaları arasındaki farkın *öğretmen yeterliliği* ($U=14.00$, $p<.05$), *olumlu stratejiler sıklık* ($U=10.00$, $p<.05$) ve *olumlu stratejiler yarar* ($U=5.50$, $p<.05$) puanları için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklükleri, eğitim programının ön test-izleme puan farkları arasındaki farklar üzerinde orta ve büyük düzeyde etkisi olduğunu göstermiştir.

3.1.1.2.Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinlikleri Üzerindeki Etkisi

Deney grubu ile kontrol grubu öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeğinden aldıkları puanlar için farkların farkı hesaplanmıştır. Bu amaçla, iki grubun ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları ön test-son test puan farklarının sıra ortalamaları arasındaki farklar hesaplanmış ve Mann Whitney U testi ile karşılaştırılarak sonuçlar Çizelge 8’de verilmiştir. Deney grubu ile kontrol grubu öğretmenleri ölçekten ve alt ölçekleri olan *etkili sınıf yönetimi öz-yeterliliği* ve *kişisel öz-yeterlilik* açısından ön test-son test puanları farkının sıra ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Buna

karşın, ölçeğin *etkili sınıf yönetimi* alt ölçeği için ön test-izleme puan farklarının sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre, deney grubu öğretmenlerinin *etkili sınıf yönetimi* ön test-izleme puan farklarının farkı kontrol grubu öğretmenlerine göre istendik yönde anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($U=13.50, p<.05$). Bu bulgunun, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin müdahale sonrasında olumlu yönde değiştiğini gösterdiği düşünülmektedir. İzleme-ön test farkların farkı bulguları için etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmüştür.

3.1.1.3.Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin ÖG Çocuklarla İlişkileri Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerin ÖG çocuklarla ilişkilerine yönelik görüşlerinde öğretmen eğitimi sonrasında farklılık olup olmadığına Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin alt ölçeklerinden alınan puanlar karşılaştırılarak bakılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ölçeğin alt ölçeklerinden aldıkları son test puanlarından ön test puanları çıkarılmış, iki gruptan elde edilen bu farkların Mann Whitney U testi ile sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir (Çizelge 8). Çizelge 8'e göre deney grubu öğretmenlerinin ÖG öğrencileriyle ilişkilerinde *çatışma*, *yakınlık* ve *bağımlılık* alt ölçeklerinde ön test-son test puan farklarının sıra ortalamaları arasındaki fark, kontrol grubunun farklarının farkından anlamlı şekilde farklılaşmamıştır ($p>.05$). Ancak, *çatışma* alt ölçeğinde ($U=9.00, p<.05$) deney grubu öğretmenlerinin son test-izleme puanları arasındaki farkların farkının kontrol grubundan anlamlı şekilde yüksek olduğu, deney grubu öğretmenlerinin ÖG çocuklarla çatışmalarının kontrol grubuna göre azaldığı görülmüştür. Benzer şekilde, *çatışma* ($U=9.50, p<.05$) puanları açısından ön test-izleme puanları arasındaki farkların sıra ortalamaları arasındaki fark kontrol grubu öğretmenlerine göre istendik yönde anlamlı şekilde yüksek bulunmuş, deney grubundaki öğretmenlerin ÖG çocuklarla çatışmalarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde azaldığı sonucuna varılmıştır. Sonuçlara ilişkin etki büyüklükleri de eğitim programının öğretmenlerin ÖG çocuklarla ilişkisi üzerindeki etkisinin büyük düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.1.2. Gözlem ile Toplanan Öğretmen Verilerine İlişkin Bulgular

Eğitim programının öğretmenlerin ÖG çocuğa yönelik olumlu davranışları ve onaylamama davranışları ile etkileşimleri açısından farklılığa yol açıp açmadığına ilişkin bulgular ilerleyen kısımlarda verilmiştir.

3.1.2.1. Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin Olumlu Davranışları Üzerindeki Etkisi

Eğitim programı sonrası sınıf içi davranışlardaki değişimleri inceleyebilmek için deney grubu ve kontrol grubu öğretmenlerinin Öğretmen Davranışları Gözlem Formundan elde ettikleri sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin a) serbest zaman ve b) masa başı etkinliklerde toplanan gözlem verileri üzerinden ÖG çocuklara yönelik olumlu davranışlarının sıklığında değişiklik olup olmadığına bakabilmek için öğretmenlerin ÖG çocuğa yönelttikleri akademik ve sosyal davranışları onaylama sıklığı ile öğrenme fırsatı sunma sıklıkları toplanmış böylece olumlu davranış puanı elde edilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin ÖG çocuklara yönelik olumlu davranışlarının ön test-son test, son test-izleme ve ön test-izleme sıklıkları arasındaki farkların sıra ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Çizelge 9'da verilmiştir.

a) Çizelge 9'a göre deney grubundaki öğretmenlerin serbest zamanda ÖG çocuğa yönlendirdikleri olumlu davranışlarının sıklığının kontrol grubuna göre ön test-son test farkları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($U=14,50$, $p<.05$). Bu bulgu, deney grubu öğretmenlerinin serbest zamanlarda ÖG çocukların akademik ve sosyal davranışlarını daha fazla ödüllendirmeye ve onlara daha fazla öğrenme fırsatı vermeye başladıklarını göstermektedir.

b) Masa başı etkinliklerde deney grubu öğretmenlerinin olumlu davranışlarında ön test-son test puanları arasındaki farkların kontrol grubuna göre sıra ortalamalarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Deney grubundaki öğretmenlerin eğitim programı sonrası serbest zamanda ÖG çocuğa yönelttikleri olumlu davranışların sıklığındaki artış, son test-izleme puanları arasındaki farklara göre korunmuştur ($p>.05$). Serbest zamanda, deney ve kontrol grubu

Çizelge 9

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Gözlem Sonuçlarının Ön test-Son Test, Son Test-İzleme ve Ön Test-İzleme Farkların Farkı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Ön Test-Son Test Farkların Farkı				Son Test-İzleme Farkların Farkı				Ön Test-İzleme Farkların Farkı			
	DG FFSO	KG FFSO	U	EB	DG FFSO	KG FFSO	U	EB	DG FFSO	KG FFSO	U	EB
Olumlu Davranışlar (MBE)	8.22	9.88	29.00	.15	9.00	7.13	21.00	.20	8.71	7.38	23.00	.14
Olumlu Davranışlar (SZE)	11.39	6.31	14.50*	.49	6.57	9.25	18.00	.28	8.50	7.56	24.50	.10
Onaylamama Davranışları (MBE)	8.50	9.56	31.50	.11	10.36	5.94	11.50	.50	9.36	6.81	18.50	.29
Onaylamama Davranışları (SZE)	9.89	8.00	28.00	.19	7.89	8.13	27.00	.03	9.07	7.06	20.50	.23
Etkileşim (MBE)	8.56	9.50	32.00	.09	9.57	6.63	17.00	.30	10.00	6.25	14.00	.39
Etkileşim (SZE)	11.28	6.44	15.50*	.48	6.00	9.75	14.00	.39	9.00	7.13	21.00	.20

$p < .05$, DG: Deney Grubu, KG: Kontrol Grubu, FFSO: Farkların Farkının Sıra Ortalaması, MBE: Masa başı etkinlik, SZE: Serbest zaman etkinliği, EB: Etki Büyüklüğü

öğretmenlerinin ÖG çocuğa yönelttikleri olumlu davranışların ön test-izleme sıklıkları arasındaki farklarda anlamlı bir farklılık olmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin serbest zamanda ÖG çocuğa yönelttikleri olumlu davranışların sıklığındaki değişimin izlemeye biraz daha azalmış olduğunu göstermektedir. Sonuçlar anlamlı olmasa da deney grubundaki öğretmenlerin ön test-izleme farklarının farkı kontrol grubuna göre daha fazladır ($U=24.50$, $p>.05$). Masa başı etkinliklerde ise deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin son test-izleme ve ön test-izleme sıklıkları arasındaki farkların farkında anlamlı değişiklikler görülmemiştir.

3.1.2.2.Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin Onaylamama Davranışları Üzerindeki Etkisi

ÖEP'nin öğretmenlerin ÖG çocuklara yönelttikleri onaylamama davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin onaylamama davranışları sıklıkları hesaplanmıştır. Onaylamama davranışlarının ön test-son test sıklıkları farkının birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmış ve sonuçlar Çizelge 9'da verilmiştir. Çizelge incelendiğinde deney grubu öğretmenleri ile kontrol grubu öğretmenlerinin a) serbest zamanda ve b) masa başı etkinliklerde sundukları onaylamama davranışlarının sıklıklarının farkının sıra ortalamalarında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ÖG çocuğa yönelttikleri onaylamama davranışlarında masa başı etkinliklerde ve serbest zamanda son test-izleme ve ön test-izleme puanları arasındaki farkların farkında anlamlı farklılıklar da yoktur.

3.1.2.3.Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmenlerin ÖG Çocuğa Yönelik Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerin ÖG çocuğa yönelttikleri olumlu davranışlar ile onaylamama davranışlarının yanı sıra gözlem yapılan sürenin yaklaşık olarak yüzde kaçında ÖG çocukla bireysel ve grup içerisinde etkileşim içinde oldukları da belirlenmiştir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin a) serbest zaman ve b) masa başı etkinliklerde toplanan gözlem verileri üzerinden ÖG çocukla etkileşim içinde oldukları aralık yüzdeleri belirlenmiş ve ön test-son test, son test-izleme ve ön test-izleme yüzdeleri arasındaki farkların farkı alınmıştır. Farkların sıra ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U testi ile karşılaştırılarak sonuçlar Çizelge 9'da verilmiştir.

a) Çizelge 9 incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin, serbest zamanda özel gereksinimli çocukla etkileşimlerinin yüzdeleri (ön test-son test farklarının farkı) kontrol grubundaki öğretmenlerden anlamlı şekilde fazladır ($U=15.50$, $p<.05$). Buna göre, deney grubundaki öğretmenler eğitim programı sonrasında serbest zaman sırasında ÖG çocukla kontrol grubu öğretmenlerinden daha fazla etkileşimlere girmişlerdir. Etki büyüklüğü öğretmenlerin etkileşim davranışları üzerine programın etkisinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir ($r=.48$). b) Masa başı etkinliklerde deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ÖG çocuklarla etkileşim davranışlarının yüzdelерinde anlamlı farklar olmadığı görülmüştür.

İzleme aşamasında ise, öğretmenlerin ÖG çocukla serbest zaman etkinlikleri sırasındaki etkileşim davranışlarındaki değişiklikler korunmuştur ($p>.05$). Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin serbest zamanda ÖG çocukla etkileşim davranışlarına ilişkin ön test-izleme puanları arasındaki farkların sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, izlemede deney grubundaki öğretmenlerin ÖG çocukla serbest zamandaki etkileşimlerinin son teste oranla biraz azaldığı söylenebilir. Ayrıca, masa başı etkinliklerde deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin son test-izleme ve ön test-izleme puanları arasındaki farkların sıra ortalamaları birbirinden farklılaşmamıştır.

3.2.Çocuk Bulguları

ÖEP'nin deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki ÖG çocukların çıktılarında anlamlı değişikliğe yol açıp açmadığının belirlenebilmesi için öğretmenlerin çocuklar için doldurduğu Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi puanları ve gözlem verilerine ilişkin farkların farkı hesaplamaları raporlaştırılmıştır.

3.2.1. Öğretmen Eğitimi Programının ÖG Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi

Eğitim programının ÖG çocukların Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi sosyal beceriler ile problem davranışlar alt ölçeklerinden ve bu ölçeklerin alt faktörlerinden aldıkları puanların ön test-son test, son test-izleme ve ön test-izleme farklarının sıra ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10

Deney Grubu ve Kontrol Grubunda Bulunan ÖG Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Ön Test-Son Test, Son Test-İzleme ve Ön Test-İzleme Puanları Arasındaki Farkların Farkı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Ön Test-Son Test Farkların Farkı				Son Test-İzleme Farkların Farkı				Ön Test-İzleme Farkların Farkı			
Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi		DG FFSO	KG FFSO	U	EB	DG FFSO	KG FFSO	U	EB	DG FFSO	KG FFSO	U	EB
Sosyal Beceri	İşbirliği	11.15	7.44	23.50	.35	8.13	8.88	29.00	.08	9.88	7.13	21.00	.29
	Kendini İfade	9.80	9.13	37.00	.06	10.50	6.50	16.00	.43	11.06	5.94	11.50*	.54
	Öz-denetim	11.10	7.50	24.00	.33	10.75	6.25	14.00	.48	10.50	6.50	16.00	.42
	Toplam	11.10	7.50	24.00	.33	10.56	6.44	15.50	.43	10.88	6.13	13.00*	.50
Problem Davranışlar	Dışsallaştırılmış	7.50	12.00	20.00	.42	8.75	8.25	30.00	.20	7.50	9.50	24.00	.21
	İçselleştirilmiş	8.95	10.19	34.50	.12	8.25	8.75	30.00	.20	7.50	9.50	24.00	.22
	Toplam	7.70	11.75	22.00	.37	7.38	9.63	23.00	.23	7.38	9.63	23.00	.24

* $p < .05$, DG: Deney Grubu, KG: Kontrol Grubu, FFSO: Farkların Farkının Sıra Ortalaması, EB: Etki Büyüklüğü

Çizelge 10'a göre deney grubu ve kontrol grubundaki ÖG çocukların sosyal beceri ölçeği alt ölçekleri olan *işbirliği*, *kendini ifade*, *öz-denetim* ve *toplam puan* açısından farklarının farkı arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Ancak, ön test-izleme puanları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Çocukların sosyal beceri ölçeği *toplam puanları* ($U=13.00$, $p<.05$) ve *kendini ifade etme* alt ölçeği puanlarında ($U=11.50$, $p<.05$) deney grubu lehine ön test-izleme puanları arasındaki farkların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Etki büyüklükleri de programın çocukların aldığı puanlar üzerindeki etkisinin büyük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen değerlendirmelerine göre deney grubundaki ÖG çocukların sosyal becerilerinin kontrol grubundaki çocuklara göre eğitim programının tamamlanmasından 1.5 ay sonra anlamlı şekilde artmış olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki ÖG çocukların problem davranışlar toplam puanı ile *dışsallaştırılmış* ve *içselleştirilmiş davranışlar* alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki farkların farkı arasında eğitim programı sonrasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Benzer şekilde, problem davranışlar açısından ÖG çocukların son test-izleme ve ön test-izleme puanları farklarının farkı açısından da anlamlı bir fark yoktur.

3.2.2. Gözlem İle Toplanan Çocuk Verilerine İlişkin Bulgular

Eğitim programının deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki ÖG çocukların etkileşimlerinde, görev davranışlarında ve olumsuz etkileşim davranışlarında anlamlı farklılıklara yol açıp açmadığına ilişkin bulgular bir sonraki kısımda verilmiştir.

3.2.2.1.Öğretmen Eğitimi Programının ÖG Çocukların Olumlu Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkisi

ÖEP'nin ÖG çocukların etkileşim davranışları üzerindeki etkisi iki şekilde incelenmiştir: a) ÖG çocukların olumlu etkileşim davranışlarının sıklığı üzerindeki etkisi, b) öğretmeni ve akranları ile olumlu etkileşim kurduğu gözlem aralıklarının yüzdesinin belirlenmesidir.

a) ÖG çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla olumlu etkileşim davranışlarının sıklığı uygun şekilde etkileşim başlatma ve etkileşime uygun şekilde tepki verme davranışlarının sıklıkları toplanarak hesaplanmıştır. Etkileşim başlatma davranışları çocuğun akranının ya da öğretmenin yanına giderek etkileşim başlatmak için motor davranışta bulunması ya da etkileşim amaçlı ses çıkarması olarak tanımlanmıştır. Etkileşime tepki verme davranışları ise, çocuğun akranı ya da öğretmenin etkileşim başlatma girişimine tepki vermek için başını sallaması, soruyu yanıtlaması, sohbeti sürdürmesi gibi motor ve sözel davranışları olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki ÖG çocukların olumlu etkileşim davranışlarının ön test-son test farklarının farkı hesaplanmış ve Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış, sonuçlar Çizelge 11'de verilmiştir. Analizler sonucunda, iki grubun davranışlarının a) serbest zamanda ve b) masa başı etkinliklerde anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, iki grubun ön test-izleme ve son test-izleme puanları arasındaki farkların farkı da anlamlı değildir.

b) ÖG çocukların olumlu etkileşim davranışlarının sıklıklarına ilişkin analizlerin yanı sıra ÖG çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşim içinde oldukları gözlem aralıklarının yüzdeleri parçalı aralık kaydı sonuçlarına göre belirlenmiştir. Bir başka deyişle ÖG çocuğun öğretmenle ve akranla etkileşim içinde bulunduğu zamanın yaklaşık yüzdesi araştırılmıştır. Ancak, olumsuz etkileşim davranışlarının sıklığı belirlenmiş olduğu için, analizler burada sadece olumlu etkileşim davranışları yüzdeleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

ÖG çocukların öğretmenleriyle etkileşim içinde oldukları aralıkların yüzdeleri ile akranlarıyla bireysel ve grup içerisindeki etkileşim aralıklarının yüzdeleri ön test, son test ve izleme verileri için hesaplanmıştır. Yüzdelerin ön-son test, son test-izleme ve ön test-izleme farklarının sıra ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Çizelge 11'de verilmiştir. Çizelgeye göre deney grubundaki çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşim kurdukları zamanın yüzdelerinde a) serbest zamanda da b) masa başı etkinliklerde de kontrol grubuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubunda bulunan ÖG çocukların etkileşim yüzdelerinin ön test-izleme ve son test-izleme yüzdeleri arasındaki farklarda da anlamlı bir farklılık yoktur.

Çizelge 11

Deney Grubu ve Kontrol Grubunda Bulunan ÖG Çocukların Davranışlarının Ön Test-Son Test, Son Test-İzleme ve Ön Test-İzleme Arasındaki Farkların Farkı İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Ön Test-Son Test Farkların Farkı				Son Test-İzleme Farkların Farkı				Ön Test-İzleme Farkların Farkı			
	DG FFSO	KG FFSO	U	EB	DG FFSO	KG FFSO	U	EB	DG FFSO	KG FFSO	U	EB
Olumlu etkileşim (sıklık) (MBE)	9.11	8.88	35.00	.02	9.36	6.81	18.50	.27	9.21	6.94	19.50	.25
Olumlu etkileşim (sıklık) (SZE)	9.28	8.69	33.50	.05	9.00	7.13	21.00	.20	9.00	7.13	21.00	.20
Olumlu Etkileşim (yüzde) (MBE)	9.56	8.38	31.00	.12	8.57	7.50	24.00	.11	9.71	6.50	16.00	.34
Olumlu Etkileşim (yüzde) (SZE)	10.67	7.13	21.00	.35	6.43	9.38	17.00	.31	8.71	7.38	23.00	.14
Olumsuz etkileşim (sıklık) (MBE)	8.28	9.81	29.50	.15	8.57	7.50	24.00	.12	9.00	7.13	21.00	.20
Olumsuz etkileşim (sıklık) (SZE)	10.11	7.75	26.00	.23	7.79	8.19	26.50	.04	8.57	7.50	24.00	.12
Problem davranışlar (yüzde) (MBE)	12.38	6.00	9.00**	.63	7.71	8.25	26.00	.06	5.00	10.63	7.00*	.59
Problem davranışlar (yüzde) (SZE)	11.75	6.56	14.00*	.51	10.25	5.43	10.00*	.51	10.50	5.14	8.00*	.56
Görev davranışları (%) (MBE)	11.33	6.38	15.00*	.49	9.71	6.50	16.00	.34	11.14	5.25	6.00*	.62

* $p < .05$, ** $p < .01$, DG: Deney Grubu, KG: Kontrol Grubu, FFSO: Farkların Farkının Sıra Ortalaması, MBE: Masa başı etkinlik, SZE: Serbest zaman, EB: Etki Büyüklüğü

3.2.2.2.Öğretmen Eğitimi Programının ÖG Çocukların Olumsuz Etkileşim Davranışları Üzerindeki Etkisi

ÖG çocukların olumsuz etkileşim davranışları uygun olmayan şekilde etkileşim başlatma ve etkileşime uygun olmayan şekilde tepki verme davranışlarının sıklığı üzerinden incelenmiştir. Olumsuz etkileşim davranışları, çocukların etkileşim başlatmak ya da kendilerine yöneltilen etkileşim başlatma davranışlarına tepki vermek amacıyla sergiledikleri sırtını dönme, bağırarak yanıt verme gibi uygun olmayan şekilde verdikleri tepkiler olarak tanımlanmıştır. Öncelikle ÖG çocukların olumsuz etkileşim davranışları için, akranlar ve yetişkinlerle uygun olmayan etkileşim başlatma sıklıkları ile akran ve yetişkinlerin etkileşim girişimlerine uygun olmayan tepkilerin sıklığı toplanmış, böylece olumsuz etkileşim davranış sıklıkları elde edilmiştir. Bu davranışların ön test-son test sıklıkları arasındaki farkların sıra ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Çizelge 11’de verilmiştir. Çizelge 11 incelendiğinde deney grubundaki çocukların olumsuz etkileşim davranışlarında a) serbest zaman ve b) masa başı etkinliklerde kontrol grubuna göre anlamlı değişiklikler olmadığı görülmüştür. Olumsuz etkileşim davranışlarının sıklığı açısından deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test-izleme ve son test-izleme sıklıklarının farkları açısından anlamlı bir farklılık olmamıştır.

3.2.2.3.Öğretmen Eğitimi Programının ÖG Çocukların Problem Davranışları Üzerindeki Etkisi

Problem davranışlar etkileşim başlatmak ya da etkileşime tepki vermek amacıyla gerçekleştirilmeyen nesne fırlatma, ağlama, bağırma, masayı pastel boya ile boyama gibi uygun olmayan davranışları içermektedir. Öğretmen eğitimi programının ÖG çocukların problem davranışları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmak için problem davranışlara ilişkin veriler parçalı aralık kaydı ile toplanmış, ön test-son test, son test-izleme ve ön test-izleme yüzdeleri arasındaki farkların sıra ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılarak sonuçlar Çizelge 11’de verilmiştir. Deney ve kontrol grubunun problem davranışlarının a) serbest zamanda da ($U=14.00$, $p<.05$) b) masa başı etkinliklerde de ($U=9.00$, $p<.01$) anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, eğitim programına katılan öğretmenlerin sınıflarındaki ÖG çocukların problem davranışları anlamlı şekilde azalmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların

problem davranışlarının yüzdesi açısından ön test-son test farkların farkının masa başı etkinliklerde izleme son test farkların farkında korunduğu ($p>.05$), serbest zaman için anlamlı farklılıklar olduğu ($U=10.00$, $p<.05$) görülmüştür. Buna göre serbest zamanda deney grubundaki çocukların problem davranışlarının yüzdesi azalmaya devam etmiştir. İzleme-ön test farkları açısından masa başı etkinliklerde ($U=7.00$, $p<.05$) ve serbest zamanda ($U=8.00$, $p<.05$) anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre, serbest zamanda deney grubundaki çocukların problem davranışlarının kontrol grubuna oranla anlamlı şekilde azaldığı; başka bir deyişle çocukların problem davranışlarının program sonlandırılmasına karşın azalmaya devam ettiği görülmüştür. Etki büyüklükleri de programın etkisinin orta ve büyük düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.2.2.4.Öğretmen Eğitimi Programının ÖG Çocukların Görev Davranışları Üzerindeki Etkisi

ÖG çocukların bütüncül aralık kaydı ile gözlem formuna işlenen görev davranışlarının yüzdelerinin ön test-son test farklarının sıra ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Çizelge 11’de verilmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların davranışlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür ($U=15.00$, $p<.05$). Buna göre, eğitim programı sonrası deney grubundaki çocukların görev davranışlarının yüzdesinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ÖEP’nin görev davranışları üzerinde orta düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir ($r=.49$). Masa başı etkinliklerde görev davranışlarının yüzdesinde ön test-son test puanlarının farklarının farkında görülen anlamlı farklılığın son test-izleme farkların farkında da korunduğu görülmüştür ($p>.05$). Benzer şekilde ön test-izleme yüzdeleri arasındaki farkların farkının da anlamlı olduğu belirlenmiştir ($U=6.00$, $p<.05$). Etki büyüklüğü, öğretmen programının çocukların görev davranışları üzerindeki etkisinin büyük düzeyde olduğunu göstermektedir ($r=.62$).

3.3.Deney Grubundaki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yeni Öğrendikleri Stratejileri Sınıflarında Uygulama Düzeyleri

Eğitim programının her modülünün tamamlanmasından sonra deney grubu öğretmenlerinden iki hafta süreyle kendilerine öğretilen stratejileri sınıflarında uygulamaları ve bir sonraki oturumun başında da kendilerini stratejileri uygulamaları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin öz-değerlendirmeleri için her bir

stratejiye ilişkin formda yer alan uygulama basamaklarına verdikleri yanıtları üçlü derecelemeyle (1: Hiç uygulamadım, 2: Ara sıra uyguladım, 3: Sürekli uyguladım) değerlendirmeleri beklenmiştir. Her modül ve modüllerde yer alan stratejilerin puanlarının ortalaması hesaplanarak Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12’de görüldüğü gibi birinci modülün öğretmenler tarafından uygulanma ortalaması 3 üzerinden 2.64, ikinci modülün 2.48 ve üçüncü modülün ise 1.95’tir. Buna göre, öğretmenler en çok birinci modül olan Önleyici Sınıf Yönetimi stratejilerini en az ise son modül olan Problem Davranışlarla Baş Etme stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Birinci modülde en çok kullanılan stratejilerin *öğrenme fırsatı sunma* ile *ortam düzenleme* olduğu, öğretmenlerin bu modülde en az *yönerge verme* ve *geçişleri düzenlemeyi* kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin en sık uyguladıkları düşünülen stratejilerin ortalamasının 2.50 ve üzeri olması beklenmiştir. Birinci modülde yer alan tüm stratejilerin uygulanma ortalamaları 2.50’den yüksektir. İkinci modülde ise, öğretmenler *sosyal beceri öğretimi stratejilerini bireysel farklılıklara dikkat çekme stratejisinden* daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Son modülde ise en çok kullanılan strateji *problem davranışları önleme* stratejileri olurken en az kullanılan stratejiler *disiplin planı oluşturma* ve *kendini yönetme* stratejileri olmuştur. Üçüncü modülün ortalaması ise 1.95’tir.

Formlarda stratejiler ve stratejilerin uygulama basamakları yer almaktadır. Öğretmenlerin her modülde yer alan stratejilerin en sık ve en az kullandıkları basamakları da belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla her stratejinin her bir basamağı için öğretmenlerin puan ortalamaları hesaplanmış ve öğretmenlerin en sık ve en az kullandıkları strateji basamakları belirlenmiştir. Birinci modül olan Önleyici Sınıf Yönetimi stratejilerinde öğretmenlerin “en çok uyguladım” dedikleri alt basamaklar ortalaması 3.00 olan “Sınıf kurallarını en fazla 5 tane olacak şekilde çocuklarla birlikte belirledim”, “Gün içinde çocukların karşılaşabileceği özel durumlarda çocuklardan ne yapmalarını beklediğimi söyledim”, “İşleyiş kurallarına uyanları ödüllendirdim”, “Yönerge vermeden önce bütün çocukların bana baktığından emin oldum” ve “Yardım / ipucu sonucunda çocuğun verdiği doğru tepkiyi ödüllendirdim” olmuştur. Her modül için öğretmenlerin en sık kullandıkları düşünülen ve ortalamaları 2.50 ve üzeri olan uygulama basamakları Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 12.

ÖEP Öz-Değerlendirme Sonuçlarına göre Modül ve Modüllerde Yer Alan Stratejilerin Puanlarının Ortalaması

I. Modül	$\bar{X}$	$\bar{X}$
Önleyici Sınıf Yönetimi		Modül ortalaması
Ortam düzenleme	2.80 (ranj=2.10-3.00)	
Sınıf kuralları	2.78 (ranj=2.77-3.00)	
Rutinler ve işleyiş	2.65 (ranj=1.80-3.00)	2.64
Yönerge verme	2.58 (ranj=2.10-3.00)	(ranj=1.80-3.00)
Geçişler	2.58 (ranj=2.20-2.90)	
Öğrenme fırsatı	2.84 (ranj=2.70-3.00)	
II. Modül	$\bar{X}$	$\bar{X}$
Sosyal Etkileşimin Artırılması		Modül ortalaması
Bireysel farklılıklar	2.26 (ranj=2.00-2.40)	2.48
Sosyal beceri öğretimi	2.70 (ranj=2.60-2.80)	(ranj=2.00-2.80)
III. Modül	$\bar{X}$	$\bar{X}$
Problem Davranışlarla Baş Etme		Modül ortalaması
Problem davranışları önleme	2.40 (ranj=2.55-2.77)	
Problem davranışın nedenleri	2.04 (ranj=1.33-2.66)	
Görmezlikten gelme	1.95 (ranj=1.75-2.62)	
Yeniden yönlendirme	2.53 (ranj=2.30-2.70)	1.95
Kendini yönetme	1.66 (ranj=1.00-2.71)	(ranj=1.00-2.77)
Davranışın doğal sonuçları	2.04 (ranj=1.50-2.66)	
Mola	1.72 (ranj=1.42-2.57)	
Disiplin planı	1.32 (ranj=1.25-2.00)	

Çizelge 13.

ÖEP Öz-Değerlendirme Sonuçlarına Göre Öğretmenlerin En Sık Kullandıklarını Söyledikleri Uygulama Basamakları

I. Modül Önleyici	En Sık Kullanılan Stratejiler
Sınıf Yönetimi	$\bar{X} > 2.50$
Ortam düzenleme	ÖG çocuğu kendisine iyi model olabilecek akranlarının arasına oturttum Güvenli olmayacak materyalleri çocukların ulaşamayacağı yerlere koydum Serbest zaman için oyun köşeleri oluşturdum
Sınıf kuralları	Kuralları olumlu ifadeler kullanarak kısa ve net ifade ederek resimlendirdim ve sınıfta herkesin görebileceği bir yere astım Kuralların sonuçlarını çocuklarla tartıştım Kuralları tüm çocuklara öğrettim Kuralları düzenli olarak hatırlattım Kurallara uyanları fark ettim ve ödüllendirdim Kurallara uymayanlar için sonuçları uyguladım
Rutinler ve işleyiş	Etkinlikleri 20-30 dakika olacak şekilde planladım Her etkinlikten önce çocuklara etkinliği nasıl gerçekleştireceklerini açıkladım Günlük rutinlere uydum Gün içinde çocukların karşılaşabileceği özel durumları belirledim Çocuklara işleyiş kurallarını öğrettim İşleyiş kurallarına uymayanlara beklentilerimi söyledim
Yönerge verme	Yönerge vermeden önce kullanabileceğim bir işaret (el çırpma, ışıkları yakıp söndürme vb.) kullandım Yönergemde çocuklardan herhangi bir materyal kullanmalarını isteyeceksem materyali çocuklara önceden verdim Kısa ve anlaşılır yönergeler verdim Yönergelerimde olumlu ifadeler kullandım Yönergelerime uymakta zorlananlara yardım ettim Yönergelerime uyanları ödüllendirdim
Geçişler	Geçişte zorlanan çocuğa / çocuklara yardım ettim veya bir arkadaşının / arkadaşlarının yardım etmesini sağladım Tüm sınıfın aynı anda geçiş yapmasının zor olduğu durumlarda çocukları gruplandırımdım

“(devam ediyor)”

Çizelge 13. (devam)

ÖEP Öz-Değerlendirme Sonuçlarına Göre Öğretmenlerin En Sık Kullandıklarını Söyledikleri Uygulama Basamakları

I. Modül Önleyici Sınıf Yönetimi	En Sık Kullanılan Stratejiler $\bar{X} > 2.50$
Öğrenme fırsatı	Öğ çocuğun gelişimsel düzeyine uygun bir soru veya yönerge sundum Çocuğa tepki verebilmesi için 3-5 saniye süre verdim Doğru tepki verenleri ödüllendirdim Tepki veremediğinde ya da yanlış tepki verdiğiğinde doğru tepkiyi vermesini sağlayacak şekilde ona yardım ettim
II. Modül Sosyal Etkileşimin Artırılması	
Sosyal beceri öğretimi	Temel sosyal becerileri çocuklara öğretmeye çalıştım Temel sosyal becerileri öğretmek için çocuklara model oldum Temel sosyal becerileri öğretmek için çocukların hedef beceriyi prova etmelerini sağladım Hedef sosyal becerileri sergilemekte zorlananlara yardım ettim / ipucu sundum Gün içinde hedef sosyal becerileri sergileyenleri fark ettim ve ödüllendirdim
III. Modül Problem Davranışlarla Baş Etme	En Sık Kullanılan Stratejiler $\bar{X} > 2.50$
Problem davranışın nedenleri	Çocukların olumlu davranışlarını fark ettim ve ödüllendirdim Etkinlik sırasında problem davranış sergileyen çocuğu fiziksel, sözel veya görsel yardım kullanarak etkinliğe yönlendirdim
Yeniden yönlendirme	Etkinliğe devam eden çocukları ödüllendirdim

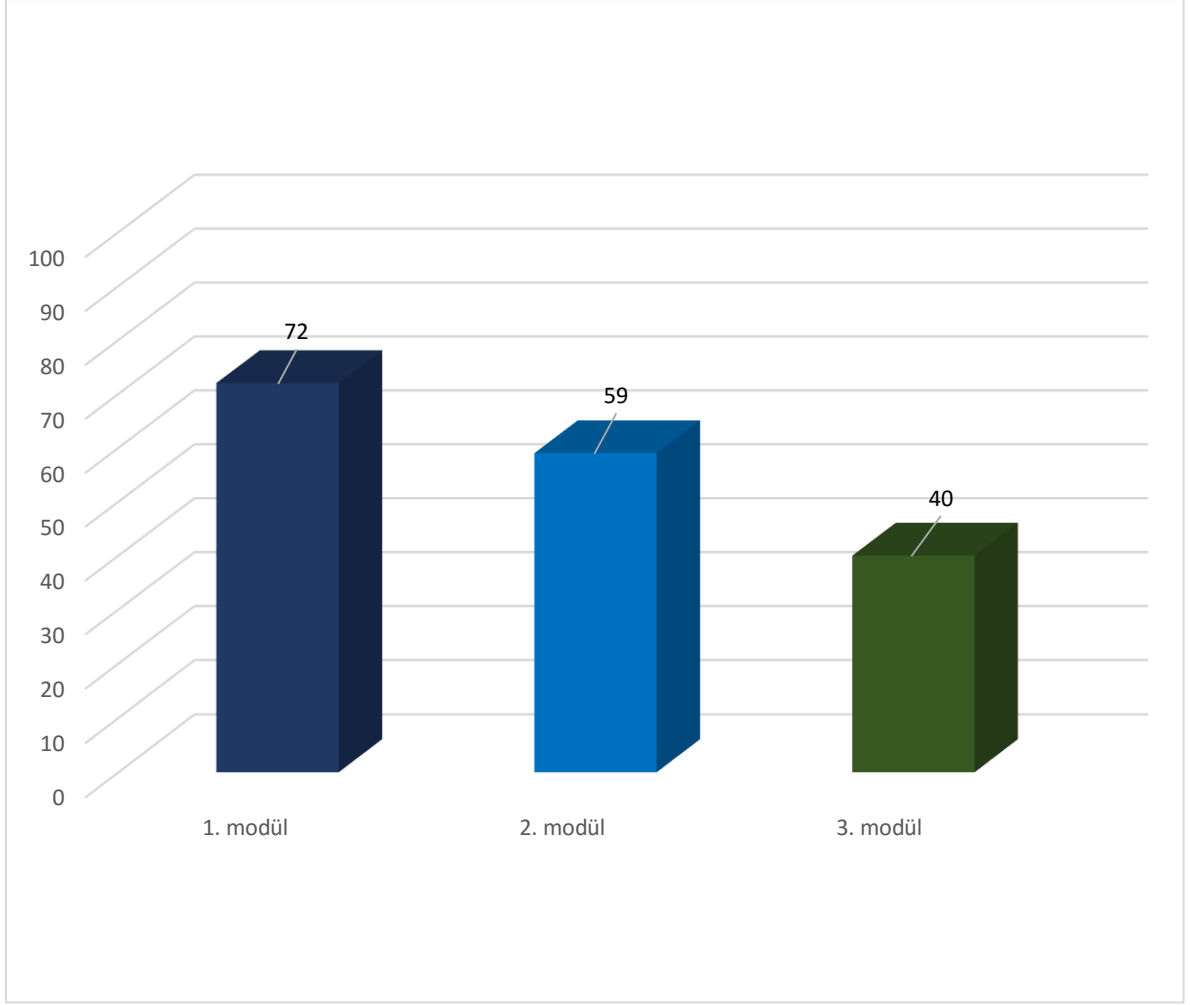
Öğretmenlerin her modülde en az kullandıkları düşünülen ve ortalaması 2.00'nin altında olan uygulama basamakları Çizelge 14'te listelenmiştir.

Çizelge 14.

ÖEP Öz-Değerlendirme Sonuçlarına Göre Öğretmenlerin En Az Kullandıklarını Söyledikleri Uygulama Basamakları

I. Modül Önleyici Sınıf Yönetimi	En Az Kullanılan Stratejiler $\bar{X} < 2.00$
Rutinler ve işleyiş	Rutin etkinlikleri resimledim ve tüm çocukların görebileceği bir yere astım
II. Modül Sosyal Etkileşimin Artırılması	
Bireysel farklılıklar	Farklı iletişim / etkileşim kurma şekillerini çocuklarla tartıştım
III. Modül Problem Davranışlarla Baş Etme	
Problem davranışın nedenleri	Hedef problem davranış için 3 gün Ortam-Davranış-Sonuç kaydı tuttu
Davranışların doğal / mantıksal sonuçları	Davranışların önceden belirlediğim sonuçlarını resimleyip duvara astım
Disiplin planı	Olumlu disiplin planımı yazıp sınıfa astım Olumlu disiplin planımı okul müdürüyle ve aileyle paylaştım Bu davranışlar için hazırladığım olumlu disiplin planımı okul müdürüyle ve aileyle paylaştım

Bunlara ek olarak öğretmenlerin her üç modül için de her zaman gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri stratejilerin yüzdesi hesaplanarak Şekil 4'te verilmiştir. Şekil incelendiğinde Önleyici Sınıf Yönetimi modülü için öğretmenlerin %72'sinin, Sosyal Beceri Öğretimi modülü için %59'unun ve Problem Davranışlar modülü için ise %40'ının her bir stratejiyi sürekli uyguladıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin en az uyguladıkları stratejiler problem davranışlarla baş etmeye yönelik stratejilerdir.



Şekil 4. Deney Grubu Öğretmenlerinden Her Modülü Sürekli Uygulayanların Yüzdesi

3.4.Sosyal Geçerlik Çalışması

Eğitim programının sosyal geçerliğinin incelenmesi için araştırmanın deney grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin memnuniyetleri belirlenmiş ve araştırmanın yürütüldüğü okul müdürünün eğitim programına ilişkin görüşleri alınmıştır.

3.4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Eğitimi Programına İlişkin Memnuniyetleri

Öğretmenlerin eğitim programına ilişkin neler düşündükleri ve programdan memnun olup olmadıkları Öğretmen Memnuniyet Formuna verdikleri tepkiler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Öğretmenler formun birinci ve ikinci bölümünde yer alan soruları 0-4 puan arasında değerlendirmişler, formun birinci bölümünde programın mesleki gelişime katkılarına ilişkin görüşleri, ikinci bölümde ise programı içeriği,

materyalleri, eğitimcisi ve süresi gibi değişkenlere ilişkin görüşleri alınmıştır. Formun üçüncü bölümünde ise programa ilişkin önerileri sorulmuştur. Birinci ve ikinci bölüm için her maddeden öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmış, üçüncü bölüm için verilen yanıtlar betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların dökümü yapılmış, sorular veri analizi için çerçeve olarak belirlenmiştir. Sorulara verilen yanıtlardan önemli görülen alıntılar belirlenmiştir. Bulgular ilgili sorulara verilen yanıtlar çerçevesinde yorumlanmış ve ilişkili alıntılar yorumlara eklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Öğretmen Memnuniyet Formunun, programın mesleki gelişime katkılarına ilişkin görüşleri birinci bölümde en yüksek puan verilen madde ortalaması 3.6 olan (ranj=3.00-4.00) “Eğitim sırasında çok iyi vakit geçirdim” maddesi olmuştur. Bu bölümde yüksek ortalaması olan diğer maddeler de belirlenmiştir. Bu maddeler, “Öğ olan ve olmayan çocuklarla kullanabileceğim çeşitli teknik ve stratejiler öğrendim”, “Sınıftaki çocukların sosyal becerilerini destekleyeceğim stratejileri öğrendim”, “Öğ olan ve olmayan çocukların problem davranışlarının nedenlerini ve bu davranışlarla başa çıkma stratejilerini daha iyi anlayabildim” ve “Edindiğim bilgileri sınıfta kullanmaya başladığımdan beri sınıfta tüm çocuklarla birlikte daha iyi / daha sorunsuz zaman geçirdiğimi fark ettim” olmuştur. Bu maddelerin ortalamasının 3.0 (ranj=3.0-4.0) olduğu görülmüştür. “Sınıfta kaynaştırma ile ilgili olarak yaşadığım güçlüklerim azaldı” maddesinin ortalamasının 3 olduğu (ranj=2.0-4.0), formdaki maddelerden hiçbirinin ortalamasının 3’ten düşük olmadığı da diğer bir bulgudur.

Öğretmen Memnuniyet Formunun programın içeriği, materyalleri, eğitimcisi ve süresi gibi değişkenlere ilişkin görüşlerin sorulduğu ikinci bölümünde ortalaması en yüksek olan maddeler ise eğitimcinin yeterliliğine ilişkin maddeler olmuştur (“Eğitimcisi donanımlıydı” ve “Eğitimci bizlerle öğrenmemizi kolaylaştıracak etkileşim ve iletişim kurdu”, $\bar{X}=3.6$, ranj=3.0-4.0). Benzer şekilde öğretmenlerin eğitim ortamından, ders sunumlarından, sunumlardaki örneklerden ve kitapçıklardan da oldukça memnun oldukları ($\bar{X}=3.5$, ranj=3.0-4.0) belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az memnun olduklarını ifade ettikleri programın süresine ilişkin maddenin ortalamasının da yüksek olduğu ($\bar{X}=3.2$, ranj=2.0-4.0) görülmüştür. Öğretmenlere göre, eğitim programının en faydalı bölümleri problem davranışları önleme ($n=5$) ve problem davranışlarla baş etme konularıdır ($n=3$). Öğretmenlerin yarısı programın tamamının

yararlı olduğu görüşünde olduğunu bildirmişler, bir öğretmen de strateji öğretiminin faydalı olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin 7'si tüm konuların yararlı olduğunu belirtmesine karşın, 1 öğretmen sınıfında uygulamadığı için molanın, 1 öğretmen ise pekiştireçler konusunun en az yararlı konular olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen Memnuniyet Formunun üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu sorulara verilen tepkiler incelendiğinde öğretmenlerin daha sonra gerçekleştirilecek eğitim programlarına yönelik çeşitli önerileri olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenler, eğitim programının akademik yılın başında uygulanmasının ve daha uzun sürmesinin daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler, program sırasında kendilerine öğretim programıyla ilgili önceden hazırlanmış ve etkinliklerde kullanabilecekleri materyaller verilmesini, eğitim sırasında gösterilen videoların sürelerinin ve örnek olarak verilen stratejilerin sayısının artırılmasını önermişler, eğitim programı sırasında öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları olumlu deneyimleri paylaşımları için daha çok teşvik edilmelerinin programın etkisini artıracaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca anlatılan stratejilerin uygulanması için kendilerine iki haftadan daha uzun süre verilmesini de istemişlerdir. Her bir önerinin yalnızca bir öğretmen tarafından verildiği görülmüştür.

3.4.2. Okul Müdürünün Öğretmen Eğitimi Programına İlişkin Görüşleri

Eğitim programının okul, öğretmenler ve çocuklar üzerindeki etkilerinin müdür görüşlerine göre belirlenebilmesi için okul müdürüyle programa ilişkin bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul müdürü dört yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı mezunudur. Müdürle görüşmede okul müdürüne eğitim programı, öğretmen toplantıları, program sonucu öğretmen ve öğrencilerde gerçekleşen değişimler ve sonraki çalışmalar için önerilerine ilişkin sekiz açık uçlu soru sorulmuştur. Okul müdürünün sorulara verdiği yanıtlar incelendiğinde müdürün eğitim programını hem öğretmenler hem de çocuklar açısından etkili bulduğu ve kaynaştırmaya ilişkin sorunlarda azalma gözlediği görülmüştür. Müdür bu konuya ilişkin düşüncelerini “Burada beklediğimiz bir başarı vardı ona ulaştık ve kaynaştırma öğrencileri ciddi anlamda bizim okulda kaynayıp gidiyorlardı. Biz önem veriyorduk alıyorduk ama o iki saat içerisinde böyle biraz daha kaynayıp gidiyordu onlar. Şimdi kaynamayacaklar artık.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin de programdan memnun olduklarını kendisine ilettiklerini “...gayet verimli olduğunu düşünüyorlar. Çok memnunar onlar programdan.”

sözleriyle açıklamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin davranışlarındaki değişiklikleri “...daha ılımlı bakmaya başladılar kaynaştırmaya, sınıf içinde (çocuklar) uyum sağladıkça daha mutlu oldular... sadece kaynaştırma değil normal (gelişen) çocuklar üzerinde etkili olduklarını, (onlara) ulaşabildiklerini gördüler.” sözleriyle dile getirmiştir.

Buna ek olarak, programın çocuklar üzerinde etkisi için görüşlerini “...kaynaştırma öğrencileri içinde mesela ne vardı, dinlememe sorunu vardı... öğretmeni dinlememe, kendi bildiğini okuma, sınıf içinde dikkati toplamama gibi... küçük fiziksel şiddetler vardı. Bunlarda azalma oldu.” diyerek belirtmiştir. Okul müdürü aynı zamanda öğrenme ortamı ve fiziksel çevrede de değişimler olduğunu belirtmiş ve bu gözlemini de şu sözlerle dile getirmiştir: “Sizin hazırladığınız dokümanları onlar sınıflarına astılar, uyguladılar.” Çalışmaya ilişkin olarak öğretmenlerin programdan çok memnun olduklarını, stratejileri sınıflarında kullanmaya başladıklarını ifade ettiklerini, araştırmacının konuya hâkim olduğunu dile getirdiklerini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak müdür, öğretmenlerin uygulamada kullanılan örneklerle anlatımın etkili olduğunu ve sınıflarında verilen strateji örneklerini kullanmaya başladıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu görüşünü okul müdürü “Ciddi anlamda çok iyi örneklemeler (örnekler) vererek anlattığınızı ve onların da bunu uyguladıklarında çok iyi sonuçlar aldıklarını biliyorum.” sözleriyle dile getirmiştir.

Okul müdürü son olarak daha sonra gerçekleştirilecek olan öğretmen eğitimi programlarına ilişkin önerilerde de bulunmuştur. Programın akademik yılın başında gerçekleştirilmesinin öğretmenlere daha yararlı olabileceğini, problem davranışlar kısmına daha çok odaklanılmasının sınıflardaki sorunları azaltacağını, problem davranışların azalması durumunda öğretmenlerin bireyselleştirmeye ve kaynaştırma öğrencisi ile bireysel öğretime daha fazla zaman ayırabilme imkânlarının doğacağını belirtmiştir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda kullanılabilecek etkili stratejilerden oluşan, kısa süreli, video ve örnek olaylarla sunulan ÖEP'nin öğretmenler ve ÖG çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğretmenlerin kolaylıkla uygulayabileceği stratejilerin öğretime dayalı olarak geliştirilen ve toplamda altı hafta ve dokuz saatlik strateji eğitime dayalı olarak sürdürülen programın, bazı öğretmen ve çocuk çıktılarındaki önemli değişikliklere yol açtığı görülmüştür. Araştırmada veri toplamak için hem öğretmenlerin kendileri hem ÖG çocuklar için doldurdıkları dereceleme ölçekleri kullanılmış hem de öğretmen ve çocuk davranışları doğrudan gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırmada uygulanan eğitim programının etkileri a) öğretmene ilişkin bulgular ve b) çocuğa ilişkin bulgular temel alınarak tartışılmıştır.

ÖEP'ye katılımları sonrasında deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları olumlu stratejilerin ve bu stratejilerin yararlarına ilişkin görüşleri ile etkili sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri artmıştır. Ancak, olumsuz sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklıkları ve yararlarında bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Ülkemizde yapılan birkaç çalışmayla tutarlı olarak okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz sınıf yönetimi stratejilerini daha çok kullandıkları belirlenmiş (Akgün ve diğ., 2011; Sucuoğlu ve diğ., 2015), benzer sonuçlar ilköğretim öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda da görülmüştür (Batu ve Özen, 1997; Sayın, 2001). Bu bulgu, sınıflarında ÖG çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin daha çok tepkisel yöntemleri kullandıkları ve bu yöntemleri daha çok kabul ettikleri ile açıklanabilir (Carter ve diğ., 2014; Conroy ve Brown, 2004).

Öğretmenlerin öz yetkinlikleri öğretimin niteliği, çocukların öğrenmesi ve öğretmenlerin psikolojik olarak iyi oluşuyla ilişkili bir değişkendir (Zee ve Koomen, 2016). Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sınıf yönetimi ve öğretimle

ilgili sorunlar yaşayacağını düşünen öğretmenlerin öz yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin de olumsuz olduğu belirtilmektedir (Romi ve Leyser, 2006). Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları ve öz yetkinliklerinin incelendiği bir çalışmada (Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009) öğretmenlerin kendilerini öğretim yapma konusunda yetkin gördükleri için öz yetkinliklerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak araştırmacılar öğretmenlerin öz yetkinliklerinin artırılması ve kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlarının ortadan kaldırılması için hizmet içi eğitimlere gereksinimleri olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada da ÖEP’nin öğretmenlerin öz yetkinliklerine ilişkin görüşlerine etkisi incelenmiş ve ön test-izleme sonuçları açısından deney grubu öğretmenlerinin görüşlerinin olumlu etkilendiği belirlenmiştir.

Alanyazında ÖG çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin boylamsal olarak incelendiği araştırmalarda, bu çocukların öğretmenlerine NG akranlarına oranla daha bağımlı oldukları, öğretmenleriyle çatışmalarının daha çok olduğu ve yakınlıklarının da daha az olduğu belirtilmektedir (Blacher, Baker ve Eisenhower, 2009; Eisenhower, Baker ve Blacher, 2007). Türkiye’de okul öncesinde ÖG olan ve olmayan çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin incelendiği bir çalışmada benzer şekilde ÖG çocukların NG çocuklara göre öğretmenleriyle yakınlıklarının daha az olduğu, çatışmalarının ise daha fazla olduğu bağımlılıklarında ise farklılıklar olmadığı belirlenmiştir (Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015).

Bu çalışmada, ÖEP sonrasında deney grubundaki öğretmenlerin ÖG çocuklarla yakınlık ve bağımlılık puanlarında anlamlı değişiklikler olmasa da çatışmalarının azaldığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerle yürütülen benzer bir çalışmada da, uzun süreli bir kaynaştırma eğitim programı sonrası öğretmenlerin ÖG çocuklarla çatışmalarının azaldığı, yakınlıklarının arttığı bulunmuştur (Sucuoğlu ve diğ., 2015). Aynı çalışmada, öğretmenlerin ÖG çocuklarla çatışma ve yakınlıklarının istendik yönde değişmesinin, öğretmenlerin çocukların özelliklerini öğrenmeleri ve eğitim programının çocuklarla olumlu etkileşimleri artırmasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilmiştir. Bu araştırmada geliştirilen eğitim programının, kısa süreli olmasına karşın, öğretmenlerin ÖG çocukla ilişkisinde farklılıklara yol açtığı ve çatışmalarının azalmasını sağladığı düşünülmektedir. Ancak çalışmanın kısa sürmüş olması

öğretmenlerin ÖG çocuklarla ilişkisinin diğer boyutlarında fark olmasını engellemiş olabilir.

Derecelendirme ölçekleri, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Derecelendirme ölçeklerinin en büyük avantajı kolay ve hızlı şekilde doldurulabilmesi, öğretmenlerin kendi davranışlarına ilişkin görüşlerini yansıtması ve öğretimleri üzerinde etkili olan çeşitli değişkenlere ilişkin veri toplanmasına imkân sağlamasıdır (OECD, 2009). Buna karşın, dereceleme ölçeklerinin öğretmen eğitimi araştırmalarında belirli bir müdahalenin etkilerini değerlendirmek için tek başına kullanımına ilişkin birçok eleştiri öne sürülmektedir (McGreal, 1990). Dereceleme ölçeklerinin bu dezavantajları düşünüldüğünde, öğretmen eğitimlerinin etkilerinin sadece öğretmen görüşlerine göre değil; sınıf içi gözlemler ile değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırmada da öğretmen ve çocuk davranışları, sınıf içinde çekilen videoların izlenmesi yoluyla, gözlem formları kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmen davranışlarının gözlenmesi öğretmenin öğretim yaptığı ortamda, bir başka deyişle öğretimin yapıldığı doğal ortamda davranışların değerlendirilmesini sağlamakta, bu açıdan derecelendirme ölçekleriyle toplanan verileri de doğrulayıcı ve güvenilir bilgi sunmaktadır (Kutner, Sherman, Tibbetts ve Condelli, 1997).

Bu çalışmanın gözlem bulgularına göre, deney grubundaki öğretmenlerin ÖG çocuklarla serbest zamanda kurdukları etkileşimlerin ÖEP sonrası arttığı, buna karşın masa başı etkinliklerde anlamlı değişiklikler olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde deney grubundaki öğretmenlerin ÖG çocuklara serbest zamanda yönelttikleri olumlu davranışların sıklığı da (akademik ve sosyal davranışları ödüllendirme davranışları ile öğrenme fırsatı sunma davranışlarının toplamı) ÖEP sonrasında artmış, ancak masa başı etkinliklerde değişmemiştir. Masa başı etkinlikler amacının, materyalinin ve öğretim yönteminin belli olduğu etkinliklerdir. Bu nedenle bu etkinlikler sırasında öğretmenlerin önceden belirledikleri şekilde öğretim yapmış olmaları, ÖG çocuklarla etkileşim düzeylerinin değişmemesine neden olmuş olabilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin doldurduğu dereceleme ölçekleri ve sınıf içi gözlemlere ek olarak anekdot kayıtları da tutulmuştur. Bu kayıtlar, araştırmacının araştırma süresince tuttuğu öznel notlarını içermiştir. Anekdot kayıtları tanım olarak, araştırmacıların araştırma sırasındaki deneyimleri, duyumları ve gözlemlerinin

raporlanması anlamına gelmektedir (<http://www.innovateus.net/innopedia/what-are-different-kinds-anecdotal-evidence>, 2015; Tomal, 2010). Bilimsel veri toplama yöntemlerine dayalı olmadan toplandığı ve bu nedenle de kanıtları ya da güvenilirliği sunulamayan anekdot kayıtları bu dezavantajlarına rağmen bilimsel araştırmalara ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Bu araştırmada anekdot kayıtları, araştırmacının okula gittiği zamanlardaki informal gözlem ve görüşmeleri, veri toplama aşamaları ile programın uygulanması sırasında yaptığı video kayıtlar sırasında tutulan notları içermektedir.

Anekdot kayıtlarının, masa başı etkinliklerde istendik düzeyde değişimin görülmemesini açıklayıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Örneğin, öğretmen eğitiminden önce, bazı öğretmenler masa başı etkinlikler sırasında ÖG çocukları etkinliğe katılmaları için zorlamadıklarını belirtmişlerdir. Anekdot kayıtlarına göre örneğin *“Masaya oturması için zorladığımda sorun çıkarıyor ve problem davranış gösteriyor.”* (Ö3), *“Ben kaynaştırmanın sosyal katılım olduğunu düşünüyorum, arkadaşlarıyla aynı ortamda bulunmasını, biraz oyun oynamasını yeterli görüyorum, bilişsel etkinliklerden yarar göreceğini düşünmüyorum.”* (Ö10) gibi öğretmen ifadeleri, öğretmenlerin ÖG çocuklarla daha az etkileşime girmeleri ve öğretime katmak için çaba göstermediklerini düşündürmektedir. Buna ek olarak, eğitim programının Sosyal Etkileşimin Artırılması modülünde sergilenen sosyal davranışların ödüllendirilmesi konusunun sunum sırasında öğretmenlerin çoğu *içsel motivasyondan söz etmişler ve dışarıdan sunulan pekiştireçler ya da ödüller yerine, kişinin kendi ilgi ve güdülenmesinin sağladığı ödüllendirmenin* (Budak, 2001) gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, dışsal ödül sunmanın kendilerine doğru gelmediğinden bahsetmişler, konu ile ilgili çocukların dışsal motivasyon unsurlarına bağımlı hale geleceğine yönelik çekinceleri olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen de *“Ben çocuğa yanlış yaptın düzelt demiyorsam, verdiği tepki ya da davranışı doğru demektir. Ayrıca ödül vermeme gerek yok.”* (Ö1) diyerek bu konuya ilişkin görüşünü bildirmiştir. Öğretmenlerin bu tepkilerinin masa başı etkinlikler sırasında olumlu davranışlarının farklılaşmamasına ilişkin bulguları açıklayabileceği düşünülmektedir.

Masa başı etkinlikler sırasında öğretmen davranışlarında anlamlı değişikliklerin olmaması, öğretmenlerin ÖG çocuklar için müfredat uyarlamaları ve değişikliklerinin nasıl yapacağını bilmemeleri ile de açıklanabilir (Akalin ve diğ., 2014; Buell ve diğ.,

1999). Anekdot kayıtlarına göre örneğin, öğretmenlerin müdahale oturumları sırasında araştırmacıya “*Herkese hangi materyali veriyorsam ona [ÖG çocuğa] da aynı materyalleri veriyorum.*” (Ö8), “*Ne etkinlik yapılıyorsa onu katmaya çalışıyorum, ama bazılarında zorlanıyor, kendi seviyesinin üstünde olabiliyor.*” (Ö5) gibi ifadelerinin de masa başı etkinlikler sırasında uyarlama yapmadıklarını ve bu nedenle de çocukla etkileşime daha az girdiklerini düşündürmektedir.

MEB’in (2013) *Okul Öncesi Öğretim Programı*’nda da öğretmenlerin çocuklar için amaçları ve ölçütleri belirlerken çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate almaları, ÖG çocuklar için programda uyarlamalar yapmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmada ÖEP, çocukların etkileşimlerine etki eden değişkenlere ve öğretmenlerin bu değişkenlerin kazandırılmasına ilişkin strateji eğitime odaklanmaktadır ve içeriğinde program uyarlamalarına yer verilmemiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları için zemin hazırlayabileceği etkili sınıf içi stratejilerin öğretime odaklanılmış bu nedenle öğretmenlerin gereksinim duyduklarını belirttikleri (Akalin ve diğ., 2014) ÖG çocukların değerlendirilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve bireyselleştirme ve öğretimsel uyarlamalar gibi daha spesifik konulara girilmemiştir. Oysa ÖG çocukların bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin çocukların özelliklerine göre uyarlamalar yapmaları gerekliliğinden yola çıkılarak (Cross ve diğ., 2004) hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi programlarında uyarlamalara ilişkin konuların yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de gerçekleştirilen ve uzun süreli bir eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin davranışları üzerindeki etkilerinin incelendiği bir çalışmada (Sucuoğlu ve diğ., 2015), eğitim programının öğretmenlerin sınıf içi davranışlarından sadece birkaçında değişikliğe yol açtığı belirlenmiştir. Program sonucunda öğretmenlerin özel gereksinimli olmayan çocuklarla daha az etkileşim kurdukları, ÖG çocukların sosyal davranışlarını daha az ödüllendirmeye başladıkları görülmüştür. Ancak istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmasa da öğretmenlerin masa başı etkinliklerde ve serbest zamanda ÖG çocukla etkileşimlerinin arttığı da bulgular arasındadır. Araştırmacılar danışmanlık, geribildirim ve iş başında (hands-on) eğitimleri içeren eğitim programlarının öğretmen davranışları üzerinde daha etkili sonuçlara yol açabileceğini tartışmışlardır.

ÖEP, okul öncesi sınıflarda hem ÖG hem de ÖG olmayan çocuklarla kullanılabilecek stratejilerin öğretimini içermiştir. Araştırmacının modüller için hazırladığı el kitapçıkları dağıtılmış ve öğretmenlere kaynak olarak sunulmuştur. Kitapçıklar kuramsal bilgiden çok uygulamaya dönük hazırlanmış, stratejiler net bir şekilde açıklanmıştır. Bunlara ek olarak müdahalede sınıf içi etkinlik örnekleri verilmesi ve sunumun sınıf içi video örnekleri ile zenginleştirilmesi öğretmenlerin olumlu çıktıklarına yol açan değişkenler olmuş olabilir. Ayrıca, müdahale oturumları sırasında öğretmenler birbirlerinin uygulamalarını dinleme fırsatı bulmuş, sorunlarını paylaşmış, bunları aralarında tartışmış ve sorunlara öğretmen arkadaşları ve bir uzman tarafından çözümler üretilmiştir. Programın bu özelliklerinin programın etkililiğini artırdığı düşünülmüştür (Kraayenoord, 2003).

Öğretmenlerin öz-değerlendirmeleri öğretmen eğitiminin temel elemanlarından biridir (Dunst, 2015; Guskey, 2014a). Bu araştırmada dereceleme ölçekleri ve gözlemlerin yanı sıra öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri istenmiş; böylece öğretmenlerin en sık ve en az kullandığı stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin öz-değerlendirmelerini modüllerdeki stratejilerin uygulama basamaklarını içeren formlarla gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Alanyazında ise öğretmenlerin öz-değerlendirmelerini, daha önceden öğretmenliğe ilişkin kamu kuruluşlarının belirlediği standartlarla karşılaştırarak yapmaları gerektiği belirtilmektedir (Dunst, 2015). Türkiye’de böyle standartlar oluşturulmadığı için bu araştırmada, araştırmacının geliştirdiği ve programda yer alan stratejilerin ve uygulama basamaklarının yer aldığı öz-değerlendirme formları ile öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Böylece öğretmenlerin kendilerine öğretilen stratejileri sınıflarında ne kadar kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgulara göre öğretmenler önleyici sınıf yönetimine ilişkin stratejileri en çok, problem davranışlarla baş etmeye yönelik stratejileri ise en az kullanmışlardır. Problem davranışlar modülünde yer alan konulara göz atıldığında yeniden yönlendirme, davranışın doğal sonuçlarını kullanma ve problem davranışların nedenlerini belirlemeye ilişkin maddelerin ortalamalarının 2’den büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, problem davranışlara ilişkin bu üç yöntemin uygulanmasının daha kolay olduğunu, mola gibi diğerlerinin ise uzun süreli planlama gerektiren stratejiler olması nedeniyle hemen uygulanamadığını düşündürmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin problem

davranışları ortaya çıkaran etmenleri ve etkileyen faktörleri belirleme çabalarının artması, bu davranışlar için önleyici yöntemleri daha fazla kullanmaya başladıklarını düşündürmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin ÖG çocukların davranış problemlerini çocuklara ya da ailelerine atfettikleri görülmektedir (Akalin ve diğ., 2014; Batu, 1998; Sucuoğlu ve diğ., 2015; Varlier ve Vuran, 2006). Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin problem davranışları, çocuğa ve aileye atfetmek yerine nedenlerini bulmaya çalışmalarının önemli bir kazanç olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, ÖG çocukların ayakta dolaşma, izinsiz sınıftan dışarı çıkma gibi hafif düzeyde sınıf düzenini bozan problem davranışlar sergiledikleri bu davranışlar için önleyici sınıf yönetimi stratejilerinin problemlerin önlenmesini sağladığı, bu nedenle problem davranışlarla baş etmek için diğer stratejilere gerek kalmamış olabileceği düşünülebilir. Ayrıca öğretmenler çocuklarda gözlenen problem davranışların bu yöntemlerin kullanılmasını gerektirmeyecek olmasını ve dönem sonu olması nedeniyle problem davranışın nedenini bulma ve sistemi başlatmak için geç kalındığını da düşünmüş olabilirler. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini açıklayan bulgularda da öğretmenlerin bu eğitimin sene başında yapılmasının daha işlevsel olacağını belirtmeleri bunu doğrulamaktadır.

Öğretmenler bazı stratejileri sürekli kullandıklarını, bazılarını ise kullanmadıklarını bildirmişlerdir. Eğitim programının kısa süreli olması öğretmenlerin stratejilerin tümünü uygulamaya yeterince zaman bulamamış olmalarına yol açmış olabilir. İleride yapılacak araştırmalarda, okul öncesi öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerinin iş başı eğitimleri (Burke ve Sutherland, 2004), sınıf ziyaretlerini içermesi (Burstein, Sears, Willcoxon, Cabello ve Spagna, 2004) ve eğitimin konuya ilişkin deneyimli müdür, müdür yardımcısı ya da rehber öğretmen gibi okul personeli tarafından verilmesi (Hundert, 2007) önerilebilir. Türkiye’de okul müdürleri çok yoğun olarak çalışmakta, okul öncesi kurumlarda koordinatörlük yapacak rehber öğretmenler bulunmamakta, rehber öğretmenlerin ise ÖG çocuklar ve kaynaştırmaya ilişkin bilgileri sınırlı olmaktadır (Akalin, 2014).

Öğretmenler için hazırlanan etkili eğitim programları sadece öğretmen değil çocuk çıktılarında da istendik değişikliklere yol açmalıdır (Guskey ve Yoon, 2009). Çünkü öğretmen eğitimlerinin asıl amacı öğretmenlerin davranışlarını değiştirerek çocukların çıktılarında olumlu yönde gelişme sağlamaktır (Guskey, 2014a). Bu nedenle

bu araştırmada öğretmen eğitiminin çocuk çıktıları üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Ülkemizde ilk kez bu çalışmada öğretmen eğitiminin, çocuk çıktıları üzerindeki etkileri incelenmesi nedeniyle çocuklara ilişkin bulguların alanyazın açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın çocuk çıktılarına göz atıldığında birkaç önemli bulgu göze çarpmaktadır. Öncelikle, öğretmen görüşlerine göre ÖG çocukların sosyal becerileri artmıştır ve gözlem sonuçlarına göre ise hem serbest zaman hem de masa başı etkinliklerinde gözlenen problem davranışları azalmıştır. Aynı zamanda çocukların masa başı etkinliklerde “görev üzerinde çalışma” süreleri de artmıştır. Ancak, etkileşim başlatma ve etkileşim girişimlerine tepki verme davranışlarında anlamlı bir değişme olmamıştır. Bu bulgular toplu olarak değerlendirildiğinde, ilginç birkaç nokta ortaya çıkmaktadır. Örneğin, öğretmen görüşlerine göre (problem davranış ölçeği puanlarına göre) çocukların problem davranışlarında azalma olmamasına karşın, sınıf içi gözlem bulguları problem davranışların azaldığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, sınıf içi gözlemlere göre program öncesi-sonrası, program sonrası-izleme, program öncesi-izleme aşamalarının tümünde çocukların problem davranışlarında değişme vardır ve bu değişme istendik yönde ve anlamlı düzeydedir. Bu bulgu öğretmenlerin çocukların davranışlarındaki değişimleri izlemek için sistematik olarak değerlendirme yapmadıklarını, kayıt tutmadıklarını ve bu nedenle de davranışlardaki değişiklikleri fark etmediklerini düşündürmektedir. Okul öncesi öğretmenler, çocukların davranışlarını değerlendirmede güçlük yaşadıklarını (Akalin ve diğ., 2014) ve bu konuda eğitim gereksinimleri olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlere göre problem davranışlarda anlamlı farklılık olmaması ancak gözlem sonuçlarına göre farklılıkların anlamlı olmasının bir diğer nedeni de öğretmenlerin doldurduğu ölçek olan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi’nin problem davranışlar alt ölçeğinin problem davranışlara yönelik genel bir değerlendirme içermesi bu araştırma için geliştirilen gözlem formlarının ise daha spesifik davranışlara odaklanmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer ilginç bir bulgu öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili öz-değerlendirme formlarında örneğin “Hedef problem davranış için 3 gün Ortam-Davranış-Sonuç kaydı tuttum.” maddesine de çok düşük puanlar vermiş olmalarıdır. Bu bulgu öğretmenlerin davranışları objektif olarak

tanımlama, gözlemlene ve izleme konularında daha fazla deneyime gereksinimleri olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, çocuk davranışlarına doğrudan müdahale edilmemiş, öğretmen eğitiminin çocuk davranışlarında değişikliğe yol açması öngörülmüştür (Dunst, 2015; Guskey 2002a, 2014a). Alanyazında çocuk davranışlarında istendik değişikliklerin öğretmenlerin davranışlarının değiştirilmesiyle mümkün olduğu belirtilmektedir (Anderson, Anderson, Marchant, Somarriba, 2009). Öğretmenlerin, program içeriğinde yer alan önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaları ve sosyal beceri öğretiminin günlük sınıf programının temel bir parçası haline getirmeleri ile çocuklarda olumlu davranış değişikliklerini sağlayabilecekleri (Henley, 2009) kabul edilmektedir. Çalışmanın katılımcısı olan çocukların etkileşim davranışlarında öğretmen eğitimi sonrasında anlamlı düzeyde fark olmamasına karşın, görev davranışlarının ve sosyal becerilerinin artması ve problem davranışlarının azalması öğretmen eğitiminin çocuk davranışlarını kısmen de olsa etkilediğini göstermektedir. Anekdot kayıtlarında da bir öğretmenin eğitim programının sınıfında sadece ÖG çocuğun değil, düzeni bozan, hiperaktif olarak tanımladığı çocukların davranışlarına yönelik de faydası olduğunu belirtmesi, öğretmen eğitimi programlarının çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin incelenmesinin önemini göstermektedir.

Türkiye’de sınıflarında ÖG çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitim programlarının ve hizmet içi eğitimlerin etkilerine yönelik yapılan çalışmalar birkaç araştırma ile sınırlıdır. Üç çalışmada (Özaydın ve Çolak, 2011; Kılıç, 2011; Seçer, 2010) okul öncesi öğretmenlere sunulan birer haftalık hizmet içi eğitimin öğretmen tutumları üzerindeki etkileri incelenmiş; öğretmenlerin tutumlarında olumlu değişimler olsa da, öğretmenler kendilerine sunulan bilgilerin kuramsal olması ve eğitimlerin çok kısa olması nedeniyle yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlere uzun süreli bir eğitim programının sunulduğu diğer bir çalışmada ise (Sucuoğlu ve diğ., 2015) dereceleme ölçekleri ile toplanan veriler üzerinden yapılan analizler programın, öğretmenlerin bilgileri, tutumları, sınıf yönetimleri ve ÖG çocuklarla ilişkilerinde anlamlı bazı değişikliklere yol açtığını göstermiştir. Ancak programın uzun olması, öğretmenlere yeni bilgileri uygulamaları için zaman vermesi, hem kuramsal hem de uygulama bilgilerini içermesine karşın öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında çok az değişiklik ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ise, strateji

öğretimine odaklanan kısa süreli bir eğitim programı uygulanmasına karşın, program öğretmen ve çocuk çıktılarında anlamlı değişikliklere yol açmıştır. Bu çalışmanın bulguları diğer bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, ileri çalışmalarda öğretmen eğitimi programlarının içeriği, süresi, uygulama materyallerinin yanı sıra kullanılan yöntemler, uygulama fırsatı sunması gibi özelliklerinin de göz önüne alınması ve farklı özellikteki programların hem öğretmen hem çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması gerekli görülmektedir.

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının aynı okuldan olmasının da çalışma sonuçlarını etkilemiş olabileceği düşünülmüştür. Çalışmanın yürütüldüğü okulda deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin çalışma saatleri birbirinden farklıdır ve iki grup öğretmenin birbirleriyle etkileşimleri çok sınırlıdır. Ayrıca araştırmacı ve okul müdürü deney grubundan programın içeriği ve materyallerine ilişkin kontrol grubuna bilgi vermemelerini istemişlerdir. Ancak, çalışma sonunda, müdahale öncesinde sınıflarda gözlenmeyen bazı görsel materyallerin müdahale sonrasında kontrol grubu öğretmenlerinin sınıflarında da olduğu görülmüştür. Bunun nedeni *Hawthorne etkisi* (*Hawthorne effect*) olabilir. Hawthorne etkisi, bireylerin gözlemlendiklerini fark ettikleri için davranışlarını değiştirme eğilimleri olarak tanımlanmaktadır (Roethlisberger ve Dickinson, 1939). Bu çalışmada kontrol grubu öğretmenleri okula düzenli olarak gelen araştırmacı tarafından gözlemlendiklerini düşünmüş olabilirler. Ayrıca burada araştırmalardaki *kontaminasyon / bulaşma* (*contamination*) etkisinden de söz edilebilir (Engel ve Schutt, 2014). Bu araştırma için iki tür bulaşma etkisi olduğu söylenebilir. Birincisi *telaflı edici rekabettir*. Burada, kontrol grubundaki bireyler kendilerine deney grubuna sunulan avantaj verilmediğinden daha başarılı görülebilmek için daha fazla çalışmış olabilirler. İkincisi ise *müdahalenin yayılmasıdır*. Burada ise deney ve kontrol gruplarının etkileşime girme fırsatları olduğunda müdahalenin içeriğinin kontrol grubuna aktarılmasıdır. Anekdot kayıtlarında da araştırmacı az da olsa müdahalenin yayılmasına ilişkin bulgular olabileceğini görmüştür. Örneğin, izleme aşamasından sonra kontrol grubu öğretmenlerine eğitim programı sunulduğunda, bu gruptaki öğretmenlerin nöbet günlerinde deney grubu öğretmenlerinin sınıflarında gördükleri resim ve fotoğrafların benzerlerini hazırlayıp kendi sınıflarına astıklarını öğrenmiştir. Bu öğretmenlerin, sınıflarda kullanılan eğitim programına ilişkin materyalleri görmeleri, öğretmenler odasında deney grubu öğretmenleri kendi aralarında konuşurken uygulamalara yönelik konuşmalara tanık olmaları gibi nedenlerle

müdahalede yer alan stratejiler ya da materyallerden bazılarını kendi sınıflarında kullanmaya başlamış olabilecekleri düşünülmüştür. Bu durumun bazı öğretmen-çocuk ölçümlerindeki benzerliklerin nedeni olabileceği söylenebilir.

Öğretmen eğitiminin etkililiğine yönelik alanyazında bu eğitimlerin farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin Dunst'a (2015) göre etkili hizmet içi öğretmen eğitimi programları, bilimsel dayanaklı öğretim yöntemlerini içermeli, içerikteki bilgi ve becerilerin net açıklamalarını ve örneklerini sunmalı, öğretmenlere yeni öğrendikleri bilgileri sınıflarında uygulama ve kendi uygulamalarını değerlendirme fırsatı vermelidir. Ayrıca öğretmenlerin bir dizi önceden belirlenmiş standartlara göre kendilerini değerlendirmelerini sağlamalı, bir uzman tarafından öğretmenlere geri bildirim sunulmalı, eğitim tamamlandıktan sonra uzmanların, arkadaşlarının ya da yöneticilerin değerlendirme ve geri bildirimler sunmasını içermelidir. Öğretmenlerin kendilerine öğretilen yöntemleri uygulayabilmeleri için yeterli zaman ve yoğunlukta eğitim sunulmalıdır.

Bu araştırmada geliştirilen ÖEP, Dunst'un (2015) ölçütlerine göre gözden geçirildiğinde, modüllerin bilimsel dayanaklı stratejilerden oluştuğu, verilen bilgilerin somut olarak açıklandığı, stratejilere ilişkin örnekler sunulduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yeni öğrendikleri bilgileri sınıflarında uygulama ve kendi uygulamalarını değerlendirme fırsatı buldukları ve araştırmacının öğretmenlerin sınıf içi sorunlarına çözümler getirdiği belirtilebilir. Bu çalışma okul dışından gelen bir araştırmacının öğretmen eğitimi yürütmesi şeklinde planlanmış; okulun koşullarının uygun olmaması, bürokratik nedenler ile okulda bir eğitim koordinatörünün bulunmaması ve araştırmacının zaman sınırlılığı gibi nedenlerle öğretmenlere sınıf içi geribildirim sunulması bu çalışma kapsamına alınmamıştır. Bundan sonra yapılacak öğretmen eğitimi programlarında okullarda görevli bir koordinatör ya da bir idarecinin bilgilendirilmesi ve böylece hem uygulamalarda geri bildirim sunulması hem de öğretmen eğitiminin sürekliliğinin sağlanmasının da önemli bir konu olarak gündeme getirilmesi önemli görülmektedir.

Alanyazında vurgulanan etkili hizmet içi eğitim programlarının özellikleri temel alınarak öğretmen eğitimi programı değerlendirildiğinde ise programın etkili hizmet içi programlarının (Desimone, 2009; Guskey, 2002a, 2002b, 2014b) yedi temel özelliğinden beşine sahip olduğu görülmektedir. Bu özellikler, programın bilimsel

dayanaklı uygulamaları içermesi, öğretmenlerin memnuniyetlerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin ve çocukların sınıf içi davranışlarında meydana gelen değişikliklerin incelenmesi, öğretmenlerin ve okul müdürünün programdan memnuniyetinin belirlenmesi olarak sıralanabilir. Okul müdürüyle görüşmenin sonuçlarının ise sınıflarda olumlu değişmelerin olmasının okul çapındaki iyileşmelere işaret ettiği söylenebilir.

Eğitim programının sosyal geçerliğine ilişkin iki çalışma gerçekleştirilmiştir. Sosyal geçerlik, araştırmaya katılan bireylerin görüşleri alınarak kendileri için araştırmanın amaçlarının sosyal açıdan anlamlı ya da önemli olduğunun, kullanılan yöntemlerin uygun olduğunun ve araştırmanın önemli etkileri olduğunun belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Fawcett, 1991). Birinci sosyal geçerlik çalışmasında öğretmenlerin programa ilişkin memnuniyetleri belirlenmiş, ikinci çalışmada ise programın uygulandığı okulun müdürüyle görüşme yapılmış ve müdürün ÖEP sonrasında okulda gözlediği değişiklikler sorgulanmıştır. Her iki çalışma da programın sosyal geçerliğinin olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin, Öğretmen Memnuniyet Formundaki tüm maddelere 3'ün üzerinde puan vermeleri, programın içeriğinin, el kitapçıklarının, eğitimcisinin öğretmen görüşlerine göre yeterli olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, programın kendilerine sınıflarında sosyal beceri öğretimi ve problem davranışlarla baş etmek için kullanabilecekleri stratejiler öğrettiğini belirtmişler, programda en çok eğitimcinin yeterli oluşundan, sunum, örnekler ve kitapçıklardan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra öğretmenlerle bir oturum daha gerçekleştirilmiş, bu oturumda hem III. Modül için öğretmenlerin öz-değerlendirme formlarını hem de memnuniyet formlarını doldurmaları sağlanmıştır. Formların doldurulmasından sonra öğretmenler eğitim programında en sık kullanabildikleri ve en etkili buldukları modülün önleyici sınıf yönetimi olduğunu belirtmişlerdir. Anekdot kayıtlarına göre, özellikle yönerge verme konusunda eğitim programı öncesinde sürekli olarak “Yapma, koşma, olmaz, yırtma, sana demedim mi?” gibi olumsuz ifadeler kullanırlarken eğitim programı sonrası yönergeleri olumlu ifadelerle vermeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak çocuklara daha fazla etkileşime girebilmeleri için daha fazla fırsat sunduklarını ve sosyal becerilere model olduklarını ya da hatırlatmalar yaptıklarını bu toplantıda da dile getirmişlerdir. Diğer taraftan problem davranışlara ilişkin modülü geç öğrendiklerini, stratejileri uygulamak için çok zamanlarının kalmadığını belirtmişler, bu modülde öğrendikleri stratejileri bir sonraki sene başında yeni sınıflarında kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada dereceleme ölçekleri ve gözlemlerin yanı sıra toplanan anekdot kayıtlarının da araştırmacının kişisel deneyim ve iç görülerini / sezgilerini yansıtmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmacının sınıflardaki informal gözlemlerinde eğitim programında ele alınan stratejilere ilişkin görsel materyalleri öğretmenlerin hazırlayıp sınıf duvarlarına astıkları, çocukların resimlerini ya da isimlerinin yazılı olduğu kartları kullanarak oturma düzeni oluşturdukları görülmüştür. Öğretmenlere bu informal ziyaretlerde stratejileri kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda öğretmenler öz-değerlendirme formlarını ve modül kitapçıklarını ulaşabilecekleri yerlerde bulundurup sık sık kontrol ettiklerini belirtmişlerdir.

İkinci sosyal geçerlik çalışmasında okul yöneticisi de eğitim programının uygulanması sırası ve sonrasında deney grubu öğretmenlerinde önemli değişiklikler gözlemlediğini belirtmiştir. Sınıfların etkinlikler sırasında daha sessiz ve düzenli olduğunu belirten yönetici sınıflarda yeni materyallerin duvarlara asıldığını ve öğretmenlerin programdan çok memnun olduklarını sık sık kendilerine belirttiklerini ifade etmiştir. Okul müdürü, okulunda çalışan öğretmenlerden bazılarının eğitim programı öncesinde ÖG çocuklarla çalışmakta zorlandıklarını ve sınıflarında bu çocukları istemediklerini belirtmiş, öğretmenlerin eğitim programı sonrasında ÖG çocuklarla çalışma konusunda daha hevesli olduklarını ve çocukların başka sınıflara verilmesini istemediklerini belirttiklerini söylemiştir.

Bu çalışmanın sonuçları araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırmanın en önemli sınırlılığı Ankara'daki tek bir bağımsız anaokulunda yürütülmüş olmasıdır. Sınıflarında ÖG ya da risk grubundaki çocuklar olan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubundaki tüm çocuklar ÖG tanısı almış çocuklardan oluşmamış öğretmen görüşlerine göre risk grubundaki çocuklar da ÖG olarak kabul edilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerinin gelişimsel ve davranışsal açıdan akranlarından ciddi farklılıklar gösterdiğini belirttiği ve ÖG tanısı alma riski olan çocukları belirlemede güvenilir kaynaklar olarak kabul edilmiş olmalarıdır. Çünkü öğretmenler çocuk davranışlarına ilişkin nesnel karar verebilecek güvenilir kaynaklar olarak görülmektedir (McDermott, 1993). Araştırmanın diğer bir sınırlılığı deney ve kontrol gruplarının okulun koşullarına göre oluşturulmuş olmasıdır. Öğretmenlerin araştırma gruplarına atanmaları seçkisiz / rastlantısal olarak gerçekleştirilememiş, çalışma deney öncesi desenle

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tam deneysel desenle gerçekleştirilememiş olması başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarına seçkisiz atama yapılamadığından bulguların genellenebilirliği de sınırlı olmaktadır.

Araştırmanın diğer sınırlılığı eğitim programının eğitim-öğretim yılının başında uygulanamamış olmasıdır. MEB'den video çekimleri için gerekli izinlerin alınmasının uzun sürmesi ve pilot uygulamaların ilk dönem sonunda tamamlanabilmesi nedeniyle eğitim programının deney grubuna uygulanması ikinci dönem başında Şubat ayında gerçekleştirilebilmiştir. Bu nedenle izleme verileri de dönem sonunda Mayıs ayında toplanabilmiştir. ÖEP ve benzeri programların eğitim-öğretim yılı başında sunulmasının hem öğretmen hem de çocuk çıktılarına daha olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın izleme verileri eğitim programının tamamlanmasından 1.5 ay sonra toplanmıştır. Warren (1977), eğitim araştırmalarında izleme çalışmalarının müdahalenin tamamlanmasından 2 ile 6 ay sonrasında toplanması gerektiğini belirtmektedir (Akt., Rutherford ve Nelson, 1988). Bu açıdan izleme verilerinin erken toplanması araştırmanın diğer bir sınırlılığı olarak görülebilir. Bazı öğretmen-çocuk davranışlarında ön test-son test farkların sıra ortalamalarına göre değişiklik olmamasına karşın ön test-izleme farkların sıra ortalamalarına göre bazı davranışlarda olumlu yönde iyileşmelerin görülmeye başlandığı belirlenmiştir. Ulusal alanyazında okul öncesi öğretmenleri ile ilkökul öğretmenleri katıldıkları hizmet içi programlar ve eğitimlerde edindikleri becerileri önemli görseller de araştırmalar tamamlandıktan bir süre sonra edindikleri bilgi ve becerileri kullanımlarının azaldığı belirtilmektedir (Sazak-Pınar, 2009; Sucuoğlu ve diğ., 2015; Ünsal, 2007). Bu nedenle, öğretmenlerin katıldıkları eğitimler sonrası izlenmeleri gerektiği, bu bilgi ve becerileri sınıflarında kullanıp kullanmadıklarının belirlenmesi, yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri kullanmaları konusunda teşvik edilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Uluslararası alanyazında, öğretmenlerin yeni edindikleri bilgi ve becerileri kullanmaları için hem öğretmenlerin hem de okul yönetiminin sorumluluğu paylaşımları gerektiği ve “hesap verebilirlik” standartlarının oluşturulması gerektiği tartışılmaktadır (Linn, 2003). Buna ek olarak, sadece ÖG çocuklar için değil tüm çocukların eğitiminin niteliğinin iyileştirilmesi için kalite standartları ve hesap verebilirlik koşullarının oluşturulması gerektiği de vurgulanmaktadır (Buysse, 2011). Bu düşünce ile okul öncesi sınıflarda her

çocuk için etkili öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanılmasının, kaynaştırmanın niteliğini de artıracığı öne sürülmektedir. Okullarda yürütülen programların niteliğine yönelik standartların oluşturulması ile okul öncesine devam eden sadece ÖG çocuklar için değil, tüm çocukların hedeflenen kazançlara ulaşımını kolaylaştıracağı, okulların hesap verebilirliklerinin artırılmasını sağlayacağı düşünülmektedir (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011).

Araştırmanın bulguları, lisans düzeyinde okul öncesi öğretmen eğitim programlarının içeriği ile ilişkilendirilebilir. Alanyazında sık sık okul öncesi programları ile özel eğitim programlarının bir araya getirilmesi gerektiğine ilişkin görüşler vurgulanmaktadır (Burton, Hains, Hanline, McLean ve McCormick, 1992; Crane-Mitchell ve Hedge, 2007; Gargiulo, Sluder ve Streitenberger, 1997; Sucuoğlu ve diğ., 2015). Bulgular, bu iki lisans programını bir araya getiren birleşik (unified programs) ya da karma programların (blended programs) oluşturulmasına ilişkin görüşleri destekleyebilir. Birleşik ya da karma programlar, her iki öğretmenlik programında yer alan eğitim stratejilerinin bütünleştirilmesini ve gelişimsel açıdan uygun uygulamaların lisans eğitimi sırasında öğretilmesini içeren erken çocukluk eğitim programlarının oluşturulmasını desteklemektedir. Lisans eğitimleri sırasında farklı öğrenme gereksinimleri olan çocuklarla çalışmak, “tüm” çocukların öğrenmesini ve katılımını artırmak için gerekli stratejilerin öğretimi, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimlerini destekleyebilmeleri ve mesleğe daha iyi hazırlanabilmeleri için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). Ülkemizde birleşik ya da karma programların geliştirilmesiyle okul öncesi öğretmenlerinin güçlükleri azaltılıp ÖG çocukların kazançlarının artırılacağı düşünülmektedir.

ÖEP'nin bazı öğretmen-çocuk çıktıları üzerinde etkili olamamasının Türkiye’de gerçekleştirilen hizmet içi programların gözden geçirilmesi gerektiğine ilişkin doğurguları olduğu söylenebilir. MEB tarafından öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitimlerde, tek yönlü eğitim yöntemi kullanılmakta, genellikle öğretmenlere bilgi transferi yapılmaktadır (MEB, 2006a). Alanyazında ise öğretmenler, okul öncesinde kaynaştırmanın iyileştirilmesi için hizmet içi eğitimlerde ÖG bireylerin özelliklerinin yanı sıra gömülü öğretim gibi farklı öğretim konularına yer verilmesi, öğretmenlere öğrendikleri bilgiyi kullanma fırsatları sunulması, işbaşında geribildirim sunulması

gerektiği ifade edilmekte (Villines, 2011), öğretmen eğitimlerinin kaynaştırma uygulamaları için gerekli bilgi, beceri ve deneyim kazandırmaya odaklanması gerektiği belirtilmektedir (Gettinger ve diğ., 1999).

Sonuç olarak, bu araştırma Türkiye’de okul öncesi sınıflarında ÖG çocuk bulunan öğretmenler için geliştirilmiş bir eğitim programının öğretmen çıktılarının yanı sıra çocuk çıktıları üzerindeki etkilerini de değerlendiren ilk çalışma olması açısından önemlidir. Daha önce yapılan okul öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarında (Kılıç, 2011; Özaydın ve Çolak, 2011; Seçer, 2010; Sucuoğlu ve diğ., 2015) öğretmenlerin bilgileri ve tutumları incelenmiş, bir çalışmada ise (Sucuoğlu ve diğ., 2015) öğretmen davranışları da gözlenmiş olmasına karşın çocuk çıktıları değerlendirilmemiştir. Bu araştırma ile ilk kez öğretmen eğitimi programının hem öğretmen hem çocuk davranışları üzerindeki etkileri bağımsız gözlemciler tarafından incelenmiş ve elde edilen bulgular toplu olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde ÖG çocukların okul öncesi eğitim almaları yönetmelikler ile öncelikli hale getirilmiştir (MEB, 2006b, 2014). Bu nedenle de her geçen yıl okul öncesinde eğitim alan ÖG çocuk sayısı giderek artmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim: 2014-2015; 2015-2016). ÖG çocukların bulunduğu okul öncesi sınıflarda hizmet veren öğretmenlerin heterojen sınıflarda çalışabilmeleri için hazırlanmaları ve tüm çocukların öğrenmesini ve aktif katılımını sağlayacak yöntem ve stratejileri öğrenmeleri büyük önem kazanmaktadır. Böylece bir taraftan okul öncesinde kaynaştırmanın başarısı artırılmış olacak, diğer taraftan hem ÖG ve NG çocuklar için hem de öğretmenler için beklenen çıktılarına ulaşılabilecektir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

ÖEP'nin, okul öncesi öğretmenleri ve ÖG çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularına yönelik sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç

Bu araştırma Türkiye’de sınıflarında ÖG çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlere sınıflarında uygulayabilecekleri etkili stratejileri öğretmeyi hedefleyen ve öğretmenlerin öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaları sonucu öğretmen ve ÖG çocuk çıktılarındaki değişiklikleri hem dereceleme ölçekleri hem de gözleme dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan ilk çalışmadır. Öğretmenler için hazırlanan program, bilgi aktarımından çok sınıf içi etkinlik örnekleri ve video örnekleriyle zenginleştirilmiş, kısa süreli ve uygulanması kolay stratejilerin öğretimini içermiştir. Programın sonuçlarının, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve sınıf yönetimi öz yeterliklerine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği, ÖG çocuklarla yaşadıkları çatışmaları azalttığı ve öğretmenlerin ÖG çocuklarla serbest zamanda etkileşimleri ve çocuklara yönelttikleri olumlu davranışlarında anlamlı artışlara yol açtığı belirlenmiştir. ÖEP’den öğretmenlerin ÖG çocukların sosyal becerilerine ilişkin görüşlerinin olumlu olarak etkilendiği, çocukların masa başı etkinlikler sırasındaki görev davranışlarının yüzdelerinde anlamlı artışlar, serbest zaman ve masa başı etkinlikler sırasında sergiledikleri problem davranışlarında ise anlamlı azalmalar olduğu görülmüştür. Öğretmenler, uygulanan programı sınıflarında kullanabildiklerini belirtmişler, okul müdürü de öğretmenler gibi programdan memnun kaldığını ifade etmiştir.

Bu çalışmada geliştirilen öğretmen eğitim programı, teorik bilgiler yerine okul öncesi sınıflarda tüm çocuklar için kullanılabilecek stratejilerin öğretimini içermiştir. Program ile öğretmenlere sınıflarında devam eden programı aksatmadan uygulayabilecekleri, çok fazla materyal ve hazırlık gerektirmeyen stratejilerin

öğretilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ve akranların ÖG çocuklarla etkileşimlerini sunulan öğretmen eğitimi programı ile iyileştirmeyi hedefleyen bu çalışma kaynaştırmanın etkililiğini artırmada hizmet içi öğretmen eğitimi açısından bir pilot çalışma olarak da düşünülebilir. Bu açıdan incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarının, kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini artırmaya yönelik olarak çalışan araştırmacıların, politikacıların, öğretmenlerin ve bu konuda gönüllü olarak çalışan sivil toplum kuruluşlarının dikkatlerini, hizmet içi öğretmen eğitimleri ve bu eğitimlerin içerik ve sunuş yöntemlerinin dikkatli bir şekilde planlanmasına çekebileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde, eğitim programına katılan öğretmenlerin edindikleri yeni bilgi ve becerileri sınıflarında kullanmaları için kendilerine sorumluluk verilmesi, kullandıkları becerilerin, yöntem ve stratejilerin öğretmen ve çocuklar üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımları ve öğretim çabalarının ödüllendirilmesi, hem hizmet içi eğitim programlarının hem de kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artıracaktır.

5.2.Öneriler

Bu kısımda, araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamalara ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunmaktadır.

5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenler için kaynaştırma konusunda hazırlanan hizmet içi eğitimlerde ÖEP'ye yer verilebilir. Bir başka deyişle ÖEP farklı öğretmen gruplarıyla uygulanabilir.
2. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini artırmak için, eğitim programları sonrasında yeni edindikleri bilgi ve stratejileri sınıflarında kullanmaları için öğretmenler teşvik edilebilir.
3. ÖEP, okullarda program hakkında eğitim alan rehber öğretmenler ya da okul yöneticileri tarafından öğretmenlere sunulabilir, programın etkililiğine ilişkin değerlendirmeler yine okul idarecileri ya da okulda görevli bir öğretmen tarafından gerçekleştirilebilir. Böylece programlardan elde edilen yararların sürdürülebilirliği sağlanabilir.

4. ÖEP, üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde verilen “kaynaştırma” konulu lisans dersleri ile tezsiz yüksek lisans programlarında açılan benzer dersler çerçevesinde öğretmen adaylarına öğretilir.

5.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. ÖEP’nin, farklı okullarda sınıfında ÖG çocuk olan okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında tam deneysel yöntemlerle etkililiği araştırılabilir.
2. ÖEP’nin, ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenlere uygulanarak etkililiği araştırılabilir.
3. ÖEP’nin, eğitim-öğretim yılı başında öğretmenlere uygulanarak yılsonunda öğretmen-çocuk çıktılarındaki değişimler incelenebilir.
4. Okul rehber öğretmenlerinin ya da yöneticilerinin ÖEP’yi okullarında uygulaması sağlanarak programın etkililiği araştırılabilir.
5. ÖEP’nin performans geri bildirimine dayalı olarak uygulanması sonucu öğretmen-çocuk çıktıları üzerindeki etkileri incelenebilir.
6. ÖEP uygulaması sonrasında, öğretmen-çocuk davranışları daha uzun sürede gerçekleştirilen gözlem kayıtları ile ve farklı etkinlikler sırasında (bahçe oyunları, yemek, geçişler vb.) değerlendirilebilir.
7. ÖEP’nin uygulama güvenirliğine ilişkin öğretmen davranışları için kodlama anahtarı geliştirilebilir ve öğretmen davranışları bu anahtara göre değerlendirilebilir.
8. ÖEP’nin içeriği genişletilerek öğretmenlerin gereksinim duyduğu konulardan bireyselleştirme ve öğretimi desteklemeye yönelik stratejiler ile farklı beceri ve kavramların öğretiminde kullanılabilecek stratejilerin öğretimi programa dâhil edilebilir.
9. ÖEP’nin öğretmenlerin tutum ve inançları ile bilgi düzeyleri üzerindeki etkileri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(1), 115-142.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akgün, E., Yazar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akin-Little, K. A., Little, S. G., & Laniti, M. (2007). Teachers' use of classroom management procedures in the United States and Greece: A cross-cultural comparison. *School Psychology International*, 28(1), 53-62.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (2010). *Applied behavior analysis for teachers*. (9th ed.) Columbus: Ohio Merrill.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child. Inclusion in early childhood education* (8th Ed.). Belmont, CA: Delmar Cengage Learning.
- 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, D. H. Anderson, Marchant, M. & Somarriba, N. Y. (2009), Chapter 11 Behaviorism works in special education, In F. E. Obiakor, J. P. Bakken, A. F. Rotatori (Eds.), *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction (Advances in Special Education, Volume 19)*, USA: Emerald Group Publishing Limited, pp.157-173.
- Andrews, A., Bobo, L., & Spurlock, A. (2010). Use of video feedback in the training of pre-service teachers. *Journal of Instructional Pedagogies*, 2, 1-11.
- Arnesen, A. L., & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300. doi: 10.1080/00313830600743316
- Arnold, D. H., McWilliams, L., & Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 34(2), 276-287.

- Artan, İ. ve Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Aykır, T. ve Çifci 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.
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V., & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 27-47.
- Baker, B. L., Blacher, J., & Crnic, K. A., & Edelbrock, C. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 107(6), 433-444.
- Baker-Henningham, H., & Walker, S. (2009). A qualitative study of teacher's perceptions of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools. *Child: Care, health and development*, 35(5), 632-642.
- Batu, S. (1998). *ÖG öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S. ve Özen, A. (1997). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf kontrolüne yönelik sorunlarının ve gereksinim duydukları destek hizmet türlerinin belirlenmesi*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Eskişehir.
- Beckman, P. J. (1983). The relationship between behavioral characteristics of children and social interaction in an integrated setting. *Journal of the Division for Early Childhood*, 7(1), 69-77.
- Beyazkürk, D. (2005). *Biriktirilmiş olumlu deneyimler (banking time) müdahale programının okulöncesi öğrenci-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Birleşmiş Milletler. (1948). *Universal Declaration of Human Rights / İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*.
- Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, S. A. (2009). Student-teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *Journal of Intellectual Developmental Disabilities*, 114(5), 322-339.

- 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.
- Bozarslan-Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research* 67(4), 425-459.
- Bricker, D. B. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Guyer, A. E., & Horwtzz, S. M. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(7), 849-858.
- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *Journal of Special Education*, 33(3), 138-153.
- Bruns, D. A., & Mogharreban, C. C. (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241.
- Budak, S. (2001). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buell, M. J., Hallam, R., & Gamel-McCormick, & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge versus experience. *Education*, 125(2), 163-173.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- Burton, C. B., Hains, A. H., Hanline, M. F., McLean, M., & McCormick, K. (1992). Early childhood intervention and education: The urgency of Professional unification. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(4), 53-69.
- Buyse, V. (2011). Access, participation, and supports: The defining features of high-quality inclusion. *Zero to Three Journal*, 31(4), 24-29.
- Buyse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26(4), 434-461.

- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002a). Friendship formation in inclusive classrooms: What is the teacher role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485-501.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002b). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Büyüköztürk, S., Bököçü, O. C., & Köklü, N. (2015). Sosyal bilimler için istatistik (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Carlson, J. S., Tiet, H. B., Bender, S. L., & Benson, L. (2011). The influence of group training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 134-154.
- Carta, J. J., Greenwood, C. R., & Atwater, J. B. (1985). *ESCAPE: Eco-behavioral system for complex assessments of preschool environments*. Unpublished manual. Kansas City: University of Kansas, Bureau of Child Research, Juniper Gardens Children's Project.
- Carter, L. M., Williford, A. P., & LoCasale-Crouch, J. (2014). Reliability and validity of a measure of preschool teachers' attributions for disruptive behavior. *Early Education and Development*, 25(7), 949-972.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 251.
- Cole, K. N., Mills, P. E., Dale, P. S., & Jenkins, J. R. (1991). Effects of preschool integration for children with disabilities. *Exceptional Children*, 58(1), 36-45.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education-implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441-457. doi: 10.1080/13603110802377482
- Conroy, M. A., & Brown, W. H.. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29(3), 224-236. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23889471>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2013). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(2), 81-92.

- Cook, R. E., Tessier, A., & Klein, M. D. (2004). *Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings* (6th ed.). NJ: Prentice Hall Inc.
- Coombs-Richardson, R., & Mead, J. (2001). Supporting general educators' inclusive practices. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 383-390.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2013). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill
- Courtney, J. (2007). What are effective components of in-service teacher training? A study examining teacher trainers' perceptions of the components of a training programme in mathematics education in Cambodia. *Journal of In-Service Education*, 33(3), 321-339.
- Couse, L. J., & Recchia, S. L. (2011). From the guest editors: Inclusive early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 299-301.
- Coyne, S. M., Nelson, D. A., & Underwood, M. (2011). Aggression in children. In P. K. Smith & C. H. Hart, *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, 2nd ed. (pp. 491-509).
- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Education*, 22(1), 3-13.
- Crane-Mitchell, L., & Hedge, A.V. (2007). Belief and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(4), 353-366.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.
- Demirkaya, P. N., & Bakkaloğlu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 159-175.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi:10.3102/0013189x08331140
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. doi:10.1177/003172171109200616
- Diamond, K. E., & Huang, H. H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46.
- 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 (KEFAD)*, 12(4), 205-223.

- Dixon, S. (2005). Inclusion — Not Segregation or Integration Is Where a Student with Special Needs Belongs. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue De La Pensée Éducative*, 39(1), 33-53. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23767481>
- Doğan, B. ve Tatık, R. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 27, 521-539.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Dunst, C. J. (2015). Improving the design and the implementation of in-service professional development in early childhood intervention. *Infants & Young Children*, 28(3), 210-219.
- Education for All Handicapped Children Act of 1975, Pub. L. No. 94-142. 89 Stat. 773.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: syndrome specificity, behaviour problems, and maternal well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(9), 657-671.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383.
- Eiserman, W. D., Shisler, L., & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 149-167.
- Emerson, E. (2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(1), 51-58.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-766.
- Engel, R. J., & Schutt, R. K. (2014). Group experimental designs. In *Fundamentals of Social Work Research* (pp. 117-144). USA: Sage Publications.
- Engelbrecht, L. (2012). Coaching, mentoring and consultation: The same but different activities in supervision of social workers in South Africa? *Social Work / Maatskaplike Werk*, 48(3), 357-368.

- Erbaş, D. Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel değerlendirme. Davranış orunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.
- Espinosa, L. M., Gillam, R. B., Busch, R. F., & Patterson, S. S. (1998). Evaluation of an inservice model to train child care providers about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 130-142. doi: 10.1080/02568549809594879
- Essa, E. (2002). *Early childhood education* (4th ed.). CA: Wadsworth Publishing.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher education for inclusion - International literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fawcett, S. B. (1991). Social validity: A note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 235-239.
- Fayez, M., Dababneh, K., & Jumiaan, I. (2011). Preparing teachers for inclusion: Jordanian preservice early childhood teachers' perspectives. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 322-337.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. USA: Sage.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/39989494.pdf>
- File, N., & Kontos, S. (1992). Indirect service delivery through consultation: Review and implications for early intervention. *Journal of Early Intervention*, 16(3), 221-233.
- Foster, S. L., & Bussman, J. R. (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. In R. G. Steele, T. D. Elkin, & M. C. Roberts (Eds.), *Issues in clinical child psychology. Handbook of Evidence-Based Therapies for Children and Adolescents. Bridging Science and Practice* (pp. 409-428). USA: Springer.
- Frankel, E. B. (2004). Supporting inclusive care and education for young children with special needs and their families: An international perspective. *Childhood Education*, 80(6), 310-316.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behaviour. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.

- FRP Report (2003). *Effective classroom teaching/learning phase II: Transfer of training skills in the classroom delivery*. Tribhuvan University Research Centre for Educational Innovation and Development. Retrieved from <http://www.cerid.org/?s=formative&a=download&id=949e314f9b6ac1e1cc86eba1df73f396>
- Fullerton, E. K., Conroy, M. A., & Correa, V. I. (2009). Early childhood teachers' use of specific statements with young children at risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 34(3), 118-135.
- Garguilo, R. M., Sluder, L. C., & Streitenberger, D. (1997). Preparing early childhood educators for inclusive programs: A call for professional unification. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 137-139.
- Gemmel-Crosby, S., & Redditi Hanzlik, J. (1994). Preschool teachers' perceptions of including children with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(4), 279-290.
- Gettinger, M., Stoiber, K. C., Goetz, D., & Caspe, E. (1999). Competencies and training needs for early childhood inclusion specialists. *Teacher Education and Special Education*, 22(1), 41-54.
- Gore, J. M. (2001). Beyond our differences a reassembling of what matters in teacher education. *Journal of teacher education*, 52(2), 124-135.
- Gottman, J. M. (1983). *How children become friends*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 48, No. 3, pp. 1-86.
- 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.
- Greenwood, C. R., & Carta, J. J. (1987). An ecobehavioral analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19(9), 1-12.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13(3), 292-301.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 5(1), 21-29.
- Guralnick, M. J. (2001a). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore: Paul H Brookes Pub Co.

- Guralnick, M. J. (2001b). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 481-502). Baltimore: Paul H Brookes Pub Co.
- Guralnick, M. J. (2006). Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 49-56.
- Guralnick, M. J. Connor, R., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359-377.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, 54(5) 415-425.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B., & Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: Effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation*, 111(5), 336-356.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002a). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. R. (2002b). Professional development and teacher change. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 381-391. doi:10.1080/135406002100000512
- Guskey, T. R. (2014a). *Evaluating professional learning*. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*. NY: Springer.
- Guskey, T. R. (2014b). Planning professional learning. *Professional Learning: Reimagined*, 71(8), 10-16.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Hammarberg, A. (2003). *Preschool teachers' perceived control and behaviour problems in children*. Unpublished doctoral thesis. Acta Universitatis Upsaliensis. Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences 123. 56 pp. Uppsala, ISBN 91-554-5544-1
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., & Ingvarsson, E. T. (2007). Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 277-300.

- Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 18(1), 28-35.
- Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, et. al. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*, 68(1), 65-83.
- Harrop, A., & Daniels, M. (1986). Methods of time sampling: A reappraisal of momentary time sampling and partial interval recording. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(1), 73-77.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. In J. W. Meijer, S. J. Pijl, & S. Hegarty (Eds.), *New Perspectives in Special Education. A six-country study of integration* (pp. 119-124). London: Routledge.
- Helburn, S. W. (1995). *Cost, quality and child outcomes in child care centers. Technical report, public report, and executive summary*. Denver: University of Colorado.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K., & Artman, K. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 96-109.
- Hendrickson, J. M., Gardner, N., Kaiser, A., & Riley, A. (1993). Evaluation of a social interaction coaching program in an integrated day-care setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(2), 213-225.
- Henley, M. (2009). *Classroom management: A proactive approach* (2nd ed.). USA: Pearson Publishing Ltd.
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children. An introduction to special education* (10th ed.). NJ: Pearson.
- <http://egitim.omu.edu.tr/> 02.02.2016 tarihinde erişilmiştir.
- <http://gef-ilkogretim-okuloncesi.gazi.edu.tr/> 02.02.2016 tarihinde erişilmiştir.
- <http://ilkogretim.education.ankara.edu.tr/> 02.02.2016 tarihinde erişilmiştir.
- <http://okuloncesi.ogu.edu.tr/> 02.02.2016 tarihinde erişilmiştir.
- http://personel.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=108 03.02.2016 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.acikders.org.tr/course/view.php?id=80>. *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: parametrik olmayan testler*. UADMK: TÜBA Açık Ders Malzemeleri Portalı. 29.01.2015 tarihinde erişilmiştir.

- <http://www.innovateus.net/innopedia/what-are-different-kinds-anecdotal-evidence>.
24.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.okuloncesi.hacettepe.edu.tr/> 02.02.2016 tarihinde erişilmiştir.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Teacher_education#cite_note-16 17.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Huang, H. H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169-182.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-302.
- Hundert, J. (2007). Training classroom and resource preschool teachers to develop inclusive class interventions for children with disabilities: Generalization to new intervention targets. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(3), 159-173.
- Hundert, J. P., & Hopkins, B. (1992). Training supervisors in a collaborative team approach to promote peer interaction of children with disabilities in integrated preschools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 385-400.
- Hundert, J., Mahoney, B., & Hopkins, B. (1993). The relationship between resource teacher and classroom teacher behaviors and peer interaction of children with disabilities in integrated preschool. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 328-343.
- Hundert, J., Mahoney, B., Mundy, F., & Vernon, M. L. (1998). A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and inclusive preschools in southern Ontario. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 49-65.
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T. and Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton Incredible Years Teacher Classroom Management Training Programme in North West Wales. *Journal of Children's Services* 2(3), 15-26.
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, 51(5), 571-585. doi: 10.1016/j.jsp.2013.08.001
- Hyland, L., Mháille, G. N., Lodge, A., & Gilloway, S. (2013). Conduct problems in young, school-going children in Ireland: Prevalence and teacher response. *School Psychology International*, 1-14. doi: 10.1177/0143034313515984
- Idol, L., & West, J. F. (1987). Consultation in special education (Part II): Training and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 20(8), 474-493.

- Jack, S. L., Shores, R. E., Denny, R. K., Gunter, P. L., DeBriere, T., & DePaepe, P. (1996). An analysis of the relationship of teachers' reported use of classroom management strategies on types of classroom interactions. *The Journal of Behavioral Education*, 6(1), 67-87.
- Jamieson, J. (2007). Difference score. In N. J. Salkind & K. Rasmussen (Eds.), *Encyclopedia of measurement and statistics* (pp. 258-260). CA: Sage Publications, Inc.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi:10.3102/0034654308325693
- Kahng, S., Ingvarsson, E. T., Quigg, A. M., Seckinger, K. E., & Teichman, H. M. (2011). Defining and measuring behavior. In W. W. Fisher, C. C. Piazza, & H. S. Roane (Eds), *Handbook of Applied Behavior Analysis* (pp. 113-131). NY: The Guilford Press.
- Kamens, M. W., Loprete, S. J., & Slostad, F. A. (2003). Inclusive classrooms: What practicing teachers want to know. *Action in Teacher Education*, 25(1), 20-26.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 1-13.
- Karnes, M. B., & Lee, R. C. (1977). *Mainstreaming in the preschool*. Retrieved from ERIC Database. (ED152419)
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Yıldırım-Doğru, S. S. ve Çiftçi, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmenleri adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 48-65.
- Keenan, K. (2012). Development of physical aggression from early childhood to adulthood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/530/development-of-physical-aggression-from-early-childhood-to-adulthood.pdf>
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends. Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. NY: Teachers College, Columbia University.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. USA: Pearson Education, Inc.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişimindeki etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Klein, M. D., Cook, R. E. & Richardson-Gibbs, A. M. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings*. USA: Delmar Thomson Learning.
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Koegel, L., Matos-Fredeeen, R., Lang, R., & Koegel, R. (2011). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(3), 421-588.
- Kohler, F.W., Anthony, L.J., Steighner, S.A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93-103.
- Kontos, S., Moore, D., & Giorgetti, G. (1998). The ecology of inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 38-48.
- Kraayenoord, C. V. (2003). The task of professional development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(4), 363-365.
- Kutner, M., Sherman, R., Tibbetts, J., & Condelli, L. (1997). *Evaluating Professional development: A framework for adult education*. A publication of Building Professional Development Partnerships for Adult Educators Project PRO-NET.
- Küçük-Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 460-473.
- Lee, Y., Chan, P., Linc, S., Chen, C., Huang, C., & Chen, K. (2016). Correlation patterns between pretend play and playfulness in children with autism spectrum disorder, developmental delay, and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 24, 29-38.
- Linn, R. L. (2003). *Accountability: Responsibility and reasonable expectations*. Paper presented at Presidential Address of the American Educational Research Association. Chicago.
- Luke, S., Vail, C. O., & Ayres, K. M. (2014). Using antecedent physical activity to increase on-task behavior in young children. *Exceptional Children*, 80(4), 489-503.
- Malinen, O. (2013). *Inclusive education in China*. CEREC Working Paper Series, No. 4.
- Malmkog, S., & 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), 203-216.

- Malone, D. M., Straka, E., & Logan, K. R. (2000). Professional development in early intervention: Creating effective in-service training opportunities. *Infants and Young Children*, 12(4), 53-62.
- Malone, D., & Langone, J. (1999). Teaching object-related play skills to preschool children with developmental concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(3), 325-336.
- Martin, P. A., Daley, D., Hutchings, J., Jones, K., Eames, C., & Whitaker, C. J. (2010). The Teacher-Pupil Observation Tool (T-POT) development and testing of a new classroom observation measure. *School Psychology International*, 31(3), 229-249. doi: 10.1177/0143034310362040
- Marturana, E. & Woods, J. (2012). Technology-supported performance-based feedback for early intervention home visiting. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(1), 14-23.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-17.
- McDermott, P. A. (1993). National standardization of uniform multisituational measures of child and adolescent behavior pathology. *Psychological Assessment*, 5(4), 413-424.
- McGilloway, S., Hyland, L., Ní Mháille, G., Lodge, A., O'Neill, D., Kelly, P. et al. (2010). Positive classrooms, positive children. A randomised controlled trial to investigate the effectiveness of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in an Irish context (short-term outcomes). *A Summary Report prepared for Archways*. Retrieved from <http://incredibleyears.com/wp-content/uploads/Positive-classrooms-Archways-TCM-Report-2011.pdf>.
- McGreal, T. L. (1990). The use of rating scales in teacher evaluation: Concerns and recommendations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 41-58.
- McIntyre, L. L. (2008). Adapting Webster-Stratton's Incredible Years Parent Training for children with developmental delay: Findings from a treatment group only study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1176-1192.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 123-147.
- MEB (1983). *Özel Eğitim Muhtaç Çocuklar Kanunu*. 15.10.1983 tarihli, 18192 sayılı Resmi Gazete.
- MEB (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği*, 04.01.1995 tarihli, 22161 sayılı Resmi Gazete.
- MEB (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, 06.06.1997 tarihli, 23011 sayılı Resmi Gazete.

- MEB (2006a). *Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB.
- MEB (2006b). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, 31.05.2006 tarihli, 26184 sayılı Resmi Gazete.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Öğretim Programı*. MEB: Ankara. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 29.01.2016 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, 26.09.2014 tarihli, 29072 sayılı Resmi Gazete.
- Menzies, R. (2011). Promoting sharing behaviours in children through the use of a customised novel computer system. *ACM SIGACCESS Accessibility and Computing*, (99), 30-36.
- Merrell, K. W., & Holland, M. L. (1997). Social-emotional behavior of preschool-age children with and without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities*, 18(6), 393-405.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337-346.
- Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim: 2014-2015. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf adresinden 10 Nisan 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim: 2015-2016. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf adresinden 10 Nisan 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Mitchem, K., & Benyo, J. (2000). A classwide peer-assisted self-management program all teachers can use: Adaptations and implications for rural educators. Retrieved from ERIC Database. (ED439868)
- Moore, T.G. (2001). More the same than different: What we can learn from including children with disabilities in mainstream early childhood programs. Paper presented at *Excellence For Children Conference* of the Australian Early Childhood Association (in association with the National Investment for the Early Years), University of New South Wales, Sydney, 18th - 21st July. http://www.rch.org.au/emplibrary/ccch/TM_AECAConf01_More_the_same.pdf
- Nagano, M., & Weinberg, L. A. (2012). The legal framework for inclusion of students with disabilities: A comparative analysis of Japan and the United States. *International Journal of Special Education*, 27(1), 128-143.

- Nutbrown, C., & Clough, P. (2004). Inclusion and exclusion in the early years: Conversations with European educators. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 301-315.
- O'Leary, K. D., & O'Leary, S. G. (1972). *Classroom management: The successful use of behavior modification*. New York: Pergamon Press Inc.
- 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., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Odom, S. L., DeKlyen, M., & Jenkins, J. R. (1984). Integrating handicapped and nonhandicapped children. *Exceptional Children*, 51(1), 41-48.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J. et al. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49. doi: 10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and social rejection of young children with disabilities in inclusive classes. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- OECD (2009). *Teacher evaluation a conceptual framework and examples of country practices*. Paper presented at OECD-Mexico Workshop Towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms, held in Mexico City on 1-2 December 2009.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. A Global Cities Education Network Report. Retrieved from <http://asiasociety.org/files/oecd-0512report.pdf>
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke Kürkcüoğlu, B., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-166.

- Özer, B. (2004). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi: katılma durumları, beklentileri ve engelleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 06-09 Temmuz, Malatya, Pegema Yayıncılık, Ankara, Sayfa: 68-69.
- Peck, C. A., & Cooke, T. P. (1983). Benefits of mainstreaming at the early childhood level. How much can we expect? *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3(1), 1-22.
- Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53-63.
- Percy, M., Brown, I., & Lewkis, S. Z. (2007). Abnormal behavior. In I. Brown & M. Percy (Eds.), *A Comprehensive Guide To Intellectual & Developmental Disabilities* (pp. 309-331). MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Professional manual*. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Polychronis, S. C., McDonnell, J., Johnson, J. W., Riesen, T., & Jameson, M. (2004). A comparison of two trial distribution schedules in embedded instruction. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(3), 140-151.
- Porter, L. (2002). *Educating young children with additional needs*. Australia: Allen & Unwin.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479.
- Raver, C. C., Jones, S., Li-Grining, C., Metzger, M., Champion, K., Sardin-Adjei, L. et al. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 10-26.
- Recchia, S. L., & Lee, Y. J. (2013). *Inclusion in the early childhood classroom: What makes a difference?* [E-reader version]. Retrieved from http://www.amazon.com/Inclusion-Early-Childhood-Classroom-Difference-ebook/dp/B00CJI3QCA/ref=tmm_kin_swatch_0?_encoding=UTF8&qid=1454774823&sr=1-12
- Reiser, R. (2013). Teacher education for children with disabilities: literature review for UNICEF REAP project. *Project report retrieved from* http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Teacher_education_for_children_disabilities_litreview.pdf

- Roberts, D., & Pickering, N. (2010). Parent training programme for autism spectrum disorders: An evaluation. *Community Practitioner*, 83(10), 27-30.
- Roethlisberger, F. J., & Dickinson, W. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rose, D. J., & Church, R. J. (1998). Learning to teach: The acquisition and maintenance of teaching skills. *Journal of Behavioral Education*, 8(1), 5-35.
- Rust, (1998). The impact of educational development workshops on teachers' practice. *International Journal for Academic Development*, 3(1), 72-80.
- Rutherford, R. B., Jr., & Nelson, C. M. (1988). Generalization and maintenance of treatment effects. In J. C. Witt, S. N. Elliott, & F. M. Gresham, *Handbook of Behavior in Education* (pp. 277-324). NY: Plenum Press.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163.
- Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community. Systematic instruction for children and youth with cognitive delays*. USA: The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children.
- Sarı, H., Çeliköz, N., & Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sazak-Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ve sosyal beceri öğretim programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, K. J. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407.
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Clary, J. (2003). Training preschool staff to promote cooperative participation among young children with severe disabilities and their classmates. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(1), 37-42.

- Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parsons, M. B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(3), 313-327.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 10). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion 1958-1995. A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 43-53.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş., & Büyüктаşkapu, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 393-406.
- Sexton, D., Snyder, P., Wolfe, B., Lobman, M., Stricklin, S., & Akers, P. (1996). Early intervention inservice training strategies: Perceptions and suggestions from the field. *Exceptional Children*, 62(6), 485-495.
- Sharma, Um, Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the society for research in child development (Serial no. 256)*, 46(1).
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351 -380.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginner teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Strain, P. S., & Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal, intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 116-122.
- Sucuoğlu, B. (2014). *Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik ölçeğinin okul öncesi öğretmenleri için Türkçeye uyarlama çalışması*. Yayınlanmamış araştırma raporu.

- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş. ve İşcen-Karasu, F. (2013a). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş. ve İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the Preschool Inclusion Program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324-341.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş. ve Bayraklı, H. (2014a). *İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitimi Programı'nın okul öncesi öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların davranışları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara Üniversitesi BAP Birimi, Ankara.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014b). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1467-1485. doi: 10.12738/estp.2014.4.2078
- Sucuoğlu, B., İşcen-Karasu, F., Bayraklı, H. ve Demir, Ş. (2013b). *Okul öncesinde sınıf yönetimi ve kaynaştırma*. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Bolu.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Vo, A., Abrams, L., & Ogston, P. (2012). An initial evaluation of the teacher-child interaction direct observation system: Measuring teacher-child interaction behaviors in classroom settings. *Assessment for Effective Intervention*, 39(1), 12-23.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 116-135.
- Tate, T. L., Thompson, R. H., & McKerchar, P.M. (2005). Training teachers in an infant classroom to use embedded teaching strategies. *Education and Treatment of Children*, 28, 206-221.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanılsız öğretim yöntemleri* (1.Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., Kurt, O. ve Çetin, Ö. (2011). Yüksek ve düşük uygulama güvenilirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim uygulamalarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 363-381.
- Temel, F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(8), 148-155.

- The American Heritage Medical Dictionary (2007). Houghton Mifflin Company. Retrieved from <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/developmental+delay>
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. United Kingdom: Rowman & Littlefield Education.
- Tremblay, A., Strain, P. S., Hendrickson, J. M., & Shores, R. E. (1981). Social interactions of normal preschool children. *Behavior Modification*, 5(2), 237-253.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, R., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51(9), 732-739.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. H., & O'Herin, C. E. (2009). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies. *Winterberry Research Syntheses*, 2, 1-31.
- Tsao, L., Odom, S. L., & Brown, W. B. (2001). *Code for active student participation and engagement- Revised (CASPER III): A training manual for observers*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Tufan, M. ve Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(4), 1-13.
- UNDESA (2009). *Creating an inclusive society: Practical strategies to promote social integration*. Retrieved from <http://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf> on February 1st, 2016.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (Salamanca, Spain, UN).
- Ünsal, P. (2007). *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini artırma için uygulanan iki farklı müdahale yaklaşımının etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varlier, G. (2004). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Varlier, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 6(2), 553-585.
- Villines, M. (2011). *Early childhood inclusion: Teacher preparation of the supports needed to fully include children with special needs*. Dissertations and Theses, Paper 425.

- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Sage.
- Webster-Stratton, C. (2000). Oppositional-defiant and conduct disordered children. In M. Hersen & R. T. Ammerman (Eds.), *Advanced abnormal child psychology* (2nd ed., pp. 387-412). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2002). The Incredible Years classroom management teacher training program: Content, methods, process. *Unpublished manual*.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children - The foundation for early school readiness and success. *Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124. doi:10.1207/S15374424JCCP3301_11
- Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings* (2nd ed.). Toronto, Ontario, Canada: The Hanen Centre.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130-143.
- Wolery, M. (2000). Recommended practices in child-focused interventions. In S. Sandall, M. E. McLean, & B. J. Smith, *DEC Recommended Practices in Early Intervention / Early Childhood Special Education* (pp. 44-53). Longmont, Colorado: Sopris West.
- Wolery, M. (2011). Intervention research: The importance of fidelity measurement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 155-157. doi: 10.1177/0271121411408621
- Wolery, M. (2015). Proposed benefits of preschool inclusion. Retrieved January 5, 2015 from <http://ectacenter.org/topics/inclusion/research/Benefits.asp#footnote>
- Wolery, M., & McWilliam, R. A. (1998). Classroom-based practices for preschoolers with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(2), 95-102.
- Wolery, M., Bailey, B. D., & Sugai, M. G. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

- WWC Intervention Report (2012). *Early childhood education interventions for children with disabilities. The Incredible Years*. U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/wwc_incredibleyears_020712.pdf
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382>'den erişilmiştir.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 0034654315626801.



EKLER

EK-A

ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU**Öğretmenin:**

Okulu:

Sınıfı:

Adı-Soyadı:

Yaşı (Yıl):

Öğretmenlik Deneyimi (Yıl):

Öğrencinin:

Adı-Soyadı:

Yaşı (Ay): aylık

Cinsiyeti: ☐ Kız ☐ Erkek

Öğrenciyi ne kadar süredir tanıyorsunuz? ay

Öğrenciye ilişkin olarak aşağıdaki üç seçenektan birini işaretleyiniz.

1. Öğrenci normal gelişim özelliklerine sahiptir: ☐ Evet ☐ Hayır2. Öğrencinin bir tanısı vardır: ☐ Evet ☐ HayırTanısını belirtiniz: ☐ Zihinsel Engelli ☐ Duygusal-Davranışsal Bozukluk☐ İşitme Engelli ☐ Görme Engelli☐ Otizm ☐ Dil ve Konuşma Bozukluğu☐ Öğrenme Güçlüğü ☐ Fiziksel/Ortopedik Engelli☐ Diğer (belirtiniz)3. Öğrencinin herhangi bir tanısı yoktur, ancak akademik ve/veya davranışsal problemleri vardır: ☐ Evet ☐ Hayır

Akademik ve/veya davranışsal problemlerini belirtiniz:

.....

EK-B

ÖĞRETMEN STRATEJİLERİ SORU LİSTESİ

Sorulara, belirli bir çocuğa göre değil, tüm sınıfa yönelik kullandığınız genel sınıf yönetimi stratejilerini düşünerek cevap veriniz.

A. Sınıfta Davranış Yönetimi	Hiç Güvenmiyorum	Güvenmiyorum	Biraz Güvenmiyorum	Kararsız	Biraz Güveniyorum	Güveniyorum	Çok Güveniyorum
1.Sınıfınızda karşılaştığınız davranış sorunlarını yönetmede kendinize ne kadar güveniyorsunuz?	1	2	3	4	5	6	7
2.Sınıfınızda ileride karşılaşılabileceğiniz davranış sorunlarını yönetme becerinize ne kadar güveniyorsunuz? (Şu an sınıfınızda bir davranış sorunu olmayabilir; ama bir davranış sorunu olursa bu sorunları yönetme becerinize ne kadar güveniyorsunuz?)	1	2	3	4	5	6	7

B. Özel Öğretim Teknikleri	Sıklık					Yararlılık				
	Hiçbir zaman	Bazen	Ara sıra	Sık sık	Çok sık	Hiçbir zaman	Bazen	Ara sıra	Sık sık	Çok sık
Bu bölümde, aşağıda sıralanan teknikleri ne sıklıkta kullandığınızı ve bu tekniklerin her birini ne kadar yararlı bulduğunuzu işaretleyiniz. Her soruyu önce sıklık, sonra yararlılık açısından işaretleyiniz.										
1. Olumlu davranışlar hakkında fikrimi söylemek	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Olumsuz davranışlar hakkında fikrimi söylemek	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Olumlu davranışı ödüllendirmek (ör., çıkartmalar vermek)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Olumlu davranışları övmek	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Zarar verici davranışlar için mola tekniğini kullanmak	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Olumsuz bir davranış sergileyen bir çocuğu ya da bir grup çocuğu yalnız bırakmak	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Fiziksel sınırlama kullanmak (Elini, kolunu tutarak olumsuz davranışı engellemek)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Yüksek sesle uyarmak (Yapma çocuğum derken yüksek sesle söylemek)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Çocuğu olumsuz davranışı nedeniyle müdürün odasına göndermek	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Uygun davranmayan çocuğu uyarmak ya da sınıftan atmakla tehdit etmek	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Çocuğu olumsuz davranışı nedeniyle eve göndermek (altını ıslatan bir çocuğun velisini arayarak çocuğu almaya gelin demek)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Çocuğun olumsuz davranışını bildirmek için veliyi okula çağırarak	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Sınıfı rahatsız etmeyen olumsuz davranışı görmezden gelmek	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	Sıklık					Yararlılık				
	Hiçbir zaman	Bazen	Ara sıra	Sık sık	Çok sık	Hiçbir zaman	Bazen	Ara sıra	Sık sık	Çok sık
14. Etkinliğe katılmayan çocuğu sözel olarak yeniden yönlendirmek (alternatif davranışı söylemek)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Problem çözme stratejisi kullanmak (Ör. 1. Kendisine verilen görevi yapamayan bir çocuğa bu durumda ne yapabileceğini sormak; öğretmenden yardım isteyebilirsin, bir arkadaşına sorabilirsin ya da kitaba bakabilirsin. Ör. 2. Bir arkadaş tarafından kendisine vurulan bir çocuğa ne yapabileceğini sormak; öğretmene söyleyebilirsin, arkana dönebilirsin, vb.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Öfke yönetimi stratejisi kullanmak (ör: bağırarak, ağlayan, öfkelenen bir çocuğu içinden 10'a kadar saymasını söylemek)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Çocuğu geçişler için hazırlamak (Bir etkinlikten diğer bir etkinliğe (ör: uykudan kahvaltıya, dil etkinliklerinden serbest oyun saatine geçiş) geçişlerin nasıl düzenleneceğini planlamak, hangi etkinliğin yapılacağını açıklamak, etkinliğin nasıl yapılacağını açıklamak, hangi malzemeleri alacaklarını söylemek. ör: serbest zaman etkinliğinden Türkçe dil etkinliğine geçerken çocukları su içmeye ve tualete göndermek, vb.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Grup ödülleri vermek (Ör. Sınıfın çok sevdiği bir etkinliğin süresini uzatmak.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Özel ayrıcalıklar tanımak (öğretmen yardımcısı yapmak, bilgisayarda oyun için fazladan zaman vermek vb.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Bireysel ödül programı başlatmak (Grup için değil, herhangi bir çocuk için, olumlu davranışlarının sonucunda hangi ödülleri verileceğinin önceden planlanması. Ör: ödevini tek başına bitiren bir çocuğa çıkartma ya da mutlu yüz vermek)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Anlaşılır ve olumlu yönergeler vermek	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Olumsuz davranışların sonuçları hatırlatarak uyarmak (örneğin ayrıcalıkların kaybedilmesi gibi)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Sınıfta açık bir disiplin planı kullanmak (Ör. Sınıf kurallarının öğretildiği, kurallara uymamanın sonuçlarının bilindiği bir disiplin)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Çocukların davranışlarını (olumlu/olumsuz) adlandırmak (Ör. Kızgın mısın? Kendini üzgün mü hissediyorsun?)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	Sıklık					Yararlılık				
	Hiçbir zaman	Bazen	Ara sıra	Sık sık	Çok sık	Hiçbir zaman	Bazen	Ara sıra	Sık sık	Çok sık
25. Etkinliğe katılmayan çocuğu yeniden göreve yönlendirmek için sözel olmayan işaretleri kullanmak (Ör. Baş, göz, el ya da parmak hareketleriyle ne yapması gerektiğini göstermek)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Çocuğun olumsuz davranışını bildirmek için eve not göndermek	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Eve bülten yollamak	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Ev ziyaretleri yapmak (Genel bir ziyaret)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Anne-baba toplantıları düzenlemek (öğretmen, anne-baba, çocuklar ve sınıf hakkında konuşmak için)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. Eve bülten yollamak	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. Olumlu davranışlar hakkında eve notlar göndermek	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32. İyi geçmeyen herhangi bir günün ardından çocukla konuşmak (Ör. Ağladığı, sıkıldığı, eve gitmek istediği bir günden sonra çocukla konuşmak)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33. Çocukların ilgi alanlarını öğrenmeye çalışmak	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34. Çocuğun iyi davranışları hakkında bilgi vermek amacıyla aileyi aramak/aileyi okula çağırarak	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

C. Anne-Babalarla Çalışma	Hiçbir zaman (Nadiren)	Bazen (Yılda 1 Kere)	Ara sıra (Yılda 2-3 Kere)	Sık sık (Ayda Bir Kere)	Çok sık (Haftada Bir kere)	(Her gün)
1. Anne-baba katılımını arttırmak (Okula çağırarak vs.)	1	2	3	4	5	6
2. Anne-babalık becerilerini öğretmek	1	2	3	4	5	6
3. Anne-babayla bir ev-okul davranış programı üzerinde işbirliği yapmak (bir davranış üzerinde)	1	2	3	4	5	6
4. Özel sorunları için anne-baba ile ekstra görüşme düzenlemek (Normal görüşme zamanlarının dışında anne-babanın özel sorunlarını görüşmek için (talep etmişlerse) uygun bir zaman ayarlama)	1	2	3	4	5	6
5. Çocuğun evde yapacağı etkinliklere anne-babayı katmak (Ör. Bir TV programını birlikte izlemelerini, eve gönderilen çalışma kâğıdını birlikte yapmak, bir müziği birlikte dinlemelerini sağlamak)	1	2	3	4	5	6
6. Anne-babaların işbirliğini sağlamak (herhangi bir konuda)	1	2	3	4	5	6
7. Anne-babalardan sınıfta gönüllü olmalarını istemek	1	2	3	4	5	6
8. Anne-babalarla konuşmak	1	2	3	4	5	6

EK-C

Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği

Yönerge: Sevgili öğretmen, aşağıda öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliklerini değerlendiren ölçeğin maddeleri sıralanmıştır. **Bu ölçekte her madde, 0 = hiç katılmıyorum, 1 = çoğunlukla katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= katılıyorum, 4 = çoğunlukla katılıyorum, 5= tamamen katılıyorum ifadeleri ile derecelendirilerek değerlendirilmektedir. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz ve hiçbir soruyu atlamadan size en uygun olan kutucuğun içine (x) işareti koyunuz.**

MADDELER	0	1	2	3	4	5
1.Öğrencilerin her zamankinden daha iyi bir performans sergilemesinin nedeni benim fazla çaba sarf etmemdir.						
2.Sınıfımda bir öğrenci problem davranış sergilediğinde, onu etkinliğe yeniden yönlendirecek yöntemleri bildiğimden eminim.						
3.Sınıfımda geçirilen zaman öğrenciler üzerinde ev ortamına göre daha az etkilidir.						
4.Öğrencilere onlardan beklentilerimi açıkça ve kolayca ifade ederim.						
5.Sınıfta etkinliklerinin daha etkili olabilmesi için ne gibi rutinlere gerek olduğunu bilirim.						
6.Ne yaparsam yapayım iyi davranmayacak olan öğrencilerim var.						
7.Uygun davranış sergilemeleri konusunda ciddi olduğumu öğrencilere anlatabilirim.						
8.Eğer öğrenci bir etkinliği yapamıyorsa, etkinliğin ona uygun olup olmadığını değerlendirebilirim.						
9.Öğrencileri öğretim sürecine dahil etmek için hangi ödülleri kullanacağımı bilirim.						
10.Evde disipline edilmeyen öğrencilerin, okulda disipline edilmeleri mümkün değildir.						
11.Nasıl baş edebileceğimi bilmediğim çok az sayıda öğrencim var.						
12.Öğrenci iyi davranmak istemiyorsa, öğretmenin bu konuda yapabileceği çok fazla bir şey yoktur.						
13.Öğrenci bir ödevi yapamıyorsa, ödevi genellikle onun seviyesine göre uyarlayabilirim.						
14.Birden fazla etkinliği aynı anda nasıl izleyeceğimi her zaman bilmem.						
15.Gerçekten çaba gösterdiğimde, en problemlili öğrencilerle bile baş edebilirim.						
16.Ev ortamı öğrencinin başarısı üzerinde çok etkili olduğu için, öğretmenin başarabilecekleri sınırlıdır.						
17.Bazı öğrencilerin etkili bir şekilde disipline edilmesinin olanaksız olduğunu düşünürüm.						
18.Bazen hangi kuralların öğrencilerim için uygun olduğu konusunda emin olamıyorum.						
19.Eğer öğrenci yeni bir konuyu çabucak öğrenmişse bu, çoğunlukla benim o konuyu öğretmede gerekli olan basamakları biliyor olmamdandır.						
20.Öğrencinin ne kadar öğrenebileceği öncelikli olarak aile geçmişiyile ilişkilidir.						
21.Çok az öğrencinin sınıf işleyişini bozmasını engelleyebilirim.						

MADDELER	0	1	2	3	4	5
22.Eğer anne-babalar çocuklarıyla evde daha çok ilgilenirlerse, ben de onlarla sınıfta daha başarılı olabilirim.						
23.Eğer öğrenci etkinliği yapmayı bırakırsa onu etkinliğe katmak için genellikle bir yol bulabilirim.						
24.Eğer öğrenci bir önceki derste verdiğim bilgileri hatırlamıyorsa, gelecek derste hafızasını nasıl geliştirebileceğimi bilirim.						
25.Öğrenci davranışından temel olarak aile ve akran etkisi sorumludur.						
26.Eğer aile öğretmenle işbirliği yapmazsa öğretmenin problem davranışları engellemedeki etkisi çok azdır.						
27.İyi öğretimle öğrencinin ev deneyimlerinin etkisinin üzerinden gelinebilir.						
28.İyi öğretme becerilerine sahip olan bir öğretmen bile bazı öğrencilere ulaşamayabilir.						
29. Öğretmenin öğrenci davranışı üzerindeki etkisi diğer etkenlerle karşılaştırıldığında çok azdır.						
30.Sınıf yönetimi becerilerim çok etkilidir.						

EK-D

ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadelerin bu öğrenciyle şu andaki ilişkinizi ne kadar yansıttığınızı düşünün. Aşağıdaki ölçeği kullanarak, her bir madde için uygun olanı işaretleyiniz.

	(Kesinlikle Uymuyor)	(Pek Uymuyor)	(Bilmiyorum) (Emin Değilim)	(Biraz Uyuyor)	(Tamamen Uyuyor)
	1	2	3	4	5
Maddeler	Kesinlikle Uymuyor (1)	Pek Uymuyor (2)	Bilmiyorum/Emin Değilim (3)	Biraz Uyuyor (4)	Tamamen Uyuyor (5)
1. Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşırım.					
2. Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz.					
3. Eğer üzgünse/kızgınsa, bu çocuk benden onu rahatlatmamı ister.					
4. Bu çocuk benim, fiziksel olarak şefkat göstermemden ya da dokunmamdan rahatsız olur.					
5. Bu çocuk benimle olan ilişkisine değer verir.					
6. Bu çocuk hatasını düzelttiğimde, incinmiş ya da utanmış görünür.					
7. Bu çocuğu övdüğümde gururlanır.					
8. Bu çocuk benden ayrılmaya şiddetli tepki gösterir.					
9. Bu çocuk kendisiyle ilgili bilgileri kendiliğinden paylaşır.					
10. Bu çocuk bana aşırı bağımlıdır.					
11. Bu çocuk bana kolayca sinirlenir.					
12. Bu çocuk beni memnun etmeye çalışır.					
13. Bu çocuk ona haksız muamele yaptığımı düşünür.					
14. Bu çocuk gerçekten yardıma ihtiyacı olmadığı zamanda benden yardım ister.					
15. Bu çocuğun hissettiklerini anlayıp paylaşmak kolaydır.					
16. Bu çocuk, beni bir ceza ve eleştiri kaynağı olarak görür.					
17. Diğer çocuklarla zaman geçirdiğimde, bu çocuk incindiğini ya da kıskandığını belli eder.					
18. Bu çocuk disiplin altına alındıktan sonra kızgınlığını ya da direncini sürdürür.					
19. Bu çocuk yanlış davrandığında bakışma ya da ses tonuma uygun karşılık verir.					
20. Bu çocukla uğraşmak enerjimi tüketir.					
21. Bu çocuğun benim davranışımı ya da bir şeyleri yapma tarzımı taklit ettiği dikkatimi çektir.					
22. Bu çocuk kötü bir ruh hali içinde geldiğinde, uzun ve zor bir gün geçireceğimizi anlarım.					
23. Bu çocuğun bana karşı beslediği duygular tahmin edilemeyebilir ya da aniden değişebilir.					
24. Tüm çabalarıma rağmen, bu çocukla geçinmenin yolunu bulamamış olmak beni rahatsız eder.					
25. Bu çocuk benden bir şey isterken mızımlanır ya da ağlar.					
26. Bu çocuk bana karşı sinsi ya da çıkarıcıdır.					
27. Bu çocuk duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır.					
28. Bu çocukla aramdaki etkileşim, kendimi etkili ve güvenli hissetmemi sağlar.					

EK-E.1
ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU (ÖDGF)
ONAYLAMA-ONAYLAMAMA DAVRANIŞLARI
Sıklık Kaydı

Öğretmenin adı:

Etkinliğin adı: Bilişsel etkinlik/Serbest zaman

Gözlemci:

Gözlem tarihi:

Gözl. başlama ve bitirme saati:

Öğretmen Dav.		Onaylama ve Onaylamama			Açıklama
Frekans	Süre	Sosyal davranışlara ilişkin onaylama davranışları (SDO)	Akademik davranışlara ilişkin onaylama davranışları (ADO)	Onaylamama davranışları (OND)	Öğretmenin ne yaptığını/söylediğini yazınız.
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					

EK-E.2
ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU (ÖDGF)
ÖĞRENME FIRSATI SUNMA
Sıklık Kaydı

Öğretmenin adı:
Etkinliğin adı: Serbest zaman
Gözlemci:

Gözlem tarihi:
Gözl. başlama ve bitirme saati:

Öğretme n Dav.	Öğrenme Fırsatı Sunma			
Frekans	Soru-yönerge sundu	Doğru tepkiyi ödüllendirdi	Yanlış tepkiye/Tepki yoksa ipucu verdi	İpucu sonrası doğru tepkini ödüllendirdi
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

EK-E.3

ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU (ÖDGF) ETKİLEŞİM DAVRANIŞLARI

Parçalı Aralık Kaydı

Öğretmenin adı:

Gözlem tarihi:

Etkinliğin adı: Serbest zaman/Masa başı etkinlik **Gözl. başlama ve bitirme saati:**

Gözlemci:

[illegible]

EK-F.1

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMI

I. MODÜL: Önleyici Sınıf Yönetimi Öz-Değerlendirme Formu

Öğretmenin Adı-Soyadı: _____

Tarih: _____

Aşağıdaki maddeleri okuyarak her maddede açıklanan stratejiyi geçtiğimiz iki hafta içerisinde ne kadar kullanabildiğinizi **1: Hiç uygulamadım, 2: Ara sıra uyguladım, 3: Sürekli uyguladım** şeklinde değerlendiriniz. Stratejilerden herhangi birinin sizin ve sınıfınız için uygun olmadığını düşünüyorsanız ya da herhangi bir stratejiyi uygulama fırsatınız hiç yoksa o strateji için **Uygun Değil** seçeneğini işaretleyin. Her maddedeki stratejiyi sınıfta kullanmanıza ilişkin herhangi bir bilgi vermek isterseniz, örneğin bir stratejiyi neden uygulayamadığınızı yazmak isterseniz lütfen açıklama sütununu kullanınız.

Ortam Düzenleme	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	Uygun Değil	Açıklama
1. Sınıf trafiğinin yoğun olduğu bölgeleri rahatlattım.					
2. Özel gereksinimli çocuğu kolay kontrol edebileceğim bir yere oturttum.					
3. Özel gereksinimli çocuğu kendisine iyi model olabilecek akranlarının arasına oturttum.					
4. Aynı yerde oturmakta zorluk yaşayan çocukların yerlerini gün içerisinde değiştirdim.					
5. Materyalleri ve materyal dolaplarını tüm çocuklar için ulaşılabilir hale getirdim.					
6. Her çocuğun yapılan etkinliği, kullandığım materyalleri ve konuyu anlatırken beni görmesini sağladım.					
7. Güvenli olmayacak materyalleri çocukların ulaşamayacağı yerlere koydum.					
8. Etkinlik köşeleri oluşturdum.					
9. Etkinliklerde kullanılmayacak materyalleri kaldırdım.					
10. Serbest zaman için oyun köşeleri oluşturdum.					

Sınıf Kuralları Oluşturma	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	4 Uygun Değil	Açıklama
1. Sınıf kurallarını en fazla 5 tane olacak şekilde çocuklarla birlikte belirledim.					
2. Kuralları olumlu ifadeler kullanarak kısa ve net ifade ederek resimlendirdim ve sınıfta herkesin görebileceği bir yere astım.					
3. Kuralların sonuçlarını çocuklarla tartıştım.					
4. Kuralları tüm çocuklara öğrettim.					
5. Kuralları düzenli olarak hatırlattım.					
6. Kurallara uyanları fark ettim ve ödüllendirdim.					
7. Kurallara uymayanlar için sonuçları uyguladım.					

Rutinlerin ve İşleyişin Belirlenmesi	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	4 Uygun Değil	Açıklama
1. Her gün hangi saatte hangi etkinliği yapacağımı önceden belirledim.					
2. Etkinlikleri 20-30 dakika olacak şekilde planladım.					
3. Rutin etkinlikleri resimledim ve tüm çocukların görebileceği bir yere astım.					
4. Her etkinlikten önce çocuklara etkinliği nasıl gerçekleştireceklerini Açıkladım					
5. Rutinlerin bozulacağı durumları çocuklara bildirdim hangi değişikliklerin ne zaman yapılacağını ve ne yapmaları gerektiğini anlattım.					
6. Günlük rutinelere uydum.					
7. Gün içinde çocukların karşılaşabileceği özel durumları belirledim.					
8. Bu durumlarda çocuklardan ne yapmalarını beklediğimi söyledim.					
9. Çocuklara işleyiş kurallarını öğrettim.					
10. İşleyiş kurallarına uyanları ödüllendirdim.					
11. İşleyiş kurallarına uymayanlara beklentilerimi söyledim.					

Yönerge Verme	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	4 Uygun Değil	Açıklama
1. Yönerge vermeden önce bütün çocukların bana baktığından emin oldum.					
2. Yönerge vermeden önce kullanabileceğim bir işaret (el çırpma, ışıkları yakıp söndürme vb.) kullandım.					
3. Yönergemde çocuklardan herhangi bir materyal kullanmalarını isteyeceksem materyali çocuklara önceden verdim.					
4. Bana ilk bakan çocukları ödüllendirdim.					
5. Kısa ve anlaşılır yönergeler verdim.					
6. Yönergelerimde olumlu ifadeler kullandım.					
7. Birden fazla eylem içeren yönerge vermekten kaçındım.					
8. Yönergemi birkaç çocuğa tekrarlattım.					
9. Yönergelerimi görsel ipuçlarıyla destekledim.					
10. Yönergelerime uymakta zorlananlara yardım ettim.					
11. Yönergelerime uyanları ödüllendirdim.					

Geçişleri Düzenleme	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	4 Uygun Değil	Açıklama
1. Geçiş zamanına dikkat çektim.					
2. Geçiş için bir işaret belirledim.					
3. Geçişte zorlanan çocuğa / çocuklara yardım ettim veya bir arkadaşının / arkadaşlarının yardım etmesini sağladım.					
4. Tüm sınıfın aynı anda geçiş yapmasının zor olduğu durumlarda çocukları gruplandırıdım.					

Öğrenme Fırsatı Sunma	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	4 Uygun Değil	Açıklama
1. Özel gereksinimli çocuğun gelişimsel düzeyine uygun bir soru veya yönerge sundum.					
2. Çocuğa tepki verebilmesi için 3-5 saniye süre verdim.					
3. Doğru tepki verenleri ödüllendirdim.					
4. Tepki veremediğinde ya da yanlış tepki verdiğinde doğru tepkiyi vermesini sağlayacak şekilde ona yardım ettim.					
5. Yardım /ipucu sonucundaki doğru tepkiyi ödüllendirdim.					

Teşekkür ederim.
Arş. Gör. Şeyda Demir

EK-F.2

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMI

II. MODÜL: Sosyal Etkileşimin Artırılması Öz-Değerlendirme Formu

Öğretmenin Adı-Soyadı: _____

Tarih: _____

Aşağıdaki maddeleri okuyarak her maddede açıklanan stratejiyi geçtiğimiz iki hafta içerisinde ne kadar kullanabildiğinizi **1: Hiç uygulamadım, 2: Ara sıra uyguladım, 3: Sürekli uyguladım** şeklinde değerlendiriniz. Stratejilerden herhangi birinin sizin ve sınıfınız için uygun olmadığını düşünüyorsanız ya da herhangi bir stratejiyi uygulama fırsatınız hiç yoksa o strateji için **Uygun Değil** seçeneğini işaretleyin. Her maddedeki stratejiyi sınıfta kullanmanıza ilişkin herhangi bir bilgi vermek isterseniz, örneğin bir stratejiyi neden uygulayamadığınızı yazmak isterseniz lütfen açıklama sütununu kullanınız.

Bireysel Farklılıklara Dikkat Çekme	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	Uygun Değil	Açıklama
1. Herkesin farklı özellikleri olduğunu çocuklara açıkladım.					
2. Çocukların birbirleriyle benzer ve farklı olan özellikleri üzerinde konuşmalarını sağladım.					
3. Farklı iletişim/etkileşim kurma şekillerini çocuklarla tartıştım.					

Sosyal Beceri Öğretimi	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	Uygun Değil	Açıklama
1. Temel sosyal becerileri çocuklara öğretmeye çalıştım.					
2. Temel sosyal becerileri öğretmek için çocuklara model oldum.					
3. Temel sosyal becerileri öğretmek için çocukların hedef beceriyi prova etmelerini sağladım.					
4. Hedef sosyal becerileri sergilemekte zorlananlara yardım ettim / ipucu sundum.					
5. Gün içinde hedef sosyal becerileri sergileyenleri fark ettim ve ödüllendirdim.					

Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Şeyda Demir

III. MODÜL: Problem Davranışlarla Baş Etme Öz-Değerlendirme Formu

Öğretmenin Adı-Soyadı: _____

Tarih: _____

Aşağıdaki maddeleri okuyarak her maddede açıklanan stratejiyi geçtiğimiz iki hafta içerisinde ne kadar kullanabildiğinizi **1: Hiç uygulamadım, 2: Ara sıra uyguladım, 3: Sürekli uyguladım** şeklinde değerlendiriniz. Stratejilerden herhangi birinin sizin ve sınıfınız için uygun olmadığını düşünüyorsanız ya da herhangi bir stratejiyi uygulama fırsatınız hiç yoksa o strateji için **Uygun Değil** seçeneğini işaretleyin. Her maddedeki stratejiyi sınıfta kullanmanıza ilişkin herhangi bir bilgi vermek isterseniz, örneğin bir stratejiyi neden uygulayamadığınızı yazmak isterseniz lütfen açıklama sütununu kullanınız.

Problem Davranışların Nedenlerini Belirleme	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	UD Uygun Değil	Açıklama
1. Problem davranışları önleyecek önleyici stratejileri kullandım.					
2. Çocuklara sosyal becerileri öğretmeye çalıştım.					
3. Çocukların olumlu davranışlarını fark ettim ve ödüllendirdim.					
4. Üzerinde çalışmam gereken problem davranış tanımladım.					
5. Hedef problem davranış için 3 gün Ortam-Davranış-Sonuç kaydı tuttum.					
6. Problem davranış ile aynı amaca sahip olan ve çocuğun problem davranış yerine sergileyebileceği uygun davranışları belirledim ve bunları öğretmeye çalıştım.					
7. Problem davranış ortadan kaldırmak için uygun bir strateji belirledim.					
8. Problem davranış için belirlediğim stratejiyi tutarlı olarak uygulamaya başladım.					

Görmezden Gelme	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	4 Uygun Değil	Açıklama
1. Görmezden gelme stratejisini kullanabileceğim problem davranışları belirledim.					
2. Belirlediğim davranış / davranışlar ortaya çıktığında çocukla göz kontağı kurmaktan, onunla ilgilenmekten kaçındım.					
3. Problem davranış ortadan kalktığında veya şiddeti azaldığında çocuğa dikkatimi yönelttim ve onu etkinliğe yönlendirdim.					
4. Problem davranış her sergilendiğinde görmezden geldim.					
5. Problem davranışı olan çocuğu olumlu davranışları için ödüllendirdim.					
6. Diğer çocuklara görmezden gelmeyi öğrettim ve uygulamalarını sağladım.					
7. Yöntemi tutarlı olarak uygulamaya başladım.					

Yeniden Yönlendirme	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	4 Uygun Değil	Açıklama
1. Yeniden yönlendirme yapabilmek için bir işaret belirledim ve kullandım.					
2. Etkinlik sırasında problem davranış sergileyen çocuğu fiziksel, sözel veya görsel yardım kullanarak etkinliğe yönlendirdim.					
3. Etkinliğe devam eden çocukları ödüllendirdim.					

Kendini-yönetme	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	4 Uygun Değil	Açıklama
1. Kendini yönetme becerisini hangi çocuklara öğreteceğime karar karar verdim.					
2. Çocuğun/çocukların problem davranış yerine hangi davranışı sergilemesini (ne yapmasını) istediğimi belirledim.					
3. Çocuğa/çocukların kendi uygun davranışlarını / problem davranışlarını değerlendirmelerini ve izlemelerini öğrettim.					
4. Kendini ödüllendirmeyi öğrettim.					
5. Beklediğim davranışları sergileyen çocukları ödüllendirdim.					
6. Kendi davranışlarını izleyen çocukları ödüllendirdim					

Davranışların doğal / mantıksal sonuçları	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	4 Uygun Değil	Açıklama
1. Hangi davranışların hangi sonuçları olacağını çocuklarla belirledim.					
2. Davranışların önceden belirlediğim sonuçlarını resimleyip duvara astım.					
3. Sonuçları davranışların hemen arkasından uyguladım.					
4. Sonuçları tüm çocuklar için aynı şekilde uyguladım.					

Mola	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	4 Uygun Değil	Açıklama
1. Hangi davranışlar için mola kullanacağımı belirledim.					
2. Mola yerini belirledim.					
3. Mola yerini düzenledim (ödüllendirici materyalleri kaldırdım).					
3. Mola süresini belirledim.					
4. Molaya gitmeye neden olan davranışları sergileyenlere molaya gitmeyi tercih ettiklerini belirttim.					
5. Çocuğu molaya gönderdim.					
6. Mola süresi dolana kadar mola köşesinde/odasında beklemesini sağladım.					
7. Mola sonunda çocuğa olumlu davranış sergilemesi için fırsat verdim.					
8. Molanın ne olduğunu çocuklara anlattım, onlarla molanın anlamını tartıştım.					

Disiplin planı	1 Hiç uygulamadım	2 Ara sıra uyguladım	3 Sürekli uyguladım	4 Uygun Değil	Açıklama
1. Sınıf düzenini bozan davranışlar için olumlu disiplin planımı belirledim.					
2. Olumlu disiplin planımı yazıp sınıfa astım.					
3. Olumlu disiplin planımı çocuklara açıkladım.					
4. Olumlu disiplin planımı okul müdürüyle ve aileyle paylaştım.					
5. Olumlu disiplin planımı tutarlı olarak uyguladım.					
6. Zarar veren davranışlar için olumlu disiplin planımı belirledim.					
7. Bu davranışlar için olumlu disiplin planımı yazıp sınıfa astım.					
8. Bu davranışlar için olumlu disiplin planımı çocuklara açıkladım.					
9. Bu davranışlar için hazırladığım olumlu disiplin planımı okul müdürüyle ve aileyle paylaştım.					
10. Bu davranışlar için olumlu disiplin planımı tutarlı olarak uyguladım.					

Teşekkür ederim.
Arş. Gör. Şeyda Demir

EK-G

SOSYAL BECERİ DERECELENDİRME SİSTEMİ**ÖĞRETMEN FORMU: OKUL ÖNCESİ (3-6 YAŞ)****Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott****Yönerge:**

Bu anket bir öğrencinin belli sosyal becerileri **ne sıklıkla** sergilediğini ve becerilerin sınıfınızda başarılı olmak için ne kadar önemli olduğunu ölçmek için hazırlanmıştır. Formu doldururken problem davranışlarında derecelendirilmesi istenmektedir. Belli bir sosyal beceri gösterdiğini ve bu sosyal becerilerin *sizin* sınıfınızdaki başarı için ne kadar önemli olduğunu ölçmek için hazırlandı. Sorunlu davranışların değerlendirmesi de istenmektedir. Öncelikle öğrenciniz ve sizinle ilgili bilgileri yazınız.

Öğrenci Bilgisi:

Adı Soyadı:.....			
Okulu:.....		Şehir:.....	
Sınıfı:.....		Doğum tarihi:.....	
Cinsiyeti: E K			
Öğrenci engelli ise, bu öğrenci şu kategoridedir;			
Öğrenme bozukluğu	☐	Zihinsel Yetersizliği Olan	☐
Davranış bozukluğu	☐	Diğer engel türü (Açıklayınız)	☐

Öğretmen Bilgisi:

Öğretmenin Adı-Soyadı:			
Öğretmenin Görevi: Anasınıfı öğretmeni		Özel eğitim öğretmeni	Sınıf öğretmeni
Cinsiyeti: E K			
Çalıştığı sınıf: Anasınıfı		Anaokul	Kreş
Özel Eğitim Kurumu			

Şimdi 3. ve 4. Sayfalardaki her maddeyi okuyun (1-40) ve öğrencinizin geçen 2-3 ay içindeki davranışlarını düşünün. Öğrencinizin tanımlanan davranışı **ne sıklıkla** yaptığına karar verin.

Eğer öğrenciniz bu davranışı **hiç** yapmıyorsa “**0**” ı daire içine alın.

Eğer öğrenciniz bu davranışı **bazen** yapıyorsa “**1**”i daire içine alın.

Eğer öğrenciniz bu davranışı **çok sık** yapıyorsa “**2**”yi daire içine alın.

Örnek

Ne sıklıkla?

Hiç Bazen Çok sık

Sınıf arkadaşlarına karşı empati kurar.	0	1	2x
Okul etkinlikleri ile ilgili olarak ne yapacağını bilmediği zaman empati kurar.	0	1x	2

Bu öğrenci sınıf arkadaşlarına çok sık empati gösterir. Ayrıca bu öğrenci okulda yapacağı işlerde emin olmadığı zaman bazen soru sorar.

Lütfen hiçbir maddeyi atlamayınız. Bazı durumlarda öğrencinizin belirtilen şekilde davranışını gözlemlememiş olabilirsiniz. Öğrencinizin belirtilen davranışı hangi derecede sergileyeceği ile ilgili bir tahminde bulunun.

Sosyal Beceriler	Ne sıklıkla?		
	Hiç	Bazen	Çok sık
1.Yönergeleri takip eder.	0	1	2
2.Kolayca arkadaşlık kurabilir.	0	1	2
3.Ona haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu size uygun bir şekilde söyler.	0	1	2
4.Arkadaşları tarafından kızdırıldığında uygun şekilde tepki verir.	0	1	2
5.Adil olmadığını düşündüğü kuralları uygun bir şekilde sorgular.	0	1	2
6.Sizin yardımınızı istemeden sınıf içi çalışmalara katılır.	0	1	2
7.Yetişkinlerle olan anlaşmazlıklarda öfkesini kontrol eder.	0	1	2
8.Arkadaşlarına iltifat eder.	0	1	2
9.Oyunlara ya da grup etkinliklerine katılır.	0	1	2
10. Okuldaki etkinlikleri istenilen şekilde yerine getirir.	0	1	2
11.Yardım istenmeden kendiliğinden yardım eder.	0	1	2
12.Kendisine söylenmeden, kendini yeni bir kişiye tanıtır.	0	1	2
13.Grup etkinliklerinde arkadaşlarının fikirlerini kabul eder.	0	1	2
14.Söylemeden ya da uyarılmadan arkadaşlarıyla işbirliği yapar.	0	1	2
15.Oyunlarda ya da diğer etkinliklerde sırasını bekler.	0	1	2
16.Yardımınızı beklerken zamanı uygun biçimde değerlendirir.	0	1	2
17.Uygun zamanlarda kendisi ile ilgili güzel şeyler söyler.	0	1	2
18.Boş zamanını uygun bir şekilde değerlendirir.	0	1	2
19.Arkadaşlarının övgü ve iltifatlarını kabul eder.	0	1	2
20.Arkadaşlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder.	0	1	2
21.Diğerleri ile oyun oynarken kurallara uyar.	0	1	2
22. Sınıfta yapması gerekenleri verilen zamanda bitirir.	0	1	2
23.Anlaşmazlık durumlarında fikir birliğine varmak için kendi fikrini değiştirir.	0	1	2
24.Arkadaşlarıyla sohbeti ilk o başlatır.	0	1	2
25.Diğerlerini etkinliklere katılmaya davet eder.	0	1	2
26.Eleştirilere olumlu biçimde yaklaşır.	0	1	2
27. Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır.	0	1	2
28. Arkadaşlarının baskısına uygun bir şekilde cevap verir.	0	1	2
29.Başlamış olan etkinliğe ya da önceden oluşturulmuş bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.	0	1	2
30.Sınıf işlerinde arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder.	0	1	2
Problem Davranışlar	Ne sıklıkla?		
	Hiç	Bazen	Çok sık
31.Öfke nöbetleri vardır.	0	1	2
32. Yerinde duramaz ya da aşırı hareketlidir.	0	1	2
33.Diğerleri ile tartışır.	0	1	2
34.Devam eden etkinlikleri bozar.	0	1	2
35. Hiç kimsenin onu sevmediğini söyler.	0	1	2
36. Yalnız görünür.	0	1	2
37. İnsanlara ya da nesnelere karşı saldırgandır.	0	1	2
38. Kurallara ya da isteklere uymaz.	0	1	2
39.Bir çocuk grubuyla birlikte olmaktan kaygı duyar.	0	1	2
40.Üzgün ya da depresif davranır.	0	1	2

EK-H.1
ÇOCUK DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU (ÇDGF)
ETKİLEŞİM DAVRANIŞLARI
Parçalı Aralık Kaydı

Çocuğun adı:

Gözlem tarihi:

Etkinliğin adı: Serbest oyun/Bilişsel etkinlik

Gözl. başlama ve bitirme saati:

Gözlemci:

Çoc. Dav.	Etkileşim		
Aralık (Sn)	Yetişkin ile etkileşim var (YE)	Akran(lar)la etkileşim var (AE)	Etkileşim yok (EY)
15			
30			
45			
60			
15			
30			
45			
60			
15			
30			
45			
60			
15			
30			
45			
60			
15			
30			
45			
60			
15			
30			
45			
60			
15			
30			
45			
60			
15			
30			
45			
60			
15			
30			
45			
60			
15			
30			
45			
60			
15			
30			
45			
60			
15			
30			
45			
60			

EK-H.2
ÇOCUK DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU (ÇDGF)
ETKİLEŞİM BAŞLATMA DAVRANIŞLARI
 Sıklık kaydı

Çocuğun adı:
Etkinliğin adı: Serbest zaman/Bilişsel etkinlik
Gözlemci:

Gözlem tarihi:
Gözl. başlama ve bitirme saati:

Çocuk Dav. Frekans	Süre	Etkileşim Başlatma Yetişkinle (Y) - Akranla (A)	
		Uygun şekilde etkileşim başlatma (EUB)	Uygun olmayan şekilde etkileşim başlatma (EUOB)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			

EK-H.3
ÇOCUK DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU (ÇDGF)
ETKİLEŞİME TEPKİ VERME DAVRANIŞLARI
 Sıklık kaydı

Çocuğun adı:
Etkinliğin adı: Serbest zaman
Gözlemci:

Gözlem tarihi:
Gözl. başlama ve bitirme saati:

Çocuk Dav.		Etkileşime tepki verme Yetişkinle (Y) - Akranla (A)	
Frekans	Süre	Etkileşime uygun şekilde tepki verme (EUT)	Etkileşime uygun olmayan şekilde tepki verme (EUOT)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			

EK-H.4
ÇOCUK DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU (ÇDGF)
PROBLEM DAVRANIŞLAR
Parçalı aralık kaydı

Çocuğun adı:

Etkinliğin adı: Bilişsel etkinlik/Serbest zaman

Gözlemci:

Gözlem tarihi:

Gözl. başlama ve bitirme saati:

Çocuk Dav.	Sınıf ortamındaki düzeni bozan davranışlar/ problem davranışlar	
Aralıklar (Saniye)	Problem davranış var (PD)	Problem davranış gözlenmedi (PDY)
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		

EK-H.5
ÇOCUK DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU (ÇDGF)
GÖREV DAVRANIŞLARI
Bütüncül aralık kaydı

Çocuğun adı:
Etkinliğin adı: Bilişsel etkinlik
Gözlemci:

Gözlem tarihi:
Gözl. başlama ve bitirme saati:

Çocuk Dav.	Görev davranışları	
Aralıklar (Saniye)	Görev davranışları (GD)	Görev dışı davranışlar (GDD)
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		
15		
30		
45		
60		

EK-İ
Öğretmen Eğitim Programı Memnuniyet Formu

A. Katıldığım Öğretmen Eğitimi Programı sonucunda,

Programın mesleki gelişime katkıları	Hiç Katılmıyorum (0)	Katılmıyorum (1)	Kararsızım (2)	Katılıyorum (3)	Çok Katılıyorum (4)
1. Kaynaştırma ile ilgili deneyimlerimi kursta paylaşabildim.					
2. Özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklarla kullanabileceğim çeşitli teknik ve stratejiler öğrendim.					
3. Kaynaştırma ile ilgili sorularıma yanıt alabildim.					
4. Sınıfımdaki çocukların sosyal becerilerini destekleyeceğim yeni stratejileri öğrendim.					
5. Sınıfımda kaynaştırma ile ilgili olarak yaşadığım güçlüklerim azaldı.					
6. Özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların problem davranışlarının nedenlerini ve bu davranışlarla başa çıkma stratejilerini daha iyi anlayabildim.					
7. Özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların davranışlarının öğrenme ortamı ve öğretmen davranışları ile ilişkili olabileceğini öğrendim.					
8. Problem davranışları önleyebilmek için kullanabileceğim önleyici stratejiler hakkında bilgi edindim.					
9. Öğrendiğim yeni teknik ve stratejilerle sınıfımda karşılaştığım güçlükler azaldı.					
10. Öğrendiğim yeni bilgi ve stratejileri sınıfımda kullanmaya başladım.					
11. Öğrendiğim yeni bilgileri kullanmaya başladığımdan beri sınıfımdaki çocukların davranışlarının değiştiğini fark ediyorum.					
12. Eğitim programı sürecinde ve sonrasında sınıf içi davranışlarımda değişiklik oldu.					
13. Bu programa katılan öğretmenlerin sınıflarında yaşanan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin güçlüklerin azaldığını fark ediyorum.					
14. Edindiğim bilgileri sınıfımda kullanmaya başladığımdan beri sınıfta tüm çocuklarla birlikte daha iyi/daha sorunsuz zaman geçirdiğimizi fark ettim.					
15. Eğitim programı sürecinde iyi vakit geçirdim.					

B. Katıldığım Öğretmen Eğitimi Programının,

Katıldığım Öğretmen Eğitimi Programının,	Hiç Katılmıyorum (0)	Katılmıyorum (1)	Kararsızım (2)	Katılıyorum (3)	Çok Katılıyorum (4)
1. İçeriği sınıfında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenler için yeterliydi.					
2. Eğitimcisi donanımlıydı.					
3. Program kapsamında hazırlanan modüller/kitapçıklar anlaşılabilirlik, dil ve konuları açısından yeterliydi.					
4. Programın süresi yeterliydi.					
5. Sunumlarda verilen örnekler yeni yöntem ve stratejileri anlamam için yeterliydi.					
6. Sunumlarda gösterilen videolar yeni yöntem ve stratejileri anlamam için yeterliydi.					
7. Ders sunumları açık ve anlaşılırdı.					
8. Eğitimci bizlerle öğrenmemizi kolaylaştıracak etkileşim ve iletişim kurdu.					
9. Eğitim verilen yerin teknik donanımı ve koşulları eğitim için uygundu.					

C. Katıldığınız öğretmen eğitimi programında,

1. Sizin için en yararlı konular hangileriydi? Niçin?

2. Sizin için en az yararlı konular hangileriydi? Niçin?

3. Bu program okul öncesi öğretmenler için tekrar düzenlense içeriğinde, materyallerinde, sunumunda, süresinde, vb. ne gibi değişiklikler yapılmasını önerirsiniz?

4. Eklemek istediğiniz noktalar varsa lütfen yazınız:

EK-J

Okul Müdürü ile Görüşme Formu**ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMI**

Okulunuzda 6 hafta boyunca süren “Öğretmen Eğitimi Programını” gerçekleştirdik.

- Bu çalışmayla ilgili neler söylemek istersiniz?
- Öğretmen toplantılarına katılabildiniz mi? Bu toplantılarla ilgili neler düşündünüz?
- Program sonucunda kaynaştırmaya ilişkin öğrenme ortamlarındaki (okuldaki) sorunlarda azalmalar oldu mu?
- Öğretmenler size çalışmayla ilgili geri bildirimler verdi mi? (Neler söylediler?)
- Çalışma sırasında ailelerden hiç geri bildirim aldınız mı? (Neler söylediler?)
- Çalışma sonucunda çocuk davranışlarında değişiklikler gördünüz mü? (Ne gibi değişiklikler gördünüz?)
- Öğretmen davranışlarında değişiklikler gördünüz mü? (Ne gibi değişiklikler gördünüz?)
- Bu çalışmayı tekrar gerçekleştirecek olsaydık nasıl olsun isterdiniz? Ne tür değişiklikler olsun isterdiniz?
 - o Çalışmanın süresi nasıl olmalı? (Çalışmanın süresi yeterli miydi? Daha uzun veya daha kısa?)
 - o Çalışmanın içeriği nasıl olmalı? (Çalışmanın içeriği yeterli miydi? Başka konular eklenmeli miydi?)
 - o Çalışmanın materyalleri nasıl olmalı? (Çalışmanın materyalleri yeterli miydi? Başka materyaller de olmalı mıydı?)

Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Şeyda Demir

EK-K
MEB İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/80813
Konu: Araştırma İzni

04/02/2013

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 16/01/2013 tarih ve 127 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Şeyda DEMİR' in "Etkileşimi destekleyici okul öncesi öğretmen eğitimi programının öğretmen ve özel gereksinimli çocuk çıktılarına etkisi" konulu tezi kapsamında çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket örnekleri (28 sayfadan oluşan) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır

04/02/2013

Memiş ARAR

Bu belge; 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 63f3-4658-3fac-932d-049f kodu ile yapılabilir.



ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMI

İÇERİK

GİRİŞ

Programın gerekçesi ve içeriği

I. MODÜL: ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ

- 1.) Ortamı düzenleme
- 2.) Sınıf kuralları oluşturma
- 3.) Rutinlerin ve işleyişin belirlenmesi
- 4.) Yönerge verme
- 5.) Geçişleri düzenleme
- 6.) Öğrenme fırsatı sunma

II. MODÜL: SOSYAL ETKİLEŞİMİN ARTIRILMASI

- 1.) Bireysel farklılıklara dikkat çekme
- 2.) Sosyal beceri öğretim stratejileri
 - a. Model olma
 - b. Prova ettirme
 - c. İpucu verme
 - d. Ödüllendirme
- 3.) Etkileşimi artıran sosyal beceriler
 - a. Paylaşma
 - b. Yardımlaşma
 - c. Eleştiri kabul etme
 - d. Oyuna katılma
 - e. Soru sorma
 - f. Akranlarla sohbet etme
 - g. İşbirliği yapma

III. MODÜL: PROBLEM DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME

- 1.) Problem davranışların nedenlerinin belirlenmesi
- 2.) ODS sonucuna göre problem davranışları önleyici stratejilerin belirlenmesi
- 3.) Problem davranışı azaltma / ortadan kaldırma stratejileri
 - a. Görmezden gelme
 - b. Problem davranış sergileyen çocuğu yeniden yönlendirme
 - c. Çocuğa kendi problem davranışlarını yönetmesini öğretme
 - d. Problem davranışların sonuçlarını belirleme
 - e. Mola (ortamdan uzaklaştırma)
- 4.) Disiplin planı oluşturma
 - a. Düzeni bozan davranışlar için olumlu disiplin planı
 - b. Zarar veren davranışlar için olumlu disiplin planı

1. Giriş

Programın gerekçesi ve içeriği

Sevgili öğretmenler,

Küçük çocuklar önce anne-baba ve yakın çevresindeki kişilerle daha sonra ise akranlarıyla girdikleri etkileşimler sayesinde yeni şeyler öğrenmekte ve dünyaya ilişkin bilgilerini şekillendirmektedirler. Diğer bir deyişle, çocuklar dil becerilerini ve sosyal becerileri sosyal etkileşimleri sayesinde öğrenebilmektedirler. Bu nedenle etkileşim becerileri öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve sosyal gelişimin desteklenmesi için çocuklukta kazanılması gereken önemli bir becerilerdir.

Çocukların sosyal etkileşimlerini etkileyebilen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında çocuğun mizacı, sosyal davranışları için aldığı sosyal pekiştireçler ve gelişimsel özellikleri yer almaktadır. Çocukların *mizaçları*, başka bir deyişle kişilik özellikleri diğerlerinin onlara yönelik davranışlarını, sonuçta da etkileşimlerini etkilemektedir. Örneğin **zor bebek** olarak nitelendirilen bebeklerin çok duygusal oldukları, hemen sinirlendikleri ve çok ağladıkları, bunun tersine **kolay bebek** olarak nitelendirilenlerin ise yeni deneyimlere hemen uyum sağladıkları, iyi uyudukları ve genelde olumlu duygular içinde oldukları belirtilmektedir. Bebeklerin ve küçük çocukların bu özelliklerinin anne-babaları, akranları ve diğerleriyle etkileşimlerini etkileyeceği, diğerlerinin davranışlarının çocukların mizaç özelliklerine göre farklılaşabileceği kabul edilmektedir. Diğer taraftan, diğerlerinden gelen **sosyal pekiştireçler** de bebeklerin ve çocukların olumlu karşılıklı etkileşimler içerisine girmelerini ve gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bebeklerin ve küçük çocukların sosyal etkileşim çabalarının anne-babaları tarafından olumlu şekilde ödüllendirilmesi örneğin, bir bebek gülümsediğinde ya da ses çıkardığında annesinin de ona gülümsemesi ve onunla konuşması, küçük çocukların etkileşim çabalarının öğretmenlerinden ve akranlarından olumlu tepkiler alması ile çocukların dil ve bilişsel gelişimleri ile öz-güvenleri artmaktadır.

Küçük çocukların etkileşimlerini etkileyen üçüncü önemli faktör herhangi bir nedenle **gelişim geriliklerinin** olmasıdır. Gelişimsel geriliği olan çocukların sahip olduğu yetersizlikler etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyebilmekte, bu çocuklar farklı etkileşim davranışları sergileyebilmekte ve bu nedenle etkileşimlerinin sonucunda diğerlerinden gerekli olan pekiştireçleri alamamaktadırlar. Örneğin, işitme kayıpları olan çocuklar anne-babalarıyla veya akranlarıyla etkileşimlerinde sözel geribildirimleri duyamadıklarından diğerlerinin sunduğu sözel pekiştireçleri de alamamaktadırlar. Otizmi olan çocuklar ise farklı davranışlarla iletişim kurmaya çalışabilmekte, örneğin otizimli bir çocuk bir şey istediğinde akran ya da öğretmenin elini tutup o nesneye götürmekte ya da istediği nesneyi alamadığı zaman ağlayarak kendisini ifade edebilmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar sosyal etkileşim kurmayı genellikle

kendiliğinden öğrenirlerken gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklara bu becerilerin öğretilmesi ve etkileşim becerilerinin desteklenmesi gerekebilmektedir.

Gelişimsel geriliği olan çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha fazla problem davranış sergilemekte, akademik / bilişsel becerileri daha sınırlı olmakta ve sosyal becerileri de daha yetersiz olmaktadır. Akranlarına göre daha fazla problem davranışı olan bu çocukların sosyal etkileşimleri bu durumdan olumsuz şekilde etkilenmekte, akranlarından daha az kabul görmekte, oyun arkadaşı olarak daha az tercih edilmekte, akranlarının oyunlarını bozucu olarak görülmektedirler. Bu nedenle bu çocuklar genellikle uzak durulan ve sevilmeyen bir akran olarak görülmekte ve sınıflarında yalnız kalmaktadırlar. Halbuki okul öncesi dönemde, akranlarıyla etkileşim kurmayı öğrenen ve grup oyunlarına katılabilen çocuklar yaşamlarının daha sonraki dönemlerinde arkadaş ilişkileri kurma ve sürdürmede daha başarılı olmaktadır. Bu nedenle gelişimsel geriliği olan çocukların diğer tüm çocuklar gibi diğerleriyle etkileşim kurmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Bunun olabilmesi için de çocukların akran etkileşimini olumsuz yönde etkileyecek problem davranışlarının azaltılması ve sosyal etkileşimlerinin sıklığını ve kalitesini artıracak sosyal becerilerin çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Gelişimsel düzeyi ne olursa olsun tüm çocuklar anne-babalarının, öğretmenlerinin ve toplumun kendilerinden beklediği etkileşim kurma davranışlarını ve sosyal becerileri öğrenebilmektedirler. Sosyal beceriler ve problem davranışlar öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışları çocuklar yaşamlarının ilk birkaç günü hatta saati içerisinde anne-babalarıyla karşılıklı etkileşimleriyle birlikte öğrenmeye başlamaktadırlar. Buna karşın, gelişimsel geriliği olan çocuklar normal gelişim gösteren akranları gibi sosyal etkileşimlerinde etkileşimin gerektirdiği karşılıklılığı sağlayamayabilmektedirler. Bu nedenle önceden planlanmış sosyal etkileşim ve sosyal gelişime yönelik müdahaleler olmaksızın okul öncesi sınıflarına yerleştirilen gelişimsel geriliği olan çocukların sosyalleşme süreçleri bu durumdan olumsuz şekilde etkilenebilmekte hem akran etkileşimleri daha az olmakta, hem de okul öncesi eğitimden beklenen düzeyde yararlanamamaktadırlar.

Gelişimsel geriliği olan çocukların gelişimlerinin desteklenebilmesi akranlarıyla ilişkilerinin olumlu yönde gelişebilmesi için akranlarıyla etkileşim kurabilmeleri gerekmekte ancak kaynaştırma ortamlarında bu etkileşim kendiliğinden gerçekleşmemekte, bu nedenle de öğretmenin müdahalesi gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle gelişimsel geriliği olan çocukların akranları tarafından sınıfa kabullerinin artırılması için etkileşimlerini bozan problem davranışlarının ortaya çıkmadan önlenmesi ve gereksinim duydukları sosyal becerilerin kendilerine öğretilmesi için çeşitli müdahale programları geliştirilmektedir. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlere sınıflarındaki ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimlerini artırmak amacıyla a) önleyici sınıf yönetimi stratejileri, b) etkileşimi kolaylaştıran sosyal becerilerin öğretimi ve c) çocuklar arasındaki etkileşimi olumsuz yönde etkileyen problem davranışları önleme stratejilerinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında, öğretmenler özel geeksinimi olan ve olmayan çocukların etkileşimlerini sürdürmelerinde anahtar rolü oynamaktadırlar. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimi desteklemek amacıyla uygun yöntem ve stratejileri sistematik olarak kullanmaları ve sınıflarında etkili öğretim ortamları hazırlayabilmeleri sınıflarındaki gelişimsel geriliği olan ve olmayan çocukların etkileşimlerini artıracak, bütün çocukların okul öncesi eğitimden beklenen yararı elde etmelerini sağlayacaktır.

Okul öncesi dönemde çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimleri, gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkili olan bir faktördür. Diğer taraftan öğretmenler çocuklara okul hayatında başarılı olmalarını sağlayacak olan becerileri öğreten ve çocuklar arasındaki sosyal etkileşimleri kolaylaştıran ve çocuklara model olan kişilerdir. Ancak, okul öncesi sınıflarda çocuklar sınıf düzenini bozan davranışlar sergileyebilmekte ve bu davranışlar öğretmen-çocuk etkileşimini olumsuz yönde etkileyerek öğrenme ortamını bozabilmektedir. İlgili çalışmalara göre öğretmenler uygun olmayan davranışlar için genellikle çocukları eleştirmekte, yüksek sesle uyarmakta, bazen cezalandırmakta; uygun ve istendik davranışları ise yeterince ödüllendirmemektedirler.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimlerini artırmak, kaynaştırma ortamlarında kendi hızlarında öğrenmelerini sağlamak ve gelişimlerini desteklemek için uygulanması kolay, pratik, etkili stratejilere gereksinimleri olduğu bilinmektedir. Bu program böyle bir gereksinimi karşılamak amacıyla hazırlanmıştır. Programın içeriğini, a) etkileşimi olumsuz yönde etkileyen problem davranışların ortaya çıkmasını önleyen stratejiler, b) çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle etkileşimlerini artıracak olan sosyal becerilerin öğretimine ilişkin stratejiler ile c) problem davranışların önlenmesi ve azaltılması için kullanılabilecek stratejiler oluşturmaktadır. Program kitapçığı, öğretmen eğitiminin her oturumunda sunum slaytları, örnek videolar, tartışmalar paralelinde kullanılacak, öğretmenlerin bu kitapçıkta açıklanan stratejileri sınıflarında uygulayarak yaşadıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri sunulacaktır.

ÖZET

- ✓ Etkileşim
- ✓ Etkileşimi etkileyen faktörler
- ✓ Sınıf içi etkileşimin artırılması

SORULAR

- ✓ Sınıfınızdaki çocukların birbirleriyle etkileşimle
- ✓ Sınıfınızdaki özel gereksinimli / risk grubundak.
- ✓ Sınıfınızdaki özel gereksinimli / risk grubundaki
- ✓ Özel gereksinimli çocuğun problem davranış sergilemesinin nedenleri neler olabilir?



EK-M
Öğretmen Eğitimi Programı
Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlemci:

Tarih:

Modül:

Toplam (+) %:

Uygulama Basamakları	Evet	Hayır	Gerekmedi
1. Giriş konuşması yaptı mı?			
2. Önceki modüle ilişkin öz-değerlendirme formlarını doldurttu mu?			
3. Önceki modüle ilişkin öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin bilgi aldı mı?			
4. Önceki modüle ilişkin öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin sorunlarına çözüm önerileri getirdi mi?			
5. Konuları modülün içeriğine uygun sırada anlattı mı?			
6. Modül içeriğindeki konulara/stratejilere ilişkin örnekler verdi mi?			
7. Modül içeriğindeki stratejilere ilişkin örnek videoları gösterdi mi?			
8. Modül içeriğindeki konulara/stratejilere ilişkin öğretmenlere sorular sordu mu?			
9. Modül içeriğindeki konulara/stratejilere ilişkin öğretmenlerin sorduğu soruları yanıtladı mı?			
10. Modül içeriğindeki stratejileri öğretmenlerin 2 hafta süreyle sınıflarında uygulamalarını istedi mi?			
Toplam %			

Gerekmedi kodu, I. Modülde 2.,3. ve 4. madde için kodlanacaktır.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Şeyda Demir
Doğum Tarihi : 04.08.1983
İletişim Bilgileri : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim
Bölümü 06590 Cebeci Ankara
Tel: 0312 363 33 50
E-posta Adresi : demir.seyda@yahoo.com, sedemir@ankara.edu.tr

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2016
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2009
Lisans	Psikoloji	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2005

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü	2007-Halen
Psikolog	Özel Tebessüm Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2005-2007

Proje Deneyimi:

Proje Adı	Kurum /Proje No	Tarih	Görev	Proje Türü
Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Özel Gereksinimi Olan ve Olmayan Çocukların Gelişimlerinin Boylamsal Analizi	TÜBİTAK – 114K649	2015-	Bursiyer	Bilimsel Araştırma Projesi
Okul Öncesinde Kaynaştırma-Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmen Çıktıları Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi	TÜBİTAK – 111K184	2011-2014	Bursiyer	Bilimsel Araştırma Projesi
İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitimi Programı'nın Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Özel Gereksinimli Çocukların Davranışları Üzerindeki Etkileri	Ankara Üniversitesi BAP – 12B6055002	2012-2014	Araştırmacı	Güdümlü Araştırma Projesi

Yayın Listesi:

SCI, SSCI, AHCI İndekslerine Giren Dergilerde Yayınlanan Makaleler	7
1- Sucuoğlu, N., Bakkaloğlu, H., Akalın, S. Demir, Ş., & İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i> , 36(4), 324-341.	
2- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. <i>Educational Sciences: Theory & Practice</i> , 14(4), 1467-1495. DOI: 10.12738/estp.2014.4.2078 [Online] http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/1cea3aa73d1457e78d75afb8cbe5e44171485.pdf	
3- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. <i>Eurasian Journal of Educational Research</i> , 54, 39-60. [Online] http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdf/eng/hbakkaloglu54.pdf	
4- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. <i>Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri</i> , 14(4), 1-19. DOI: 10.12738/estp.2014.4.2078	
5- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. <i>International Journal of Early Childhood Special Education</i> , 5(2), 107-128. [Online] http://www.int-jecse.net/files/ASA7592MO3G737O1.pdf	
6- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. <i>Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri</i> , 13(1), 1-24.	
7- Sucuoğlu, B. ve Demir, Ş. (2012). Effect sizes of behavioral interventions for Turkish students with autism. <i>Eurasian Journal of Educational Research (Eğitim Araştırmaları)</i> , 12(48), 21-38.	
Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler	1
1- Demir, Ş. (2014). Otizmli çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. <i>Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi</i> , 47(2), 223-243.	
Diğer Dergilerde Yayınlanan Makaleler	1
1- Altuntaş, Ş. (2008). Özel gereksinimli öğrencilerin geçiş süreci. <i>Çoluk Çocuk Dergisi</i> , (80), 46-47.	
Ulusal ve Uluslararası Kongrelerde Sunulan Bildiriler	18
1- Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Alak, G., Demir, Ş., & Acungil, A. T. (2016). OSB olan çocuklarda erken dönem sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinin sohbet becerileri ile ilişkisi. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası 3. Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sunulan poster bildirisi, 31 Mart-3 Nisan 2016, Eskişehir, Türkiye.	
2- Demir, Ş., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Taş, B., & Aksu, H. N. (2015). OSB olan çocuklarda stereotipik davranışların ve sosyal iletişim becerilerinin öğretmen-öğrenci ilişkisi, akademik başarı ve sosyal beceriler ile ilişkisi. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan poster bildirisi, 2-4 Aralık 2015, İstanbul, Türkiye.	
3- Sucuoğlu, B., Demir, Ş., Ünverdi, C., Bülbül, I. A., İbiş, M., & Bahçeci, B. (2014). <i>Bağlamsal Değerlendirme Envanteri Türkçe Formu'nun psikometrik özellikleri</i> . Uluslararası Otizm Kongresi'nde sunulan poster bildirisi, 14-26 Kasım 2014, Antalya, Türkiye.	

4-	Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcan, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). <i>The effects of a training program on preschool teacher outcomes</i> . Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Needs'te sunulan sözlü bildiri, 14-17 Temmuz, 2014, Braga, Portekiz.
5-	Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., İşcen-Karasu, F. (2014). <i>The lessons learned from the First Inclusive Preschool Project in Turkey (FİPEPT)</i> . Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde (International Congress on Early Childhood Intervention-ICECI) sunulan sözlü bildiri, 3-6 Nisan 2014, Antalya, Türkiye.
6-	Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., İşcen-Karasu, F. ve Akalın, S. (2013). <i>Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about insclusion</i> . International Society on Early Intervention Regional Conference'da sunulan sözlü bildiri, 1-3 Temmuz 2013, St Petersburg, Rusya.
7-	Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., İşcen-Karasu, F. ve Akalın, S. (2013). The needs of inclusive preschool teachers. <i>International Society on Early Intervention Regional Conference</i> 'da sunulan sözlü bildiri, 1-3 Temmuz 2013, St Petersburg, Rusya.
8-	Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Akalın, S. ve Demir, Ş. (2013). Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. TÜBİTAK araştırma projesi ilk/ön sonuçları. <i>Etkili Liderlik ve Yönetim: Eğitim ve Rehabilitasyon (ELMIS-Effective Leadership and Management in Inclusive Schools: Education and Rehabilitation)</i> kongresinde sunulan sözlü bildiri, 19-21 Haziran 2013, Akşehir-Konya, Türkiye.
9-	Demir, Ş. ve Aydın, E. (2012). <i>Otizmli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi</i> . 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, 11-12 Ekim 2012, Trabzon, Türkiye.
10-	Ergül, C., Demir, Ş. ve Bahap-Kudret (2012). <i>Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ve tanı almış öğrencilere yönelik uygulamaları</i> . Uluslararası Katılımlı 1. Disiplinlerarası Erken Müdahale Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, 1-5 Şubat 2012, Antalya, Türkiye.
11-	Demir, Ş. ve Diken, İ. H. (2012). <i>Otizm spektrum bozukluğu ve kendini yönetme stratejileri: Alanyazına bir bakış</i> . Uluslararası Katılımlı 1. Disiplinlerarası Erken Müdahale Kongresi'nde sunulan poster bildiri, 1-5 Şubat 2012, Antalya, Türkiye.
12-	Akçamete, G., Demir, Ş. ve İşcen-Karasu, F. (2010). <i>Farklı ülkelerde özel eğitim öğretmenleri yetiştirme politikaları</i> . 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, 21-23 Ekim 2010, Gaziantep, Türkiye.
13-	Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Keçeli-Kaysılı, B., Demir, Ş. ve Bahap-Kudret, Z. (2010). <i>Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerini ve yeterliklerini nasıl değerlendiriyorlar?</i> 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, 21-23 Ekim 2010, Gaziantep, Türkiye.
14-	Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2010). <i>Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi</i> . 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, 21-23 Ekim 2010, Gaziantep, Türkiye.
15-	Sucuoğlu, B. ve Demir, Ş. (2010). <i>Türkiye'de otizmli çocuk ve gençler için kullanılan müdahale yöntemlerinin etki büyüklüklerinin incelenmesi</i> . 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, 21-23 Ekim 2010, Gaziantep, Türkiye.

- | |
|---|
| <p>16- Demir, Ş. ve Sucuoğlu, B. (2009). <i>Otizmli çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi</i>. 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildirisi, 22-24 Ekim 2009, Marmaris-Muğla, Türkiye.</p> |
| <p>17- Kargın, T., Acarlar, F., Altuntaş, Ş. ve Bahap, Z. (2008). <i>Engelli çocuğu olan ve olmayan ailelerin engelli bireylerin gelişim özelliklerine ilişkin algılarının incelenmesi</i>. 6. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi-Türkiye’de Çocuk Yetiştirme sunulan sözlü bildirisi, 13-15 Ekim, 2008, Ankara, Türkiye.</p> |
| <p>18- Kargın, T., Acarlar, F. ve Altuntaş, Ş. (2007). <i>Ankara, Gazi ve Anadolu Üniversitesi özel eğitim bölümlerinde 1995-2007 yılları arasında yürütülen tezlerin incelenmesi</i>. 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildirisi, 15-17 Kasım 2007, Çeşme-İzmir, Türkiye.</p> |

