



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN  
İLKOKULA GEÇİŞİNE YÖNELİK ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Esra Nur ÖZCAN  
ORCID: 0000-0001-9603-6427

Danışman  
Doç. Dr. Rukiye KONUK ER  
ORCID: 0000-0002-9500-0534

Konya – 2024

## TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması uzun bir emeğin ürünü olmuştur. Yüksek lisansa baőladıđım ilk andan beri hep yanımda olan, beni akademik çalıőmalara katılmam konusunda her zaman destekleyen, yaptığı çalıőmalarla her zaman bana örnek olan, çalışmamın her aşamasında desteğini yanımda hissettiğim, yaptığım her çalışmada beni motive eden, bana benden çok güvenen çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Rukiye KONUK ER'e sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Hem lisans hem de yüksek lisans dönemim boyunca her zaman desteğini hissettiğim çok kıymetli bilgilerinden faydalandığımız, öğretmen olarak yetiőmemizde büyük emeği olan bölüm baőkanımız Prof. Dr. Hakan SARI hocama sonsuz teőekkürlerimi sunarım. Hem lisans hem de yüksek lisan eğitimime çok büyük katkıları olan Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü hocalarıma teőekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca bana destek olan sorularımı asla cevapsız bırakmayan değerli Doç. Dr. Tolga SEKİ hocama teőekkürlerimi sunarım.

Araőtırmama gönüllü olarak katılan, özel eğitim alanına ve çalıőmama desteklerini esirgemeyen meslektaőlarıma sonsuz teőekkürlerimi sunarım

Hayatımın her döneminde ve her koőulda benim yanımda olan, varlıkları bana güç veren, yüksek lisans eğitimim boyunca nazımı çeken canım anneme, canım babama ve başarılı bir mühendis olacağından emin olduğum canım kardeőim Ali Furkan'a sonsuz teşekkür ederim.

Esra Nur ÖZCAN

Temmuz 2024

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vi
KISALTMALAR.....	vii
ÖZET .....	viii
ABSTRACT .....	ix
<b>BÖLÜM 1.....</b>	<b>1</b>
1. Giriş .....	1
1.1 Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın amacı .....	3
1.3. Araştırmanın önemi .....	4
1.4. Sayıtlar .....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar .....	5
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Alan Yazın.....</b>	<b>6</b>
2.1. Geçiş Tanımları .....	6
2.2. Geçiş Sınıflandırmaları.....	7
2.3. Tarih Boyunca Yapılan Geçiş Çalışmaları .....	8
2.4. Türkiye’de Geçiş Sürecinin Yasal Dayanakları .....	9
2.5. Geçişin Yol Gösterici İlkeleri.....	10
2.6. Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler.....	11
2.7. İlkokula Geçiş Süreci .....	12
2.8. İlkokula Geçiş Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar .....	13
2.9. Geçiş Sürecinde İş Birliği ve İletişim.....	14
2.10. Geçiş Planlamaları.....	14
2.10.1. İlkokul ve okul öncesi eğitim kurumunun yöneticileri .....	15
2.10.2. Anasınıfı/Birinci Sınıf Öğretmeni .....	16
2.10.3. Aile .....	16
2.11. Başarılı Bir Geçiş İçin Olması Gerekenler .....	17
2.12. Geçiş Programları.....	19
2.12.1. Abecedarian k-2 geçiş programı.....	19
2.12.2. Devlet okullarında eğitime sıralı geçiş projesi (Sequenced transition to education in the public schools- steps).....	20
2.12.3 Erken okul geçiş programı (Early school transition program): .....	22

2.12.4. İlköğretim kaynaştırma eğitimine geçiş (Transitioning into the elementary education mainstream-project team): .....	22
2.13. İlkokula Hazır Bulunuşluk .....	22
2.13. Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Temel Faktörler .....	24
2.13.2. Okula hazır bulunuşluğun boyutları .....	27
2.13.3. Özel gereksinimli öğrencilerin okula hazır bulunuşluğu .....	28
2.14.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	31
2.15. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	35
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>39</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>39</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	39
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	42
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.4.1. Ölçek geliştirme hazırlık aşaması.....	43
3.4.2. Madde havuzunun oluşturması.....	43
3.4.2. Uzman görüşlerinin alınması.....	43
3.4.2. Pilot uygulama aşaması .....	44
3.4.3. Uygulama aşaması.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	45
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>46</b>
<b>4. Bulgular .....</b>	<b>46</b>
4.1 İlkokula Geçiş Becerileri Ölçeği .....	46
4.1.1.Kapsam geçerliliği.....	46
3.1.2.Faktör deseninin belirlenmesi .....	48
4.2. İlkokula Geçiş Süreci Ölçeği.....	52
4.2.1. Kapsam geçerliliği.....	52
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>66</b>
<b>5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....</b>	<b>66</b>
5.1. Tartışma.....	66
5.1.2. Birinci alt amaca yönelik tartışma.....	67
5.1.2. Üçüncü alt amaca yönelik tartışma .....	68
5.1.3. Beşinci alt amaca yönelik tartışma .....	69
5.2.Sonuç.....	71
5.3. Öneriler.....	71
5.3.1. Uygulamaya dayalı öneriler .....	71
5.3.2.Araştırmaya yönelik öneriler.....	72
KAYNAKLAR.....	74
<b>EKLER.....</b>	<b>80</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçişine yönelik ölçek geliştirme çalışması* başlıklı tez çalışmamın toplam **74** sayfalık kısmına ilişkin, 22/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%18** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarımı inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

22/07/2024

Esra Nur ÖZCAN

Doç. Dr. Rukiye KONUK ER

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

22/07/2024

Esra Nur ÖZCAN

## KISALTMALAR

DEHB:	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
OGBDÖ:	Okul Öncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği
OSB:	Otizm Spektrum Bozukluğu
OSERS:	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri Ofisi
ÖEUO:	Özel Eğitim Uygulama Okulu
ÖES:	Özel Eğitim Sınıfı
IDEA:	Engelli Bireylerin Eğitim Yasası 2004 İyileştirme Hareketi
İGEP:	İlkokula Geçiş Becerileri
İGES:	İlkokula Geçiş Süreci
RAM:	Rehberlik Araştırma Merkezi

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Özel Eğitim Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN İLKOKULA GEÇİŞİNE YÖNELİK ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Esra Nur ÖZCAN

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimini tamamlayarak özel eğitim uygulama okullarına ve özel eğitim sınıflarına başlayan öğrencilerin yeni okula uyumları için gerekli olan becerileri ve bu dönemdeki geçiş sürecini ortaya koymaktır. Buradan hareketle, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemden ilkökula geçişlerinin sağlıklı bir şekilde yapılmasını sağlayacak bireyselleştirilmiş geçiş planlarında yer alması gereken, öğrencilerin hazır bulunuşluk becerilerine yönelik ve bu dönemi kapsayan geçiş sürecine yönelik görüşlerin belirlenmesidir. Araştırmanın modeli betimsel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. kademe ve ilkökul bünyesinde bulunan özel eğitim sınıflarında eğitim veren özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş olan Konya, Ankara, Aksaray ve Niğde illerindeki Özel Eğitim Uygulama Okullarının 1. kademe bulunan 1. ve 2. sınıfta ve ilkökul özel eğitim sınıflarında görev yapan toplam 434 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen “İlkokula Geçiş Becerileri Ölçeği” ve “İlkokula Geçiş Süreci Ölçeği”nden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrenci becerisi ve geçiş süreci ölçeği puan ortalamaları, cinsiyet, görev yaptığı okul türü, yaş, görev şekli ve görev süresine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Özel eğitim sınıfında görev yapan öğretmenler, özel eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek beceri ölçeği puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin geçiş süreci puanları açısından okul türüne göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma sonucunda İlkokula Geçiş Becerileri Ölçeği ve İlkokula Geçiş Süreci Ölçeği, uzmanların ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş, geçerliliği sağlanmış ve güvenilir bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, ölçeğin kullanımının öğrencilerin becerilerini ve geçiş süreçlerini değerlendirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Eğitim, Özel Gereksinimli Çocuk, İlkokula Geçiş Becerileri, İlkokula Geçiş Süreci, Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı.

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Special Education  
Special Education Program  
Master Thesis

### SCALE DEVELOPMENT STUDY ON THE TRANSITION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS TO PRIMARY SCHOOL ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS

Esra Nur ÖZCAN

The aim of this research is to reveal the skills required for the adaptation of students to the new school and the transition process during this period, after completing their pre-school education and starting special education practice schools and special education classes. From this point of view, what should be included in the individualized transition plans of special education teachers that will ensure a healthy transition of children with special needs from pre-school to primary school is to determine the opinions regarding the readiness skills of the students and the transition process covering this period. The model of the research was determined as a descriptive survey model. The population of the research consists of special education teachers who teach at the 1st level of the Special Education Practice School affiliated with the Ministry of National Education and in special education classes within the primary school in the 2023-2024 academic year. The sample group of the study consists of a total of 434 teachers working in the 1st and 2nd grades and primary school special education classes of the Special Education Practice Schools in the provinces of Konya, Ankara, Aksaray and Niğde, which were determined using the purposeful sampling method. The data collection tool consists of the "Primary School Transition Skills Scale" and the "Primary School Transition Process Scale" developed by the researcher. As a result of the research, student skill and transition process scale score averages did not show a significant difference according to gender, type of school, age, type of duty and tenure. It was observed that teachers working in special education classes had statistically significantly higher skill scale scores compared to teachers working in special education practice schools. No significant difference was detected in terms of students' transition process scores according to school type. As a result of the research, the Primary School Transition Skills Scale and the Primary School Transition Process Scale were developed, validated and found to be reliable in line with the opinions of experts and teachers. The findings of the study show that the use of the scale is an effective tool in assessing students' skills and transition processes.

**Key Words:** Special Education, Child With Special Needs, Primary School Transition Skills, Primary School Transition Process, Individualized Transition Plan.

# BÖLÜM 1

## 1. Giriş

İlkokula geçiş süreci her çocuk için kritik bir dönüm noktasıdır. Çocuğun ilkokula geçişi, geniş bir ağ içinde karmaşık etkileşimlerin yaşandığı bir süreçtir. Birçok çocuk, ilerideki başarılarını ve kişisel gelişimlerini inşa ettikleri bu dönemde, yeni bağlamlara ve durumlara uyum sağlamakta zorlanabilmektedir (Kienig, 2002). İyi bir şekilde geçiş yapabilen öğrenciler ilkokul yaşamına daha hazır ve kendilerini daha güvende hissedebilmektedir. Bu geçiş süreci, öğrencinin akademik performansı ve genel öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bir öğrencinin ilkokuldaki başarısının temelinde, okul öncesinden iyi bir geçişin önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Alexander & Entwisle,1988).

Özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri için ilkokula geçiş süreci bilinmezlik içeren stresli bir süreçtir. Bu süreç hem bireyin eğitim yolculuğunun başlangıcı hem de aileler ve eğitimciler için büyük bir dikkat ve hazırlık gerektirmektedir. Birçok özel gereksinimli birey, bilindik ortam ve tanıdık kişilerle, günlük rutinlerine ait çevrede daha rahat hissetmektedir. Ancak geçiş dönemleri, bu bilinirlikten uzak ve farklı olduğu için zorlayıcı olabilmekte aileler ise bu dönemde ek desteklere ihtiyaç duyabilmektedir ( Kekik, 2022).Bu nedenle ilkokula geçiş sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçları doğrultusunda gönderen ve alan kurum ve aile iş birliği ile geçiş planlamalarının yapılması sağlıklı bir geçiş için büyük önem arz etmektedir.

Ülkemizde geçiş sürecine yönelik yasal düzenlemelere bakıldığında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine 2012 yılından 2018 yılına kadar geçiş süreçleriyle ilgili başlıklar ve düzenlemeler eklediğini, 2018'de ise geçiş hizmetlerinin sunulmasının yasal bir zorunluluk haline geldiğini görülmektedir. Yenilenen yönetmelikle birlikte, Türkiye'de geçiş süreçlerinin önemli bir yer kazandığı ve devletin bu alanda politika oluşturma niyetinin açıkça görüldüğü belirtilmektedir. Bu güncellenen yasal düzenlemelerin ulusal düzeyde uygulanması için, tüm hedeflerin, paydaşların rollerinin ve sorumluluklarının, iş birliğinin ve izleme değerlendirme sistemlerinin açıkça belirlenip sistematikleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, bu sürecin etkinleştirilmesi ve projelerin geliştirilmesi üzerine çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Kekik, 2022).

Okula hazırlık, zaman içinde gelişen ve içinde pek çok okul temasını barındıran öğrenilmesi gereken bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Okula hazır olmanın, yalnızca belirli bir beceri listesi veya soyut kavramlarla sınırlı olmadığı, aynı zamanda sınıf içinde uyumlu davranışları da aşan daha derin bir anlam taşıdığı vurgulanmaktadır. Araştırmacılar, hazır bulunuşluğun bir çocuğun öğrenme yeteneğini etkileyen yaşamının tüm alanlarını kapsadığını belirtmektedirler. Bu süreç özellikle ilişkiler üzerine odaklanmakta olup, çocuklar, aileler ve eğitimciler arasındaki ilişkilerin okula geçişte kritik bir rol oynadığına dikkat çekmektedir (Meisels,1998).

İlkokula hazır olma, çocuğun okulun beklentilerine uyum sağlaması ile ilişkilidir. George Stanley Hall'a göre çocuğun öğrenebilme yeteneği daha önce kazandığı deneyimlerle ve mevcut bilgi birikimiyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla, çocuğun öğrenme sürecinde odaklanması gereken, onun daha önceki kazanımlarına ve bu kazanımların üzerine nasıl yeni bilgiler inşa edebileceğine odaklanmaktadır (Çataloluk, 1994). Çocukların okula başlamaya hazır oldukları belirtilirken, yıllar içinde tutarlılık, yabancı fiziksel çevrelere uyum sağlama, rutin aktiviteleri yerine getirme, kendi isteklerini ifade etme ve başkalarıyla duygusal bağ kurma becerilerini geliştirdiklerinde okula hazır oldukları ifade edilmektedir (Pianta & Walsh,1996).

Özel gereksinimli öğrenciler ilkokula geçiş sürecinde uyumsal beceriler, sosyal beceriler, iletişim, akademik çalışmalar, öz bakım becerilerinde güçlük yaşamakta, aileden ayrılmama isteğinden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlardan hareketle öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşlukları ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Okula geçiş sürecinde herhangi bir planlamanın yapılmaması öğrencilerin okula hazır olma ve uyum sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda okullarında öğrencilere hazır olmadığı okullarda fiziki alt yapı eksikliği, personel gereksinimi, okulöncesi ve ilköğretim kurumu arasındaki farklılıklar bulunması, öğretmen yetiştirme programı ve hizmet içi çalışmaların yetersizliği gibi sorunlar bulunduğu görülmektedir (Yıldırım- Hacııbrahimoğlu, 2013).

## **1.1 Problem Durumu**

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların bir kısmı kaynaştırma eğitimi almakta, bir kısmı ise okul öncesi özel eğitim kurumlarında eğitimlerini almaktadır. Bunların yanı sıra bazı çocuklar bireysel özel eğitim hizmeti almakta bazıları bireysel özel eğitim hizmeti alırken başka bir kurumda okul öncesi eğitim almaya devam etmektedir. Bazı özel gereksinimli

çocuklar ise erken dönemde her iki eğitim de almamaktadır. Özel gereksinimli çocukların geçiş sürecinin genellikle ailelerin bireysel çabaları ile yürütüldüğü görülmektedir (Bakkaloğlu, 2013).

Ülkemizde okul öncesi dönemdeki eğitimi sona eren ve birinci sınıfa başlayan özel gereksinimli öğrencilerin rehberlik araştırma merkezlerince yerleştirme kurulu kararı ile okula kayıtları yapılmakta geçiş sürecinin planlanmasına yönelik herhangi bir çalışma yapılmamaktadır. Öğrencinin okula uyum süreci öğretmen ve veli çabası ile gerçekleştirilmekte, önceden planlanmış geçiş süreci oluşmamaktadır. Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçişini kolaylaştırmaya hizmet edecek geçiş planlamalarının hazırlanması için öncelikli olarak geçiş ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın amacı**

Bu çalışma okul öncesi eğitimini tamamlayarak özel eğitim uygulama okullarına (ÖEUO) ve özel eğitim sınıflarına (ÖES) başlayan öğrencilerin yeni okula uyumları için gerekli olan becerileri ve bu dönemdeki geçiş sürecini ortaya koymayı hedeflemektedir. Buradan hareketle, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemden ilkokula geçişlerinin sağlıklı bir şekilde yapılmasını sağlayacak bireyselleştirilmiş geçiş planlarında yer alması gereken öğrencilerin hazır bulunuşluk becerilerine yönelik ve bu dönemi kapsayan geçiş sürecine yönelik görüşlerin belirlenmesidir. Belirlenen bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. İlkokula Geçiş Becerileri Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?
2. İlkokula Geçiş Süreci Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin ilkokula geçiş süreci ve ilkokula hazırlık becerilerine yönelik görüşleri;
  - a. Mesleki kıdem değişkenine göre değişmekte midir?
  - b. Cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?
  - c. Görev yapılan kurum türü değişkenine göre değişmekte midir?
  - d. Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenin görev türü (alan mezunu, ücretli öğretmen, görevlendirme öğretmen) değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?

### 1.3. Araştırmanın önemi

Her bireyin yaşam içerisinde kritik dönemlerde öğrenmesi gereken birtakım beceriler vardır. Bu becerilerin içinde bulunduğu yaş ve gelişim dönemlerine uygun olarak kazandırılması gerekmekte ve çocuğun bir sonraki döneme hazır hale gelmesi istenmektedir. Bu kritik dönemlerden birisi de okul öncesi dönemdir. Okul öncesi dönemde eğitimin sağlıklı bir şekilde yapılması, hedeflenen kazanımlara ulaşılması ilkököl için hazır bulunuşluk kazandıracak ve başarı getirecektir. Okul öncesi dönemde gelişim dönemine uygun eğitim almayan çocuklar kazanması gereken birçok davranışı kazanamamakta ve kazandırılmayan bu davranışlar ise diğer kademelerde verilen eğitimlerde aksaklığa sebep olmaktadır. Ayrıca kritik dönemde öğrenilmeyen becerilerin ileriki yaşlarda öğretimi daha güç olmaktadır. Ne yazık ki 3.kademeye gelmesine rağmen okul öncesi dönemde kazanması gereken beceri ve davranışları gerçekleştiremeyen öğrenciler bulunmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin okul öncesi eğitimden temel bilgi ve becerilerin yanı sıra, okula uyum, öz bakım becerileri, okuma-yazmaya hazırlığa yönelik çalışmalar ve değerler eğitimi konularında beklentileri bulunmaktadır (Pekdoğan, 2017). İlkokula geçiş sürecinde yeni programa, yeni ortama, yeni kurallara geçiş yapacak öğrencinin ihtiyaçlarının doğru bir şekilde ve eksiksiz olarak belirlenmesi başarılı geçişlere hizmet edecek planların oluşturulmasına olanak sağlar.

Ülkemizde öğrencilerin kademeler arasında geçiş sürecinin planlaması yapılmamakta, öğrenciler RAM yerleştirme kararı ile okullarına kaydolmakta ve eğitim öğretime başlamaktadır. Alan yazına bakıldığında özel gereksinimli çocukların geçiş sürecine yönelik çalışmalar bulunmakta fakat ilkökula geçiş sürecinin planlanmasına hizmet edecek bir ölçü aracı bulunmamaktadır. Bu sebeple kademeler arasında geçişlerde öğrenciler ve aileler birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu çalışma okul öncesi eğitimi tamamlamış ve ilkökula başlayacak öğrenciler için geçiş planlamalarına hizmet edecek ve öğrencilerin ihtiyaçları tam ve doğru olarak tespit edilerek geçiş süreci hem öğrenci hem de aileler için sağlıklı bir şekilde geçirilecektir. Böylece çalışmanın alan yazına ilkökula geçiş yapacak öğrencilere ve ailelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### 1.4. Sayıtlar

Araştırmada kullanılacak olan ilkökula geçiş ölçeğinin araştırmaya konu olan özel eğitim uygulama okulları ve ilkököl bünyesindeki özel eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenler tarafından samimiyetle ve doğru olarak cevaplandırıldığı varsayılacaktır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Ölçme araçlarındaki konu başlıkları ve maddeler ile sınırlı olacaktır.

2. Ölçekleri yanıtlayan özel eğitim uygulama okulları ve özel eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin cevapları ile sınırlı olacaktır.

## 1.6. Tanımlar

Okul öncesi dönem: Yaşları 3-6 yaş arasında değişen çocukların içinde bulunduğu dönemin adıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013)

Özel Eğitim Anaokulu: 36-66 aylık özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim aldıkları kurumlardır.

Özel Eğitim Uygulama Okulu (1.Kademe): Orta-ağır düzey zihinsel yetersizliği bulunan ve orta-ağır düzey otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrencilerin özel eğitim aldığı ilkokul kademesindeki okullardır.

Özel Eğitim Sınıfı: Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yetersizlik türü, eğitim performansları dikkate alınarak, özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş sınıflardır.

## BÖLÜM 2

### 2. Alan Yazın

#### 2.1. Geçiş Tanımları

Geçiş hareketi 1984'te federal bir girişim olarak başladığı zaman, istihdama yol açan sonuç odaklı bir süreç olarak kavramsallaştırmıştır. ABD Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi (OSERS) asistan sekreteri Madeleine Will, geçiş sürecini, liseyi, mezuniyet noktasını, ek olarak orta öğretim sonrası eğitimi veya yetişkin hizmetlerini ve istihdamdaki ilk yılları içeren bir dönem olduğunu belirtmekte ve okulun sunduğu güvenlik ve yapı ile yetişkin yaşamının fırsatları ve riskleri arasında bir köprü olarak tanımlamaktadır (Will, 1984).

Halpern ve birçok insan ABD Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi'nin (OSERS) tanımını dar ve tek boyutlu bularak itiraz etmiş ve 1990 yılında 101-476 sayılı Kamu Yasasının kabul edilmesiyle geçiş hizmetlerini, bir öğrenci için sonuç odaklı bir süreç içinde tasarlanan, okuldan okul sonrası faaliyetlere geçişi teşvik eden, ortaöğretim sonrası eğitim, mesleki eğitim, entegre istihdam (destekli istihdam dahil), sürekli ve yetişkin eğitimi, yetişkin hizmetleri, bağımsız yaşam veya toplum katılımı dahil olmak üzere koordineli bir dizi faaliyet olarak tanımlamıştır (Halpern, 1993).

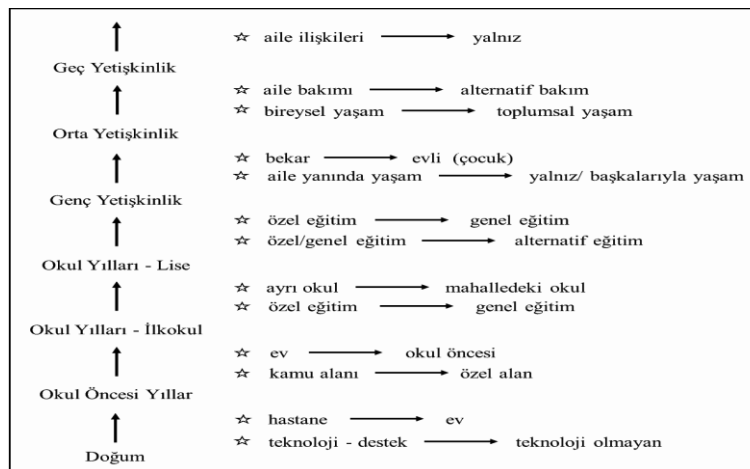
Huntinger (1981) geçişi çocuğun bir programdan diğerine geçerken doğru yerleştirilmesini ve daha sonrasının ayarlanması için planlanmış ve uygulanan stratejiler ve prosedürler olarak tanımlamıştır (Rule vd., 1990).

Brolin (1989) geçiş sürecini kişinin yaşamı boyunca karşılaştığı çeşitli faaliyetler ve rollerin bütünü kapsayan bir süreç olarak tanımlar. Bu süreç, ücretli işlerde çalışma, okul görevlerini yerine getirme, ev yönetimi, aile üyeliği, gönüllülük faaliyetlerine katılma, emeklilik ve bunun yanı sıra verimli eğlence ile mesleki eğlence faaliyetlerini içerir. Brolin'e göre, geçiş süreci, bireyin yaşamının farklı aşamalarında edindiği deneyimlerin ve üstlendiği sorumlulukların bütünü temsil eder. Özel gereksinimli bireyler, bu süreçte yetişkinliğe geçişlerinde karşılaştıkları sorunları çözmek ve doğru tercihler yapmak için özel desteklere ihtiyaç duyabilirler. Bu destekler, onların bağımsız ve kendine yeterli bireyler olarak toplumla kaynaşmalarını ve üretken olmalarını sağlamak amacıyla büyük önem taşır (Brolin & Schatzman, 1989).

1997 yılında kabul edilen Engelli Bireyler Yasası'na göre geçiş süreci, engelli bireylerin ortaöğretim sonrası yaşamlarına geçişini teşvik eden ve destekleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Yasaya göre, bu süreç bireyin tercihleri, ilgi alanları ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmektedir. Özellikle mesleki eğitim, entegre istihdam (destekli istihdam da dahil olmak üzere), sürekli eğitim, yetişkin hizmetleri, yetişkin eğitimi, bağımsız yaşam veya toplumsal katılım gibi alanlarda koordineli faaliyetler yürütülerek bireyin geleceğe hazırlanması sağlanmalıdır. Bu süreç, bireyin günlük yaşam becerilerini geliştirmesine, istihdam olanaklarına erişmesine ve toplumsal hayata aktif katılımını sağlamasına destek olmayı amaçlayan bir dizi faaliyeti içermektedir.

## 2.2. Geçiş Sınıflandırmaları

Blalock ve Patton (1996) her bireyin yaşamında geçiş dönemlerinin olduğunu bazı dönemlerin öngörülebilir ve normatif olduğunu, bazı dönemlerin ise içinde bulunulan zamana ve duruma özel olduğunu ileri sürmüştür. Bu geçiş dönemleri dikey ve yatay geçiş dönemleri olarak sınıflandırılmıştır. Kişinin yaşamı boyunca gelişimsel olarak geçişleri dikey geçiş olarak adlandırılır. Dikey geçişler, doğumdan itibaren başlayıp, bebeklik dönemi, okul öncesi dönem, okul dönemi, ergenlik dönemi ve ileri yaş dönemlerine doğru ilerleyen süreci kapsar ve bu süreç okula başlama, okulu bırakma, yaşlanma gibi önemli yaşam olayları ile ilişkilidir. Bu olaylara yönelik koordineli bir planlama bireylerde oluşacak olan kaygıları en aza indirgeyebilir. Yatay geçişler ise dikey geçişlerin herhangi bir aşamasında meydana gelen bir durumdan veya ortamdaki diğerine hareketi ifade etmektedir. Hastaneden eve geçiş, okul değişikliği, genel eğitimden özel eğitime geçiş, aile yanında yaşarken yalnız yaşamak, evlenmek, yatay geçiş örnek verilebilir.



Şekil 1.1. Dikey ve Seçkin Yatay Geçişler

Kaynak: Blalock ve Patton, 1996, s. 8

### 2.3. Tarih Boyunca Yapılan Geçiş Çalışmaları

Tarih boyunca yapılan geçiş çalışmalarına bakıldığında ilk federal geçiş politikalarının 1960'lı yıllarda başlayarak ve 1980'li yılların sonlarına kadar devam ettiği görülmüştür. Bu politika geçiş hizmetlerinin ve sonuçlarının öncülleri olarak mesleki eğitim ve kariyer gelişimine önem verilmesi ile karakterize edilmiştir. Kariyer eğitimi hareketi ,1963 yılında Mesleki Eğitim Yasası (P.L. 88-210) ve daha sonra 1984 Carl D. Perkins Mesleki Eğitim Yasası'nın (P.L. 98-524) kabul edilmiş, bu yasalar mevcut programların genişlemesini, geliştirilmesini sağlamış ve özel gereksinimli öğrenciler dahil olmak üzere özel nüfuslara yardım etmek için eyaletlere fon sağlamıştır. Kariyer eğitimine yönelik destekler 1974 yılında Kariyer Eğitimi Ofisinin kurulması ile daha da genişlemiş, yasama yetkileri, yenilikçi kariyer eğitimi modelleri geliştirmek için hibe teşvikleri sağlamıştır (Morningstar vd., 2012).

1985 yılında Harpern'in dile getirdiği gibi 1980'lerin ortalarında, federal öncelikler özel gereksinimli öğrenciler için geçiş hareketinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.1984 yılında İlk önemli federal geçiş okuldan istihdama bir köprü olarak geçiş kavramını tanıtan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi'nin (OSERS) ile başlatılmıştır (Will, 1984). OSERS aynı zamanda eyalet ve yerel düzeylerde kapasite oluşturmak için teşvik fonu sağlamıştır. Harpern kısa bir süre sonra bu yeni basılan federal tanımı, istihdam odaklı sonuçlarla birlikte topluluk yaşamı ve sosyal ilişkiler kavramlarını birleştirerek genişletmiştir (Morningstar vd., 2012).

Geçiş politikasının ikinci dalgası 1980'lerin sonlarında başlamış ve 1990'lar boyunca devam etmiştir. ikinci nesil federal geçiş politikası, engelli öğrencilerin yetişkinliğe geçişlerini planlamaya ilişkin özel yetkilerin dile getirilmesini sağlamıştır. 1990'da IDEA'da (P.L. 101-476) geçiş hizmetlerini tanımlayan ve ilk kez eyalet ve yerel özel eğitim kurumlarının Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (IEP) içindeki geçiş hizmetlerini tanımlayan özel gereksinimlerini zorunlu kılan değişikliklerle yönlendirilmiş, dış kurumlarla bağlantı kurulması ve eyalet ve yerel kurumların öğrenci sonuçlarını izlemesini ve raporlamasının zorunlu kılması gündeme gelmiştir. Geçiş planlaması ve hizmetleri, 14 ila 21 yaş arasındaki gençler için özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Morningstar vd., 2012).

Özel gereksinimli öğrenciler için üçüncü dalgası olan federal geçiş politikası 1990'ların sonlarından Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası ile başlamış ve tüm öğrenciler için akademik başarıyı ve hesap verebilirliği geliştirmeye odaklanmış, bu yasa ile devletler güçlü akademik

standartlara dayalı olarak tüm öğrenciler için tek bir hesap verebilirlik sistemi uygulamaktan sorumlu tutulmuştur (Morningstar vd., 2012).

ABD’de uygulanan dördüncü ve mevcut geçiş politikaları ise, etkili geçiş müdahalelerini doğrulama ve geçiş politikalarını ve uygulamalarını titiz araştırmalara dayandırma çabalarıyla göze çarpmaktadır. Tüm ortaöğretim öğrencilerine mezuniyet ve ortaöğretim sonrası ortamlara geçiş için kaynaklar sağlandığından, uygulamanın doğrulanmasına odaklanması, özel gereksinimli öğrenciler için daha çok geçiş etkinliği ve eşitlik sağlamaktır. Mevcut geçiş politikası , yetenek düzeyine bakılmaksızın tüm orta öğretim gençliğini dahil etme vizyonunu dile getirmiştir.

Engelli Bireylerin Eğitim Yasası 2004 İyileştirme Hareketi (The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004-IDEA)’nde 16 yaşından büyük olmamak kaydıyla koordineli hizmet planı uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu planın bireyselleştirilmiş eğitim planlarına uygun olacak şekilde okul içi destek ve okul dışı etkinliklerden oluşması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca IDEA 2004 yasası, öğrencilerin davranışları ve performansını ölçmek için ihtiyaçlarına, becerilerine ve güçlü yönlerine uygun sonuç odaklı bir süreçle koordineli hizmet planları geliştirmek için geçiş değerlendirme araçlarının kullanımını zorunlu kılmıştır. (Cesur -Yakaboylu, 2016).

#### **2.4. Türkiye’de Geçiş Sürecinin Yasal Dayanakları**

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin geçişleri ile ilgili yasal düzenlemeler 2018 yılı itibari ile Özel Eğitim Hizmetleri yönetmenliğine eklemiştir. Özel Hizmetleri Yönetmenliği Eğitsel Değerlendirme ve tanılama esasları başlığı altında eğitsel değerlendirme süreçlerinin nasıl yönlendirildiğini ve bu süreçlerin nasıl uygulandığını açıklar. Bu bağlamda, öğrencilerin eğitim süreçlerinin sürekli olarak değerlendirilmesi ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi önem taşımaktadır.

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

Bu maddede görüldüğü gibi eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci, bireyin tüm gelişim alanları ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri göz önünde

bulundurularak yapılmaktadır. Bu süreç, eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde yapılabilmektedir. Öğrencinin eğitim sürecinde ilerledikçe veya farklı bir eğitim kademesine geçiş yaptığında bu değerlendirme süreci tekrarlanmaktadır. Bireyin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda, veli ya da okulun yazılı talebi üzerine, değerlendirme süreci gerektiğinde tekrarlanabilmektedir. Kademeler arası geçişler başlığı altında;

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

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

Madde 9’da yerleştirme kararı alınan öğrencinin devam edeceği okullarda planlamanın Ram tarafından yapılan plan ve rehberlik servisi iş birliği ile öğrencilerin eğitime erişiminde gerekli tedbirlerin alınması geçiş sürecinde yer alan kişilere yönelik bilgilendirmelerin yapılması geçiş ile ilgili sene sonunda okul yöneticilerinin yapacağı işlemler açıklanmaktadır. Yönetmenlikte izleme başlığı altında;

“Madde 10 – (1) Özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin her kademesinde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gelişimlerinin ilgili okul ve kurumlarca takip edilerek kayıt altına alınması esastır (MEB, 2018).”

Özel Eğitim Yönetmenliğinde özel gereksinimli öğrencilerin erken çocukluktan itibaren eğitimin her kademesinde gelişimlerinin takip edilmesi ve kayıt altına alınması gerektiği belirtilmektedir.

## **2.5. Geçişin Yol Gösterici İlkeleri**

Patton ve Dunn (1998) geçiş hizmetlerinin uygulanması için bir referans çerçevesi görevi gören bir dizi yol gösterici ilke belirlemiştir. Bu ilkelere göre geçiş planlamalarının erken başlaması ve kapsamlı olması gerektiği, geçiş planlamaları yapılırken ideal olan ile mümkün

olanın dengelenmesi gerektiği, öğrencinin geçiş planlamalarına katılımının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında geçiş planlamalarında aile katılımının çok önemli olduğu ve geçiş planlama sürecinde ailelerin değerlerine ve kültürel çeşitliliğine duyarlı olunması gerektiği belirtilmiştir. Geçiş sürecinde hizmetlerin ve desteklerin tanımlanması önemli olduğu, toplum temelli deneyimler ve diğer faaliyetler, ihtiyaç duyulan geçiş becerilerinin oluşturulmasında son derece yararlı olduğu, geçiş değerlendirmesi, planlama ve talimat vermek için yeterli zamana sahip olmanın önemi, geçiş planlama sürecinde, öğrencinin ihtiyaçlarının yanı sıra güçlü yönlerine de odaklanmayı içermesi gerektiği ve geçiş ihtiyaçlarının sıralanmasının gerekli olabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca geçiş planlaması tüm öğrenciler için faydalı olduğu belirtilmiştir (Patton & Dunn, 1998, s. 16-18).

## **2.6. Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler**

Çocukların eğitim yolculuğunda önemli bir dönüm noktası olarak okula başlamanın önemi göz önüne alındığında, yapılan araştırmalar, çocuklara okula başarılı bir geçiş deneyimi yaşama fırsatı verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okula olumlu başlangıç yapan çocukların okul deneyimi süresince de olumlu akademik ve sosyal sonuçlar elde etmektedir ( Briggs & Potter, 1999; Hausken & Rathbun, 2002; Dockett & Perry, 2007; Pianta & Kraft Sayre, 2003).

Hanson (2005) geçiş sürecini etkileyen etmenleri dört başlıkla açıklamaktadır. Bu başlıklar; kişisel özellik ve deyimler, katılımcılar arasındaki ilişki, yasal düzenlemeler, destek türleri ve miktarı olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçiş sürecinde yer alan özel gereksinimli çocuklar, aileleri, uzmanlar sürece kendi kişisel özellikleri ve deneyimleri ile katılmakta ve her biri amaçlarını, beklentilerini geçiş sürecine de yansıtmaktadır. Çocuğun özellikleri, engel türü, ihtiyaç duyduğu hizmet türü ,sosyal iletişimi gibi birçok etmen çocuğun geçiş sürecini etkileyebilmektedir. Bunun yanında ailenin kültürel yapısı, sosyoekonomik statüsü, ailenin geçmişte çocuğuyla ilgili yaşadığı olumlu veya olumsuz deneyimler geçiş sürecinde, yerleştirme ve değerlendirme sürecinde etkili olmaktadır. Çocuk ve ailenin yanı sıra uzmanların tutumları, beklentileri, deneyimleri, kültürel geçmişleri geçiş sürecindeki başarıyı etkileyen bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Altın, 2014).

Okula başlama bireysel olarak çocuk için bir olay değil, tüm toplumu içeren bir deneyimdir (Dockett & Perry, 2001). Dolayısıyla geçiş sürecinde paydaşların iş birliği geçiş sürecini etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukları en iyi tanıyan kişiler aileleridir bakım ve hizmet alma ile ilgili sorumlulukları taşımakta uzmanlar ise çocuğun

sağlıklı bir geçiş süreci için yapılması gerekenler ile ilgili aileleri yönlendirebilecekleri bilgileri ellerinde bulundurmaktadır. Dolayısıyla ailenin ve geçiş sürecine katılan uzmanların iş birliği geçiş süreci için önemli bir etmendir (Akt. Altın, 2014).

Geçiş sürecini etkileyen etmenlerden bir diğeri yasal düzenlemelerdir. Yurt dışında 1960'lı yıllarda geçiş politikaları oluşturulmuştur. Ülkemiz için ise geçiş yeni bir konu olmakla birlikte bu konuya yönelik yasal düzenlemeler yetersiz kalmaktadır. Ülkemizde kademeler arası geçiş sürecine yönelik yasal düzenlemelere bakıldığında, Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden ders yılı sonunda kademeler arası geçiş yapacakları kayıtlı bulunduğu okullarda okul yönetimleri öğrencilerin rehberlik araştıra merkezi (RAM)'a yönlendirilmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürüttüğü, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin geçiş süreçlerinde her tür ve kademedeki geçişlerde eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılması gerektiği, il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yerleştirilen öğrencilerin devam edeceği okullarda RAM'ın planlamasıyla ve okul rehberlik servisi ile işbirliği içerisinde öğrencinin okula oryantasyonu ve eğitime erişimi ile ilgili gerekli önlemler alınarak uygulamaların takip edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmenliği, 2018).

Destek türü ve miktarı her öğrenci aynı geçiş yaşantılarına sahip olmadığı için farklılaşabilmektedir. Destek çocuğu ve aileyi geçiş yapılacak yeni ortama uyumunu kolaylaştırmaya yönelik berilerin kazandırılmalı ve aileler geçiş konusunda bilgilendirilmelidir. Destek öğrenci ve aileyi hazırlamaya yönelik hizmet sağlayanlar tarafından formal olarak yapılabileceği gibi aileleri cesaretlendirme şeklinde informal desteklerde sağlanabilir (Akt. Altın, 2014).

## **2.7. İlkokula Geçiş Süreci**

Özel gereksinimleri bulunan öğrenciler gereksinim duydukları eğitsel, tıbbi, sosyal hizmetleri alırken birtakım geçişlerle karşılaşmaktadır. Bu geçişleri dikey ve yatay geçiş olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Dikey geçişler özel gereksinimi olan çocuk ve ailesinin zaman içerisindeki sistemler arasındaki geçişidir. Erken müdahaleden, okul öncesine geçiş, okul öncesinden ilkokula geçiş, ilkokuldan ortaokula geçiş, okul yıllarından sonra yetişkinliğe geçiş dikey geçişe örnektir. Gelişimsel bir sıra içinde geçişler yapıldığından yordanması mümkündür ve bu geçişlerin planlanması özel gereksinimli çocuk için büyük önem taşımaktadır. Dikey geçiş sürecinde öğrenci için herhangi bir planlamanın yapılmaması öğrenciyi olumsuz etkilemektedir (Kagan & Neuman, 1998). Yatay geçiş ise, özel gereksinimli

çocuğun ve ailesinin farklı yerlerde farklı kişilerce eş zamanlı olarak sunulan hizmetlere katılımıdır. Günlük veya haftalık olarak ortaya çıkabildiğinden yordanamamaktadır. Evden okula geçiş, uzak bir okuldan yakın bir okula geçiş yatay geçişe örnektir.

Türkiye’de özel gereksinimli çocuklar için yasal düzenlemeler 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) çerçevesinde sunulmaktadır. Bu yönetmenliklere göre 0-6 yaş arasındaki çocuklar için sunulan eğitim hizmetleri ikiye ayrılmaktadır. “Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Hizmetleri” ile 0-36 ay özel gereksinimli çocukların eğitimi sağlanmaktadır.37-72 ay grubunda bulunan özel gereksinimli öğrenciler ise “Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Hizmetleri ”ile eğitimlerine devam etmektedir. Yasal düzenlemelere bakıldığında özel gereksinimli çocukların kademeler arasında geçişine yönelik herhangi bir yasal düzenleme bulunmamakta bu da bir takım karmaşıklığa sebep olmaktadır.

## **2.8. İlkokula Geçiş Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar**

Çocuklar hayatları boyunca birçok geçiş süreci içerisinde bulunsalar da ilkokula geçiş öğrenme üzerinde önemli etkiler bırakabilmektedir. Özel gereksinimli bireyler ve aileleri ilkokula geçiş öncesinde yerleştirme sürecinde ve sonrasında birçok zorlukla karşılaşabilmektedir. İlkokula geçiş ve yerleştirme sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin e-okul sistemi üzerinden yerleştirildiği okullarda eğitim gördüğü ilkokula geçişte temel etkenin öğrencinin yaşı olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra ilkokulların özel gereksinimli çocukları okullarına kabul etmediği ve özel eğitim okullarına yönlendirdikleri görülmektedir. Yerleştirme sonrasında ise anneler çocuklara karşı öğretmenlerin ilgisiz ve yetersiz olması, çaba göstermemesi, çocuğun sınıfta istenmemesi, öğretmenin özel gereksinimli çocukla akademik çalışma yapmaması, okul yönetimin özel gereksinimli çocuğa ve ailesine herhangi bir destek hizmet sağlamaması gibi sorunlar ile karşılaştıkları görülmektedir (Altın, 2014).

Araştırmalar, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçiş sürecinde yaşadıkları zorlukları çeşitli kategorilere ayırdıklarını ortaya koymaktadır. Bu kategoriler çocuk, okul, sınıf, öğretmen, özel eğitim merkezleri ve Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) olarak sıralanmaktadır. Araştırmalar genel olarak, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin geçiş sürecinde bilgilendirme sürecinde eksiklikler, uyum sorunları, yeterli desteklerin sağlanmaması, okul ve sınıflardaki fiziki alt yapı eksiklikleri, öğretimde farklılık yaşanması, iletişim ve iş birliği eksiklikleri, ailenin ilgisizliği ve kaynaştırma konularında yeterli bilgiye

sahip olmamalarının öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerde önemli rol oynadığını göstermektedir. Özel gereksinimli çocukların ilköğretime geçişte en büyük zorluklarının, çocuk ve aile boyutlarında olduğu belirlenmiştir (Yıldırım -Hacııbrahimoğlu, 2013).

## **2.9. Geçiş Sürecinde İş Birliği ve İletişim**

Geçiş planlamalarında iş birliği öğrencinin başarılı bir şekilde okula uyum sağlaması, öğrencinin özel ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyacına uygun desteğin sağlanması açısından hayati önem arz etmektedir. Tüm paydaşların bir araya gelerek öğrencinin ihtiyaçlarına en iyi şekilde yanıt verecek bir ortamı oluşturması gerekmektedir. Öğrencinin önceki eğitiminden sorumlu olan öğretmenler, yeni okulun öğretmenleriyle iş birliği yaparak öğrencinin güçlü yönlerini, zorluklarını ve ihtiyaçlarını paylaşabilmektedir. Bu bilgi, yeni eğitim planının oluşturulmasında ve öğrencinin gereksinimlerine uygun stratejilerin belirlenmesinde önemli bir rol oynar. İş birliği yapılarak, öğrencinin uyum sağlamasına yardımcı olacak destek ve kaynaklar belirlenebilmekte bu da öğrencinin yeni öğretmeni, sınıf arkadaşları ve okul ortamıyla daha rahat bir şekilde etkileşimde bulunmasına yardımcı olabilmektedir. Eski ve yeni okulun personelinin sürekli iletişim halinde olması, öğrencinin geçiş sürecindeki ilerlemesini takip etmek ve gerektiğinde destek sağlamak için önemlidir. Aileler ile geçiş sürecinde yapılacak iş birliği ailelerin okul ile düzenli iletişim halinde olmalarını sağlamakta ve çocuklarının eğitimine destek olmalarına yardımcı olmaktadır. Okul ile iyi bir iletişim ve iş birliği halinde olan aileler okula güven duymakta çocuklarının eğitim sürecinde aktif rol oynamaktadır.

## **2.10. Geçiş Planlamaları**

Yeni bir programa geçişin yol açtığı değişiklikler, çocukları ve ailelerini uygun hizmetlerin kaybı riskiyle karşı karşıya bırakabilir. Örneğin, kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliği bir çocuğun yerleştirilmesini geciktirebilmekte, kurumlar arasındaki uygunluk gereksinimlerindeki farklılıklar, bazı çocukları veya aileleri hizmetsiz bırakabilmektedir. Program müfredatındaki veya öğretim stilineki farklılıklar, bir çocuğun yeni becerilere uyumunu veya edinimini etkileyebilir. Bu riskleri en aza indirgeyebilmek için doğrudan hizmet ve aileleri kapsayan dikkatli bir planlama yapılması gerekmektedir (Fowler, 1988).

Geçiş planlamaları, öğrencilerin bir eğitim seviyesinden veya ortamdaki diğerine geçiş yaparken uyum sağlamalarını ve başarılı olmalarını sağlamak için yapılan planlamalardır. Aileler ve özel gereksinimli çocuklar için karmaşık ve bilinmezlik içeren ilkökula geçiş süreci

iyi bir planlama ve iş birliği ile kolayca atlatılan öğrenci ve aile için bilinmezlik ve karmaşa içermeyen bir süreç haline gelebilir. Yazılı bir plan oluşturmak, ilgili tüm kişilerin sürece dahil olmasını, geçiş süreci için bir çerçevenin oluşturulmasını ve rollerin ve sorumlulukların tanımlanmasını sağlar (Fox vd., 2002).

Geçiş planları oluşturulurken ilk adım, geçiş ekibinin belirlenmesidir. Bu ekip, öğrenciyi alan ve gönderen kurumları, öğretmenleri, okul müdürlerini, ebeveynleri ve diğer topluluk temsilcilerini içeren işbirlikçi bir yapı oluşturmalıdır. Geçiş sürecini kolaylaştırmak ve düzenli toplantılar düzenlemek için geçiş koordinatörü atanmalıdır. Belirli bir okul veya program için geçiş uygulamaları ve planları, ailelerle etkili iletişim sağlayabilecek bir okul profesyoneli tarafından yönetilmelidir. Bu rolü bir aile çalışanı, ebeveyn koordinatörü, öğretmen, rehberlik danışmanı veya okul sosyal hizmet uzmanı üstlenebilir. Ekip oluşturulduktan sonra, her üyenin rol ve sorumlulukları belirlenmeli ve bir zaman çizelgesi oluşturulmalıdır. Zaman çizelgesi belirlendikten sonra, sorunsuz bir geçiş süreci için sürekli olarak toplantılar düzenlenmelidir (Kraft-Sayre ve diğerleri, 2000). İlkokula geçiş sürecinde yer alan kişiler ve görevleri şu şekildedir;

### **2.10.1. İlkokul ve okul öncesi eğitim kurumunun yöneticileri**

İlkokul yöneticileri öncelikle okula gelecek öğrencileri gönderen okullarla yazılı veya sözlü iletişime geçerek bilgisi gerekmektedir. Yöneticiler okul içerisinde öğretmenlerine kişisel gelişim toplantıları hizmet içi eğitimler düzenlemelidir. Bunun dışında okul öncesi kurumun öğretmenleri ile kendi kurumunun öğretmenlerini bir araya getirecek planlamalar yapmalıdır. Böylece gönderen ve alan kurum öğretmenleri arasında öğretim yöntemleri eğitim planları ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgi paylaşımları olacaktır. Bunların yanı sıra ilkokul yöneticileri okula yeni gelen öğrencilerin aileleri ile de iletişime geçerek geçiş sürecindeki kaygılarını azaltmak amacıyla her zaman yanlarında olduklarını hissettirmesi ve sürece dahi etmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Kurumdaki öğretmenlere de aile katılımının sağlanmasının önemi hakkında bilgi verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yeni ailelerin soru sormasına yardımcı olmak ve yaklaşan değişikliklerle ilgili bazı endişelerini hafifletmek için okuldaki eski veya mevcut çocukların aileleri arasında bir toplantı düzenlenebileceği belirtilmektedir (Landmark vd., 2022).

Okul öncesi eğitim kurumu alan programa uygun bir geçiş takvimi sunması gerekmekte, ilkokul programına yönelik aile, çocuk ve öğretmeni kapsayacak okul ziyaretleri düzenlenmesi

gerektiği belirtilmektedir. Okul öncesi kurumu, öğrencinin geçiş yapacağı ilkokul öğretmenini okula davet ederek, ailelerin ilkokul programına yönelik sorularını yöneltmesini sağlaması, ilkokul ve okul öncesi öğretmenlerinin ortak çalışmasını teşvik ederek ilkokul programının öncelikli ve önemli becerilerini tespit etmesi ve bu becerilerin kazandırılması yönünde çalışması gerektiği ifade edilmektedir (Hains vd., 1987; Akt., Hacıbrahimoglu 2013).

### **2.10.2. Anasınıfı/Birinci Sınıf Öğretmeni**

Birinci sınıf öğretmenin belirlenen zaman çizelgesine uygun olarak anasınıfı öğretmeni ile iletişim kurması öğrenciye ait dokümanları incelemesi gerektiği belirtilmekte ayrıca sınıfa kaydı yapılan öğrencilerin iletişim bilgilerini alarak kendini ve okulu tanıtan kısa bir bilgilendirme yapması aile ziyaretlerinde bulunarak öğrenciyi kendi ev ortamında gözlemlemesi gerektiği ifade edilmektedir (Hains vd., 1987; Akt., Hacıbrahimoglu 2013).

### **2.10.3. Aile**

Ebeveyn-profesyonel etkileşiminin çeşitli biçimlerini ve doğasını kapsayan ebeveyn katılımı, engelli çocuklar için güçlü ve etkili eğitim deneyimleri oluşturmanın anahtarı olarak kabul edilmektedir. Çocuklarını en iyi tanıyanlar onların aileleridir(Defur vd., 2001; Kohler, 1999; Nuehring & Sitlington, 2003).Yapılan araştırmalar özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin geçiş sürecine yönelik endişe taşıdıklarını göstermektedir (Stoner vd., 2007). Ailenin çocuk hakkındaki bilgileri ve profesyonellerin deneyimleri ile geçiş süreci etkili ve ebeveyn kaygılarından uzak bir hale gelebilmektedir

Ailelerin, geçiş planlamasının tüm aşamalarına katılma seçeneğine sahip olması ve öngörülen faaliyetler dizisi ve geçişin tamamlanması için bir zaman çizelgesinin sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Ailelerin yerleştirecekleri okulları ziyaret etmeleri ve yeni personel ile tanışmaya teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Yerleştirme toplantısında öğrenci ve aile ihtiyaçlarının belirlenip önceliklendirildiğinde aileler sürece dahil edilmeli ve öğrenci için yerleştirme ile ilgili her türlü karara katılmalarının önemi vurgulanmaktadır. Aileler öğrenciyi yerleşeceği ilkokula ziyarete götürerek, değişikliği tartışarak ve yeni programda beklenen beceri ve rutinleri günlük ev aktivitelerine dahil ederek çocuğu geçişe hazırlamaya yardımcı olabilecekleri belirtilmektedir (Fowler, 1988).

Geçiş ekibi, geçiş planının hem bölge/topluluk hem de okul/mahalle düzeylerinde uygulanmasının sonucunu değerlendirmeli ve gerekli düzenlemeleri ve değişiklikleri

yapmalıdır. Okula geçişin bir topluluk meselesi olduğunu ve toplulukların, çocukların okula olumlu bir başlangıç yapmaları için ağırlar geliştirmeleri ve örgün eğitime geçiş sırasında çocukların kendileri için desteğin mevcut olduğunun farkında olmalarını sağlamaları gerektiğini belirtilmektedir (Mirkhil, 2010).

Geçiş süreci devam eden ve dinamik bir süreçtir. Bazı stratejiler bazı ailelerde işe yarayabilmekteyken, diğerlerinde daha az etkili olabilir. Neyin işe yarayıp neyin yaramadığının analizi, geçiş sürecini iyileştirmeye yardımcı olabilmektedir (Kraft-Sayre vd., 2000).

## **2.11. Başarılı Bir Geçiş İçin Olması Gerekenler**

Conn-Powers ve Ross-Allen (1990) başarılı bir geçiş için yedi hedef belirlemiştir. Bu hedefler; (1) Çocuğun ve ailenin yeni eğitim ortamına hızlı bir şekilde uyumunu teşvik etmek,(2) Çocuğun yeni eğitim ortamına bağımsız ve başarılı katılımını artırmak, (3) En az kısıtlayıcı okul ortamında uygun Hizmetlerin kesintisiz olarak sağlanmasını sağlamak, (4) Geçiş sürecinde aileyi eşit bir ortak olarak desteklemek ve güçlendirmek,(5) Geçiş sürecinde tüm bileşenler arasında işbirliğini teşvik etmek,(6) Tüm bileşenlerin memnuniyetini arttırmak,(7) Çocuğun normal anaokulu ortamına ve ilkokul ana akımına yerleştirilme ve sürdürülme olasılığını artırmak olarak belirlenmiştir.

Rosenkoetter vd., (1994) göre, geçişlerde bireysel özellikleri dikkate alan bireyselleştirilmiş planların olması ,bilgi paylaşımı, karşılıklı güven ve iletişimin olması ,ebeveynlerin güçlendirilmesi ve çocuklarının ihtiyaçlarını savunmaya teşvik edilmesi, iyileştirmek ve geliştirmek üzerine yapılan geçiş değerlendirmeleri başarılı geçişlerin ortak özellikleri arasında yer almaktadır.

Ramey ve Ramey (1999) başarılı bir geçiş için 5 ögeden bahsetmektedir.

1. Çocukların öğrenmeye, okula, öğretmenlere ve akranlarına karşı olumlu tutumları.
2. Çocukların önceki becerilerini sürdürmeleri ve yeni akademik ve sosyal beceriler edinmeleri.
3. Ebeveynlerin çocuklarının okuluna ve öğrenimine yönelik olumlu tutumları ve aktif katılımları.
4. Öğretmenlerin bireysel çocuklar için gelişimsel olarak uygun deneyimler sağlaması, bireysel farklılıklara ve kültürel çeşitliliğe olumlu değer veren bir sınıf ortamının yaratılması.

5. Çocukların sağlığını, sosyal gelişimini, akademik ilerlemesini ve olumlu benlik saygısını teşvik etmede kurumlar ve hizmet sağlayıcılar arasında artan iş birliği ve koordinasyon gibi olumlu geçiş deneyimleri için destek sağlayan bir toplum.

Okula başarı geçişlerin görüntüsünü erken çocukluk eğitimcileri, güven ve mutluluk gösteren, öğrenmeye hevesli, istekli ve başkalarıyla ilişkiler geliştirebilen bir çocuğun okul yoluyla olumlu bir ilerleme kaydeden bir çocuk olduğunu ifade etmişlerdir. İlkokul öğretmenleri, okulun sosyal yönüyle etkili bir şekilde başa çıkabilen bir çocuğun, okula başarılı bir geçiş yaşamış bir çocuk olduğuna inandıkları belirtilmektedir. Diğer çocuklarla deneyimler yaşayan, onların ihtiyaçlarını ifade eden, öğretmenleriyle ilişki kurabilen ve çatışmaları çözebilen bir çocuğun okula etkili bir başlangıç yaptığını dair işaretler gösterdiğini ifade ettikleri belirtilmektedir. Ayrıca bir çocuğun gelişiminin duygusal yönleri, bir çocuğun okula gelme mutluluğu ve ebeveynlerinden rahatça ayrılıp ayrılmadığının geçişin başarısı ile ilgili bilgi verdiği, öğrencilerin sınıf deneyimlerine katkıda bulduklarında ve sunulan öğrenme deneyimlerine katıldıklarında okula etkili bir şekilde başladığını bilebileceklerini belirtmişlerdir (Mirxhil, 2010).

Erken çocukluktan ilköğretime geçişin önemi büyük bir kabul görmektedir. Bu geçişin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için erken çocukluk ve ilkokul politikalarının karşılıklı olarak birbirini tamamlaması ve çocukların sorunsuz bir şekilde okula geçişini desteklemesi gerekmektedir. Çocukların ilkokula geçişinin başarılı olması, yeni okul süreçleriyle kademeli olarak tanıştırmalarıyla mümkün olacaktır. İlkokul yönetimine ve genel uygulamalara geçiş sırasında çocukların ihtiyaçlarının dikkate alınması önemlidir. Çocuklar, erken çocukluk döneminde ve ilkokulun ilk yılında geçiş programlarının dahil edilmesi yoluyla okula hazırlanmalıdır. Devam eden geçiş sonrası destek, bu sürecin başarılı olmasına yardımcı olacaktır. Erken çocukluk ve ilkokul öğretmenleri ile ebeveynler arasında çocukların gelişimi hakkında bilgi paylaşımı, geçişin başarılı olmasına katkıda bulunabileceği belirtilmektedir. İlkokulda bazı erken çocukluk eğitimi uygulamalarının sürdürülmesi, çocukların eğitiminde sürekliliği sağlaması açısından gerekli görülmektedir. Çocukların erken çocukluk eğitiminde elde ettikleri kazanımları pekiştirmek, ilkokul eğitimi için elzemdir (Yeboah, 2002).

Okul kültürü ve öğretim yöntemleri, çocukların bildiklerinden ilkokulda bilmeleri gerekenlere doğru verilmelidir. Geçiş sırasında çocukların okulda kardeşleri veya arkadaşları varsa, bu geçişin sorunsuz olması muhtemeldir. Ebeveyn katılımı, başarılı geçişi artıracaktır. Kurumlar ve ev arasındaki işbirliği de geçişi olumlu yönde etkileyecektir. Çocukların sosyo-

ekonomik geçmişi, geçişin başarılı olmasında önemli bir rol oynamakta olup gereken önem verilmelidir. Etnik azınlık mensubu çocukların geçiş deneyimlerindeki farklılıklar, planlara, programlara ve politikalara dahil edilmelidir. Kültür ve dil, başarılı bir geçişin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Göçmen çocukların özel ihtiyaçları da program ve politika geliştirmede dikkate alınmalıdır. Her çocuğun farklı olduğu ve kişisel ihtiyaçları olduğu gerçeğinin kabul edilmesi, başarılı bir geçişi teşvik eder. Erken çocukluk ve ilkökul profesyonelleri, çocukların görüşlerini dikkate almalıdır. Son olarak, okula geçişle ilgili erken çocukluk ve ilkökul programlarının, politikalarının ve uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi gereklidir (Yeboah, 2002).

## **2.12. Geçiş Programları**

İlkokula geçiş programları, çocukların okul öncesi eğitimden ilkökula sorunsuz bir şekilde geçiş yapmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiş stratejiler ve etkinliklerin bütünüdür. Bu programlar, çocukların akademik, sosyal ve duygusal olarak ilkökula hazır olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Geçiş programları ile okul kademeleri arasındaki geçişlerde ailenin, öğrencinin ve okul personelinin süreç içerisindeki sorunlarını en aza indirmek ve okula uyumlarını sağlamaya yönelik oluşturulmaktadır. Geçiş programları ülkemizde kullanılmamakla birlikte yurt dışında birçok ülkede geçiş programları kullanılmaktadır.

### **2.12.1. Abecedarian k-2 geçiş programı**

Abecedarian Projesi, erken çocukluk eğitimi üzerine yapılan önemli araştırma projelerinden biridir ve genellikle düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarını hedef almaktadır. Bu proje, 1970'lerde başlamıştır. Çocukların erken yaşlardan itibaren yoğun bir eğitim ve bakım programına dahil edilmesini kapsamaktadır. Özellikle 0-5 yaş aralığını hedef grup olarak alan bu proje, daha sonraki yaşlarda çocukların akademik ve sosyal becerilerinin gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. Abecedarian K-2 Geçiş Programı ise, bu projenin okul öncesi dönem sonrası birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen bir devam programıdır. Bu programın temel amacı, Abecedarian yaklaşımıyla sağlanan erken müdahalenin okul çağındaki çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini sürdürmek ve çocukların eğitimdeki başarılarını desteklemektir. Program, öğretim yöntemleri, dil gelişimi, okuma-yazma ve matematik becerilerinin geliştirilmesine odaklanmakta, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerin desteklenmesi gibi yönleri de içermektedir. Bu program aile katılımının

çocuğun okuldaki başarısı için önemli olduğunu düşünerek hem okul hem de ev ortamında etkili olmayı amaçlamıştır. Geçiş programı, öğretmenin belirli akademik görevleri seçmesine dayanmıştır. Ev-okul kaynak öğretmenleri müdahaleyi yürütmüş ve ailelere, çocuklara ve öğretmenlere destekler sağlamıştır. Bu destekler, okul tarafından sunulan standart eğitim programının ötesinde olmuştur. Ayrıca, çocuklar eğitim yaz kampına katılmışlardır. Çocuk ve aile sonuçları çeşitli alanlarda değerlendirilmiştir. Program, okuma ve matematik başarısında artış sağlamış ve sınıf tekrarlarını azaltmıştır. Özellikle, geçiş programından önce erken müdahale programına katılanlarda bu etkiler daha belirgin olmuştur (Mehaffie & Wolson, 2007)

### **2.12.2. Devlet okullarında eğitime sıralı geçiş projesi (Sequenced transition to education in the public schools- steps)**

Bu proje geçiş sistemlerinin geliştirilmesine odaklanan ve yerel ihtiyaçlara yanıt olarak tasarlanmış bir ulusal sosyal yardım projesidir. Proje, eyalet, bölgesel ve yerel düzeylerde geçiş sistemlerinin iyileştirilmesini hedeflemektedir. STEPS(Devlet Okullarında Eğitime Sıralı Geçiş Projesi), 1991 yılında ABD'nin Kentucky eyaletinde, Lexington'da Dr. Peggy Stephens öncülüğünde başlatılmıştır. Bu program, 1984-1987 yılları arasında yürütülen Engelli Çocukların Erken Eğitim Programı'ndan (HCEEP) esinlenerek geliştirilmiştir. STEPS' nin ana hedefi, özel gereksinimli çocukların erken eğitimi için sistematik bir süreç oluşturmaktır. Program, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik etkili ve kapsamlı stratejiler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Model üç temel ilke üzerine inşa edilmiştir. İlk olarak, yerel düzeyde değişim sağlanabilmesi için geçişle ilgili kurumlar arası işbirliği çabalarını destekleyen eyalet düzeyinde politikalar ve prosedürlerin mevcut olması gereklidir. İkinci olarak, eyalet politikaları ve kurumlar arası anlaşmalar, yerel programlara kritik bilgileri ve beklentileri sağlamalı, ancak bu programların kendi topluluklarındaki çocukların ve ailelerin özel ihtiyaçlarına cevap verebilmesine olanak tanıyacak esnekliği koruması gerekmektedir. Üçüncü olarak, bu politika ve prosedürlerin başarılı bir şekilde uygulanması, koordineli eğitim ve teknik destek sistemlerinin varlığına bağlıdır (Rous vd., 1994).

STEPS modeli, geçiş süreçlerini iyileştirmek amacıyla dört ana bileşen üzerinden yapılandırılmıştır. Bu bileşenler, farklı alanlardaki ihtiyaçlara ve uygulamalara odaklanarak, geçiş süreçlerinin daha verimli ve etkili olmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

1. Kurumlar arası ve idari konular: STEPS modeli çerçevesinde, geçiş süreçlerini iyileştirmek için kurumlar arası bir komite kurulması önerilmektedir. Bu komite, geçiş politikaları ve prosedürlerini geliştiren, mevcut ve yeni geçiş faaliyetlerini değerlendiren yetkililer ve aile temsilcilerinden oluşmaktadır Komitenin temel görevleri arasında, geçiş sürecine yönelik politikaların ve prosedürlerin belirlenmesi, iyileştirilmesi ve resmiyet kazandırılması yer almaktadır. Ayrıca, komite, toplumun ihtiyaçlarına uygun ek faaliyetlerin tespiti için bir ihtiyaç analizi yapar, böylece geçiş süreçleri daha etkin ve verimli hale getirilmektedir.
2. Personel katılımı: STEPS modelinde, geçiş planlaması için doğrudan hizmet personelinin aktif katılımı esastır. Kurumlar arası komiteler aracılığıyla personelin politika ve prosedür geliştirme süreçlerine katılımını sağlayacak mekanizmalar oluşturulmaktadır. Ayrıca, personel arasındaki etkileşimi artırmak ve eğitimleri desteklemek için teknik yardım sağlanarak, geçiş sürecinin verimliliği artırılmaktadır.
3. Aile katılımı: Başarılı geçişler için aile katılımı önemli olduğu belirtilmektedir. Ebeveynlere; federal ve eyalet yasaları çerçevesindeki hakları, sevk, değerlendirme ve yerleştirme süreçlerine nasıl dahil olabilecekleri, çocukları için toplumda mevcut yerleştirme seçenekleri ve çocuklarını nasıl geçişe hazırlayabilecekleri konusunda bilgilendirme yapılması önemlidir.
4. Çocukların bir sonraki ortama hazırlanması: Erken ocukluk dönemindeki geçiş süreçlerinde, çocukların hazırlanması hem personelin hem de ailenin sorumluluğundadır. Özellikle engelli çocuklar için bireyselleştirilmiş geçiş planlaması kritik önem taşır. Bu süreçte, personelin alıcı programların beklentileri hakkında bilgi sahibi olması ve bu beklentilere uygun olarak çocukları hazırlaması gereklidir. Geçiş sürecini desteklemek için personelin girişimlerde bulunması, programlar arası ziyaretler ve komite çalışmaları gibi faaliyetlerle desteklenmelidir. Ayrıca, ocukların bir sonraki eğitim ortamında başarılı olmalarını sağlayacak sosyal, davranışsal ve işlevsel becerilerin değerlendirilmesi için sistematik araçlar ve kontrol listeleri kullanılmalıdır. Bu beceriler, çocuğun gelişimine uygun olarak sınıf etkinlikleri ve rutinleri içinde öğretilbilir.

STEPS modelinin bir diğer önemli yönü ise, uygulama sürecinde teknik yardım sağlanmasıdır. Topluluk ekipleri, sistemi tasarlarırken, uygularken ve değerlendirirken sürekli olarak destek alırlar. Bu, her topluluğun özgül ihtiyaçlarını dikkate alarak kişiselleştirilmiş

çözümler geliştirmesini ve uygulamasını mümkün kılar. Model, bu yaklaşımıyla, geçiş süreçlerinin her yönünü kapsamlı bir şekilde ele almayı ve sürekli iyileştirme sağlamayı hedefler (Rous vd., 1994).

### **2.12.3 Erken okul geçiş programı (Early school transition program):**

Dr. Coral Kemp tarafından 1994 yılında geliştirilen ve Macquaire Üniversitesi Özel Eğitim Merkezi'nde yürütülen bu program, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ortamlarına uyum sağlamalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Program, sosyal, öz bakım, yaşamsal ve erken akademik becerilere odaklanmaktadır. Aile katılımı, gönderen ve alan program işbirliği ve düzenli uyum ziyaretleri programın önemli unsurlarını oluşturmaktadır. Program her yıl ortalama olarak özel gereksinimli ve gereksinimi olmayan 22 çocuğu kapsamakta ve akademik beceriler bireysel ve küçük grup öğretimleriyle sağlanmaktadır. Programın akademik çalışmaları, küçük kas becerilerini, okuma çalışmalarını ve sayıları içerirken, sosyal beceriler çocuğun bağımsızlığını kazanmasını ve akran ilişkilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Akt. Yıldırım- Hacıbrahimoglu, 2013)

### **2.12.4. İlköğretim kaynaştırma eğitime geçiş (Transitioning into the elementary education mainstream-project team):**

TEEM Projesi, erken çocuklukta özel eğitim ve ilkokul programlarından ebeveynlerin ve personelin, geçişleri planlamak için sistem çapında geçiş sürecini işbirliği içinde oluşturmasını ve uygulamasını sağlayan bir model geliştirmeyi amaçlamaktadır. TEEM Projesi tarafından sunulan bilgiler, prosedürler ve planlama süreçleri, şu noktalara odaklanmaktadır: (a) bireysel çocukların, ailelerin ve okul programlarının güçlü yönlerini, ihtiyaçlarını ve özelliklerini ele almak; (b) geçiş planlamasında en iyi uygulamaların uygulanmasını teşvik etmek ve (c) çocukların ve ailelerin ilkokul ana akımına başarılı bir şekilde geçişiyle sonuçlanmak. TEEM modeli, okulların benimsemesi gereken tek bir Standart geçiş planlaması modeli öngörmemektedir. Daha ziyade, model okul sistemlerine bilgi ve kılavuzlar sağlamaktadır (Conn-Powers ve Ross-Allen, 1990b).

## **2.13. İlkokula Hazır Bulunuşluk**

Hayatın her aşaması, bir sonraki aşamaya hazırlık anlamına gelmektedir. Sağlıklı bir bebek dünyaya getirmek için mutlu ve sağlıklı bir hamilelik geçirmek gereklidir. İyi bir erken çocukluk dönemi, çocukluğa sağlam bir temel oluşturur. Mutlu ve başarılı bir çocukluk,

sorunları daha az olan bir ergenlik dönemine yol açar, bu da yetişkinliğe adım atmamızı sağlar. Her gelişim evresi, öncekinden etkilenir ve bir sonraki evreye geçişte önemli bir rol oynar. Dolayısıyla hayatın her dönemi bir önceki dönemin izlerini taşır ve gelecek döneme hazırlar (Oktay,2018).

İlkokula hazır bulunuşlukta öğrencinin okulun aradığı temel yetkinliklere sahip olması ve okul ortamına uyum sağlayabilmesi önem taşır. Bu, öğrencinin öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla uyumlu bir ilişki kurması, öğretmenin yönergelerini anlaması ve uygulayabilmesi anlamına gelmektedir. Bu hazırlık süreci, çocuğun doğumdan itibaren evde ve okul öncesi eğitim kurumlarında edindiği deneyimler, bilgiler ve becerilerle şekillenmektedir. Bu nedenle, çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğu, genel yaşantısı ve eğitimi boyunca edindiği bilgi ve becerilerin bir yansımasıdır. Özellikle erken çocukluk döneminde sağlanan destek ve eğitim, ilkokul öncesi dönemdeki hazırlık sürecini belirleyici bir rol oynar (Oktay,2018).

Erken çocukluk dönemi, çocukların öğrenmeye ve okuma yazmaya hazır olabilmeleri için temel beceriler olan dikkat, odaklanma ve hatırlama gibi yetileri kazandıkları kritik bir zaman dilimidir. Bu dönemde edinilen bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal beceriler, çocukları ileriki eğitim süreçlerine hazırlamakta ve okul başarısını büyük ölçüde etkilemektedir (İvrendi, 2020).

Çocukların okula hazır olma durumu, dil becerileri, bağımsızlık, dürtü kontrolü, kişilerarası ilişkiler, deneyimler, fiziksel ve zihinsel sağlık gibi çeşitli faktörlere bağlıdır. Dil becerileri, alıcı, ifade edici ve sembolik dil yanında, okumaya hazırlık için harfleri tanıma, adlandırma ve ses farkındalığı gibi yetkinlikleri içermektedir. Bağımsızlık ise çocuğun tuvalet, giyinme ve yeme gibi temel ihtiyaçlarını kendi başına karşılama yeteneğini ifade eder. Dürtü kontrolü, iş birliği yapabilme, diğerlerinin çalışmasına müdahale etmeme ve dikkat süresini geliştirme gibi becerilerle ilgilidir. Kişilerarası beceriler, akranlar ve yetişkinlerle etkili bir şekilde etkileşim kurabilme yeteneğiyle ilgilidir. Deneyimler, bilişsel gelişimi destekleyen materyaller ve bilginin yapı taşları olduğu için hazır olma açısından önemlidir. Fiziksel ve zihinsel sağlık, çocukların programa katılımını sağlamak için olumlu beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite düzeni gibi faktörlere dayanır (Marinson,2006).

Çocukların okullar için hazır olmasının yanı sıra, okulların da çocuklar için hazır olması önemlidir. Uygun fiziksel ortamlar, uygun ders programları ve öğretim yöntemleri ile, yakın bir öğretmen-veli iş birliği bu süreçte önemlidir. Birinci sınıfa başlayacak çocuklar yeterli ön

hazırlığa sahip olmaması durumunda, düzenli öğrenme ortamında yeni bilgi ve becerileri edinmekte zorlanabilmektedirler. Eğitim yaşamına başarısızlıkla başlayan çocukların ileride başarılı olmaları oldukça zor olabilmekte ve bu durum, ailelerin ve eğitimcilerin karşılaştığı önemli bir sorun haline gelebilmektedir. Bu nedenle, çocukların başarılı olabilmeleri için ekstra çaba ve özel destek gerekebilmektedir (Oktay, 2018).

### **2.13. Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Temel Faktörler**

Okula başarılı bir şekilde başlangıç yapmak, bir dizi faktöre bağlıdır. Öğrencinin kişisel özelliklerinden, aile ortamına, fiziksel çevre koşullarından iklim ve coğrafi faktörlere kadar birçok unsur başarılı okul başlangıçları için önemlidir. Araştırmacılar, bu konuda çeşitli faktörlere odaklanmış olsalar da genellikle dört ana etken üzerinde dururlar: Fiziksel, bilişsel, çevresel ve duygusal faktörler. Bu dört temel faktör, sürekli olarak yeni faktörlerin eklenmesine rağmen, hala önemini korumaktadır (Oktay, 1983). Bu dört etmenin yanı sıra öz bakım becerileri de bu başarıya katkı sağlamak adına önem arz etmektedir.

#### ***Fiziksel biyolojik faktörler***

Günümüzde, birçok ülkede çocukların okula başlama yaşını belirlerken yaş ve olgunluk düzeyi genellikle başlıca kriter olarak değerlendirilmektedir. Eğitim kurumlarının tarihine bakıldığında, eski Mısırlılardan günümüze kadar çocukların okula başlama yaşının genellikle 5 ile 7 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalar hangi yaşta okula başlarsa başlasın okulun taleplerine yeterince karşılayamayan çocukların olabildiği dikkat çekmektedir. Bundan dolayı okula başlamada yaşın tek etken olmadığı, başka etkenlerinde hazır bulunuşluğu etkilediği görülmektedir. Bunların başında bedensel gelişim gelmektedir. Her çocuğun gelişme ve büyüme hızı kendine özgü bir seyirde gerçekleşmektedir. Burada önemli olan nokta gelişimin belirli ve düzenli bir ritimde gerçekleşmesidir (Oktay,2018).

Fiziksel ve biyolojik faktörlerin içerisinde önemli bir yeri olan görme, işitme ve el-göz koordinasyonu özellikle okuma yazma becerileri açısından önem arz etmektedir. Okul öncesi dönemde okuma gelişimi sürecinde, görsel ayrıştırma becerilerinin geliştirilmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu becerilere sahip çocuklar, kitaplar, işaretler ve başlıklar gibi görsel unsurlara ilgi gösterebilmektedir. Nesnelere arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ayırt edebilmekte, ana-ara renkleri tanıyabilmekte ve konum ile yön kavramlarını anlayabilmektedir. Okuma sırasında gerekli görsel yönlendirmeleri algılayabilmekte ve sembolik formları ayırt edebilmektedir. Bu beceriler, harflerin öğrenilmesi ve kelimelerin gruplar halinde algılanması sürecine yardımcı

olmaktadır. Ayrıca, işitsel ayırım becerilerine sahip bir çocuk, harflerin ve kelimelerin seslerini tanıyabilmekte, kelimelerin başlangıç ve bitişlerindeki ses farklılıklarını ayırt edebilmekte ve kelimelerin telaffuzlarıyla ilgili oyunlardan keyif almaktadır. Kendisine okunan şiirleri ve hikayeleri dinlemekten de hoşlanmaktadır (Ryan, 1999).

Elin ve gözün koordineli bir şekilde çalışıyor olması yazma becerileri için önemlidir. İnce ve kaba motor kasları ile gözün buna uyumlu şekilde hareket etmesi gerekmektedir. El göz koordinasyon becerileri kendiliğinden kazanılabileceği gibi bazı çocuklar için özel ve düzenli alıştırmalar gerekebilmektedir. Fiziksel ve biyolojik faktörlerden bir diğeri çocuğun genel sağlık durumudur. Öğrencinin öğrenmesinde engel oluşturacak bir hastalığın bulunmaması iyi beslenmesi son derece önemlidir (Oktay, 2018)

### ***Bilişsel faktörler***

Hazır bulunuşluğu etkileyen bilişsel faktörlere bakıldığında zekâ öğrenme için gerekli bir alt yapıdır. Zekâ düzeyi konusunda yetersizliği olan çocuklar kendilerinde beklenenlerin karmaşıklığı dolayısı ile kırıklığa uğrayabilmektedir. Çocuğun okulda kendisinden beklenenleri karşılayabilmesinde dil önemli bir etmendir. Çocuğun kelime dağarcığı, bu kelimeler ile düzgün cümleler kurabilmesi önem arz etmektedir. Çocuğun dil gelişimindeki yetersizlikler, dili kullanma konsun da fırsat verilmemesi çocuğun kendisinden beklenenleri ve istenilenleri anlamamasına ve bunun sonucu olarak da başarısızlığa neden olacaktır. Çocuğun dili kazanması zihinsel kapasiteye, çevresinde aşına olduğu kalite ve zenginliğine, konuşma organlarının gelişimine ailenin çocuğu soru sorması kendini ifade edebilmesi konusunda desteklemesine bağlıdır (Oktay, 2018).

### ***Çevresel faktörler***

Okula yeni başlayan çocukların beklentilerini yerine getirebilmesi, akademik anlamda ilerleyebilmesi fiziksel ve zihinsel gelişimi kadar içinde bulunduğu çevre ile de yakından ilişkilidir. Çocuğun içinde bulunduğu ev okula başlayana kadar başlıca eğitim ortamı olarak bilinmektedir. Bu nedenle ev çocuğa kazandırmış olduğu deneyimlerle okula yönelik süreçler konusunda aydınlatıcı ve yol göstericidir. Ev ortamında önemli olan nokta çocuk için sağlanan deneyimlerin zenginliğidir. Evin bulunduğu ortam, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kalabalıklığı, anne babanın uyumu ve tutarlılığı, ailede okumaya verilen değer çok büyük önem arz etmektedir. Çocuk için ev ortamında sağlanan oyun fırsatları, yetişkinler ile ve akranları ile oynanan oyunlar, çocuk ile ailenin geçirdiği kaliteli zaman çocuğun gelişimine katkı

sağlamakta bu tür yaşantıların ev içerisinde bulunmaması ise çocuğun okula başlaması ile okulun kendisinden beklentileri ile ilgili olarak yetersizliğe neden olmaktadır. Aile içerisinde yaşanan olumsuz durumlar ve çatışmalar çevrenin çocuk üzerindeki olumsuz etkileri olarak değerlendirilebilir (Oktay, 2018).

Yetersiz çevre koşulları, çocukların gelişimlerinin yanı sıra okuldaki başarılarını da etkilemektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklar, akademik beceriler açısından orta sosyo-ekonomik düzeydeki akranlarından daha geri kalmakta ve okulu genellikle engelleyici ve sıkıcı bir yer olarak görmekte oldukları gözlemlenmektedir (Dilli, 2013).

### ***Duygusal Faktörler***

Duygusal sorunlar genellikle insanın farklı alanlardaki başarısını olumsuz etkileyebilir. Yetişkinler genellikle duygusal sorunlarını bir ölçüde kontrol edebilir ve bu şekilde olumsuz etkileri azaltabilmektedir. Ancak duygularını yoğun bir şekilde yaşayan çocuklar için duygusal sorunlar neredeyse her alanda bir engel olabilmektedir. Özellikle insan hayatının kritik dönemlerinden biri olan okula başlama sürecinde ortaya çıkan duygusal sorunlar, öğrenmeyi büyük ölçüde olumsuz etkilemekte ve bu konuda en çok tartışılan konu, duygusal sorunların mı öğrenmeyi engellediği yoksa başarısızlığın mı sorunlara neden olduğu olmaktadır (Oktay, 1983). Ancak kesin olarak bilinen şudur ki duygusal sorunlar ile başarısızlığın genellikle birlikte görülmektedir (Oktay, 2018).

Aile içindeki eşler arasındaki uyum, çocuğun duygusal gelişimini önemli ölçüde etkiler. Anne ve baba arasındaki saygı ve sevginin yanı sıra, çocuğa karşı tutarlı davranışlar sergilenen evlerde yetişen çocukların özgüvenleri ve diğer insanlarla iletişim kurma becerileri genellikle gelişmiştir. Bu çocuklar, yeni okul ortamında diğer yetişkinlerle ve yaşlılarıyla iyi ilişkiler kurmakta genellikle zorlanmazlar. Özgüven ve öğrenme isteğiyle dolu oldukları için yeni şeyler öğrenmeye isteklidirler ve genellikle başarılı olurlar, öğrenmelerini engelleyen herhangi bir neden olmadığı sürece. Öte yandan, ailesi tarafından sevildiğini hissetmeyen veya evdeki kardeşiyle ilişkisinde olumsuz duygular yaşayan bir çocuk, okulda dikkatini toplamakta güçlük çekebilir. Anne ve babanın sevgisinin sabit olduğunu doğru algılaması ve kardeşler arasında yaşanan rekabetin ebeveynlerin sevgisini azaltmadığını anlaması için ailede dikkatli ve tutarlı bir yaklaşım gereklidir (Oktay, 2018).

Bazı çocuklar, okula başladıklarında grup içinde öğrenme sürecine uyum sağlamakta zorlanabilirler. Bu çocuklar, öğretmenin talimatlarını yerine getirmek için çaba göstermelerine

rağmen istenilen başarıyı elde edememekten dolayı hayal kırıklığı yaşayabilir ve güvenlerini kaybedebilirler (Oktay, 2018).

### ***Öz bakım becerileri***

Öz bakım becerileri, çocuğun doğumuyla birlikte annenin kararlı, dikkatli, şefkatli ve sabırlı tutumuyla kazandığı alışkanlıklardır. Bu becerilerin kazanılması uzun bir süreç gerektirmekte ve çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Temel özbakım becerileri arasında yemek yeme, tuvalet alışkanlığı ve uyku düzeni bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılmasında hem bedensel gelişim hem de çevresel faktörler etkilidir. Ayrıca anne veya bakıcıların sabırlı ve destekleyici tutumu da önemlidir. Çocuğun bedensel ihtiyaçlarını erken ve aşırı müdahalelerle yönlendirmek, ilerleyen dönemlerde psikolojik sorunlara neden olabilmektedir (Oktay, 2018).

Okula başlayacak bir çocuğun, öz bakım becerilerinin yanı sıra kendi sorumluluklarını üstlenme ve düzenli bir yaşam sürme becerisi de önemlidir. Ailelerin, çocuklarına destek olması ve onların kendi sorumluluklarını üstlenmelerine fırsat tanınması bu süreçte önemlidir. Ayrıca çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımı ve okulla ilgili işlerde kendi sorumluluğunu üstlenmesi de beklenmektedir. Öz bakım becerilerinin kazanılması ve sorumluluk duygusunun gelişmesi, sağlıklı ve özgüvenli bireylerin yetişmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu süreçte ailenin tutumu ve desteği büyük önem taşımaktadır (Oktay, 2018). Ailelerin, çocuklarının gelişimine destek olması ve onların kendi sorumluluklarını üstlenmelerine olanak tanınması, onların sağlıklı bir şekilde büyümelerine ve olgunlaşmalarına yardımcı olmaktadır.

### **2.13.2. Okula hazır bulunuşluğun boyutları**

Okula hazır bulunuşluk ile ilgili hazırlık ve yeterlilikler kavramı çocuğun olgunluk düzeyinin okul başarısına yardımcı olması beklenen uygun becerilerin kazanmasından tek başına sorumlu olduğu olgunlaşmacı yapıdan (Gesell 1974), çocuk ve çevresi arasındaki etkileşimler ile çocuğun okula hazır hale gelmesinde aktif bir role sahip olduğu sosyal bir yapıya dönüşmüştür (Graue, 1992). Okula hazır bulunuşluk, çocuğun ilkökula hazır olup olmadığı, okulun çocuk için uygun eğitim ortamını sağlamaya hazır olup olmadığı ve çocuğun okula hazır bulunuşluğuna katkıda bulunan aile ve toplum destekleri boyutlarını içeren her boyutun birbiri ile bağlantılı olduğu 3 boyuttan oluşmaktadır.

Okula hazır olan çocuklar, öz düzenleme, erken okuryazarlık, erken matematik becerileri, motor beceriler, sosyal-duygusal gelişim ve yürütücü işlevler gibi temel beceri ve tutumlara sahiptirler. Bu çocuklar, bu yetenekler sayesinde okula sorunsuz ve başarılı bir geçiş yapabilirler. Okula hazır okullar ise, çocukların bireysel yeteneklerine ve hızlarına göre uyarlanmış eğitimler sunan, iyi eğitilmiş öğretmenler ve yüksek kaliteli destek hizmetleri ile donatılmıştır. Aile ve topluluk hazırlığı, farklı kültürel ve sosyo-ekonomik grupların ebeveynlik inançlarını, tutumlarını ve uygulamalarını, ayrıca topluluk desteğini kapsar. Bu boyutlar tüm çocuklar için geçerlidir. Bununla birlikte, engelli çocuklar, kapsayıcı eğitim için okula hazırlanırken, engelli olmayan çocuklardan daha fazla özel ilgi ve desteğe ihtiyaç duyarlar (Olusanya vd., 2023).

### **2.13.3. Özel gereksinimli öğrencilerin okula hazır bulunuşluğu**

#### ***Özel gereksinimli öğrencilerin okula hazır olma durumu***

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecine katılma olasılıkları tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha düşük olabilmekte ve hazır bulunuşluk becerileri büyük önem arz etmektedir. Erken tanılama ve müdahale hizmetlerine erişememe özel gereksinimli öğrencilerin okula hazır bulunuşluğundaki en büyük engellerden biri olabilmektedir. Bunu yanı sıra özel gereksinimli öğrenciler gelişim sürecinde bocalayabilmektedir (Olusanya vd., 2023).

Otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrenciler sosyal becerilerde ve öz düzenleme de sınırlılıklar yaşayabilmekte bu durum sınıf etkinliklerine katılım, öğretmenleri ve akranları ile iletişim gibi konularda yetersizliğe sebep olabilmekte ve bununla bağlantılı olarak otizmliler öğrenciler okul için daha az duygusal hazırlık yaşayabilmekte dolayısıyla okula geçiş süreci onlar için zor bir süreç haline gelebilmektedir. Bu nedenle otizmliler çocukların okula başlamadan önce güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek gerekmekte, İlkokula geçişi sorunsuz bir şekilde gerçekleştirmek için müdahale ve desteğin hazırlık aşamasının ötesine geçmesi ve ilkokula başladıktan sonra da devam etmesi önem arz etmektedir. Otizmliler öğrencilerin okula iyi bir başlangıç yapabilmeleri için davranışsal ve sosyal alanların yanı sıra akademik alanda da okul temelli programların geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir.(Marsh vd., 2017).

Yapılan araştırmalar Serebral Palsili okul öncesi çağındaki çocukların, motor beceriler, öz bakım, sosyal işlev ve iletişim becerileri dahil olmak üzere beş temel öğrenmeye hazır olma beceri alanından üçünde akranlarının önemli ölçüde altında performans gösterdiklerini göstermektedir. Öğrenmeye hazır olmanın tüm alanlarına odaklanan, çok yönlü müdahalelerle

desteklenen çok yönlü erken gelişimsel taramanın, okula geçişi ve çocukların gelişimsel ilerlemesini iyileştirebileceğini göstermektedir (Gehrmann vd., 2014).

Araştırmalarda ebeveynler veya klinisyenler tarafından bildirilen dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) semptomları olan okul öncesi çağındaki çocukların okula hazır olma durumları genellikle olumsuz etkilenmektedir. Bu nedenle, bu çocukların erken tanı ve müdahale alması gereklidir. DEHB semptomları bulunan öğrencilerin biliş ve genel kültür alanlarında önemli sınırlılıklar gösterdiği daha düşük akademik başarı puanları aldıklarını ve artmış sınıf tekrarı ile okul terk oranlarına sahip oldukları belirtilmiştir. Bu durum, hiperaktivite ve dürtüsellüğün sosyal etkileşimleri ve öğretmene ya da etkinliklere odaklanma, sınıfta sakin oturabilme gibi normal sınıf davranışlarını olumsuz etkilemesi ile zayıf duygusal kontrol nedeniyle yaşanan kişilerarası sorunlardan kaynaklanmaktadır. DEHB belirtileri gösteren her okul öncesi çocuk için aile dinamikleri ve sosyal-duygusal işlevsellik değerlendirilmelidir. Ayrıca, çocukların okula hazırlığını artırmak için uygun terapötik müdahaleler ve toplumsal destekler sağlanmalıdır (Perrin vd., 2019).

### ***Okulun özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanması***

Okula geçiş için özel gereksinimli öğrencilerin okula hazır bulunuşluğu kadar okulunda özel gereksinimli öğrenciler için hazır olması, yeterli fiziki olanaklara sahip olması öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde donatılmış olması önemlidir. Okulların kapsayıcı bir eğitim ortamında özel gereksinimli öğrencilere eğitim vermeye hazır olmaları için öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim sadece özel gereksinimli öğrencileri değil normal gelişim gösteren öğrencilerin tümünü kabul etmek olduğundan okulların yalnızca işleyişte değil aynı zamanda ailelerin, toplumun da dahil olmak üzere bütün paydaşların tutumunda inançlarında ve değer yargılarında değişiklikler gerekmektedir. Hazır okullar tüm çocuklara uygun düzeyde eğitim sunan ve güvenli, emniyetli ve kapsayıcı olan yüksek kaliteli bir öğrenme ortamı sağlama misyonunda olan okullardır. Hazır okullar, öğretmenler ve çocuklar arasındaki ilişkinin sosyal, etik, duygusal, entelektüel ve fiziksel yeterliliklerin gelişimi için kritik olduğu bir sosyal öğrenme ortamını teşvik eder (Olusanya vd., 2023).

Hazır okullar çocuklar için gerekli destekleri sağlamaktadır. Bu destekler geçiş programlarını, tüm çocuklar için uyum programları geliştirebilen personeli içermektedir. Hazır okullarda personelin mesleki gelişimleri desteklenmekte, çocuklara yönelik öğretim

yöntemlerinin uygulanması önemli görülmekte, okulun öğrencilerin ebeveynlerinin katılımını kolaylaştırıcı öğretme ve öğrenme programlarına sahip olmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Hazır okullar esnektir. Bu okullar, öğrencilerinin gereksinimlerini ve yeteneklerini karşılamak ve uygun kaynaklara ulaşmak için uyumu kolaylaştıran güçlü bir liderliğe sahiptir. Okul ve aile, okul ve toplum arasındaki işbirlikçi ilişkiler bu okullarda teşvik edilmektedir (Dockett & Perry, 2009).

Hazır okullar, yetkin ve donanımlı öğretmenlere sahiptir. Bu öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekmeyi başaran hem kendi kapasitelerini hem de öğrencilerinin kapasitelerini artıran, tüm öğrenciler için uygun beklentiler belirleyen ve başarıyı teşvik etmeye yönelik işbirlikçi ilişkiler kurabilen esnek öğretim ve öğrenim yaklaşımlarını geliştirmeye yönelik düzenli mesleki gelişim imkanlarına sahiptir. Olumlu ve saygılı ilişkiler, güçlü liderlik ile birleşerek hazır okulların temelini oluşturmaktadır. Bu sayede, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bağlar güçlenmekte ve eğitim süreci daha verimli hale gelmektedir (Dockett & Perry, 2009).

#### ***Ailenim/toplumun okula hazır olma durumu***

Ebeveynler, engelli çocukların okula hazır olmalarını teşvik etmede kritik bir rol oynamaktadır. Karar vericiler olarak, çocuklarının eğitimle ilgili kararlarında rehberlik eder ve bu süreçte diğer kişilere yardımcı olurlar. Ebeveynler sadece evde öğretmen rolünü üstlenmekle kalmaz, aynı zamanda okulda da iş birliği içinde çalışarak sınıf içinde aktif bir ortak olarak görev yaparlar. Çocuklarının haklarını ve ihtiyaçlarını savunma görevleri, onları okul topluluğunda en etkili gruplardan biri haline getirir. Bu roller, çocuklarının eğitim sürecine tam anlamıyla katılmalarını ve başarılarını destekler.

Özel gereksinimli çocukların okula hazır hale gelmeleri için ebeveynlerin güçlendirilmesi ve toplumun bilinçlendirilmesi büyük önem taşır. (Turnbull vd., 2011), ebeveynlerin özel eğitim süreçlerine aktif katılımının çocuklarının sosyal ve akademik gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Ebeveynlerin engellilik konusundaki anlayışları, okulla ilgili kaygıları ve çocuklarının eğitimden faydalanma düzeyine dair algıları dikkate alınmalı ve uygun şekilde ele alınmalıdır (Kochhar-Bryant vd., 2008).

Toplumun engellilik konusunda daha fazla bilgi sahibi olması ve önyargıların azalması, engelli bireylerin toplumla daha iyi entegrasyonunu sağlar. Oliver (1990) toplumsal farkındalık kampanyalarının önemini vurgularken, Blue-Banning ve arkadaşları (2004) toplum içinde oluşturulan destek ağlarının hem engelli bireyler hem de aileleri için pozitif sonuçlar

doğurduğunu belirtmiştir. Ayrıca Hemmingsson, Gustavsson ve Townsend (2007), okullarda öğretmenler ve terapistler arasındaki iş birliğinin artırılmasının, engelli öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonunu desteklediğini göstermiştir. Bu tür iş birlikleri, toplumun engelli bireylere yönelik tutumlarını iyileştirmekte ve daha kapsayıcı bir toplum yapısının oluşmasına katkı sağlamaktadır.

## **2.14.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Unutkan (2003) tarafından normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubundaki çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan "Marmara İlköğretime Hazır Bulunuşluk Ölçeği", geçerlilik, güvenirlik ve norm çalışmalarını kapsamaktadır. Çalışma kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda, gelişim formunda dört alt boyut belirlenmiştir: zihinsel gelişim, dil gelişimi, fiziksel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve özbakım becerileri. Uyarılama formunda ise matematik, fen, ses, çizgi ve labirent çalışmaları olmak üzere beş alt boyut ortaya çıkmıştır. Gelişim ve uygulama formları toplamda 1002 çocuğa uygulanmış ve yapılan madde analizleri ile güvenirlik ve kapsam geçerliliği istatistiksel olarak açıklanmıştır.

Bakkaloğlu (2008) çalışmasında, gelişimsel geriliği olan ve olmayan 3-6 yaş arasındaki çocukların okul öncesi becerilerini değerlendirmek amacıyla "Okul Öncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (OGBDÖ)" geliştirmiştir. Çalışmada, 12 okul öncesi kurumda görevli 35 öğretmen, 21 gelişimsel geriliği bulunan ve 277 gelişimsel geriliği bulunmayan öğrenci ile OGBDÖ'nün kullanarak değerlendirme yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliği, faktör analizi, madde analizi ve ölçüt geçerliliği çalışmaları ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenirlik incelemeleri ise test-tekrar test korelasyonu, iç tutarlık katsayısı ve değerlendiriciler arası tutarlık çalışmaları ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, OGBDÖ'nün geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Yıldırım- Hacıbrahimoglu (2013) çalışmasında, özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları zorlukları öğretmen görüşlerine dayanarak belirlemiş ve karma bir araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırma, Ankara'daki kaynaştırma eğitimi uygulayan okullarda görevli 209 sınıf öğretmeni ile yapılmış ve geçiş sürecindeki zorlukları değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Nitel veri toplama aşamasında ise Giresun'daki kaynaştırma uygulaması yapan resmi ilköğretim okullarında görevli 43 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı, geçiş sürecinde çocuğa ve çevresine ilişkin iki ana boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel

bulguları, "çocuğa ilişkin özellikler" boyutunda öğretmen görüşlerinin, engelli öğrencilerin sınıf içindeki varlığı, öğretmenlerin görev yaptığı ilçe ve hizmet süresi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Nitel veriler ise öğretmenlerin bilgilendirme süreci, destekler, uyum, okul ve sınıflardaki fiziksel altyapı eksiklikleri, öğretim farklılıkları, iletişim ve iş birliği konusundaki yetersizlikler, ailenin ilgisizliği ve kaynaştırma hakkında bilgi eksiklikleri gibi konularda özel gereksinimli öğrencilerin zorluk yaşadığını belirttiklerini göstermektedir. Araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte en büyük zorluğun çocuk ve aile faktörlerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Bakkaloğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimi bulunan çocukların erken müdahaleden okul öncesine geçiş sürecinde yaşanan sorunlardan ve kurumların hizmetleri ortaya konulmuştur. Araştırmada özel gereksinimli çocuğu bulunan 8 anne katılmış, ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler tümevarım yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre özel gereksinimli çocukların geçişi ile ilgili kararı sağlık personelinin verdiği, kurumu belirlemede kurumun/öğretmenin özel gereksinimi olan çocuğu kabul edilmesinin önemli olduğu, kurumun yetersiz olması sebebiyle özel gereksinimli çocukların birçok kurum değişikliği yaptıklarını göstermiştir. Ayrıca, geçiş sürecinde ebeveynlere çok az hizmet sunulduğu, ebeveynlerin geçiş öncesinde uygun kurum bulamama endişesi taşıdıkları, geçiş sonrasında ise kuruma karşı güvensizlik yaşadıkları ve çocuklarının yeni ortama uyum sağlayamaması ya da yaşlıları tarafından reddedilmesi gibi sorunlarla karşılaştıkları belirtmişlerdir. Ebeveynler, devletin geçiş sürecine yönelik düzenlemeler yapmasını beklediklerini ifade etmişlerdir.

Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından yapılan araştırmada, normal gelişim gösteren birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçü aracı geliştirilmiştir. İzmir'in Buca ilçesinde görev yapan 26 sınıf öğretmeninden veri toplanarak, toplamda 620 birinci sınıf öğrencisinin değerlendirmesi yapılmıştır. Ölçü aracının geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine tabi tutulmuş ve madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirliğini ölçmek için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, 33 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Yapılan istatistiksel analizler, ölçü aracının güvenilir ve geçerli olduğunu göstermiştir.

Parlak (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrencilerin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum sorunları, aileler

ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Edirne ilinde erken çocukluk eğitimi gören ve ilkokula geçen otizmlili çocukların bulunduğu 9 aile ve bu çocuklara eğitim veren 8 öğretmenden oluşan çalışma grubuyla verilere ulaşılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel ile içerik analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler okul öncesi dönemde öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almasının ilkokula geçişte sosyal uyumu kolaylaştırdığını belirtmiştir. Sosyal uyum sorunlarının nedenlerini, otizmin genel özellikleri, sosyal ortam, arkadaş uyumu, zihinsel yaşam ve aile kabulü gibi faktörlerle ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca, sosyal uyum problemleri için ailelerin kabulü, bilinçlenmesi ve okul ile iş birliği yapmasının gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan aileler, sosyal uyum problemleriyle ilgili olarak üzüntü, çaresizlik ve umut gibi duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çoğu aile, sosyal uyum sorunlarıyla ilgili olarak aldıkları destekten ve "sosyal ortama sokma" yönteminden yararlandıklarını belirtmiştir. Araştırma, otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilkokula geçişlerinde sosyal uyum problemlerine yönelik daha fazla çalışma yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Çelik (2018) biyolojik sistemler kuramına dayanarak, özel gereksinimli öğrencilerin erken müdahalenin ardından okul öncesi eğitime geçiş süreçlerini incelemiş ve bu konuda bir model önerisi geliştirmiştir. Araştırmanın katılımcıları, biyolojik sistemler kuramına göre paydaş olarak kabul edilen doktorlar, RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticileri, öğretmenler ve Milli Eğitim Müdürlükleri'nde görevli özel eğitim şube müdürleridir. Araştırmada fenoloji deseni kullanılmış ve 70 paydaştan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analizler sonucunda, olumlu yönler, sorunlar, öneriler ve beklentiler gibi temalar belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, paydaşlar iş birliği yaptıklarını belirtmelerine rağmen, iş birliği konusunu ortak bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Olumlu yönler teması altında, aile bilgilendirme çalışmaları yapıldığı belirtilmişken, sorunlar teması altında ailelerin bu çalışmaları yetersiz buldukları görülmüştür. Öneriler temasında, geçiş sürecine yönelik düzenlemelerin yapılması ve bilgi-beceri düzeyinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması vurgulanmıştır. Beklentiler temasında ise maddi desteklerin sağlanması, eğitim sürelerinin artırılması ve öğrencilerin geçiş süreçlerine daha iyi hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir.

İbileme (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, zihinsel yetersizliği bulunan ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin ilkokula başlama sürecindeki okula uyumları, aile ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma, Eskişehir’de otizm ve zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencileri bulunan 10 öğretmen ve 10 aile ile yürütülmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve katılımcı bilgi formu kullanılarak toplanmış ve tümevarım analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yetersizliği olan öğrencilerin akranlar, ebeveynler ve öğretmenler tarafından kabul edilmesi, olumlu öğretmen-aile ilişkileri, tipik gelişim gösteren kız öğrencilerin yetersizliği olan öğrencilerle olumlu etkileşimleri, destek odalarının ve gölge öğretmenlerin okula uyumu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ancak, okulda geçirilen uzun süre, fiziksel koşullar ve öğretmenlerin yetersizlik hissi öğrencilerin okula uyumunu zorlaştıran faktörler olarak tespit edilmiştir. Ebeveynler, yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenler ve akranlar tarafından dışlandığını belirtirken, öğretmenler böyle bir durumun yaşanmadığını ifade etmiştir. Hem aileler hem de öğretmenler, okul yönetiminden sosyal etkinlik alanlarının oluşturulmasını ve yetersizliği olan öğrencilerin de bu etkinliklere katılımının sağlanmasını talep etmişlerdir.

Köylü (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, OÇİDEP’e devam eden bir çocuğun ilkokula uyum süreci incelenmiştir. Bu süreçte, öğrencinin dil iletişimi, akademik ve sosyal becerileri, motor becerileri, davranış değişimleri ve bağımsız yaşam becerilerindeki değişimler değerlendirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma kapsamında, öğrencinin ailesi, sınıf öğretmeni ve OÇİDEP eğitmeni ile görüşmeler yapılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, çocuğun davranış sorunlarında azalma gözlemlenmiş ve beceri alanlarında ile sosyal uyumda olumlu gelişmeler kaydedilmiştir.

Sak ve Yorgun (2020) çalışmasında, 44-69 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını değerlendirmek amacıyla kullanılan Gelişimsel İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği’nin (GİHÖ) geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmiştir. Araştırma, okul öncesi eğitim gören 428 çocuğu kapsayan bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekteki 59 madde 8 faktör altında toplanmış ve bu 8 faktörlü yapı, toplam varyansın %81.03’ünü açıklamıştır. Ölçek, doğrulayıcı faktör analizi ile

de 8 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. GİHÖ'nün iç tutarlılık katsayısı 0.96 ve yarı güvenirlilik katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur.

Sağlam Ak (2021) çalışmasında özel gereksinimi bulunan küçük çocuklara okul öncesi geçiş becerileri kazandırmaya yönelik araştırmaların betimsel, niteliksel ve meta-analizini gerçekleştirmiştir. Kabul edilebilirlik ölçütlerini karşılayan araştırmaların etki büyüklükleri, örtüşmeyen çiftler yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Betimsel analiz bulgularına göre, incelenen araştırmaların büyük bir kısmında otizm tanısı olan ve 3-4 yaş grubundaki çocukların yer aldığı görülmüştür. Tuvalet becerilerinin sıkça ele alındığı ve video modelleme yönteminin bağımsız değişken olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmada, araştırmaların %59'unun niteliksel olarak kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçütleri karşılayan araştırmaların çoğunun yüksek ve orta düzeyde etkili olduğu, yalnızca 3 bağımsız değişkenin zayıf etkili olduğu tespit edilmiştir.

Karaman ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin risk grubunda yer alan çocukların ilköğretime geçiş sürecine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya, okul öncesi eğitim veren 12 öğretmen katılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, risk grubundaki öğrencilerin okul öncesi dönemlerinde gelişim alanlarında yetersizlikler yaşadığı, özel eğitime ihtiyaç duydukları ve bu öğrencilerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek aldıkları belirlenmiştir.

## **2.15. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Janus ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada,40 özel gereksinimli öğrencinin ebeveynleri 4-6 yaş arasındaki çocuklarının okula geçişi ile ilgili deneyimlerini aktarmışlardır.

Larson (2010) tarafında yapılan çalışmada orta düzeyde özel eğitim gereksinimi olan bir çocuğun ilkokul ortamına geçişi araştırılmıştır. Çalışmada erken çocukluktan okula geçiş sürecinde ebeveynlerin ve öğretim elemanlarının farklı bakış açılarını incelemek için örnek olay yaklaşımı kullanılmıştır . Çalışma, geçiş aşamasında okuldaki desteğin azalmasının kurumlar arasındaki iletişime olan bağımlılığın arttığını ve özel ihtiyaçları olan öğrencilerin öğrenme ve davranışları açısından erken çocukluk ve ilkokul beklentilerini uyumlu hale getirmenin önemini vurgulamaktadır. orta derecede özel eğitim ihtiyaçları olan çocukların geçişini iyileştirmenin ve bu çocukların okul öncesi okullarında kaydettikleri belirli ilerlemeyi geliştirmeye devam edebilmenin çeşitli yollarını tanımlamıştır.

Roth ve Faldet (2020) yaptıkları çalışmada, özel gereksinimli çocukların annelerinin eğitim bağlamında kendilerini nasıl anladıklarını incelemiştir. Çalışmada veriler, yüksek eğitim düzeyine sahip annelerle yapılan küçük ölçekli bir çalışmanın parçası olarak bir yıl boyunca yapılan özyinelemeli görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Kullanılan veriler, anaokulundan lise son sınıfa kadar özel ihtiyaçları olan bir çocuğun annesi olarak rolüne ilişkin düşüncelerinden elde edilmiştir. Vaka geçmişi, eğitim bağlamındaki konumsal kimliklerinin öğretmenler ve okullarla karşılıklı güven ile nasıl bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Aldosiry ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada Suudi Arabistan'daki okullardaki geçiş uygulamalarını incelenmiştir. Araştırmada, 20 uygulamanın uygulama derecesine ilişkin bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda az sayıda okulun etkili geçiş uygulamalarını tam olarak uyguladığı ortaya konulmuştur. En çok uygulanan uygulamalar, bir öğrencinin eğitim kayıtları, değerlendirme testlerinin sonuçları ve ihtiyaç duyulan hizmetler, destekler dahil olmak üzere bilgi alışverişini içermektedir. Bir arkadaş veya akıl hocası ayarlamak, bir sonraki ortamın haritalarını veya bilgi paketlerini geliştirmek, okul ziyaretleri ve sınıfa katılım fırsatları daha az uygulanmıştır. Sonuçlar ayrıca, geçiş uygulamalarının ortaokul ve kısmi kaynaştırma programı olan okullarda, ilköğretim okullarına veya tam kaynaştırma programlarına sahip okullara göre daha yaygın olarak uygulandığını, geçiş sürecini geliştirmek için etkili yöntemlerin uygulanmasının tipik olarak zayıf olduğunu göstermiştir.

Liu ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada, anaokulundan ilkokula geçen zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin deneyimleri ortaya konulmuştur. Bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılmış ve 10 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış, bire bir görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda "saldırgan" katılım, parenteral tutulumu dönüştüren faktörler ve "rasyonel" katılım olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Katılımcılar, ilkokula geçişte farklı aşamalarda algılarını, tutumlarını ve ebeveynlik davranışlarını bildirmişlerdir. Bu bulgular, bu geçiş döneminde zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerini destekleme ihtiyacını vurgulamaktadır.

Smythe ve diğerleri (2022) çalışmasında yaşamın ilk beş yılında çocukların sağlık, fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini kapsayan erken çocuk gelişimi (EÇG) üzerine odaklanmaktadır. Çalışmada ebeveynlik müdahaleleri ve kapsayıcı eğitim stratejilerinin çocukların okula hazır olmalarını nasıl desteklediğini ve bu süreçlerin engelli çocukların daha geniş eğitim bağlamında nasıl entegre edilebileceğini detaylı bir şekilde

incelemektedir. Bu çalışmalar, okul öncesi dönemdeki müdahalelerin etkinliğini artırarak, engelli çocukların eğitimde fırsat eşitliğine ulaşmalarını sağlamayı hedeflemektedir

Marsh ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar için okula olumlu başlangıç teşvik eden faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada, 1991 sonrası yayınlanan ve OSB'li çocukların okul geçiş süreçlerine dair literatürü tarayan Web of Science, Medline, Scopus ve Psycinfo veritabanlarını kullanmıştır. İncelemeye dahil edilen 20 çalışma, okul olgunluğu, ebeveyn ve öğretmen bakış açıları, OSB'li çocukların okula başarılı geçişiyle ilişkili özellikler ve okul temelli müdahale programlarının etkisini değerlendirmiştir. Araştırmanın bulguları OSB'li çocukların genel olarak yaşlarına göre duygusal olarak okula daha az hazır olduğunu göstermektedir. Bu çocuklar daha fazla dışsallaştırma davranışları sergilemekte ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini ve okul katılımlarını olumsuz etkileyen öz düzenleme zorlukları yaşamaktadır. Okul olgunluğuna yönelik müdahalelere odaklanan araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Ancak, mevcut okul temelli davranışsal müdahaleler bilişsel, dil ve günlük yaşam becerilerinde iyileşmeler göstermiştir. Bununla birlikte, bu müdahaleler sosyalleşme ve akran dahil edilmesi konusunda daha az etkili olmuştur. Araştırmanın sonucunda OSB'li çocukların özellikle sosyal etkileşimde daha fazla zorluk yaşadığı ve okula başarılı bir şekilde başlamalarını sağlamak için özel okul temelli müdahalelerin geliştirilmesi ve uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Perrin ve diğerleri (2019) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) belirtileri olan ve olmayan okul öncesi çocukların okula hazır olma durumlarını kapsamlı bir çerçevede karşılaştırmıştır. Çalışmaya 4-5 yaş arası toplam 93 çocuk katılmıştır. Katılımcılar, DEHB belirtilerinin varlığına göre iki gruba ayrılmıştır: 45 öğrenciden oluşan DEHB grubu ve 48 öğrenciden oluşan karşılaştırma grubu okula hazır olma durumu, fiziksel refah ve motor gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, öğrenme yaklaşımları, dil ve biliş ve genel kültür gibi beş alanda doğrudan değerlendirmeler ve standartlaştırılmış anketler kullanılarak, 10 bileşenli önlemlerle değerlendirilmiştir. Kovaryans analizi, bu bileşenlerde grup ortalama puanlarını karşılaştırmıştır. Okula hazır olmada sınırlılık, bu beş alanın ikisinde belirgin değer düşüklüğü olarak tanımlanmıştır. Lojistik regresyon analizi, etki alanlarındaki bozulmayı ve genel hazır olma durumunu öngörmek için kullanılmıştır. DEHB grubundaki çocuklar, 10 bileşenli ölçümlerin sekizinde önemli ölçüde daha düşük ortalama puanlar göstermiştir. Biliş ve genel kültür dışındaki tüm alanlarda DEHB grubunun daha yüksek bozulma oranları gözlemlenmiştir. Genel olarak, DEHB grubunun %79'unda ve karşılaştırma grubunun %13'ünde okula hazır

olmada sınırlılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda DEHB semptomları bulunan öğrencilerin biliş ve genel kültür alanlarında önemli sınırlılıklar gösterdiği daha düşük akademik başarı puanları aldıklarını ve artmış sınıf tekrarı ile okul terk oranlarına sahip oldukları belirtilmiş ve DEHB bulunan çocukların okula hazırlığını artırmak için uygun terapötik müdahaleler ve toplumsal destekler sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.



## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş yapan öğrencilerin hazır olma düzeylerini ortaya koymak için geliştirilen bireyselleştirilmiş geçiş planlarının hazırlanmasına yardımcı olacak hedefleri belirlemeye yarayan bir ölçü aracı geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey, olay veya nesne bulunduğu koşullar içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar,2009).

#### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Uygulama Okulu 1.Kademe ve ilkokul bünyesinde bulunan özel eğitim sınıflarında eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Ülkemizde orta ağır düzeyde zihinsel yetersizliği veya otizmi bulunan öğrenciler özel eğitim uygulama okullarında eğitim almaktadır. Özel eğitim sınıfları okul ve kurumlarda, ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özellikleri göz önünde bulundurularak, özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş sınıflardır.

Bu çalışmada, çalışma evreni oldukça geniş olup evrende yer alan tüm katılımcılara ulaşılmanın mümkün olmaması nedeniyle, evreni temsil eden örneklem seçimi yapılmıştır. Örneklem, evren içerisinde evreni temsil etme yeteneğine sahip birimlerin oluşturduğu belli yöntemlerle seçilen topluluktur (Ural ve Kılıç, 2006). Çalışmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, 2023-2024 eğitim öğretim yılında özel eğitim uygulama okulu 1.kademe de ve ilkokul bünyesindeki özel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli 1. Ve2. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin katılmasına karar verilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, evrenin araştırmanın amacına uygun olacak şekilde kümelere ayrılması ve amaca en uygun olduğu düşünülen kümenin örneklem olarak seçilmesidir (Şahin, 2014).

Araştırmanın pilot uygulaması için olasılıksız örnekleme yöntemlerinde gelişmiş güzel örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gelişmiş güzel örnekleme yöntemi araştırmacının belirlediği örnekleme göre evrenden kendi kanaati ile bir parçayı seçmesidir (Şahin, 2014). Araştırmanın pilot uygulaması Konya ilinde bulunan özel eğitim uygulama okullarının birinci kademelerinde ve ilkokul bünyesindeki özel eğitim sınıflarında İlkokula Geçiş Becerileri (İGEB) ve İlkokula Geçiş Süreci (İGES) ölçeği için 40 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3.1.** Pilot uygulamaya ilişkin tanımlayıcı veriler

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	26	65
Erkek	14	35
<b>Yaş</b>		
22-30 yaş arası	15	37.5
31-40 yaş arası	20	50
41 yaş ve üzeri	5	12.5
<b>Görev Süresi</b>		
1-5 yıl arası	15	37.5
6-10 yıl arası	20	50
11-15 yıl arası	3	7.5
16 yıl ve üzeri	2	5
<b>Görev Şekli</b>		
Ücretli Öğretmen	5	12.5
Özel Eğitim Öğretmeni	30	75
Görevlendirme Öğretmen	5	12.5
<b>Okul Türü</b>		
Özel eğitim uygulama okulu (1.Kademe)	20	50
Özel Eğitim Sınıfı	20	50

Pilot uygulamaya ait demografik bilgiler Tablo 3.1’ de gösterilmiştir. Araştırmanın ana uygulama aşamasında olasılıksız örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiş ve Konya, Ankara, Niğde, Aksaray olmak üzere 4 ilde ölçekteki madde sayısının 5:1 ile 10:1 oran aralığı temel alınarak 210-440 arasında öğretmen sayısını kapsayacak şekilde okullar seçilmiş ve araştırma yürütülmüştür. Çalışmanın örnekleme grubun özellikleri Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için gruplandırılmıştır. Örnekleme gruplarına ait tanımlayıcı veriler aşağıda gösterilmektedir.

**Tablo 3.2.** Açıklayıcı faktör analizi için örneklem grubuna yönelik tanımlayıcı veriler

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	162	72.3
Erkek	62	27.7
<b>Yaş</b>		
22-30 yaş arası	111	49.6
31-40 yaş arası	59	26.3
41 yaş ve üzeri	54	24.1
<b>Görev Süresi</b>		
1-5 yıl arası	85	37.9
6-10 yıl arası	64	29.1
11-15 yıl arası	37	16.5
16 yıl ve üzeri	37	16.5
<b>Görev Şekli</b>		
Ücretli Öğretmen	61	27.2
Özel Eğitim Öğretmeni	130	58.1
Görevlendirme Öğretmen	33	14.7
<b>Okul Türü</b>		
Özel eğitim uygulama okulu (1.Kademe)	153	68.3
Özel Eğitim Sınıfı	71	31.7

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcıların %72,3'ü kadın, %27,7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük oranın (%49,6) 22-30 yaş aralığında yer almaktadır. Görev süresi açısından bakıldığında %37,9'unun 1-5 yıl arasında, %29,1'inin 6-10 yıl arasında, %16,5'in 11-15 yıl arasında ve %16,5'in de 16 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. Özel eğitim uygulama okulunda olan %68,3 öğretmen katılımcı iken %31,7'si ise özel eğitim sınıfında olan görev yapan öğretmenlerdir.

**Tablo 3.3** Doğrulayıcı faktör analizi için örneklem grubuna yönelik tanımlayıcı veriler

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	49	23.3
Erkek	161	76.7
<b>Yaş</b>		
22-30 yaş arası	91	43.3
31-40 yaş arası	79	37.6
41 yaş ve üzeri	40	19.0
<b>Görev Süresi</b>		
1-5 yıl arası	72	34.3
6-10 yıl arası	74	35.2
11-15 yıl arası	23	11.0
16-20 yıl arası	28	13.3
21 yıl ve üzeri	13	6.2
<b>Görev Şekli</b>		
Ücretli Öğretmen	40	19.0
Özel Eğitim Öğretmeni	153	72.9
Görevlendirme Öğretmen	17	8.1
<b>Okul Türü</b>		
Özel eğitim uygulama okulu (1.Kademe)	58	27.6
Özel Eğitim Sınıfı	152	72.4

Tablo 3.3 incelendiğinde katılımcıların %76,7'si kadın, %23,3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük oranının (%43,3) 22-30 yaş aralığında yer almaktadır. Görev süresi açısından bakıldığında %34,3'ünün 1-5 yıl arasında, %35,2'sinin 6-10 yıl arasında, %11'inin 11-15 yıl arasında ve %18,5'inin de 16 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %27,6'sı özel eğitim uygulama okulu 1.kademe öğretmeni iken %72,4'ü ise özel eğitim sınıfında olan görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipinde oluşturulan İlkokula Geçiş Becerileri Ölçeği (İGEB) ve İlkokula Geçiş Süreci Ölçeği (İGES)'dir. Karasar (1995) ölçek geliştirme çalışmalarında izlenecek aşamaları şu şekilde sıralamaktadır;

1. Madde havuzunun oluşturulma aşaması
2. Uzman görüşlerinin alınma aşaması
3. Ön denemenin (pilot uygulamanın) yapıldığı aşama
4. Faktör analizinin yapılma aşaması
5. Güvenirliğin hesaplanma aşaması

Ölçekler geliştirilirken bu adımlar takip edilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

#### **3.4.1. Ölçek geliştirme hazırlık aşaması**

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması hazırlık aşamasıdır. Nitelikli bir ölçek geliştirmek büyük ölçüde iyi bir hazırlık sürecine dayanmaktadır. Bu aşamada kuramsal hazırlık, madde havuzu oluşturma, taslak form hazırlama, uzman görüşü alma ve pilot uygulama aşamalarından oluşmaktadır (Kılıç vd., 2023). Araştırmacı ölçek geliştirme sürecinin hazırlık aşamasında ilk olarak kapsamlı bir literatür taraması yapmıştır. Buna yönelik ilkokula geçiş sürecine yönelik araştırmalar ve literatürde yer alan mevcut ölçekler incelenmiştir

#### **3.4.2. Madde havuzunun oluşturması**

Hazırlık aşamasının ardından İGEB ve İGES ölçeğinin madde havuzunun oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Madde havuzu oluştururken dikkat edilmesi gereken konular; maddenin niteliği, madde sayısı, olumlu ve olumsuz maddeler, madde benzerliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Kılıç, Şahin, & Aydın, 2023). Bu aşamada, ölçeklerdeki maddelerin tümünün incelenen yapı ile ilgili olmasına dikkat edilmiş ve yapının tüm alt boyutlarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Maddeler yazılırken hedef kitleye uygunluğuna dikkat edilmiştir. Maddelerin net ve anlaşılır olmasına maddeyi okuyan kişinin ikilemde kalmamasına özen gösterilmiştir. Maddeler yazılırken dil bilgisi kurallarına uygun olmasına dikkat edilmiş ve maddeler geniş zaman ifadeleri kullanılarak yazılmıştır. Maddelerin karmaşıklığa sebebiyet vermemesi ve odağı kaybettirmemesi için uzun maddelerden kaçınılmıştır. Maddelerin tek yargı içermesine, olumsuzluk ve belirsizlik barındırmamasına dikkat edilmiştir. İlkokula Geçiş Becerileri Ölçeği için 35, İlkokula Geçiş Süreci Ölçeği için 30 madde oluşturulmuştur.

#### **3.4.2. Uzman görüşlerinin alınması**

Uzman görüşlerine başvurma kapsam ve görünüş geçerliliği açısından önem arz etmektedir. Uzmanların geri dönütleri süreç içerisinde problemlerin oluşmasını önleyecektir (Kılıç, Şahin, & Aydın, 2023). Araştırmacı bu aşamada uzmanların görüşlerini almak amacıyla madde havuzundaki maddelerin bulunduğu Lawshe tekniğine göre hazırlanmış üç puanlık derecelendirme kullanmıştır. Bu tekniğe göre ölçeğin her bir maddesi için; (1) “uygun değil”, (2) “gözden geçirilmeli”, (3) “uygun” şeklinde üçlü derecelendirme yapılmaktadır (Kılıç, Şahin, & Aydın, 2023). Derecelendirmeye ek olarak forma açıklamalar bölümü eklenerek uzmanların maddeye yönelik yorum yapması istenmiştir. Oluşturulan formun adından her iki

ölçek için de 8 alan uzmanından ölçeklerdeki anlatım ve yazım ile ilgili değerlendirmelerin yapılması için ise 2 Türk dili uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen yanıtlar doğrultusunda her iki ölçekte (1) “hiçbir zaman” (2) “ara sıra” ,(3) “nadiren”, (4) “sık sık”, (5) “her zaman” öğretmen yanıtlarını içerecek 5’li likert tipinde olacak şekilde düzenlenmiş, İGEB ölçeği 23 madde ve İGES ölçeği 22 madde ile son halini alarak pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

### **3.4.2. Pilot uygulama aşaması**

Ölçeğin uygulanmasına başlanabilmesi için ilk olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi etik kuruluna başvurularak etik onay alınmıştır (Ek-4). Daha sonraki aşama için ise İGEP ölçeği ve İGES Ölçeğinin Konya, Ankara, Aksaray ve Niğde illerinde bulunan Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe) ve özel eğitim sınıflarında görev yapan 1.ve 2. Sınıf öğretmenleri ile pilot ve ana uygulamasının yapılması için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün onayı alınmıştır (Ek-5).Uygulamaya yönelik izinlerin alınmasının ardından Konya ilinde bulunan 40 öğretmen ile İGEP ölçeği ve İGES ölçeğinin pilot uygulaması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama aşamasında öğretmenlere anlaşılması güç olan veya karışık gelen maddelerin olup olmadığı sorulmuş ve geri dönütlerin ardından düzenlemeler yapılarak ana uygulama basamağına geçilmiştir.

### **3.4.3. Uygulama aşaması**

Uygulama aşamasında Konya, Ankara, Aksaray ve Niğde illerinde Özel eğitim Uygulama Okulu (I.Kademe) ve özel eğitim sınıflarında görev yapan 1.ve 2. Sınıf öğretmenlerinden öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için seçilen 224 kişiden oluşan örneklem grubuna İGEB ve İGES ölçeği ile ilgili bilgi verilmiş ve gerekli açıklamalar yapılarak 5’li likert tipinde geliştirilen ölçekleri yanıtlamaları istenmiştir. Ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için seçilen 210 kişilik farklı örneklem grubu ile her iki ölçek için aynı şekilde öğretmenler bilgilendirilmiş ve ölçekleri yanıtlamaları istenmiştir. Bandolos (2018) aynı örneklem grubunda AFA ve DFA uygulamasının yapılmasının iyi bir araştırma uygulaması olmadığını belirtmektedir. Araştırmada AFA ve DFA farklı örneklem grupları üzerinde yapılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

İlkokula geçiş becerileri ve ilkokula geçiş süreci ölçeğinin faktör yapısı açıklayıcı faktör analizi ile belirlenmiş ve veriler SPSS 29 paket programı ile analiz edilmiştir. Faktör analizinden önce ölçeğin faktör analizi için uygunluğu test edilmiş ve yeterli bulunmuştur. Faktör yapısını belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır (Can, 2018). Geçiş becerileri ve geçiş süreci ölçeğinin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alpha analizi yapılmış ayrıca ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları incelenmiştir. İlkokula geçiş becerisi ve ilkokula geçiş süreci ölçeğinin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu belirlemek için Bartlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi gerçekleştirilmiştir.

İGEB ve İGES ölçeklerinde araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için skewnes ve kurtosis analiz yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlkokula Geçiş becerileri ve İlkokula geçiş süreci ölçeğinin toplam puan ve alt puan ortalamalarının cinsiyete ve okul türüne göre fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi analizi ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin her iki ölçekte de toplam puan ve alt boyut puan ortalamalarının yaşıya göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için One-Way ANOVA analizi görev şekline göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Gruplar arasın farkın kaynağını belirlemek için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin görev süresine yönelik her iki ölçekte de toplam puan ve alt boyut puan ortalamalarının görev süresine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yine Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. İGEP ve İGES ölçeklerinde toplam puan ve alt puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

## BÖLÜM 4

### 4. Bulgular

#### 4.1 İlkokula Geçiş Becerileri Ölçeği

##### 4.1.1.Kapsam geçerliliği

Ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçülmek istenen özellikler için seçilen ölçek maddelerinin amaca uygunluğunun yanı sıra sayısal ve kalite olarak yeterliliğini değerlendirmek için kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşlerini almaktır. Uzman görüşleri, ölçek maddelerinin kapsam geçerliliğini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Büyüköztürk, 2015). Ölçme aracını geliştiren kişi ile uzmanların ortak fikir birliği sağlaması, ölçeğin kapsam geçerliliği açısından büyük önem taşımaktadır (Tavşancıl, 2018). Oluşturulan taslak formun kapsam geçerliliğini belirlemek için 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur (Tablo 4.1). Uzmanlardan gelen geribildirimler sonucu hazırlanan taslak ölçeğe son şekli verilmiştir (Tablo 4.2). Ölçeğin pilot uygulaması 40 öğretmenin katılımı ile analiz edilmiştir.

**Tablo4.1.** İlkokula geçiş becerileri ölçeği uzman görüşleri için başvuru grubun özellikleri

Çalışma Alanı	Eğitim Düzeyi	Görevi	Sayı
Özel Eğitim Bölümü	Doktora	Akademisyen Doçent	1
Özel Eğitim Bölümü	Doktora	Akademisyen (Dr. Öğr. Ü.)	2
Özel Eğitim Bölümü	Doktora Öğrencisi	Araştırma Görevlisi	3
Özel Eğitim Bölümü	Doktora Öğrencisi	Özel Eğitim Öğretmeni	1
Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	2
Ölçme Değerlendirme	Doktora	Akademisyen (Dr. Öğr. Ü.)	1

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere ilkokula geçişi becerileri ölçeğinin taslak formu için 1 doçent, 3 doktor öğretim üyesi, 3 araştırma görevlisi, 1 doktora eğitim alan özel eğitim öğretmeni ve anlam ve dil açısından incelenmesi için 2 Türk Dili uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda taslak ölçeğe son hali verilmiştir.

**Tablo 4.2.**İlkokula geçiş becerileri ölçeği uzman görüşleri

<b>Öğrenci becerileri</b>	<b>Gerekli ( %)</b>	<b>Gerekli değil (%)</b>	<b>Gerekli fakat yetersiz (%)</b>
1. Madde	100	0	0
2. Madde	100	0	0
3. Madde	100	0	0
4. Madde	30	70	0
5. Madde	100	0	0
6. Madde	20	70	10
7. Madde	90	0	10
8. Madde	100	0	0
9. Madde	40	60	0
10. Madde	90	0	10
11. Madde	100	0	0
12. Madde	30	70	20
13. Madde	100	0	0
14. Madde	70	30	0
15. Madde	70	0	30
16. Madde	40	60	0
17. Madde	90	0	10
18. Madde	90	0	10
19. Madde	100	0	0
20. Madde	90	0	10
21. Madde	40	60	0
22. Madde	100	0	0
23. Madde	90	0	10
24. Madde	30	70	0
25. Madde	100	0	0
26. Madde	100	0	0
27. Madde	40	60	0
28. Madde	100	0	0
29. Madde	100	0	0
30. Madde	30	70	0
31. Madde	40	60	0
32. Madde	100	0	0
33. Madde.	100	0	0
34. Madde	30	70	0
35. Madde	100	0	0

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere uzman görüşleri doğrultusunda 4,6,12,24,30 ve 34. maddelerinde uzmanların %70’i ve 9,16,21,27,31. maddelerde uzmanların %60’ı maddelerin gerekli olmadığını belirtmiştir. Araştırmacılar bu maddelerin madde havuzundan çıkartılması yönünde karar almışlardır. 23.maddede erken okur yazarlık ile ilgili çalışmaların daha açıklayıcı olması öğretmenlerde herhangi bir belirsizliğe yol açmaması için ölçekte açıklamanın yer alması gerektiği düşünülerek 23.madde için ölçğe açıklama eklenmiştir. Diğer maddeleri uzmanlar %90’ın üzerinde gerekli yanıtı vererek maddelerin uygun olduğunu kanaatindedir. Uzmanların önerileri doğrultusunda 21 maddeden oluşan İGEB ölçği son halini almış ve 40 kişiden oluşan örneklem grubu ile pilot uygulama yapılmıştır.

İGEB ölçğinin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını elde etmek amacıyla öncelikle kapsam geçerliliği ardından açımlayıcı faktör analizi, faktör yapısına göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve ayrı bir uygulama ile güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçğe ait Cronbach Alpha değeri ve ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları incelenmiş ve yeterli bulunmuştur. Ölçğın faktör yapısı açıklayıcı faktör analizi ile belirlenmiş ve veriler SPSS 29 paket programı ile analiz edilmiştir. Faktör analizinden önce ölçğın faktör analizi için uygunluğu test edilmiş ve yeterli bulunmuştur. Faktör yapısını belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır (Can, 2018). Açıklayıcı faktör analizi sonucu ölçğın 15 maddeden oluştuğu ve üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Elde edilen faktörler “yönerge becerileri”, “uyumsal beceriler” ve “öz yönetim becerileri” olarak isimlendirilmiştir. Ölçğın güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alpha analizi yapılmış ayrıca ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular ölçğın yeterli güvenilirlikte olduğunu göstermiştir.

### **3.1.2.Faktör deseninin belirlenmesi**

İGEB ölçğinin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Analizde faktör yükleri en az .33 olarak belirlenmiştir (Can, 2018). Verilerin faktör analizine uygunluğu belirlemek için Bartlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi gerçekleştirilmiştir. Temel Bileşenler Analizinde KMO katsayısı .92 ve değişkenler arasındaki korelasyon sonucunu gösteren Bartlett’s testi sonuçları  $\chi^2 = 2368.734$ ,  $sd=105$ ,  $p=0.000$  bulunmuştur. KMO değerini .70’ten büyük olması ve Bartlett’s testi sonucunun anlamlı olması faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir.

Faktör yapısını belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Üç faktörlü yapının ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %69.483 bulunmuştur (Tablo 4.3). Sosyal bilimlerde çok faktörlü yapılar için açıklanan varyansın %40-%60 arasında olması yeterlidir (Gorsuch, 1983). Elde edilen sonuç açıklanan varyans oranının yeterli olduğunu göstermektedir. Birinci faktör toplam varyansın %29.782'sini, ikinci faktör toplam varyansın %25.649'unu ve üçüncü faktör toplam varyansın %17.051'ini açıklamaktadır (Tablo 4.3).

**Tablo 4.3** Açıklanan toplam varyans

Madde	Kare Yüklerin Çekme Toplamları			Kare Yüklerin Döndürme Toplamları		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	8.00	53.35	53.35	4.01	26.78	26.78
2	1.36	9.08	62.44	3.84	25.64	52.43
3	1.05	7.03	69.48	2.55	17.05	69.48
4	.87	5.85	75.33			
5	.71	4.75	80.08			
6	.48	3.24	83.33			
7	.43	2.92	86.25			
8	.36	2.43	88.69			
9	.34	2.30	90.99			
10	.30	2.03	93.03			
11	.28	1.89	94.93			
12	.24	1.62	96.55			
13	.20	1.39	97.94			
14	.20	1.35	99.30			
15	.10	.700	100.0			

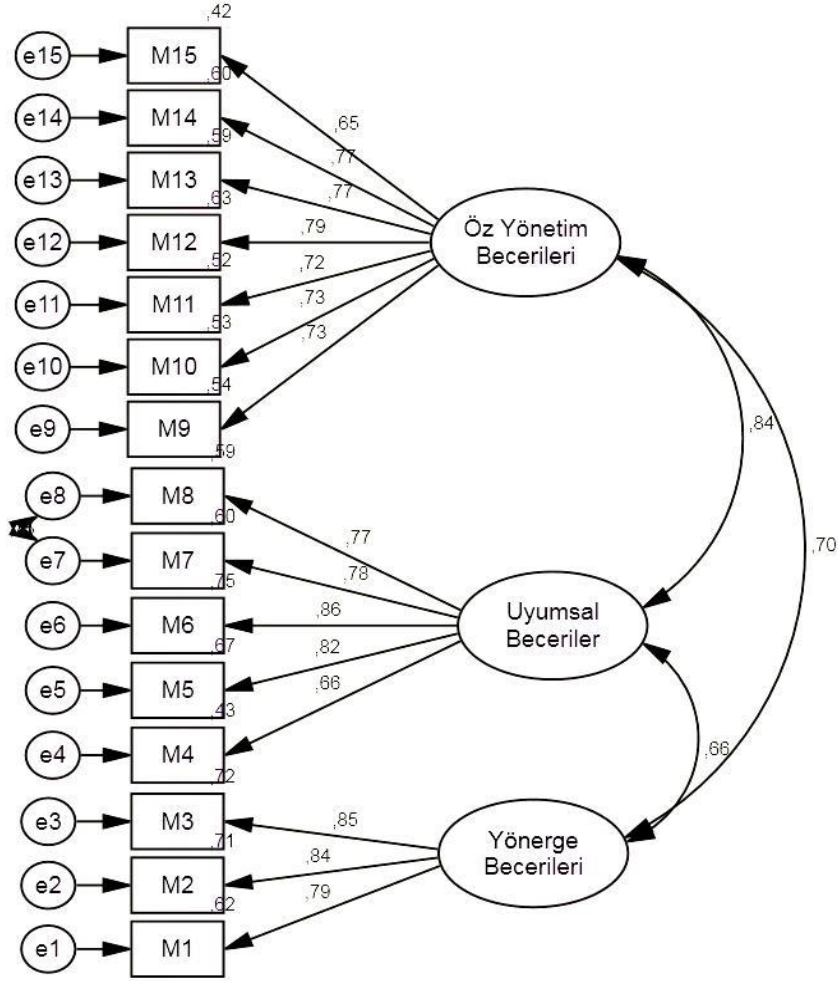
AFA ile elde edilen alt boyutlar “yönerge becerileri”, “uyumsal beceriler” ve “öz yönetim becerileri” olarak adlandırılmıştır. Madde faktör yükleri incelendiğinde .80 ile .44 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 4.4). Elde edilen faktör yüklerinin .33 den büyük olması yeterli kabul edilmektedir.

**Tablo 4.4.** Geçiş becerisi ölçeği maddelerine ait faktör yükleri

Alt Boyut	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Açıkladığı varyans
Öz Yönetim Becerileri Alt Boyutu	Madde 15	.80	%26.78
	Madde 16	.79	
	Madde 21	.74	
	Madde 20	.68	
	Madde 14	.65	
	Madde 17	.57	
	Madde 18	.52	
Uyumsal Beceriler Alt Boyutu	Madde 8	.89	%25.64
	Madde 9	.84	
	Madde 7	.79	
	Madde 6	.73	
	Madde 5	.44	
Yönerge Becerileri Alt Boyutu	Madde 3	.85	%17.05
	Madde 4	.84	
	Madde 2	.62	

#### *Doğrulatoryıcı faktör analizi*

Araştırmanın bu bölümünde, açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan üç faktörlü yapının uygunluğu test edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen üç faktörlü yapı tekrar veri toplanarak farklı bir örneklem üzerinde analiz edilmiştir. Doğrulatoryıcı faktör analizinin uyum değerleri için  $\chi^2/sd < 5$ ; TLI, CFI, IFI  $\geq .90$ ; RMSEA, SRMR  $\leq .08$  yeterli uyum değerleri olarak kabul edilmektedir (Karagöz, 2016; Kline, 2018). DFA faktör yüklerinin .30 dan büyük olması maddelere ait faktör yüklerinin yeterli olduğu anlamına gelmektedir (Seçer, 2018). DFA ile elde edilen model Şekil 1’de verilmiştir.



**Şekil 1.** İlkokula geçiş becerileri ölçeği DFA analizi için oluşturulan model

Doğrulamalı Faktör Analizi sonucu elde edilen faktör yükleri  $M_1=.78$ ,  $M_2=.84$ ,  $M_3=.84$ ,  $M_4=.65$ ,  $M_5=.82$ ,  $M_6=.86$ ,  $M_7=.77$ ,  $M_8=.76$ ,  $M_9=.73$ ,  $M_{10}=.73$ ,  $M_{11}=.72$ ,  $M_{12}=.79$ ,  $M_{13}=.76$ ,  $M_{14}=.77$ ,  $M_{15}=.64$  olarak bulunmuştur. Faktör yüklerinin .30' dan yüksek olduğu görülmüştür. Analiz sonunda elde edilen faktör yükleri yeterli kabul edilmektedir. Doğrulamalı faktör analizi sonucu elde edilen uyum değerleri için  $\chi^2/sd= 2.254$ ,  $TLI=.938$ ,  $CFI=.949$ ,  $IFI=.9949$ ,  $RMSEA=.077$ ,  $SRMR=.047$ , bulunmuştur. Analiz sonucunda İlkokula Geçiş Becerileri Ölçeği DFA analizi için oluşturulan modelin yeterli uyum gösterdiği bulunmuştur.

### **Güvenilirlik**

Ölçeğin güvenilirlik analizi AFA ve DFA analizi çalışma grubu birleştirilerek 434 öğretmenden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir. Cronbach's Alpha sonucu "Öz Yönetim Becerileri" alt boyutu için .89, "Uyumsal Beceriler" alt boyutu için .89, "Yönerge Becerileri" alt boyutu için .85 ve ölçeğin geneli için .93 olarak bulunmuştur. Likert tipi bir ölçekte Cronbach

Alpha katsayısı için .70 üzeri değerler test güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Can, 2018). Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha verilerinin yeterli olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.5.** İlkokula geçiş becerisi ölçeğinin madde toplam korelasyon analizleri

Madde	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyon	Madde Çıkarıldığında Cronbach's Alpha
Madde 1	2.87	1.133	.656	.93
Madde 2	3.30	1.064	.642	.93
Madde 3	2.95	1.103	.627	.93
Madde 4	3.54	1.048	.570	.93
Madde 5	3.49	1.318	.720	.93
Madde 6	3.64	1.194	.752	.93
Madde 7	3.93	1.097	.717	.93
Madde 8	4.05	1.004	.692	.93
Madde 9	3.00	1.153	.681	.93
Madde	3.12	1.115	.675	.93
Madde	2.89	1.048	.646	.93
Madde	3.50	1.194	.749	.93
Madde	2.94	1.231	.681	.93
Madde	3.09	1.027	.766	.93
Madde	3.36	1.068	.614	.93

Ölçeğe ait madde toplam korelasyonları ve madde çıkarıldığı zaman elde edilen Crobbach Alpha değerleri analiz edilmiştir. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon değerleri  $M_1=.65$ ,  $M_2=.64$ ,  $M_3=.62$ ,  $M_4=.57$ ,  $M_5=.72$ ,  $M_6=.75$ ,  $M_7=.71$ ,  $M_8=.69$ ,  $M_9=.68$ ,  $M_{10}=.67$ ,  $M_{11}=.64$ ,  $M_{12}=.74$ ,  $M_{13}=.68$ ,  $M_{14}=.76$ ,  $M_{15}=.61$  olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyon katsayısının .30'un üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Palant, 2015). Ölçekte her hangi bir madde ölçekten çıkarıldığında Cronbach Alpha katsayısının ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan .93 değerinin üzerine çıkmadığı görülmüştür. Bu nedenle güvenilirlik analizi sonucunda herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır (Can, 2018). Ölçeğe ait güvenilirlik değerleri yeterli bulunmuştur.

## 4.2. İlkokula Geçiş Süreci Ölçeği

### 4.2.1. Kapsam geçerliliği

Araştırmada öğrencilerin ilk okula geçiş sürecine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirmelerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme sürecine başlamadan önce konu hakkında literatür taraması yapılarak benzer ölçekler bulunup bulunmadığı incelenmiş, ancak benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ölçek maddelerini oluşturma amacı ile literatür taranarak daha sonra da uygulama okullarında ve ilkokul özel eğitim sınıflarındaki öğretmenler ile

öğrencilerinden beklemedikleri hazır bulunuşluk becerilerine yönelik görüşmeler yaparak 30 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 5’li likert şeklinde “hiçbir zaman”, “ara sıra”, “nadiren”, “sık sık”, “her zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Oluşturulan taslak formun kapsam geçerliğini belirlemek için 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur (Tablo 4.6). Uzmanlardan gelen geribildirimler sonucu hazırlanan taslak ölçeğe son şekli verilmiştir (Tablo 4.7).

**Tablo4.6.** İlkokula geçiş süreci ölçeği uzman görüşleri için başvuru alan grubun özellikleri

Çalışma Alanı	Eğitim Düzeyi	Görevi	Sayı
Özel Eğitim Bölümü	Doktora	Akademisyen Doçent	1
Özel Eğitim Bölümü	Doktora	Akademisyen (Dr. Öğr. Ü.)	2
Özel Eğitim Bölümü	Doktora Öğrencisi	Araştırma Görevlisi	3
Özel Eğitim Bölümü	Doktora Öğrencisi	Özel Eğitim Öğretmeni	1
Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	2
Ölçme Değerlendirme	Doktora	Akademisyen (Dr. Öğr. Ü.)	1

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere İGES ölçeğinin taslak formu için 1 doçent,3 doktor öğretim üyesi,3 araştırma görevlisi,1 doktora eğitim alan özel eğitim öğretmeni ve Anlam ve dil açısından incelenmesi için 2 Türk Dili uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda taslak ölçeğe son hali verilmiştir.

**Tablo 4.7.** İlkokula geçiş sureci leği uzman görüşleri

Geçiş sureci	Gerekli ( %)	Gerekli değil (%)	Gerekli fakat yetersiz (%)
1. Madde	100	0	0
2. Madde	100	0	0
3. Madde	100	0	0
4. Madde	30	70	0
5. Madde	100	0	0
6. Madde	100	0	0
7. Madde	40	60	0
8. Madde	100	0	0
9. Madde	30	70	0
10. Madde	100	0	0
11. Madde	100	0	0
12. Madde	40	70	0
13. Madde	100	0	0
14. Madde	100	0	0
15. Madde	30	70	0
16. Madde	100	0	0
17. Madde	100	0	0
18. Madde	100	0	0
19. Madde	40	60	0
20. Madde	100	0	0
21. Madde	100	0	0
22. Madde	100	0	0
23. Madde	40	60	0
24. Madde	100	0	0
25. Madde	100	0	0
26. Madde	30	70	0
27. Madde	100	0	0
28. Madde	100	0	0
29. Madde	100	0	0
30. Madde	100	0	0

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere 30 maddeden oluşan madde havuzunda 4,9,12,15 ve 26. maddeler için uzmanların %70’i; 7, 19, 23. maddeler için uzmanların %60’ı maddelerin gerekli olmadığını belirtmiştir. Uzmanlar bu maddeler dışında madde havuzunda yer alan maddelerin gerekli olduğu kanaatinde dir. Uzmanların nerileri 22.maddelik geçiş sureci leği son halini

almıştır. İfadelerin aynı şekilde olması yönünde ölçme değerlendirme uzmanı öneride bulunmuştur. Türkçe öğretmeninin değerlendirmeleri sonucunda yazım yanlışı veya anlatım bozukluğu olan maddeler yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin pilot uygulaması 40 öğretmenin katılımı ile analiz edilmiştir. Ölçeğe ait Cronbach Alpha değeri ve ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları incelenmiş ve yeterli bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısı açıklayıcı faktör analizi ile belirlenmiş ve veriler SPSS 29 paket programı ile analiz edilmiştir. Faktör analizinden önce ölçeğin faktör analizi için uygunluğu test edilmiş ve yeterli bulunmuştur. Faktör yapısını belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır (Can, 2018). Açıklayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin 16 maddeden oluştuğu ve iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Elde edilen faktörler “Geçiş Sürecinin Planlanması” ve “Geçiş Sürecinin Uygulanması Alt Boyutu” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alpha analizi yapılmış ayrıca ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular ölçeğin yeterli güvenilirlikte olduğunu göstermiştir.

#### ***Faktör deseninin belirlenmesi***

Geçiş Süreci Ölçeğinin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Analizde faktör yükleri en az .33 olarak belirlenmiştir (Can, 2018). Verilerin faktör analizine uygunluğu belirlemek için Bartlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi gerçekleştirilmiştir. Temel Bileşenler Analizinde KMO katsayısı .90 ve değişkenler arasındaki korelasyon sonucunu gösteren Bartlett's testi sonuçları  $\chi^2 = 2241.150$ ,  $sd=171$ ,  $p=0.000$  bulunmuştur. KMO değerini .70'ten büyük olması ve Bartlett's testi sonucunun anlamlı olması faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir.

Faktör yapısını belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük iki faktör altında toplandığı görülmüştür. İki faktörlü yapının ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %58.553 bulunmuştur Sosyal bilimlerde çok faktörlü yapılar için açıklanan varyansın %40-%60 arasında olması yeterlidir (Gorsuch, 1983). Elde edilen sonuç açıklanan varyans oranının yeterli olduğunu göstermektedir. Birinci faktör toplam varyansın %31.691'sini, ikinci faktör toplam varyansın %26.862'sini açıklamaktadır (Tablo 4.8).

**Tablo 4.8.** Açıklanan toplam varyans

Madde	Kare Yüklerin Çekme Toplamları			Kare Yüklerin Döndürme Toplamları		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif%	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	7.08	44.28	4.28	5.07	31.69	31.69
2	2.28	14.27	58.55	4.29	26.86	58.55
3	.97	6.08	64.63			
4	.77	4.81	69.44			
5	.62	3.87	73.32			
6	.58	3.63	76.95			
7	.53	3.33	80.28			
8	.52	3.30	83.59			
9	.48	3.04	86.63			
10	.39	2.47	89.11			
11	.34	2.15	91.26			
12	.33	2.06	93.33			
13	.32	2.01	95.34			
14	.29	1.81	97.15			
15	.23	1.47	98.62			
16	.21	1.37	100.00			

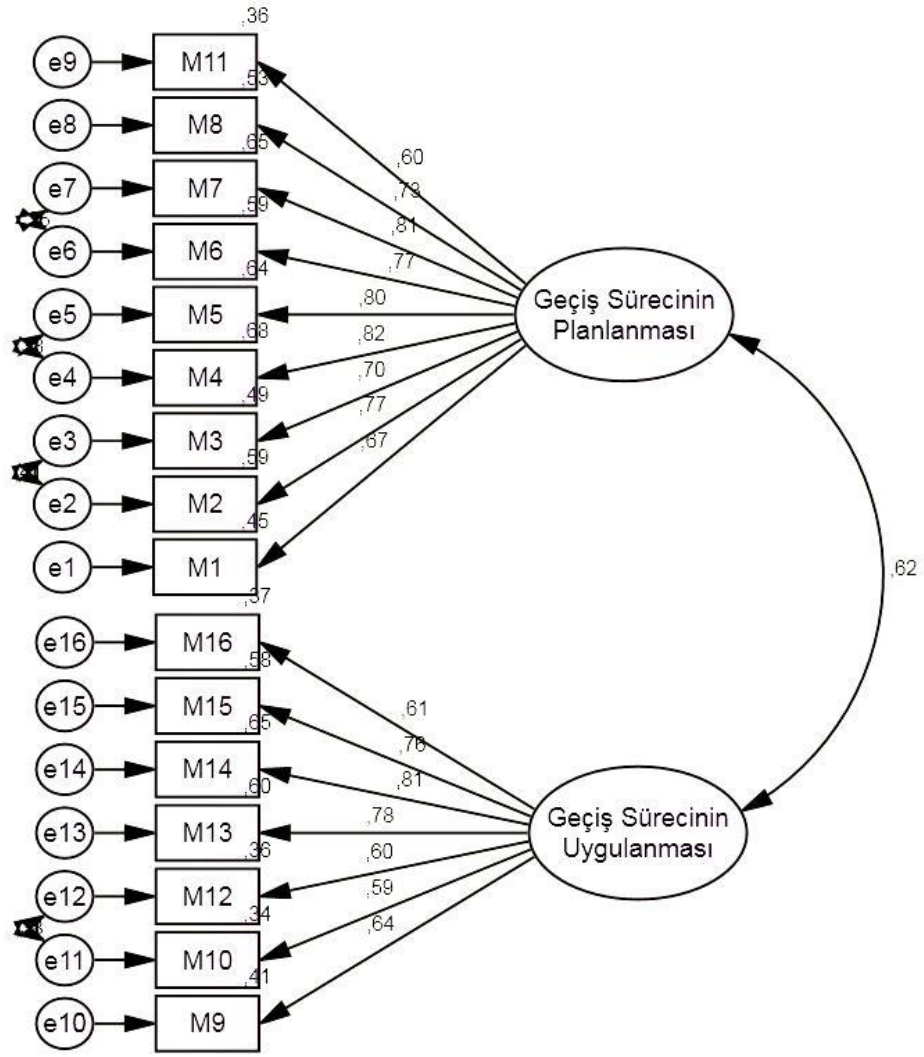
AFA ile elde edilen alt boyutlar “Geçiş Sürecinin Uygulanması ” ve “Geçiş Sürecinin Planlanması ” olarak adlandırılmıştır. Madde faktör yükleri incelendiğinde .81 ile .57 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 4.8). Elde edilen faktör yüklerinin .33 den büyük olması yeterli kabul edilmektedir.

**Tablo 4.9.** Geçiş Süreci Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yükleri

Alt Boyut	Ölçek Maddeleri	Faktör Yükü	Açıkladığı varyans
Geçiş Sürecinin Planlanması Alt Boyutu	Madde 3	.78	%31.69
	Madde 4	.76	
	Madde 9	.75	
	Madde 7	.74	
	Madde 12	.74	
	Madde 13	.74	
	Madde 1	.70	
	Madde 17	.66	
Geçiş Sürecinin Uygulanması Alt Boyutu	Madde 14	.57	%26.86
	Madde 18	.81	
	Madde 16	.78	
	Madde 19	.77	
	Madde 21	.76	
	Madde 20	.68	
	Madde 15	.66	
Madde 22	.64		

### *Doğrulayıcı faktör analizi*

Araştırmanın bu bölümünde, açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan iki faktörlü yapının uygunluğu test edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen iki faktörlü yapı tekrar veri toplanarak farklı bir örneklem üzerinde analiz edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin uyum değerleri için  $\chi^2/sd < 5$ ; TLI, CFI, IFI  $\geq .90$ ; RMSEA, SRMR  $\leq .08$  yeterli ulum değerleri olarak kabul edilmektedir (Karagöz, 2016; Kline, 2018). DFA faktör yüklerinin .30 dan büyük olması maddelere ait faktör yüklerinin yeterli olduğu anlamına gelmektedir (Seçer, 2018). DFA ile elde edilen model Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. İlkokula geçiş süreci ölçeği DFA analizi için oluşturulan model

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu elde edilen faktör yükleri  $M_1=.67$ ,  $M_2=.76$ ,  $M_3=.70$ ,  $M_4=.82$ ,  $M_5=.80$ ,  $M_6=.77$ ,  $M_7=.80$ ,  $M_8=.73$ ,  $M_9=.59$ ,  $M_{10}=.63$ ,  $M_{11}=.58$ ,  $M_{12}=.59$ ,  $M_{13}=.77$ ,  $M_{14}=.80$ ,  $M_{15}=.76$ ,  $M_{16}=.60$  olarak bulunmuştur. Faktör yüklerinin .30' dan yüksek olduğu görülmüştür. Analiz sonunda elde edilen faktör yükleri yeterli kabul edilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum değerleri için  $\chi^2/sd= 2.764$ ,  $TLI=.903$ ,  $CFI=.912$ ,  $IFI=.913$ ,  $RMSEA=.080$ ,  $SRMR=.077$  bulunmuştur. Analiz sonucunda İGES ölçeği DFA analizi için oluşturulan modelin yeterli uyum gösterdiği bulunmuştur.

### Güvenilirlik

Ölçeğin güvenilirlik analizi AFA ve DFA analizi çalışma grubu birleştirilerek 434 öğretmenden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır. Cronbach's Alpha sonucu Geçiş Sürecinin Planlanması”

alt boyutu için .91 ve Geçiş Sürecinin Uygulanması” alt boyutu için .87 ve ölçeğin geneli için .92 olarak bulunmuştur. Likert tipi bir ölçekte Cronbach Alpha katsayısı için .70 üzeri değerler test güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Can, 2018). Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha verilerinin yeterli olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.10.** İlkokula geçiş süreci ölçeği madde toplam korelasyon analizleri

Madde	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyon	Madde Çıkarıldığında Cronbach's Alpha
<b>Madde 1</b>	3.00	1.411	.587	.91
<b>Madde 2</b>	2.85	1.433	.662	.91
<b>Madde 3</b>	2.78	1.359	.657	.91
<b>Madde 4</b>	3.20	1.441	.688	.91
<b>Madde 5</b>	3.14	1.503	.725	.91
<b>Madde 6</b>	2.80	1.468	.689	.91
<b>Madde 7</b>	2.93	1.403	.732	.91
<b>Madde 8</b>	3.22	1.333	.682	.91
<b>Madde 9</b>	3.82	1.310	.634	.91
<b>Madde 10</b>	4.15	1.080	.529	.92
<b>Madde 11</b>	3.41	1.415	.633	.91
<b>Madde 12</b>	4.13	1.103	.530	.92
<b>Madde 13</b>	3.93	1.198	.571	.91
<b>Madde 14</b>	3.89	1.161	.617	.91
<b>Madde 15</b>	4.00	1.128	.564	.92
<b>Madde 16</b>	3.94	1.139	.500	.92

Ölçeğe ait madde toplam korelasyonları ve madde çıkarıldığı zaman elde edilen Crobbach Alpha değerleri analiz edilmiştir. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon değerleri  $M_1=.58$ ,  $M_2=.66$ ,  $M_3=.65$ ,  $M_4=.68$ ,  $M_5=.72$ ,  $M_6=.68$ ,  $M_7=.73$ ,  $M_8=.68$ ,  $M_9=.63$ ,  $M_{10}=.52$ ,  $M_{11}=.63$ ,  $M_{12}=.53$ ,  $M_{13}=.57$ ,  $M_{14}=.61$ ,  $M_{15}=.56$ ,  $M_{16}=.50$  olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyon katsayısının .30'un üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Palant, 2015). Ölçekte her hangi bir madde ölçekten çıkarıldığında Cronbach Alpha katsayısının ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan .92 değerinin üzerine çıkmadığı görülmüştür. Bu nedenle güvenilirlik analizi sonucunda herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır (Can, 2018). Ölçeğe ait güvenilirlik değerleri yeterli bulunmuştur.

**Tablo 4.11.** Geçiş becerileri ve geçiş süreci değerlendirme ölçekleri tanımlayıcı verileri (n=224)

Ölçekler	Ort.	Ss.	Min.	Max.	Skew.	Kurt.
<b>İlkokula Geçiş Becerileri</b>	51.36	11.70	15.00	75.00	-.50	.09
Yönerge Becerileri	9.43	2.78	3.00	15.00	-.09	-.45
Uyumsal Beceriler	19.63	4.35	5.00	25.00	-.96	.74
Öz Yönetim Becerileri	22.29	6.01	7.00	35.00	-.20	-.26
<b>İlkokula Geçiş Süreci</b>	53.32	14.81	19.00	80.00	-.03	-.73
Geçiş Sürecinin Planlanması	26.33	10.16	9.00	45.00	.10	-1.07
Geçiş Sürecinin Uygulanması	26.99	6.36	7.00	35.00	-.82	.27

Araştırmada İGEB ölçeği puan ortalaması  $51.36 \pm 11.70$  ve İGES ölçeği puan ortalaması  $53.32 \pm 14.81$  bulunmuştur. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği skewness ve kurtosis analizi ile incelenmiştir. Elde edilen değerleri -1.07 ile 0.74 arasında bulunmuştur. Bu değerlerin -2 ile +2 arasında olması normal dağılım özellikleri gösterdiğini işaret etmektedir (Karagöz 2016). Elde edilen bulgulara göre veriler normal dağılım göstermektedir.

**Tablo 4.12.** Cinsiyete göre t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	t	df	p
<b>İlkokula Geçiş Becerileri</b>	Kadın	161	52.21	11.86	1.921	208	.056
	Erkek	49	48.57	10.83			
Yönerge Becerileri	Kadın	161	9.65	2.82	2.093	208	<b>.038</b>
	Erkek	49	8.71	2.56			
Uyumsal Beceriler	Kadın	161	19.90	4.36	1.657	208	.099
	Erkek	49	18.73	4.23			
Öz Yönetim Becerileri	Kadın	161	22.65	6.14	1.564	208	.119
	Erkek	49	21.12	5.46			
<b>İlkokula Geçiş Süreci</b>	Kadın	161	54.00	14.95	1.203	208	.230
	Erkek	49	51.10	14.28			
Geçiş Sürecinin Planlanması	Kadın	161	26.67	10.21	.871	208	.385
	Erkek	49	25.22	10.02			
Geçiş Sürecinin Uygulanması	Kadın	161	27.33	6.41	1.407	208	.161
	Erkek	49	25.87	6.13			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İGEB ölçeği ve İGES ölçeği toplam puan ve alt boyut puan ortalamaların cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre İGEB ölçeği 'nin Yönerge Becerileri alt boyutu puan ortalaması kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlerden istatistiki olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. İGEB ölçeği 'nin diğer alt boyutlarında ve İGES ölçeğine ait puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı fark göstermemiştir ( $p > 0.05$ ).

**Tablo 4.13.** Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Türü	N	Ort.	Ss.	t	df	p
İlkokula Geçiş Becerileri	ÖEUO	58	46.72	10.93	-3.653	208	<b>.000</b>
	ÖES	152	53.13	11.53			
Yönerge Becerileri	ÖEUO	58	8.27	2.60	-3.854	208	<b>.000</b>
	ÖES	152	9.88	2.73			
Uyumsal Beceriler	ÖEUO	58	17.96	4.42	-3.522	208	<b>.001</b>
	ÖES	152	20.26	4.16			
Öz Yönetim Becerileri	ÖEUO	58	20.48	5.56	-2.739	208	<b>.007</b>
	ÖES	152	22.98	6.05			
İlkokula Geçiş Süreci	ÖEUO	58	51.41	14.58	-1.158	208	.248
	ÖES	152	54.05	14.88			
Geçiş Sürecinin Planlanması	ÖEUO	58	23.81	11.34	-2.243	208	<b>.026</b>
	ÖES	152	27.29	9.54			
Geçiş Sürecinin Uygulanması	ÖEUO	58	27.60	5.17	.855	208	.394
	ÖES	152	26.76	6.76			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İGEB ölçeği ve İGES ölçeği toplam puan ve alt boyut puan ortalamaların görev yaptığı okul türüne göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre İlkokula Geçiş Becerileri Ölçeği toplam puanı ile Yönerge Becerileri, Uyumsal Beceriler ve Öz Yönetim Becerileri alt boyut puan ortalamaları özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerde özel eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenlerden istatistiki olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. İGES ölçeğinin Geçiş Sürecinin Planlanması alt boyutu puan ortalaması özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerde özel eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenlerden istatistiki olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda anlamlı fark bulunamamıştır.

**Tablo 4.14.** Yaş düzeyine göre varyans analizi sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	Ort.	Ss.	F	p
İlkokula Geçiş Becerileri	22-30 yaş	91	51.62	12.19	1.14	.320
	31-40 yaş	79	52.30	11.08		
	41+ yaş	40	48.92	11.73		
Yönerge Becerileri	22-30 yaş	91	9.68	2.88	.63	.534
	31-40 yaş	79	9.21	2.71		
	41+ yaş	40	9.32	2.72		
Uyumsal Beceriler	22-30 yaş	91	19.56	4.73	1.14	.321
	31-40 yaş	79	20.11	3.85		
	41+ yaş	40	18.85	4.37		
Öz Yönetim Becerileri	22-30 yaş	91	22.38	5.94	1.84	.160
	31-40 yaş	79	22.97	5.95		
	41+ yaş	40	20.75	6.14		
İlkokula Geçiş Süreci	22-30 yaş	91	53.78	14.26	.46	.629
	31-40 yaş	79	52.12	14.04		
	41+ yaş	40	54.67	17.52		
Geçiş Sürecinin Planlanması	22-30 yaş	91	26.78	9.90	1.00	.368
	31-40 yaş	79	25.12	9.63		
	41+ yaş	40	27.70	11.68		
Geçiş Sürecinin Uygulanması	22-30 yaş	91	27.00	6.33	.000	1.000
	31-40 yaş	79	27.00	6.01		
	41+ yaş	40	26.97	7.23		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İGEB ve İGES ölçeği toplam puan alt boyut puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için One-Way ANOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre İGEB ve İGES ölçeği toplam puan alt boyut puan ortalamaları yaşa göre anlamlı fark göstermemiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.15.** Görev şekline göre kruskal wallis-h testi analizi sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	Ort.	Ss.	KW	Fark	p
<b>İlkokula Geçiş Becerileri</b>	Ücretli Öğr. <sup>1</sup>	40	51.60	12.56	.218	-	.897
	Özel Eğitim Öğr. <sup>2</sup>	153	51.36	11.63			
	Görevlendirme Öğr. <sup>3</sup>	17	50.82	10.94			
Yönerge Becerileri	Ücretli Öğr. <sup>1</sup>	40	9.50	2.92	.236	-	.889
	Özel Eğitim Öğr. <sup>2</sup>	153	9.41	2.79			
	Görevlendirme Öğr. <sup>3</sup>	17	9.47	2.55			
Uyumsal Beceriler	Ücretli Öğr. <sup>1</sup>	40	19.80	4.92	.877	-	.645
	Özel Eğitim Öğr. <sup>2</sup>	153	19.57	4.16			
	Görevlendirme Öğr. <sup>3</sup>	17	19.76	4.85			
Öz Yönetim Becerileri	Ücretli Öğr. <sup>1</sup>	40	22.30	5.96	.226	-	.893
	Özel Eğitim Öğr. <sup>2</sup>	153	22.37	6.13			
	Görevlendirme Öğr. <sup>3</sup>	17	21.58	5.20			
<b>İlkokula Geçiş Süreci</b>	Ücretli Öğr. <sup>1</sup>	40	59.32	16.13	7.698	1>2	<b>.021</b>
	Özel Eğitim Öğr. <sup>2</sup>	153	52.33	13.93		1>3	
	Görevlendirme Öğr. <sup>3</sup>	17	48.17	16.16			
Geçiş Sürecinin Planlanması	Ücretli Öğr. <sup>1</sup>	40	29.55	12.55	7.078	1>3	<b>.029</b>
	Özel Eğitim Öğr. <sup>2</sup>	153	25.99	9.24			
	Görevlendirme Öğr. <sup>3</sup>	17	21.82	10.29			
Geçiş Sürecinin Uygulanması	Ücretli Öğr. <sup>1</sup>	40	29.77	5.45	11.532	1>2	<b>.003</b>
	Özel Eğitim Öğr. <sup>2</sup>	153	26.33	6.27			
	Görevlendirme Öğr. <sup>3</sup>	17	26.35	7.68			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İGEB ve İGES ölçeği toplam puan alt boyut puanlarının görev şekline göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için alt gruplarda katılımcı sayısının düşük olması nedeni ile Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için Mann-Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre İGES ölçeği toplam puan ve alt boyutları öğretmenin görev şekline göre anlamlı fark gösterirken İGEB ölçeği toplam puan ve alt boyutları görev şekline göre anlamlı fark göstermemiştir

Elde edilen bulgulara göre ücretli öğretmenlerin İGES ölçeği toplam puanı özel eğitim öğretmenlerinden ve görevlendirme öğretmenlerden istatistiki olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ücretli öğretmenlerin Geçiş Sürecinin Planlanması alt boyutu toplam puanı görevlendirme öğretmenlerden istatistiki olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ücretli öğretmenlerin Geçiş Sürecinin Uygulanması alt boyutu toplam puanı özel eğitim öğretmenlerinden istatistiki olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4.16.** Görev süresine göre kruskal wallis-h testi analizi sonuçları

Değişkenler	Süre	N	Ort.	Ss.	KW	p
İlkokula Geçiş Becerileri	1-5 yıl arası	72	51.54	12.33	5.853	.210
	6-10 yıl arası	74	51.13	11.89		
	11-15 yıl arası	23	52.00	10.84		
	16-20 yıl arası	28	54.21	9.44		
	21 yıl ve üzeri	13	44.46	11.71		
Yönerge Becerileri	1-5 yıl arası	72	9.44	2.98	6.180	.186
	6-10 yıl arası	74	9.41	2.79		
	11-15 yıl arası	23	9.21	2.57		
	16-20 yıl arası	28	10.25	2.53		
	21 yıl ve üzeri	13	8.15	2.23		
Uyumsal Beceriler	1-5 yıl arası	72	19.68	4.64	3.883	.422
	6-10 yıl arası	74	19.55	4.61		
	11-15 yıl arası	23	20.13	3.42		
	16-20 yıl arası	28	20.21	3.53		
	21 yıl ve üzeri	13	17.69	4.26		
Öz Yönetim Becerileri	1-5 yıl arası	72	22.41	6.17	4.930	.295
	6-10 yıl arası	74	22.16	5.87		
	11-15 yıl arası	23	22.65	6.20		
	16-20 yıl arası	28	23.75	5.16		
	21 yıl ve üzeri	13	18.61	6.62		
İlkokula Geçiş Süreci	1-5 yıl arası	72	54.04	15.06	2.718	.606
	6-10 yıl arası	74	53.98	14.09		
	11-15 yıl arası	23	49.39	13.70		
	16-20 yıl arası	28	51.28	14.29		
	21 yıl ve üzeri	13	57.00	20.21		
Geçiş Sürecinin Planlanması	1-5 yıl arası	72	26.76	10.65	3.738	.443
	6-10 yıl arası	74	26.72	9.71		
	11-15 yıl arası	23	23.82	7.73		
	16-20 yıl arası	28	24.46	10.28		
	21 yıl ve üzeri	13	30.15	13.01		
Geçiş Sürecinin Uygulanması	1-5 yıl arası	72	27.27	6.54	1.425	.840
	6-10 yıl arası	74	27.256	5.83		
	11-15 yıl arası	23	25.56	7.22		
	16-20 yıl arası	28	26.82	6.05		
	21 yıl ve üzeri	13	26.84	7.88		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İGEB ve İGES ölçeği toplam puan alt boyut puanlarının görev süresine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için alt gruplarda katılımcı sayısının düşük olması nedeni ile Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre İGEB ve İGES ölçeği toplam puan alt boyut puanları görev süresine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.17.** İlkokula geçiş becerileri ve ilkokula geçiş sureci leği toplam puan alt boyut puanları arasındaki korelasyon tablosu

	1	2	3	4	5	6	7
<b>1. İlkokula Geçiş Becerileri</b>	-	.777**	.891**	.941**	.148*	.167*	.076
2. Yönerge Becerileri		-	.576**	.633**	.104	.135*	.025
3. Uyumsal Beceriler			-	.744**	.117	.110	.097
4. z Yönetim Becerileri				-	.154*	.183**	.066
<b>5. İlkokula Geçiş Sureci</b>					-	.937**	.830**
6. Geçiş Surecinin Planlanması						-	.584**
7. Geçiş Surecinin Uygulanması							-

\* $p < 0.05$ \*, \*\* $p < 0.01$

İGEB ve İGES leği toplam puan ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre İGEB leği toplam puanı ile İGES leği toplam puanı arasında pozitif yönlü ( $r = .148$ ,  $p < .05$ ) zayıf düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

## BÖLÜM 5

### 5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma okul öncesi eğitimini tamamlayarak özel eğitim uygulama okullarına ve özel eğitim sınıflarına başlayan öğrencilerin yeni okula uyumları için gerekli olan becerileri ve bu dönemdeki geçiş sürecini ortaya koymayı hedeflemektedir. Buradan hareketle, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemden ilkokula geçişlerinin sağlıklı bir şekilde yapılmasını sağlayacak bireyselleştirilmiş geçiş planlarında yer alması gereken öğrencilerin hazır bulunuşluk becerilerine yönelik ve bu dönemi kapsayan geçiş sürecine yönelik görüşlerin belirlenmesidir

#### 5.1. Tartışma

Ölçme aracının madde havuzunun oluşturulmasında ilkokula geçiş ve hazır bulunuşluk konusunda yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan geniş kuramsal bilgiler ile ve alan yazında geliştirilen ölçek örneklerinin de bulunması sebebiyle tümden gelim yöntemi kullanılmıştır. Hazır bulunuşluk ölçü araçlarının kuramsal olarak uygunluğu için alan yazındaki ilkokula geçiş çalışmaları ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Geliştirilen ölçme araçları madde havuzunun oluşturulması aşamasında ölçme aracının geliştirilme sürecinde yararlanılan okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeği (OGBDÖ) ile benzerlik göstermektedir.

Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerden orta ve ağır düzeyde yetersizliğe sahip öğrenciler özel eğitim uygulama okullarında, hafif veya orta düzeyde yetersizliği bulunan öğrencileri ise ilkokul bünyelerinde açılmış olan özel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. Ölçme araçları ilkokula geçiş sürecindeki öğrencilerin hazır bulunuşluk becerilerinin ve geçiş sürecinin değerlendirilmesi olması sebebiyle özel eğitim uygulama okulu I. Kademe ve ilkokul bünyesindeki özel eğitim sınıflarında öğrenim gören 1.ve 2. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Becerileri Değerlendirme Ölçeğinde ise okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören gelişimsel geriliği olan ve olmayan 3-6 yaş çocuklarının geçiş becerileri değerlendirilmiştir. Bu çalışmada geliştirilen ölçme araçları hafif, orta ve ağır düzeydeki özel gereksinimli öğrencilerin geçiş sürecine yönelik değerlendirme yaparken OGBDÖ gelişimsel geriliği olan ve olmayan öğrencilere yönelik değerlendirmede bulunmuştur. Bu nedenle her iki ölçek uygulandığı grubun özellikleri farklılık göstermektedir.

Marmara İlköğretime Hazır bulunuşluk ölçeği ise normal gelişim gösteren çocuklara yönelik olarak hazırlanmıştır bu nedenle çalışma grubu bu çalışmadan farklıdır.

Bu çalışma ilkokula geçiş süreci için geliştirilen iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Ölçeklerden ilki ilkokula geçiş yapan özel gereksinimli öğrencilerin geçiş becerilerine yönelik geliştirilmiştir. Bu maddelerde yer alan öğrenci becerileri Okul Öncesi Becerileri değerlendirme ölçeği ile 9 madde benzerlik göstermektedir. Bu benzerliğin nedeni ise bu 9 maddenin öğrenciler için temel beceri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu beceriler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitim programında bulunan becerilerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarına oranla bu becerileri kazanma süresi farklılaşabilmektedir. Bu nedenle bu beceriler hem okul öncesine geçiş ölçeğinde hem de bu çalışmada ortak beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Her iki ölçekte de beceriler öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Bu çalışmada geliştirilen ikinci ölçek ise ilkokula geçiş sürecini değerlendirmeye yönelik olarak geliştirilmiştir ve yine öğretmenler tarafından süreç değerlendirilmiştir.

### **5.1.2. Birinci alt amaca yönelik tartışma**

Bu araştırmanın birinci alt amacı ilkokula geçiş becerilerine yönelik ölçü aracının geçerliliğine yöneliktir. Araştırma kapsamında geliştirilen İGEB ölçeğine yönelik analizler incelendiğinde ilk olarak madde havuzunun oluşturulduğu daha sonra uzman görüşünün alındığı görülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın alan yazına uygun şekilde yürütülmüş olduğu söylenilebilir. Kapsam geçerliliği için en az 5 en fazla ise 40 kişilik uzman görüşüne başvurulması gerekmektedir (Yurdagül ve Bayrak, 2012). Araştırma kapsamında 30 maddeden oluşan taslak ölçek maddesi kapsam geçerliliğini belirlemek için 10 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Anlam ve dil açısından incelenmesi için iki Türk Dili uzmanının görüşüne sunulmuştur. Amaca hizmet etmediği düşünülen maddeler literatürün tekrar incelenmesi ile çıkartılmıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimler sonucu hazırlanan taslak ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu nedenle araştırma kapsamında geliştirilen İGEB ölçeği için de kapsam geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir (Yurdagül ve Bayrak, 2012). Pilot uygulama sürecinde 40 öğretmenin katılımıyla yapılan analizler, ölçeğin uygulanabilirliğini ve maddelerin pratikteki performansını değerlendirmiştir. Ölçeğe ait Cronbach Alpha değeri ve madde toplam korelasyonları incelenerek ölçeğin iç tutarlılığı da sağlanmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin geçerliliği açısından olumlu sonuçlar vermiştir.

Ölçeğin güvenilirlik analizi AFA ve DFA analizi çalışma grubu birleştirilerek 434 öğretmenden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği analizleri için ölçeğin alt boyutları olan "Öz Yönetim Becerileri", "Uyumsal Beceriler" ve "Yönerge Becerileri" için ayrı ayrı Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar, "Öz Yönetim Becerileri" alt boyutu için 0.89, "Uyumsal Beceriler" alt boyutu için 0.89, "Yönerge Becerileri" alt boyutu için 0.85 ve ölçeğin geneli için ise 0.93 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin alt boyutları ve genel ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Cronbach Alpha katsayısının değerlendirilmesinde, likert tipi bir ölçekte 0.70 üzeri değerlerin test güvenilirliği için yeterli kabul edildiği literatürde belirtilmektedir (Can, 2018). Bu bağlamda, çalışmada elde edilen Cronbach Alpha değerlerinin (0.85 ile 0.93 arasında değişen) ölçeğin güvenilirliği açısından oldukça tatmin edici olduğu söylenebilir. Özellikle genel ölçeğin 0.93 olan Cronbach Alpha değeri, ölçeğin bütünsel olarak güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu desteklemektedir. Ayrıca, ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için faktör analizleri de yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç farklı beceri alt boyutu altında toplandığı görülmüş ve bu alt boyutların ölçeğin yapısını anlamak ve yorumlamak açısından önemli olduğu ortaya konmuştur.

### **5.1.2. Üçüncü alt amaca yönelik tartışma**

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı İGES ölçeğinin geçerliliğine yöneliktir. İGES ölçeğinde yapılan kapsam geçerliliği çalışmaları incelendiğinde Oluşturulan taslak formun kapsam geçerliliğini belirlemek için 10 alan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Anlam ve dil açısından incelenmesi için iki Türk Dili uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geribildirimler sonucu hazırlanan taslak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin pilot uygulaması 40 öğretmenin katılımı ile analiz edilmiştir. Ölçeğe ait Cronbach Alpha değeri ve ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları incelenmiş ve yeterli bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik analizi AFA ve DFA analizi çalışma grubu birleştirilerek 434 öğretmenden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır. Cronbach's Alpha sonucu Geçiş Sürecinin Planlanması" alt boyutu için .91 ve Geçiş Sürecinin Uygulanması" alt boyutu için .87 ve ölçeğin geneli için .92 olarak bulunmuştur. Likert tipi bir ölçekte Cronbach Alpha katsayısı için .70 üzeri değerler test güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Can, 2018). Buna göre ölçeğinin Cronbach Alpha verilerinin yeterli olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirirken elde edilen bu yüksek Cronbach's Alpha

değerleri, ölçeğin tutarlı bir şekilde ölçüm yaptığını ve ölçüm aracının güvenilir olduğunu desteklemektedir.

### **5.1.3. Beşinci alt amaca yönelik tartışma**

Özel eğitim öğretmenlerinin ilkokula geçiş sürecine yönelik görüşleri mesleki kıdeme göre incelendiğinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgudan hareketle deneyim sahibi öğretmenler ile mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin ilkokula geçiş sürecine yönelik benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, ilkokula geçiş sürecinin öğretmenler için genel bir algıya sahip olduğunu ve bu algının mesleki deneyimle değişmediğini öne sürmektedir. ilkokula geçiş süreci ile ilgili eğitim ve destek programlarının mesleki kıdeme göre eşit kalitede eğitim ve destek sunulmasının, tüm öğretmenlerin ilkokula geçiş sürecinde etkili ve yetkin olmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ilkokula geçiş sürecine yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, İGEB ölçeği 'nin Yönerge Becerileri alt boyutu puan ortalamasının kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek bulunması, kadın öğretmenlerin bu beceriler konusunda daha olumlu görüşlere sahip olduğunu işaret etmektedir. Fakat, diğer alt boyutlar ve İGES ölçekleri açısından cinsiyet bazında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, genel olarak özel eğitim öğretmenlerinin ilkokula geçiş sürecinin çeşitli yönlerine benzer şekilde yaklaştığını ve cinsiyetin bu algıları önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Cinsiyet farklılıklarının diğer alt boyutlarda ve süreç ölçeklerinde bulunmaması, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin ve rollerinin belirli alanlarda cinsiyet dışı faktörlere daha fazla dayandığını göstermektedir. Bu durum, eğitim programlarının ve profesyonel gelişim faaliyetlerinin, cinsiyet farklılıklarını aşarak tüm öğretmenleri eşit şekilde desteklemesi gerektiğine işaret etmektedir. Yönerge becerileri alanında kadın öğretmenlere odaklanılarak ek destek eğitimler sunulabileceği düşünülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ilkokula geçiş sürecine yönelik görüşleri görev yapılan kurum türüne göre incelendiğinde İGEB ölçeği toplam puanı ile Yönerge Becerileri, Uyumsal Beceriler ve Öz Yönetim Becerileri alt boyut puan ortalamaları özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerde özel eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenlerden istatistiki olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. İGES ölçeği 'nin Geçiş Sürecinin Planlanması alt boyutu puan ortalaması özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerde özel eğitim

uygulama okulunda görev yapan öğretmenlerden istatistiki olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilkokula geçiş sürecine ilişkin algılarının, çalıştıkları kurum türüne bağlı olarak farklılaşabileceği görülmektedir. Bunun sebebinin özel eğitim sınıfında eğitim alan öğrencilerin hafif düzeyde yetersizliği bulunmasından özel eğitim uygulama okullarında eğitim alan öğrencilerin ise orta ve ağır düzeyde yetersizliğe sahip olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin birçok beceriyi özel eğitim uygulama okulu öğrencilerinde göre daha kolay ve daha kısa zamanda kazanabileğinden bu kurum türleri arasında puan farklılıklarının olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulguların ilkokula geçiş sürecine yönelik eğitim ve destek programlarının, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre nasıl farklılaştırılabileceği konusunda yönlendirici olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgulardan hareketle eğitim ve destek programların kurumların ihtiyaçlarına göre belirlenmesi ve uygulanması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin görev türlerine (özel eğitim öğretmeni, görevlendirme öğretmen, ücretli öğretmen) göre ilkokula geçiş süreci ölçeklerine yönelik algılarında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Toplam puan ve alt boyutlar açısından, öğretmenin görev şekline göre anlamlı farklar bulunmuştur. Özellikle, ücretli öğretmenlerin bu ölçeğin toplam puanı ile Geçiş Sürecinin Planlanması ve Geçiş Sürecinin Uygulanması alt boyutlarında daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre ücretli öğretmenler geçiş sürecinin planlanması ve uygulanmasını sürecini iyi yönettiklerini belirtmişlerdir.

Bu sonucun ücretli öğretmenlerin geçiş süreci hakkında yetersiz bilgiye sahip olmasından ve kısa süreli olarak bu kurumlarda çalıştığından ötürü süreci sağlıklı olarak değerlendiremediğinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan ilkokula geçiş becerileri ölçeğinde görev türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. İGEB ölçeğinde görev türüne bağlı olarak anlamlı farklar bulunmaması, öğretmenlerin genel olarak ilkokula geçiş sürecine ilişkin beceri algılarının benzerlik gösterdiğini ve bu konuda genel bir uzlaşma olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, ilkokula geçiş süreciyle ilgili eğitim ve destek programlarının, öğretmenlerin görev türlerine göre nasıl farklılaştırılabileceği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin geçiş sürecine yönelik yasal düzenlemelerde yer alan maddeler oldukça sınırlıdır. Bu sınırlılık süreç içerisinde sorunlara yol açabilmektedir. Ayrıca üniversitelerde özel gereksinimli öğrencilerin geçiş

sürecine ve becerilerine yönelik herhangi bir ders bulunmamaktadır. Ülkemizde ise özel gereksinimli öğrencilerin geçişleri sadece kurumlar arası görüşmeler ile sınırlı kalmaktadır tüm bunların sonucu olarak geçiş sürecine yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme görev türüne göre değişmediği görülmektedir.

## **5.2.Sonuç**

Araştırmanın bulgularına göre, öğrenci becerisi ve geçiş süreci ölçeği puan ortalamaları, cinsiyet, görev yaptığı okul türü, yaş, görev şekli ve görev süresine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu bulgular, ölçeğin farklı gruplar arasında tutarlı bir şekilde kullanılabilceğini göstermektedir.

Özel eğitim sınıfında görev yapan öğretmenler, özel eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek beceri ölçeği puanlarına sahiptir. Bu sonuç, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin öğrenci becerileri açısından bakıldığında uygulama okulundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin geçiş süreci puanları açısından okul türüne göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, her iki türdeki okullarda öğretmenlerin geçiş süreçlerini benzer şekilde yönettiklerini göstermektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçişlerinde hazır olma düzeylerini belirlemek için oluşturulmuş İGEB ve İGES ölçeğinin son halinin, uzmanların ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmanın bulguları, ölçeğin kullanımının öğrencilerin becerilerini ve geçiş süreçlerini değerlendirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

## **5.3. Öneriler**

### **5.3.1. Uygulamaya dayalı öneriler**

1. Geçiş sürecinin sağlıklı bir şekilde atlatılması, kurumlar arası iletişimin sağlanması için öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim planlarının, portfolyolarının ve öğrencinin eğitim sürecinde yer alan bütün evrakların öğrencinin tanı almasından itibaren işlendiği dijital bir platformun oluşturulması önerilmektedir.

2. Geliştirilen ölçeklerin kullanımını yaygınlaştırmak için eğitimciler ve araştırmacılar arasında bilgi paylaşımı ve iş birliğinin teşvik edilesi önerilmektedir.

3. Geliştirilen ölçeklerin kullanılacağı eğitim ortamlarında öğretmenlere yönelik eğitim programları düzenlenmesi böylece ölçeğin etkili bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

4. Özel gereksinimli çocuklara eğitim veren tüm okul türlerinde geçiş süreçlerinin iyileştirilmesi için geçiş sürecinin planlandığı standardizasyon çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

5. İGEB ölçeği ve İGES ölçeği gibi araçların daha geniş bir öğretmen kitlesi tarafından kullanılmasını sağlamak amacıyla, bu ölçeklerin tanıtımı ve öğretmenlerin bu ölçekleri doğru ve etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacak eğitim programları düzenlenmelidir.

6. Özel eğitim sınıflarında ve okullarında görev yapan öğretmenler için ek kaynaklar ve destek mekanizmaları sağlanması önerilmektedir. Ek kaynakların ve desteklerin sağlanması, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş süreçlerini daha iyi yönetmelerine ve çocukların ihtiyaçlarına daha uygun yanıtlar verebilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

7. Eğitim politikalarını belirleyen kurumların, özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş süreçlerini destekleyecek rehberler ve politikalar geliştirmesi önerilmektedir.

### **5.3.2.Araştırmaya yönelik öneriler**

1. Benzer çalışmaların farklı çalışma grupları üzerinde tekrarlanması, ölçeğin genel geçerliliğini ve güvenilirliğini daha fazla doğrulayabileceği düşünülmektedir.

2. Ölçeğin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için boylamsal araştırmalar yapılabilir, böylece ölçeğin eğitim süreçlerine olan katkısı daha iyi anlaşılabilirliği düşünülmektedir.

3. Geçiş süreci ile ilgili literatür araştırması sonucunda geçiş araştırmalarının genellikle ortaokuldan orta öğretime geçiş sürecinde ve ortaöğretimden okul sonrasında geçiş üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İlkokula geçiş sürecine yönelik çalışmalar son derece sınırlıdır. Bu nedenle ilkokula geçiş çalışmalarının alana kazandırılması önerilmektedir.

4. İlkokula geçiş süreçlerinde özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını ve bu süreçte karşılaşılan zorlukları daha iyi anlamak için daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir. Bu araştırmalar, geçiş süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik yeni stratejiler ve müdahaleler geliştirilmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

5. Özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş süreçlerinde ailelerin rolü ve katılımının etkilerinin daha detaylı olarak incelenmesi önerilmektedir. Ailelerin geçiş sürecine nasıl daha aktif katılabileceklerini ve bu katılımın çocukların başarısına olan etkilerinin belirlenmesi önerilmektedir.

6. Özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş sürecinin farklı aşamalarının (rneğin, hazırlık dönemi, geçiş süreci, geçiş sonrası adaptasyon) ayrı ayrı incelenmesi önerilmektedir. Bu Şekilde, her bir aşamanın çocukların gelişimi üzerindeki etkileri daha net bir Şekilde ortaya konabileceği düşünülmektedir.

7. Özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş süreçlerinin farklı ülkelerdeki uygulamaları ve sonuçları karşılaştırılarak incelenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aldosiry, N., Alharbi, A. A., & Alrusaiyes, R. (2021). Practices to prepare students with disabilities for the transition to new educational settings. *Children and Youth Services Review, 120*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105657>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Blyth, D. A., & Mcadoo, H. P. (1988). Achievement in the First 2 Years of School: Patterns and Processes (Vol. 53, Issue 2).
- Altın, D. (2014). Annelerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Okulöncesi Dönemden İlkokula Geçiş Sürecine İlişkin Yaşantılarının İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].Eskişehir
- Ataman, A. (2009). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Gündüz Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Bakkaloğlu, H. (2008). Preschool transition skills assessment scale: Its development, validity and reliability studies. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 41(2)*, 273-291. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001127](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001127)
- Bandalos, D. L. (2015). *Measurement theory and applications for the social sciences*. The Guilford Press.
- Blalock, G., & Patton, J. R. (1996). Transition and students with learning disabilities: Creating sound futures. *Journal of learning disabilities, 29(1)*, 7-16.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children, 70(2)*, 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (Genişletilmiş 21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

- Canbulat, T., & Kırıktaş, H. (2016). İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi (AEAD)*, 1(1), 26–35. [www.academiadergi.com](http://www.academiadergi.com)
- Cesur Yakaboylu, G. (2016). Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yetişkinliğe Geçiş Becerileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.].Ankara
- Conn-Powers, M. C., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early childhood special Education*, 9(4), 91-105.
- Çataloluk, C. (1994). Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].İstanbul.
- Defur, S. H., Todd-Allen, M., & Getzel, E. E. (2001). Parent participation in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24(1), 19–36.
- Dilli, F. (2013). 60-72 Aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanmış ilköğretime hazırlık destek programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluluğuna etkisi.[Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü].İstanbul.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>
- Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği*. Kök Yayıncılık.
- Fowler, S. A. (1988). Promising programs: Transition planning. *Teaching Exceptional Children*, 20(4), 62–63.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early Intervention, Positive Behavior Support, and Transition to School. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149–157. <https://doi.org/10.1177/10634266020100030301>

- Gesell, A., Frances, L. I., & Louise, B. A. (1974). *Infant and child in the culture of today: The guidance of development in home and nursery school*. Oxford: HarperCollins Publishers.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graue, M. E. (1992). Social interpretations of readiness for kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 225-243.
- Hains, A. H., Fowler, S. A., & Chandler, L. K. (1987). Planning School Transitions: Family and Professional Collaboration.
- Halpern, A. S. (1993). Quality of Life as a Conceptual Framework for Evaluating Transition Outcomes. *Exceptional Children*, 59(6).
- Hemmingsson, H., Gustavsson, A., & Townsend, E. (2007). Students with disabilities participating in mainstream schools: Policies that promote and limit teacher and therapist cooperation. *Disability and Society*, 22(4), 383-398. <https://doi.org/10.1080/09687590701337967>
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479–485.
- Kılıç, A., Şahin, Ş., & Aydın, M. (2023). *Uygulamalı Ölçek Geliştirme*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Kochhar-Bryant, C. A., Bassett, D. S., & Webb, K. W. (2008). Transition to postsecondary education for students with disabilities. Corwin Press.
- Kohler, F. W. (1999). Examining the services received by young children with autism and their families: A survey of parent responses. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(3), 150–158.
- Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools. University of Virginia, National Center for Early Development and Learning Kindergarten Transition Studies.

- Landmark, L. J., Stockall, N., Cole, C. V., Mitchell, V. J., Duran, J. B., Christina M., & Gushanas, C. M. (2022). Using Vertical Transitions From Early Childhood to Postsecondary Environments to Improve Transition Outcomes. *TEACHING Exceptional Children*, 55(2), 102–112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/00400599211073141>
- Larson, C. (2010). Orta Düzeyde İhtiyaçları Olan Çocuklar İçin Geçişin Güçlendirilmesi. *Kairaranga*, 11(2), 48–54.
- Linn, R. L. (1989). Current perspectives and future directions. *Educational measurement*, 3, 1–10.
- Liu, Q., Hong, X., & Wang, M. (2022). Parental Educational Anxiety during Children's Transition to Primary School in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph192315479>
- Turnbull, R., Stowe, M., & Huerta, N. (2011). Free appropriate public education: The law and children with disabilities. Love Publishing.
- Meisels, S. J. (1998). Assessing readiness: how should we define readiness? *NCEDL Spotlights*, No. 3. (ERIC Document Number: 437158)
- Mirkhil, M. (2010). Important ingredients for a successful transition to school. *International Research in Early Childhood Education*, 1(1), 60.
- Morrison, G. S. (2006). *Foundations of Early Childhood Education*. Ohio: Pearson Education Inc.
- Morningstar, M. E., Bassett, D. S., Kochhar-Bryant, C., Cashman, J., & Wehmeyer, M. L. (2012). Aligning Transition Services With Secondary Education Reform: A Position Statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 35(3), 132–142. <https://doi.org/10.1177/2165143412454915>
- Nuehring, M. L., & Sitlington, P. L. (2003). Transition as a vehicle: Moving from high school to an adult vocational service provider. *Journal of Disability Policy Studies*, 14(1), 23–35.

- Oktay, A. (1983). *Okul Olgunluğu, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 3089*. İstanbul.
- Oktay, A. (2018). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (A. Oktay, Ed.; 3.baskı). Pegem Akademi.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Palgrave Macmillan.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmenliği. (2018).
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). High-risk children in schools: constructing sustaining relationships. (ERIC Document Number: 397987)
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1999). Beginning school for children at risk. *The transition to kindergarten*, 217-252.
- Roth, S., & Faldet, A. C. (2020). Being a mother of children with special needs during educational transitions: positioning when ‘fighting against a superpower.’ *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 559–566. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706247>
- Rule, S., Fiechtl, B. J., & Innocenti, M. S. (1990). Preparation for transition to mainstreamed post-preschool environments: Development of a survival skills curriculum. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 78-90.
- Ryan Jr, B. (1996). *Helping Your Child Start School: A Practical Guide for Parents*. Carol Publishing Group, 120 Enterprise Avenue, Secaucus, NJ 07094.
- Sak, R., & Yorgun, E. (2020). Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 495–525.
- Smythe, T., Almasri, N. A., Moreno Angarita, M., Berman, B. D., Kraus de Camargo, O., Hadders-Algra, M., ... & Olusanya, B. O. (2022). The role of parenting interventions in optimizing school readiness for children with disabilities in low and middle income settings. *Frontiers in Pediatrics*, 10, 927678. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.927678>

- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of developmental and physical disabilities, 19*, 23-39.
- Subaşıoğlu, F. (2008). Üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri'nin "engellilik farkındalığı" üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası, 9*(2), 399-430.
- Şahin, B. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Will, M. (1984). Bridges from school to working life. *Interchange, 20*(5), 2-6.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. *International Journal of Phytoremediation, 21*(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/09575140120111517>
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2013). Özel Gereksinimli Öğrencilerin İlköğretime Geçişte Yaşanan Güçlüklerin Belirlenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara.
- Yurdagül, H., & Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: Kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 264-271.

## EKLER

### EK1: Araştırma Yapılan Okullar Listesi

OKUL ADI	İL	İLÇE
Borsa İstanbul Özel Eğitim Uygulama Okulu (1.Kademe)	Konya	Selçuklu
Karatay Vefa Özel Eğitim Uygulama Okulu (1.Kademe)	Konya	Karatay
Yüksel Bahadır Alaylı Özel Eğitim Uygulama Okulu (1.Kademe)	Konya	Selçuklu
Mimar Sinan İlkokulu	Konya	Selçuklu
Ayşe Tümer İlkokulu	Konya	Selçuklu
Mustafa Necati İlkokulu	Konya	Selçuklu
Eşrefoğlu İlkokulu	Konya	Selçuklu
Şükriye Onsun İlkokulu	Konya	Selçuklu
Kemal Rızvanoğlu İlkokulu	Konya	Selçuklu
Cemile Erkunt İlkokulu	Konya	Selçuklu
Toki İlkokulu	Konya	Selçuklu
Özel İdare 100.Yıl. İlkokulu	Konya	Selçuklu
H. Hüseyin Yıldız İlkokulu	Konya	Selçuklu
Ova Un İlkokulu	Konya	Selçuklu
Sille İlkokulu	Konya	Selçuklu
Kozağaç Esnaf ve Sanatkârlar Odası Birliği Özel Eğitim Uygulama Okulu 1.Kademe	Konya	Meram
Selçuk İlkokulu	Konya	Meram
Meram Gödene Toki Şehit Yunus Berber İlkokulu	Konya	Meram
Yunus Emre İlkokulu	Konya	Meram
Meram Mehmet ve İbrahim Çelik İlkokulu	Konya	Meram
Meram Mehmet-Kadir Özgüzar İlkokulu	Konya	Meram
Meram Gödene Toki Şehit Yunus Berber İlkokulu	Konya	Meram
Mahmut Özenç Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	Niğde	Bor
Emin-Emine Teoman Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. Kademe	Niğde	Merkez
Aksaray Özel Eğitim Uygulama Okulu 1.Kademe	Aksaray	Merkez
Ankara Lions Kulübü Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	Ankara	Çankaya
Yusuf Karaman Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	Ankara	Çankaya
Eryaman Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	Ankara	Etimesgut
Keçiören Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	Ankara	Keçiören

## EK 2: İlkokula Geçiş Becerileri Ölçeği

<b>Yönerge Becerileri</b>	Her zaman	Sık Sık	Nadiren	Ara Sıra	Hiçbir zaman
1. (Örnek Madde ) Zincirleme yönergelere uyar.					
2.					
3.					
<b>Uyumsal Beceriler</b>					
4.					
5.					
6. (Örnek Madde ) Ellerini yıkar / kurular.					
7.					
8.					
<b>Öz Yönetim Becerileri</b>					
9.					
10.					
11.					
12. (Örnek Madde) Yeni girdiği ortama ve rutinlerine uyum sağlar					
13.					
14.					
15.					

### EK 3: İlkokula Geçiş Süreci Ölçeği

<b>Geçiş Sürecinin Planlanması</b>	Her zaman	Sık Sık	Nadiren	Ara Sıra	Hiçbir zaman
1.					
2.					
3. (Örnek Madde) Geçiş sürecinde okul öncesi öğretmeni ile iş birliği kurulur.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
<b>Geçiş Sürecinin Uygulanması</b>					
10.					
11. (Örnek Madde) Öğrenci ilkokula başladığında okulun ve sınıfın rutinleri ve kuralları ile ilgili hatırlatmalar yapılır.					
12.					
13.					
14.					
15. (Örnek Madde) Okula yeni gelen öğrenciler için oryantasyon çalışmaları yapılır.					
16.					

## EK 4: Etik Kurul Kararı



**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**  
**ETİK KURUL KARARI**

<b>Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No</b>	<b>Tarih</b> :12/07/2024 <b>Toplantı Sayısı:</b> 14 <b>Karar No</b> :2024/597
<b>Araştırmanın Eski Başlığı</b>	Özel Gereksinimli Öğrencilerin İlkokula Geçişte Hazır Olma Düzeyleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.
<b>Araştırmanın Yeni Başlığı</b>	Öğretmen Görüşlerine Göre Özel Gereksinimli Öğrencilerin İlkokula Geçişine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması.
<b>Sorumlu Araştırmacı</b>	Doç. Dr. Rukiye KONUK ER
<b>Yardımcı Araştırmacı</b>	Lisansüstü Öğrenci Esra Nur ÖZCAN
<b>Etik Kurul Kararı</b>	20193 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, tez başlığı değişikliğinin bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR  
12/07/2024

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ  
Başkan

## EK 5: Araştırma Uygulama İzni



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü



Sayı : E-27250534-605.01-94692345  
Konu : Araştırma Uygulama İzni  
(Esra Nur ÖZCAN)

18.01.2024

### NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Strateji Geliştirme Başkanlığının 08.12.2023 tarihli ve 91658950 sayılı yazısı.  
b) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğünün 10/01/2024 tarihli ve 452649 sayılı yazısı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra Nur ÖZCAN'ın "Özel Gereksinimli Öğrencilerin İlkokula Geçişte Hazır Olma Düzeyleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla görüşme yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce çalışmanın yürütülmesinde herhangi bir sakınca görülmektedir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Fatih PAÇA  
Bakan a.  
Genel Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Gazeteci Muammer Yaşar Bostancı Cad. MEB  
Beşevler Kampüsü A Blok, 06560 Beşevler, Yenimahalle / ANKARA  
Telefon No : 0 (312) 413 34 72  
E-Posta: seydihan.yigit@meb.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Seydihan YİĞİT

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a3d9-1b76-32c0-a452-78ca kodu ile teyit edilebilir.

