



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Bölümü
Özel Eğitim Bilim Dalı

DOKTORA TEZİ

**OKUL ÖNCESİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN ANASINIFINDAN
İLKOKULA GEÇİŞLERİNDE GEÇİŞ PLANLAMA VE UYGULAMALARININ
SUNULMA SÜRECİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Erkan KARAMAN
ORCID: 0000-0001-7949-1460

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

KONYA- 2024

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasında çok büyük emek harcanmıştır. Bu emeği ortaya koymamda bana imkân sağlayan, tez sürecinde yanlarında olamadığım, çocuklarımızın bakım yükünü tek başına çeken kıymetli eşim Gamze KARAMAN' a teşekkürlerimi sunarım.

Özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula başarılı geçişlerini sağlamaya yönelik yürütmüş olduğumuz bu çalışmada bana her zaman destek olan, fikirleri ile yol gösteren, hanımefendiliğini birçok durumda örnek gösterdiğim, hiçbir zaman moralimin bozulmasına izin vermeyen ve beni akademik olarak ileriki yıllara hazırlayan kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Rukiye KONUK ER Hocama teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Lisans döneminden yüksek lisans ve doktora sürecine kadar özel eğitim alanında uzmanlaşmamda çok büyük emekleri olan, özel eğitim bölümümüzün kurucusu ve bölüm başkanı Sayın Prof. Dr. Hakan SARI Hocama teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Tez İzleme Komitesinde yer alan çok değerli görüş ve önerileri ile teze önemli dokunuşları olan Sayın Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN Hocama teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Hem ders döneminde hem de tez döneminde vermiş oldukları emeklerden dolayı Sayın Dr. Öğr. Üy. Süleyman ARŞLANTAŞ ve Sayın Dr. Öğr. Üy. Yahya ÇIKILI hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Özel Eğitim Bölümümüzde görev yapan ve üzerimde emekleri olan Sayın Doç. Dr. Ahmet KURNAZ, Sayın Doç. Dr. Şenay İLİK, Sayın Doç. Dr. Zehra SÜTÇÜ ATBAŞI ve Sayın Dr. Öğr. Üy. Fatih KOÇAK Hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Tez sürecinde görüş ve önerileri aldığım Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğretim Üyelerine teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

En zor zamanlarımda her zaman yanımda olan kıymetli ağabeyim Engin KARAMAN' a, araştırmanın gerçekleşmesinde önemli katkısı olan Özel Ayşem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine, araştırmaya katılım gösteren değerli katılımcılara ve araştırma için izin veren Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teşekkür ederim.

Erkan KARAMAN

Temmuz 2024

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	5
1.2.Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlılar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	10
2. ALANYAZINI	12
2.1. Geçiş Araştırmalarının Dayandığı Kuramlar/Yaklaşımlar	12
2.1.1. Gelişimsel Yaklaşım	12
2.1.2. Ekolojik Yaklaşım	14
2.1.3. Sosyo-Kültürel Yaklaşım	17
2.1.4. Eleştirel Teori ve Eleştirel Pedagoji	18
2.2. Geçiş Araştırmalarında Kullanılan Modeller	19
2.2.2. Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli	19
2.2.3. Gelişimsel Sistemler Teorisi	24
2.2.4. Schlossberg'in Geçiş teorisi.....	29
2.3. Geçiş Programlama için Taksonomi ve Taksonomi 2.0	30
2.3.1. Geçiş Programlaması için Taksonomi	30
2.3.2. Geçiş Programlaması İçin Taksonomi 2.0	31
2.4. İlgili Araştırmaların İncelenmesi.....	36
2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	36
2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	49
3.YÖNTEM.....	54

3.1.Araştırma Modeli.....	54
3.1.1.Katılımcı Eylem Araştırması.....	59
3.2.Katılımcılar	61
3.2.1.Katılımcı Araştırmacı	61
3.2.2.Eylem Geçerlik Komitesi ve Tez İzleme Komitesi	62
3.2.3.Geçiş Sürecindeki Katılımcılar	64
3.3.Geçiş Sürecinde Gerçekleştirilen Eylem Araştırması Süreci.....	66
3.3.Ortam	70
3.4.Araç ve Gereçler.....	70
3.4.1.Araştırmacı Günlüğü.....	70
3.4.2.Video Kayıtlar	70
3.4.3.Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu	71
3.4.4.Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu.....	71
3.4.5.Beceri Kayıt formları	72
3.4.6.Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA).....	72
3.4.7.Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği	73
3.4.8.İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı(İGYGBÖA)	74
3.4.9.Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu	75
3.4.10.Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Aile Görüşme Formu	75
3.4.11. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı	76
3.5. Eylem Süreci	76
3.6. Verilerin Toplanması	84
3.7. Eylem Araştırmasının Geçerliliği ve Güvenirliği.....	87
3.8. Verilerin Analizi.....	88
3.8.1.Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi	90
3.8.2.Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi	91
3.9. Araştırmanın Etiği	92
4.BULGULAR	93
4.1.Okul Öncesinden İlkokula Geçişe İlişkin Türkiye’de Yürütülen Araştırmalardan Elde Edilen Bulgular	93
4.2.Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Süreçlerinde İlgili Aile, Öğretmen ve İdareci Görüşlerine İlişkin Bulgular	100
4.3. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Geçiş Destek Müdahale Hizmetlerinin Özel Gereksinimli Bireylere Olan Etkisine İlişkin Bulgular	115
4.4. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Geçiş Destek Müdahale Hizmetlerinin	

Paydaşların Tutumlarına Olan Etkisine İlişkin Bulgular.....	188
5. TARTIŞMA	194
5.1. Okul Öncesinden İlkokula Geçişe İlişkin Türkiye’de Yürütülen Araştırmalardan Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Tartışma	194
5.2. Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Süreçlerinde Katılımcı Ebeveyn, Öğretmen ve İdareci Görüşlerine Yönelik Tartışma	196
5.3. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Geçiş Destek Müdahale Hizmetlerinin Özel Gereksinimli Bireylere Olan Etkisine Yönelik Tartışma	206
5.4. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Geçiş Destek Müdahale Hizmetlerinin Paydaşların Tutumlarına Olan Etkisine Yönelik Tartışma	220
BÖLÜM 6.....	222
6.1. SONUÇ.....	222
6.2. ÖNERİLER.....	233
KAYNAKÇA	235
EKLER	256

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Okul Öncesi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Anasınıfından İlkokula Geçişlerinde Geçiş Planlama ve Uygulamalarının Sunulma Süreci: Bir Eylem Araştırması başlıklı tez çalışmamın toplam **234** sayfalık kısmına ilişkin, 8/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%11** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç

Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç

Önsöz hariç

İçindekiler hariç

Simgeler ve kısaltmalar hariç

Kaynaklar hariç

Alıntılar dahil

7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını 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.

8/07/2024

Erkan KARAMAN

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.

8/07/2024

Erkan KARAMAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

1. MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
2. BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
3. RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
4. DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
5. EGBA: Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı

ÖZET

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

OKUL ÖNCESİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN ANASINIFINDAN İLKOKULA GEÇİŞLERİNDE GEÇİŞ PLANLAMA VE UYGULAMALARININ SUNULMA SÜRECİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Erkan KARAMAN

İlkokula geçiş, çocuklar için erken çocukluk döneminde meydana gelen en sarsıcı olaylardan birisi olarak görülebilir. Bu çalışmada, okul öncesi özel gereksinimli öğrencilerin, ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve idarecilerinin geçiş sürecinde ihtiyaçlarının belirlenmesi ve özel gereksinimli öğrencileri merkeze alan ekolojik bir yaklaşımla araştırma katılımcılarının ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yürütülen eylemlerle özel gereksinimli çocukların ilkokula başarılı geçişlerinin sağlanması amaçlanmıştır. Katılımcılar ile birlikte özel gereksinimli öğrencilerin başarılı ilkokula geçişlerini sağlamayı amaçlayan bu çalışmada katılımcı eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Osmaniye İlinde anasınıfına devam eden ve bir sonraki yıl ilkokula başlayacak durumda olan üç çoklu yetersizliği olan özel gereksinimli öğrenci, ebeveynleri, okul öncesi öğretmenleri, ilkokul sınıf öğretmenleri ve okul öncesi idarecileri ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği, Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı, İlköğretime Geçişte Yaşanılan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı, Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi, Beceri Kayıt Formları, Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu, Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu, Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Aile Görüşme Formu, Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu , beceri kayıt formları ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ve grafik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, iki özel gereksinimli öğrencinin ilkokula başarılı geçiş sağladığı ve ilkokul 2. Sınıfta da genel eğitim sınıfında öğrenimine devam etmekte olduğu verisi elde edilmiştir. Geçiş sürecinde eğitsel müdahalelerde düşük başarı gösteren bir öğrenci ilkokul 2. Sınıfta özel eğitim sınıfına yönlendirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin 6 Şubat 2023 Depremlerine maruz kalması ve özel eğitim sınıfına yönlendirilen bir özel gereksinimli öğrencinin büyük epilepsi nöbeti geçirmesi gibi etkenler, özel gereksinimli çocukların geçiş sonrasında da desteklenmesi gereksinimi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca parçalanmış aile yapısında olan bir öğrencinin ve ebeveynlerinin farklı gereksinimleri ortaya çıkmıştır. İleriki araştırmalarda parçalanmış aile çocuklarının ilkokula geçişleri konusunda yürütülecek çalışmalarda çocuk psikolojisi alanında uzman kişilerin desteğinin alınması gereksinimi bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Araştırma sonuçları ışığında Türkiye'deki geçiş başarısının sağlanması için yapısal öneriler ve ilkokula geçiş konulu ileriki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokula Geçiş, Özel Eğitim, Okul Öncesi, Erken Çocukluk

ABSTRACT

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

THE PROCESS OF PRESENTATION OF TRANSITION PLANNING AND APPLICATIONS FOR PRESCHOOL PERIOD STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS TRANSITIONS FROM KINDERGARTEN TO PRIMARY SCHOOL: AN ACTION RESEARCH

Erkan KARAMAN

The transition to primary school can be considered one of the most traumatic events in early childhood for children. The aim of this study is to identify the needs of preschool children with special needs, their parents, teachers and administrators in the transition process and to ensure the successful transition of children with special needs to primary school through actions taken to meet the needs of the research participants with an ecological approach centred on students with special needs. Participatory action research method was used in this research, which aims to ensure the successful transition of students with special needs to primary school together with the participants. The research was carried out with three students with special needs and multiple disabilities, their parents, preschool teachers, primary school classroom teachers and preschool administrators who are attending preschool in Osmaniye province and will start primary school next year. Developmental Primary School Readiness Scale, Preschool Special Education Curriculum Evaluation Booklet for Individuals in Need of Special Education, Measurement Tool for Determining Difficulties Experienced in Transition to Primary Education, Tool for Determining Early Literacy Development Phonological Awareness Subtest were used as data collection instruments in the study, Skills Recording Forms, Preschool to Primary Teacher Transition Interview Form, Preschool to Primary Administrator Transition Interview Form, Preschool to Primary Family Transition Interview Form, Preschool and Primary Teacher Transition Meeting Interview Form, Skills Recording Forms and Researcher Diary were used as data collection tools in the study. The research data were analysed using content analysis and graphical analysis methods. When the results of the research were analysed, it was found that two pupils with special needs successfully transitioned to primary school and continued their education in the general education class in the second year of primary school. One pupil who showed little success in educational interventions during the transition process was placed in a special education class in Year 2 of primary school. Factors such as the exposure of students with special needs to the earthquakes of 6 February 2023 and the severe epileptic seizure of a student with special needs who was referred to a special education class showed that children with special needs need support after transition. It also highlighted the different needs of a pupil with a broken family structure and his parents. Another result of this study is the need for support from experts in the field of child psychology in future studies on the transition of children from broken families to primary school. In the light of the results of the research, structural suggestions for ensuring the success of the transition in Türkiye and suggestions for future research on the transition to primary school are presented.

Keywords: Transition to School, Special Education, Preschool, Early Childhood

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Aile Bilgilendirme Toplantıları İçerik Çizelgesi.....	80
Tablo 2. Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı	82
Tablo 3. Eylem Araştırması Veri Toplama Süreci	86
Tablo 4. Araştırma Kapsamında Toplanan Veriler ve Analiz Yöntemleri	89
Tablo 5. Geçiş Sürecinde Yürütülen Geçiş Faaliyetleri	94
Tablo 6. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar	95
Tablo 7. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	98
Tablo 8. Aile Görüşleri Analizi Tablosu	101
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri Analizi.....	107
Tablo 10. Okul Öncesi İdareci Görüşleri Analizi	112
Tablo 11. İlkokul Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Analizi	114
Tablo 12. Geçiş Sürecinde Çocuğa İlişkin Özellikler Bölümü En Yüksek 10 Madde Sıralaması.....	117
Tablo 13. Geçiş Sürecinde Çocuğun Çevresine İlişkin Özellikler Bölümü En	118
Tablo 14. Özel Gereksinimli Öğrencilerin İlköğretime Geçişte Yaşadığı Güçlükleri Ele Alan Temel 5 Bölümün Önem Sırası.....	119
Tablo 15. Ali'nin Dil, Okuryazarlık ve İletişim Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları	121
Tablo 16. Hatice'nin Dil, Okuryazarlık ve İletişim Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları	122
Tablo 17. Umut Berkay'ın Dil, Okuryazarlık ve İletişim Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları.....	123
Tablo 18. Ali'nin Fen ve Teknoloji Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları	124
Tablo 19. Hatice'nin Fen ve Teknoloji Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları.....	125
Tablo 20. Umut Berkay'ın Fen ve Teknoloji Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları	126
Tablo 21. Ali'nin Fiziksel Gelişim ve Sağlık Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları	127
Tablo 22. Hatice'nin Fiziksel Gelişim ve Sağlık Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları	128

Tablo 23. Umut Berkay'ın Fiziksel Gelişim ve Sağlık Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları.....	129
Tablo 24. Ali'nin Matematik Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları	130
Tablo 25. Hatice'nin Matematik Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları	131
Tablo 26. Umut Berkay'ın Matematik Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları	132
Tablo 27. Ali'nin Öğrenme Yaklaşımı Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları.....	133
Tablo 28. Hatice'nin Öğrenme Yaklaşımı Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları.....	134
Tablo 29. Umut Berkay'ın Öğrenme Yaklaşımı Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları	134
Tablo 30. Ali'nin Sosyal Bilimler Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları.....	135
Tablo 31. Hatice'nin Sosyal Bilimler Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları.....	136
Tablo 32. Umut Berkay'ın Sosyal Bilimler Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları...	137
Tablo 33. Ali'nin Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları	138
Tablo 34. Hatice'nin Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları	138
Tablo 35. Umut Berkay'ın Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları	139
Tablo 36. Ali'nin Yaratıcı Sanatlar Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları.....	140
Tablo 37. Hatice'nin Yaratıcı Sanatlar Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları	141
Tablo 38. Umut Berkay'ın Yaratıcı Sanatlar Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları	142
Tablo 39. Kırmızı Renk Kavramı Öğretimi Beceri Kayıt Tablosu	151
Tablo 40. Mavi Renk Kavramı Öğretimi Beceri Kayıt Tablosu	153
Tablo 41. Dinleme ve Anlama Beceri Kayıt Tablosu	159
Tablo 42. Örüntü Tamamlama Beceri Kayıt Tablosu	161
Tablo 43. Boyama Becerileri Beceri Kayıt Tablosu	163
Tablo 44. Ali'nin Temel Çizgi Çalışmaları Beceri Kayıt Tablosu	165
Tablo 45. Hatice'nin Temel Çizgi Çalışmaları Beceri Kayıt Tablosu	166
Tablo 46. Umut Berkay'ın Temel Çizgi Çalışmaları Beceri Kayıt Tablosu	167
Tablo 47. Ali'nin Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı Ses Bilgisel Farkındalık Testi İlk Test ve Son Test Sonuçları.....	169
Tablo 48. Hatice'nin Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı İlk Test ve Son Test Sonuçları	170
Tablo 49. Umut Berkay'ın Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı İlk Test ve Son Test Sonuçları.....	171

Grafikler Listesi

Grafik 1. Kırmızı Renk Kavramı Beceri Kayıt Grafiği.....	152
Grafik 2.Mavi Renk Kavramı Beceri Kayıt Grafiği	154
Grafik 3. Sayı Sayma Becerileri Grafiği	155
Grafik 4. Temel Matematik Becerileri Grafiği	156
Grafik 5. Geometrik Şekiller Beceri Grafiği	157
Grafik 6. Dinleme ve Anlama Beceri Grafiği.....	160
Grafik 7. Örüntü Tamamlama Becerisi Grafiği.....	162
Grafik 8. Boyama Becerileri Grafiği.....	164
Grafik 9. Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme Beceri Grafiği.....	172
Grafik 10. Aynı Sesle Başlayan Kelimeleri Eşleştirme Beceri Grafiği	173
Grafik 11. Uyaklı Dizileri Fark Etme Beceri Grafiği	174
Grafik 12. Sese Uygun Kelime Üretme Beceri Grafiği.....	175
Grafik 13. Hece Birleştirme Beceri Grafiği	175
Grafik 14. Ses Birleştirme Grafiği.....	176
Grafik 15. Kelime Ayırma Beceri Grafiği.....	177
Grafik 16. Hece Ayırma Beceri Grafiği.....	178

Şekiller Listesi

Şekil 1. Bronfenbrenner'in Ekolojik Yaklaşımı	14
Şekil 2. Çocuk Etkileri Modeli	20
Şekil 3. Doğrudan Etkiler Modeli.....	20
Şekil 4. Dolaylı Etkiler Modeli.....	21
Şekil 5. Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli.....	22
Şekil 6. Yaklaşımın Düzeylerini, Bileşenlerini ve Karşılıklı İlişkilerini Gösteren Gelişim Sistemleri Yaklaşımı	25
Şekil 7. Gelişimsel Sistemler Teorisi Organizasyonel Şeması	26
Şekil 8. Gelişimsel Sistemler Teorisi Akış Şeması.....	28
Şekil 9.Schlossberg'in Geçiş teorisi	29
Şekil 10. Geçiş Programlaması için Taksonomi	30
Şekil 11. Geçiş Programlaması İçin Taksonomi 2.0	32
Şekil 12. Kemmis ve McTaggart Eylem Araştırması Döngüsü.....	56
Şekil 13. Elliot Eylem Araştırması Modeli	57
Şekil 14. O'Leary Eylem Araştırması Modeli.....	58

1.GİRİŞ

Okula geçişin erken çocuklukta meydana gelen en önemli değişikliklerden biri olduğu rahatlıkla söylenebilir (Chan, 2012). Çocukların değiştiği ve büyüdüğü önemli bir gelişimsel ve işlemsel süreç olan okula geçiş dönemi, çocukların akran grupları, aileleri, öğretmenleri, okulları ve bir bütün olarak toplumla etkileşim içerisinde oldukları bir dönemdir (Ramey & Ramey, 1994; Chan, 2012). Bruder ve Chandler (1996) başarılı geçişi "müdahale hizmetlerinde herhangi bir aksama olmaksızın çocuğun ve ailenin farklı bir hizmet alanına geçişini kolaylaştırmak için iyi planlanmış bir dizi adım" olarak tanımlamışlardır (Bruder, 2010). Legendre (2005) geçişi, "çocuğun yavaş yavaş yeni fiziksel, sosyal ve insani çevresine uyum sağladığı zaman süreci" olarak tanımlar. Geçişin evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı olmasa da, geçişin çok yönlü bir fenomen olduğu, zaman içinde farklı insanlar tarafından farklı bağlamlarda farklı şekillerde deneyimlenen bir dizi etkileşimi ve süreci içerdiği kabul edilmektedir (Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005). Genel olarak, olumlu bir geçiş sonucu, bireyde yeni ortama ait olma duygusu oluştuğu ifade edilmektedir. (Dockett & Perry, 2004; Dunlop & Fabian, 2007). Normal gelişim gösteren çocuklar için önemli olan geçiş süreci, özel gereksinimli çocukların eğitsel ihtiyaçları ve sergiledikleri eğitsel performans düzeylerinin de etkisiyle daha kritik hale gelebilmektedir.

Küçük çocukların çoğu, temel olarak psikolojik hazırlık eksikliği, kademeler arası işbirliği bilincinin yetersizliği ve ilkokulun yanlış anlaşılması nedeniyle kayıttan önce dalgalı bir dönem yaşamaktadırlar. (Wang & Yang, 2011; Zhao,2017). Kagan (1991) okula yönelik deneyimlerde sürekliliği vurgulamaktadır. Neuman (2002), Kagan'ın (1991) süreklilik kavramına göre çocukların birçok "dikey geçiş" ve "yatay geçiş" yaşayacağına dikkat çekmiştir. Aileden anaokuluna geçiş ya da anaokulundan ilkokula geçiş gibi "dikey geçişler", günlük yaşamda bir kişinin evinden oyun alanına taşınması gibi "yatay geçişler" anlamına gelmektedir.

Gibbs (2007) geçiş araştırmalarında en çok tekrarlanan; hazırbulunuşluk, ilişkiler, geçiş aktiviteleri, pedagoji, güç ve politika olmak üzere altı temayı ortaya koymuştur. Petriwskyj, Thorpe ve Tayler (2005) hazırbulunuşluğu, bir çocuğun okula veya sınıfa girişi için çocuğun gerekli sosyal, davranışsal ve akademik öncesi becerileri kazanmaları olarak ifade etmektedir. Dockett ve Perry (2013) incelemelerinde hazırbulunuşluk kavramının çoğunlukla vurgulandığını ortaya koymakla birlikte hazırbulunuşluğun iki yapısal durumunun olduğunu belirlemişlerdir. Hazırbulunuşluğun ilk yapısal faktörü çocukla ilgili olandır.

Çocukların belirli beceriler ve eğilimler edinerek okula başlamak için 'daha hazır' hale getirilebileceği görüşü üzerine vurgu yapılmaktadır (Yeboah, 2002). İkinci faktör, hazır olma durumunun bağlamsal ve ilişkisel faktörlerden etkilendiğini ileri sürer (Boyle, Grieshaber & Petriwskyj, 2018). Özel gereksinimli çocukların okula geçiş süreçlerinde hazırbulunuşluğun yanı sıra okula uyum kavramı en sık karşılaşılan kavramlardan bir diğeridir. Özel gereksinimli çocukların okula uyumlarına; sosyal beceriler (Aksoy, 2018), iletişim becerileri, akademik beceriler, pragmatik dil becerileri (Tiryaki, 2022), benlik algısı, duygusal zeka (Fakolade & Oyedokun, 2016), engel türü ve şiddeti (Wendelborg & Tossebro, 2008), çocuğun yaşı, özgüven, mizaç, kaygı düzeyleri (McGovern, Lowe & Hill 2015; Murray & Greenberg, 2001), problem davranışlar (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019; Charitaki, Marasidi & Soulis, 2018; Reed-Victor, 2004; Yıldırım, 2022), öğretmene karşı tutum, sosyal destek algıları (Martinez, 2006), özbakım becerilerinin düzeyi (özellikle tuvalet becerisi) ve psikiyatrik sorunlar (Sayan, 2020) etki eden faktörlerdir.

Okul öncesi ve ilkökul kurumlarındaki uygulamalarda dünyadaki çeşitli ülkelerde çeşitli farklılıklar görülmekle birlikte okul öncesi eğitimin oyun temelli, ilkökulun konu ve ders odaklı bir eğitsel paradigmaya sahip olması eğitsel uygulamaların en temel farklarından biridir (Einarsdottir, 2006). Anaokulundan ilkökula geçiş sürecindeki paradigma farklılığı, erken çocukluk eğitimi, çocukların gelişimine ve oynayarak öğrenmeye odaklanırken, ilkökul eğitimi konu alanlarına, özellikle okuryazarlık ve matematik hedeflerine odaklanarak daha çok örgün bir eğitim alması şeklinde de ifade edilebilir (Einarsdottir, 2006).

İlkokula geçiş yapan çocukların başarılı geçişi sağlamasını güçleştiren çeşitli stres faktörleri bulunmaktadır. Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen ve Poikkeus (2017), tipik gelişim gösteren çocukların ilkökula geçiş beklentilerini araştırmışlardır. Araştırmada geçiş sürecinde yaşanan olumlu veya olumsuz olarak tanımlanan unsurların bir listesini yapmalarını istenmiştir. Çocuklar özellikle yeni arkadaşlar edinme, okumayı ve yazmayı öğrenme, zorlu görevlere odaklanma ve daha büyük bağımsız çocuk olarak geliştirecekleri yeni benlik duygusuna ilişkin olumlu beklentiler ifade etmiştir. Öte yandan çocuklar; kurallara uyabilme, teneffüslerde yapacak işleri olması, sıralarında hareketsiz kalabilme veya yeni öğretmenleri ile ilgili endişelerini dile getirmişlerdir.

İlkokula geçiş yapan çocukların sahip oldukları beceriler geçiş sürecinin başarısını etkileyen faktörlerdendir. Kinkead-Clark (2017), çocukların ilkökula başarılı bir geçiş için sahip olması gereken sosyo-duygusal yeteneklerini öğretmenlerin görüşlerine göre

incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin esneklik, öz düzenleme ve stres yönetimi becerilerinin önemine vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Geçiş araştırmaları çeşitli paradigmalardan etkilenmiştir. Boyle, Grieshaber ve Petriwskyj (2018) geçiş araştırmalarının analizinde gelişimsel, ekolojik, sosyo-kültürel ve eleştirel teorik bakış açıları olmak üzere dört perspektifi ortaya koymuştur. Yeboah (2002), gelişimsel perspektiflerin yaygınlığını belirlemiştir. Vogler, Gina ve Woodhead'e (2008) göre gelişimsel bakış açıları, çocukluğun doğal, evrensel bir büyüme ve olgunlaşma dönemi olduğu görüşünü benimser. Okula geçişlerin gelişimsel perspektifleri, kronolojik yaşla (Piaget, 1964) birlikte mizaç ve uyum gibi gelişimsel özellikler ile ilgili (Ladd, Herald & Kochel, 2006; Margetts, 2007) hiyerarşik ilerlemeleri açıklamaktadır. Vygotsky'nin gelişimin çocukların sosyal, kültürel ve tarihsel dünyalarının aracılık ettiği eylemlere aktif olarak katılmalarının bir sonucu olarak gerçekleştiği görüşü geçişlerin sosyo-kültürel perspektifleri şekillendirmektedir. Rogoff (2003) ve Corsaro (2011) ise bu görüşü insanlar, yerler ve zaman arasındaki ilişkilerin dinamik doğasını vurgulamak için genişletmiştir. Eleştirel teoriler, pratiklerin koşullarını eleştirerek teori ve pratik arasındaki ilişkiyi yeniden değerlendirmektedirler (Carr & Kemmis, 2003). Geçişlere ilişkin eleştirel bakış açıları, normatif varsayımları ve fikirleri (örneğin hazır olma) daha kapsayıcı katılım düşüncelerine göre yeniden çerçevelendirmeye çalışmıştır (Boyle, Grieshaber & Petriwskyj,2018).

Ekolojik terimi, Ekolojik Sistemler Teorisi (Bronfenbrenner, 1979) ve Biyoekolojik Teori tarafından desteklenen teorik bakış açıları ortaya koymaktadır. Paquette ve Ryan (2001), Biyoekolojik bakış açısına göre çocukların yaşam deneyimlerinin çok katmanlı ilişkiler sistemi içinde geliştiğini ifade etmişlerdir. Ekolojik geçiş modelleri (Dunlop & Fabian, 2007; Rimm-Kaufmann & Pianta,2000), sistemler arasında disiplinler arası işbirliği için bir platform sunar ve çocukların daha geniş geçiş bağlamlarını açıklayan modellerdir. Ekolojik yaklaşımların öncüsü sayılan ve elli yılı aşkın bir süredir geçiş araştırmalarını kuramsal olarak etkileyen Bronfenbrenner'ın Biyoekolojik Modeli, bir çocuğun dünyasını, doğrudan çevresel etkilerden ("mikro sistem") daha geniş toplumsal faktörlerin etkisine ("makro sistem") kadar çeşitli düzeylerde ele almış, düzeyler arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri ("mezosistem" ve "egzosistem") ve ayrıca hem sosyo-tarihsel hem de kişisel anlamda zamanın etkisini ("kronosistem") modelde ortaya koymuştur. Biyoekolojik Model, kişi-süreç-bağlam-zaman modeli olarak adlandırılan bir araştırma tasarımı önermektedir. Rimm-Kaufman ve Pianta (2000), erken okul geçişlerini anlamak için kapsamlı bir teorik çerçeve olan Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modelini geliştirmiştir. Model bir çocuğun bireysel

becerilerini, çevrelerini ve değişen çevreler arasındaki bağlantıları vurgular. Model, zaman içinde ve değişen ortamlar arasında, genellikle okula geçiş sırasında eksik olan işbirlikçi ortaklıkları vurgular (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Ekolojik yaklaşımla geçiş süreçlerini ele alan teorisyenlerden birisi de Guralnick'dir. (2001). Guralnick (2001; 2005), topluluklarımızdaki çocukların ve ailelerin farklı ihtiyaçlarını etkili ve tutarlı bir şekilde ele alma çabasıyla, erken çocukluk müdahale sisteminin göze çarpan unsurlarını ve bunlar arasındaki bağlantıları tanımlayan, erken müdahale için bir Gelişimsel Sistemler Yaklaşımı'nı önermiştir. Süreç, bir çocuğun ihtiyaçlarının, yeterliliklerinin ve ailevi ve eğitimsel bağlamının ilk taraması ve değerlendirmesiyle başlar. Bu değerlendirmenin ardından kapsamlı bir erken müdahale planı geliştirilir, uygulanır ve izlenir. Erken müdahale için Guralnick'in (2005) Gelişim Sistemleri Modelinin son bileşeni "geçiş planlaması"dır. Başarılı geçiş, Gelişim Sistemleri Modelinin temel bir bileşenidir ve okula başarılı uyum için önemli çıkarımlara sahiptir (Fontil, 2019). Hem Guralnick'in (2001, 2005) hem de Rimm-Kaufman ve Pianta'nın (2000) modelleri, çocukların bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasında ailelerin dahil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, her iki model de çocukların çıktılarını hem dolaylı hem de doğrudan etkileyen temel bileşenleri belirlemede dinamik, etkileşimli, gelişimsel bir bakış açısı benimser (Fontil, 2019).

Ekolojik yaklaşımlar zaman içerisinde özel gereksinimli bireylerin geçiş süreçleri ile ilgili yasal düzenlemeleri de etkilemiştir. Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (2000, 2004) geçiş ile ilgili dayanak oluşturan Kohler'in (1996) Geçiş Programlanmasına yönelik Taksonomisi'nin temeli ekolojik yaklaşımdır. Geçiş Programlaması için Taksonomisi, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve dünyanın dört bir yanındaki ülkelerde geçiş çağındaki özel gereksinimli gençlere bilimsel temelli eğitim ve hizmetler sunmak için bir çerçeve sağlamıştır (Kohler, 1996). İlerleyen yıllarda Kohler (2016) bir takım araştırmacı ile birlikte geçiş araştırmalarından elde edilen verileri toplamış ve analiz etmiştir. Araştırma sonuçlarından sonra Kohler (2016) Geçiş Programlanması için Taksonomi 2.0 adıyla taksonomiye güncellemiştir. Geçiş Programlanması için Taksonomi 2.0 geçişin ekolojik bakış açısıyla yürütülmesini öneren bir taksonomi sunduğu için bu araştırmanın kuramsal özünü etkilemiştir. Özel gereksinimli çocukların anasınıfından ilkokula geçiş süreçlerinde geçiş hizmetleri ve uygulamalarının sunulma süreçlerini inceleyen ve özel gereksinimli çocukların ilkokula başarılı geçişlerini sağlamaya yönelik yürütülen bu araştırmanın ortaya koyulma gerekçeleri ifade edilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Okula geçiş süreci erken çocukluk döneminin en önemli adımlarından biri olarak görülmektedir (Sheng, 2005). Normal gelişim gösteren akranları ve ebeveynleri için zorlayıcı olduğu düşünülen bu süreç özel gereksinimli çocuklar ve ebeveynleri için daha zorlayıcı etkiye sahip olabilir (Rous, Hallam, Harbin, McCormick, Jung, 2007). Dünya’da 1980’li yıllardan bu yana araştırmacılar sistemler arası geçişlerin başarısı üzerine araştırmalar yürütmektedirler. Türkiye’deki araştırmalar incelendiğinde; okulun hazır olması (Güner, 2020), zel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde öğretmenler arası iş birliğinin değerlendirilmesi (Erten-Kekik, 2022), ilkokula geçiş sürecine ilişkin annelerin özel gereksinimli çocuklarının yaşantılarına ilişkin görüşleri (Altın, 2014), okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş ve kurumlararası işbirliği konusunda sınıf ğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Kırat, 2020), okul öncesinden ilkokula geçişte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelenmesi (Pişirir, 2020), zel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi (Hacıbrahimoglu, 2013), otizmlili kaynaştırma ğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve ğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Parlak, 2017), zel gereksinimi olan öğrencilerin okul dönemi geçişleri, yaşanan zorluklar ve üzüm nerileri (Ulugöl & Erbaş, 2020) konularında araştırmalar yrtldği görülmektedir.

Türkiye’de özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula başarılı geçişlerini sağlamaya yönelik yürütülen araştırmalarda bazı sınırlılıklar görülebilmektedir. Bu sınırlılıklardan bazılarında özel gereksinimli çocukların ilkokula geçişlerinin boylamsal olarak yürütülen araştırmaların ve geçiş yaklaşımlarının karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmaların (Gelişimsel, Sosyokültürel, Eleştirel, Ekolojik) az sayıda olması örnek gösterilebilir.

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileler, Tepki Aşama Modeli’nde açıklandığı gibi çeşitli duygusal düzeylerden geçmektedirler. İlkokula geçiş ile birlikte beklentiler farklılaşmaktadır. Daha konu temelli bir pedagojiye geçiş beraberinde ebeveyn rollerinde de değişmelere yol aması beklentisini ortaya çıkarabilir. Değişen beklentiler ebeveynlerde kaygıyı meydana getirmektedir. Sadece ebeveynliğin eğitimsel rolü değil evre ile olan etkileşimler farklılaşacağı için çevresel kaygılarda (diğer velilerle ilişkiler, özel gereksinimli çocuğun akran kabulü vb.) zel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde kaygı ve stres kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır. Çocukların büyümesi ve kademe değişikliği ebeveynlerde

çocukları için gelecek kaygısı duymalarına ve gelecekte neler olacağına yönelik düşüncelerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

Türkiye’de kaynaştırmadan bütünleştirmeye, bütünleştirmeden kapsayıcı eğitime değişen bir eğitim paradigması vardır. Kapsayıcı bir yaklaşım özel gereksinimli bir çocuğun eğitimi için okulun hazır olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli çocukların başarılı geçişlerinin sağlanmasında, okulların özel gereksinimli öğrencilerin varlığından ve geçiş öncesinde bilgi sahibi olması, özel gereksinimli öğrenciler için gerekli fiziki düzenlemeler yapılması, gerekli bütçenin planlanması, öğretmen ve personel yetersizliğinin giderilmesi, eğitsel ortam düzenlemeleri ve materyal sağlanması vb. faktörlerin etkisi derinlemesine araştırılmalıdır. Kademeler arası geçiş sürecinde bir sonraki gidilecek okulun hazır olma durumu geçişin başarısında önemli bir faktördür. Bu çalışmada ilkökul öğretmen ve idarecilerine geçiş sürecinde bilgilendirme yapılmasının özel gereksinimli çocukların geçiş başarısına katkısı incelenecek durumlardan birisidir. Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) kademeler arası geçişi Madde 9’da açıklamıştır. Ancak yönetmelikte başarılı geçişe yönelik yürütülecek faaliyetler açıklanmamıştır. Özel gereksinimli okul öğrenci öğrencilerin başarılı ilkökula geçişlerinin sağlanmasına yönelik bilimsel araştırmalar yol gösterici nitelik taşıyabilir.

Özel gereksinimli çocukların özel gereksinim alanlarına göre eğitsel ihtiyaçları değişmektedir. Özel gereksinim alanına göre değişen eğitsel ihtiyaçlar, özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren öğretmenlerin farklı mesleki yeterliklere sahip olması gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. İlkokulda özel eğitime yönelik mesleki bilgi yetersizliği öğretmenler ve eğitsel sonuçlar üzerinde olumsuz etki yapabilir (Berkant & Atılgan, 2017; Ergin & Uygun, 2022). İlkokula geçiş öncesinde sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuktan haberdar olması mesleki hazırlık yapmak için kendilerine fırsat sağlayabilir.

Farklı disiplinlerin koordineli çalışmasını gerektiren okula geçiş sürecine yönelik Türkiye’de çeşitli sorunların yaşandığı belirtilmektedir (Konuk Er, Karaman & Yıldırım Doğru, 2022). Nitekim araştırmacının yaşadığı sorunlar da bu araştırmanın ortaya çıkmasında temel etkenlerden biridir. Araştırmacı MEB’te özel eğitim öğretmeni olarak 8 yıl çalışmıştır. Çeşitli kademelerden sınıfa gelen özel gereksinimli öğrencilerin hem bir önceki kademelerde nasıl bir eğitim aldığı tam olarak bilinmemesi hem de sonraki kademede nasıl bir eğitim sürecine dahil olacağı bilinmemesi, bir sonraki kademeye geçişte hangi yeterlilik düzeyine sahip olduğunun bilinmemesi gibi özel gereksinimli öğrenciye yönelik bilgilerdeki

yetersizlikler, ailesine dair bilgilerdeki yetersizlikler ve kurumlar arası işbirliğinin yetersizliği gibi faktörlerin özel gereksinimli çocuklara uygulanacak eğitim programının deneme-yanılma şekline dönüşme olasılığını arttıran olumsuzluklar olduğunu araştırmacı iş hayatında deneyimlemiştir.

Yukarıdaki gerekçeler ışığında Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesinden ilkokula başarılı bir geçiş modeline ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada; özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula geçiş süreçlerine yönelik yürütülen çalışmaların analiz edilmesi, geçiş sürecinde yer alan paydaşların görüşlerinin incelenmesi, okul öncesi dönemdeki uygulamaların ve geçiş faaliyetlerinin ilkokula hazırbulunuşluğa etkisinin ortaya koyulmasına yönelik yürütülecek eylemlerin bir bütüncül olarak değerlendirmesinin yapılması amaçlanmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmada anasınıfına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin anasınıfından ilkokul 1. sınıfa başarılı geçiş sağlamaları için yürütülecek geçiş planlama ve uygulamalarının (geçiş hizmetlerinin) özel gereksinimli öğrencilerin ilkokul 1. sınıfa geçiş süreçlerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Okul öncesinden ilkokula geçiş ile ilgili Türkiye’de yürütülen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar nelerdir?
2. Katılımcı özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesinden ilkokula geçiş süreçlerinde katılımcı özel gereksinimli öğrencilerin aile, öğretmen ve idareci görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde geçiş destek müdahale hizmetlerinin katılımcı özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine olan etkileri nelerdir?
4. Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde geçiş destek müdahale hizmetlerinin paydaşların (aile, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi idarecileri ve ilkokul sınıf öğretmenleri) tutumlarına olan etkisi nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlkokula geçiş erken çocukluk döneminde en önemli gelişmelerden birisi olduğu literatürde sıklıkla ifade edilmektedir. İlkokula geçişte okula hazırbulunuşluk ve okula uyum önemli iki faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler, tanı aldıkları özel gereksinim türlerine göre ilkokula geçişte okula hazırbulunuşluklarının sağlanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşabilir. Yürütülen bu araştırma ile okul öncesi özel gereksinimli çocukların eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada ilkokulların tanıtıcı videolarının hazırlanması, ilkokulların oryantasyon haftasından önce özel gereksinimli öğrencilere tanıtımı gibi geçiş faaliyetleri ile özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluklarını sağlamaya yönelik eğitsel müdahalelerin birlikte yürütülmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin geçiş sonrasında izleme verilerinin araştırma sonuçlarında yer alması bu araştırmanın önemli görülen özellikleri olarak düşünülebilir.

Yürütülecek bu araştırmada özel gereksinimli çocuk merkeze alınmıştır. Bu araştırma ekolojik bir bakış açısıyla yürütülmüştür. İlkokula geçişte aile en önemli paydaşlardan birisidir ve ilkokula geçişle birlikte ailelerin üstleneceği rollerin de değişime uğraması kaçınılmazdır. İlkokula geçişte özel gereksinimli öğrencinin baş etmesi gereken; ev ödevleri, kavram ve beceri öğrenimleri, sınıflarında değişen akran grupları ile iletişim ve arkadaşlık kurma becerileri, sınıf ve okul içerisinde takip etmesi gereken yönergeler ve kurallardaki farklılaşmalar özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yüklenen rollerin değişmesine neden olarak düşünülebilir. Özel gereksinimli çocuğa sahip aile (ÖGÇSA) özel gereksinimli çocuğunun değişen ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Geçiş sürecinde yeterli bilgi ve beceri kazanmış aileler özel gereksinimli çocuklarını ilkokula geçiş sürecinde ve sonrasında destekleyebilme becerilerine sahip olabilecekleri düşünülebilir. ÖGÇSA'lar sadece eğitici rolündeki ihtiyaçları ile değil, kademelerdeki dikey geçişlerle birlikte değişen yasal hak ve sorumluluklarına yönelik olarak da ihtiyaç içerisinde bulunabilirler. ÖGÇSA'lar destek eğitim odalarına yönelik bilgiye, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının işleyişi ve rehberlik araştırma merkezlerindeki değerlendirmelere ilişkin yasal hak ve sorumluluklarını öğrenmeye ihtiyaç duyabilirler. Yürütülen bu araştırma özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere geçiş sürecinde yukarıda ifade edilen durumlara yönelik bilgi ve beceri kazandırmayı hedeflemektedir.

Özel gereksinimli bir öğrencinin genel eğitim yürüten bir ilkokula geçiş yapma durumu geçiş yapılan okulunda öğrenci için hazırbulunuşluk halinde olmasını gerektirmektedir. Özel gereksinimli bir öğrenciye verilecek olan eğitim için sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi iyi tanılaması, okul öncesi öğretmenleri ve aileler ile iletişim ve işbirliği içerisinde olması başarılı geçişi etkileyecek önemli faktörlerdendir. Sınıf öğretmenleri ve okul idarecilerinin özel gereksinimli öğrenciye yönelik bilgi ve beceri düzeyleri, olumlu tutum sergileme düzeyleri başarılı geçiş için önemi yadsınamaz unsurlardır. Yapılan bu çalışmada okul öncesi dönemde elde edilen veriler ilkokul sınıf öğretmenleri ile paylaşılmıştır. Bu paylaşım ile sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar hakkında sınıfa gelmeden önce bilgi sahibi olması amaçlanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin sınıflarına özel gereksinimli bir öğrenci gelecekse önceden çocuk ile ilgili bilgi sahibi olma beklentisi içerisinde oldukları görülmüştür. Yapılan bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin bu beklentilerine karşılık verilemeye çalışılmıştır. Özel gereksinimli öğrenciler ilkokula başlamadan önce ilkokul sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri hakkında bilgilendirilmeleri geçiş araştırmaları için bu araştırmanın önem taşıyan yanlarından bir yönü olduğu yorumlanabilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin anasınıfından ilkokula geçişlerinde özel gereksinimli öğrencilere en az bir dönem eğitim hizmeti sunan okul öncesi öğretmenleri ve idarecileri bu araştırmaya paydaş olarak katılım göstermişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri ve idarecilerin anasınıfından ilkokula geçiş sürecine ilişkin görüşleri ve özel gereksinimli katılımcı öğrencilere ilişkin görüşlerinin alınması hem ileri araştırmalara yönelik fikirler sunarken hem de bu çalışmada katılımcı özel gereksinimli öğrencilere çoklu bakış açısı ile değerlendirme imkanı sunmuştur. Bu çalışmada okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenleri geçiş toplantısında bir araya gelmişlerdir. Alanyazında sık sık vurgulanan kademeler arası işbirliğini sağlanmaya yönelik yürütülen geçiş toplantısı faaliyeti hem okul öncesinden ilkokula geçiş için hem de diğer kademeler arası geçişlerde örnek olabilmesi açısından araştırmanın önemli yönlerinden biridir.

Ulusal ve uluslararası literatürde, özel gereksinimli çocukların ilkokula geçişleri ile ilgili araştırmalar göz önüne alındığında Türkiye’de özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş sürecinde ekolojik perspektife uygun şekilde paydaşları ve eylemleri içeren araştırmalarda sınırlılıklar görülmektedir. Yürütülecek bu araştırma ile Türkiye’de geçiş uygulamalarının neler olduğunu ortaya koyulması, araştırma kapsamında geçiş sürecinde yaşananlar, başarılı bir geçiş için olası öneriler, özel gereksinimli öğrencilerin geçiş

hazırlıkları kapsamındaki gelişim düzeylerinin ortaya koyulması, araştırma kapsamındaki ailelerin geçişe hazırlanması, okul öncesi ve ilkokul arasında kurumsal işbirliğinin sağlanması ile ve bununla ilgili ortaya çıkacak olan sonuçlar ve toplamda ortaya çıkacak sonuçlar neticesinde Türkiye için okula geçiş önerilerinin ortaya koyulması hedeflenmektedir. Bu hedefler gelecek araştırmalara fikir vermesi ve eğitim yapımızda oluşabilecek olası değişimlere zemin hazırlaması açısından araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, öğretmenlerin ve idarecilerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları için ortaya çıkan her yeni durumda gerçekçi bilgi verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma sürecinde ilkokula başarılı geçişe yönelik uygulanan eğitsel müdahaleler okul öncesi özel gereksinimli çocukların devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve evlerinde uygulanması ile sınırlıdır.

2. Okul öncesi özel gereksinimli çocukların anasınıfından ilkokula geçişlerini konu alan bu araştırmada katılımcı olan üç özel gereksinimli öğrenci; otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zihinsel yetersizlik, epilepsi ve ailevi akdeniz ateşi hastalığı yetersizliklerinden etkilenmiş çocuklardır. Araştırma bulguları bu yetersizlik türleri ile sınırlıdır.

3. Araştırma sürecinde okul öncesi özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulanan geçiş becerileri bazı erken okuryazarlık becerileri, bazı erken matematik becerileri, boyama becerileri ve şarkı söyleme becerileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Gereksinimli Birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren birey (Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Özel gereksinimli bireylerin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında (özbakım, akademik beceriler, sosyal beceriler, iletişim, v.b.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı taslak plandır. Bu plan

aile, öğretmen ve ilgili uzmanların işbirliği ile planlanır ve bireyin ailesinin onayı ile uygulanır ve yine geliştiren ekip tarafından değerlendirilir (Sarı, 2002).

Bireyselleştirilmiş Geçiş Hizmetleri Programı: Özel gereksinimli bireyin güçlü yanlarını, tercihlerini ve ilgi alanlarını dikkate alan, özel gereksinimli bireyin; eğitimi, toplumsal deneyimleri, yetişkin yaşamı, hedefleri ve günlük yaşam becerilerindeki işlevsel ve akademik başarısını ve özel gereksinimli bireyin istihdamını geliştirmeyi hedefleyen, özel gereksinimli bireyin okul sonrası faaliyetlere geçişini kolaylaştırmak için sonuç odaklı bir süreç içerisinde tasarlanmış hizmet programıdır (Amerikan Engelliler Eğitim Yasası (IDEA), 2004).

Otizm Spektrum Bozukluğu: Anda alınan veya öyküden alınan bilgilere göre farklı şekillerde görülen toplumsal iletişim ve toplumsal etkileşimde süregiden eksiklikler, şu an veya geçmişte sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar, ilgiler ya da etkinlikler ile karakterize olan bir bozukluktur (DSM-5, 2013).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu: Çocukluk döneminde başlayan ve etkileri hayat boyu devam eden, kendini dikkat eksikliği, dürtüsellik, hiperaktivite belirtileri ile gösteren ve akademik, sosyal ve psikiyatrik sorunlara yol açabilen nöropsikiyatrik bir bozukluktur (Arslantaş, 2020; DSM-5, 2013).

Ailevi Akdeniz Ateşi Hastalığı(FMF): Ailevi Akdeniz Ateşi Hastalığı, "pirin" veya "Marenostrin" adlı bir proteini kodlayan, 16. kromozomun kısa kolunda yer alan MEFV genindeki bir mutasyondan kaynaklanan otozomal resesif bir hastalıktır (Dümür, 2021).

Zihinsel Yetersizlik: zihinsel işlev ve uyumsal davranışlardaki sınırlamalarla kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur. Bu bozukluk bireyin kavramsal, sosyal ve pratik beceri alanlarını kapsamaktadır (American Psychiatric Association, [APA], 2013).

BÖLÜM 2

2. ALANYAZINI

Bu bölümde geçiş araştırmalarının dayandığı kuramlar/yaklaşımlar, geçiş araştırmalarında ortaya koyulmuş olan modeller, Geçiş Programlama için Taksonomi ve Geçiş Programlama için Taksonomi 2.0, ilgili yut içinden ve yurt dışından araştırma örnekleri paylaşılacaktır.

2.1. Geçiş Araştırmalarının Dayandığı Kuramlar/Yaklaşımlar

Okula geçiş araştırmaları çeşitli teorik bakış açılarından etkilenmiştir. Bu yaklaşımlar Gelişimsel Yaklaşım, Ekolojik Yaklaşım, Sosyokültürel Yaklaşım ve Eleştirel Yaklaşım olarak geçiş araştırmalarının teorik yapılarını inceleyen araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur (Boyle, Grieshaber ve Petriwskyj, 2018).

2.1.1. Gelişimsel Yaklaşım

Okula geçişte başarı için öğrencilerin bir dizi bilgi ve beceri beklentilerine cevap verebiliyor olması önem taşımaktadır. Okula geçiş farklı ülkelerde farklı yaş seviyelerinde başlamakla birlikte beraberinde gelişimsel beklentilerle ilgili tartışmalar da literatürde yer edinmiştir. Gelişim, bireyin hem kendi davranışsal ve duygusal durumunda gelişme, hem de sosyal çevresine göre yeterlilik kazanması anlamındadır. Bireyi, sosyal dünyadan ya da kendinden uzaklaştıran bir değişim, sonraki değişimleri sınırlandırır ve bu nedenle gelişimsel olmadığı kabul edilir (Zittoun, 2008).

Piaget (1968), Bruner (1960), Vygotsky (1962) ve Gagne (1965) çocuğun çevresindeki dünyayı farklı yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüğünü açıklamaya çalışmış bilişsel gelişim alanında çalışan kuramcılardır (Senemoğlu, 2020). Bilişsel gelişimin belli dönemlerde, belli bir sırayla ve bireysel farklılıklar doğrultusunda gerçekteştiğini belirtmişlerdir. Kuramcılar her dönemin kendine has özelliklerinin olduğunu da ileri sürmüşlerdir (Bacanlı, 2002). Piaget'ye göre bilişsel gelişimi etkileyen beş temel etmen vardır. Bu etmenler uyum, olgunlaşma, deneyim, örgütleme ve dengelenmedir. Piaget'nin biyoloji temelli olduğunu varsayığı bu işlevler, bilişsel gelişimin kavramlarıdır. Bu işlevler, biyolojik ve zihinsel şemaların eş güdümlü çalışması ile gerçekteşmektedir (Demir, 2022). Miller (2008) Piaget'in bilişsel gelişim kuramının evreleri ile ilgili olarak aşağıdaki ilkeleri ortaya koymuştur:

1. Evre dengelenim halinde yapılandırılmış bir bütündür.
2. Her evre kendinden öncekini içerir.
3. Evreler değişmez bir sıra izler.
4. Evreler evrenseldir.
5. Her evre bir önceki evreden oluşur, o evreyi içine alıp dönüştürür ve bir sonraki evre için hazırlar.
6. Her evre bir oluş, bir de olma dönemini kapsar.

Piaget'ten sonra Jerome Bruner, bilişsel gelişim kavramını evrensel bir anlayışla incelemiştir. Bruner'e göre bilişsel gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bruner, gelişimin eylemsel, imgesel ve sembolik olarak adlandırılan belli başlı üç gelişim aşamasından oluştuğunu öner sürmektedir. (Senemoğlu, 2007). Bruner'a göre dil, bilişsel gelişimin en belirleyici faktörlerindendir bu yüzden Bruner dil gelişimine çok önem vermiştir (Kol, 2011; Senemoğlu, 2007).

Gelişim kuramcılarında diğer bir önemli isim olan Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramının temel kavramı, çocuğun gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi arasındaki fark olarak tanımladığı Yakınsak Gelişim Alanı'dır. (Bayhan & Artan, 2007; Kol, 2011). Vygotsky'nin bilişsel gelişim anlayışında yakın çevreden gözlenen bilgilerin öğrenmede önemli bir yeri bulunmaktadır.

Gelişimsel yaklaşım içinde gelişim, büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve hazırbulunuşluk kavramları temel kavramlar olarak düşünülmektedir. Hazırbulunuşluk kavramı başarılı bir geçiş için bireysel yeterliliği ön plana alan bir kavramdır. Hazırbulunuşluk, bireyin herhangi bir beceriyi edinebilmesi için önceden sahip olması gereken bilgi ve beceriler bütünü olarak tanımlanabilir. Hazırbulunuşluk; sağlıksal ve fiziksel gelişim, duygusal ve sosyal yeterlilik, öğrenme yaklaşımları, dil gelişimi ve iletişim becerileri ve bilişsel kapasite ve genel bilgi olmak üzere en az beş alanı kapsamaktadır (Brown, 2003).

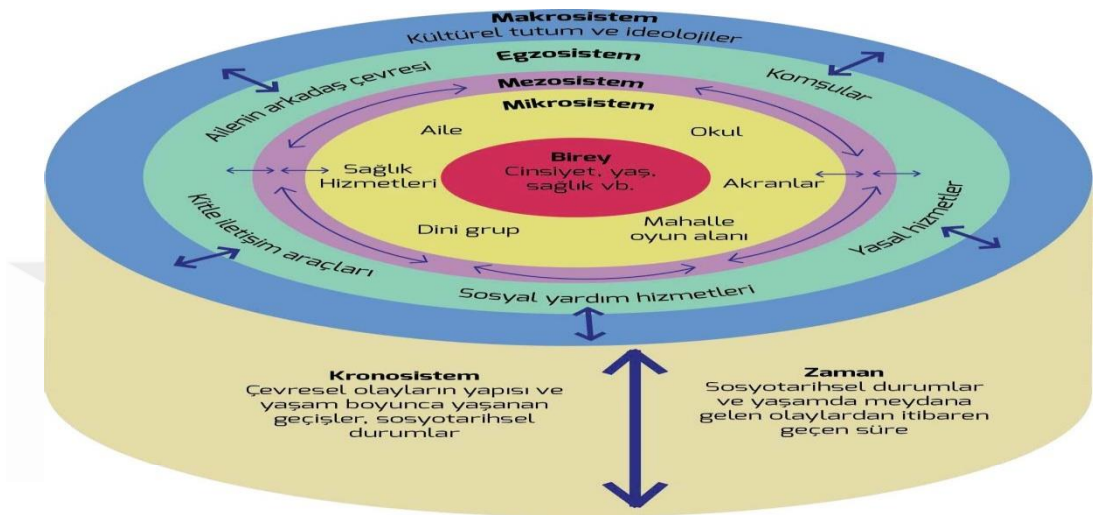
Hazırbulunuşluk üzerine yapılan bazı araştırmalarda; çocukların yaşının, cinsiyetlerinin, okul öncesi eğitim alma sürelerinin ve sınıf içindeki öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkilerin kalitesinin, çocukların ilkökula olan hazırbulunuşluğunun güçlü birer yordayıcısı olduğu (Özgünlü,2017), okul öncesi çocukların okula hazırbulunuşluğunda

duyusal işleme becerileri, motor beceriler, yürütücü işlevler ve görsel algı becerilerinin önemli rol oynadığı (Aydöner, 2022), çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu (Toran, 2020), anadili ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerinin ortak etkisinin de çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu (Yorgun, 2020) sonuçlarına ulaşılmıştır. Gelişimsel yaklaşımın kavramlarından hazırbulunuşluk, okul olgunluğu ya da okula hazırbulunuşluk kavramları ile ilkokula geçiş literatüründe araştırılmaya devam edilen, araştırmalara teorik olarak etki eden bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.2. Ekolojik Yaklaşım

Konut değişikliği ve/veya okul değişikliği yaşayan çocuklar, ortamlarının, rollerinin ve beklentilerinin değişmesi ile sonuçlanan dönüşte ekolojik bir geçiş yaşarlar. (Buttaro, 2016). Psikolog Urie Bronfenbrenner, 1970'lerde insan gelişimine ekolojik yaklaşımı detaylandırmıştır. Ekolojik sistem teorisi, sürekli değişen bireyler ve sürekli değişen çevre bağlamında etkileşimin altını çizmektedir. Bronfenbrenner, çoğunlukla bireyin daha geniş ekolojik sistemlerdeki konumu ve dışsal etkiler, çocukların sağlıklı gelişimini destekleme kapasitesini etkilediğini vurgulamış ve çocukların içinde büyüdüğü ekolojinin beş yönünü ortaya koymuştur: kronosistem, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistemler.

Şekil 1. Bronfenbrenner'in Ekolojik Yaklaşımı



(Santrock 2011 akt. Çelik 2018)

1.Mikrosistem: Çocuğa en yakın katmandır ve çocuğun doğrudan temasta olduğu yapıları içerir. Mikrosistem, çocuğun yakın çevresi ile olan ilişkilerini ve etkileşimlerini kapsar (Berk, 2000). Mikrosistemdeki yapılar aile, okul, mahalle veya çocuk bakım ortamlarını içerir. Bu düzeyde, ilişkilerin hem çocuktan uzakta hem de çocuğa doğru olmak üzere iki yönde etkisi vardır. Örneğin, bir çocuğun ebeveynleri onun inançlarını ve davranışlarını etkileyebilir; ancak çocuk, ebeveynin davranış ve inançlarını da etkiler. Bronfenbrenner bu etkileri iki yönlü olarak adlandırır ve bunların tüm çevre düzeylerinde nasıl meydana geldiğini gösterir. Bir katman içindeki yapıların etkileşimi ve katmanlar arasındaki yapıların etkileşimleri bu teorinin anahtarıdır. Mikrosistem düzeyinde, çift yönlü etkiler en güçlüsüdür ve çocuk üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Bununla birlikte, dış seviyelerdeki etkileşimler yine de iç yapıları etkileyebilir (Härkönen, 2007). Härkönen (2007), küçük çocuklarla yaptığı araştırmalarda mikrosistemin değişiklik gösterebileceğini, bu mikrosistemin bazen sadece ev ortamı olabileceği gibi bazen de okuldaki sınıf ortamının da olabileceğini belirtmiştir. Mikrosistemin tanımında gelişen kişinin aktif katılımcı olduğu tüm ortamların, onun mikroortamları olduğu vurgulanmıştır.

2.Mezosistem: Paquette ve Ryan (2001), mezosistemi, çocuğun mikrosistemleri arasındaki bağlantıları, yani çocuğun öğretmeni ve ebeveynleri veya çocuğun dini grupları ve mahallesi arasındaki bağlantıları ürettiğini söyleyerek tanımlamaktadır. Saarinen, Ruoppila ve Korkiakangas (1994) mezosistemi, çocuğun mikrosistemlerinin kendi aralarındaki ilişkilerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Härkönen (2007), sosyalleşmeyi etkileyen faktörlerin zıt yönlere sahip olup olmadığını görmenin önemine vurgu yapmıştır ve farklı mikrosistemler birbirini destekliyor mu yoksa gelişen kişi bunları çatışan baskılar olarak mı algılıyor? sorusunu sormuştur.

3.Ekzosistem: Bu katman, çocuğun doğrudan işlev görmediği daha geniş sosyal sistemi tanımlar. Bu katmandaki yapılar, çocuğun mikrosistemindeki bazı yapılarla etkileşerek gelişimini etkilemektedir (Berk, 2000). Ebeveynin işyeri programları veya topluluk temelli aile kaynakları örnektir. Çocuk bu düzeyde doğrudan dâhil olmayabilir, ancak kendi sistemiyle etkileşimin içerdiği olumlu ya da olumsuz gücü hisseder (Vogler, 2008).

4.Makrosistem: Bu katman, çocuğun çevresinde en dıştaki katman olarak kabul edilebilir. Bu katman belirli bir çerçeve olmamakla birlikte kültürel değerler, gelenekler ve kanunlardan oluşmaktadır (Berk, 2000). Makrosistem tarafından tanımlanan daha büyük

ilkelerin etkileri, diğer tüm katmanların etkileşimleri boyunca kademeli bir etkiye sahiptir. Örneğin, çocukların yetiştirilmesinden yalnızca ebeveynlerin sorumlu olması gerektiğine dair bir kültür inancı varsa, bu kültürün ebeveynlere yardımcı olacak kaynaklar sağlama olasılığı daha düşüktür. Bu da ebeveynlerin işlev gördüğü yapıları etkiler. Ebeveynlerin, çocuğun mikro sistemi bağlamında çocuklarına karşı bu sorumluluğu yerine getirme yeteneği veya yetersizliği de aynı şekilde etkilenir (Vogler, 2008).

5.Kronosistem: Bu katman, bir çocuğun çevresiyle ilgili olduğu için zaman boyutunu kapsar. Bu sistemdeki unsurlar, bir ebeveynin ölüm zamanlaması gibi dışsal veya bir çocuğun yaşlanmasıyla meydana gelen fizyolojik değişiklikler gibi içsel olabilir. Çocuklar büyüdükçe çevresel değişikliklere farklı tepkiler verebilir ve bu değişikliğin onları nasıl etkileyeceğini daha iyi belirleyebilirler (Vogler, 2008). Kronosistem, dış sistemlerin zaman içindeki evriminin, gelişiminin veya gelişim akışının bir açıklamasıdır. Kronosistem modelleri kısa ya da uzun bir süreyi kapsayabilir (Bronfenbrenner, 1989; Härkönen, 2007).

Ekolojik teoriyle ilgili bazı eleştiriler olmuştur. Eleştirilerden bazıları modelin tipik olarak çocuğu çoklu iç içe sistemlerin merkezine yerleştirme şekliyle ilgilidir. Sosyal politika ve çocuk hakları açısından tekil çocuğu merkeze almak arzu edilebilir olsa da çocukların katıldığı birçok sistemin çoklu önceliğini yansıtmadığı gibi, çocukların yaşamları üzerinde gücü olan yetişkinlerin birbiriyle yarışan önceliklerinin merkezinde yer alıp almadığı değişebilen bir durumdur. Çocuk aile ortamlarındaki önceliklerden yalnızca biri olabilir ve çocuk bazı toplum sistemlerinin marjinal bir üyesi olabilir. Bir başka eleştiri kültürel bağlamı makrosistemlerin bir parçası olarak tanımlamak, kültürel inançların, hedeflerin ve uygulamaların, çocukların deneyimlerine ve faaliyetlerine her düzeyde aracılık etmedeki merkezi rolünü yetersiz anlamaya neden olabilir (Vogler, 2008).

Bu eleştirilere rağmen, pek çok araştırmacı Bronfenbrenner'in çerçevesini genel olarak erken çocuklukta deneyimleri ve özel olarak da anaokulu veya ilkokula geçişleri keşfetmede yararlı bulmuştur (Bohan-Baker & Little, 2004; Johansson, 2007; Fabian & Dunlop, 2002, 2007; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Tudge & diğerleri, 2003; Tudge & Hogan, 2005). Rimm-Kaufman ve Pianta (2000), çocukların geçiş deneyimlerini anlamak için bağlamın önemini vurgulayarak, zaman içinde ilişkilerin gelişimine odaklanarak okula geçişlerin ekolojisini kavramsallaştırmaktadır (Vogler, 2008).

2.1.3. Sosyo-Kültürel Yaklaşım

Lev Vygotsky (1962) bireysel gelişimi sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamda bütünleştirmeye yardımcı olacak zemini hazırlayan bir teori oluşturmuştur. Bireye ve sosyal veya kültürel bağlama ayrı varlıklar olarak (birini diğerini ekleyerek veya çoğaltarak) odaklanan gelişim teorilerinin aksine, kültürel-tarihsel yaklaşım, bireysel gelişimin sosyal ve kültürel-tarihsel bağlam içinde anlaşılması gerektiğini ve bunlardan ayıramayacağını varsayar. Vygotsky'nin teorisine göre, bireylerin çabaları, dahil oldukları faaliyet türlerinden ve parçası oldukları kurum türlerinden ayrı değildir (Rogoff, 2003).

Vygotsky (1962) çocukların yakınsak gelişim alanındaki daha yetenekli akranlarıyla olan etkileşimleri yoluyla kültürün sağladığı düşünme araçlarını kullanmayı öğrendiklerini savunmaktadır. Kültürel düşünce araçlarını kullanan karmaşık düşünmede başkalarıyla etkileşim kurarak, çocuklar bu tür düşünmeyi bağımsız olarak gerçekleştirebilir ve kültürel düşünce araçlarını kendi amaçlarına dönüştürebilirler. Yakınsak gelişim alanındaki etkileşimler, çocukların, kendilerinin belirli etkinliğe dahil olmada gerekli kültürel araçları kullanarak, tek başlarına yapamayacakları etkinliklere katılmalarını sağlar. Dolayısıyla kültürel araçlar, birbirini izleyen nesiller tarafından hem miras alınır hem de dönüştürülür. Kültür durağan değildir; birlikte çalışan, öncekilerin sağladığı maddi ve sembolik araçları kullanıp uyarlayan ve bu süreçte yenilerini yaratan insanların çabalarından oluşmaktadır. John Dewey'in (1916) teorisi de Vygotsky'ci fikirleri tamamlamakta ve bir dizi sosyokültürel bilim insanının bu fikirleri daha da geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Rogoff, 2003).

Vygotsky'nin (1962) kültürel-tarihsel teorisinden yola çıkarak, Rogoff'un gelişim teorisini, bireylerin kültürel topluluklarından ayrı olarak var olamayacağını varsayımını benimsemiştir. Rogoff (2003), gelişimi, insanların devam eden sosyokültürel faaliyetlere katılımının dönüştürülmesi olarak görmekte ve bu etkinliklerin, birbirini takip eden nesillerdeki bireylerin katılımıyla değiştirmekte olduğunu belirtmiştir. Belirttiği önemli nokta, bireylerin ve kültürel süreçlerin karşılıklı olarak oluştuğudur (Rogoff, 2003), yani birbirlerinden yalıtılmış olarak var olmak yerine birbirlerini yaratırlar. Bu fikir, geçiş sürecini ve faaliyetlerini şu anda daha iyi anlamının önemini vurgulamaya hizmet etmektedir. Genel olarak, Rogoff'un teorisini, gelişimi kültürel bir süreç olarak düşünmeyi gerektirmektedir (Heald, 2020). Rogoff (1998; 2003) çocukların düşünme becerilerini analiz etmede üç odak belirlemiştir. Bu odaklar; bağlamsal/kültürel, kişilerarası ve kişisel odaklardır. Robbins (2007) Rogoff'un üçlü analiz odağını araştırmasında kullanmış ve küçük çocukların dünya

hakkındaki fikirlerinin nasıl oluştuğuna dair daha özgün fikirler edinmek için, doğal veya biyolojik gelişim çizgisinin yanı sıra sosyal/kültürel/tarihsel gelişim çizgisinin de dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir.

Sosyokültürel teori ile ilgili önermeler, bireysel gelişimin sosyal ve kültürel-tarihsel faaliyetler ve uygulamalar tarafından oluşturulduğu konusunda genel bir görüş birliği sunmaktadır. Sosyokültürel perspektif; kültürün, bireyleri etkileyen bir varlık olmadığını bunun yerine, insanlar kültürel süreçlerin karşılıklı etkileşim halinde olduğunu ortaya koyar. Böylece bireysel ve kültürel süreçler birbirinden ayrı olarak tanımlanmak yerine karşılıklı olarak oluşturulmaktadır (Heald, 2020). Dolayısıyla sosyokültürel bakış açısı teorisyenlerinin fikirleri, geçiş araştırmalarını teorik olarak etkilemiştir.

2.1.4. Eleştirel Teori ve Eleştirel Pedagoji

Eleştirel Teori daha iyi bir dünya amacı taşıyan, geçmişte yaşanan ve günümüzde mevcut olan adaletsizliklere ve eşitsizliklere ilişkin sorunların çözülememesinin geleceği etkileyeceğini vurgular. Mevcut gerçekliği sorgulayan yapısı eleştirel pedagojinin merkezinde yer alır. Eleştirel pedagoji mevcut eğitim politikaları ve eğitim uygulamalarının eleştirel bir yaklaşımla yeniden incelenmesini ima etmektedir. Eleştirel pedagoji, daha iyi bir dünya için araçsal ve işlevsel bir mantık oluşturma eğilimindedir. Mollenhauer, Giroux ve McLaren gibi eleştirel teoriden ilham alan teorisyenler toplumu geliştirmek için gelecekte yürütülecek eğitim programlarını analiz etmişlerdir. Pozitivist görüş, istendik bir değişim için öncelikle değişimi tanımlayıcı parametrelerin net olarak ortaya koyulmasını isterken, Eleştirel Pedagoji bu parametrelerinde değişebileceğini vurgulamaktadır.

Eleştirel pedagoji, eğitim pratiği kavramını sorgulamaktadır. Eleştirel Pedagoji, eğitimi ya özgürleştirme aracı ya da baskı aracı olarak görmüştür. Eleştirel Pedagoji teorisyenlerinden Wolfgang Klafki (1976) ve Mollenhauer (1972) devlet, ekonomi, kilise, toplum ya da kültürel gereksinimlere öncelik veren, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarını ikincil plana iten eğitim anlayışlarına karşı çıkmışlardır. Mills ve Gale'e (2002) göre eleştirel pedagoji, ana akım dışındaki grupların bakış açılarını incelemekte, mevcut eğitim yaklaşımlarının kimin çıkarlarına hizmet ettiğini sormakta ve toplumdaki en az avantajlı olanlar için sosyal açıdan daha adil alternatifler belirlemeye çalışmaktadır. Kapsayıcı okula geçişe eleştirel teorilerin uygulanmasında iki temel zorluk vardır. En zor olanı, paydaşların çocukların okula hazır olma durumuna ilişkin geleneksel kavramları ve buna eşlik eden çeşitli

anlayışlarını bir eksiklik olarak sürdürmesidir. Bu tür kavramlar, okula yeni giren homojen sınıfların düzenli öğretim programında yalnızca küçük ayarlamalar gerektireceği beklentileridir. Bu nedenle, çocukların özelliklerindeki, yeteneklerindeki veya geçmişlerindeki farklılıkların, yapısal hükümlerde ve geçiş pedagojilerinde değişiklik gerektiren bir gerçeklikten ziyade, çözüm gerektiren bir hazırlık sorunu oluşturduğu kabul edilir. Diğer zorluk, okula giriş ve sonraki sonuçlar etrafında paydaşların işbirliği ve ortaklaşa karar alma süreçlerinde yaşanan sorunlardır. Eleştirel pedagoji, okula geçiş sürecindeki çocuktan okula hazırbulunuşluk beklentileri sonrasında farklılıkları ve ihtiyaçları göz ardı eden ve okula uyum beklentisine itiraz eden bir yaklaşımdır. Eleştirel yaklaşımın etkisi ile geçiş sürecinde ‘çocukların sesleri’ araştırmalarda duyulmaya başlanmıştır.

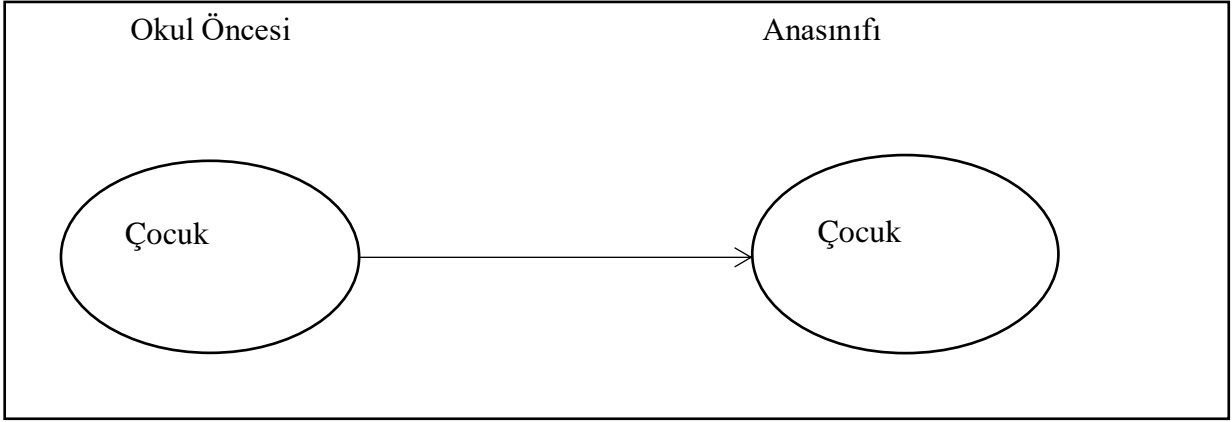
2.2. Geçiş Araştırmalarında Kullanılan Modeller

Geçiş araştırmalarının teorik yapısını oluşturan çeşitli geçiş modelleri vardır. Bu kısımda Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli, Gelişimsel Sistemler Teorisi, Schlossberg'in Geçiş Teorisine ilişkin teorik yapılar ortaya koyulacaktır.

2.2.2. Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli

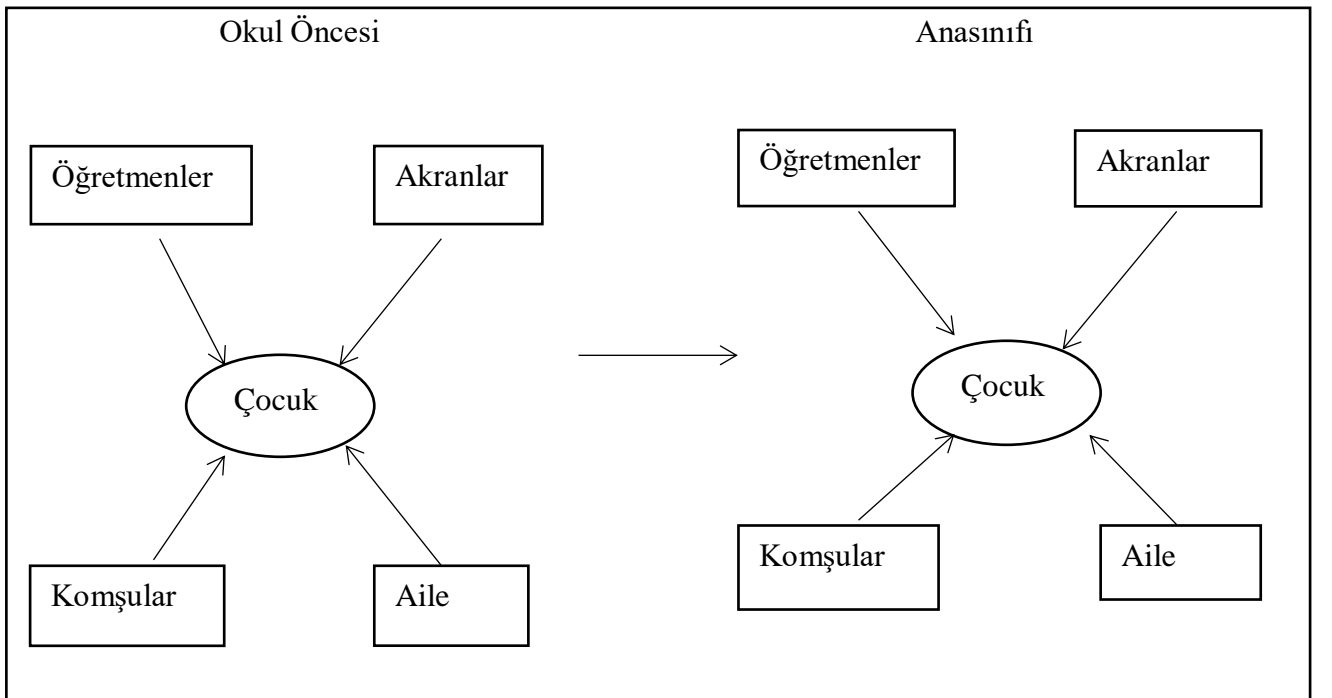
Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) okula geçiş sürecinin dört perspektifini ortaya koymuştur. Geçiş politikaları ve uygulamaları, anaokuluna geçiş sırasında çocukların başarısını açıklamak için ekolojik süreçleri ve zamanı vurgulama derecesine göre değişmektedir. Model 1, Çocuk Etkileri Modeli, okula uyumu anlamak için birincil faktör olarak çocuk özelliklerini vurgulamaktadır. Model 2, Doğrudan Etkiler Modeli, sosyal bağlamın okul uyumunu öngörmedeki rolünü kabul etmektedir. Model 3, Dolaylı Etkiler Modeli, okula uyumu tahmin etmede sosyal bağlamlar arasındaki etkileşimleri hesaba katar, bu bağlamlar arasındaki bağlantıları tanımlar ve çocuk faktörleri ile bağlamlar arasındaki çift yönlü etkiyi dikkate alır. Son olarak, dördüncü model olan Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli, doğrudan ve dolaylı etkilerin önemini vurgular, ancak ilişkilerin zaman içinde nasıl değiştiğine dikkat etmesi açısından diğer üç modelden ayrılmaktadır (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000).

Şekil 2. Çocuk Etkileri Modeli



Çocuk Etkileri Modeli hazır olma veya olgunlaşma modeli olarak ortaya koyulmuştur. Bu model, çocukların okula uyumlarını açıklamada çocukların gelişimsel özelliklerini birinci sraya koymaktadır. Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) modeli açıkladıkları makalelerinde çeşitli araştırmalardan örnekler sunmuştur. Bu örneklerde; çocukların yoksulluk durumu, bilişsel hazırlık ve zekâ, dil becerileri, cinsiyet, etnik köken ve mizaç okula uyumun yordayıcıları olarak ifade edilmiştir. LaParo ve Pianta (1999) çocuk merkezli yaklaşımın okula uyum toplam varyansının sadece yüzde yirmi beşini açıkladığını ortaya koymuştur. Bu veriler araştırmacı ve eğitim politikası yapımcılarının sosyal ağların etkisi üzerinde çalışmalar yapmasına neden olmuştur (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

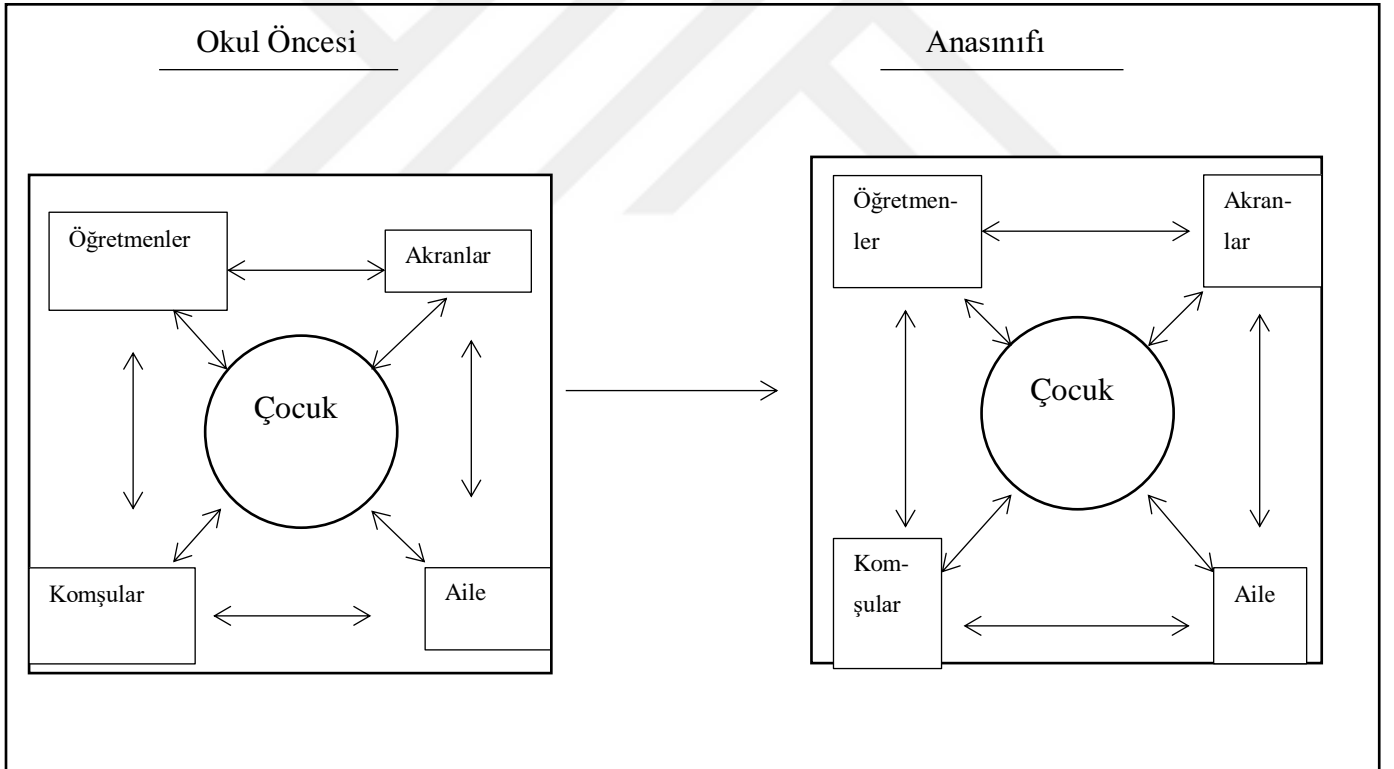
Şekil 3. Doğrudan Etkiler Modeli



Doğrudan Etkiler Modeli, çocuğun özelliklerini dikkate alır ve okul, mahalle, akranlar ve aile bağlarının çocukların okula uyumları üzerinde doğrudan etkileri olduğunu kabul eder. Okul ortamındaki gruplamalar ve sınıf büyüklükleri, okuldaki disiplin yapısı, öğretim süreçleri, ebeveyn- çocuk duyarlılığı, şiddet, ihmal ve çocuk suçluluğu gibi faktörler çocukların okullardaki davranışlarına ve akademik performanslarına doğrudan etki yapmaktadır (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Doğrudan Etkiler Modeli çocuk yeterliliği üzerine bağlamların (Mahalle, Okul, Akranlar, Aile) etkisini tek yönlü olarak açıklamaktadır. Bu model, Çocuk Etkileri Modeli'nin açıklayamadığı varyansın bir kısmını açıklamaktadır. Çeşitli araştırmalar sonucu araştırmacı ve eğitim politikası yapıcıları bağlamsal hazırlık kavramına yönelmiştir. Bu model risk altındaki çocukların okula geçişlerini anlamaya katkıda bulunmuştur (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Şekil 4. Dolaylı Etkiler Modeli

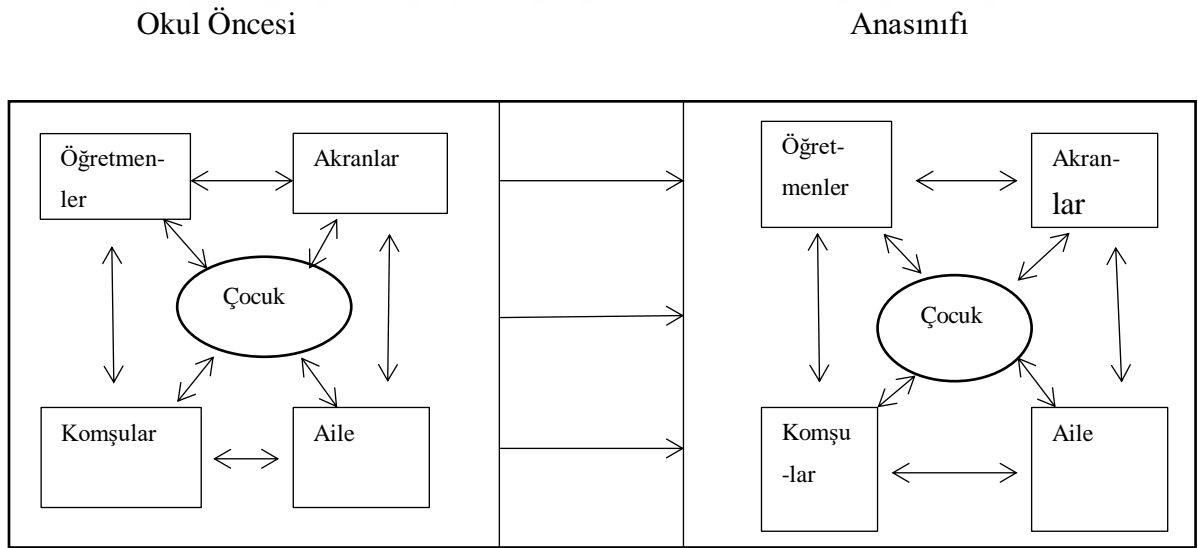


Dolaylı Etkiler Modeli, bağlamların çocuk yeterlikleri üzerindeki hem doğrudan hem de dolaylı etkilerini kabul eder ve çocuk ile çocuğun sosyal ağları arasında var olan çift yönlü etkileşimleri ölçer. Çocuk özelliklerinin, etkileşimsel bir süreç aracılığıyla bağlamlarla etkileşime girdiği ifade edilmiştir. Çocuğun kendi bağlamından etkilendiği ve bağlamların, bir dereceye kadar çocuğun özelliklerinden etkilendiği belirtilmiştir. Aile katılımının çocukların

okuldaki deneyimleri ve ilişkileri üzerinde dolaylı etkileri vardır. Aile-öğretmen iletişimi, ev ve okul öğrenimi arasındaki tutarlılık, karşılıklı destek, ebeveynler ve öğretmenler arasında işbirlikçi karar verme ve başarının desteklenmesi ve başarı için ebeveyn beklentisinin hepsinin çocukların okuldaki başarısına katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Bu modelde, mahallenin, fiziki çevre yapısının, komşuların okula ilişkin iletişim ve işbirliği algılarının dolaylı olarak çocuğun başarılı geçişi üzerinde etki yaptığı ortaya koyulmuştur. Dolaylı etkilerin incelenmesi, okul uyumunu anlamada geçiş ekolojisinin önemini kabul etmektedir. Birden fazla bağlam (örneğin, akranlar ve okullar; aileler ve okullar; mahalleler, akranlar ve okullar) arasındaki bağlantıların ve bu birleşik etkinin nasıl sinerjik bir etkiye sahip olduğunu ve her bağlamın kendisinin etkisinin geçiş deneyimini tahmin etmede nasıl önemli olabileceğini açıklar. Model, okul başarısını tahmin etmede ilişkilerin karmaşık katkılarını kabul etse de bu ilişkilerin bağlamlar arasındaki durağan doğasına odaklanmaktadır. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Şekil 5. Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli



Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli, çocukların anaokuluna geçişi üzerindeki çocuğun, doğrudan, dolaylı ve dinamik etkilerin birleşik etkilerini kabul eder. Bu modelin temel farkı, ilişkilerin zaman içinde gelişmesine yaptığı vurgudur. Bronfenbrenner ve Morris'in (1998)

Biyoekolojik Modeli üzerine inşa edilen bu model, okula geçişin çocuk, okul, sınıf, aile gibi topluluk faktörleri ve çevre arasındaki birçok değişen etkileşim tarafından tanımlanan bir ortamda gerçekleştiğini varsayar. Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli, Model 2 ve 3'te olduğu gibi, yalnızca çocuğun anlık deneyimlerini bağlamlarda kabul etmekle kalmaz, aynı zamanda bireyler, gruplar ve kurumlar arasındaki etkileşim kalıplarını zaman içinde geliştikçe açıklar. Rimm- Kaufman ve Pianta (2000) bu etkileşimlerin ve zaman içindeki gelişmelerinin okul çıktılarını da etkilediği iddia etmektedir. Çocukların okuldaki sosyal başarılarının ve görevle ilgili başarılarının öğretmenlerle veya ebeveynlerle olan ilişkilerinin doğrudan bir işlevi olduğu (Model 2); belirli bir zamanda çocuğu doğrudan etkileyen ilişkiler ağı oluşturduğu (Model 3) ve yine bu ağın yıldan yıla geliştiğini ve değiştiğini ve bu ağın dinamiklerinin çocuğu doğrudan ve zaman içinde dolaylı olarak etkilediği ifade edilmiştir (Model 4) (Rimm- Kaufman & Pianta, 2000).

Çocukların okula uyumları üzerindeki bağlamların yalnızca doğrudan ve dolaylı etkilerine ilişkin bilgi, okula geçişin eksik bir resmini sunar. Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli, yalnızca bağlamlar arasındaki ilişkilere değil, aynı zamanda bu bağlantıların geçiş sonuçlarını etkileyen gelişen kalıpları nasıl oluşturduğuna vurgu yapmaktadır. Rimm- Kaufman ve Pianta (2000) bu durumları şöyle örneklendirmiştir:

‘Örneğin bir öğretmen, disiplin sorunu yaşadığı çocuğun ebeveyniyle, bu aile ya da benzer ailelerle yaşadığı geçmiş deneyimlerden “zaten bir işe yaramayacağını” düşündüğü için görüşmeyebilir. Benzer şekilde, anne babalar okuldaki toplantılara kısmen okuldaki kendi deneyimlerinden veya diğer çocuklarla olan deneyimlerinden dolayı katılamayabilirler. Çocuklar anasınıfına geçerken, yeni bir örgün eğitimle ilişkili ekoloji oluşmaya başlar. Bu nedenle, bu ekolojinin gelişimi, geçiş süreçlerini ve sonuçlarını anlamak için kilit bir odak noktasıdır’ (Kaufman & Pianta, 2000).

Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli, riski incelemek için yeni bir bakış açısı sağlar. Ev ve okul arasındaki ilişkilerin (ve daha genel olarak ev, okul, çocuk ve akran bağlamları arasındaki) kalıp haline gelmesi ve erken eğitimi etkilemesi gerçeği, çocukların okul yörüngelerinin zaman içinde giderek daha fazla sabit hale gelmesinin bir parçası olabilir. Bu bağlantılar kararlı hale gelebilir ve belirli sonuçların oluşma olasılığını artırabilir. Beklentiler ve deneyimler, ev ve okul arasındaki olumsuz veya bağlantısız ilişkilere katkıda bulunuyorsa, iki sistemin çocuk için bir kaynak oluşturacak şekilde işbirliği içinde etkileşimde bulunma olasılığı giderek azalmaktadır. Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli, çocuk özellikleri

arasındaki ilişkilerin birbirine bağıllığı; akran, aile, okul ve mahalle bağlamları ve bu bağlantıların nasıl geliştiği ve değiştiği gibi dinamik nitelikleri açısından geçiş ekolojisini tanımlamaktadır. Geçiş ekolojisi içindeki ilişkilerin kalitesi, geçiş sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

2.2.3. Gelişimsel Sistemler Teorisi

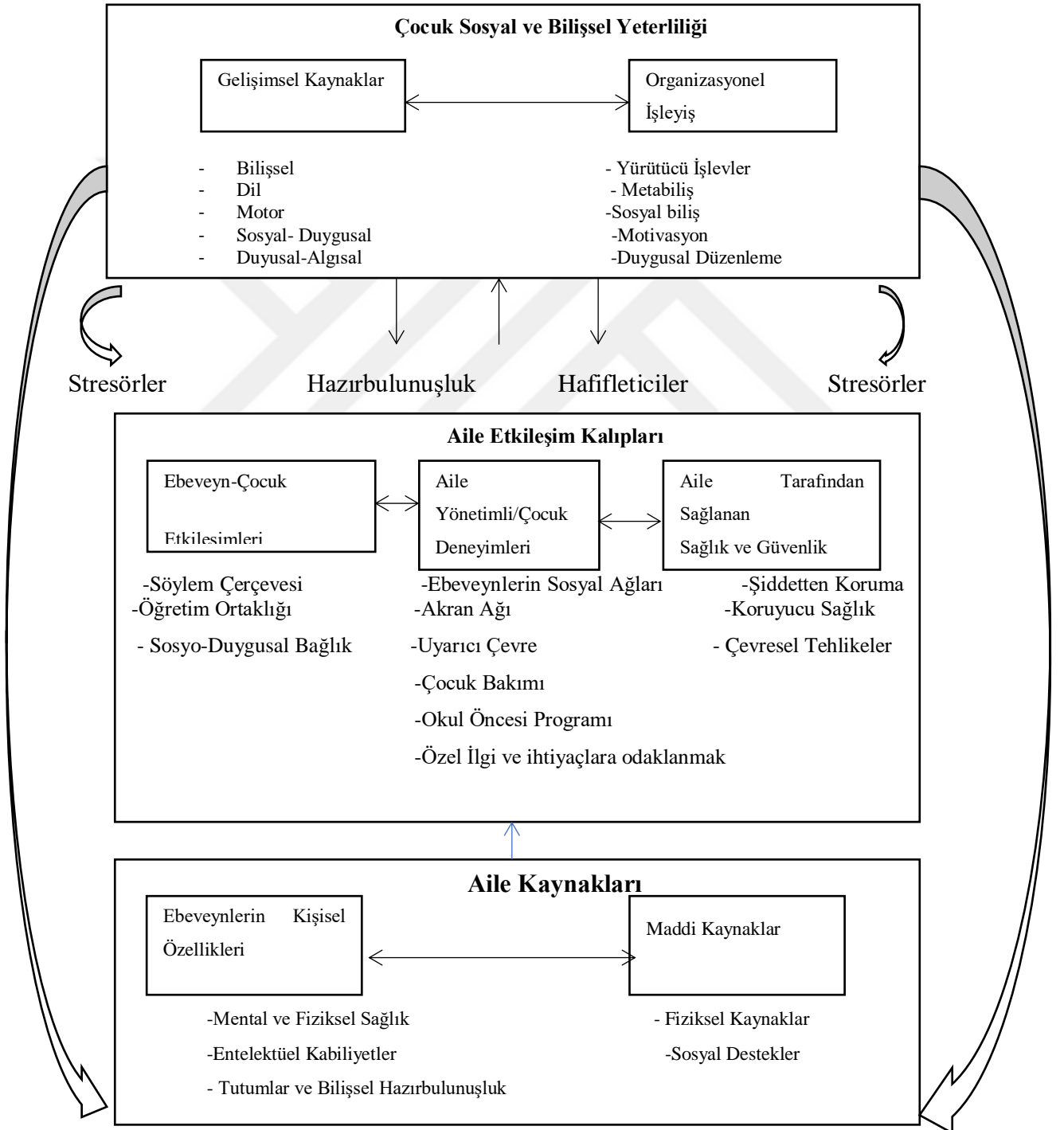
Gelişimsel Sistemler Teorisi (GST) Guralnick tarafından oluşturulmuştur. GST, hem normal gelişim gösteren hem de gelişimi risk altında olan çocuklara yönelik erken müdahale hizmetlerini sistematik olarak ortaya koyan bir teoridir. Teorinin temel bileşenleri Şekil 6'da gösterildiği gibi a) çocuğun sosyal ve bilişsel yeterliliği, b) aile etkileşim kalıpları, c) aile kaynakları olarak ifade edilmiştir. Temel bileşenler incelendiğinde aile kaynaklarının ve çocuğun sosyal ve bilişsel yeterliliğinin, aile etkileşim kalıpları üzerinde hem stres kaynağı hem de uyum sağlayıcı olarak görev yapabiliyor olduğu vurgulanmıştır. Çocuğun sosyal ve bilişsel yeterliliğini, Gelişimsel Kaynaklar (bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal, duygusal-algısal) ve Organizasyonel İşleyiş (yürütücü işlevler, metabilis, sosyobilis, motivasyon, duygusal düzenleme) etkileşim halinde kümülatif olarak ortaya koymaktadır.

Aile etkileşim kalıpları, a) ebeveyn-çocuk etkileşimleri, b) aile yönetimli çocuk deneyimleri, c) aile tarafından sağlanan sağlık ve güvenlik olmak üzere birbirleriyle etkileşimli bir yapı olarak ortaya koyulmuştur. Ebeveyn-çocuk etkileşimleri; söylem çerçevesi, öğretim ortaklığı ve sosyo-duygusal bağıllık olmak üzere üç yapıdan etkilenmektedir. Aile yönetimli çocuk deneyimleri; ebeveynlerin sosyal ağları, akran ağları, uyarıcı çevre, çocuk bakımı, okul öncesi programı ve çocukların özel ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanma alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Aile tarafından sağlanan sağlık ve güvenlik; şiddetten koruma, koruyucu sağlık ve çevresel tehlikeler alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Belirlenen bileşenleriyle birlikte bu üç alan, çocukların gelişimsel kaynakları ve örgütsel süreçleri üzerindeki yakın etkileri oluşturmaktadır. Bu üç alandaki her bir bileşen bir risk veya koruyucu faktör olarak hizmet edebilir. Aslında, bu yakın etkiler, erken müdahalenin ana odak noktasıdır (Guralnick, 2017).

Üçüncü düzey olan aile kaynakları, çocuk gelişimi üzerindeki daha uzak etkileri temsil eder. Aile kaynakları bileşenleri, ebeveynlerin kişisel özellikleri ve ailelerin sağladığı maddi kaynaklarıdır. Ayrıca, öncelikle aile etkileşim kalıpları üzerindeki etkileri yoluyla işleyen bir dizi risk ve koruyucu faktör oluştururlar. Bir düzeydeki bileşenler arasındaki etkileşimler ve

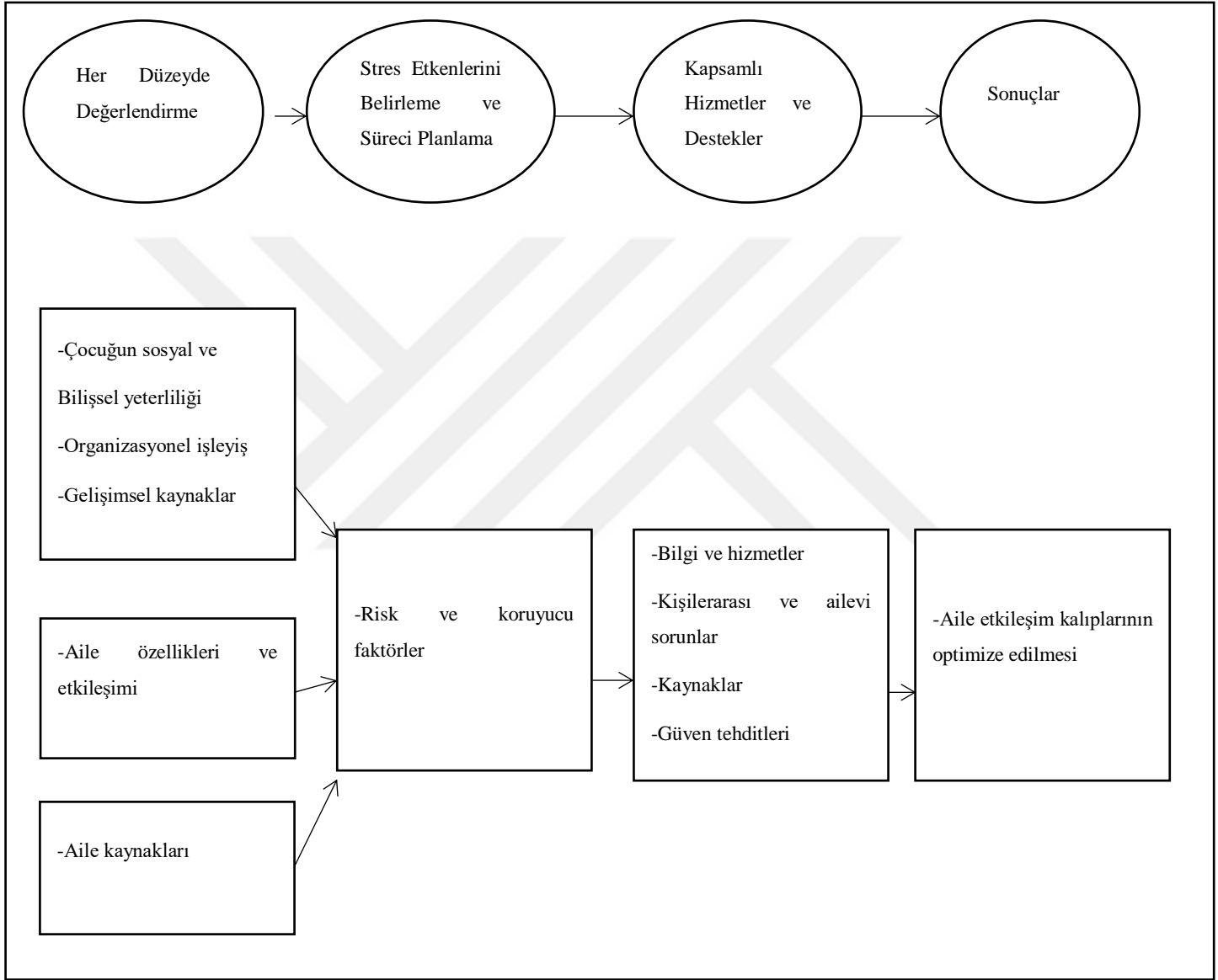
düzeyler arasındaki karşılıklı ilişkiler hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de yerleşik gelişimsel gecikme riski taşıyan veya olan çocuklar için giderek daha iyi anlaşılmaktadır. Bu etkileşimler ve karşılıklı ilişkiler ya risk faktörlerinden ya da gelişimi koruyabilen ya da teşvik edebilen faktörlerden kaynaklanan kümülatif etkiler üretebilir (Guralnick, 2017)

Şekil 6. Yaklaşımın Düzeylerini, Bileşenlerini ve Karşılıklı İlişkilerini Gösteren Gelişim Sistemleri Yaklaşımı



Gelişimsel Sistemler Teorisi'nin bir özelliği de bir erken müdahale programıyla ilişkili birçok karmaşık bileşen ve süreç için organizasyonel bir yapı ortaya koymasıdır. Guralnick, Şekil 7'de Aile Etkileşim kalıplarının kalitesinin artırılması için organizasyonel bir ilişki modellemiştir.

Şekil 7. Gelişimsel Sistemler Teorisi Organizasyonel Şeması

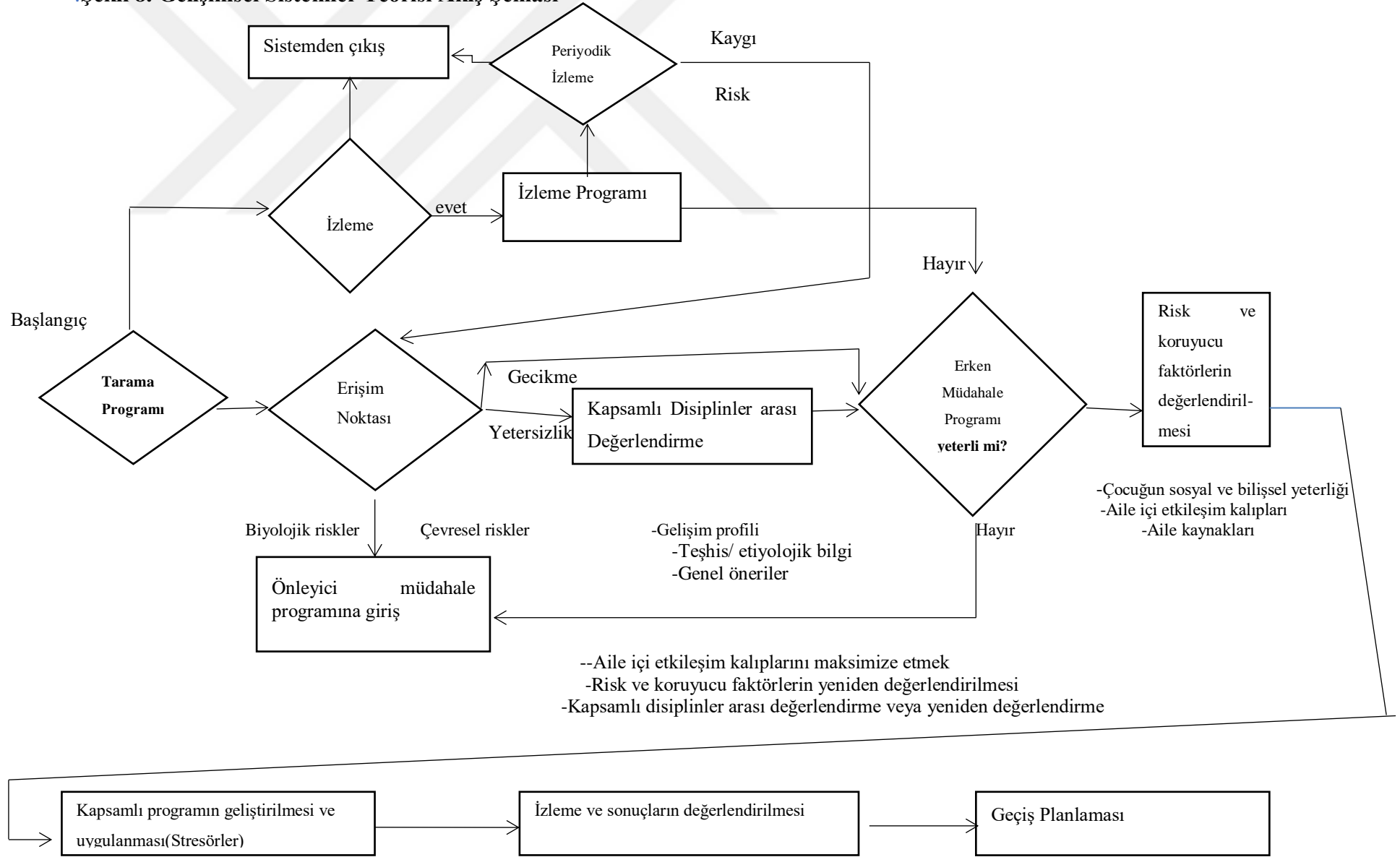


Guralnick (2017) erken müdahale programlarının özellikle aile etkileşim kalıplarının kalitesini artırmak için tasarlanması gerektiğini ifade etmiş ve herhangi bir erken müdahale programının nihai başarısının, bir ailenin çocukların sosyal ve bilişsel gelişimini desteklemek için kapasitesini genişletme yeteneği olduğunu vurgulamıştır.

GST'nin her seviyesindeki değerlendirmeye ilgili olarak, pratikte, resmi bir erken müdahale programı tasarlanıp uygulanmadan önce, bir çocuğun genel gelişim durumu hakkında bilgi, genellikle gelişimsel kaynaklarına göre mevcuttur. Benzer şekilde, aile hakkında temel demografik bilgiler genellikle mevcuttur ve aile kaynakları düzeyinde risk düzeyi ve koruyucu faktörler için bir anlam sağlar. Bununla birlikte, GST içinde değerlendirmenin anahtarı, aile etkileşim kalıpları düzeyinde tüm bileşenlerin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesidir. Bu yaklaşım daha sonra her bir bileşenin kalitesi hakkında kritik bilgilerin toplanması için net bir yapı sağlar. GST'nin üç seviyesinin her birindeki değerlendirmeler, tanımlanan risk ve koruyucu faktörler etrafında düzenlenen bir planlama süreci için temel oluşturur. Ardından, aile etkileşim kalıpları ve aile kaynakları düzeyindeki bileşenler çerçevesinde oluşturulan profilin rehberliğinde kapsamlı bir hizmet ve destek planı tasarlanır. Sonuç olarak, mevcut ve yeni müdahale yaklaşımları bir bağlamda ele alınır; aileleri desteklemek ve güçlendirmek için bütünleşik ve kavramsal olarak destekleyen tutarlı bir yaklaşım ortaya koyulur (Guralnick, 2017).

Gelişimsel Sistemler Teorisi'nin erken çocukluk döneminde topluluk ortamlarına entegrasyonu için şekil 8'de bir akış şeması ortaya koyulmuştur. Bu şema tarama faaliyetlerinden, geçiş planlamasına kadar ilerleyen çok düzeyli gelişimsel yapıları bütünleştirmek için tasarlanmıştır. Bu şema, yüksek kaliteli ebeveyn-ocuk ilişkisi oluşturmanın ötesine geçerek erken müdahale uzmanları, bakım profesyonelleri, okul öncesi öğretmenleri, aileler, çocuklar ve diğer yetişkinler arasındaki iletişimleri içermektedir. Sistemin tüm bileşenlerinin, çocukların ve ailelerinin benzersiz özelliklerine göre müdahale hizmetlerini kişiselleştirmesi teorinin ilkelerindedir. Profesyonellerin kültürel olarak farklı grupları tanıyıp anlamaları, etkileşimlerini bu duruma göre ayarlamaları erken müdahale programının sonuçlarına etki edecek önemli faktörlerdendir. Gelişimin dinamik doğası gereği erken müdahale programı sürecinde değerlendirmeler yapılması ve ailelere geri bildirimlerde bulunması teorinin kurucusu Guralnick (2017) tarafından vurgulanmıştır.

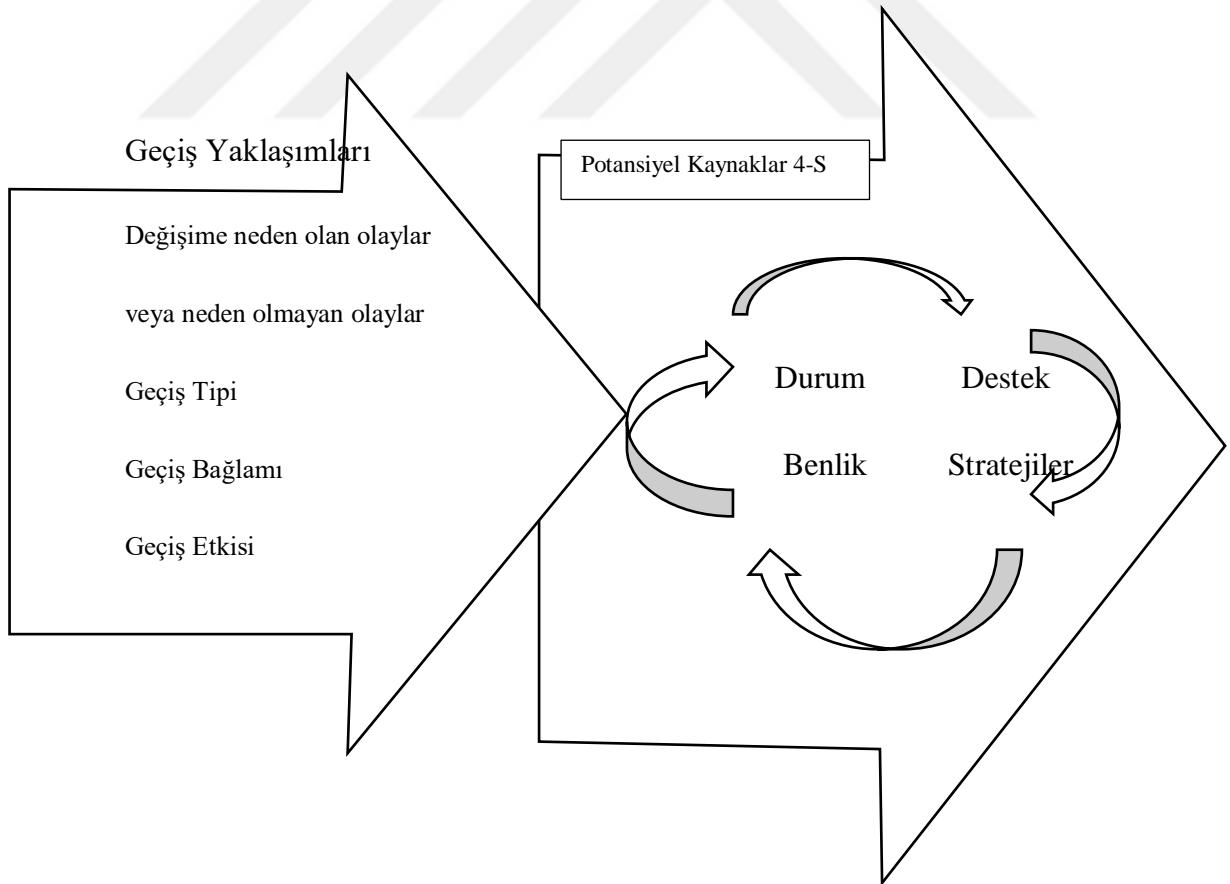
Şekil 8. Gelişimsel Sistemler Teorisi Akış Şeması



2.2.4. Schlossberg'in Geçiş teorisi

Schlossberg Geçiş Teorisi bireysel insan geçişleri üzerine bir teoridir. Bu teori, insan geçişlerinin öznel tanımında benzersizdir. Schlossberg Teorisi, değişimin ancak birey tarafından yaşamında bir geçiş olarak algılanması durumunda bir geçiş olduğunu vurgulamaktadır. Teori esas olarak genç yetişkin ve yetişkin geçişleri için bir rehber olarak geliştirilmiştir. Lee'ye (2012) göre teori, her yaştaki otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrencilerinin geçişi ile çok ilgilidir ve teori, nörotipik öğrenciler tarafından deneyimlenen küçük değişikliklerin çoğu OSB öğrencisi için genellikle şiddetli geçişlere dönüştüğü durumlarda açıkça uygulanabilir. Lee (2012) " her hafta serbest oturma düzeni olan bir üniversite sınıfına katılmak, nörotipik bir öğrenci için geçiş gibi görünmeyebilir, böyle bir değişiklik, OSB'li bir öğrenci için oturma düzeninden büyük bir geçiş gibi görünebilir, çünkü bu onların rutin arzusunu bozar. Bu nedenle, sınıf oturma düzenindeki değişiklik dramatik bir geçiştir. " şeklinde durumu örneklendirmiştir.

şekil 9.Schlossberg'in Geçiş teorisi



Model, Schlossberg'in Geçiş teorisinin ana bileşenlerini göstermektedir. "4 S" Durum (Situation), Destekler (Support), Benlik (Self) ve Stratejilerden (Strategies) oluşan bir yapıdır ve bireyin geçişle ne kadar iyi başa çıkacağını belirler. Durumsal kaynaklara örnek olarak önceki deneyim, stres düzeyi, zamanlama ve süre verilebilir. Psikolojik iyilik hali, duygusal dayanıklılık, kişisel ve demografik nitelikler gibi bireyin (benliğin) zellikleri de geçiş sürecindeki faktörlerdir. Desteğe erişim ve bunların mevcudiyeti ve başa çıkma stratejileri, bireyin geçişle başa çıkma becerisinin başarısını belirlemede son iki faktördür (Lee, 2012).

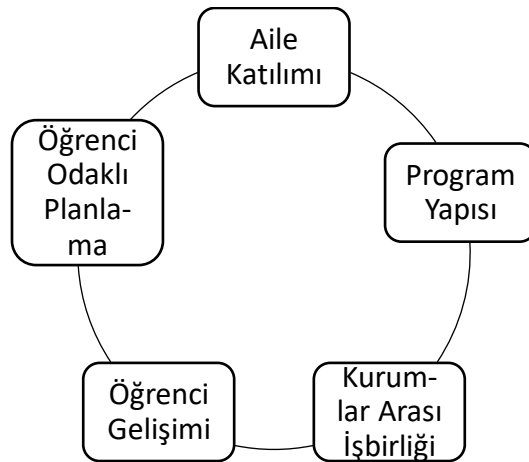
2.3. Geçiş Programlama için Taksonomi ve Taksonomi 2.0

Geçiş Programlaması için Taksonomi ilk olarak 1996 Yılında ortaya koyulmuştur, aradan geçen 20 yılın ardın 2016 Yılında Taksonomi 2.0 olarak güncellenmiştir.

2.3.1. Geçiş Programlaması için Taksonomi

Zamanın testinden geçen ve sınıfa araştırmayı uygulamaya getiren modellerden biri, Geçiş Programlaması için Taksonomi'dir. Kohler ve meslektaşları taksonomiye, eğitimcilerin, yöneticilerin ve yükseköğretim kurumlarının geçiş eğitimi görevini yerine getirmek için geçiş programlarını ve eğitim uygulamalarını geliştirmek veya oluşturmak için kullanabilecekleri kaynak tabanlı bir ereve olarak hizmet edecek şekilde tasarlamışlardır. Taksonomi bileşenleri, Peters ve Heron'dan (1993) alınan kriterler kullanılarak en iyi uygulamalar olarak tanımlanmıştır ve tüm engel kategorileri için somut ama genel stratejiler içeren ğrenci odaklı bir geçiş eğitimi hizmet sistemini temsil etmektedir (Kohler, 1996).

şekil 10. Geçiş Programlaması için Taksonomi



Geçiş Programlaması İçin Taksonomi' nin Aile Katılımı bileşenini; aile eğitimi, aile katılımı ve ailenin güçlendirilmesi alt bileşenlerinden oluşturmaktadır. Program Yapısı bileşenini; Program Felsefesi, Program Politikası, Stratejik Planlama, Program Değerlendirme, Kaynak Tahsisi ve İnsan kaynakları geliştirme alt bileşenleri oluşturmaktadır. Kurumlar Arası İşbirliği bileşenini; İşbirlikçi Çerçeve ve İşbirlikçi Hizmet Sunumu alt bileşenleri oluşturmaktadır. Öğrenci Gelişimi bileşenini; Yaşam Becerileri Eğitimi, Kariyer ve Mesleki Müfredat, Yapılandırılmış İş Deneyimi, Değerlendirme ve Destek Hizmetleri alt bileşenleri oluşturmaktadır. Öğrenci Odaklı Planlama bileşenini; BEP Geliştirme, Öğrenci Katılımı ve Planlama Stratejileri alt bileşenleri oluşturmaktadır. Kohler ve meslektaşlarının (1996) oluşturmuş olduğu geçiş taksonomisi ABD'de Özel Gereksinimli Bireyler Eğitim Yasası'nı (2004) etkilemiştir ve geçiş için yasal zorunluluklar oluşmuştur.

Geçiş araştırmacıları 2014-2016 yılları arasında, geçiş eğitimi, hizmetlerini ve programlarını iyileştirmeye yönelik en son kanıtları içeren (a) orijinal taksonomide temsil edilen uygulamaları doğrulamak, (b) tanımlamak, mevcut kanıtlara dayalı yeni uygulamalar ve (c) Taksonominin güncellenmesine yönelik bir taksonomi oluşturmaya çalışmışlardır. Araştırmacılar, Ulusal İkincil Geçiş Teknik Yardım Merkezi (NSTTAC), Engelli Öğrenciler için Ulusal Okul Terkini Önleme Merkezi (NDPC-SD), Ulusal Okul Sonrası Sonuçlar Merkezi (NSTTAC), Geçiş Merkezi (TransCen), Etkili Eğitimci Geliştirme, Hesap Verebilirlik ve Reform için İşbirliği (CEEDAR) Merkezi, Ulusal Okul İklimi Merkezi (NSCC), Ulusal Uygulama Araştırma Ağı (NIRN), Eğitim Bilimleri Enstitüsü (IES), What Works Clearinghouse (WWC), UCLA'daki Sivil Haklar Projesi ve Manpower Gösteri Araştırma Kurumu (MDRC) tarafından belirlenen kanıta dayalı uygulamalar dahil olmak üzere ve ayrıca özel eğitim, rehabilitasyon, psikoloji ve eğitim liderliği için hakemli dergilerde yayınlanan en son araştırmalardan oluşan mevcut literatüre incelemişlerdir (Kohler, 2017).Yapılan araştırmalar sonucu Kohler ve meslektaşları (2016) Geçiş Programlama için Taksonomi'yi Geçiş Programlama için Taksonomi 2.0 olarak güncellemişlerdir.

2.3.2.Geçiş Programlaması İçin Taksonomi 2.0

Taksonomi 2.0 (Kohler ve diğ. , 2016), daha önceki Geçiş Programlaması için Taksonomiyi (Kohler, 1996) temel alır ve geçiş odaklı eğitimi uygulamak için etkili programlardan ve araştırma literatüründen belirlenen somut uygulamalar sağlar.

Geçiş Programlaması İçin Taksonomi 2.0. , okul sonrası başarının belirleyicileri, mezuniyeti artırma ve okul terkini azaltma stratejileri, okul iklimi ve engelli gençlerin üniversitede ve kariyerlerde başarılı bir şekilde geçişini teşvik etmeye odaklanan mesleki rehabilitasyon hizmetleri ile ilgili en son literatürü getirir. Model beş temel uygulama kategorisi ile devam etmektedir: Öğrenci Odaklı Planlama, Öğrenci Gelişimi, Kurumlar Arası İşbirliği, Aile İşbirliği ve Program Yapısı. Program Yapısında okul ikliminin yanı sıra Öğrenci Gelişimi kapsamındaki öğretim bağlamı ve öğrenci destekleri alanlarındaki ek uygulamaları içerir. Aile Katılımı içinde, kültürel uygunluk, güçlendirme ve aile hazırlığına odaklanma vurgulanır. Kategoriler arasında, özellikle mesleki rehabilitasyon olmak üzere hizmet kurumlarıyla işbirliği, okul ve okul sonrası geçişler öncesinde ve sırasında bu tür bağlantıların önemini vurgulamaktadır.

Şekil 11. Geçiş Programlaması İçin Taksonomi 2.0



Geçiş Programlaması İçin Taksonomi 2.0' ın Öğrenci Odaklı Planlama bileşeni; BEP Geliştirme, Öğrenci Katılımı ve Planlama Stratejileri alt bileşenleri oluşturmaktadır. Öğrenci Gelişimi bileşenini; Değerlendirme, Akademik beceriler, Yaşam, Sosyal ve Duygusal Beceriler, İstihdam ve Mesleki Beceriler, Öğrenci Destekleri ve Öğretim Bağlamı alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Kurumlar Arası İşbirliği bileşeni; İşbirlikçi Çerçeve ve İşbirlikçi Hizmet Sunumu alt bileşenleri oluşturmaktadır. Program Yapısı bileşeni; Program Özellikleri, Program Değerlendirme, Stratejik Planlama, İlkeler ve prosedürler, Kaynak Geliştirme ve Tahsis Edilmesi ve Okul İklimi alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Aile İşbirliği

bileşeni; Aile Katılımı, Ailenin Güçlendirilmesi ve Aile Hazırlığı alt bileşenlerinden oluşmaktadır.

Öğrenci Odaklı Planlama uygulaması, değerlendirme bilgilerini kullanmaya ve öğrencilerin okul sonrası hedeflerine dayalı olarak bireysel eğitim programları (BEP) geliştirmeleri için öğrencilerin kendi kaderini tayin etmelerine yardımcı olmaya odaklanır. Başka bir deyişle, bu uygulama, bir öğrencinin okuldan sonrası ortamlara geçişe hazırlanmak için ne olması gerektiğine dair "büyük resim" ayrıntılarını içerir. Üç alt uygulama alanı, BEP geliştirme, planlama stratejileri, öğrenci katılımı, bir öğrencinin lise ortamından çalıştıkları veya üniversiteye gittikleri lise sonrası ortama geçişini geliştirmek için geçiş planlamasının ideal ve yasal olarak nasıl gerçekleşmesi gerektiğini vurgular (Kohler, Gothberg & Coyle, 2017).

Öğrenci Gelişimi uygulamaları, okul temelli ve iş temelli öğrenme deneyimleri yoluyla beceri gelişimini vurgular. Öğrenci değerlendirmesi ve uyarlamaları, başarılı bir geçişle sonuçlanan öğrenci gelişimi için temel bir temel sağlar. Bu sınıflandırma alanı, lisede özel gereksinimli bir öğrenci için günlük bazda olması gerekenler olarak tanımlanabilir. Yıllık BEP toplantıları sırasında, alt uygulamalar (yani, değerlendirme, akademik beceriler, yaşam, sosyal ve duygusal beceriler, istihdam ve mesleki beceriler, öğrenci destekleri ve öğretim bağlamı), öğrencinin deneyimler edinmesini sağlamak için planlama konuşmasını yönlendirir. Lisede kaliteli geçiş planlamasının amacı, öğrencilerin lise sonrası işgücüne veya yüksek öğretim ortamına girmeden önce yeni becerileri deneyimleme, öğrenme ve uygulama fırsatlarına sahip olmalarını sağlamaktır. Öğrenci Gelişimi sınıflandırma alanı, bu gerekli becerileri vurgular ve bir öğrencinin yıllık ve lise sonrası hedeflerini desteklemek için kasıtlı bir geçiş BEP tasarlarken eğitimciler, öğrenciler ve diğer personel tarafından kullanılacak bir çerçeve sağlar (Kohler, Gothberg & Coyle, 2017).

Kurumlar arası işbirliği uygulamaları, geçiş odaklı eğitimin tüm yönlerine topluluk işletmelerinin, organizasyonlarının ve ajanslarının katılımını kolaylaştırır. İşbirliği, müfredat ve program geliştirmeyi geliştiren roller, sorumluluklar, iletişim stratejileri ve diğer işbirliğine dayalı eylemleri açıkça ifade eden kurumlar arası anlaşmalar tarafından teşvik edilir. Kurumlar arası işbirliği için alt uygulamalar, okul bölgeleri, okul çalışanları, aileler, topluluklar, işverenler ve öğrenciler arasında başarılı işbirliği için kıstaslar olarak işbirlikçi bir hizmet sunumu ve işbirlikçi bir çerçeve içerir (Kohler, Gothberg & Coyle, 2017).

Aile Katılımı uygulamaları, eğitim ve geçiş hizmetlerinin planlanması ve sunulması ebeveyn ve aile katılımı ile ilişkilidir. Kültürel olarak çeşitli aile odaklı eğitim ve aileyi güçlendirme faaliyetleri, aile üyelerinin eğitimciler ve diğer hizmet sağlayıcılarla etkili bir şekilde çalışma becerisini artırır. Bu uygulamalar, ailelerin öğrencileri için neyin işe yarayıp neyin yaramadığına dair ilk elden ve eleştirel bilgiye sahip olduğu gerçeğiyle desteklenir; bu bilgi ~~kasıtlı~~ geçiş planlaması için gereklidir. Yine, öğrencilere yönelik destek sistemi, orta öğretim ortamlarından ayrıldıktan sonra çok farklı görünür, ancak aynı zamanda, öğrencilerinin orta öğretim sonrası hedeflerini ve kararlarını desteklemek için çabalarken, ebeveynler ve aile üyeleri için zorluklar ortaya çıkarabilir. Aile Katılımı uygulamaları ve alt uygulamaları (aile katılımı, güçlendirme, hazırlık), ailelerin planlama aşamasında tutarlı ve değerli olmasını sağlamak için okul bölgeleri tarafından kullanılan kuralcı önlemler olmalıdır (Kohler, Gothberg & Coyle, 2017).

Program Yapıları, geçiş odaklı eğitim ve hizmetlerin verimli ve etkili bir şekilde sunulmasıyla ilgili özelliklerdir ve şu alt uygulamaları içerir: program özellikleri, program değerlendirme, stratejik planlama, politikalar ve prosedürler, kaynak geliştirme ve tahsisi ve okul iklimi. Bir okulun yapıları ve nitelikleri, bir geçiş perspektifi için çerçeve sağlar. Okullar, geçiş paradigmasına göre hareket ederek, öğrencilerin %100'ünün sonuçlarının ve etkinliklerinin önemli olduğu fikrini yansıtan bu yapıları ve politikaları devreye sokar (Kohler, Gothberg & Coyle, 2017).

Geçiş Programlaması için Taksonomi ve Taksonomi 2.0, çeşitli ortamlarda kullanmak üzere farklı paydaşlara kapsamlı bir çerçeve sunar. Örneğin, engelli öğrencileri için mezuniyet ve okulu bırakma oranlarını iyileştirmeye çalışan bir okul bölgesi, bu iyileştirme sürecine nereden başlayacağını belirlemek için taksonomi içinde stratejik planlama yapabilir. Yerel okul bölgeleriyle anlaşmaları olan topluluk ajansları, öğrenciler ve aileleri liseden ortaöğretim sonrası ortamlara geçerken neyin işe yaradığını daha iyi anlayarak işbirliğini geliştirebilir. Yerel bir geçiş kurulunda yer alan bir işveren, Öğrenci Gelişimi uygulaması ve alt uygulamalarında tanımlandığı şekilde gelecekteki çalışanlar için beceri geliştirme beklentileri oluşturabilir. Öğretmenler, becerilerini öğrenmek, lise sonrası hedeflerini belirlemek ve gerçekleştirmek için lise kariyerleri boyunca çalışırken öğrencilerine değer verildiğini, anlaşıldığını ve onları desteklemeye hazır olduklarını hissedebilirler. Bir yönetici, her tür öğrenme stilini destekleyen bir ortam ve yapı oluşturarak, eğitimcilerle, öğrencilerle ve diğer personelle okulundaki gidişatı belirleyebilir (Kohler, Gothberg & Coyle, 2017).

Kohler ve meslektaşları, iki taksonominin geliştirilmesi yoluyla, aslına uygun bir şekilde uygulandığında ve kullanıldığında, öğrencilerin aslında istihdam, eğitim ve bağımsız yaşamdaki okul sonrası hedeflerine ulaşmalarını sağlayan bir araç sağlar. Tasarım gereği, bu çerçevede, farklı paydaşlar tarafından çeşitli şekillerde kullanılabilmesi açısından akıcıdır.

Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering ve Kohler (2009) özel gereksinimli öğrenciler için eğitim, istihdam ve bağımsız yaşam alanlarındaki iyileşen okul sonrası sonuçların okul içi yordayıcılarını belirlemek için ortaöğretime geçiş korelasyonel literatürünün meta analizini yapmıştır. Yapılan meta analizin çerçevesini Geçiş Programlaması için Taksonomi ve kanıta dayalı geçiş uygulamaları (Test, Fowler, Richter, White, Mazzotti, Walker & Kortering, 2009) oluşturmuştur. Meta analiz sonucu olarak, eğitim, istihdam ve/veya bağımsız yaşam alanlarındaki iyileşen okul sonrası sonuçlarla ilişkilendirilen; kariyer farkındalığı, toplumsal deneyimler, çıkış sınavı gereklilikleri/lise diploması statüsü, genel eğitime katılım, kurumlar arası işbirliği, mesleki kurslar, ücretli iş deneyimi, ebeveynlerin katılımı, çalışma programı, kendi kendini savunma/kendi kaderini tayin etme, kişisel bakım/bağımsız yaşam, sosyal beceriler, öğrenci desteği, geçiş programı, mesleki eğitim ve iş eğitimi olmak üzere 16 kanıta dayalı yordayıcı kategori belirlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, okul sonrası sonuçların 16 kanıta dayalı, okul içi yordayıcısı belirlenmiştir. 16 belirleyici kategoriden 4'ü (%25; genel eğitime katılım, ücretli istihdam/iş deneyimi, kişisel bakım/bağımsız yaşam becerileri, öğrenci desteği), okul sonrası üç sonuç alanının tamamında iyileştirilmiş sonuçlar öngörmüştür. Yedisi (%43,8; kariyer farkındalığı, kurumlar arası işbirliği, mesleki kurslar, kendi kendini savunma/kendi kaderini tayin etme, sosyal beceriler, geçiş programı, mesleki eğitim) hem okul sonrası eğitim hem de istihdam için iyileştirilmiş sonuçların yordayıcılarıdır. Geriye kalan 5 (%31,3; toplumsal deneyimler, çıkış sınavı gereklilikleri/lise diploması durumu, ebeveyn katılımı, çalışma programı, iş çalışması) yalnızca istihdam alanında okul sonrası sonuçların iyileşmesinin yordayıcıları olarak bulunmuştur (Test ve diğ., 2009b). Test ve diğ. (2009b) tarafından gerçekleştirilen meta analiz özel gereksinimli bireylerin geçişlerinde Geçiş Programlaması için Taksonominin etkilerini ortaya koymuştur.

2.4. İlgili Araştırmaların İncelenmesi

Bu kısımda okul öncesinden ilkokula geçiş ile ilgili yürütülen araştırmalar hakkında literatürde yer alan araştırmalar hakkında bilgiler paylaşılmıştır.

2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Then ve Polhmann-Rother (2023) özel gereksinimli çocukların örgün eğitime geçişine ilişkin araştırmaların durumunun sistematik bir incelemesini sunmaktadır. İnceleme, ekolojik sistemler teorisinden türetilen eğitimsel geçiş anlayışına ve yazarlar tarafından geliştirilen ve analiz için kavramsal bir çerçeve olarak kullanılan kapsayıcı geçiş modeline dayanmaktadır. Dâhil edilen çalışmaların değerlendirilmesi (N=55), çeşitli araştırma yöntemlerinin kullanıldığını, en yaygın olarak görüşme ve anketlerinin kullanıldığını göstermiştir. İçerik açısından, çoğu çalışma, okula geçişte yer alan ebeveynlerin, öğretmenlerin ve dış hizmet sağlayıcıların öznel bakış açılarına odaklanmaktadır. Bu üç grubun bakış açılarının, başarılı geçişlerin sağlanmasında algılanan engelleri ve kolaylaştırıcıları konusunda büyük ölçüde benzer olduğu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, çocukların ve akranlarının bakış açılarını inceleyen araştırmalarda, geçiş sürecindeki genel sosyal koşullara ve ılımlı süreçlere odaklanan araştırmaların az sayıda olduğu belirtilmiştir.

Tobin, Sloan, Symonds ve Devine (2022) İrlanda'da Çocukların Okul Yaşamları boylamsal araştırmasının bir bölümünü içeren ailelerin ilkokula geçiş sürecinde okul-aile bağlantısını incelemiştir. Araştırmada annelerin anaokulundan ilkokula geçiş deneyimlerini araştırmak için nitel, yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Analizden elde edilen bulgular, annelerin geçiş döneminde aile-okul bağlantısı konusunda olumlu deneyimler yaşadıklarını ve çocuklarının öğretmenlerine ve çocuklarının yeteneklerine yüksek düzeyde güven duyduklarını göstermiştir. Anneler, çocuklarının öğrenme ve geçiş deneyimlerinde aktif katılımcılar olma ve okul ortamına aşinalık yoluyla çocuklarının okulu ve öğretmenleri ile kaliteli bağlantılar geliştirme arzusunu dile getirmişlerdir. Ancak, anneler arasındaki deneyimlerin karışık olduğu belirlendi. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerle iletişim kurma fırsatları, veli-okul iletişimi ve okullar tarafından düzenlenen geçiş etkinlikleri, aileler ve okullar arasında güçlü köprüler oluşturmanın ve ilkokula başlayan çocuklar için olumlu geçiş deneyimleri yaratmanın önemini vurgulanmaktadır.

Wilder ve Lillvist (2022) zihinsel yetersizliği olan 5-7 yaşındaki çocuklar için, anasınıfından okula geçişte çocukların öğrenmesine yönelik ebeveynlerin ve öğretmenlerin

algılarını araştırmıştır. İsveç'te zihinsel yetersizliği olan sekiz çocuğun anasınıfından okula geçişleri bir yıl boyunca incelenmiştir. Geçiş öncesi ve sonrası üç kez ebeveynler, anaokulu ve okul öğretmenleri ile toplam kırk yedi görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, "Çocukların İyi Oluşları için Düzenleme", "Öğrenme Stratejilerini Uyarılma" ve "İşleme Süresi" ana temalarının, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların öğrenimini nasıl algıladıklarına ve bunlara nasıl tepki verdiklerine yönelik yorumlamalarını oluşturan üç alt boyut olarak ifade edilmiştir. Geçişlerin bireyselleştirilmesi gerekliliği ve zihinsel yetersizliği olan çocukların akranlarının sosyal açıdan önemi vurgulanmıştır.

Rivard, Magnan, Chatenoud, Millau, Mejia-Cardenes ve Boule (2020) otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin erken yoğun davranışsal müdahale hizmetlerinden okula geçiş konusundaki bakış açılarını incelemiştir. Québec'te yaşayan farklı kültürel geçmişlere sahip 18 aile (29 ebeveyn) ile gömülü teori çerçevesine dayanan nitel yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları göre okula geçişte karşılaşılan engeller; uzman ve kaynak yetersizliği, bilgi aktarımlarındaki yetersizlikler, değişen sınıf dili ve özel müdahale sınıf alanlarına erişim yetersizlikleri olduğu belirtilmiştir. Okula geçişte kolaylaştırıcı faktörler; okul ekibi ile geçiş hazırlıkları, okul öncesi ekibi ile geçiş hazırlıkları, okul öncesi ve okulun işbirliği, sınıflardaki öğrenci sayısının az olması ve okul değerleri, iklimi ve eğitimi olarak belirtilmiştir.

Takriti, Elhoweris ve Atkinson (2020) Birleşik Arap Emirlikleri'nde (BAE) Down Sendromlu ve özel gereksinimli olmayan çocukların geçiş deneyimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin beklentilerini incelemiştir. Araştırmada, BAE'de çalışan öğretmenler Erken Yıllar eğitiminde, özel gereksinimli olmayan bir çocuktan beklentilerini ve bir kez de DS'li bir çocuğu düşünerek bir anketi iki kez doldurmuşlardır. Araştırma sonuçları, çocuğun DS olup olmasına bağlı olarak farklı bir beklenti örüntüsünü ortaya koymuştur. Genel olarak DS'li çocuklar için daha düşük bir akademik beklenti olduğu belirtilmiştir.

Loisou (2020) çocukların kendi deneyimleri ile ilköğretime geçişte müfredatın çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilirliğinin değerlendirilmesini yapmıştır. Araştırma nitel doküman analizi yöntemi ile yapılmıştır. Güney Kıbrıs Rum Yönetimi müfredatı ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocuklar birinci sınıf müfredatının konu alanlarının içeriğine ilişkin çelişkili görüşler dile getirmişlerdir. Etkinliklerin ve öğrenme süreçlerinin zorlayıcı unsurlarından zevk aldıklarını, böylece kendilerini yetenekli, başarılı ve

güçlenmiş hissettiklerini belirten çocuklar olmakla birlikte öte yandan çok fazla ödevleri olduğunu, etkinliklerin sıkıcı olduğunu ve günlük programın yapısının katılığından rahatsız olduklarını; onları hayal kırıklığına uğratan ve onları güçsüzleştiren unsurların olduğunu dile getiren çocuklar da olmuştur. Çocukların geçiş sürecinde bağımsız hareket edebilen ve ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dile getirebilen 'büyük çocuklar' saygıyla muamele görmeyi bekleediklerini ifade etmişlerdir. Sosyal etkileşimler ile ilgili olarak, çocuklar eski arkadaşlarıyla oynadıkları veya yeni arkadaşlar edindikleri için birinci sınıfa geçişten keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Çocuklar, yeni rutinleri ve deneyimleri birlikte paylaşacak başka birine sahip olduklarını düşündükleri için güçlendirici bir unsur olarak yorumlamışlardır.

Heald (2020) ABD'de 30.000'den fazla nüfusa sahip bir kuzeydoğu kentinde bir ilkokuldaki geçiş sürecini daha iyi anlamak için karma yöntemli bir vaka çalışması tasarımı kullanarak hem okul personelinin hem de ailelerin bakış açılarını incelemiştir. Sosyokültürel bir teorik çerçevenin rehberliğinde, bu vaka çalışmasında öncelikle nicel bir bileşen olarak Aile Deneyimleri ve Geçiş Dönemine Katılım Anketi (McIntyre & diğ. , 2007) verileri ve nitel yöntemlerle (doküman analizi, gözlemler ve görüşmeler) elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ailelerin ve çocuklarının ilkokula geçiş sürecinde ihtiyaçları, karşılaştıkları zorluklar ve geçiş sürecini tanımlamalarında farklılıklar bulunurken, okul yöneticileri geçişi daha dar ve akademik beceriler odaklı olarak tanımladığı ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri aileler ve çocuklardan okula uyum sağlama ve okula hazırbulunma halinde olmalarını beklemektedir. Araştırmacı başarılı bir geçiş için anaokulu müfredatında yapısal reformlardan öğretmen ve idareci eğitimlerine çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Sulek, Trambath, Paynter ve Keen (2019) otizmlili çocukların ilkokula geçiş sürecinde velilerin, öğretmenlerin, özel eğitim müdürlerinin ve kaynaştırma destek personelinin ilkokula geçişi desteklemek için çevrimiçi bir araç kullanılmasının sosyal geçerliliğine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Nitel bir yaklaşımla 21 katılımcının görüşlerini analiz eden bu araştırma sonuçlarına göre otizmlili çocukların ilkokula geçiş sürecinde paydaşlar arasında bilgi paylaşımı ve veri kaynaklarına ulaşım konusunda çevrimiçi bir aracın kullanımı uygun ve kabul edilebilir bulunmuştur.

Fontil (2019) otizm spektrum bozukluğu olan çocukların okula geçişlerini üç aşamalı bir araştırma tasarımında araştırmıştır. 1. Çalışmada okula geçiş literatürü incelenmiştir. 2. Çalışmada başarılı geçiş önündeki engelleri araştırmıştır. 3. Çalışmada ilk iki çalışmalardan

elde edilen bulgular birleştirilmiş ve Kanada’da bir okulda başarılı geçiş için uygulama yapılmıştır. Pianta ve Kraft-Sayre'nin (2003) Geçiş Kılavuz İlkelerine dayalı olarak yürütülen geçiş programının sonuçları incelendiğinde geçiş programına yüksek katılım gösteren ebeveynlerin programı çok faydalı olarak değerlendirdiği belirtilmiştir. Araştırma geçiş programlarının başarısı için programa maruz kalma ve ebeveyn duyarlılığı boyutlarının önemini ortaya koymuştur.

Nicholson (2019) ilk yıllar öğretmenleri ve ilkokul 1. Sınıf öğretmenleri ile ilkokula geçiş sürecinde kesintiye uğrayan pedagojik yaklaşım üzerine görüşlerini almaya yönelik bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde ilkokula geçişte kesintiye uğrayan pedagojik yaklaşım üzerine iki öğretmen grubu da durumunun farkında olduklarını ifade etmiştir. Bu kesintinin olumsuz etkilerinin oyun yoluyla giderilebileceği belirtilmiş ancak bazı öğretmenler ulusal müfredatın bu duruma engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir.

Boyle, Grieshaber ve Petriwskyj (2018) okula geçiş ile ilgili 2002-2013 yılları arasındaki yapılan araştırmalarının okula geçişte gelişimsel, ekolojik, sosyo-kültürel ve eleştirel olmak üzere dört yaklaşımın geçiş araştırmalarının teorik yapısını oluşturduğunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmanın analizi sonucunda geçiş araştırmalarını ekolojik ve sosyo-kültürel bakış açıları ile ilişkiler kavramının gelişimsel bakış açısı ve hazırlık kavramına göre daha çok etkilediği belirtilmiştir. Araştırma, geçiş araştırmalarını politika sürekliliği, geçiş süreci unsurlarının ilişkisel durumları, geçiş uygulamaları gibi boyutlarda çerçevelendirmiştir. Eleştirel yaklaşım gibi yenilikçi yaklaşımların geçiş araştırmalarında yer almaya başladığı belirtilmiştir.

Haapanen, Lerkkanen, Puttonen ve Poikkeus (2017) okul öncesi çocukların ilköğretime geçişlerine ilişkin inançlarını incelemiştir. 1386 Finlandiyalı okul öncesi çocuğunun verileri, anaokulu yılının sonunda çocukların ebeveynler ile yapılan görüşmeler kullanılarak elde edilmiştir. İçerik analizi sonuçları akran ilişkileri, öğretmenle ilişki, öğrenme, resmi okul çalışması, gayri resmi faaliyetler, rahat okula giriş ve kaygı gibi kategorileri ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar, çocukların olası okula girişleriyle ilgili inançlarının arkadaşlık kurmaya ve sürdürmeye odaklandığını ve çocukların ilkokul öğretmenleriyle ilişkileri hakkında hem olumsuz hem de olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Okul hayatını yönetme konusunda kız ve erkek öğrenciler endişelerini dile getirmişlerdir. Çocukların yeni öğrenme deneyimleri beklemekte ve daha zorlu görevlerin üstesinden gelmek için istekli oldukları belirtilmiştir.

Marsh, Spagnol, Grove ve Eapen (2017) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için okula başarılı geçişlerini teşvik eden faktörleri belirlemek amacıyla sistematik inceleme çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmaya, 1991'den sonra yayınlanan ve OSB'li çocuklarda okula geçiş süreçleriyle ilgili literatürü belirlemek için Web of Science, MEDLINE, Scopus ve PsychINFO'da araştırmalar yapılmıştır. Yirmi çalışma dâhil edilmiştir. Bu araştırmalarda, okula hazırbulunuşluk, ebeveynin ve öğretmenin geçiş uygulamalarına ilişkin bakış açıları, OSB'li çocukların okula başarılı geçişle ilişkili özellikleri ve okul temelli müdahale programlarının etkisi gibi bir dizi faktör değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, OSB'li çocukların akranlarına göre duygusal olarak okula daha az hazır olduklarını ve OSB'li çocukların okul bağlılıklarını ve öğretmenleriyle ilişkilerini etkileyen daha fazla dışa dönük davranışlara ve öz düzenleme güçlüklerine sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Okula hazırbulunuşluğu hedefleyen müdahalelere bakan araştırmalarda eksiklik olduğu belirtilmiş bununla birlikte, okul temelli davranışsal müdahalelerin bilişsel, dil ve günlük yaşam becerilerini geliştirdiği, ancak sosyalleşme ve akran katılımı üzerinde daha az etkiye sahip olduğunun görüldüğü ifade edilmiştir.

Cook (2017) düşük gelirli ailelerin çocuklarının anaokulunda akademik ve sosyal becerilerini arttırmaya yönelik olarak Head Start ve ilkököl sistemleri arasında geçiş koordinatörlüğünün etkisini araştırmıştır. Araştırmada; 1) Çocukların anaokuluna geçişlerini kolaylaştırmak için Head Start programlarının kullandığı koordinasyon çabalarını tanımlamak, 2) anaokulundaki koordinasyon ve çocukların akademik ve sosyal beceri sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemek, 3) Head Start koordinasyon çalışmaları ile ilkököl temelli geçiş uygulamaları arasında etkileşim olup olmadığını test etmek, 4) koordinasyon ve çocuk/aile özellikleri arasındaki etkileşimleri test etmek ve 5) sistemler arasında koordinasyon sağlamanın faydalarını ve zorluklarını anlama amaçlarına yönelik cevaplar aranmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde sınırlı düzeyde geçiş uygulamaları yürüten ilköküller için Head Start Programı geçiş uygulamalarının anaokulunda çocukların dil ve matematik becerilerine olumlu yönde etki ettiği ifade edilmiştir. Head Start Programlarının en az iki geçiş uygulaması yürüttüğü koordinatörlerle yapılan görüşmeler sonucu ortaya koyulmuştur.

Correia ve Marques-Pinto (2016) İlkokula geçişte sosyal ve duygusal öğrenme programını öğrencilerin özelliklerine olan etkisini incelemiştir. İlkokul birinci sınıfa başlayan 228 öğrenci ve 14 öğretmen ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. İlk test son test verileri toplanmıştır. Veriler öğretmenlerin öğrencileri ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine dayanmaktadır.

Sosyal ve duygusal öğrenme programının, önceki beceri düzeyleri veya cinsiyetlerinden bağımsız olarak çocukların akranlarıyla ilişkilerinde, akademik davranışlarında, sosyal becerilerinde, duygusal bilgilerinde, okul öğrenme becerilerinde ve okul, davranışsal ve sosyal uyumlarında önemli kazanımlar sağlamıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme programı, daha önce beceri düzeyi düşük olan çocukların kişilerarası becerilerinin, orta öğretim düzeyine sahip ebeveynleri olan çocukların içsel ve toplam becerilerini geliştirmede ve daha yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarında okul işlevselliğinin bozulmasını önlemede etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Correia ve Pinto (2016b) Portekiz’de okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin okula geçiş sürecindeki uyuma ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Nitel desende yürütülen bu araştırmada okula uyumda çocuğa ilişkin yordayıcılar; okula geliş ve okul çıkışındaki davranışlar, okula yönelik ilgi ve keyif alma, reddetme/kaçınma, iyi oluş belirtileri, hastalık belirtileri, akranlarla ilişkiler, öğretmen ile ilişki, kurallara uygun davranış sergileme olarak ortaya koyulmuştur. Çocukta geçiş ile ilgili okul stresi kaynakları; Öğrenme, ebeveyn kaygısı, akranlarla ilişkiler, öğretmen ile ilişki, bilinmeyen korkusu, yeni kural ve rutin talepleri, kreş ortamından ayrılma, öğretmen stresi olarak ifade edilmiştir. Okula uyum faktörleri; Çocukların özellikleri (kişilik, olgunluk, genetik faktörler, gelişme düzeyi, ilişki becerileri), aile ile ilgili özellikler (eşlik etme ve katılım, yapı ve organizasyon, belirtilen güvenlik, ebeveynlerin beklentileri, sosyo-ekonomik ve kültürel düzey, aile değerleri, eğitimsel rolleri), Aile-Okul İlişkisi (iletişim, değişim) , Okulla ilgili özellikler (anaokulu ve ilkökula yakınlık, okul kuralları ve koşulları, sınıfın özellikleri ve büyüklüğü, önceki mevcut bilgiler, akran gruplarını bir arada tutmak, kreşin özellikleri, anaokulu/ilkökul bağlantıları), Öğretmenle ilgili özellikler (öğretmen özellikleri, metodoloji, öğretmen sürekliliği) olarak ortaya koyulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ailenin geçiş sürecine katılımının önemi ifade edilmektedir.

Buttaro (2016) ABD’de ilkökula geçiş yapan öğrencilerin eğitimsel olarak uzun ve kısa dönemli sonuçlarını ekolojik perspektifte değerlendirmiştir. Araştırma Amerika Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından yürütülen anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan dönemde yirmi bir binden fazla çocuğun takip edildiği Erken Çocukluk Boylamsal Araştırması Anaokulu Örnekleme (1998) araştırmasının verilerinin analizini içermektedir. Araştırmada farklı ekolojik geçiş türleri için bağımlı değişkenler okuma ve matematik başarısı, bağımsız değişkenler çocukların cinsiyeti, ırkı/etnik kökeni, psikolojik özellikleri, bölgesi vb., hane halkı sosyal sermayesi, ebeveyn-okul ilişkileri ve çocukların okuldan sonra

boş zaman kullanımı, sınıf ve okul özellikleri, aile kaynakları gibi sınıfsal özelliklere göre regresyona tabii tutulmuştur. Araştırmada ekolojik geçiş kısa vadede akademik başarı ile ilişkiliyken uzun vadede ilişkili bulunmamıştır.

Connolly ve Gresch (2016) İrlanda'da OSB'li çocukları okula başlayan altı ebeveynin deneyimlerini ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada nitel bir yöntem olan yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcılar, aile üyelerinden gelen damgalanma deneyimlerini anlatmıştır ve çocuklarının akranları ve diğer ebeveynler tarafından damgalanarak sosyal dışlanmaya yol açacağı korkularını belirtmişlerdir. Katılımcılar, bazı profesyonellerin zihinsel olarak yetenekli çocukların başa çıkma yeteneklerini abartma veya daha az konuşan çocukların potansiyelini hafife alma eğiliminden bahsetmişlerdir. Bazı katılımcılar çocukları için doğru okulu bulmayı bir çaba ve endişe kaynağı olarak ifade etmişlerdir. Ebeveynler otizmlili çocuklarının değişimle baş etmede yaşadıkları güçlükler gibi yatay geçişlerde yaşadıkları zorluklardan bahsetmiştir. Tüm katılımcılar tarafından tartışılan geçiş uygulamaları, okulları ziyaret etmeyi, yeni okul için bilgi vermeyi ve çocukları geçişe hazırlama çalışmalarını içermektedir. Katılımcılar, okul seçimini etkileyen güvenlik, sosyal kapsam ve zorbalıkla ilgili önemli endişeleri ifade etmişlerdir.

Ecker (2015) ilköğretim çağındaki özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin, çocuklarının devlet ilköğretim okullarına geçiş ve okuldan çıkışlarına ilişkin beklentilerini belirlemek ve betimlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; İletişim eksik olduğunda, ebeveynlerin geçiş planlama sürecinde ihtiyaçlarının karşılanmadığını hissettikleri belirtilmiştir. Başarılı bir geçiş planlaması için okul ve aileler arasındaki iletişimin önemi vurgulanmış ve ebeveynlerin, okulların kendilerine çocuklarıyla ilgili tutarlı ve ilgili iletişim sağlamasını bekledikleri ifade edilmiştir. İşbirliği oluşmazsa, ebeveynler geçiş sürecini etkisiz ve sinir bozucu olarak görebilmektedir. Yönetim ve okul personeli tarafından destek eksikliği olduğunda, ebeveynlerin geçiş sürecinde kendilerini önemsiz ve tatminsiz hissettikleri ifade edilmiştir. Ebeveynler, aldıkları tek desteğin çocuklarının öğretmenlerinden olduğunu ve geçiş planlama sürecinde ebeveynlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olan tek okul personelinin öğretmenler olduğunu bildirmiştir. Ebeveynler, okul yönetiminin ve diğer destek personelinin süreçte eksik olduğunu, deneyimsiz olduğunu veya hizmetlerin veya mali kaynakların mevcudiyetine dayalı olarak önceden belirlenmiş kararları kasıtlı olarak uyguladığını algılamaktadırlar. Öğretmenler velilerle geçiş planlama süreci hakkında iletişim kurarsa, onlara kaynak sağlarsa, hakları ve ilk geçiş planlama sürecinde neler bekleyecekleri

konusunda onları bilgilendirirse, ebeveynler kendilerini desteklenmiş hissedeceklerini ifade etmişlerdir. Özetle bu araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler ve okul arasındaki iletişim ve işbirliği beklentisi vurgulanmaktadır.

Fontil ve Petrakos (2015) OSB'li çocuğu olan Kanadalı ve göçmen 5' er aile ile ilkokula geçiş deneyimlerini araştırmışlardır. Nitel araştırma sonuçları incelendiğinde Kanadalı ve göçmen aileler geçiş sürecinde benzer deneyimler edinse de göçmen aileler bazı farklar ortaya koymuştur. Finansal kaygılar ve dil engellerinde farklılaşma oluşmuştur. Göçmen aileler çocuklarının okulla iletişiminin yanı sıra kendilerinin de okulla iletişimlerinde dil kaynaklı engeller deneyimlediklerini belirtmiştir. Araştırma okul psikologlarının önemine vurgu yapmaktadır.

Vinila, Ravichandran, Santhi, Prakash ve Nereder (2013) işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan 35 annenin ilkokula geçiş sürecinde ihtiyaçlarını belirlemek için araştırma yürütmüştür. Kargin, Baydık ve Akçamete (2004) tarafından geliştirilen Anaokuluna Geçişte Ebeveyn Bilgi İhtiyaçları Ölçeği'nin uyarlanması ile araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmada annelerin eğitim düzeyleri, sosyoekonomik düzeyleri ve yaşları ile bilgi ihtiyaç düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Annelerin her alt alanda bilgiye ihtiyacının olduğu saptanmıştır. Araştırmada sosyoekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi yüksek olan annelerin bilgi edinmeye daha açık olduğu ifade edilmiştir.

Schischka, Rawlison ve Hamilton (2012) yaşları 5,25 ve 6,16 arasında değişen çeşitli yetersizliklere sahip 17 özel gereksinimli çocuğun anne-babaları ve öğretmenleri ile görüşme yöntemiyle çocuklarının ilkokula geçiş sürecinin işleyişine yönelik görüşlerini almışlardır. Nitel yöntemle göre desenlenen bu araştırmada geçiş öncesi geçiş toplantılarının, ev ve okul ziyaretlerinin işbirlikçi anlayışı güçlendirdiği ortaya koyulmuştur. Araştırmada geçiş sonrasında sınıf içi uyarılma boyutunda yetersizliklerin varlığı dikkati çekmektedir. Görme ve bedensel yetersizliğe sahip çocukların öğretmenlerinin uyarılma faaliyetleri yaptığı fakat diğer yetersizlik türünde öğrencisi olan öğretmenlerin uyarılma faaliyetleri konusunda olumsuz cevap verdikleri belirtilmiştir.

Baughan (2012) örgün okula geçiş yapan özel gereksinimli çocukların okula uyumlarına etki eden faktörleri incelemiştir. Okula geçiş öğretmen anketi ve okula geçiş veli anketi ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Bu anketlerin alt ölçeklerinden elde edilen veriler, geçiş için ebeveyn memnuniyeti ve ebeveyn katılımı ile ölçülen aile hazırlığı ile ebeveyn

tarafından derecelendirilen çocuğun okula uyumu arasındaki ve öğretmen uygulamaları ile ölçülen öğretmen desteği alma ve öğretmen tarafından derecelendirilen çocuğun okula uyumu arasındaki yordayıcı ilişkiyi incelemek için kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ebeveyn memnuniyetinin, ebeveyn katılımının ve yüksek yoğunluklu öğretmen geçiş uygulamalarının, çocuğun okula uyum derecesinin yordayıcıları olabileceğinin düşünüldüğü ifade edilmiştir. Ayrıca, çocuklar, ebeveynler ve öğretmenlerle ilgili değişkenlerin de ebeveyn katılımı, ebeveyn memnuniyeti ve öğretmen uygulamaları ile çocuğun okula uyum derecesi arasındaki yordayıcı ilişkileri etkilediği ortaya koyulmuştur.

Lee (2012) otizmlili öğrencilerin akademik geçiş süreçlerinde ebeveynlerinin eğilimlerini okul kademelerine göre araştırmıştır. Araştırma ilgili literatürün meta analizine dayanmaktadır. Geçişler boyunca ebeveyn bakış açısındaki ana eğilim, geçiş planlama sürecinin yapısının bozulması ve her akademik geçişin ilerlemesiyle artan kişiselleştirilmedir. Öğrencilerin doğal gelişimsel ihtiyaçlarının ilerlemesi ve geçiş planlama sürecinin yasal zorunluluklardan etkilenmesi bu durumun nedenleri olarak belirtilmiştir. Ebeveynlerin eğilimleri lise sonrasına geçişte tamamen kişiselleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş planlama, öğrencinin bağımsızlığını geliştirmeye odaklanma, sosyal ve çalışma becerileri; liseye geçişte öğrencilerin sosyal ve kişisel ihtiyaçlarına göre daha kişiselleştirilmiş planlama; ilkokula geçişte BEP' e dayalı yapılandırılmış planlama süreci olarak ifade edilmiştir.

Rous ve Hallam (2012) özel gereksinimli küçük çocukların okula geçişlerinde aile ve öğrencilerin deneyimlerine ilişkin literatürü incelemiş ve geçiş süreçleri ve uygulamalarına ilişkin mevcut anlayışı örnekleme çabasıyla, erken çocukluk özel eğitimi ve genel erken çocukluk literatürünü sentezlemişlerdir. Araştırma, geçişe yönelik politika ve uygulamalarda daha bütünlük yaklaşımına yönelik gelecek için yönergeler sunmaktadır. Her aile ve her çocuk için bireysel geçiş uygulamalarını içeren program geliştirilmesi önerilmiştir. Geçiş programlarında; program uygulayıcı ve geliştiricilerin ziyaretleri, yeni okul ziyaretleri, ev ziyaretleri, çocukların gözlemlenmesi için randevuların oluşturulması, çocukların yemek, ulaşım gibi özel gereksinimlerinin karşılanması için hizmet sağlayıcılar ile görüşülmesi gibi öneriler yer almaktadır.

Ahtola, Silinkas, Poikonen, Kontoniemi, Neimi ve Nurmi (2011) okul öncesi-ilkokul geçiş sürecinde uygulanan geçiş uygulamalarının ilkokulun ilk yılında çocukların akademik gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığını incelenmişlerdir. Katılımcılar, Finlandiya'nın iki kasabesindeki 36 anaokulundan 22 ilkokula geçiş yapan 398 çocuktan oluşmaktadır. Okul

öncesi dönem baharında ve 1. sınıf baharında çocuklar okuma, yazma ve matematik becerileri açısından test edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından bildirilen en yaygın uygulamalar, okula yeni başlayanlar hakkındaki görüşmeler ve okul öncesi çocukları ilkökul ortamı ve yeni öğretmen ile tanıştırmak olmuştur. Çok düzeyli gizil gelişme modellemesi, okul öncesi yıl boyunca okul öncesi öğretmenleri ve ilkökul öğretmenlerinin çeşitli destekleyici etkinlikleri ne kadar çok uyguladıklarını, çocukların becerilerinin okul öncesi eğitimden 1. sınıf baharına kadar hızla geliştiğini göstermiştir. Müfredat üzerinde işbirliği ve anaokulu ile ilkökul arasında çocuklarla ilgili yazılı bilgilerin aktarılması, en az kullanılan uygulamalar olmasına rağmen, çocukların becerilerinin en iyi yordayıcıları olarak ortaya koyulmuştur. İlkokula geçişin yeniden yapılandırılması ihtiyacı ve çoklu profesyonel kaynakların kullanımını araştırmada tartışılmıştır.

Vecchia (2011) okul öncesinden anasınıfına, anaokulundan ilkökula geçiş süreçlerinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, hem anaokulu hem de birinci sınıf öğretmenlerinin, okul ziyaretleri, açık sınıflar, okul tanıtım kitapçıklarının hazırlanması gibi geçiş tekniklerinin okul öncesinden anasınıfına ve anaokulundan birinci sınıfa geçişlerde olumlu etkisinin olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Genel olarak, öğretmenlerin anaokulundan birinci sınıfa kadar öğrencilerin sosyal ve akademik olarak yeni okul ortamlarına iyi uyum sağladıklarını düşünmekte olduğu ortaya koyulmuştur.

Loizou (2011) 55 birinci sınıf çocuğunun anaokulu ve birinci sınıftaki deneyimlerine ilişkin yansıtıcı yorumlarını incelemiştir. Veriler, çocukların anaokulunda karşılaştıkları ve şu anda birinci sınıfta deneyimledikleri belirli konular (örneğin arkadaşlar, öğretmen, öğrenme) hakkındaki düşüncelerini ve karşılaştırmalarını dile getirdikleri görüşmeleri içermektedir. Geçişin çocukları güçlendiren yönleri ve sınırlayıcı olarak algılanan yönleri ortaya koyulmuştur. Çocuklar, bazı şeyleri deneyimin yeniliği; zorlu ve sıkı çalışma; geniş bir okul bahçesinde sahip oldukları bağımsızlık; bir kantine ve daha fazla arkadaş edinme fırsatı gibi durumları güçlendirici olarak bulurken, günün yapısı ve özellikle sürekli ders-çalışma modeli; öğretmenin daha sert davranışları ve eğlencenin azlığı gibi durumları sınırlayıcı unsurlar olarak ifade etmişlerdir.

Dockett ve Perry (2009) okula geçiş sürecinde tartışılan bir kavram olan hazırbulunuşluğun üç boyutunu incelemiştir. Hazırbulunuşluk kavramı çocuğun okul için hazırbulunuşluğu, okulun çocuk için hazırbulunuşluğu ve hazırbulunuşluğu destekleyen aile

ve toplum destekleri olarak incelenmiştir. Çocukların hazırbulunuşluğu fiziksel sağlık ve sağlık bilgisi; öğrenmeye yönelik yaklaşımlar (heves ve merak, sebat, yaratıcılık ve mucitlik, planlama ve derinlemesine düşünme); sosyal ve duygusal gelişim (benlik kavramı, özdenetim, yetişkinlerle ilişkiler, akranlarla ilişkiler, sosyal problem çözme); dil ve iletişim (dinleme, konuşma, sözcük dağarcığı, cümle ve yapı, konuşma); erken okuryazarlık; bilişsel gelişim ve genel bilgi (matematiksel düşünme, bilimsel düşünme, sosyal bilgiler, sanat); motor gelişimi (kaba motor gelişimi, ince motor gelişimi) boyutlarında ortaya koyulmuştur. Okul hazırbulunuşluğu her çocuğun ihtiyaçlarına karşılık verebilecek personele sahip olma, uyarlanabilir öğretim programları barındırma, okul aile ilişkilerinde işbirlikçi bir yaklaşım benimsemiş olma durumları ile karakterize edilmiştir. Aile toplumsal destekler boyutu, çocukların aile içerisinde, sağlıklı gelişimleri için ihtiyaç duydukları sağlık ve beslenme hizmetlerini (doğum öncesi, anne sağlığı dahil) almaları; ailelerin, çocuklarının büyümesini ve gelişmesini desteklemek için gereken kaynaklara erişimi olması (yeterli gelir, barınma, istihdam, eğitim ve aile desteği dahil); tüm çocukların kaliteli erken bakım ve eğitim programlarına erişiminin olması; gelişimsel ve/veya sosyal risk altındaki çocukların erken müdahale hizmetleri alması; çocukların güvenli ve istikrarlı ortamlarda büyümeleri durumları ile karakterize edilmiştir.

Griebel ve Niesel (2009) Almanya’da okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde bir kesinti olduğunu belirtmiştir. Almanya’daki okul öncesinden ilkokula geçiş yaklaşımını literatür çerçevesinde ortaya koymuşlardır. Aileler, okul öncesi ve ilkokullar arasındaki işbirliği ve geçiş sürecinin her safhasında ebeveyn katılımının geçiş sürecinin kritik noktasında olduğunu belirtmiştir. Avrupa Geçiş Projesi’nin yapısı aktarılmış ve geçiş uzmanlarının eğitimi yenilikçi bir fikir olarak önemli olduğu ifade edilmiştir.

Janus, Kopechanski, Cameron ve Hughes (2008) okul öncesine ve anasınıflarına geçiş yapmış özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin deneyimlerini araştırmıştır. Yaşları 4-6 arasında değişen 40 çocuğun anne ve babalarından görüşme yöntemi ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde anaokuluna geçiş yapmayan ve anaokuluna geçiş yapan çocuğu olan ebeveyn grupları arasında çeşitli farklılıklar bulunmuştur. Sağlık hizmetlerine erişim, okulun kaynaklarına erişim, iletişim ve nitelikli personele ulaşım boyutlarında anaokuluna geçiş yapan özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler olumsuz yönde görüş bildirirken, anaokuluna geçiş yapmamış özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin bakıcılık stresi yüksek olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Silver (2006) anaokulu döneminde ortaya çıkan antisosyal davranışların ilkokula geçiş sürecindeki devam etme eğrisinde akran, öğretmen ve ebeveynlerin rollerini ekolojik bir yaklaşımla incelemiştir. 241 kişilik örneklem grubu ile yapılan araştırmanın sonuçları incelendiğinde okul öncesinde yüksek antisosyal davranışlar sergileyen grup azalma eğrisi göstermiş(%6), başlangıçta düşük antisosyal davranış sergileyen bir grup düşük düzeyde(%10) artış sergilemiştir. Örneklemin %84'lük kısmı sorunsuz olarak görülmüştür. %6'lık ve %10 luk grup dışavurumsal davranışlar açısından risk altındaki gruplar olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen-öğrenci çatışması %10'luk grup için antisosyal davranışları arttırıcı bir faktör olarak ortaya koyulmuştur ve bu grup için okula geçişin katalizör görevi görmüş olabileceği ifade edilmiştir.

O'Kane ve Heyes (2006) geçiş alanıyla ilgili İrlanda anaokulları ve ilkokullarında yürürlükte olan uygulamalar ve politikalar ve her iki ortamda öğretmenlerin bu geçiş sürecindeki çocuklar için en faydalı olduğunu düşündükleri uygulamalar hakkında görüşlerini almıştır. Anaokulu ve ilkokul öğretmenleri ilkokula geçişte güçlük yaşaması muhtemel olan grupları şöyle sıralamıştır: öz saygısı düşük olanlar; konsantre olmakta, hareketsiz oturmakta ve dinlemekte güçlük çekenler ve davranış sorunları olanlar, okul öncesi deneyimi olmayan ve özel ihtiyaçları olan çocuklar. Anaokulu ve ilkokul öğretmenleri ilkokula geçişte bağımsızlık ve kendi kendine yardım becerileri, iletişim ve dil becerileri, sosyal beceriler, konsantrasyon ve dinleme becerileri, problem çözme yetenekleri, akademik öncesi beceriler olmak üzere altı beceri alanının önemini ortaya koymuştur.

Dockett ve Perry (2004) okula başlarken çocuklar, ebeveynler ve eğitimciler için önemli konuları tanımlamak için her katılımcı boyutunda üç yüzer kişilik katılımcı ile görüşmeler ve anketlerden verileri toplamıştır. Araştırma verileri analiz edildiğinde okula başlamak için gereken bilgi, okula geçişte gerekli sosyal uyum unsurları, hâkim olunması gereken belirli beceriler, okula başarılı bir başlangıç için okula karşı uygun eğilimler, okul kuralları, okula başlamanın fiziksel yönleri, aile sorunları ve eğitim ortamının doğası kategorileri ortaya koyulmuştur. Araştırmada okula geçiş sürecinde ifade edilen kategorilerin başarılı bir geçiş için önemli alt boyutlar olduğu vurgulanmıştır.

Newman (2002) çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirerek geçiş dönemleriyle başa çıkmalarına yardımcı olmak için sağlık, eğitim ve sosyal hizmet alanlarındaki etkili stratejileri tanımlamak için dayanıklılık konusundaki uluslararası literatürün kapsamlı bir incelemesinden yararlandığı araştırma raporunu yayınlamıştır.

Araştırma, psikolojik dayanıklılığı destekleyen en önemli faktörlerin destekleyici aileler, olumlu akran ilişkileri, dış ağlar ve değerli sosyal roller yoluyla özgüven ve yeterlilik geliştirme fırsatı olduğuna dair kanıt sağlayan kohort çalışmalarının bulgularını özetlemektedir. Tartışılan diğer konular arasında olumsuzlukların keskinliği ve kronikliği, birleşen faktörler, çocukların iyileşme güçlerinin fazla tahmin edilmesi, pozitif stres, benlik saygısı ve erken deneyimlerin sonraki deneyimlerden daha önemli olduğu görüşü yer almaktadır. Benlik saygısının, övgü ve olumlu onaylama yerine çocuklara gerçek yaşam koşullarında değerli beceriler kazandırılması ile yüksek düzeylere getirilebileceği vurgulanmaktadır. Psikolojik Dayanıklılığın, yalnızca yönetilebilir bir yoğunluk seviyesinde stres faktörlerine kademeli olarak maruz kalma yoluyla gelişebilir olduğu ifade edilmiştir.

Dockett ve Perry (2001) Okula Başlama Araştırması Projesinin elde ettiği bulgulara bağlı olarak etkili okula geçiş için kılavuz ortaya koymuştur. Araştırmacılar okula geçişte öğrencilerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ve geçiş programının yapısını tartışmıştır. Geçiş programları oluşturulurken öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin önemsenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Rimm-Kaufmann ve Pianta (2000) örgün eğitime geçiş sürecinde deneysel araştırmalara kılavuzluk eden 4 farklı ekolojik modeli ortaya koymuştur. Makale daha sonraki geçiş araştırmalarında gösterilen temel kaynaklar arasında yer almıştır. Araştırmada 1) Çocuk Etkileri Modeli, okula uyumu anlamak için birincil faktör olarak çocuk özelliklerini vurgulamaktadır. 2) Doğrudan Etkiler Modeli, sosyal bağlamın okul uyumunu öngörmedeki rolünü vurgulamaktadır. 3) Dolaylı Etkiler Modeli, okula uyumu tahmin etmede sosyal bağlamlar arasındaki etkileşimleri hesaba katmaktadır ve bu bağlamlar arasındaki bağlantıları tanımlar ve çocuk faktörleri ile bağlamlar arasındaki çift yönlü etkiyi dikkate almaktadır. 4) Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli, çocuk açısından doğrudan ve dolaylı etkilerin önemini vurgular, ancak ilişkilerin zaman içinde nasıl değiştiğine dikkat etmesi bakımından diğer üç modelden ayrılmaktadır. Araştırma Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli'nin tanımlayıcı özelliklerini ve sonuçlarını açıklamaktır. İlk olarak, anaokuluna geçişi incelemek için dört teorik bakış açısını detaylandırmıştır. İkinci olarak, Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli'ni anaokuluna geçişi incelemek için sıklıkla kullanılan diğer perspektiflerden ayırmıştır. Araştırmada, Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli'nin politika, uygulama ve araştırma üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Davis (1996) birinci sınıf öğretmenlerinin anaokulundan birinci sınıfa geçişle ilgili tutum ve algılarını araştırmıştır. Araştırmada birinci sınıf öğrencileri için müfredat sürekliliği ve akademik beklentiler ile anaokulu öğrencileri için beklentilerle ilgili 75 birinci sınıf öğretmenine 43 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarında ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır: (1) Anaokulundan birinci sınıfa geçişte sorunlar vardır. (2) Anaokulu ile birinci sınıf arasında akademik gereksinimler ve beklentiler açısından bir eşitsizlik vardır. (3) Pek çok çocuk birinci sınıfa girmeye hazır değildir ve birinci sınıf görevlerinde yetersizlikler ve çalışmalarını tamamlamakta sorunlar yaşamaktadır. (4) Geçiş sorunları, çocukları birinci sınıf müfredatını uygulamak zorunda olan öğretmenler üzerinde de olumsuz bir etki yapmaktadır. (5) Çocukların birinci sınıfa daha hazır olmalarına yardımcı olmak için, geçiş sorunlarına yönelik hatırlama, geçiş sınıfları, gelişimsel tarama testleri ve birinci sınıf müfredatının yeniden yapılandırılması gibi çeşitli çözümler önerilmiştir.

2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Konuk Er, Karaman ve Yıldırım-Doğru (2022) risk grubunda yer alan çocukların ilkokula geçiş süreçlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; çocuğun yetersizliğine bağlı, destek eğitim uygulamaların yetersizliği veya uygulamaların kalitesinin yetersizliğine bağlı, öğretmen yeterlikleri ve okul imkanlarından kaynaklı olarak geçiş sürecinde sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır. Geçiş sürecinin başarısı için okul öncesi öğretmenleri tarafından aile ve idareci tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesine yönelik eğitimlerin sağlanması, fiziki koşulların iyileştirilmesi, uzman desteğinin sağlanması ve kurumlar arası işbirliğinin sağlanmasına yönelik öneriler ifade edilmiştir.

Güler (2022) İlkokula geçiş dönemindeki anne-çocuk deneyimlerini incelemiştir. Deneyimler; i) çocukların sosyal ve akademik gelişimleri (okula hazır oluş ve adaptasyonları), (ii) anne-çocuk ilişkisi (annenin katılımı ve anne-çocuk ilişkisinin duygusal durumu) ve (iii) annenin iyi oluşu (annenin sıkıntısı ve anneye gelen destek) olarak araştırılmıştır. Araştırmada Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişimi Ekolojileri (TEÇGE) çalışmasının verileri kullanılmıştır ve boylamsal analizler yapılmıştır. Birinci çalışmada; anne ve çocukların geçiş dönemindeki deneyimleri (i) çocuğun geçişinden önce, yani çocuk birinci sınıfa başlamadan en az üç ay önce ve (ii) birinci sınıfı tamamladıktan sonra olacak şekilde iki zaman noktası arasında analiz edilmiştir. Ek olarak, birinci sınıfta da görüşmesi yapılan alt örneklem için gerçekleştirilen ikinci çalışmada; anne ve çocukların geçiş dönemindeki deneyimleri üç zaman noktası

arasında analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, birinci çalışmanın bulguları üç deneyim göstergesi arasında yüksek devamlılık fakat zaman içinde çok az çapraz etki olduğunu ortaya koymuştur. İkinci çalışmada, çocukların okula hazır oluşlarının onların adaptasyonlarına olan etkisine annenin birinci sınıftaki katılımının ve anne-çocuk ilişkisinin aracılık ettiği ifade edilirken, çocukların okula hazır oluşları ve annelerin birinci sınıftaki katılımlarını geliştirmeyi amaçlayan sosyal politikaların ve müdahale programlarının önemini vurgulanmıştır.

Yazıcı (2022) okulöncesi eğitime devam eden veya etmeyen/edemeyen çocukların ilkokula geçişteki yaşantıları ve beklentilerini öğretmen, ebeveyn ve çocuk görüşleriyle derinlemesine bir şekilde incelemiştir. Nitel durum çalışması modeli ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan 15 birinci sınıf öğretmeni, çocuğu birinci sınıfa devam eden 15 ebeveyn ve birinci sınıf eğitim alan 15 çocuk oluşturmuştur. Demografik bilgi formları, görüşme soruları ve çocuklara yaptırılan resimler araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmuştur. İçerik analizi yöntemi yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin çoğunlukla beklentilerinin karşılandığı, öğretmenlerin beklentilerinin genel olarak karşılanmadığı, çocukların ise beklentilerinin tümünün karşılandığı sonucu ortaya koyulmuştur.

Fidan (2022) ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerin üst düşünme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin okul öncesi eğitimden ilkokul birinci sınıfa geçiş aşamasında görüşlerini almıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasından yararlanılan araştırmaya 7 ilkokul öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırma verileri odak grup görüşmesi ile toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, ilkokul öğretmenleri sınıf içerisinde yaratıcılığı yeni fikir ve ürünler ortaya koyma olarak tanımladığı, okul öncesi eğitimi alan çocukların ilkokula hazır oldukları ancak bu hazır olma durumunun çocukların gelişim özelliklerine göre farklılık gösterebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilere, okul öncesi öğretmenleri tarafından yanlış becerilerin kazandırılması ilkokula geçiş sürecini olumsuz etkilediği ve bu aşamada öğrencileri sürece katarak problem çözme becerisinin kazandırılabilceği sonucu ortaya koyulmuştur. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre geçiş aşamasında karar verme becerisi geliştirilirken öğrencileri sürece dahil etme; alınan kararın benimsenmesini ve öğrencilerin uygulama boyutunda istekli davranmasını olumlu yönde etkilediği ortaya koyulan sonuçlar olarak ifade edilmiştir.

Aktaş, Kot ve Yıkılmış (2020) özel eğitimde geçiş planlama ve hizmetlerini derlemiştir. Yapılan araştırmada geçiş planı hazırlama basamakları, geçişin yasal dayanakları, okul öncesinden ilkokula geçişte dikkat edilecek beceri alanları ortaya koyulmuş. Araştırma sonucunda Türkiye'deki geçiş ile ilgili yasal yetersizliklere ve kurumsal yapılanmalara ilişkin önerilerinde bulunulmuştur.

Kırat (2020) okul öncesi ve ilkokul öğretmen kurumları arasında geçiş sürecinde işbirliğini öğretmen görüşlerine göre araştırmıştır. Birinci sınıf öğrencilerini okutan 158 sınıf öğretmeni ile yürütülen araştırmada yöntem çeşitleme deseni kullanılmıştır. Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitimi hakkındaki genel görüşleri alınmıştır. Daha sonra 6 öğretmen ile okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş süreci ve kurumlar arası işbirliği hakkında odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, öğretmenlerin okul öncesi eğitim alan ve almayan mevcut öğrencilerine yönelik gözlemlendiği davranışlara ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, okul öncesi eğitim döneminde öğrencilerin sosyal beceri kazanımı sağlanmalarının beklendiği, kademeler arası işbirliği durumunda ise yasal düzenlemeler aracılığıyla işbirliği kurulmasına yönelik görüşler ifade edilmiştir. Öğrenci velisi, okul yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği bağlamında geçiş sürecini doğrudan etkilediği vurgulanmıştır. Öğrenciyi merkeze alın bir anlayışla profesyonel düzenlemeler yapılmasına öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Pişirir (2020) sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinden ilkokula geçişte çocuklarda karşılaştıkları sorunları nitel araştırma bir araştırma ile incelemiştir. 14 öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre çocukların; ince ve kaba motor beceriler, duygulara yönelik beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve okul yaşantısı ile ilgili beceriler, konuşma bozukluğu ve sözlü iletişim becerileri, öz bakım tuvalet becerisi, giyinme-soyunma becerisi, kişisel temizlik becerisi, yemek ile ilgili araç-gereç kullanma becerisi, kişisel eşyalarını koruma beceriler gibi becerilerde gösterdikleri sınırlılıklar öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar olarak ortaya koyulmuştur. Birinci sınıf öğretmenleri çocukların okul öncesi eğitim kurumlarından yeterli gelişim düzeyinde gelmediklerini ifade etmeleri elde edilen bir başka sonuç olarak bu araştırmada belirtilmiştir.

Güner (2020) ilkokul başlayacak çocukların ve okulun hazır olma durumlarını incelemiştir. Karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel karma desen ile tasarlanan araştırmada sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler, ilkokulların okula başlayan çocuklar

için genel anlamda hazır olduğunu gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin işbirliği bağlamında aileler ile okul başlamadan önce iletişim kurulması beklentisinin olduğu, personeler arası işbirliği boyutundaki yetersizliklerin olduğu ve ekonomik yetersizliklerin geçiş sürecini etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Hacııbrahimoğlu ve Kargın (2016) özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte yaşadıkları güçlükleri araştırmışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve özel eğitim alma durumu değişkenlerine göre yaşadıkları güçlerde anlamlı bir farklılık belirlenmediği ortaya koyulmuştur. Nitel araştırma bulgularına göre destekleyici altyapı, süreklilik ve sistem, iletişim ve ilişkiler, geçişe hazırlık, çocuk hazırlığı ve aile hazırlığı olmak üzere altı ana kategoride yaşanan güçlükler ortaya koyulmuştur.

Çelik (2018) özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş sürecini Biyoekolojik Sistemler Kuramı'na dayalı olarak incelemiş ve bir model önerisi ortaya koymuştur. Fenomenoloji deseninin kullanıldığı araştırmada toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada paydaşlar arasında iletişimin ve iş birliğinin sağlanamaması ortak sorun olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada paydaşlar aileleri geçiş süreçlerinde bilgilendirdiklerini söylemelerine rağmen aileler tam tersi yönde görüş bildirmişlerdir. Maddi desteklerin sağlanması ve özel gereksinimli çocukların geçişe hazırlanması görüşleri araştırmada elde edilen bulgular içerisinde yer almaktadır.

Parlak (2017) OSB'li öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerini aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı OSB'li öğrencilerinin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi almasının ilkokula geçişteki sosyal uyumun olumlu yönde etkilediği görüşünü bildirmişlerdir. OSB'li öğrencilerin sosyal uyum problemlerinin ortaya çıkmasının sebebi olarak öğretmenler otizmin genel özellikleri, sosyal ortam-arkadaş kabulü-zihinsel yaşam, aile kabulü faktörlerini belirtmişlerdir. OSB'li çocukların sosyal uyum problemlerinin çözümüne ilişkin çözüm önerisi olarak öğretmenler ailenin kabulü, ailenin bilinci ve aile okul iş birliği ile ilişkin görüşleri ortaya koymuşlardır.

Altın (2014) özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin, çocuklarının ilkokula geçiş sürecindeki beklenti ve önerilerine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları

incelendiğinde, E-Okul Sisteminin özel gereksinimli çocukların ilkokula kayıtlarının yapılmasında kolaylık sağladığı ancak bazı okul idarecilerinin özel gereksinimli öğrencileri okullarına kayıt etmek istemediği annelerin ifadeleri ile ortaya koyulmuştur. Anneler bu durumda yasal yollara başvurduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada geçiş öncesinde hazırlık yapılmadığı geçiş sonrasında fiziki düzenlemeler başta olmak üzere okula uyum ile ilgili faktörlerde eylemlerin yürütüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bakkaloğlu (2013) sekiz özel gereksinimli çocuk ebeveyninin görüşlerine göre erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş sürecindeki yaşantılarını, ilgili kurumların hizmetlerini ve yaşanan sorunları araştırmıştır. Araştırmada, devletten geçiş sürecine ilişkin yasal düzenleme beklentisinin varlığı, geçiş yapılan kurumların anneler tarafından yetersiz bulunması, geçiş öncesi annelerin yetersiz bilgilendirilmesi, özel gereksinimli çocukların sosyal kabul sorunları yaşaması gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Bakkaloğlu (2008) 3–6 yaş çocuklarının geçiş becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirmiş olduğu Okulöncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin (OGBDÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırmacı 21 gelişimsel geriliği olan ve 277 gelişimsel geriliği olmayan çocuğu OGBDÖ'ni kullanarak değerlendirmiştir. Yapılan çalışma sonucunda OGBDÖ'nin geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı olduğu ifade edilmiştir.

BÖLÜM 3

3.YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, katılımcılar, araştırma ortamı, araştırmada kullanılan veri toplama araç ve gereçleri, eylem süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Eylem araştırmasında araştırmacı, eğitim problemlerini çözmeye ve iyileştirmelerde sistematik bir süreç kullanmakla ilgilenir. Araştırmacı, verileri toplamak ve analiz etmek için uygun müdahaleleri kullanır ve ardından eğitim konularını ele almak için eylemleri uygular. Tomal (2003) eylem araştırmasının pratik bir süreç olarak eğitimciler için uygun olduğunu ifade etmiştir. Tomal (2003) eylem araştırmasının eğitimciler için uygunluğunu genellikle ayrıntılı istatistiksel analiz gerektirmemesi ve geleneksel araştırma yöntemlerinin genellenabilirliğe vurgu yaptığını oysaki eylem araştırmasının daha çok araştırma bağlamında iyileştirme ile ilgili olduğu yönünde görüşleri ile ifade etmiştir. Sagor (1992) "*Eylem araştırmacıları olarak, öğrenme teorisinin nihai gerçeğini tanımlamaya çalışmadığınız için verilerinizin genellenabilirliği konusunda endişelenmenize gerek yok. Amacınız, okulunuzda veya sınıfınızda neler olup bittiğini anlamak ve bu bağlamda neyin iyileştirilebileceğini belirlemektir*" sözleri ile durumu açıklamıştır (Tomal, 2003).

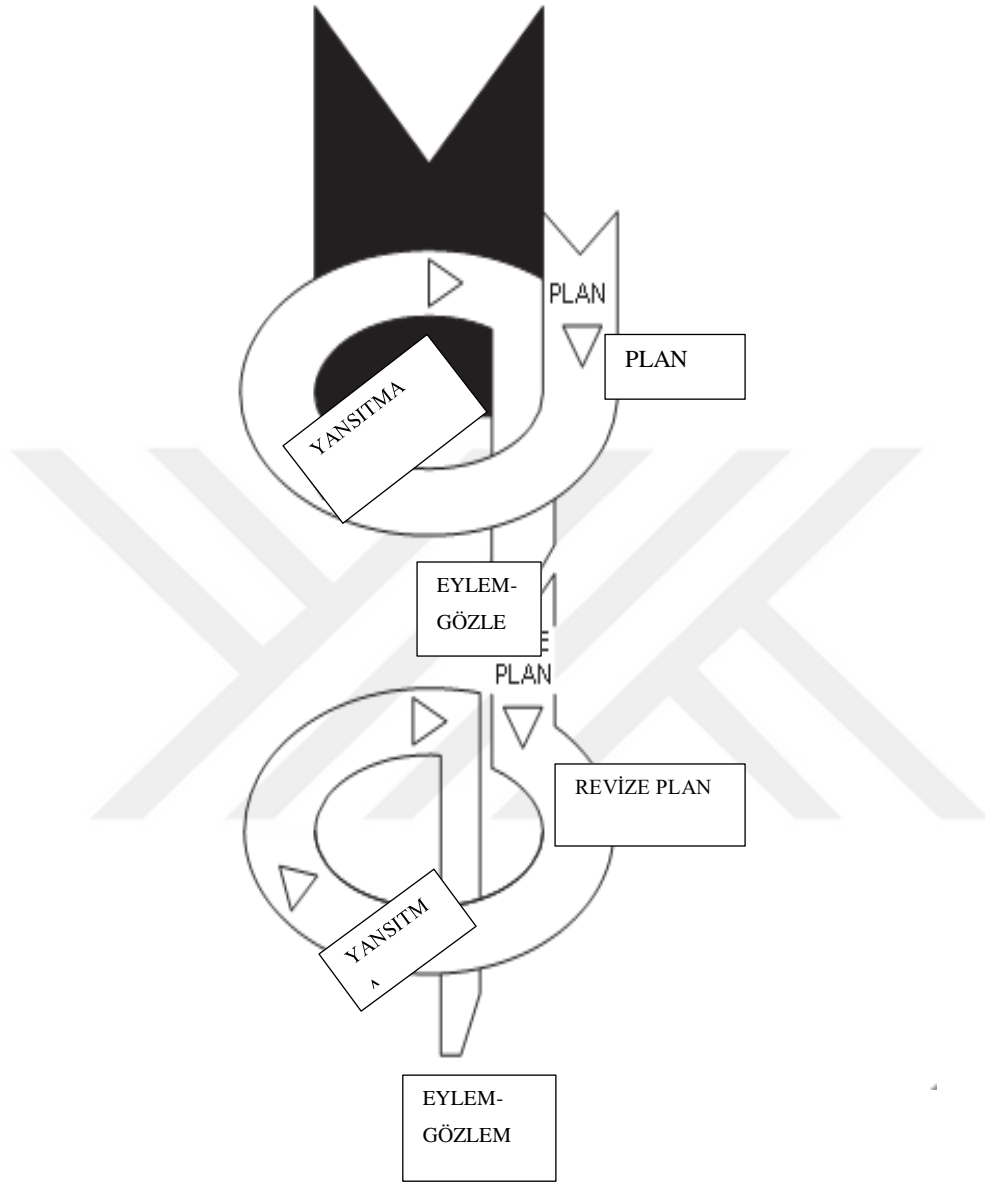
Tomal (2003) eylem araştırmasının çeşitli özellikleri onu diğer araştırma yöntemlerinden ayırdığını ifade etmiştir. Tomal (2003) bu ayrımı '*geleneksel araştırmalarda, araştırmacı genellikle bir çalışmayı üstlenmek için nesnel bir temel olarak boş bir hipotez geliştirir ve araştırmacı daha sonra bu hipotezi kabul etmeye veya reddetmeye karar verir. Bilimsel sonuçlar daha sonra çıkarılır. Eylem araştırması, boş bir hipotez oluşturmayı gerektirmez, bunun yerine bir sorunu tanımlamaya, veri toplamaya ve sorunu çözmek için harekete geçmeye odaklanır*' ifadeleri ile açıklamıştır. Norton (2009) eylem araştırmasının temel amacını, kişinin kendi öğretme/öğrenme uygulamasını, bu uygulamayı geliştirmek ve öğrencinin öğrenimine fayda sağlamak amacıyla teorik bilgiye katkıda bulunmak için sistematik olarak araştırmak olarak ifade etmiştir. Efron ve Ravid (2013) eylem araştırmasını genellikle eğitimcilerin uygulamalarını iletirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için kendi ortamlarında yürüttükleri bir sorgulama olarak tanımlar. Efron ve Ravid (2013) eğitimde, eylem araştırması ve uygulayıcı araştırması terimleri genellikle birbirinin yerine

kullanıldığını çünkü her iki araştırma türü de uygulayıcıların sınıflarında ve okullarında araştırma yürütmedeki rolüne vurgu yapmakta olduğunu ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar eylem araştırmasını, yapılandırmacı, durumsal, pratik, sistematik ve döngüsel özellikleri nedeniyle diğer geleneksel eğitim araştırmalarından farklı olarak kendine özgü bir araştırma türü olarak görmektedir (Tomal, 2003).

Eylem araştırmacıları, kendilerini diğer uzmanlar tarafından üretilen bilginin alıcıları ve uygulayıcıları olarak değil, bilgi üreticileri olarak algılanmakta olduğuna yönelik görüşler bulunmaktadır. Efron ve Ravid (2013) eylem araştırmacılarını, kendi araştırmalarına dayalı olarak bilgiye dayalı kararlar verebilen ve kendi araştırmaya dayalı eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilen profesyoneller olarak tanımlamaktadır. Efron ve Ravid'e göre (2013) eylem araştırmacıları, çalışmalarının ve ilgili katılımcıların eşsiz bağlamını, çalışmalarının yürütüldüğü belirli ortamların karmaşıklıkları, belirsizlikleri ve farklılıkları içinde anlaması gerektiğini ifade etmiştir. Eylem araştırması kasıtlı, dikkatlice planlanmış, sistematik ve metodiktir. Güvenilir ve anlamlı sonuçlar üretebilmek için araştırma süreci sistematik olmalıdır. Eylem araştırması, bir araştırma sorusuyla başlar ve yeni sorulara ve yeni bir araştırma döngüsüne yol açan kazanılan bilgilerin uygulanmasıyla sona erer. Eylem araştırması, belirli ve genellikle pratik bağlamlarda yürütülen sorgulamalara dayalı olarak yeni bilgiler yaratır. Eylem araştırmasının amaçlarından birisi de kişisel veya profesyonel gelişime yol açan eylem yoluyla öğrenmektir. Kemmis ve McTaggart'ın (2000), eylem araştırmasının kendini yansıtma sarmalı sarmalını içerdiğini ifade etmektedirler:

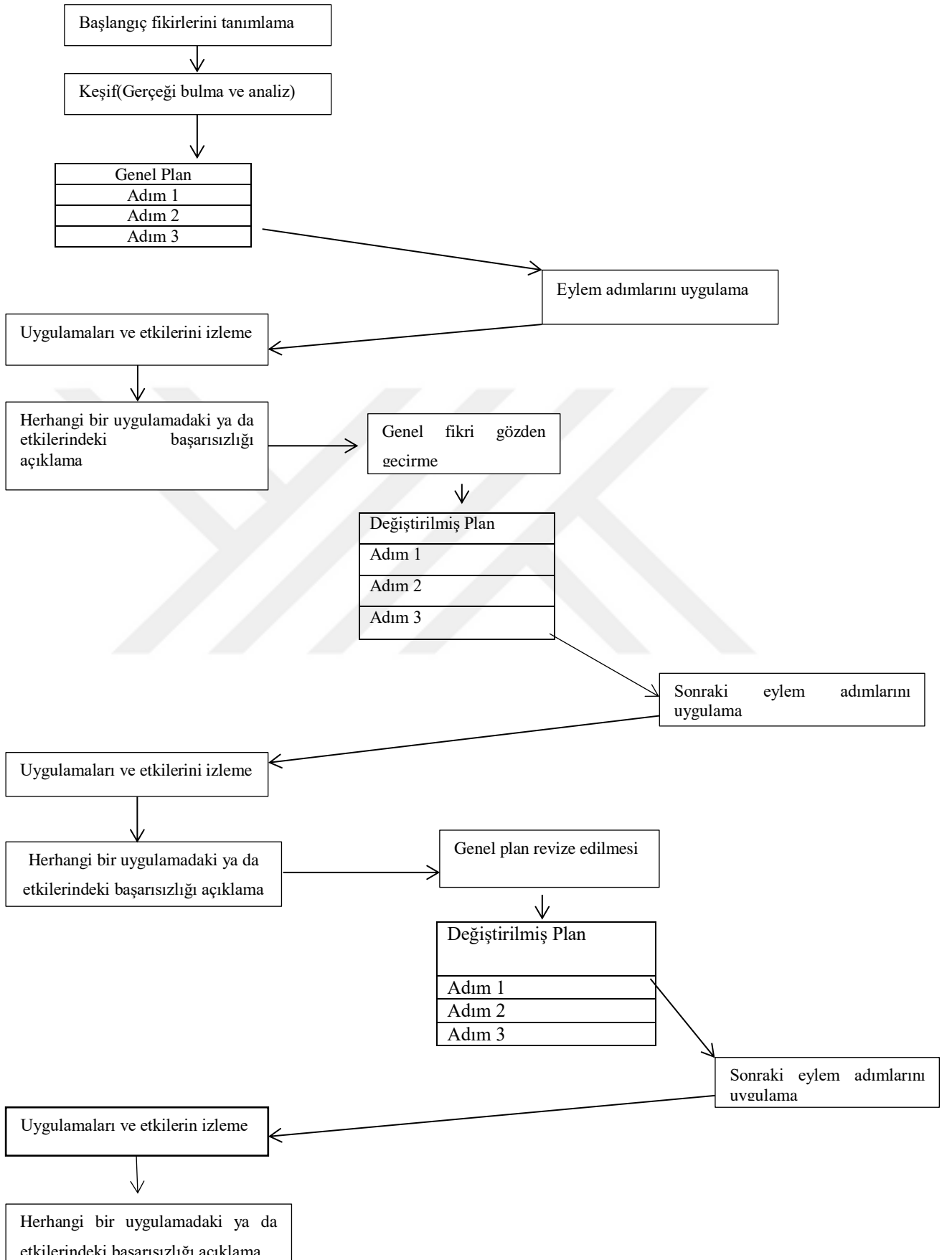
1. Bir değişiklik planlamak,
2. Değişim sürecini ve sonuçlarını harekete geçirmek ve gözlemlemek,
3. Bu süreçler ve sonuçlar üzerinde derinlemesine düşünmek ve ardından yeniden planlamak,
4. Eylem ve gözlem,
5. Yansıtma

Şekil 12. Kemmis ve McTaggart Eylem Araştırması Döngüsü



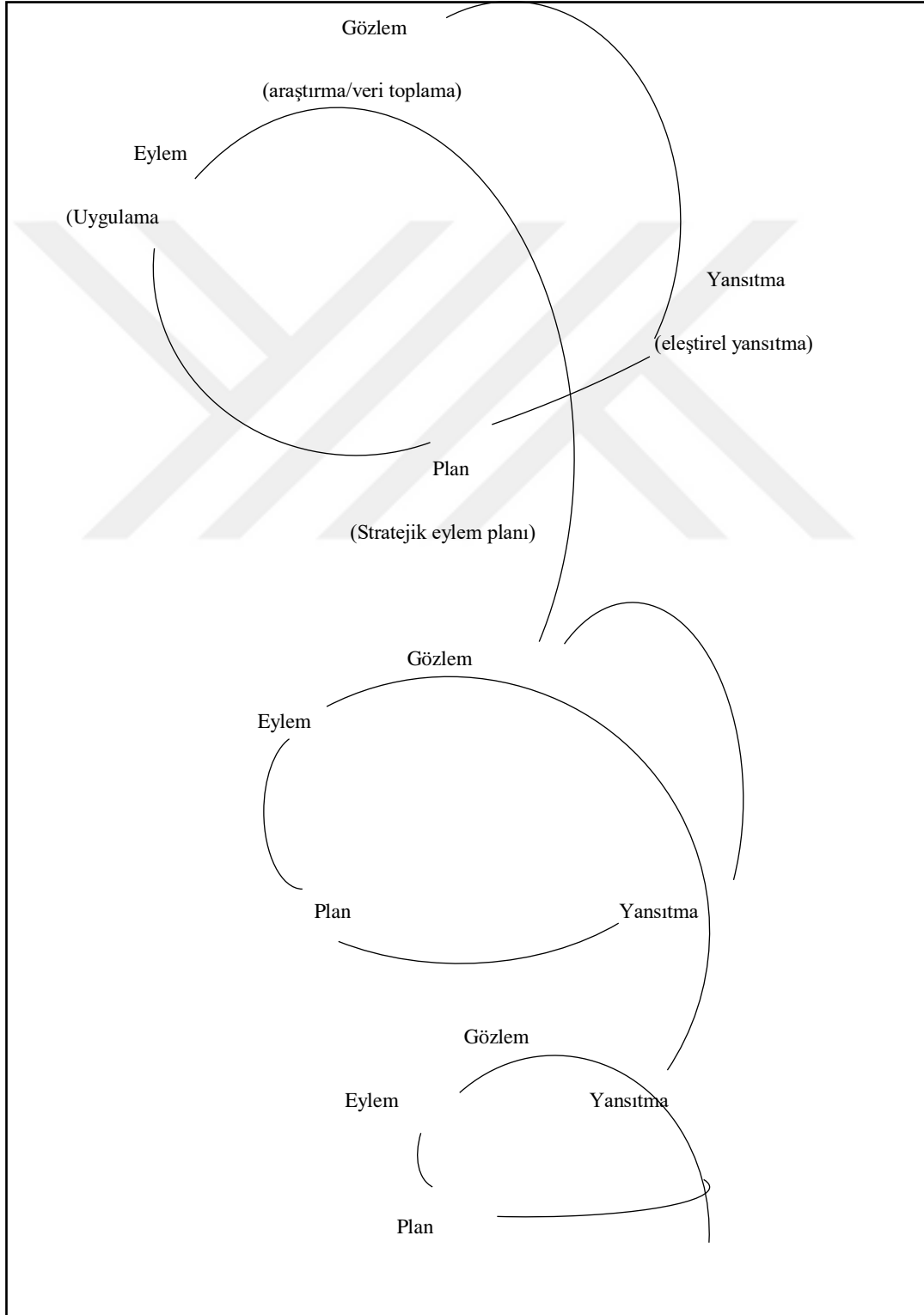
Eylem araştırmasının farklı yönlerini inceleyenler tarafından başka birçok model de öne sürülmüştür. Koshy'a göre (2005) bir eylem araştırmacısı, amacına en uygun modelleri benimsemeli veya amacına uygun hale getirmelidir. Elliot (1991) tarafından önerilen model görülebileceği gibi, eylem araştırmasının her aşamasında keşif, olgu bulma ve analiz basamaklarını içermektedir.

Şekil 13. Elliot Eylem Araştırması Modeli



O'Leary'nin (2004) eylem araştırması döngüleri gibi diğer modeller, eylem araştırmasını bilgi ortaya çıktıkça şekillenen döngüsel bir süreç olarak tasvir etmektedir. O'Leary'nin modelinde, 'döngülerin daha iyi durum anlayışına ve gelişmiş eylem uygulamasına doğru birleştiği; ve önceki döngülerde geliştirilen anlayışın eylem ile eleştirel yansıtma arasında gidip gelen değerlendirme pratiğine dayalıdır (akt. Koshy, 2005).

Şekil 14. O'Leary Eylem Araştırması Modeli



3.1.1.Katılımcı Eylem Araştırması

Eylem araştırmasının bir alt kümesi olan katılımcı eylem araştırması, eyleme geçmek ve pratik bilgilerle değişiklik yapmak için verileri toplamayı ve analiz etmeyi amaçlayan nitel bir araştırma metodolojisidir (Gillis & Jackson, 2002 akt. Güler, 2022). Katılımcı eylem araştırmasında kişisel ve toplumsal dönüşümü sağlamak için eleştirel düşüncenin önem taşımakta olduğunu belirten Freire (1970) katılımcı eylem araştırması toplumsal dönüşümü amaçlayan toplumsal bir eylem olarak görmektedir. Whyte (1991) katılımcı eylem araştırması yalnızca araştırma sonrasındaki eylemden ibaret olmadığını yürütülecek eylemlerin, araştırma süreci boyunca katılımcılar tarafından değiştirilmekte ve araştırılmakta olduğunu belirtmiştir. Whyte (1991) katılımcıların pasif değil tam tersine, süreç boyunca araştırmacıyla aktif olarak işbirliğine giren ve gelecekteki eylemlerine liderlik eden kişiler olarak tanımlamaktadır. MacDonald'a (2012) göre katılımcıların bu işbirliği, bilgi gelişiminin paylaşımını teşvik eder ve katılımcıların aktif katılımı, bilgi toplama, analiz etme ve kullanma becerilerini geliştirir. MacDonald (2012) katılımcı eylem araştırmasının bu özelliğinin sosyal konuların eleştirel yansımaları ve anlaşılması ve bireylerin güçlenmesini, özgürleşmesini ve bilinçlenmesini desteklediğini görüşürünü ileri sürmüştür.

Lawson (2015) katılımcı eylem araştırmasının yapısal kurallarını ifade belirtmiştir. Bu yapısal kurallar katılımcı eylem araştırmasının ne olduğunun dolayısıyla ne olmadığını anlaşılmasına yardımcı olacağı görüşünü belirtmiştir:

- 1.Katılımcı eylem araştırmasını gerektiren ve başlatan araştırma problemi tam olarak anlaşılabilir değildir ve görünüme göre hazır çözümler mevcut değildir.
2. Katılımcı eylem araştırması, ilgi çekici olgu hakkında netlik ve bilgi geliştirmek için en uygun araştırma stratejisidir çünkü sorunu anlamının en iyi yolu, onu doğal olarak oluşan bağlamlar içinde değiştirmeye çalışmaktır.
3. Katılımcı eylem araştırması gerçek dünyada, doğal ortamlarda gerçekleştirilir.
4. Önemli araştırma eğitimi, deneyimi, kanıtlanmış yetkinliği ve resmi referansları olmayan kişiler, ilgilenilen olguya ilişkin değerli uzmanlığa sahiptir ve aydınlatıcı bilgi üretimi, onların katılımcı eylem araştırmasına yapılandırılmış problem çözmeye katılımlarına bağlıdır. Sonuç olarak, sıradan kişiler (müşteriler, hastalar, öğrenciler ve hizmet kullanıcıları dahil), uygulayıcılar ve politika yapıcılar ortak araştırmacılar olarak atanır.

5. Ortak araştırmacılar olarak görev yapan halktan kişiler, uygulayıcılar ve politika yapıcılar katılımcı eylem araştırması için hazırlanmalı ve resmi eğitim ve yeterlilik belgesine sahip lider araştırmacı(lar) bu hazırlığı, beraberindeki sosyal destekleri ve gerekli kaynakları sağlamalıdır.

6. Grup alışması, ekip geliştirme ve aç bağlantılı uygulama toplulukları gibi katılımcı eylem araştırması da temel olarak lider araştırmacıların ortak araştırmacıları kolektif eylem için organize etme ve harekete geçirme becerilerine, özellikle de zaman içinde araştırma sürecini kolaylaştırma, çatışmaları yönetme ve geliştirme becerisine bağlıdır. Katılımcıları birleştiren “kazan-kazan” stratejisinin varlığıdır.

7. Araştırmanın ilgili tüm yönleriyle ilgili demokratik karar alma normdur ve lider araştırmacılar, başlangıçta oluşturulan ortak karar alma yapıları ve süreçlerinden sorumludur.

8. Katılımcı eylem araştırması, kolektif, eylem öğrenimi, artan bilgi geliştirme, problem çözme ilerlemesi ve varsayılan problem çözme çözümlerinde ayarlamalar yapılmasını mümkün kılan açık bir amaç tarafından yapılandırılmış, tekrarlanan, yinelenen bir araştırma sürecidir.

9. Soruna yönelik araştırmaya dayalı çözümlerin genellenebilir olması beklenmemektedir. Yani, bir kişi, grup-ekip, aile, organizasyon, topluluk ve kasaba-şehir için işe yarayan şey başkaları için işe yaramayabilir.

10. Bununla birlikte, katılımcı eylem araştırması süreci genelleştirilebilir ve bu nedenle araştırma aşamalarına ve ayrıntılarına büyük önem verilmesi ve bunların dikkatli bir şekilde belgelenmesi esastır.

11. Araştırmanın bilimsel-akademik toplantılarda sunulması ve dergilerde ve kitaplarda yayınlanması durumunda, özel katkılarda bulunan temsili ortak araştırmacıların ortak yazar olması beklenir.

12. Çoğu geleneksel araştırmayı tanımlamak için kullanılan pasif ifadenin aksine, araştırmacılar kimin ne yaptığını tanımlamak için aktif ifadeyi kullanır; ne zaman, nerede, nasıl ve neden. Hem amaçlanan hem de amaçlanmayan araştırma sonuçları katılımcılar tarafından yansıtılır.

Özel gereksinimli öğrencilerin anasınıfından ilkokula başarılı geçişlerini sağlamayı, bu süreçte yaşanan mevcut duruma ilişkin veri toplamayı, toplanan veriler ışığında özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçiş süreçlerinde katılımcıların ihtiyaçlarını gidermeyi hem de onlarla işbirliği yapmayı hedefleyen, yapılacak uygulamalar sonucunda katılımcıların da kendilerini yansıtmalarını hedefleyen bu araştırma katılımcı eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin anasınıfından ilkokula başarılı geçişlerini sağlamayı hedefleyen bu çalışmada, özel gereksinimli çocuklara yönelik geçiş faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesinde katılımcılarla karşılıklı işbirliği gereksinimi olması katılımcı eylem araştırması metodolojisinin seçilmesindeki gerekçelerden biridir. Diğer bir gerekçe geçiş sürecinde Kohler'in (2016) Geçiş Programlaması İçin Taksonomi'sine uygun olarak paydaşların tamamının geçişe ilişkin donanım kazanması gereksinimidir. Araştırma sürecinde ebeveynler, öğretmenler ve idarecilerin özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili olarak karşılıklı işbirliğine dayalı bilgilendirici faaliyetlere katılım göstermeleri (örneğin, okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri geçiş toplantısı) gereksinimi katılımcı eylem araştırmacı metodolojisinin seçiminde bir başka gerekçedir.

3.2.Katılımcılar

Bu başlık altında araştırma süreci içerisinde yer alan sırasıyla katılımcı araştırmacı Eylem Geçerlik Komitesi, geçiş sürecindeki katılımcılar, katılımcı araştırmacı, eylem geçerlik komitesi ve tez izleme komitesi ve geçiş sürecindeki katılımcılar alt başlıkları altında ifade edilmiştir. Geçiş sürecindeki katılımcılar başlığı altında özel gereksinimli öğrenciler, ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri ve idarecileri ve ilkokul öğretmenlerine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır

3.2.1.Katılımcı Araştırmacı

Araştırma sürecinin her aşaması araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu nedenle hazırlık aşamasında ve araştırma sürecinde, araştırmacının konumu, yeterlikleri, araştırma konusundaki deneyimleri, araştırma sürecinde belirleyici rol oynamıştır. Araştırmacı, lisans eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde 2009-2013 Yılları arasında Zihin Engelliler Öğretmenliği, Yüksek Lisans Eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde 2014-2018 Yılları arasında Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programlarında gerçekleştirmiştir. Araştırmacı Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Doktora Programında Nitel Araştırma Yöntemleri Dersini almıştır. Araştırmacı Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği Dersi

kapsamında nitel araştırmalar gerçekleştirmiştir. Araştırmacının yazar olarak adının geçtiği nitel bir araştırma makalesi mevcuttur. Araştırmacı çeşitli ulusal ve uluslararası kongre ve sempozyumlarda çeşitli bildirileri sunmuştur. Araştırmacı 8 yıl MEB’de özel eğitim ğretmeni olarak çalışmış ve ilkokul, ortaokul, destek eğitim odası, evde eğitim ve destekleme ve yetiştirme kurslarında hizmet vermiş öğretmenlik deneyimi olan bir kişidir. Araştırmacı Niğe Ömer Halisdemir niversitesi zel Eğitim Bölümü’nde araştırma görevlisi olarak iş hayatına devam etmektedir.

Bu araştırma kapsamında katılımcı araştırmacı, özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula başarılı geçişlerinin sağlanması için eylem araştırmasını yürüten kişidir. Araştırmacı zel gereksinimli öğrencilere eğitsel müdahaleleri tasarlayan ve uygulayan kişidir. Ailelerden, okul öncesi öğretmenleri, ilkokul öğretmenleri ve idarecilerin görüşlerini alan ve toplantılarda moderatörlük yapan kişidir. Araştırmacı, mevcut durumu araştırmıştır, daha sonra ihtiyaçlara göre öğrencilere müdahaleler yapmıştır. Okul ncesi ve ilkokulun başarılı bir geçiş için geçiş toplantısını yrtmştir. Öğrencilere ilkokulları tanıtım için videolar çekmiştir. Öğrencilerle ilkokullarına tanıtım gezisi yapmıştır.

3.2.2.Eylem Geçerlik Komitesi ve Tez İzleme Komitesi

Eylem araştırması sürecinde hem eylem hem de araştırma i içe olduğu için, eylemlerin planlanması, değerlendirilmesi, odaklanılacak alanın belirlenmesi ve sonraki eylemlerin planlanması durumu sadece katılımcı araştırmacı tarafından tek başına gerçekleştirilebilecek bir süreç değildir. Yürütülen bu araştırma sürecinin başından sonuna kadar katılımcı araştırmacının yanında araştırma sürecinin her adımı işbirlikçi uzmanlarla birlikte yrtlmştir

Eylem araştırmalarının geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için alanında uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından onaylanması görüşü giderek yaygın bir hal almakta ve araştırma raporlarında yer bulmaktadır. Özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula başarılı geçişlerinin sağlanmasını amaçlayan bu araştırma için Necmettin Erbakan niversitesi zel Eğitim Bölümünden Prof.Dr. Hakan SARI, Doç.Dr. Rukiye KONUK ER, Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI, Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAş, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden Prof. Dr. Muhittin ALIşKAN’ dan oluşan heyet araştırmanın eylem komitesini oluşurmaktadır.

Eylem komitesi, araştırmanın her eylem basamağında görüş ve önerilerini araştırmacıyla paylaşmıştır. Eylem komitesinin görüşleri doğrultusunda veri toplama araçları, ders planları, uygulamalar gözden geçirilmiştir. Eylem komitesi bu araştırmada uzman görüşleri ile sürece etki etmiştir.

1.Doç.Dr. Rukiye KONUK ER

Araştırmacının tez danışmanıdır. Geçerlik komitesi ve Tez izleme Komitesi üyesidir. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesidir. Araştırma sürecinin tüm aşamalarında katılımcı araştırmacı ile birlikte eylem araştırmasını gerçekleştirmiştir. Anlık ve düzenli görüşmelerle, tez izleme komitesi ve geçerlik komitesi toplantılarında süreçle ilgili görüş ve önerilerini sürekli paylaşmıştır. Doç. Dr. Rukiye KONUK ER araştırmacının araştırmayı hem pedagojik hem de yöntembilimsel olarak doğru bir şekilde yürütmesine katkı sunmuştur.

2. Prof. Dr. Hakan SARI

Araştırmanın Tez İzleme Komitesi Başkanı ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü başkanıdır. Sayın Prof. Dr. Hakan SARI araştırma sorularının ifadelerinde yapılması gereken düzeltmelerden başlamak üzere araştırmanın her safhasında görüş ve önerileri ile araştırmaya katkı sağlamıştır.

3. Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Araştırmanın Tez İzleme Komitesi üyesi olan Sayın Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN, araştırma sorularından başlamak üzere araştırmaya her aşamada yöntembilimsel ve pedagojik açıdan katkı sağlamıştır. Sayın Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN araştırmanın 3. Tez İzleme Komitesi Toplantısına kadar Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesiydi. Sayın Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN farklı bir üniversitede mesleki hayatına devam etmektedir.

4. Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI

Araştırmanın Eylem Geçerlik Komitesi üyesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI araştırma içerisinde okul öncesi eğitim öğretim dönemi ve yaz döneminde yürütülen eğitsel müdahalelere ilişkin ölçme araçları, ders planları ve uygulama sürecine yönelik bilgi ve belgeleri incelemiş araştırmaya bu yönden katkı sağlamıştır.

5. Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

Araştırmanın Eylem Geçerlik Komitesi üyesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ araştırmaya ölçme araçlarının belirlenmesi, ölçme araçlarının değerlendirilmesi, eylem araştırması içerisinde yürütülecek çalışmalara ilişkin yöntem bilimsel içerikli görüş ve önerileri ile araştırmaya katkı sağlamıştır.

3.2.3.Geçiş Sürecindeki Katılımcılar

Araştırma katılımcıları araştırmanın özel gereksinimli bireylerin okul öncesinden ilkokula başarılı geçişlerini sağlamaya yönelik amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu ölçütler; özel gereksinimli bireyin özel gereksinim tanısı almış olması, okul öncesi eğitime devam ediyor olması ve gelecek eğitim ve öğretim yılında ilkokul 1. Sınıfa devam edecek olmasıdır. Bu örnekleme yöntemine uyan kardeş olan iki erkek öğrenci ve bir kız öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Belirlenen öğrencilerin ebeveynleri, okul öncesi öğretmen ve idarecileri, ilkokul sınıf öğretmenleri araştırmaya davet edilmiştir. Süreç içerisinde kız öğrencinin devam ettiği okul öncesi kurumundan rehber öğretmen ve idareciler araştırmaya katılmayı reddetmişlerdir. Erkek öğrencilerin okul öncesi öğretmen ve idarecileri, sınıf öğretmenleri araştırmaya katılmıştır. Kız öğrencinin devam ettiği okul öncesi kurumundaki okul öncesi öğretmeni ve sonraki dönem kayıt olduğu ilkokuldaki sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır.

3.2.3.1.Katılımcı Öğrenciler

Erkek öğrencilere araştırmada Umut Berkay ve Ali kod isimleri verilmiştir. Kız öğrenciye araştırmamızda Hatice kod ismi verilmiştir.

Umut Berkay: 6 yaşında, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılıdır. Araştırma sürecinde Ailevi Akdeniz Ateşi tanısı almıştır. Beyninde tümör teşhisi vardır. Fiziksel bir yetersizliği yoktur. Araştırma başlangıcında Gül Anaokulunda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak öğrenim görmektedir.

Ali: 6 yaşında Umut Berkay'ın ikizidir. Otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, hafif zihinsel yetersizlik tanılıdır. Araştırma sürecinde kardeşi Umut Berkay gibi Ailevi Akdeniz Ateşi tanısı almıştır. Öfke nöbetleri görülmektedir. Fiziksel bir yetersizliği yoktur. Araştırma başlangıcında Gül Anaokulunda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak öğrenim görmektedir.

Hatice: 7 yaşındadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, hafif zihinsel yetersizlik tanılıdır. Araştırma sürecinde epilepsi tanısı almıştır. Fiziksel bir yetersizliği yoktur. Dürtüsel davranışları gözlemlenmiştir. Sürekli konuşma ve hareketlilik halindedir. Araştırma başlangıcında Seher Sare Özden Anaokulunda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak öğrenim görmektedir.

3.2.3.2.Ebeveynler

Zeynep Anne: Araştırmada Ali ve Umut Berkay'ın annelerine Zeynep kod ismi verilmiştir. Zeynep Anne 38 yaşındadır. Ev hanımıdır. Eşi sürekli şehirlerarası işte çalıştığı için çocukların bakımı ve sorumluluğu genel olarak kendisindedir. Ortaokul mezunudur. Çeşitli işlerde gelir getirici işlerde tecrübesi vardır.

Huriye Anne: Hatice'nin annesine Huriye kod ismi verilmiştir. Huriye Anne 30 yaşındadır. Lise mezunudur. Gelir getirici iş tecrübesi yoktur, ev hanımıdır.

Metin Baba: Hatice'nin babasına Metin kod ismi verilmiştir. . Metin Baba Esnaftır, 36 yaşındadır. Katılımcılardan Huriye Anne ve Metin Baba boşanma aşamasında 4 yıldır ayrı yaşamaktadırlar. Huriye Anne kızıyla birlikte babasının yanında ikamet etmektedir.

3.2.3.3.Okul Öncesi Öğretmenleri

Melek Öğretmen: Araştırmada Umut Berkay'ın okul öncesi öğretmenine Melek, kod ismi verilmiştir. Katılımcılardan Melek Öğretmen 18 yıllık mesleki tecrübesi olan, okul öncesi alan mezunudur. Lisans düzeyinde eğitime sahiptir.

Gizem Öğretmen: Araştırmada Hatice'nin okul öncesi öğretmenine Gizem kod ismi verilmiştir. Gizem Öğretmen 16 yıllık mesleki tecrübeye sahip okul öncesi alan mezunudur. Lisans düzeyinde eğitime sahiptir.

Esra Öğretmen: Araştırmada Ali'nin okul öncesi öğretmenine Esra, kod ismi verilmiştir. Esra Öğretmen Çocuk Gelişimi Mezunu Pedagojik Formasyon eğitimi almış 7 yıllık okul öncesi öğretmenidir.

3.2.3.4.Sınıf Öğretmenleri

Can Öğretmen: Araştırmada Umut Berkay'ın ilkokul sınıf öğretmenine Can kod ismi verilmiştir. Can Öğretmen 19 yıllık mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenliği alan mezunu öğretmendir.

Cemil Öğretmen: Araştırmada Ali'nin sınıf öğretmenine Cemil kod ismi verilmiştir. Cemil öğretmen 23 yıllık mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenliği alan mezunu öğretmendir.

Hakkı Öğretmen: Araştırmada Hatice'nin sınıf öğretmenine Hakkı kod ismi verilmiştir. Hakkı Öğretmen 18 yıllık mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenliği alan mezunu öğretmendir.

3.2.3.5.İdareciler

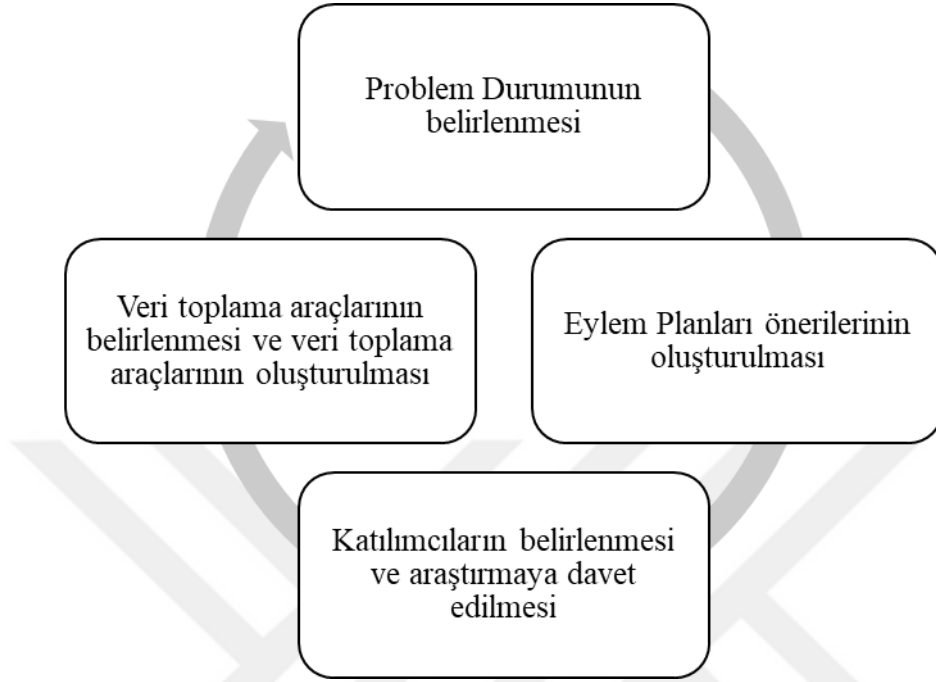
Gül Anaokulu İdarecileri: müdür beye Mehmet, müdür yardımcısına Eylem kod isimleri verilmiştir. Okul öncesi idarecileri okul öncesi alan mezunu öğretmenlik tecrübesi olan idarecilerdir.

Güneysu İlkokulu İdarecileri: Müdür Yardımcısına Serdar, Yavuz Selim İlkokulu İdarecileri: Okul müdürüne Okan kod isimleri verilmiştir. İlkokul idarecileri öğretmenlik tecrübesi olan idarecilerdir.

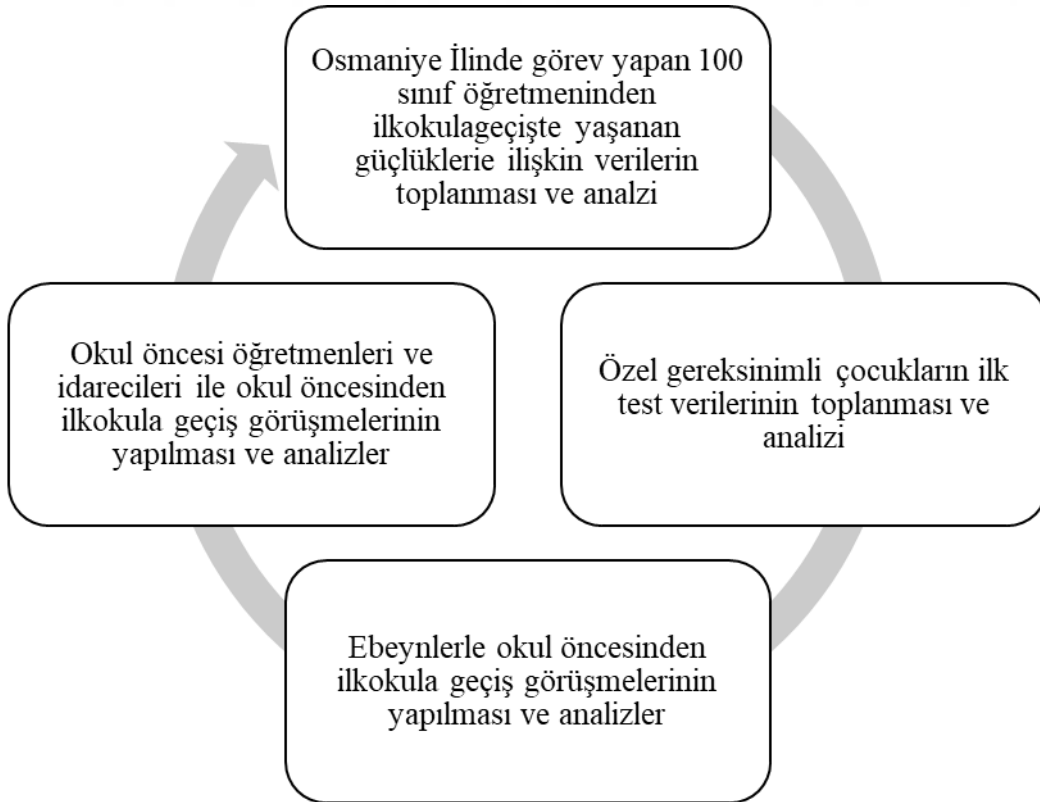
3.3.Geçiş Sürecinde Gerçekleştirilen Eylem Araştırması Süreci

Özel gereksinimli üç öğrencinin okul öncesinden ilkokula başarılı geçişlerini sağlamayı hedefleyen bu araştırmada döngüsel eylem planları oluşturulmuştur. Aşağıda bu eylem planları ifade edilmiştir:

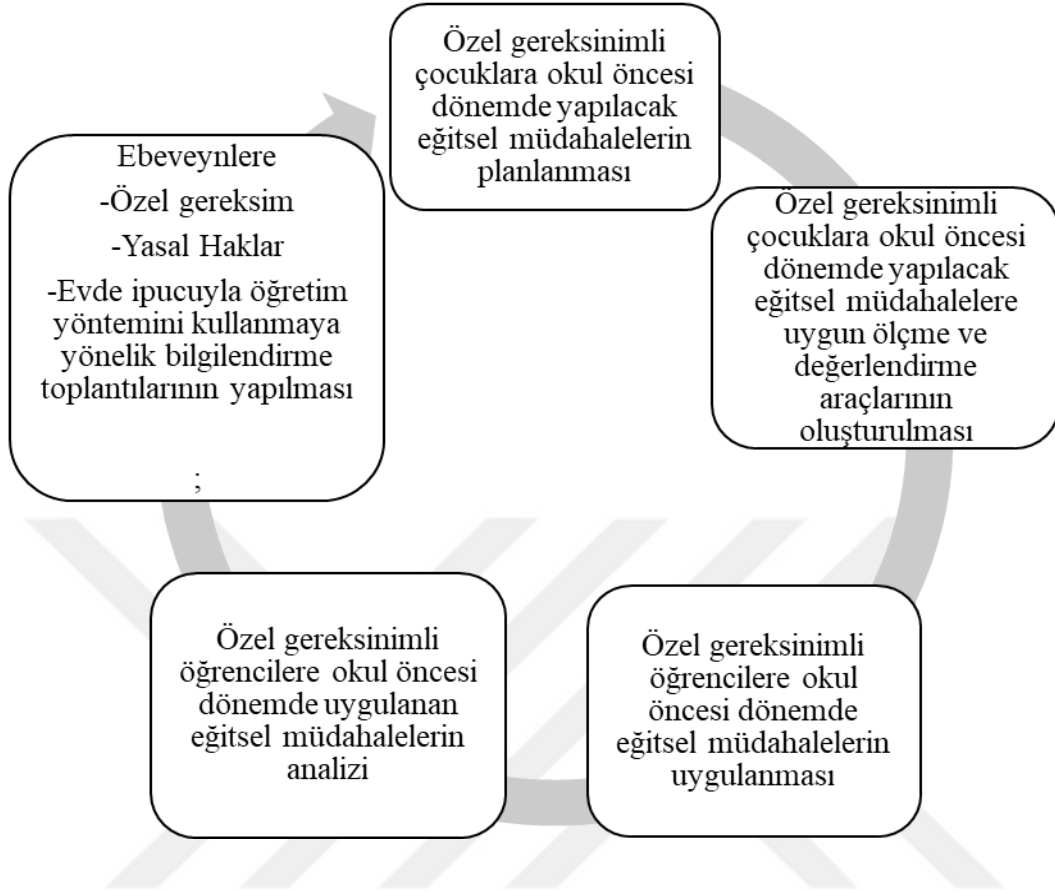
Şekil 15. Birinci Eylem Planı Döngüsü



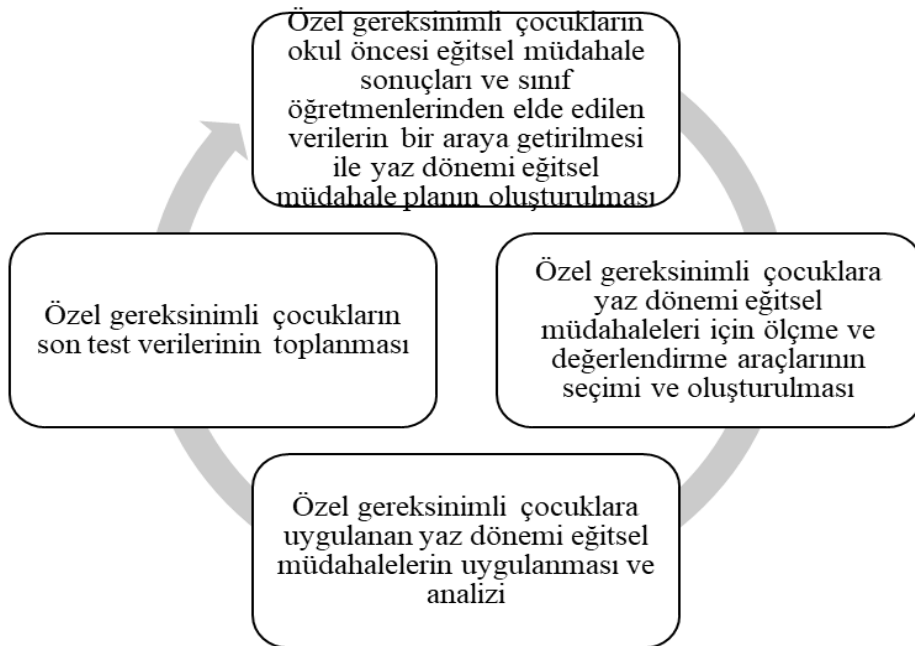
Şekil 16. İkinci Eylem Planı Döngüsü



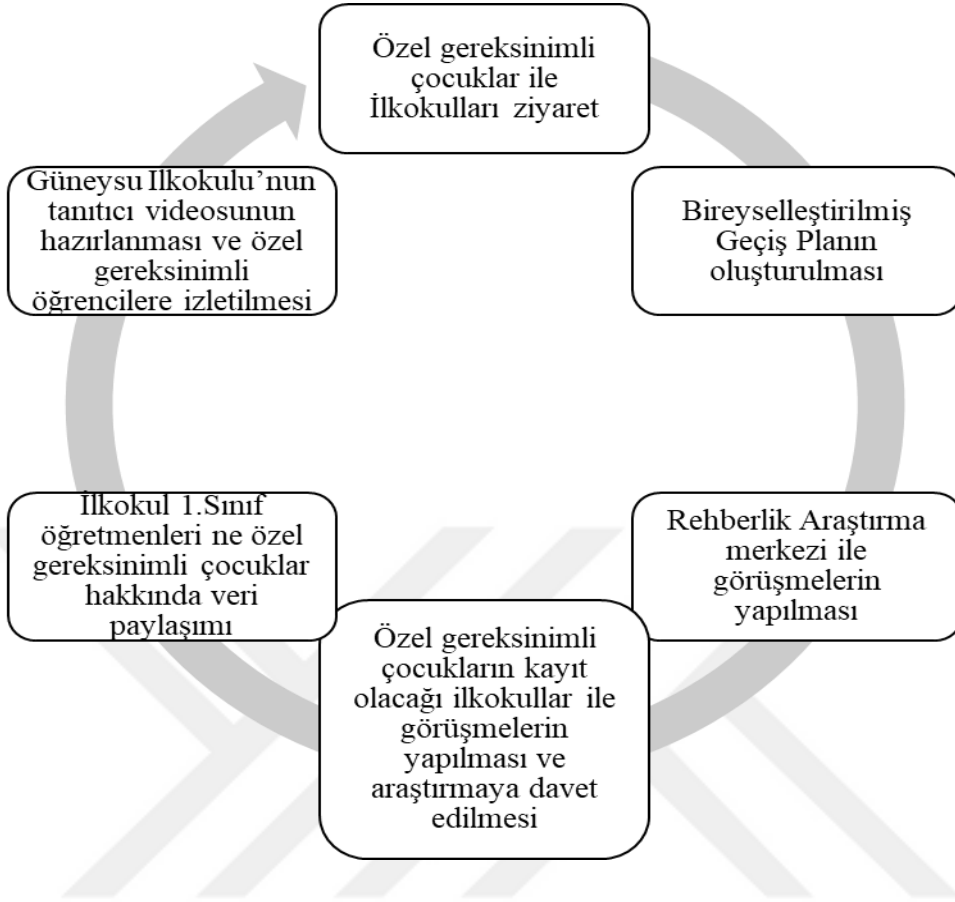
Şekil 17.Üçüncü Eylem Planı Döngüsü



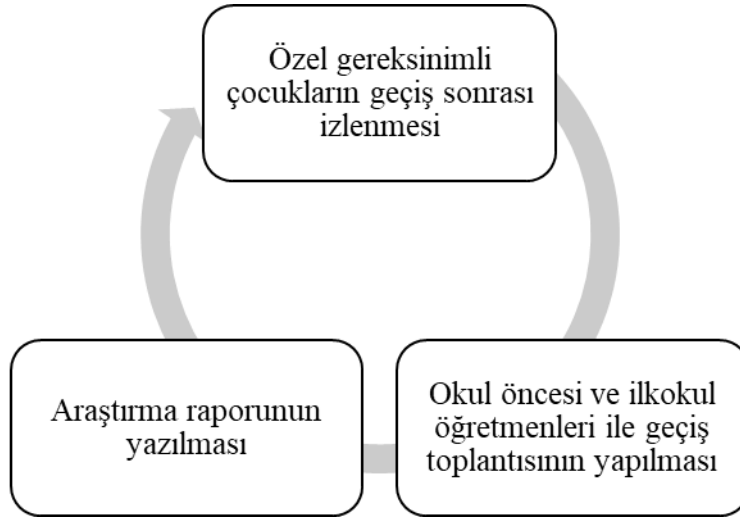
Şekil 18. Dördüncü Eylem Planı Döngüsü



Şekil 19. Beşinci Eylem Planı Döngüsü



Şekil 20. Altıncı Eylem Planı Döngüsü



3.3.Ortam

Araştırmanın verileri çeşitli ortamlarda toplanmıştır. Okul öncesi özel gereksinimli öğrencilere eğitsel müdahaleler Osmaniye İl Merkezinde yer alan Özel Ayşem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yürütülmüştür. Özel Ayşem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi 3 katlı sınıflarında klimaları olan bağımsız olarak 1000 metrekare arazi üzerine kurulmuş bir binadır. Eğitsel müdahaleler 12 metrekarelik sınıfta yürütülmüştür. Araştırma kapsamında ailelerin evleri ve Metin Baba'nın iş yerinde görüşmeler yapılmıştır. Gül Anaokulu, Seher Sare Özden Anaokulu, Güneysu İlkokulu, Yavuz Selim İlkokulu, Osmaniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi araştırmanın yürütüldüğü diğer ortamlardır. Araştırma kapsamında ilkokula geçişte yaşanan güçlükleri belirlemeye yönelik olarak Osmaniye Merkez İlçe, Düziçi, Bahçe ve Toprakkale İlçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü ortamlara ilişkin detaylı bilgiler EK-19'da açıklanmıştır.

3.4.Araç ve Gereçler

Bu kısımda araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.4.1.Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı tarafından araştırmanın her basamağında gözlemlendiği ve araştırmacının yaşadığı olayların not edildiği veri kayıt aracıdır. Günlük tutmak, araştırma sürecini bir bütün halinde görmek amacıyla gerçekleştirilen veri toplama yöntemidir. Araştırmacının tutmuş olduğu bu günlükler sayesinde eylemle ilgili yapmış olduğu yansımaları bir sonraki eylemin daha doğru yapılmasını kolaylaştıracaktır. Araştırmacı günlüğü özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitsel müdahalelerin planlanmasında ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ışık tutması açısından araştırmaya önemli bir veri toplama aracı olarak hizmet etmiştir. Katılımcı eylem araştırması olarak yürütülen bu araştırmada katılımcıların duygu ve düşünceleri ile araştırmacının yaşadığı sorunlara ilişkin veriler araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Araştırmacı günlüğü, araştırmanın katılımcıların tutumlarına etkisini ortaya koyulmasında başlıca veri aracı olarak işlev görmektedir.

3.4.2.Video Kayıtlar

Araştırma sürecinde gözlem ve görüşme yöntemlerinin kapsamı olan görsel ve işitsel verilerden de yararlandırıldığından, verileri kayıt altına almak amacıyla video kamera ve ses

kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan bu video/kamera kayıtlarının gözden kaçırılan noktaların tekrar değerlendirilmesi, araştırmacının kendini ve süreci tekrara değerlendirmesini sağlama açısından faydalı olmuştur. Video kayıtlar araştırmacının aileler, öğretmenler ve idarecilerle yapılan görüşmelerde verilerin analiz edilmesi için kullanılmıştır. Katılımcı araştırmacı özel gereksinimli öğrencilere yönelik ders planlarını uygularken öğrencilerdeki davranışları analiz etmede kullanılmıştır. Araştırmacı video kayıtları izlediğinde kendisini uygulama içerisinde değerlendirme imkânı bulmuştur. Video kayıtlar Eylem komitesine sunulmuş ve sonraki eylem planlarına dair görüşler alınmıştır.

3.4.3.Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu

Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde araştırma katılımcısı olan özel gereksinimli çocuklar, geçiş sürecinde yürütülen çalışmalar, öğretmen özyeterlilikleri ve geçiş sürecinin başarısına yönelik önerileri içeren verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taramasının ardından soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formu, özel eğitim alanında 3 uzmana ve Türkçe Öğretmenliği Anabilim dalında 1 uzmana gönderilmiştir. Gerekli uzman görüşlerinin alınmasından sonra görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Sınıfında özel gereksinimli okul öncesi öğrencisi bulunan iki okul öncesi öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formuna son şekli verilmiştir.

3.4.4.Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu

Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde araştırma katılımcısı olan geçiş sürecinde yürütülen çalışmalar, okul öncesi idarecileri özyeterlilikleri ve geçiş sürecinin başarısına yönelik öneriler içeren verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu oluşturulma işlem basamakları takip edilmiştir. İlk olarak araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taramasının ardından soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formu, özel eğitim alanında 3 uzmana ve Türkçe Öğretmenliği Anabilim dalında 1 uzmana gönderilmiştir. Gerekli uzman görüşlerinin alınmasından sonra görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Okulunda özel gereksinimli okul öncesi öğrencisi bulunan iki okul öncesi idareci ile pilot

çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formuna son şekli verilmiştir.

3.4.5.Beceri Kayıt formları

Özel gereksinimli çocukların anasınıfından ilkokula başarılı geçişlerini sağlamaya yönelik yürütülen bu araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin bazı becerileri kazanmalarının önem taşıdığı ortaya çıkmıştır. Bu hedef doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilere Renk Kavramı Öğretimi Beceri Kayıt Formu, Sayı Sayma Beceri Kayıt Formu, Temel Matematik Becerileri Beceri Kayıt Formu, Geometrik Şekiller Beceri Kayıt Formu, Dinleme ve Anlama Beceri Kayıt Formu, Örüntü Tamamlama Beceri Kayıt Formu ve Boyama Becerileri Beceri Kayıt Formu, Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Beceri Kayıt Formu, Fonolojik Farkındalık Becerileri Beceri Kayıt Formu ve Şarkı Söyleme Beceri Kayıt Formları aracılığıyla kazandırılmak istenen becerilere ilişkin veriler toplanmıştır. Bu beceriler seçilirken ilkokul sınıf öğretmenlerinin beklentileri ve özel gereksinimli öğrencilerin performans düzeyleri dikkate alınmıştır. İlkokul daha akademik bir program uyguladığı göz önüne alınmış ve ilkokul birinci sınıfta normal gelişim gösteren akranlarından beklenen becerilerin geliştirilmesine önem verilmiştir. Becerilerin seçiminde hem literatür okumaları yapılmış hem de Eylem Geçerlik Komitesinin görüşlerine uygun seçimler yapılmıştır.

Beceri kayıt formları oluşturulma aşamasında fonolojik farkındalık beceri kayıt formlarında, Uluçay (2021) “Okul Öncesi Çocuklarının Kelime Hazinesi ile Derlem Temelli Sıklık Listelerinin Karşılaştırılması” isimli araştırmasından yararlanılmıştır. Oluşturulan taslaklar Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkçe Eğitimi anabilim Dalında görevli bir doçent ve bir doktor öğretim üyesine sunulmuştur. Daha sonra ortaya çıkan taslaklar Eylem Geçerlik Komitesine sunulmuş ve nihai hale getirilmiştir. Oluşturulan beceri kayıt formları EGBA ile uyumlu yapıda oluşturulmuştur. Fonolojik farkındalık beceri kayıt formları öğretim süreci içerisinde hem öğretim hem de değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Beceri kayıt formları oluşturulurken beceri analizleri yapılmıştır. Beceri analizleri basamakları beceri kayıt formlarının içeriğini oluşturmuştur.

3.4.6.Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA)

Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA), Delican ve Ateş (2021) tarafından 60-84 aylar arası çocukların erken okuryazarlık gelişimini belirleme amacıyla oluşturulmuştur. EGBA'nın alt boyutlarını; Temel Görsel Algı testi 4 boyut altında toplanan

17; Dinleme, İzleme ve Anlama Testi tek faktör altında toplanan 20; Görsel Okuma ve Anlama Testi 3 faktör altında toplanan 15; Sesbilgisel Farkındalık Testi 8 faktör altında toplanan 55; Yazı Farkındalığı Testi 2 faktör altında toplanan 15; Temel Yazma Becerileri Testi 2 faktör altında toplanan 16 madde oluşturmaktadır (Delican & Ateş, 2021).

EGBA'nın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları incelendiğinde; kapsam geçerliği analizleri sonucunda maddelerin kapsam geçerliği ortalamaları değerlerinin 0.82 – 1.00 aralığında değişim gösterdiği göz önüne alındığında EGBA'da yer alan test maddelerinin kapsam geçerliğini sağladığı ifade edilmektedir. KMO değerlerinin 0.80 üzeri olduğu belirlenmiştir. EGBA, KMO testi sonuçları; Temel Görsel Algı Testi 0.80, Dinleme, İzleme ve Anlama Testi 0.93, Görsel Okuma ve Anlama Testi 0.75, Ses Bilgisel Farkındalık Testi 0.93, Yazı Farkındalığı 0.81, Temel Yazma Becerileri Testi 0.84 olarak bulunmuştur (Delican & Ateş, 2021).

Açımlayıcı faktör analizi(AFA) sonucunda ortaya çıkan modellerin incelenmesinde ilk olarak maddelerin ortaya çıkan faktör yapısı ile uyum sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiş, belirlenen faktör yapısı altında her bir maddenin t- değerlerinin anlamlılığı sorgulanmıştır. İnceleme sonucunda standart faktör yük değerlerinin 0.30 ve üzerinde olduğu ortaya koyulmuştur. Son olarak her bir test için ulaşılan modelin uyum değerleri incelenmiştir EGBA güvenirlik ve madde analizi sonuçları incelendiğinde; KR-20 sonuçları >0.70 , İki yarı test güvenirliği > 0.70, madde güçlüğü 0.50 civarı, Nokta çift serili korelasyon katsayısı 0.29 ve üzeri, Alt-Üst gruplar T testi sonuçları anlamlı bulunmuştur (Delican & Ateş, 2021).

3.4.7.Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği

HighScope temel gelişim göstergelerinden ve alanyazına dayalı kültürel ve eğitimsel farklılıklardan yararlanılarak oluşturulan Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği (GİHO), 44-69 aylık çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. GİHO'nun geçerlik ve güvenirlik analizi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 428 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 59 madde 8 faktör altında toplanmıştır. Ortaya çıkan bu 8 faktörlü yapının toplam varyansın %81.03'ünü açıkladığı ifade edilmiştir. Ölçeğin 8 faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulanmıştır. GİHÖ, iç tutarlılık katsayısı .96, yarı güvenirlik katsayısı ise .95 olarak bulunurken, Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin (GİHÖ) 44-69

aylık çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarını belirlemek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptandığı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Sak & Yorgun, 2020).

3.4.8.İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı(İGYGBÖA)

Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçişte yaşadıkları güçlükleri belirlemek amacıyla Hacıbrahimoğlu ve Kargin (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı, araştırma grubundaki öğretmenlerin ilkokula geçişte yaşanan zorluklara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır ve öğretmenlerin doldurması için 7'li Likert ölçeğinden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde araştırmacılar yerli ve yabancı literatürü incelemiştir. Madde havuzunun oluşturulması için 20 sınıf öğretmeninden görüşler alınmıştır. Görüşme ve literatür incelemelerinden sonra 98 maddelik ölçek taslağı ortaya koyulmuştur. Ölçme aracının kapsam tutarlılığının kontrol edilmesi için özel eğitimde çalışan sekiz uzman ve ölçme ve değerlendirme alanında çalışan iki uzman olmak üzere toplam 10 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonucu ölçek madde sayısı 104'e çıkarılmıştır.

Ölçütün yapısal geçerliliği açımlayıcı faktör analizi kullanılarak yapılmıştır. DDTPS'nin ölçüt ve faktör yapısının yapısal geçerliliğini incelemek için veriler dikey döndürme tekniği olan varimax eksen döndürme yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünün sonunda, KMO testi sonucu 0.86 ve Bartlett küresellik testi için ilgili sonuç bulunmuştur ($p < .01$); bu sonuçlar ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Analiz 104 madde ile başlamıştır. İlk analizde özdeğerleri ve varyansları diğerlerinden daha büyük olan iki baskın faktör tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin faktörlerin özdeğerleri incelendiğinde birinin 33.74, diğerinin 10.78 olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bu ikisinin öz değerleri diğerlerinden daha yüksektir. Bu da ölçeğin iki faktörden oluştuğunu göstermiştir. İki faktörle sınırlandırılmış ve ana bileşenlere göre varimax döndürme tekniği kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Bu işlemden sonra analizde yer alan dört madde çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Genişletilmiş faktör analizi sonuçlarına göre geçiş yapan çocuğa ait özellikler birinci faktör 42 maddeden oluşmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .75 arasında değişmekte ve toplam varyansın %19.12'si oluşturmaktadır. İkinci faktör, geçiş yapan çocuğun çevresine ilişkin özellikler, 58 madde içermektedir. Bu maddelerin faktör yük değerleri .34 ile .79 arasında değişmekte olup toplam varyansın %23.98'ini oluşturmaktadır. Birlikte, iki faktör toplam varyansın %42,10'unu oluşturmaktadır (Hacıbrahimoğlu & Kargin, 2017).

İGYGBÖA, beş faktör ve 84 maddeden oluştuğu belirtilmiştir. Birinci faktör (geçiş yapan çocuğa ait özellikler) bir faktör ve 42 maddeden, ikinci faktör (geçiş yapan çocuğun ortamına ilişkin

özellikler) ise dört faktör ve 42 maddeden oluşan modüler bir yapıya sahiptir. Bu boyutlar ayrı ayrı kullanılabilir ve derecelendirilebilir özelliğe sahiptir. Ölçüt için güvenilirlik çalışması, iç tutarlılığın Cronbach alfa değeri kullanılarak belirlenmiştir. Geçiş yapan çocuğun ortamına ilişkin özellikler sütununa ilişkin birinci faktör için Cronbach alfa katsayısı .95; ikinci faktörün Cronbach alfa katsayısı = .93; üçüncü faktörü, .91; ve son olarak dördüncü faktör, .89. Ölçütlerin hem genel hem de genel boyutları için geçiş yapan çocuğun ortamına ilişkin özellikler boyutu için Cronbach alfa katsayısı .97, geçiş yapan çocuğa ait özellikler boyutu için Cronbach alfa katsayısı .97 olarak ortaya koyulmuştur (Hacıbrahimoğlu & Kargın, 2017).

3.4.9.Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu

Özel gereksinimli çocukların anasınıfından ilkokula başarılı geçişlerinin sağlanmasında öğrenciyi gönderen ve öğrenciyi alan kurumlar arasındaki iletişim ve işbirliği geçiş çalışmaları için çok önemli bir durumdur. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri geçiş toplantısı araştırmada gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu, araştırmacının moderatör olarak yönettiği toplantıda araştırmacının öğretmenlere yönelttiği soruları içeren formdur. Formdaki sorular oluşturulurken ilgili literatür incelenmiştir ve araştırmanın amacına uygun soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formu özel eğitim alanında 3 uzman ve Türk Öğretmenliği Anabilim Dalında görevli 1 uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşlerine göre elde edilen görüşme formu ile araştırma katılımcısı olmayan 2 okul öncesi öğretmeni ve 2 sınıf öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Eylem Geçerlik Komitesi Üyelerinin görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formuna son şekli verilmiştir.

3.4.10.Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Aile Görüşme Formu

Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde özel gereksinimli çocuğa ilişkin ailelerden bilgi almak, geçiş sürecinde aileye yönelik ne tür hizmetlerin verildiğini ortaya koymak, ailelerin geçiş sürecinde ihtiyaçlarını tespit etmek amacı ile oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunun oluşturulmasında Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu ve Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu işlem basamakları takip edilmiştir. İlk olarak ilgili literatür taranmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan form özel eğitim alanında 3 uzman ve Türkçe Öğretmenliği Anabilim dalında görevli 1 uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşleri ile yapılan düzenlemeler sonucunda oluşan formun, okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocuğu bulunan iki ebeveynle pilot çalışması

yapılmıştır. Eylem Geçerlik Komitesinin görüşleri doğrultusunda Okul Öncesi İnkokula Geçiş Aile Görüşme Formu oluşturulmuştur.

3.4.11. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı

Değerlendirme Kitapçığı, 36-78 aylar arası yaş grubunda bulunan özel gereksinimli çocukların okul öncesi özel öğretim programında elde ettiği kazanım düzeylerini ortaya koymak için Diken (2018) koordinatörlüğünde ilgili çok sayıda uzman işbirliği ile oluşturulmuş MEB yayınıdır. Değerlendirme kitapçığı içerisinde bilişsel gelişim alanı, alıcı dil gelişim alanı, ifade edici dil gelişim alanı, kaba motor gelişim alanı, ince motor gelişim alanı, sosyal- duygusal gelişim alanı ve uyumsal beceriler gelişim alanı olmak üzere yedi alt boyutta kazanım kartları ortaya koyulmuş. Kitapçığın başlangıcında kullanım yönergesi bulunmaktadır. Bu araştırmada program temelli ve bütüncül bir şekilde özel gereksinimli öğrencileri değerlendirmeyi sağlayabilecek olan Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı kullanılmıştır.

3.5. Eylem Süreci

Özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula başarılı geçişlerini sağlamaya yönelik yürütölen bu araştırma aşağıdaki akış şemasında gösterildiği gibi yürütölmüştür.

3.5.1. Eylem Akış Şeması

1.Problem Durumunun Belirlenmesi
2.Eylem Planları Önerilerinin Oluşturulması ve Öneriler
3.Katılımcıların Belirlenmesi ve Araştırmaya Davet Edilmesi
4.Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi ve Oluşturulması
5.Özel Gereksinimli Çocukların İlk Test Verilerinin Toplanması ve Analizi
6.Ebeveynlerle okul öncesinden ilkokula geçiş görüşmelerinin yapılması ve analizler
7.Okul öncesi öğretmenleri ve idarecileri ile okul öncesinden ilkokula geçiş görüşmelerinin yapılması ve analizler
8.Osmaniye İlinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden ilkokula geçişte yaşanan güçlere ilişkin verilerin toplanması ve analizi
9.Özel gereksinimli çocuklara okul öncesi dönemde yapılacak eğitsel müdahalelerin planlanması
10.Özel gereksinimli çocuklara okul öncesi dönemde yapılacak eğitsel müdahalelere uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının oluşturulması
11.Özel gereksinimli öğrencilere okul öncesi dönemde eğitsel müdahalelerin uygulanması
12.Bireyselleştirilmiş Geçiş Planının oluşturulması
13.Özel gereksinimli öğrencilere okul öncesi dönemde uygulanan eğitsel müdahalelerin analizi
14.Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitsel müdahale sonuçları ve sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin bir araya getirilmesi ile yaz dönemi eğitsel müdahale planının oluşturulması
15.Özel gereksinimli çocuklara yaz dönemi eğitsel müdahaleleri için ölçme ve değerlendirme araçlarının seçimi ve oluşturulması
16.Rehberlik Araştırma merkezi ile görüşmelerin yapılması
17.Özel gereksinimli çocuklara uygulanan yaz dönemi eğitsel müdahalelerin uygulanması ve analizi
18.Özel gereksinimli çocukların son test verilerinin toplanması
19.Özel gereksinimli çocukların kaydolacağı ilkokullar ile görüşmelerin yapılması ve araştırmaya davet edilmesi
20.İlkokul 1.Sınıf öğretmenleri ne özel gereksinimli çocuklar hakkında veri paylaşımı
21.Güneysu İlkokulu'nun tanıtıcı videosunun hazırlanması ve özel gereksinimli öğrencilere izletilmesi
22.Özel gereksinimli çocuklar ile İlkokulları ziyaret
23.Okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri ile geçiş toplantısının yapılması
24.Özel gereksinimli çocukların geçiş sonrası izlenmesi
25.Araştırma raporunun yazılması

3.5.2. Problem Durumunun Belirlenmesi

Araştırmanın eylem süreci araştırmacının özel eğitim öğretmeni olarak meslek hayatını sürdürdüğü yıllarda karşılaştığı bir problem üzerine başlamıştır. Bu problem, araştırmacının sınıfına çeşitli nedenlerden dolayı her yıl yeni özel eğitim gereksinimli öğrencilerin gelmesi fakat bu öğrencilere dair önceki eğitim ve öğretim yıllarında ne tür hizmetlerin uygulandığının bilinmemesi, öğrenci özelliklerinin tam olarak anlaşılması için önemli bir zamana ihtiyaç duyulması, ailelerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için işbirliği kültürüne uzak olması ve araştırmacının meslek hayatını sürdürdüğü genel eğitim okullarının özel eğitim için yetersizliklerinin bir bütünü olarak tasvir edilebilir.

Bu problem durumları araştırmacıyı okul öncesinden başlanılarak son kademe ve işe geçiş kadar Türkiye’de kademeler arası geçişte bir değişim olması gerektiği düşüncesine sevk etmiştir. Bu eleştirel düşünce yapısı eylem araştırmasının oluşmasında zemini teşkil etmiştir.

3.5.3. Eylem Planları Önerilerinin Oluşturulması ve Revizeler

Eylem araştırması çeşitli modelleri olmakla birlikte genel olarak problem durumu ortaya koyulduktan sonra eylem planı yapma, uygulama yapma, yansıtma ve eylem planının revize edilmesi ile döngünün tekrar edilmesi boyutlarından oluşmaktadır. Özel gereksinimli çocukların anasınıfından ilkokula başarılı geçişlerinin sağlanması için yürütülecek araştırmanın ilk eylem planı bir eğitim bölgesinde çeşitli okullarda anasınıfında bulunan tüm çocukların bir geçiş yazılımı aracılığıyla sisteme verilerinin yüklenmesini içeriyordu. Bu geçiş yazılımının aynı zamanda öğretmen, ebeveyn ve idarecilerin geçiş sürecinde ihtiyaçlarını tespit etmeyi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim yapmayı sağlayabilecek bir nitelik taşıması hedeflenmişti. Fakat ortaya koyulan bu düşüncenin, çeşitli yazılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda 2021 Yılı itibarıyla 1 Milyon Türk Lirası civarında bir maliyet doğurduğu ortaya çıkmıştır. Finansal yetersizliklerden dolayı bu eylem planı revize edilmek durumunda kalmıştır.

İkinci eylem planı olarak bir okulda tepkiye müdahale yaklaşımı ile tanılı ya da tanısız tüm çocukların ilkokula hazırlanması, bu süreçte öğretmenlere yönelik eğitimlerin gerçekleştirilmesi ve öğretmenlerin geçiş uygulamalarını yürütmesi hedeflenmiştir. Fakat öğretmenlerin iş yüklerini gerekçe göstermeleri nedeniyle araştırmaya gönüllü idareci ve öğretmen bulunamamıştır. Bu gerekçelerle bu eylem planı da revize edilmek durumunda kalmıştır.

Üçüncü eylem planı olarak araştırmacının anasınıfında eğitim alan özel gereksinimli öğrencileri tespit ederek, onlara sınıflarında eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütmesi fikrine dayalı bir eylem planıdır. Fakat okul öncesi idareci ve öğretmenleri, sınıflarında dışarıdan bir kişinin o günün şartlarında araştırmacı özel eğitim öğretmeni olmasına rağmen kesinlikle istememişlerdir. Bu gelişmelerden sonra bu eylem planı da revize edilmek durumunda kalmıştır.

3.5.4. Katılımcıların Belirlenmesi ve Araştırmaya Davet Edilmesi

Dördüncü ve son eylem planında, anasınıfında eğitim ve öğretim gören özel gereksinimli öğrencilerin tespit edilmesi için araştırmacı Osmaniye İli ve ilçelerinde özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile görüşmeler yürütmüştür. Özel Ayşem Rehabilitasyon Merkezi ile yapılan görüşmede kurum sahipleri bilimsel çalışmaya gönüllü olarak yardımcı olmuşlardır. Araştırmaya uygun üç öğrenci tespit edilmiştir. Öğrencilerin ebeveynleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ailelerde bilimsel çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamışlardır. Daha sonra özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri okul öncesi kurumlarına gidilmiş ve araştırmaya katılımları için davet edilmişlerdir. Araştırmacı bu aşamada bir takım sorunlarla karşılaşmıştır. Bir anaokulu araştırmaya katılmak istememiştir. Diğer anaokulu Hatice'nin ebeveynlerinin boşanma davasının sürdüğü gerekçesi ile hukuki bir mesuliyet almak istemediklerini belirtmiştir. Daha sonra araştırmacı Hatice'nin ebeveynlerini araştırmaya katılmaya ikna ettiği için ilgili anaokulu da araştırmaya katılmıştır. Ancak sadece Hatice'nin öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Hatice'nin devam ettiği anaokulu idarecileri ve rehber öğretmeni araştırmaya katılmamıştır. Umut Berkay ve Ali'nin anaokulu başlangıçta araştırmaya katılmak istememiştir. Ancak araştırmacının, anaokulunun araştırmaya katılmamama nedenlerini anlaması ile birlikte sorunlar çözülmüştür. Umut Berkay ve Ali'nin anaokulu sonraki süreçte araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

3.5.5. Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi ve Veri Toplama Araçlarının Oluşturulması

Özel gereksinimli çocukların başarılı bir ilkokula geçiş sürecini verilerle ortaya koyabilmek için veri toplama araçları belirlenmiştir. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Aile Görüşme Formu, Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu, Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu, Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formuna, İlkokula Hazırbulunuşluk verileri Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği, özel gereksinimli öğrencilere yönelik oluşturulacak eğitsel müdahale içeriğinin oluşturulması için Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığının kullanılması ve ilerleyen süreçler için seçilen becerilere uygun beceri kayıt formlarının oluşturulması kararlaştırılmıştır.

3.5.6. Özel Gereksinimli Çocukların İlk Test Verilerinin Toplanması ve Analizi

Özel gereksinimli çocuklardan Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı ve Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırmacı her aşamada gözlemlerini ve düşüncelerini araştırmacı günlüğüne not etmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin performansları oyun temelli ve etkinlik temelli yaklaşımlarla değerlendirilmiştir.

3.5.7. Ebeveynlerle Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Görüşmelerinin Yapılması ve Analizler

Ebeveynlerden Daha sonraki süreçte Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Ebeveyn Görüşme Formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler ışığında ebeveynlere yönelik olarak yasal haklar, çocuklarının özel gereksinimlerine ilişkin bilgiler ve özel gereksinimli çocukların çalışma becerilerine nasıl katkıda bulunacaklarına ilişkin bilgilendirme toplantıları düzenlenmiştir.

Tablo 1. Aile Bilgilendirme Toplantıları İçerik Çizelgesi

Özel Gereksinime İlişkin Bilgilendirmeler	Yasal Haklara İlişkin Bilgilendirmeler	Özel Gereksinimli Çocuğa Evde Eğitsel Müdahaleler
Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Zihinsel Yetersizlik Epilepsi	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı nedir ve BEP işleyişindeki ailelerin yasal hakları Destek eğitim odası Tanılama süreçlerinde ailelerin yasal hakları	İpucu Yönteminin Kullanılması

3.5.8. Okul Öncesi Öğretmenleri ve İdarecileri ile Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Görüşmelerinin Yapılması ve Analizler

Araştırmacı öğrenci performansları ve aile ihtiyaçlarını tespit ettiği zaman diliminde anaokullarına ziyaret gerçekleştirmiştir. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu ve Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu aracılığıyla, okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde yürütülen geçiş uygulamaları, BEP, Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Programı, özel gereksinimli öğrencilerin performans düzeylerine dair bilgiler ve başarılı bir geçiş süreci için görüş ve önerilere ilişkin verileri toplamıştır.

3.5.9. Sınıf Öğretmenlerinden İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlere İlişkin Verilerin Toplanması ve Analizi

Ebeveynlerden, okul öncesi öğretmenlerinden ve özel gereksinimli öğrencilerden veriler toplanırken araştırmacı ilkokula yönelik hangi becerilerin öğretimine öncelik verilmelidir? Sorusuna cevap aramaktaydı. Bu sorunun yanıtını almak için araştırmacı, Osmaniye İl merkezi, Düziçi İlçesi, Bahçe İlçesi ve Toprakkale İlçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı ile veriler toplamıştır. Araştırmacı özel gereksinimli çocuklarla haftalık eğitim faaliyetlerini yürütürken bir yandan Osmaniye İl merkezi ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden topladığı verileri analiz etmiştir. Tüm bu süreçlerde yaşanan durumlar ve elde edilen veriler Eylem Geçerlik Komitesi Üyeleri ile paylaşılmıştır.

3.5.10. Özel Gereksinimli Çocuklara Okul Öncesi Dönem Eğitsel Müdahaleler

Araştırmacı 2021-2022 Eğitim ve Öğretim Yılı'nın tamamında her hafta cumartesi günleri özel gereksinimli öğrencilerle Özel Ayşem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde ikişer saatlik eğitim faaliyetleri yürütmüştür. Araştırmacı özel gereksinimli öğrencileri program temelli bir yaklaşımla ilkokula hazırlamak için her hafta eğitim çalışmalarını sürdürmüştür.

Araştırmacı özel gereksinimli öğrencilerle; renk öğretimi, sayı sayma, boyama, geometrik şekiller, temel matematik becerileri, dinleme ve anlama, temel çizgi çalışmaları ve örüntü tamamlama becerileri çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda çalışılan becerilere ait ders planları gösterilmiştir.

3.5.11. Bireyselleştirilmiş Geçiş Planının Oluşturulması

Anasınıfından ilkokula geçiş süreci için araştırmada Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı oluşturulmuştur. Bireyselleştirilmiş geçiş planları; özel gereksinimli öğrencilerin geçiş yapacağı kademe, iş yeri ya da bağımsız yaşam için gerekli beceri ve faaliyetlerin ve bu faaliyetlerin kimler tarafından yürütüleceğinin tarihlerle birlikte yazılı olarak ortaya koyulduğu bireyselleştirilmiş eğitim programının bir parçası olan yazılı dökmanlardır. Özel gereksinimli öğrencilerin anasınıfından ilkokula başarılı geçişlerini amaçlayan bu araştırmada oluşturulan bireyselleştirilmiş geçiş planı Tablo 4'te sunulmuştur. Bu araştırmada üç özel gereksinimli öğrenci için aynı bireyselleştirilmiş geçiş planı uygulanmıştır. Öğrenci özelliklerine ve geçiş yapılacak kademeye göre şekillenen ihtiyaçlar ölçüsünde ileriki araştırmalarda bireyselleştirilmiş geçiş planlarında farklılaştırma yapılması önerilmektedir.

Tablo 2. Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı

Bireyselleştirilmiş Geçiş Faaliyetleri	Tarih	Sorumlular
1.Özel gereksinimli çocukların evlerine ziyaretler	Mayıs 2022	Araştırmacı
2. Okul öncesi eğitim kurumlarına ziyaretler ve özel gereksinimli çocukların gelişim düzeylerine ilişkin yıl sonu görüşlerinin alınması	Haziran 2022 1. ve 2.Hafta	Araştırmacı, okul öncesi öğretmenleri
3.Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile görüşme ve özel gereksinimli çocukların yönlendirilmesi	Temmuz-Ağustos 2022	Araştırmacı, ebeveynler
4. Özel gereksinimli çocukların yönlendirildiği 1. Kademe eğitim kurumunun tanıtıcı videolarının hazırlanması	Eylül 2022 1. Hafta	Araştırmacı
5. 1.Kademe eğitim kurumunun öğretmenlerine özel gereksinimli çocuk hakkında bilgilendirme yapılması	Eylül 2022 1. Hafta	Araştırmacı
6. 1. Kademe eğitim kurumunun idarecilerine özel gereksinimli çocuklar hakkında bilgilendirme yapılması	Eylül 2022 1. Ve 2. Hafta	Araştırmacı
7. Özel gereksinimli öğrencilere yönlendirildikleri 1. Kademe eğitim kurumunun tanıtıcı videolarının izletilmesi	Eylül 2022 1. Hafta	Araştırmacı
8. Özel gereksinimli çocuklara oryantasyon haftasından önce yönlendirildikleri 1. Kademe eğitim kurumunun tanıtılması	Eylül 2022 1. Hafta	Araştırmacı
9. Özel gereksinimli çocukların yönlendirildiği ilkokul 1. Kademe sınıf öğretmenleri ile özel gereksinimli çocukların okul öncesi öğretmenleri arasında ilkokula geçiş toplantısının planlanması	Eylül 2022	Araştırmacı, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri
10. Özel gereksinimli çocukların yönlendirildiği ilkokul 1. Kademe sınıf öğretmenleri ile özel gereksinimli çocukların okul öncesi öğretmenleri arasında ilkokula geçiş toplantısının yapılması	Eylül-Ekim 2022	Araştırmacı, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri

3.5.12.Özel Gereksinimli Çocuklara Yaz Dönemi Eğitsel Müdahaleler

2021-2022 Eğitim ve Öğretim Yılı sonuna yaklaşırken, araştırmacı sınıf öğretmenlerinin beklentileri ve özel gereksinimli çocukların performans düzeylerini de dikkate alarak yaz döneminde 8 haftalık öğretim programı oluşturmuştur. Bu süreçte hem Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı faaliyetleri yürütülmüş hem de öğretim programı yürütülmüştür. Her öğrenci için haftada 6 şar ders saati olmak üzere toplamda 48 ders saati öğretim programı hazırlanmıştır. Geçiş yaz programı içerisinde fonolojik farkındalık çalışmaları, büyük-küçük harf kopya edebilme çalışmaları ve şarkı söyleme çalışmaları yer almaktadır. Oluşturulan öğretim programı yaz döneminde uygulanmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin son test verileri toplanmıştır.

3.5.13. Rehberlik Araştırma Merkezi ile Görüşmelerin Yapılması

Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula yönlendirilme sürecinde ailelerle birlikte RAM'a gidilmiştir. Yönlendirme sürecinde aileler çeşitli okulları incelemiştir. Fakat okulların personel, öğretmen, servis, materyal vs. gibi yetersizliklerinden dolayı aileler bazı okulları tercih etmemişlerdir. Zeynep Anne, Umut Berkay ve Ali'yi ulaşım ve çeşitli gerekçelerle Osmaniye Güneysu İlkokuluna kayıt yaptırmıştır Hatice'nin annesi Huriye Anne, Ruhi-Yüksel ÖZDEN İlkokuluna Hatice'yi kayıt ettirmek istemiştir. Araştırmacı ile birlikte okul yönetimi ile yapılan görüşmeler sonucu sınıflardaki öğrenci sayısının çok kalabalık olması nedeniyle Huriye Anne bu okula kayıt yaptırmaktan vazgeçmiştir. Huriye Anne Osmaniye Yavuz Selim İlkokuluna Hatice'yi kayıt yaptırmak istemiştir. Huriye Anne, babası ve araştırmacı Osmaniye Yavuz Selim İlkokula gitmiştir ve Hatice kayıt olmuştur.

3.5.14. Özel Gereksinimli Çocukların Kayıt Olacağı İlkokullar ile Görüşmelerin Yapılması ve Araştırmaya Davet Edilmesi

Araştırmacı özel gereksinimli öğrencilerin kayıt oldukları ilkokulları ziyaret etmiş ve araştırmaya davet etmiştir. Araştırmacı ilkokul idarecilerine ve sınıf öğretmenlerine süreçte elde ettiği verileri aktarmıştır.

3.5.15. İlkokulların Tanıtıcı Videolarının Hazırlanması ve İzletilmesi

Araştırmacı ilkokulların tanıtıcı videolarını çekmiş ve bu videoları özel gereksinimli öğrencilere izletmiştir. Daha sonra araştırmacı özel gereksinimli öğrencilerle birlikte ilkokullarına oryantasyon haftası öncesi ziyarette bulunmuştur ve öğrencilere okullarını tanıtmıştır.

3.5.16. Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenleri ile Geçiş Toplantısının Yapılması

2022-2023 Eğitim ve Öğretim Yılı okul başlangıcında araştırmacı ebeveynlerle ve sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapmıştır. Okulun ilk günlerine ilişkin veriler toplamıştır. Araştırmacı, özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi öğretmenleri ve ilkokul sınıf öğretmenleri arasında geçiş toplantısı düzenlemiştir. Öğretmenlerin çalışma saatlerinin uyuşmaması neticesinde Zoom Uygulaması üzerinde akşam saatlerinde toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda araştırmacı moderatörlük görevini üstlenmiştir.

3.5.17.Özel Gereksinimli Çocukların Geçiş Yaptıktan Sonraki Süreçlerinin İzlenmesi

Geçişten sonraki süreçte, ebeveynler ve öğretmenlerle telefon görüşmeleri ve yüz yüze görüşmeler yürütülmüştür. Ebeveynleri boşanma aşamasında olan Hatice'nin anneannesi, Hatice'nin ebeveynlerinin neden ayrı oldukları yönünde çeşitli sorularına cevap veremediğini ifade etmiştir. Bu nedenlerle psikolog ihtiyacını dile getirmiştir. Ancak araştırmaya destek verecek bir psikoloğa ulaşamadığı için bu talep karşılanamamıştır.

Ülkemizin 11 ilinde büyük yıkıma neden olan 7 Şubat 2023 depremi nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerin okullarına ilişkin tutum ve davranışlarında olumsuz yönde değişimler olduğu bilgisi ebeveynler tarafından araştırmacıya iletilmiştir. Bu tür büyük afetlerin okula başarılı geçişi olumsuz etkilediği bu araştırmada elde edilen bir bulgu olarak düşünülmektedir.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırma probleminin ortaya koyulması ve uygun katılımcıların belirlenmesinden sonra katılımcılar araştırmaya davet edilmiştir. Katılımcıların araştırmaya katılım daveti kabul etmesiyle birlikte özel gereksinimli çocukların ön test verileri toplanma süreci başlamıştır. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı ve Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ölçme araçları kullanılarak özel gereksinimli çocukların ön test verileri toplanmıştır. Aynı zaman zarfında özel gereksinimli çocukların ebeveynleri ile Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Aile Görüşme Formu aracılığıyla özel gereksinimli çocuklar ve geçiş süreci ile veriler toplanmıştır. Ebeveyn görüşmeleri yapıldıktan ve özel gereksinimli çocukların ön test verileri alındıktan sonra, özel gereksinimli çocukların okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi idarecileri ile Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu ve Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu veri toplama araçları kullanılarak veriler toplanmıştır.İlerleyen süreçteki eylem planları hazırlanmadan önce araştırmacı Türkiye Cumhuriyeti'nde yürütülen okul öncesinden ilkokula geçiş ile ilgili araştırmaları incelemiştir. YÖKTEZ, DERGİPARK, GOOGLE AKADEMİK Veri tabanlarından ilgili araştırmalara ulaşılmış ve analiz edilmiştir.

Özel gereksinimli çocuklara okul öncesi dönem içerisinde eğitsel müdahaleler planlanmış ve uygulanmıştır. Bu süreçte Renk Kavramı Öğretimi Beceri Kayıt Formu, Sayı Sayma Beceri Kayıt Formu, Temel Matematik Becerileri Beceri Kayıt Formu, Geometrik

Şekiller Beceri Kayıt Formu, Dinleme ve Anlama Beceri Kayıt Formu, Örüntü Tamamlama Beceri Kayıt Formu, Boyama Becerileri Beceri Kayıt Formu ve Temel Çizgi Çizme Beceri Kayıt Formu kullanılarak özel gereksinimli çocukların gelişimlerine ilişkin veriler toplanmıştır.

Özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş yaptıklarında ilkokul sınıf öğretmenlerinin en çok zorluk yaşadığı alanların belirlenmesi ve öğrencilerin bu alanlarda performans düzeylerinin yükseltilmesi önem taşıyan bir problemdi. Bu problemi çözebilmek ve özel gereksinimli çocuklara yaz dönemi eğitsel müdahale planlamasını yapabilmek için Osmaniye İlinde ve ilçelerinde görev yapan ilkokul sınıf öğretmenlerinden İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı (İGYGBÖA) ile veriler toplanmıştır.

Özel gereksinimli çocukların performansları beceri kayıt formları ile izlenmiştir. Hem beceri kayıt formları hem de İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracından (İGYGBÖA) elde edilen veriler ışığında yapılan değerlendirmeler sonucunda yaz döneminde özel gereksinimli çocuklara fonolojik farkındalık, büyük-küçük harf kopya etme ve şarkılı söyleme becerilerini içeren eğitsel müdahale planlaması yapılmıştır. Yaz döneminde yürütülen eğitsel müdahalelerin verileri; fonolojik farkındalık becerileri kayıt formları, büyük-küçük harf kopya etme beceri kayıt formları ve şarkı söyleme beceri kayıt formları aracılığıyla toplanmıştır. Fonolojik farkındalık becerileri ön test ve son test verileri Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) ile toplanmıştır. Özel gereksinimli çocukların oryantasyon haftasından önce Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı ve Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ölçme araçları ile son test verileri toplanmıştır.

Oryantasyon haftasından önce ilkokul sınıf öğretmenleri ve idarecileri ile görüşmeler yapılmıştır ve araştırmaya davet edilmişlerdir. İlkokulun başlamasının 3. Haftasında ilkokul sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri ile geçiş toplantısı düzenlenmiştir. Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu aracılığıyla toplantıda elde edilen veriler toplanmıştır.

Araştırmanın her safhasında araştırmacı günlüğüne notlar almıştır. İlkokula geçişin izlenmesi sürecinde yapılan yüz yüze ve telefon görüşmeleri araştırmacı günlüğüne not edilmiştir. Eylem araştırmasının tüm veri toplama süreçleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.Eylem Araştırması Veri Toplama Süreci

Veri Toplama Süreci	Kullanılan Veri Toplama araçları	Tarih
Özel gereksinimli çocuklara ilişkin ilk test verilerinin toplanması	Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği	11.09.2021- 16.10.2021
Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri ile görüşmelerin yapılması	Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Aile Görüşme Formu	23.10.2021- 11.10.2021
Okul öncesi öğretmenleri ile görüşmelerin yapılması	Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu	08.10.2021- 19.10.2021
Okul öncesi idarecileri ile görüşmelerin yapılması	Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu	9.10.2021
Özel gereksinimli çocuklara ilişkin okul öncesi dönem eğitsel müdahale verilerinin toplanması	Beceri Kayıt Formları	04.12.2021- 18.06.2022
Osmaniye İlinde ve ilçelerinde görev yapan ilkokul sınıf öğretmenlerinde geçiş sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin verilerin toplanması	İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı	23.02.2022- 21.03.2022
Özel gereksinimli çocukların fonolojik farkındalık ön test verilerinin toplanması	Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA)	25.06.2022- 02.07.2022
Özel gereksinimli çocuklara ilişkin yaz dönemi eğitsel müdahale verilerinin toplanması	Beceri kayıt Formları	09.07.2022- 27.08.2022
Özel gereksinimli çocuklara ilişkin son test verilerinin toplanması	Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği, Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı	29.08.2022- 03.09.2022
Okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenleri ile ilkokula geçiş toplantısı verilerinin toplanması	Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu	04.10.2022
Özel gereksinimli çocukların ilkokul süreçlerinin izlenmesi	Araştırmacı günlüğü	18.11.2022
Özel gereksinimli çocukların ilkokul süreçlerinin izlenmesi	Araştırmacı günlüğü	13.01.2023- 28.04.2023

3.7. Eylem Araştırmasının Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanın türü ne olursa olsun, geçerlilik ve güvenilirlik, bir çalışmanın kavramsallaştırmasına ve verilerin toplanma, analiz edilme ve yorumlanma biçimine ve bulguların sunulma biçimine dikkatle yaklaşılarak ele alınabilecek konulardır (Merriam, 2013). Güvenirliğin belirlenmesi açısından nitel ve nicel yöntemlerde farklılıklar bulunmaktadır. Güvenirlik, iç ve dış güvenirlik olarak ikiye ayrılmaktadır. Karagöz (2021) dış güvenirliği, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilmesi; iç güvenirliği, farklı araştırmacıların benzer veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşabilmesi olarak tanımlamıştır. İnsanın sürekli değişen bilişsel ve davranışsal yapısı nedeniyle sosyal bilimlerde yürütülen araştırmaların sonuçlarının aynı olması beklenemez. Ayrıca nitel araştırmalarda “her araştırmacı sonuçları farklı algılar ve yorumlar” ilkesi nitel araştırmalarda aynı sonuçlara ulaşma ihtimalini düşüren nedenlerdir (Karagöz, 2021). Nitel araştırmaların tarihsel gelişimi düşünüldüğünde farklı araştırmacılar güvenilirlik ve geçerlik ile ilgili farklı sınıflamalara gitmişlerdir. Lincoln ve Guba (1985), güvenilirliğin bir çalışmanın inanırılık (credibility), nakledilebilirlik (transferability), güvenilebilirlik (Dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) özelliklerini değerlendiren prosedürler yoluyla oluşturulabileceğini öne sürmüştür. İnanırılık, çalışmanın akla yatkınlığı ve bütünlüğünü; nakledilebilirlik, çalışmanın çıktılarını başka bağlamlara uygulama olasılığını; Güvenilebilirlik, açıkça tanımlanmış ve incelemeye açık araştırma prosedürlerini; Onaylanabilirlik, açıklanan prosedürlerin gerçekten gerçekleştiğine dair kanıtların varlığını ifade etmektedir (Stinger, 2013).

Geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğu ile açıklanabilir. Nicel araştırmalarda geçerlik, ölçme aracının ölçülmek istenen olguyu doğru ölçesi olarak ifade edilirken nitel araştırmalarda geçerlik, araştırılan olgunun ya da olayın olabildiğince objektif gözlemlenmesi ve ek yöntemlerle (katılımcılar veya uzmanlar tarafından teyit, çeşitleme) teyit edilebilmesi olarak tanımlanmıştır (Karagöz, 2021). Merriam (2013) nitel araştırmalarda iç geçerliği inanırılıkla ve dış geçerliği de nakledilebilirlikle aynı anlamda kullanmıştır.

Özel gereksinimli çocukların anasınıfından ilkokula başarılı geçiş sağlamalarına yönelik yürütülen bu eylem araştırmasından güvenirliği ve geçerliği sağlamaya yönelik çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırmaya 48 hafta ayrılarak araştırma ortamlarından yeterli veri

toplanması sağlanmaya çalışılmıştır. Veriler farklı tekniklerden ve farklı kişilerden toplanmıştır. Örneğin geçiş süreci ile ilgili aile, okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi idarecilerine benzer sorular yöneltilmiştir. Özel gereksinimli çocukların performans düzeyleri hakkında hem ailelere hem de okul öncesi öğretmenlerine benzer sorular yöneltilmiştir. Araştırmacı yalnızca görüşme verileri ile kalmamış gözlemediği performans verilerini kayıt etmiştir. Araştırmanın bazı boyutlarında farklı uzmanlardan görüşler alınmıştır. Örneğin fonolojik farkındalık becerileri kayıt formları hazırlanırken araştırmacının görev yaptığı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nden Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir doktor öğretim üyesi ve doçent akademisyenden görüşler alınmıştır. Düzenli veri toplanması ve analizi için ders sonrasında araştırmacı günlüğüne notlar almıştır. Derslerin %30 luk bölümü video kaydına alınmıştır ve geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmıştır. Toplanan nitel veriler farklı bir alan uzmanı ile çözümlenmiş ve kodlanmıştır. Görüş birliği ilkesine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın tüm aşamaları açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler özetlenerek katılımcıların teyit etmesi sağlanmıştır. Bu sayede katılımcılardan doğru verilerin toplanması amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen nitel verilerde araştırmanın inanırılığının artırılması için doğrudan aktarımlara yer verilmiştir. Araştırmacı 48 haftalık süreçte öğretmen/uygulamacı rolü ile araştırmacı rolünün karışmaması ve yansızlığı sağlamak için objektif olmaya çalışmıştır. Araştırmanın tüm aşamaları tutarlı bir şekilde ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Katılımcı ebeveynlere her hafta özel gereksinimli çocuklarının gelişim düzeyi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcı ebeveynlerin görüşleri dikkatlice not edilmiştir. Araştırma süresince Toplanan veriler sistematik şekilde analiz edilmiştir ve Tez İzleme Komitesi ve Geçerlik Komitesi ile paylaşılmıştır. Geçerlik Komitesi ile yapılan toplantılar EK 53'te tablo halinde gösterilmiştir.

3.8. Verilerin Analizi

Bu kısımda özel gereksinimli çocukların anasınıfından ilkokula geçiş süreçlerinde kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizlerinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bilgiler ortaya koyulacaktır.

3.8.1.Araştırma Kapsamında Toplanan Verilere ve Analiz Yöntemlerine Ait Bilgiler

Aşağıdaki tabloda araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları ve analiz yöntemleri gösterilmiştir:

Tablo 4. Araştırma Kapsamında Toplanan Veriler ve Analiz Yöntemleri

Alt Problemler	Veri Toplama aracı	Veri Analiz Yöntemi
1.Okul Öncesinden İlkokula Geçiş ile ilgili Türkiye’de yürütülen araştırmalarda nasıl sonuçlara ulaşılmıştır?	YÖKTEZ, DERGİPARK, GOOGLE AKADEMİK Veri tabanları	İçerik Analizi
2. Özel gereksinimli bireylerin okul öncesinden ilkokula geçiş süreçlerinde ilgili aile, öğretmen ve idareci görüşleri nelerdir?	Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Aile Görüşme Formu, Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu, Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu, Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu	Betimsel İçerik Analizi
3.Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde geçiş destek müdahale hizmetlerinin özel gereksinimli bireylerin Hazırbulunuşluk Düzeylerine olan etkisi nelerdir?	Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı, İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı, Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı, Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği Beceri kayıt formları	Grafik Analizi
4. Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde geçiş destek müdahale hizmetlerinin paydaşların tutumlarına olan etkisi nelerdir?	Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu, Araştırmacı Günlüğü	Betimsel İçerik Analizi İçerik Analizi

3.8.2. Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Türkiye’de yürütülen okul öncesinde ilkokula geçiş araştırmalarında, geçiş hizmetleri niteliği, karşılaşılan sorunlar ve önerilen çözüm önerileri başlıkları altında döküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analiz ile yürütülecek araştırma yöntemi olan eylem araştırmasının şekillendirilmesi, mevcut literatür ışığında eylemlerin planlanması amaçlanmıştır.

Okul öncesinden ilkokula geçiş ile ilgili araştırmalar; YÖKTEZ, DERGİPARK, GOOGLE AKADEMİK Veri tabanlarından elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen araştırmaların özetleri okunmuştur, okul öncesinden ilkokula geçiş ile ilgili olmayan araştırmalar hariç tutulmuştur. Bu hariç tutma kriterine göre, 9 araştırma elde edilmiştir. Hacıbrahimoğlu (2013), Altın (2014), Parlak (2017), Pişirir (2020), Kırat (2020), Güner (2020), Fidan (2022), Ulugöl ve Erbaş (2019) ve Erten-Kekik (2022) araştırmaları okul öncesinden ilkokula geçiş süreci ile ilgili bulgular içeren bu araştırmaya dâhil edilen araştırmalar olmuştur.

Araştırmalar, belirlenen temalar altında kodlara ayrılmıştır. Araştırmacı ve bir doçent öğretim üyesi analizi birlikte yürütmüştür. Elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır. %100 Görüş birliğine varılan kodlar temalar altında araştırma verileri ile birlikte ifade edilmiştir. Okul öncesinden ilkokula geçiş ile ilgili araştırmalar; okul öncesinden ilkokula geçişte yürütülen geçiş faaliyetleri, okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde okul ile ilgili yaşanan sorunlar ve okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde okul ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri temaları altında açıklanmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarını; Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Aile Görüşme Formu, Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu, Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu, Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu ve araştırmacı günlüğü oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler bir doçent öğretim üyesi ile birlikte analiz edilmiştir. %100 görüş birliğine varılan kodlar temalar altında açıklanmıştır.

Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Aile Görüşme Formundan elde edilen veriler özel gereksinimli çocuğa yönelik ebeveyn görüşleri, özyeterlik algılarına yönelik ebeveyn görüşleri, geçiş faaliyetlerine yönelik ebeveyn görüşleri ve geçişe yönelik ebeveyn önerileri

temaları altında açıklanmıştır. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formundan elde edilen veriler; geçişe yönelik görüşler, özel gereksinimli öğrenciye yönelik görüşler ve özyeterlik algılarına ilişkin görüşler temaları altında açıklanmıştır. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formundan elde edilen veriler; geçişe yönelik görüşler ve öz değerlendirmeye yönelik görüşler temaları altında toplanmıştır. Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formundan elde edilen veriler; araştırmanın ikinci alt problem sorusuna yönelik bulgularda sınıf öğretmenleri görüşleri olarak özel gereksinimli öğrenciye ilişkin görüşler ve geçiş sürecine ilişkin öneriler temaları altında açıklanmıştır. Bu veri toplama aracından elde edilen diğer bulgular araştırmanın katılımcılarının tutumlarına ilişkin araştırmanın 4. Alt problem cümlesine yönelik bulgularda açıklanmıştır.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bir doçent öğretim üyesi ile birlikte içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Kodlayıcılar öncelikle bağımsız olarak kodlama yapmış daha sonra kodları karşılaştırmıştır. %100 görüş birliğine varılan kodlar ve temalar ile analize son şekli verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler; araştırmanın yürütülme sürecinde karşılaşılan güçlükler, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin bulgular, araştırma katılımcılarının tutumlarına yönelik bulgular ve geçiş sonrası izleme bulguları olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır.

3.8.3. Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel veri toplama araçlarını; Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı, İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı, Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı, Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ve beceri kayıt formları oluşturmaktadır.

Nicel veri toplama araçlarının analizinde grafik analizi yöntemi kullanılmıştır. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı, Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı ve Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeğinden elde edilen veriler ön test ve son test bulgularını gösteren grafikler halinde gösterilmiştir. Beceri kayıt formları grafikler ve tablolar halinde ifade edilmiştir. İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı'ndan elde edilen veriler sütun grafiği ve tablolar halinde ifade edilmiştir. Bu tablolarda sınıf öğretmenlerinin çok güçlük yaşadıkları maddelerin ortalamaları alınmış ve ifade edilmiştir.

3.9. Araştırmanın Etiği

İnsanların içinde bulunduğu çalışmalarda yerine getirilmesi gereken kurallar ve ihmal edilmemesi gereken etik ilkeler vardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Özel gereksinimli öğrencilerin anasınıfından ilkokula başarılı geçişlerini hedefleyen bu çalışmada etik ilkelere dikkat edilerek süreç yürütülmüştür. Dikkat edilen etik ilkeler aşağıda ifade edilmiştir:

- 1.Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllü katılımcı onam formları doldurulmuştur.
- 2.Okul idarelerinden ve Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izinler alınmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden araştırma izni alınmıştır.
- 3.Araştırma sürecinde elde edilen veriler, katılımcıların kimlikleri ve yüzleri gizli tutulmuştur. Araştırma katılımcılarından bir anne ve bir babanın boşanma aşamasında oldukları için katılımcılar arasında bilgilerin paylaşılmasına çok büyük önem verilmiştir.
- 4.Araştırma verileri objektif şekilde ortaya koyulmuştur. Yanlılıktan kaçınılmıştır.
- 5.Araştırmanın katılımcılarına kod isimler verilmiş ve gerçek isimler saklı tutulmuştur.
- 6.Araştırma katılımcılarına ait bilgiler ve elde edilen veriler kesinlikle araştırma dışındaki bir kişiyle paylaşılmamıştır.

BÖLÜM 4

4.BULGULAR

Bu bölümde özel gereksinimli öğrencilerin anasınıfından ilkokula başarılı geçişlerinin sağlanması için katılımcı eylem araştırması sürecindeki deneyimin ifade edilmesi, yansıtılmalarının yapılması ve süreçte kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

Araştırma bulgularının temeli 4 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; Türkiye’de yürütülen okula geçiş araştırmalarında mevcut durumun analizi, yürütülen bu araştırma özelinde okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde katılımcıların görüşleri, yürütülen bu araştırmada geçiş destek müdahale hizmetleri verilen özel gereksinimli öğrencilerin bu müdahale ve hizmetlerden etkilenme düzeyleri ve son olarak yürütülen bu araştırmanın katılımcıların tutumları üzerine etkilerinin ortaya koyulmasından oluşmaktadır.

4.1.Okul Öncesinden İlkokula Geçiş İlişkin Türkiye’de Yürütülen Araştırmalardan Elde Edilen Bulgular

Türkiye’de okul öncesinden ilkokula geçiş ile ilgili yürütülen araştırmaların belirli temalar altında analizine dayanan bulgular bu bölümde paylaşılmıştır.

4.1.1.Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Yürütülen Geçiş Faaliyetleri

Okul öncesinden ilkokula geçişte yürütülen geçiş faaliyetlerine ilişkin Güner’in (2020) araştırmasında bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmada ilkokula geçişte yürütülen geçiş faaliyetleri aşağıda ifade edilmiştir:

Tablo 5. Geçiş Sürecinde Yürütülen Geçiş Faaliyetleri

Kategoriler	Geçiş Sürecinde Yürütülen Geçiş Faaliyetleri
Okula Başlamadan Önce Kurumsal Yürütülen Geçiş Faaliyetleri	İlkokul birinci sınıf listelerinin okul başlamadan önce erken bir zamanda oluşturulması, İlkokul birinci sınıf okutan öğretmenlerin bir yıl önce anasınıfı dersliklerini/okul öncesi eğitim kurumlarını ziyaret etmiş olmaları, İlkokula geçiş planının hazırlanması,
Okul Başlamadan Önce Öğrenciye yönelik Geçiş Faaliyetleri	Tanışma, Okulu tanıma ve oyun etkinlikleri, İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin anasınıfında/ okul öncesi eğitim kurumunda iken ilkokul birinci sınıf dersliklerini ziyaret etmiş olmaları,
Okul Başlangıcından Sonra Kurumsal Geçiş Faaliyetleri	Okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokula başlayan çocuklar için toplantı aracılığıyla bir araya gelmeleri Okula başlayan çocuklar için yürütülen hazırlıkların okulda oluşturulan bir komisyon tarafından değerlendirilmesi,
Okul Başlangıcından Sonra Öğrenciye Yönelik Geçiş Faaliyetleri	Kurallı öğrenme, Sınıf kahvaltısı, Okuldaki ilk gün etkinliklerinin şenlik havasındaki bir program aracılığıyla yürütülmesi, Okul başladıktan sonra öğrenci ve ailelerine yönelik ev ziyaretlerinin düzenlenmesi,

4.1.2.Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Aşağıdaki tabloda Türkiye'deki araştırmalarda elde edilen verilere dayalı olarak okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde ortaya çıkan sonuçlar gösterilmiştir:

Tablo 6. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Kategoriler	Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar	Araştırmacılar
Özel gereksinimli çocuğa ilişkin özellikler	İnce motor beceri sorunları; kalem tutma, yazı yazma, boyama, makas tutma, düğme ilikleme ve fermuar kapama, yapıştırma, kesme becerileri, Kaba motor becerilerde ise; yürüme ve koşma becerileri ile ilgili sorunlar Sosyal ve duygusal gelişim anlamında öğrencilerin ilkokula geçiş sürecinde duygulara yönelik beceri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve okul yaşantısı ile ilgili becerilerde sorunlar Duygulara yönelik beceriler içerisinde yer alan aileye bağımlı olma, olumlu ilişkiler kurma ve olumlu ilişkiler kurma okul yaşantısı beceriler içerisinde yer alan sınıf kurallarına uyum sorunları İlkokula geçiş sürecinde, konuşma bozukluğu içerisinde yer alan harf telaffuzları ve sesleri çıkarma becerilerinde sorunlar Öz bakım becerileri bağlamında karşılaşılan sorunlar; tuvalet becerisi, giyinme-soyunma becerisi, kişisel temizlik becerisi, yemek ile ilgili araç-gereç kullanma becerisi ve kişisel eşyalarını koruma becerisi Otizm spektrum bozukluğu tanımlı çocukların ilkokula geçişte yaşanan sosyal uyum sorunları	Pişirir, (2020), Parlak, (2017),
Aile	Aileler, kurumlar ve öğretmenler arasında iletişim sorunlarının olması Ailelerin tutumları (aşırı koruyucu, baskıcı, aşırı hoşgörülü, yönlendirici ve mükemmeliyetçi tutum) ile ilgili sorunlar	Fidan(2022), Pişirir (2020),
Öğretmenler	Özel eğitim alanında bilgi sahibi olmama, Zaman yetersizliği, Öğretmen yetiştirme programları, Hizmet içi çalışmaların yetersizliği ve olumsuz öğretmen tutumu	Hacıbrahimoglu (2013)
İdareciler	Öğretmenlerin ve okulun özel gereksinimli öğrenciyi kabul etmemesi, özel eğitim okullarına yönlendirme isteği Sınıf listelerinin geç oluşturulmasına bağlı olarak okula geçiş uygulamalarının zamanında planlanamaması, Okulun taşıma merkezi olması nedeniyle tüm öğrenci ve ailelerin okula uyum sürecine katılamaması sorunları	Altın, (2014) Güner, (2020)
RAM	İlkokula geçiş sürecinde resmi sorumluluğu bulunan rehberlik araştırma merkezleri ile değerlendirme sisteminde yaşanan sorunlar ve değerlendirmelerin çok uzun zaman alması problemleri	Hacıbrahimoglu (2013)
MEB	Okul öncesi ve ilkokul arasında pedagojik farklılıkların olması, geçiş sürecinin hızlı gerçekleşmesi, Kurumlar arasında işbirliği ve bilgi paylaşımı olmaması	Fidan(2022), Erten-Kekik(2020),
Okullar	Geçiş sürecinde fiziksel ortamın değişmesi,	Fidan (2022),
Özel özel eğitim merkezleri	Bilgi paylaşımının olmaması, Öğretim yöntem ve tekniklerindeki farklılıklar Maddi kaygıların ağırlık kazanması sorunları	Hacıbrahimoglu (2013)

Özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula geçişte yaşadıkları sorunları Hacıbrahimoğlu (2013); çocuğun özellikleri ile ilişkili, aile, okul, sınıf, öğretmen, özel özel eğitim merkezleri ve RAM'lar başlıkları altında kategorize etmiştir.

Okul öncesi ve ilkokul arasında pedagojik farklılıkların olması, geçiş sürecinin hızlı gerçekleşmesi, geçiş sürecinde fiziksel ortamın değişmesi ve aileler, kurumlar ve öğretmenler arasında iletişim sorunlarının olması geçiş sürecinde yaşanan sorunlar olarak literatürde yer almaktadır (Fidan, 2022). Kurumlar arasında işbirliği ve bilgi paylaşımı olmaması geçiş sürecinde Türkiye'de yaşanan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Erten-Kekik, 2022).

Altın (2014) otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların annelerinin ilkokula geçiş sürecinde yaşadıkları sorunları araştırmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin ve okulun özel gereksinimli öğrenciyi kabul etmemesi, özel eğitim okullarına yönlendirme isteği karşılaşılan en önemli sorun olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmada karşılaşılan diğer en önemli sorunun maddi sorunlar olduğu ortaya koyulmuştur.

Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde çocuk özellikleri ile ilgili yaşanan sorunlara literatürde yer verilmiştir. Çocuklarda ince motor beceri sorunları; kalem tutma, yazı yazma, boyama, makas tutma, düğme ilikleme ve fermuar kapama, yapıştırma, kesme becerileri, kaba motor becerilerde ise; yürüme ve koşma becerileri ile ilgili sorunlar yaşandığı ortaya koyulmuştur. Sosyal ve duygusal gelişim anlamında öğrencilerin ilkokula geçiş sürecinde duygulara yönelik beceri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve okul yaşantısı ile ilgili becerilerde sorunlar yaşandığı bulguları yer almaktadır. Duygulara yönelik beceriler içerisinde yer alan aileye bağımlı olma, olumlu ilişkiler kurma ve olumlu ilişkiler kurma okul yaşantısı beceriler içerisinde yer alan sınıf kurallarına uyum sorunları bulguları ortaya koyulmuştur. İlkokula geçiş sürecinde, konuşma bozukluğu içerisinde yer alan harf telaffuzları ve sesleri çıkarma becerilerinde sorunlar ifade etmiştir. Öz bakım becerileri bağlamında karşılaşılan sorunlar; tuvalet becerisi, giyinme-soyunma becerisi, kişisel temizlik becerisi, yemek ile ilgili araç-gereç kullanma becerisi ve kişisel eşyalarını koruma becerisi olarak ortaya koyulurken, ailelerin tutumları (aşırı koruyucu, baskıcı, aşırı hoşgörülü, yönlendirici ve mükemmeliyetçi tutum) ile ilgili sorunlar ortaya koyulmuştur. Ailelerin tutumlarından kaynaklı sorunların çocukların ilkokula geçişlerini olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır (Pişirir, 2020).

Otizm spektrum bozukluğu tanımlı çocukların ilkokula geište yaşanılan sosyal uyum sorunları geçişi olumsuz yönde etkileyen durumlar olarak literatürde yer bulmuştur. Yapılan araştırmalarda geçiş sürecinde öğretmenler, OSB'li öğrencilerin akademik derslerde, gürültülü ortamlarda, OSB'li çocukların acıktıklarında ve rutinlerin dışarısına çıkıldığı zamanlarda en çok sosyal uyum sorunları yaşandığını ifade etmişlerdir (Parlak, 2017).

Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde okul ile ilgili yaşanan sorunlar; fiziki alt yapı eksikliği, personel gereksinimi ve sınıf oturma düzenindeki değişimler olarak ortaya koyulmuştur. Öđretmen özellikleri ile ilgili sorunlar; özel eğitim alanında bilgi sahibi olmama, zaman yetersizliği, öğretmen yetiştirme programları, hizmet içi çalışmaların yetersizliği ve olumsuz öğretmen tutumu olarak literatürde yer almıştır. İlkokula geçiş sürecinde resmi sorumluluğu bulunan rehberlik araştırma merkezleri ile değerlendirme sisteminde yaşanan sorunlar ve değerlendirmelerin çok uzun zaman alması problemleri geçiş sürecinde yaşanan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli çocuklara destek hizmeti sunan özel özel eğitim merkezleri ile ilgili; bilgi paylaşımının olmaması, öğretim yöntem ve tekniklerindeki farklılıklar ve maddi kaygıların ağırlık kazanması sorunları ilkokula geište karşılaşılan problemler olarak ortaya koyulmuştur (Hacıbrahimoğlu, 2013). Sınıf listelerinin geç oluşturulmasına bağlı olarak okula geçiş uygulamalarının zamanında planlanamaması, okulun taşıma merkezi olması nedeniyle tüm öğrenci ve ailelerin okula uyum sürecine katılamaması sorunları okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde karşılaşılan sorunlar olarak ifade edilmiştir (Güner, 2020).

4.1.3.Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik özüm Önerileri

Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir

Tablo 7. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Kategoriler	Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Araştırmacılar
Özel gereksinimli çocuklar	Geçiş sürecinde çocuklara ilkokulu tanıtıcı toplantılar düzenlenmesi Okul öncesi eğitim süresinin daha uzun olması,	Pişirir (2017), Fidan (2022),
Aileler	Ailelere yönelik eğitimler düzenlenmesi, Ailelerin geçiş sürecinde aktif katılımının sağlanması	Hacıbrahimoğlu (2013),Pişirir (2017), Kırat(2020),
Öğretmenler	Sınıf öğretmenlerine yönelik eğitimler düzenlenmesi, Öğretmenlere bilgi iletimi ve dökümantasyonu ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi Geçiş sürecinin BEP'lerde yer alması BEP'lerin hazırlanmasında öğretmenler arası işbirliğinin artırılması	Hacıbrahimoğlu (2013), Erten-Kekik (2022), Ulugöl ve Erbaş (2019), Altın (2014).
RAM	Erken tanı ve tarama hizmetlerinin geliştirilmesi,	Hacıbrahimoğlu (2013),
Üniversiteler	Öğretmen yetiştirme programında düzenlemeler, Geçiş süreçleri ile ilgili eğitim fakültelerinin boylamsal araştırmalar yürütmesi Geçiş sırasında iki kademedeki öğretmenin de ortak beklentiler ve sonuçların alması için üniversite programlarına uyumluluk sağlayacak iş birliği ve ortak program gibi dersler eklenmesi,	Hacıbrahimoğlu (2013), Ulugöl ve Erbaş (2019), Erten-Kekik, (2022).
MEB	Yasal düzenlemeler, Okul öncesi ve ilkokul arasındaki pedagojik farklılıkların yarattığı olumsuzlukların en aza indirilmesi, Geçiş süreci başından sonuna kadar bir ekip halinde çalışmayı gerektiren bir süreç olduğu için bu gereksinimin karşılanması için rehber öğretmenlerin ilkokula geçiş sürecinde koordinatör olarak görevlendirilmesi, Okul öncesine ve birinci sınıfa başlayan öğrenciler için oluşturulan okulun ilk haftası uyum çalışmaları geçiş süreci içinde geçişe uyum haftası olarak dönem sonu ve başında oluşturulması, Geçiş sürecinde kademeler arası farkın azaltılması için ara sınıf/hazırlık sınıfların kurulması, Geçiş sürecinde veri iletimi sistemleri kurularak izleme süreci sistematikleştirilmesi,	Hacıbrahimoğlu (2013), Fidan (2022), Ulugöl ve Erbaş (2019), Erten-Kekik,(2022).
Fiziki kapasite	Okullardaki fiziksel alt yapının iyileştirilmesi,	Hacıbrahimoğlu (2013),

Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde yaşanan sorunlara yönelik Hacıbrahimoğlu (2013); aile ve sınıf öğretmenlerine yönelik eğitimler düzenlemesi, okullardaki fiziksel alt yapının iyileştirilmesi, erken tanı ve tarama hizmetlerinin geliştirilmesi, okulöncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, öğretmen yetiştirme programında düzenlemeler ve yasal düzenlemeler olmak üzere çeşitli önerileri özetlemiştir.

Geçiş sürecinde ailelere ve çocuklara ilkokulu tanıtıcı toplantılar düzenlemesi gerektiği ifade edilmiştir (Pişirir, 2017). Ailelerin geçiş sürecinde aktif katılımının olması geçiş sürecinin başarısı için önerilen bulgular arasında yer almaktadır (Kırat, 2020). Okul öncesi ve ilkokul arasındaki pedagojik farklılıklardan dolayı okul öncesi ile ilkokul birinci sınıfın harmanlanması gerektiği, keskin ayrımların azaltılması gerektiği vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitim süresinin daha uzun olması gerektiği önerilmiştir (Fidan, 2022). Geçiş süreci başından sonuna kadar bir ekip halinde çalışmayı gerektiren bir süreçtir. Bu gereksinimin karşılanması için rehber öğretmenlerin ilkokula geçiş sürecinde koordinatör olarak görevlendirilmesi araştırmalarda sunulan öneriler arasında yer almaktadır (Ulugöl ve Erbaş, 2019). Geçiş sürecinin başarısı erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocukların tanılama ve eğitsel müdahalelerinin içeriği ile yakından ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında geçiş süreçleri ile ilgili eğitim fakültelerimizin boylamsal araştırmalar yürütmesi önerisi literatürde yer alan önerilerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Ulugöl & Erbaş, 2019).

Okul öncesine ve birinci sınıfa başlayan öğrenciler için oluşturulan okulun ilk haftası uyum çalışmaları geçiş süreci içinde geçiş uyum haftası olarak dönem sonu ve başında oluşturulması, geçiş sürecinde kademeler arası farkın azaltılması için ara sınıf/hazırlık sınıfların kurulması, geçiş sırasında iki kademedeki öğretmenin de ortak beklentiler ve sonuçların alması için üniversite programlarına uyumluluk sağlayacak iş birliği ve ortak program gibi dersler eklenmesi, geçiş sürecinde veri iletimi sistemleri kurularak izleme süreci sistematikleştirilmesi, öğretmenlere bilgi iletimi ve dökümantasyonu ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi önerileri ilkokula başarılı bir geçiş için sıralanan öneriler olarak ortaya koyulmuştur (Erten- Kekik, 2022).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel müdahalesinin programlandığı belge bireyselleştirilmiş eğitim programıdır. Özel gereksinimli bir öğrenci için önem bir durumu temsil eden geçiş sürecinin BEP'lerde yer alması başarılı bir geçiş için önerilmiştir (Ulugöl & Erbaş, 2019). BEP'lerin hazırlanma sürecinde sadece bir öğretmen üzerinden işlemlerin yürütülmesinin yetersizliğe yol açacağı vurgulanmış, BEP'lerin hazırlanmasında öğretmenler

arası işbirliğinin artırılması önerilmiştir (Altın, 2014). Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçiş sürecinde yaşadığı en önemli sorunların başında öğretmenlerin ve okulun özel gereksinimli öğrencileri istememesinin geldiğini belirten Altın (2014) öğretmen ve idarecilere bu olumsuzlukları giderici hizmet içi eğitimlerin verilmesini önermiştir.

4.2.Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesinden İllkokula Geçiş Süreçlerinde İlgili Aile, Öğretmen ve İdareci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula geçiş süreçlerinde araştırmaya katılımcı olan ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenleri ve ilkokul öğretmenleri ile okul öncesi idarecilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu başlık altında sunulan veriler; Okul Öncesinden İllkokula Geçiş Aile Görüşme Formu, Okul Öncesinden İllkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu, Okul Öncesinden İllkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu ile Okul öncesi ve İllkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu veri toplama araçlarından elde edilen bulgulardan oluşmaktadır.

Görüşme formlarından elde edilen veriler sonraki eylem planlarının oluşturulmasına kaynak teşkil etmiştir. Okul Öncesinden İllkokula Geçiş Aile Görüşme Formu, Okul Öncesinden İllkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu, Okul Öncesinden İllkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu verileri özel gereksinimli öğrencilere eğitsel müdahale uygulamaları yapılmadan önce analiz edilmiştir. Okul Öncesi ve İllkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu verileri özel gereksinimli çocuklar ilkokula başladıktan sonra analiz edilmiştir.

4.2.1. Aile Görüşleri

Yarı yapılandırılmış bir görüşme formu olan Okul Öncesinden İllkokula Geçiş Aile Görüşme Formu ile toplanan verilerin analizine göre oluşturulan tema ve kodlara ilişkin bulgular bu kısımda açıklanmıştır. Okul Öncesinden İllkokula Geçiş Aile Görüşme Formu içerisinde ebeveynlere; özel gereksinim durumunu ilk olarak farketme, özel gereksinimli çocuklarının beslenme, iletişim, özbakım, problem davranışlar, özel gereksinimli çocukların en çok sevdiği yiyecek, oyun ve etkinlikler, geçiş sürecinde ailelere verilen hizmetler ve geçiş sürecinde ailelerin ihtiyaçları ve önerilerine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilecek cevaplarla, özel gereksinimli çocuklara ve ebeveynlerine yönelik geçiş sürecinde yürütülecek faaliyetlerin planlanması için veriler toplanması hedeflenmiştir. Ayrıca bu görüşmelerden okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde yürütülen faaliyetlerin niteliğine ilişkin veriler elde

edilmesi ve olası çözüm önerilerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Aşağıdaki tabloda katılımcı ebeveynlerden elde edilen verilerin analiz ile ortaya çıkan temalar ve alt temalara ilişkin veriler ifade edilmiştir:

Tablo 8.Aile Görüşleri Analizi Tablosu

Temalar	Alt Temalar	Katılımcı
1.Özel Gereksinimli Çocuğa İlişkin Ebeveyn Görüşleri	Özel Gereksinimi İlk Fark Etme Beslenme Problemleri Problem Davranışlar İletişim Becerileri En Çok Sevilen Yiyecek, Oyuncak ve Etkinlik Özbakım Becerileri	Zeynep Anne, Huriye Anne, Metin Baba,
2.Ebeveynlerin Özyeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri	Özel Gereksinim Durumu ile İlgili Özyeterlik Algıları Yasal Haklar Özyeterlik Algıları Kavram veya Beceri Öğretim Özyeterlik Algıları	Zeynep Anne, Huriye Anne, Metin Baba,
3.Geçiş Faaliyetlerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri	Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Programı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden Alınan Destek Anaokulundan İlkokula Geçişte İhtiyaç Duyulan Desteklere İlişkin Ebeveyn Görüşleri	Zeynep Anne, Huriye Anne, Metin Baba,
4.Geçiş Sürecinde Ebeveynlerin Önerileri		Zeynep Anne, Huriye Anne, Metin Baba,

4.2.1.1.TEMA 1. Özel Gereksinimli Çocuğa İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Bu kısımda araştırma katılımcısı ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarına ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular alt temalar altında verilmiştir.

4.2.1.1.1. ALT TEMA1: Özel Gereksinimi İlk Fark Etme

Umut Berkay ve Ali'nin annesi Zeynep Anne, Umut Berkay'ı 3 yaşında fark ettiklerini Otizm Spektrum Bozukluğu tanısını almasından sonra ikizi Ali'yi de teste götürdüklerini onun da tanı aldığını, Umut Berkay'ı ilk fark eden kişinin de kardeşi olduğunu söylemiştir. Kardeşinin çocuğunun da OSB'li olduğunu ifade etmiştir.

Zeynep Anne: '3 yaşında farkettilik, Umut Berkay'a test yapılip otizimli çıkınca Ali'yi de teste götürdük o da otizimli çıktı. Kardeşim Umut'u farkettilik. Konuşamıyordu çocukları git bir göster dedi böyle başladı.'

Hatice'nin babası Metin Baba, 5 yaşında fark ettiğini ve Huriye Anne'm fark ettiğini ifade etmiştir. Huriye Anne eşinin yengesinin ilk fark ettiğini ifade etmiştir.

Huriye Anne: 'Hatice 3 yaşına girmişti. İki ay sonra doktora gitmiştilik. Orada fark ettik. Doktor tavsiyesi ile kreşe başladık. Eşimin yengesi farkettilik. Amcamların çocuğu da var konuşamıyor dedi. Konuşamıyordu öyle farkettilik. Otizm olabilir dediler.'

2.1.1.2. ALT TEMA 2: Beslenme Problemleri

Zeynep Anne çocuklarının beslenme problemleri olduğunu ifade etmiştir. Durumu şöyle açıklamıştır:

Zeynep Anne: 'Evet problem yaşıyoruz belli başlı yemekler yiyorlar. Yeni yiyecekleri yemiyorlar, denemede sorunumuz var. Patates kızartması, piriç pilavı ve makarna sabit yedikleri yiyecekler.'

Huriye Anne ve Metin Baba, Hatice'nin beslenme ile ilgili bir probleminin olmadığını belirtmişlerdir ve soruya aşağıdaki cevapları vermişlerdir:

Huriye Anne: 'Hiç bir problem yaşamadık. Yemek seçmez. Sürekli yemek yer. İhtiyacı olmasa da yer. Doyduğunun farkına pek varmaz.'

Metin Baba: 'Hayır problem yaşamıyoruz. Yeterki aç olsun herşeyi yer. Her çocuk gibi abur cubur seviyor.'

2.1.1.3. ALT TEMA 3: Problem Davranışlar

Huriye Anne ve Metin Baba, Hatice'nin problem davranışlarının olmadığını belirtmişlerdir ve soruya aşağıdaki cevapları vermişlerdir:

Huriye Anne: 'Takıntılı bir davranışı yok. Problem davranışı yok. Önceden sürekli sinir krizi geçirip etrafta dağıtırdı şimdi yok.'

Metin Baba: 'Çok hareketli kendisine yetişmekte zorlanıyoruz en büyük sıkıntımız o. Takıntılı bir davranışı yok.'

Zeynep Anne Umut Berkay ve Ali'nin problem davranışlarının olduğunu belirtmiş ve şu şekilde durumu ifade etmiştir:

Zeynep anne: 'Problem davranışları var. Olması istediği bir şeyi eşyalara zarar vererek elde etmeye çalışıyor. Üçüncü kişiler olmazsa ortamda istediğini elde edemiyor. Ali'nin tırnak yeme takıntısı var, Umut Berkay'da da dudak yeme takıntısı var.'

2.1.1.4.ALT TEMA 4: İletişim Becerileri

Zeynep Anne, Umut Berkay ve Ali'nin göz teması kurduklarını fakat sınırlı olduklarında konuştuklarını anlamakta güçlük çektiğini söylemiştir.

Zeynep Anne: 'Göz teması kuruyorlar. Sinirliyse konuşmalarını anlamıyorum. Onlara o anda sakinleşince söylediklerini anlayacağımı söylüyorum.'

Huriye Anne, Hatice ile ilgili olarak göz temasında problem olduğu söylerken, Metin Baba, Hatice'nin göz teması kurmada bir probleminin olmadığını aşağıdaki sözlerle ifade etmişlerdir:

Huriye Anne: 'Konuşmasında bir problem yok ama göz teması kurmada sorunlar var. Evde şarkı söylüyor eline kaşık atıyor.'

Metin Baba: 'Göz teması kuruyor. Konuşmada bir sıkıntımız yok. İstedığımız şeyi yapabiliyor. Önce biraz nazlanır ama yapar.'

2.1.1.5. ALT TEMA 5: En Çok Sevilen Yiyecek, Oyuncak ve Etkinlik

Zeynep Anne, Ali ve Umut Berkay'ın en çok sevdiği yiyecek, oyuncak ve etkinliklerin neler olduğuna ilişkin bu soruya aşağıdaki gibi cevap vermiştir:

Zeynep Anne: 'En sevdikleri yiyecek Ali'nin çikolata, Umut Barış'ın cips. Oyuncak Ali silah Umut Berkay araba. Etkinlik olarak telefonda dijital oyunları seviyorlar. Maykraft oyununu seviyorlar. Videolarını izliyor Umut Berkay, daha sonra maykraftta uyguluyor.'

Huriye Anne, Hatice'nin en çok sevdiği yiyecek, oyuncak ve etkinliklerin neler olduğuna ilişkin bu soruya aşağıdaki gibi cevap vermiştir:

Huriye Anne: 'En sevdiği yiyecek olarak çorbaları çok sever. En sevdiği oyuncak toptur. En sevdiği etkinlik kes yapıştır etkinliklerini çok seviyor.'

Metin Baba, Hatice'nin en çok sevdiği yiyecek, oyuncak ve etkinliklerin neler olduğuna ilişkin bu soruya aşağıdaki gibi cevap vermiştir:

Metin Baba: 'En sevdiği yiyecek çorbadır. En sevdiği oyuncak balon ve toptur. En sevdiği etkinlik bisiklete binmektir.'

2.1.1.6. ALT TEMA 6: Özbakım Becerileri

Zeynep Anne, Umut Berkay ve Ali'nin özbakım becerilerine sahip olma düzeyleri ile ilgili aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Zeynep Anne: 'Bağımsız olarak banyo yapamıyorlar. Küçüğü yapıyorlar, büyüğe gidemiyorlar. Büyük tuvalette oturmada sorunları var. Temizliklerine yardım ediyorum. Düğmesiz şekilde pijamalarını ve iç çamaşırlarını giyebiliyorlar.'

Huriye Anne, Hatice'nin tuvalet, giyinme soyunma becerilerine sahip olduğunu ifade etmiştir. Metin Baba, ayrıca ayakkabısını giyme becerisine de sahip olduğunu belirtirken fermuar çekme ve düğme ilikleme becerisinde baba, Hatice'nin bu becerilere sahip olduğunu ifade etmiştir. Görüşler aşağıdaki gibidir:

Huriye Anne: 'Söylenirse tuvaletini her şeyini yapar. Temizliğini yapar söylendiğinde. Sıkıldığı anda altına kaçırdığı oluyor. Kıyafetlerini kendisi giyip çıkarıyor. Düğme ilikleme ve fermuar çıkarma işlemlerini ben yapıyorum.'

Metin Baba: 'Banyosunu bizde yapmıyor. Ama tuvalete kendisi bağımsız olarak gidiyor. Ayakkabısının bağcığını bağlar. Kıyafetleri kendi seçer ve kendi giyer. Fermuar çeker, düğme ilikler.'

4.2.1.2. TEMA 2: Ebeveynlerin Özyeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Bu kısımda araştırma katılımcısı ebeveynlerin özyeterlik algılarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.1.2.1. ALT TEMA 7: Özel Gereksinim Durumu ile İlgili Özyeterlik Algıları

'Çocuğunuzun özel gereksinim özelliklerini yeterli düzeyde bildiğinizi düşünüyor musunuz? Bu konuda yardıma ihtiyaç duyuyor musunuz?' sorusuna ilişkin olarak Zeynep Anne yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunu bir çok kaynağı okuduğunu söylemiş soruya aşağıdaki gibi cevap vermiştir:

Zeynep Anne: 'Evet bildiğimi düşünüyorum. Gerekli araştırmayı yaptık.'

Huriye Anne bilgisinin olduğunu ancak bilgilerinin yenilenmesini istemektedir. Metin Baba ise yeterli bilgi sahibi olmadığını yardıma ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Huriye Anne: 'Ben çocuk gelişimi mezunuyum. Biliyorum. Ama yeni bilgileri almak isterim tazelenmiş olurum.'

Metin Baba: 'Her şeyi bilemeyiz. Yardıma ihtiyacımız var. Bize bilgilendirme yapılırsa iyi olur.'

4.2.1.2.2. ALT TEMA 8: Yasal Haklar Özyeterlik Algıları

Ebeveynler yasal hak ve sorumlulukları konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ve bilgi talep ettiklerini ifade etmişlerdir.

Zeynep Anne: *'Bu konuda yardım olabilir yasal haklarımızı tam olarak bilmiyoruz.'*

Huriye Anne: *'Yasal haklarımı bilmiyorum. Bilgiye ihtiyacım var.'*

Metin Baba: *'Hiç bir şey bilmiyorum. Hafta da kaç saat ders desteği sağlanıyor. Çocuktan maaş alınıyor mu hiç bilmiyorum. Maddi boyutlarla ilgilenmiyorum ama bilgim yok.'*

4.2.1.2.3. ALT TEMA 9: Kavram veya Beceri Öğretim Özyeterlik Algıları

Ebeveynler özel gereksinimli çocuklarına yeni bir beceri veya kavram öğretiminde kendilerine sunulacak bir eğitimin veya rehberliğin faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Zeynep Anne: *'Renkleri kendim öğrettim ama tabiki yeni bir beceri öğretiminde öğretmen danışmanlığı daha iyi olur.'*

Huriye Anne: *'Oturtabilirsem yaparım ama oturma problemimiz var. Destek alsam daha güzel olur. Mesela siz oturtup ders yapabiliyorsunuz ama ben yapamıyorum.'*

Metin Baba: *'Çok hareketli olduğu için odaklanmada sorun yaşıyor, öğrenmekte güçlük çekiyor. Yardıma ihtiyaç duyuyorum.'*

4.2.1.3. TEMA 3: Geçiş Faaliyetlerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Bu kısımda ebeveynlerin geçiş sürecindeki faaliyetlere ilişkin görüşleri açıklanmıştır.

4.2.1.3.1. ALT TEMA 10: Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Programı

Katılımcı ebeveynlerin üçü de geçiş sürecinde kendilerine yönelik Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Programının yürütülmediğini ifade etmiştir.

4.2.1.3.2. ALT TEMA 11: Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden Alınan Destek

Araştırma katılımcıları üç ebeveyn de RAM'lerden geçiş sürecinde destek almadıklarını ifade etmiştir.

Zeynep Anne: *'Hayır yapılmadı. En son 8 ay önce gittim rapor için. İlkokula geçişte danışmanlık hizmeti verebileceklerini söylediler ancak, kendilerinin bir talebi olmadı. Siz gelerseniz biz yardımcı oluruz dediler.'*

Huriye Anne: *'Hayır yapılmadı.'*

Metin Baba: *'Hayır yürütülmedi.'*

4.2.1.3.3. ALT TEMA 12: Anaokulundan İlkokula Geçişte İhtiyaç Duyulan Desteklere İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Ebeveynler, geçiş sürecindeki ihtiyaçlarını ilkökul kademesindeki öğretmen yeterlik ve tutumları ile yönlendirme sürecine yönelik inançlarını ifade etmişlerdir.

Zeynep Anne: *'En büyük korkumuz öğretmen. Öğretmen ilgilenecek mi? öğretmen yeterli mi? bu gibi korkularım var.'*

Huriye Anne: *'Normal bir okula giderse düzeleceğini düşünüyorum. Genel eğitim ilkökule gitmesi gerektiğini düşünüyorum. Özel eğitim okullarına giderse onları taklit etmeye meyilli daha kötü olacağını düşünüyorum. Akranlarıyla arasında bir fark göremiyorum.'*

Metin Baba: *'Öğrenmeyle sıkıntımız olduğu için çocuğun uygun ortama yerleştirilmesi lazım. Sosyal aktivitelerde bir sorunu yok gibi.'*

4.2.1.4. TEMA 4: Geçiş Sürecinde Ebeveynlerin Önerileri

Araştırma katılımcıları Zeynep Anne, Huriye Anne ve Metin Baba geçiş süreci ile ilgili çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler; öğretmen yeterliliklerin artırılması, destek eğitim olanaklarının artırılması ve RAM'lerin ebeveynleri bilgilendirmesi olarak sıralanabilir.

Zeynep Anne: *'Anaokullarında özel gereksinimli çocuklara ayrımcılık yapılıyor. Ben bunu Umut Berkay'da yaşadım. Saat 13-17 arası olan okul saatinde çocuğu zaptmekte zorlanıyorlar. Bana 15.30 gibi gelip çocuğu alabilir misin dediler bende Kabul etmedim. Farklı okullarda farklı öğretmenler çocuğun 2 saat dursun gel al diyebiliyor ama bu çocuk özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi devletin anasınıfına kayıtlı. Öğretmenler uğraşmak*

istemediği için böyle konuşabiliyorlar. Anaokulu öğretmenleri ve ilkokul öğretmenlerinin, biz nasıl araştırıyor öğrenmeye çalışıyorsak onlarında eğitim almasını istiyoruz. Bilmedikleri bir şeyi nasıl yapacaklar onları da yargılayamıyoruz bu yüzden. Otizmi bilmiyorlar, çocuğa nasıl yaklaşacaklarını bilmiyorlar sonucunda sorun yaşıyorlar. Çözüm olarak aileye gel çocuğu erken al diyorlar. Rehabilitasyon merkezinden ayda 8 ders almak bizim çocuklarımıza yetmiyor. Diğer velilere de söyledim gerekirse CİMER e yazalım dedim. 40+40 80 dakika haftada bizim çocuklarımız için yetersiz devletimiz bu ders sayısını arttırabilir. Bizim çocuklarımız eğitim aldıkça gelişiyor. Çocuklarımızın ilk hallerinin videoları var, eğitim aldıkça nasıl geliştiklerini siz de göreceksiniz.’

Huriye Anne: ‘Hatice’nin dikkatini toplaması ve odaklanabilmesini istiyorum. Ben normal ilkokula başlamasını ön görüyorum. Öğretmenleri istediğim gibi eğitim veriyor bir talebim yok.’

Metin Baba: ‘Talep geldiğinde değilde RAM’dan direk özel gereksinimli öğrencilere ulaşılmasını isterim. Boşanmış ailelerde hem anneye hem babaya bilgi verilmesi lazım. Ben eksik kaldım. Ebeveyn olarak çocuğa şunları yaptırırsanız daha iyi olur gibi her iki tarafı da bilgilendirseler güzel olur.’

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde veriler Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri üç tema altında analiz edilmiştir. Bu temalar; Geçiş süreci ile ilgili görüşler, özel gereksinimli öğrenciye ilişkin görüşler ve öz değerlendirmeye ilişkin görüşler olarak belirlenmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri Analizi

Temalar	Frekans
1.Geçiş süreci İle İlgili Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri	Melek Öğretmen, Esra Öğretmen, Gizem Öğretmen
2.Özel Gereksinimli Öğrenciye İlişkin Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri	
3.Öz Değerlendirmeye İlişkin Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri	

4.2.2.1. TEMA1: Geçiş süreci İle İlgili Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri

Araştırmaya katılan üç okul öncesi öğretmeni tarafından bireyselleştirilmiş geçiş planlarının ve bireyselleştirilmiş aile hizmet programlarının oluşturulmadığını ifade edilmiştir. Bireyselleştirilmiş aile hizmet programlarının oluşturulmadığı ancak ailelerin sürekli performans durumundan bilgilendirildiği belirtilmiştir. RAM ile işbirliği yapılmadığı okul öncesinin öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Üç katılımcı da bireyselleştirilmiş eğitim programlarının olduğu belirtmiştir.

Geçiş sürecinin işleyişine ilişkin okul öncesi öğretmenleri; ilkokulla bir işbirliği olmadığını, çocukların ilkokula geçiş yaptıklarında kendilerine geri bildirim gelirse işbirliği olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri, geçiş sürecinde özel gereksinimli çocuğun ilkokula hazırlık boyutunda kazanması gereken becerileri çalıştıkları görüşlerini paylaşmışlardır.

Gizem Öğretmen: *‘İlkokuldan dönüt gelmezse bir işbirliği olmuyor. İlkokul öğretmenin isteğine bağlı talep gelirse her şekilde görüşürüz. Geçiş ile ilgili özel gereksinimli öğrenciler için ayrıca bir hazırlık yapılmıyor. Sınıftaki öğrencilerin tamamını en yakın ilkokula tanıtım gezisi düzenleyebiliyoruz. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarına gidiyoruz öğretmenleri tanışınlar diye. Ancak burada onu yapamıyoruz daha önceki sınıflarımda yapmıştım.’*

Esra Öğretmen: *‘Özel gereksinimli dil konuşma ve sosyal davranışlar becerileri üzerine çalıştık. Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere çok faydası olduğunu düşünüyorum. Farklı kurumlarla işbirliği içinde çalışmalarımız olmadı.’*

Melek Öğretmen: *‘Kaynaştırma eğitiminde çok fayda olduğunu gördüm. Öğrencim ile bire bir çalışmaya gayret ettim, öğrencimin motivasyonunu sağlamaya çalıştım. Bu durumların da geçiş sürecini kolaylaştırıldığını düşünüyorum.’*

Başarılı bir ilkokula geçişinin sağlanması için ne tür faaliyetlerin yapılması gerektiğine ilişkin olarak okul öncesi öğretmenleri tarafından; okul öncesi-ilkokul-aile arasında işbirliği olmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Geçiş yapılacak ilkokulun öğrencilere tanıtılmasının bir okul politikası haline getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Geçiş sürecinde özel gereksinimli çocukların okul öncesinde destek eğitim odasında eğitim almasının önemli olduğu belirtilmiştir.

Gizem Öğretmen: *‘Gideceği okullarda öğrencilerde yeni bir ortam olduğu için kaygı oluşuyor. Özel gereksinimli çocuklarda bu kaygı daha fazla bence. Gidecekleri okulun tüm birimleri tanıtılmalı tuvaletler özellikle. Teneffüs düzenine çocuklar alıştırmalı zil ile giriş çıkışa çalışmaları lazım. Çocukların gideceği okullar çocuklara tanıtılmalı bu bir okul politikası olmalı. Geçiş için sosyal destek programlarına ihtiyaç var. RAM’ların gönderdiği raporlar çocukları tanımamıza yetmiyor. İlkokulun çocuklara tek tek tanıtılması gerekiyor. Toplu okul gezisinde her şeyi ölçemiyoruz çocuklar ne hissediyor ne düşünüyor gezi içerisinde anlamak lazım.*

Melek Öğretmen: *‘Özel gereksinimli çocuğun gideceği ilkokul öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni işbirliği içerisinde olmalıdırlar. Çünkü küçük çocuklar okul öncesi öğretmenine farklı bir bağlanma yaşıyorlar. Uyum haftasından önce ilkokul-aile- okul öncesi iletişim halinde olmalıdır ve çocuklar yeni ortama ve yeni kişilere hazırlanmalıdır.’*

Esra Öğretmen: *‘Destek eğitim odası mutlaka olmalı. Sosyal aktivitelerin bol olması lazım. Spor etkinliklerinin çok olması lazım.’*

4.2.2.2. TEMA 2: Özel Gereksinimli Öğrenciye İlişkin Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri

Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin performans düzeyleri, geçiş sürecinde özel gereksinimli öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerilerin neler olduğu ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hedeflerine ulaşma durumları ile ilgili verilerin toplanması hedeflenmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin performans düzeyleri ile ilgili olarak; Melek Öğretmen, Umut Berkay’ın kendisinden istenen davranışı sergilemesi için öğrenciye açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmesi gerektiğini, başarılı bir iletişim ile Umut Berkay’ın birçok beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Melek Öğretmen, Umut Berkay’ın nesnelere toplama ve çıkarma yapabildiğini ve sudoku çözebildiğini belirtmiştir.

Esra Öğretmen, Ali’nin genel anlamda sınıfa uyum sağlayabildiğini ancak sinir krizlerinde ortama zarar verdiğini belirtmiştir. Bilişsel alanda yetersizlikleri olduğunu ifade etmiştir.

Esra Öğretmen: *‘Ali sınıf ortamına genelde uyum sağlıyor ama bazen sinir krizleri tutuyor. Silah oyuncığını okula getirmeyi çok istiyor. Bedensel bir sorunu yok etkinliklere katılıyor. Bilişsel alanda eksiklikleri var.’*

Gizem Öğretmen, Hatice’nin dil ve konuşma alanında bir sorununun olmadığını, sınıfta arkadaşlarına karşı öğretmen rolünü oynadığını ifade etmiştir. Hatice’nin bazı zamanlarda çok mutlu olduğunu ve kahkahalar attığını belirtmiştir. Hatice’nin bilişsel alanda yetersizlikler gösterdiğini ifade etmiştir.

Gizem Öğretmen: *‘Hatice sınıfta görev verildiğinde yapabiliyor. Öğretmen rolünü bile üstleniyor diğer çocuklardan büyük olması da etken olabilir. Bir şeyi yaptığında çok mutlu oluyor kahkahalar atıyor. Dil ve konuşma becerilerinde psikomotor becerilerde bir sorunu yok. Bilişsel alanda yetersizlikleri mevcut.’*

Geçiş sürecinde kazandırılması gereken en önemli becerilerin neler olduğuna ilişkin olarak Melek Öğretmen, Umut Berkay için özbakım becerilerinin kazandırılması, Esra Öğretmen bilişsel, sosyal ve psikomotor alanların desteklenmesi ve öfke nöbetleri için davranış değiştirilmesi ihtiyaçlarını dile getirmiştir. Gizem öğretmen ise Hatice için problem çözme becerisinin kazandırılması gereksinimini dile getirmiştir.

Esra Öğretmen: *‘Bilişsel gelişime yönelik yaz döneminde çalışılmalı. Psikomotor ve sosyal beceriler desteklenmeli, öğrenci arkadaşları ile uyum içerisinde olmalı bu durumlar geliştirilmeli. Ali arada sırada sinir krizleri geçiriyor. Kriz zamanında her şeyi dağıtıyor.’*

Gizem Öğretmen: *‘Çocuğun problem çözme becerisini kazanması bence en önemli kazanımdır. 6 yaş becerilerine kadar pek sorun olmuyor ama ne zaman somuttan soyuta geçiş başladığında çocuklarda sorunlar oluyor.’*

Özel gereksinimli öğrencilerin BEP’lerindeki hedeflerine ulaşma durumları ile ilgili olarak Melek ve Esra Öğretmenler hedeflere ulaştığını ifade ederken, Gizem Öğretmen hedeflere ulaşılmadığını ifade etmiştir ve hedeflere ulaşılamamanın nedenlerini açıklamıştır.

Gizem Öğretmen : *‘BEP’leri öncelikle yazılı zorunlu evrak gibi düşünüyorum. Çok da amacına uygun kullanıldığını düşünmüyorum. Eğitim çabası için değil evrakla zorunluluk oluyor BEP. Öğretmenlerin sınıflarının kalabalık olması, iş yükünün fazlalığı BEP’lerin amacına ulaşmasını engelliyor.’*

4.2.2.3. TEMA 3: Öz Değerlendirmeye İlişkin Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimlerine ilişkin olarak bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu ve özel eğitim konulu

hizmet içi eğitim kursları düzenlenirse katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri, kurumlarına gelen özel gereksinimli çocuklar sayesinde bilgi ve tecrübelerinin arttığını ifade ederken bir öğretmen özel eğitim öğretmeni arkadaşından destek aldığını söylemiştir.

Melek Öğretmen: *‘Umut Berkay sınıfıma gelmeden önce çok bilgim yoktu. Özel eğitim öğretmeni bir arkadaşım ile iletişime geçip bilgi desteği aldım. Özel eğitimle ilgili bir eğitim olsa özellikle gitmek isterim.’*

Gizem Öğretmen: *‘Özel eğitim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünmüyorum. Amacına uygun bir eğitim olacaksa eğitim almak isterim.’*

Esra Öğretmen: *‘Özel eğitim ile ilgili eksiklerim var. Detaylı bir eğitim almadım. Sadece hizmet içi eğitim aldım. Okula gelen özel gereksinimli öğrencilerden bilgim oluyor. Eğitim almak isterim mutlaka.’*

Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin en çok zorlandığı alanların belirlenmesi amacıyla katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Katılımcı okul öncesi öğretmenleri; otizmli öğrencilerin sinir krizleri yaşadıkları zamanlarda sınıf yönetimi alanında zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ailelerin gerçekçi olmayan beklentileri, okul rehberlik servisinin yetersizliği ve maddi yetersizliklerle ilişkili materyal ihtiyaçları okul öncesi öğretmenlerinin zorlandığı alanlar olarak ifade etmiştir.

Melek Öğretmen: *‘Aileler, özel gereksinimli çocuklarının durumlarını kabullenmiyorlar. Ya da durumu farklı kabullenip çocuklarının yapabilecekleri davranışları yapamayacaklarını düşünüyorlar. Beni zorlayan başka bir konu sinir krizleriydi. Sinir krizleri beni çok zorladı. O durumları da güzel yönettiğimi düşünüyorum. Öğrencim sinir krizi geçirdiğinde sakinleşinceye kadar yanından ayrılmadım.’*

Esra Öğretmen: *‘Sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşadım hocam. Sinir krizlerinde öğrencim ortalığı dağıtıyor. Geçenlerde kardeşi Umut Berkay ile birlikte etkinlik yaptık, ikizler birbirlerini yediler hocama adeta.’*

Gizem Öğretmen: *‘Çocukların psikolojik desteğe ihtiyacı var. Okullardaki rehber öğretmenlerinin işlerini çok iyi yapması gerekiyor. Maddi desteğe ihtiyaç duyuyorum her şeyi velilere aldurmaya çalışıyorum. Ders için oluşturulması gereken ortam gereçlerini temin etmede desteğe ihtiyaçlarım oluyor.’*

4.2.3. Okul Öncesi İdareci Görüşleri

Araştırmaya katılan Gül Anaokulu idarecileri ile yapılan görüşmeler, Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır.

Tablo 10. Okul Öncesi İdareci Görüşleri Analizi

Temalar	Frekanslar
1. Geçiş Süreciyle İlgili Okul Öncesi İdareci Görüşleri	Mehmet Bey, Eylem Hanım
2. Öz Değerlendirmeye İlişkin Okul Öncesi İdareci Görüşleri	

Araştırma verileri iki tema altında analiz edilmiştir. Bu temalar; geçiş süreci ile ilgili görüşler ve öz değerlendirmeyle ilişkin görüşler olarak belirlenmiştir.

4.2.3.1. TEMA 1: Geçiş Süreciyle İlgili Okul Öncesi İdareci Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumu idarecileri bireyselleştirilmiş geçiş planının ve bireyselleştirilmiş aile hizmet programının oluşturulmadığını ancak bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlandığını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçişleri ilgili diğer öğrencilerden farklı bir faaliyetleri olmadığını ifade etmişlerdir.

Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçişlerinde yaşanan güçlükler ile ilgili olarak kayıta sorun olmadığını ancak ailelerin ilkokula geçiş için bazen aceleci oldukları ifade edilmiştir.

Mehmet Bey: *‘Aday kayıt bölgesinden ilkokullar mezunları kaydediyor bir sorun olmuyor. Aileler genelde çocuklarının ilkokulda yapabilir düşüncesiyle 1 yıl daha okul öncesinde kalmasını istemiyorlar. İlkokula geçmesinde sakınca gördüğümüz çocukları bile ilkokula başlatıyorlar.’*

Katılımcı idareciler RAM ile DYS üzerinden ileti paylaşımı dışında bir işbirliğinin olmadığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi idarecileri başarılı bir geçiş sağlanması için yasal yetkilerinin yetersiz olduğu görüşünü paylaşmışlardır.

Mehmet Bey: *‘Yasal yetkilerimi yeterli görmüyorum. Bizden görüş alınmasını istiyorum. Öğrencilerin durumunu biz biliyoruz ama bizden herhangi bir görüş alınmıyor.’*

Özel gereksinimli öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hedeflerine ulaşma durum ile ilgili olarak idareciler BEP'lerin sınıf içerisinde hedeflerine ulaştığını düşündüklerini ifade etmekle birlikte destek eğitim odasında görev alan özel eğitim öğretmeni kadar okul öncesi öğretmenlerinin bu alanda başarı sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Eylem Hanım: *'Yöntem-teknik konusunu bilmiyoruz. Destek eğitim odasında yaparız bu işi diyen okul öncesi öğretmenleri oldu ancak bizim okulumuza gelen özel eğitim öğretmeninden sonra destek eğitim odası özel eğitim öğretmenin işi buna kanaat geldim. Okul öncesi öğretmeni istedik seviyede başarı gösteremez bence. BEP'ler hedeflerine ulaşıyor bence sınıf içerisinde, özel eğitim öğretmeni kadar olmasa da okul öncesi öğretmenlerimiz BEP konusunda gayret gösteriyorlar.'*

Başarılı bir ilkokula geçiş için okul öncesi idarecileri çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. İdareciler, okul öncesinde sınıfların 6 aylık yaş gruplarına bölünmesi, formal testlerin yaygın kullanımı ve ilkokul 1. Sınıfın ilk döneminin anasınıfı gibi yapılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Eylem Hanım: *'Çok keskin bir geçiş süreci oluyor. 1. Sınıfın yarısı anaokulu gibi olmalı. Kendi çocuğum 3 yıl anasınıfına gitmesine rağmen ilkokulda ağır ders yükü olması nedeniyle bunaldı. Okul öncesine gelmek istediği zamanlar oldu. İlkokula hazırbulunuşluk testleri resmi olarak yapılmalı. Daha homojen sınıfların olması sınıf iklimi açısından daha elverişli olur.'*

Mehmet Bey (Gül Anaokulu Müdürü): *'Okul öncesine gelmeden önce ve ilkokula geçiş öncesinde formal testler daha yaygın kullanılmalı. Bu testlerden elde edilen veriler 6 ay yaş farkı olan grupların bölünmesinde kullanılmalı. Aynı sınıfta 1,5-2 yaş farkı oluyor. Bu durum ilkokula geçişe hazırlanmanın önünde engel teşkil ediyor.'*

4.2.3.2. TEMA 2: Öz Değerlendirmeye İlişkin Okul Öncesi İdareci Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi idarecilerine özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimleri ile ilgili olarak yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda yeterli bilgi ve beceri sahibi olduklarını düşünmediklerini ve özel eğitim alanında hizmet içi eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Eylem Hanım (Gül Anaokulu Müdür Yardımcısı): *'Yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünmüyorum. Hizmet içi seminerleri olsa katılmak isterim.'*

4.2.4. İlkokul Sınıf Öğretmenleri Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler ile toplanmıştır.

Tablo 11. İlkokul Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Analizi

Temalar	Frekanslar
1.Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Sınıf Öğretmenleri Görüşleri	Can Öğretmen, Cemil Öğretmen, Hakkı Öğretmen
2. Geçiş Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenleri Önerileri	

Araştırma verileri iki tema altında analiz edilmiştir. Bu temalar: özel gereksinimli öğrenciye ilişkin görüşler ve geçiş sürecine ilişkin öneriler olarak belirlenmiştir.

4.2.4.1. TEMA 1: Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Sınıf Öğretmenleri Görüşleri

Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokul 1. Sınıftaki öğretmenleri kendi gözlemlerine dayalı olarak çeşitli öğrencileri ilgili çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Can Öğretmen, Umut Berkay'ın sayı sayabilme becerisine ve renk bilgisine sahip olduğunu, verilen bir görevi yerine getirebildiği, kalem tutup çizgi ve harf çizimlerinde başarılı olduğu, defterini ve okul eşyalarını çok titiz ve temiz kullandığı ve sınıfına dersin işlenişinde uyum sağladığı görüşlerini paylaşmıştır. Can Öğretmen okulun ilk günlerin Umut Berkay'ın kendisine sarılma davranışı gösterdiği ve bazen sınıfta dolaşma davranışı gösterdiğini ifade etmiş ancak ilerleyen günlerde bu davranışların söndüğünü belirtmiştir. Bir kaç kez umut Berkay'ın öfke nöbeti geçirdiğini ifade etmiştir. Zeynep Anne ile ilkokul sürecinde yapılan görüşmelerde de bu durum teyit edilmiştir. Örneğin: Umut Berkay'ın sınıfta parmak kaldırmasına rağmen kendisine söz hakkı verilmediği için bir öfke nöbeti geçirildiği olmuştur.

Cemil Öğretmen, Ali'nin sırasında oturduğu ve dinleme becerisine sahip olduğunu, öğretimi yapılan bir harfi yazmada sorun yaşamadığı ancak harfin sesinin hatırlamada sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Fiziksel etkinliklerde Ali'nin katılım gösterdiğini ifade eden Cemil Öğretmen Ali'nin okulun ilk zamanlarında sınıftaki bazı öğrencilerden performans anlamında iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Hakkı Öğretmen, Hatice'nin göz teması kurmada ve verilen yönergeleri yerine getirmede ciddi sorunları olduğunu, bilişsel anlamda önemli yetersizliklerinin olduğunu, kalem tutma ve harfleri yazmada başarısız olduğunu ifade etmiştir. Hakkı Öğretmen, Hatice'nin sınıfta sürekli konuştuğu ve sınıfta dolaşma davranışları gösterdiğini söylemiştir. Hakkı Öğretmen tıpkı okul öncesi öğretmeni Gizem Öğretmen gibi Hatice'nin bazı zamanlarda sınıfta öğretmen gibi akranlarını yönetmeye çalışma davranışları gösterdiğini ifade etmiştir.

4.2.4.2.TEMA 2: Geçiş Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenleri Önerileri

Geçiş sürecine yönelik olarak ilkökul öğretmenleri özel gereksinimli bir öğrencinin eğitimi konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını, bu sebeple özel gereksinimli bir öğrencinin sınıflarına gelmeden önce kendilerine eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Cemil öğretmen, 7 yaşından önce ilkökula başlamanın olmaması gerektiğini belirtmiş ve özel gereksinimli çocukların ayrı okullarda öğrenim görmesi gerektiğini önermiştir. Geçiş sürecinde okul öncesinden ilkökula veri aktarımı olması gerektiği ve bunun internet üzerinden gerçekleştirilebileceği önerilerinde bulunulmuştur.

4.3. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Geçiş Destek Müdahale Hizmetlerinin Özel Gereksinimli Bireylere Olan Etkisine İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkökula başarılı geçiş süreçlerinin sağlanması için yürütülen bu araştırmada özel gereksinimli üç çocuğa yönelik eğitimsel müdahaleler yürütülmüştür.

Bu eğitimsel müdahaleler okul öncesi dönem ve yaz dönemi olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Özel gereksinimli çocuklara yönelik yürütülen okul öncesi dönem eğitimsel müdahaleleri Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı veri toplama araçları ilk test bulguları ile planlanmıştır. Yaz dönemindeki özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitimsel müdahaleler, Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığından süreç içerisinde elde edilen veriler ve okul öncesi dönemde çalışılan becerilere yönelik oluşturulan değerlendirme araçlarından elde edilen veriler ile Osmaniye İli ve ilçelerinde ilkökullarda görev yapan sınıf

öğretmenlerinden İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı'ndan elde edilen verilerin karşılaştırılmasıyla planlanmıştır.

Bu bölümde okul öncesi dönem ve yaz dönemindeki eğitsel müdahalelere yönelik bulguları ortaya koyan beceri kayıt formlarına ilişkin analizler, Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği, Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı, Erken Okuryazarlığı Belirleme Aracı ilk ve son test bulguları ve İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı'ndan elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

4.3.1. İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlüklere İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitsel müdahale planlarının oluşturulması için Osmaniye İl Merkezi ve ilçelerinde görev yapan ilkokul sınıf öğretmenlerinden İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler birçok alanda özel gereksinimleri olan üç öğrencinin okul öncesi ve yaz dönemlerinde eğitim planlarının oluşturulmasına kaynaklık etmiştir. Araştırmanın bu safhasında böyle bir eyleme özel gereksinimli çocuklar için ilkokulda en önemli becerilerin yer aldığı eğitsel müdahalelerinin planlanması amacıyla gereksinim duyulmuştur. Tez İzleme Komitesi üyelerinin önerileri doğrultusunda veriler toplanmıştır.

Bu kısımda Osmaniye İl merkezi ve ilçelerinde görev yapan 100 sınıf öğretmeninden, İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı ile elde edilen veriler paylaşılmıştır.

Tablo 12. Geçiş Sürecinde Çocuğa İlişkin Özellikler Bölümü En Yüksek 10 Madde Sıralaması

Ölçekteki Madde Numarası ve Madde İçeriği	Ortalama
28. Uygun olmayan davranışlar (vurma, kırma, tükürme gibi) sergilemesi	5.61
5. Dikkatini verilen göreve akranları kadar yoğunlaştıramaması	5.47
6. El kaslarını iyi kullanamaması (düzgün kalem tutamama gibi)	5.4
27. Kızgınlığını kontrol edememesi	5.39
17. Verilen yönergelere uymada zorluk yaşaması/ 38. Günlük yaşam işlerini/eylemlerini (tuvalet ihtiyacını karşılama, giysilerini giyme,su içme gibi) bağımsız olarak yerine getirememesi	5.29
29. Sırasında belli bir süre oturamaması	5.26
40. Kendini kaza ve tehlikelerden koruyamaması	5.24
31. Duygu ve düşüncelerini ifade edememesi	5.13
1. Kendini tanıtamaması	5.12
8. Belli bir duruma ilişkin neden-sonuç ilişkisi kuramaması/ 34. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verememesi	5.08

Geçiş sürecinde çocuğa ilişkin özellikler bölümünde en yüksek ortalamayı alan maddeler sırasıyla; uygun olmayan davranışlar, dikkati verilen göreve yoğunlaştıramama, el kaslarını iyi kullanamama, kızgınlığın kontrol edilememesi, verilen yönergelere uymada zorluk ve günlük yaşam becerilerini bağımsız olarak yerine getirememe (iki madde aynı ortalamayı almıştır), sırasında belli bir süre oturamaması, kendisini kaza ve tehlikelerden koruyamaması, duygu ve düşünceleri ifade edememe, kendini tanıtamama, belli bir duruma ilişkin neden-sonuç ilişkisi kuramama ve dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verememe (iki madde aynı ortalamayı almıştır) olarak bulunmuştur.

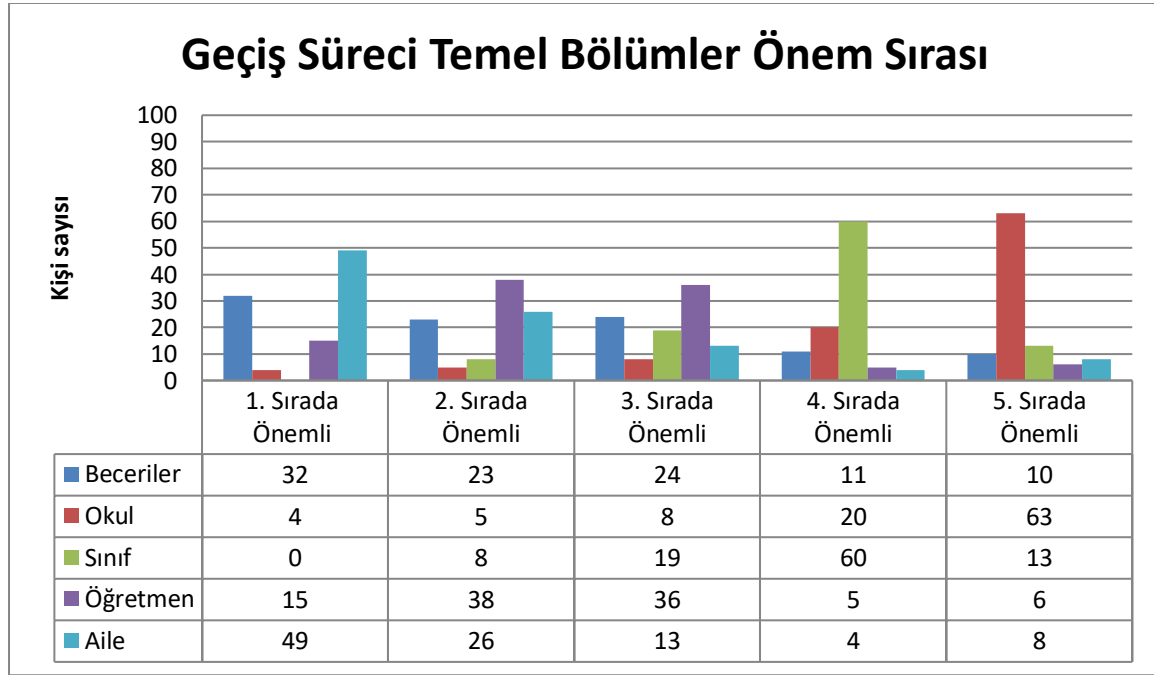
Tablo 13. Geçiş Sürecinde Çocuğun Çevresine İlişkin Özellikler Bölümü En Yüksek 10 Madde Sıralaması

Ölçekteki Madde Numarası ve Madde İçeriği	Ortalama
29.Sınıf öğretmeninin, engelli öğrenciye yeterli zaman ayıramaması	5.8
30.Sınıfta bulunan engelli öğrenci için öğretmene destek (materyal, uzman, bilgi desteği gibi) sağlanmaması	5.78
34. Ailenin, çocuğuyla ilgili gerçekçi olmayan beklentilere sahip olması	5.62
12.Okulda engelli öğrenciye özel destek verecek elemanların (özel eğitim öğrt., rehber öğrt.) olmaması	5.46
33.Ailenin, çocuğunun okuma becerisini bir an önce kazanmasını istemesi	5.45
27.Sınıf öğretmeninin, engelli öğrenci için uygun öğretim programı hazırlama ve uygulama konusunda yeterli donanıma sahip olmaması	5.44
13.Geçiş yapılan okulda engelli öğrenci için bir ekip çalışmasının olmaması (öğrencinin ayrıldığı sınıfın sınıf öğrt., daha önce engelli öğrenci ile çalışma deneyimi olan öğrt. gibi) /28.Sınıf öğretmeninin, sınıf içerisinde problem davranışlarla baş etmede yetersiz olması	5.41
35.Aile gereksinimlerinin (bilgi, araç-gereç, maddi, psikolojik gereksinim gibi) göz önünde bulundurulmaması	5.4
25.Sınıf öğretmeninin, sınıfındaki engelli öğrencinin gereksinimlerini (materyal, akademik beceri, sosyal beceri gereksinimi gibi) bilmemesi	5.32
24.Sınıf öğretmeninin, sınıfındaki engelli öğrencinin yeterli olduğu alanları bilmemesi	5.27

Geçiş sürecinde çocuğun çevresine ilişkin özellikler bölümünde en yüksek ortalamayı alan maddeler sırasıyla; sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciye yeterince zaman ayıramaması, sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrenci için öğretmene destek (materyal, uzman, bilgi desteği gibi) sağlanmaması, ailelerin özel gereksinimli çocuk ile ilgili gerçekçi olmayan beklentilerinin olması, okulda özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen gibi uzmanların olmaması, ailelerin özel gereksinimli çocukların okuma becerisini bir an önce öğrenmelerini istemeleri, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenci için öğretim programını hazırlamada yetersizliklerinin olması, geçiş yapılan okulda ekip çalışmasının olmaması ve sınıf öğretmenin özel gereksinimli çocuğun sınıftaki problem davranışları ile başa çıkamaması (iki madde aynı ortalamayı almıştır), aile gereksinimlerinin

önemsenmemesi, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarının ve yeterli olduğu alanları bilmemesi olarak bulunmuştur.

Tablo 14. Özel Gereksinimli Öğrencilerin İlköğretime Geçişte Yaşadığı Güçlükleri Ele Alan Temel 5 Bölümün Önem Sırası



İlköğretime Geçişte Yaşadığı Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı'nın son bölümünde sınıf öğretmenlerine geçiş sürecinin beş temel unsurunun önem sıralaması sorulmaktadır. En önemli bölüm 1, en az önemli bölüm 5 puan alacak şekilde puanlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden şu bulgulara ulaşılmıştır;

Geçiş süreci temel bölümlerinde 1. Sırada önemli olarak 49 sınıf öğretmeni aile faktörünü, 32 sınıf öğretmeni beceriler faktörünü, 15 sınıf öğretmeni öğretmen faktörünü, 4 sınıf öğretmeni ise okul faktörünü önemli bulurken hiç bir sınıf öğretmeni sınıf faktörünü önemli bulmaktadır. Geçiş süreci temel bölümleri önem sıralamasında 2. Sıra olarak; 38 sınıf öğretmeni öğretmen faktörünü, 26 sınıf öğretmeni aile faktörünü, 23 sınıf öğretmeni beceriler faktörünü, 8 sınıf öğretmeni sınıf faktörünü ve 5 sınıf öğretmeni okul faktörünü önemli bulmaktadır.

Geçiş süreci temel bölümleri önem sıralamasında 3. Sıra olarak; 36 sınıf öğretmeni öğretmen faktörünü, 24 sınıf öğretmeni beceriler faktörünü, 19 sınıf öğretmeni sınıf faktörünü, 13 sınıf öğretmeni aile faktörünü ve 8 sınıf öğretmeni okul faktörünü önemli

bulmaktadır.Geçiş süreci temel bölümleri önem sıralamasında 4. Sıra olarak; 60 sınıf öğretmeni sınıf faktörünü, 20 sınıf öğretmeni okul faktörünü, 11 sınıf öğretmeni beceriler faktörünü, 5 sınıf öğretmeni öğretmen faktörünü ve 4 sınıf öğretmeni aile faktörünü önemli bulmaktadır.Geçiş süreci temel bölümleri önem sıralamasında 5. Sıra olarak; 63 sınıf öğretmeni okul faktörünü, 13 sınıf öğretmeni sınıf faktörünü, 10 sınıf öğretmeni beceriler faktörünü, 8 sınıf öğretmeni aile faktörünü ve 6 sınıf öğretmeni öğretmen faktörünü önemli bulmuştur.

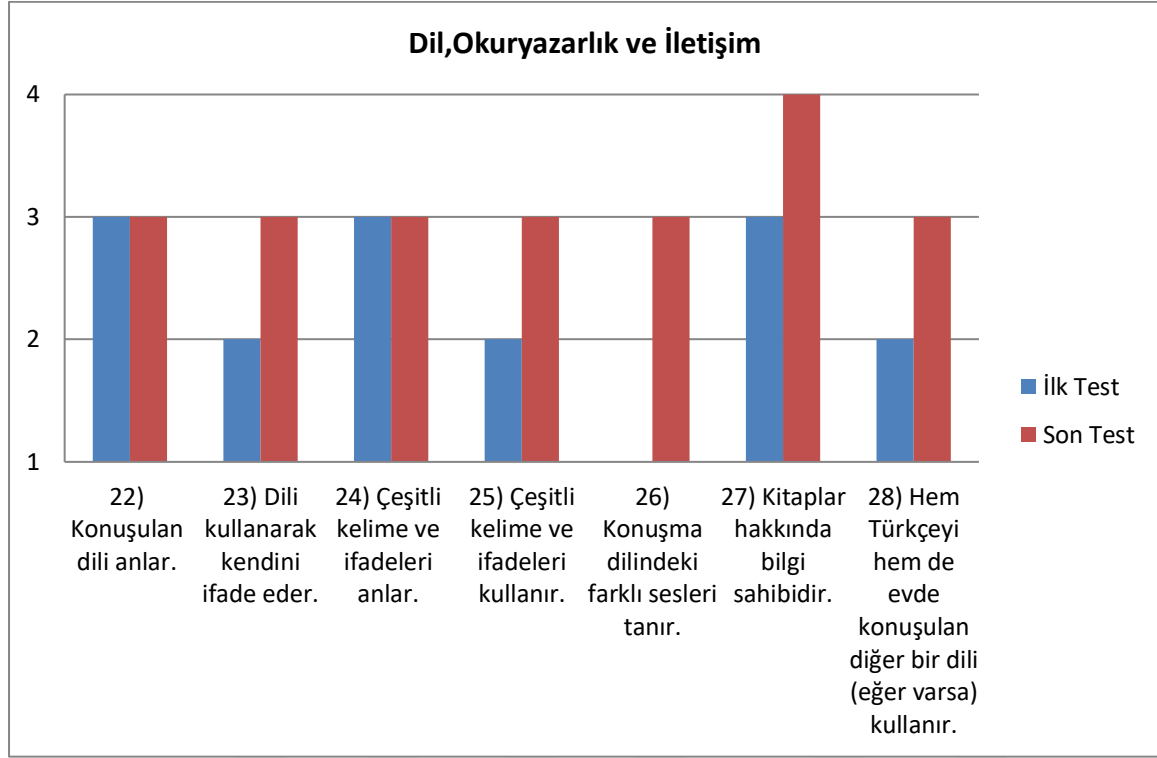
4.3.2. Özel Gereksinimli Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda ilkokula geçiş sürecinde özel gereksinimli çocuklara yönelik yürütülen geçiş müdahale ve destek hizmetleri içerisinde, Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ilk test ve son test verilerinden elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

4.3.2.1. Dil, Okuryazarlık ve İletişim Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları

Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği, Dil, Okuryazarlık ve İletişim Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 15. Ali'nin Dil, Okuryazarlık ve İletişim Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları

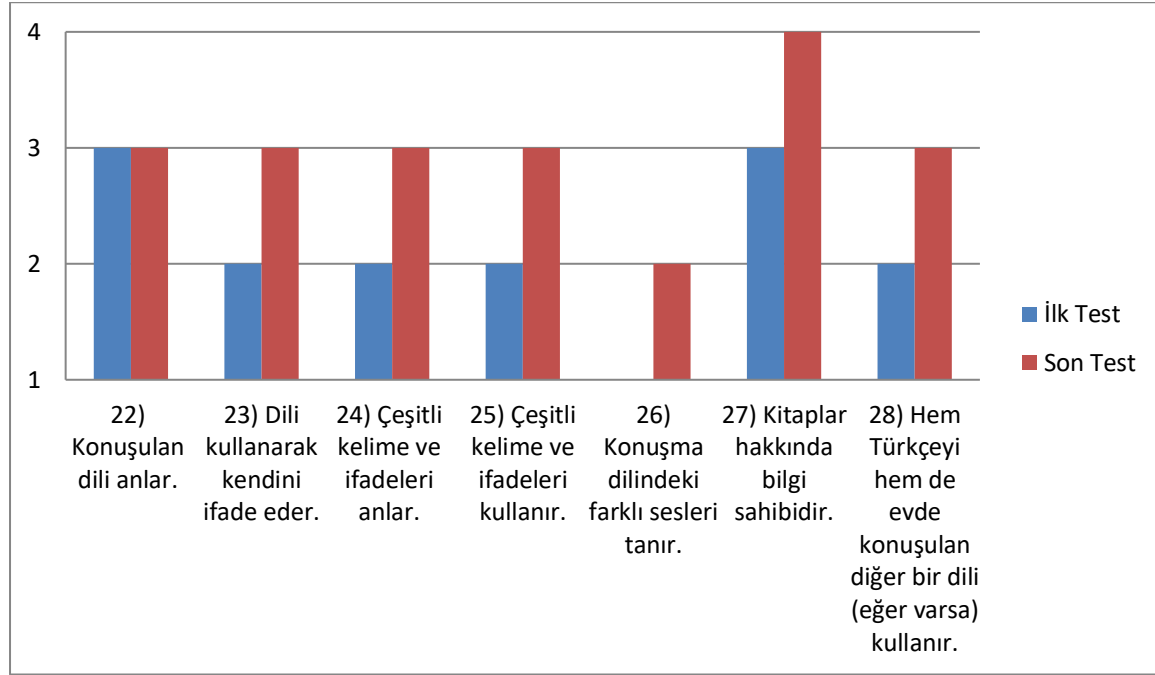


Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü , 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Ali'nin dil, okuryazarlık ve iletişim gelişim alanındaki ilk test sonuçları incelendiğinde; konuşulan dili anlama iyi düzeydedir. Son test sonuçlarında yine iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Dili kullanarak kendini ifade etme becerisinde ilk test sonucu kötü düzeydeyken son test sonucunda iyi düzeye çıktığı görülmektedir. Çeşitli kelime ve ifadeleri anlama becerisi ilk ve son testlerde iyi düzeyde gerçekleşmiştir. Çeşitli kelime ve ifadeleri kullanma becerisinde ilk testte kötü düzeyden son testte iyi düzeye artış görülmektedir. Konuşma dilindeki farklı sesleri tanıma becerisi ilk testte çok kötü düzeydeyken son testte iyi düzeyde gerçekleştiği ortaya koyulmuştur. Kitaplar hakkında bilgi sahibi olma becerisi ilk testte iyi düzeyde, son testte çok iyi düzeyde gerçekleşmiştir. Hem Türkçe'yi hem de konuşulan diğer bir dil varsa dili kullanma becerileri maddesinde Ali, ilk testte kötü düzeyde son testte iyi düzeyde gerçekleşmiştir. Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde Hem Türkçe'yi hem de konuşulan diğer bir (eğer varsa) dili kullanır maddesi yer almasına rağmen araştırmaya katılan çocukların evlerinde Türkçe'den başka bir dil konuşulmamaktadır. Bu

maddenin değerlendirmesi sadece özel gereksinimli öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerilerine göre yapılmıştır.

Tablo 16. Hatice'nin Dil, Okuryazarlık ve İletişim Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları

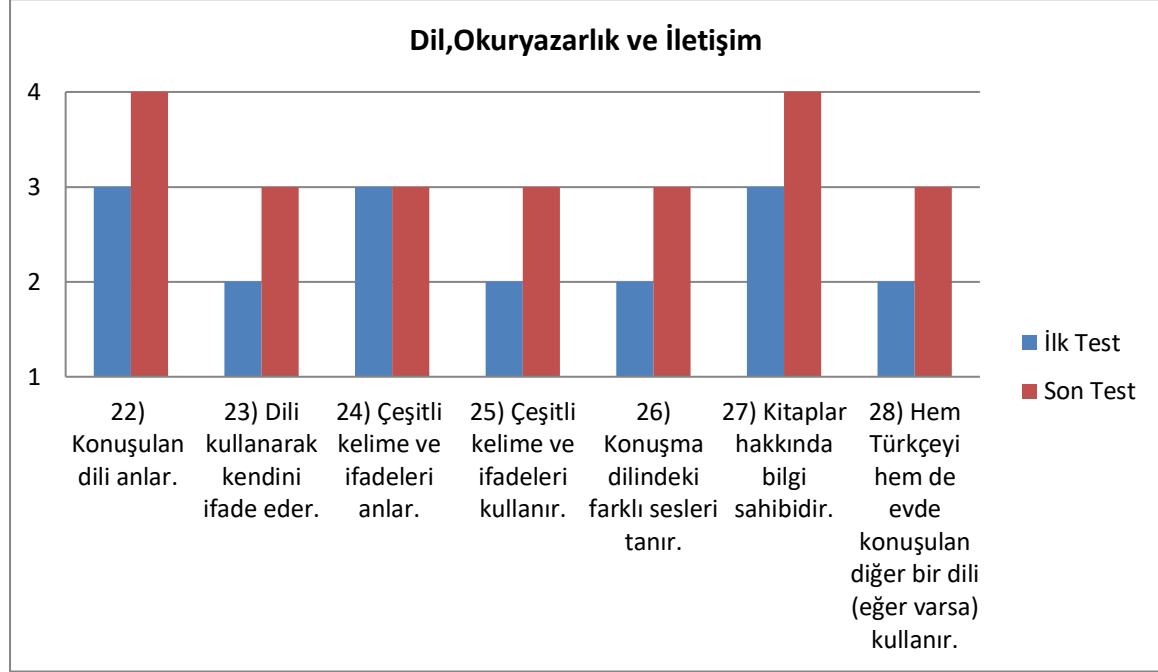


Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü , 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Hatice'nin dil, okuryazarlık ve iletişim gelişim alanındaki ilk test sonuçları incelendiğinde; konuşulan dili anlama iyi düzeydedir. Son test sonuçlarında yine iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Dili kullanarak kendini ifade etme becerisinde İlk test sonucu kötü düzeydeyken son test sonucunda iyi düzeye çıktığı görülmektedir. Çeşitli kelime ve ifadeleri anlama becerisi ilk testte kötü düzeydeyken ve son testlerde iyi düzeyde gerçekleşmiştir. Çeşitli kelime ve ifadeleri kullanma becerisinde ilk testte kötü düzeyden son testte iyi düzeye artış görülmektedir. Konuşma dilindeki farklı sesleri tanıma becerisi ilk testte çok kötü düzeydeyken son testte kötü düzeyde artış görülmüştür.. Kitaplar hakkında bilgi sahibi olma becerisi ilk testte iyi düzeyde, son testte çok iyi düzeyde gerçekleşmiştir. Hem Türkçe'yi hem de evde konuşulan diğer bir dili (eğer varsa) maddesinde Hatice ilk testte kötü düzeydedir. Son Testte ise Hatice iyi düzeydedir. Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde Hem Türkçe'yi hem de konuşulan diğer bir (eğer varsa) dili kullanır maddesi yer almasına rağmen araştırmaya katılan çocukların evlerinde Türkçe'den başka bir dil konuşulmamaktadır. Bu

maddenin değerlendirmesi sadece özel gereksinimli öğrencilerin Türkęeyi kullanma becerilerine göre yapılmıştır.

Tablo 17. Umut Berkay'ın Dil, Okuryazarlık ve İletişim Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü , 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

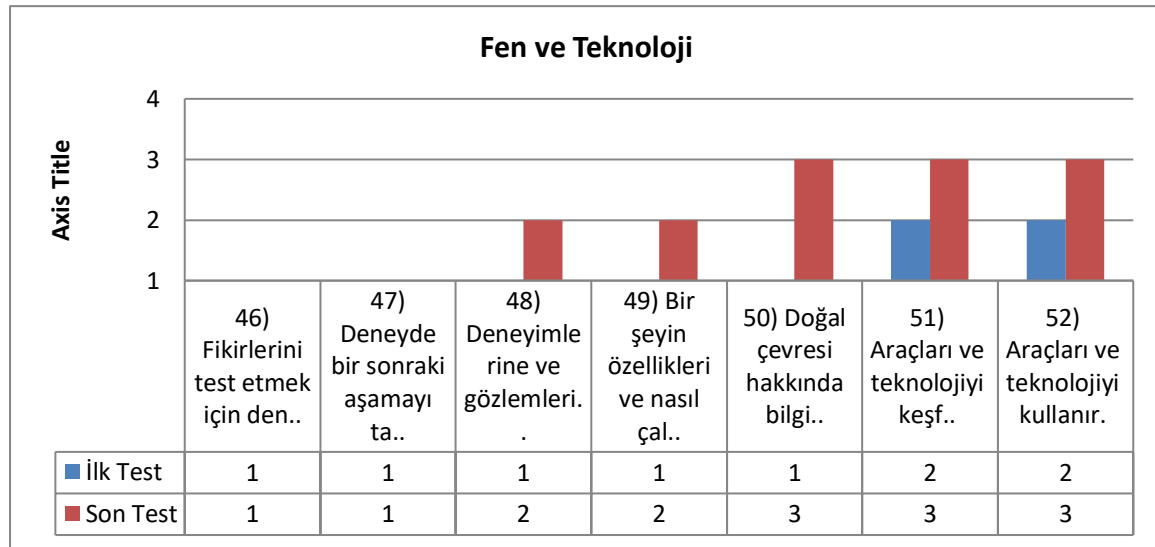
Umut Berkay'ın dil, okuryazarlık ve iletişim gelişim alanındaki ilk test sonuçları incelendiğinde; konuşulan dili anlama iyi düzeydedir. Son test sonuçlarında çok iyi düzeyde artış görülmüştür. Dili kullanarak kendini ifade etme becerisinde İlk test sonucu kötü düzeydeyken son test sonucunda iyi düzeye çıktığı görülmektedir. Çeşitli kelime ve ifadeleri anlama becerisi ilk testte ve son testlerde iyi düzeyde gerçekleşmiştir. Çeşitli kelime ve ifadeleri kullanma becerisinde ilk testte kötü düzeyden son testte iyi düzeye artış görülmektedir. Konuşma dilindeki farklı sesleri tanıma becerisi ilk testte kötü düzeydeyken son testte iyi düzeyde artış görülmüştür.. Kitaplar hakkında bilgi sahibi olma becerisi ilk testte iyi düzeyde, son testte çok iyi düzeyde gerçekleşmiştir. Hem Türkęe'yi konuşulan diğer bir dil varsa dili kullanma becerileri ilk testte kötü düzeyde son testte iyi düzeyde gerçekleşmiştir. Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde Hem Türkęe'yi hem de konuşulan diğer bir (eğer varsa) dili kullanır maddesi yer almasına rağmen araştırmaya katılan çocukların

evlerinde Türkçe'den başka bir dil konuşulmamaktadır. Bu maddenin değerlendirmesi sadece özel gereksinimli öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerilerine göre yapılmıştır.

4.3.2.2. Fen ve Teknoloji Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları

Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği, Fen ve Teknoloji Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

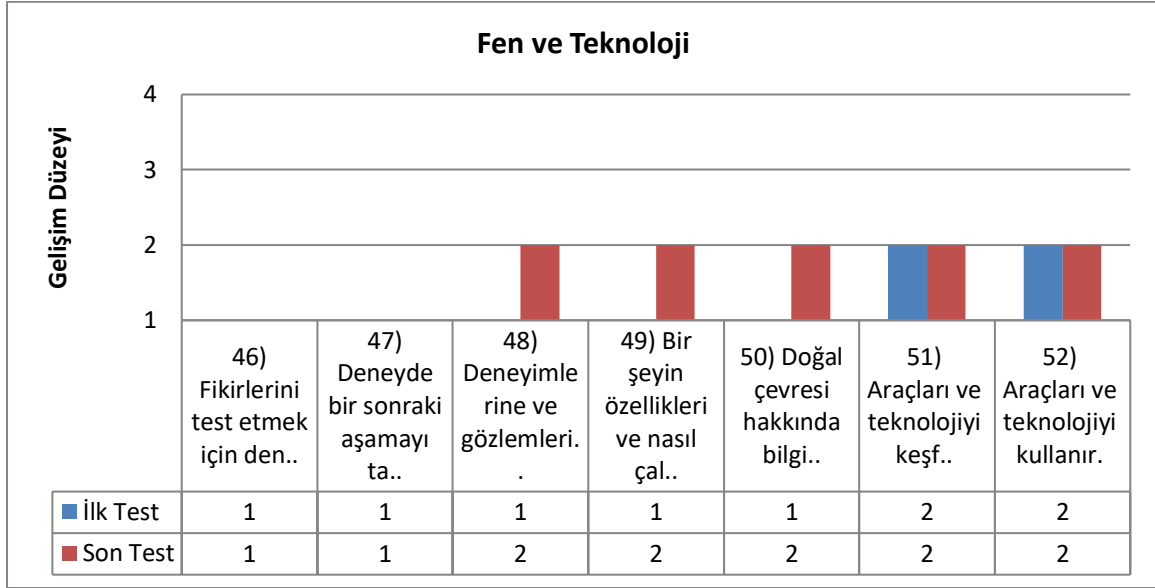
Tablo 18. Ali'nin Fen ve Teknoloji Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü , 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Ali'nin fen ve teknoloji gelişim alanında fikirlerini test etmek için deney yapar ve deneyde bir sonraki aşamayı takip eder becerilerinde ilk test ve son test sonuçları çok kötü düzeydedir. Deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak sonuç çıkarma ilk testte çok kötü düzeydeyken son testte kötü düzeye artış göstermiştir. Bir şeyin özelliklerinin ve nasıl çalıştığı hakkındaki bilgilerini arkadaşları ile paylaşma becerisi ilk testte çok kötü düzeydeyken son testte kötü düzeye artış göstermiştir. Doğal çevresi hakkında bilgi toplama becerisi ilk testte çok kötü düzeydeyken son testte iyi düzeyde artış göstermiştir. Araçları ve teknolojiyi keşfetme ve kullanma becerilerinde ilk testte her iki beceride de kötü düzeydeyken son testte iyi düzeye artış göstermiştir.

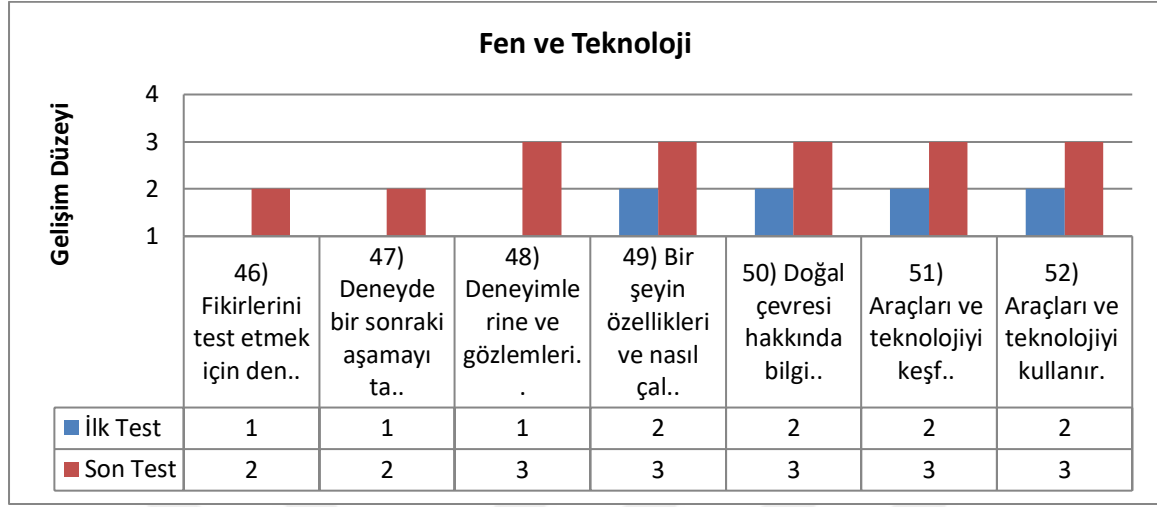
Tablo 19. Hatice'nin Fen ve Teknoloji Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü , 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Hatice'nin fen ve teknoloji gelişim alanında fikirlerini test etmek için deney yapar ve deneyde bir sonraki aşamayı takip eder becerilerinde ilk test ve son test sonuçları çok kötü düzeydedir. Deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak sonuç çıkarma ilk testte çok kötü düzeydeyken son testte kötü düzeye artış göstermiştir. Bir şeyin özelliklerinin ve nasıl çalıştığı hakkındaki bilgilerini arkadaşları ile paylaşma becerisi ilk testte çok kötü düzeydeyken son testte kötü düzeye artış göstermiştir. Doğal çevresi hakkında bilgi toplama becerisi ilk testte çok kötü düzeydeyken son testte kötü düzeyde artış göstermiştir. Araçları ve teknolojiyi keşfetme ve kullanma becerilerinde ilk testte her iki beceride de kötü düzeydeyken son testte yine kötü düzeydedir.

Tablo 20. Umut Berkay'ın Fen ve Teknoloji Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları



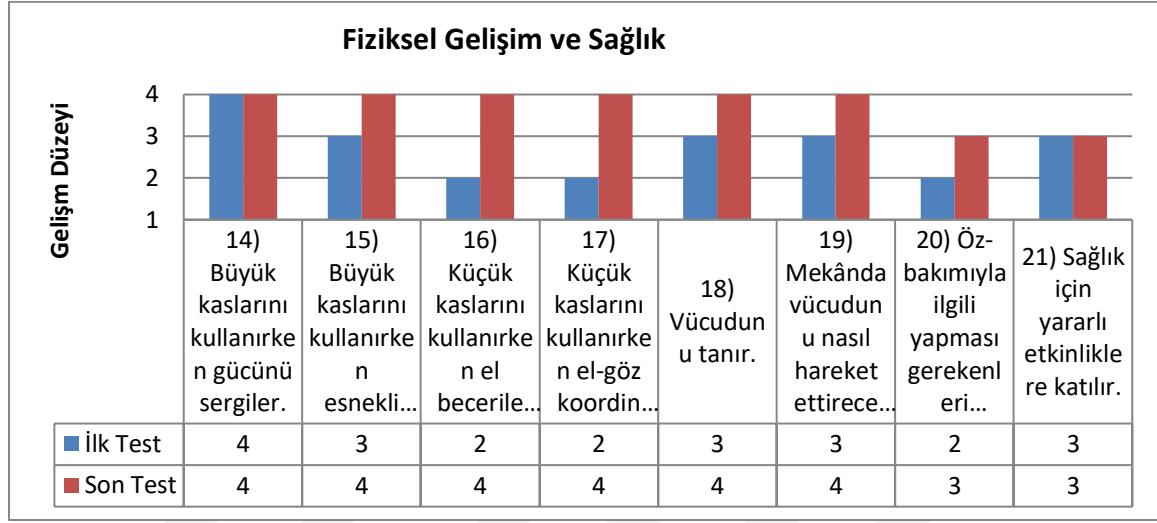
Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü , 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Umut Berkay'ın fen ve teknoloji gelişim alanında fikirlerini test etmek için deney yapar, deneyde bir sonraki aşamayı takip etme ve deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak sonuç çıkarma becerilerinde ilk test kötü düzeydedir. Son testte fikirlerini test etmek için deney yapar, deneyde bir sonraki aşamayı takip etme becerilerinde kötü düzeye artış göstermiştir. deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak sonuç çıkarma becerilerinde son testte iyi düzeyde artış görülmüştür. Bir şeyin özelliklerinin ve nasıl çalıştığı hakkındaki bilgilerini arkadaşları ile paylaşma becerisi ilk testte kötü düzeydeyken son testte iyi düzeye artış göstermiştir. Doğal çevresi hakkında bilgi toplama becerisi ilk testte kötü düzeydeyken son testte iyi düzeyde artış göstermiştir. Araçları ve teknolojiyi keşfetme ve kullanma becerilerinde ilk testte her iki beceride de kötü düzeydeyken son testte iyi düzeye artış göstermiştir.

4.3.2.3. Fiziksel Gelişim ve Sağlık Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları

Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Fiziksel Gelişim ve Sağlık Gelişim Alanına yönelik İlk Test ve Son Test sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

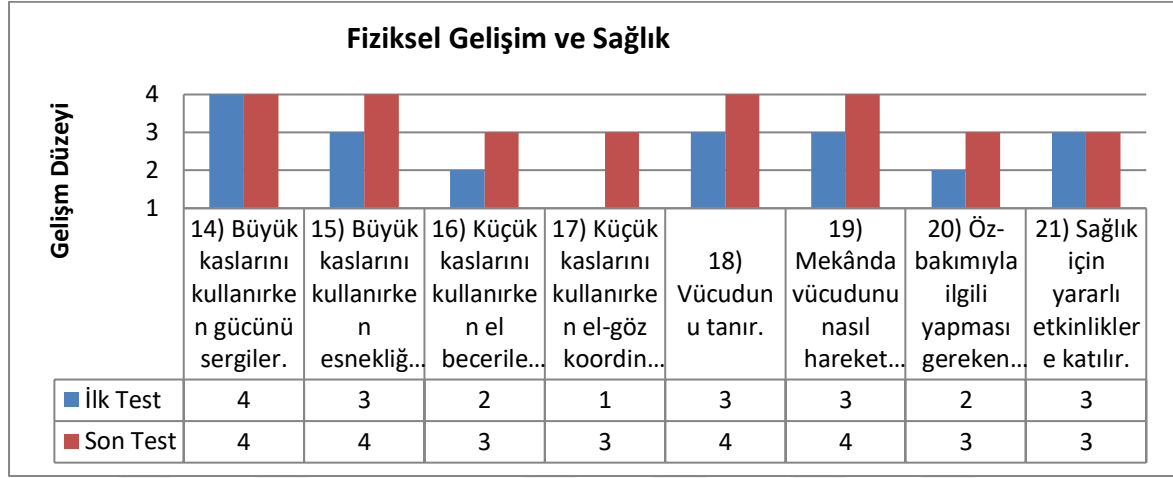
Tablo 21. Ali'nin Fiziksel Gelişim ve Sağlık Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü , 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Ali'nin büyük kaslarını kullanırken gücünü sergileme becerisi gelişimi ilk testte ve son testte çok iyi düzeydedir. Büyük kaslarını kullanırken esnekliğini sergileme, vücudunu tanıma ve mekânda vücudunu nasıl hareket ettireceğini/kullanacağını bilme becerilerinde ilk testte iyi düzeydeyken son testte çok iyi düzeydedir. Küçük kaslarını kullanırken el becerilerini sergileme becerisi ilk testte kötü düzeyden son testte çok iyi düzeye artış göstermiştir. Küçük kaslarını kullanırken el göz koordinasyonunu sağlama ve öz bakımıyla ilgili yapması gerekenleri kendisinin yapması becerisinde ilk testte kötü düzeyden son testte çok iyi düzeye artış göstermiştir. Sağlık için yararlı etkinliklere katılma becerisinde ilk testte ve son testte iyi düzeydedir.

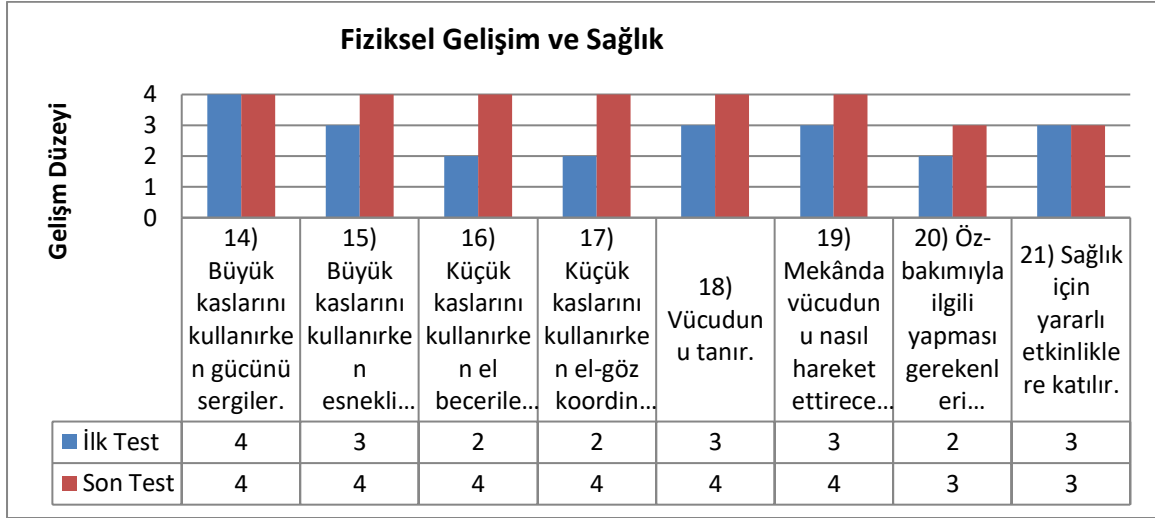
Tablo 22. Hatice'nin Fiziksel Gelişim ve Sağlık Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Hatice'nin büyük kaslarını kullanırken gücünü sergileme becerisi gelişimi ilk testte ve son testte çok iyi düzeydedir. Büyük kaslarını kullanırken esnekliğini sergileme, vücudunu tanıma ve mekânda vücudunu nasıl hareket ettireceğini/kullanacağını bilme becerilerinde ilk testte iyi düzeydeyken son testte çok iyi düzeydedir. Küçük kaslarını kullanırken el becerilerini sergileme becerisi ilk testte kötü düzeyden son testte iyi düzeye artış göstermiştir. Küçük kaslarını kullanırken el göz koordinasyonunu sağlama becerisinde ilk testte çok kötü düzeyden son testte iyi düzeyde artış gerçekleşmiştir. Öz bakımıyla ilgili yapması gerekenleri kendisinin yapması becerisinde ilk testte kötü düzeyden son testte iyi düzeye artış göstermiştir. Sağlık için yararlı etkinliklere katılma becerisinde ilk testte ve son testte iyi düzeydedir.

Tablo 23. Umut Berkay’ın Fiziksel Gelişim ve Sağlık Gelişim Alanındaki İlk Test ve Son Test Sonuçları



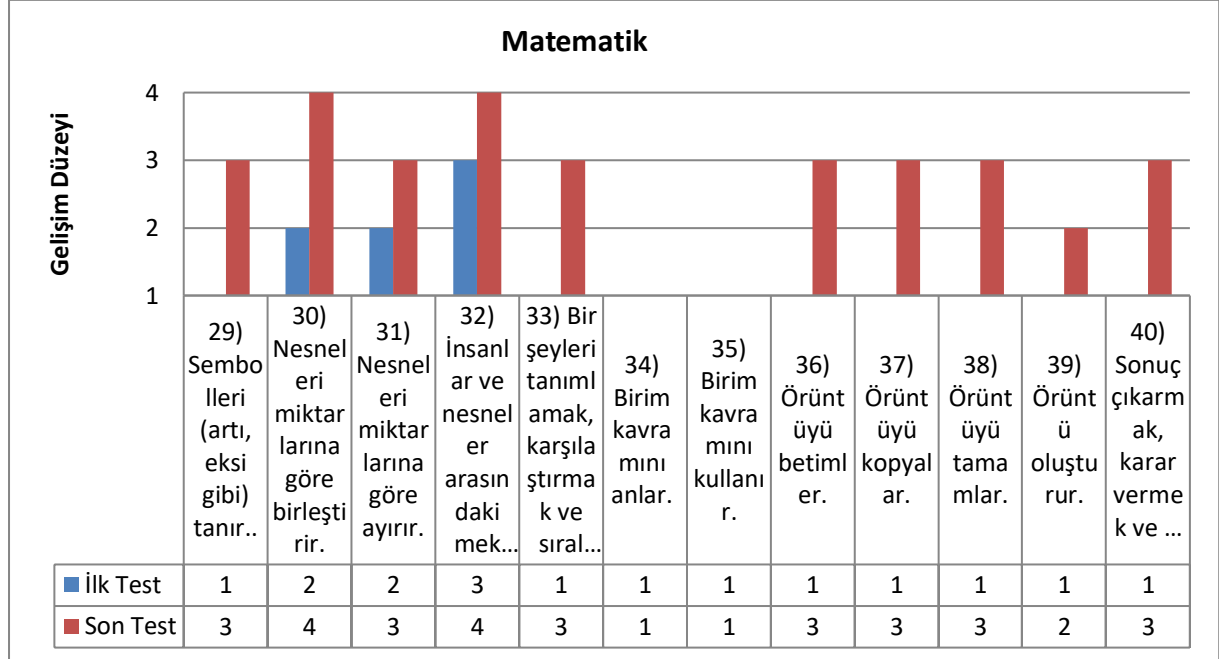
Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği’nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Umut Berkay’ın büyük kaslarını kullanırken gücünü sergileme becerisi gelişimi ilk testte ve son testte çok iyi düzeydedir. Büyük kaslarını kullanırken esnekliğini sergileme, vücudunu tanıma ve mekânda vücudunu nasıl hareket ettireceğini/kullanacağını bilme becerilerinde ilk testte iyi düzeydeyken son testte çok iyi düzeyde artış gerçekleşmiştir. Küçük kaslarını kullanırken el becerilerini sergileme ve Küçük kaslarını kullanırken el göz koordinasyonunu sağlama becerileri ilk testte kötü düzeydeyken son testte çok iyi düzeyde artış göstermiştir. Öz bakımıyla ilgili yapması gerekenleri kendisinin yapması becerisinde ilk testte kötü düzeyden son testte iyi düzeye artış göstermiştir. Sağlık için yararlı etkinliklere katılma becerisinde ilk testte ve son testte iyi düzeydedir.

4.3.2.4. Matematik Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları

Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Matematik Gelişim Alanına yönelik İlk Test ve Son Test sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 24. Ali'nin Matematik Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

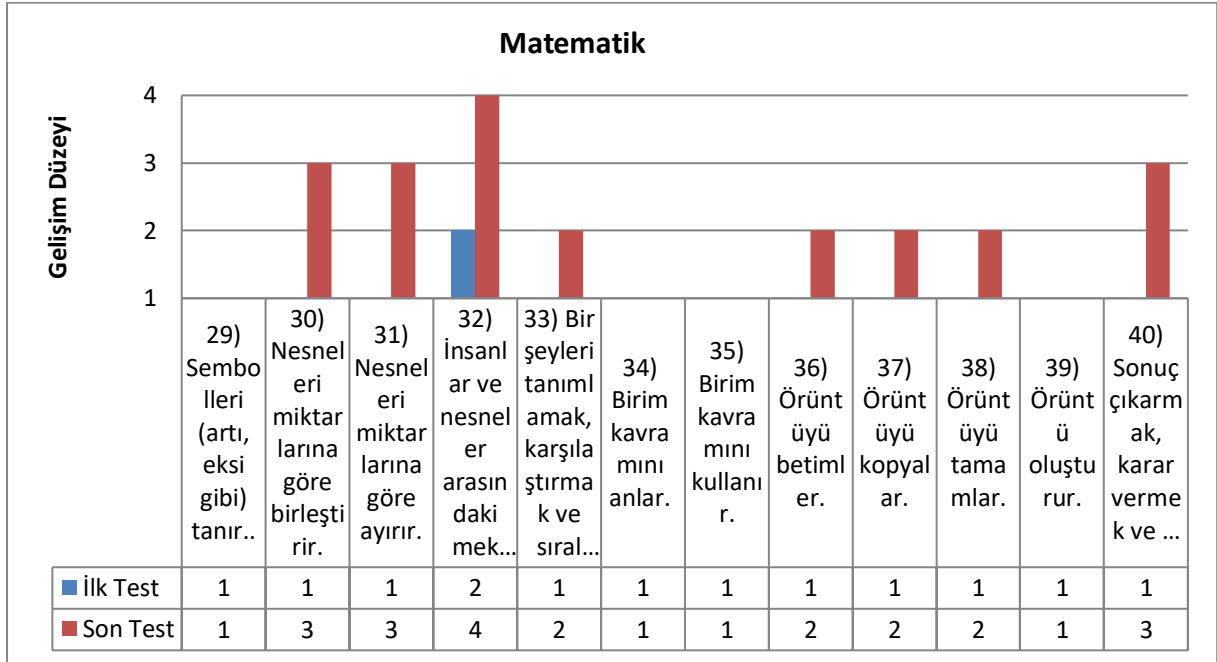


Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Ali, nesnelere miktarlarına göre birleştirme, nesnelere miktarlarına göre ayırma becerilerinde ilk testte kötü düzeyde iken son testte her iki beceride de çok iyi düzeyde artış göstermiştir. İnsanlar ve nesnelere arasındaki mekânsal ilişkileri fark etme becerisinde ilk testte iyi düzeyden son testte çok iyi düzeye artış göstermiştir. Sembolleri tanıma, örüntüyü betimleme, örüntüyü kopya etme, örüntüyü tamamlama becerilerinde ilk testte çok kötü düzeyden son testte iyi düzeye artış gerçekleşmiştir. Örüntü oluşturma ve sonuç çıkarmak, karar verme ve soruları çözmek için miktarla ilgili bilgilerini kullanma becerilerinde ilk testte çok kötü düzeydeyken, son testte örüntü oluşturma becerisinde kötü ve sonuç çıkarmak, karar verme ve soruları çözmek için miktarla ilgili bilgilerini kullanma becerisinde iyi düzeyde artış göstermiştir. Ali, Birim kavramını anlama ve birim kavramını kullanma becerilerinde ilk

testte ve son testte çok kötü düzeydedir. Bir şeyleri tanımlamak, karşılaştırmak ve sıralamak için ölçüm yapma becerisinde ilk testte çok kötü düzeyden son testte iyi düzeye artış gerçekleşmiştir.

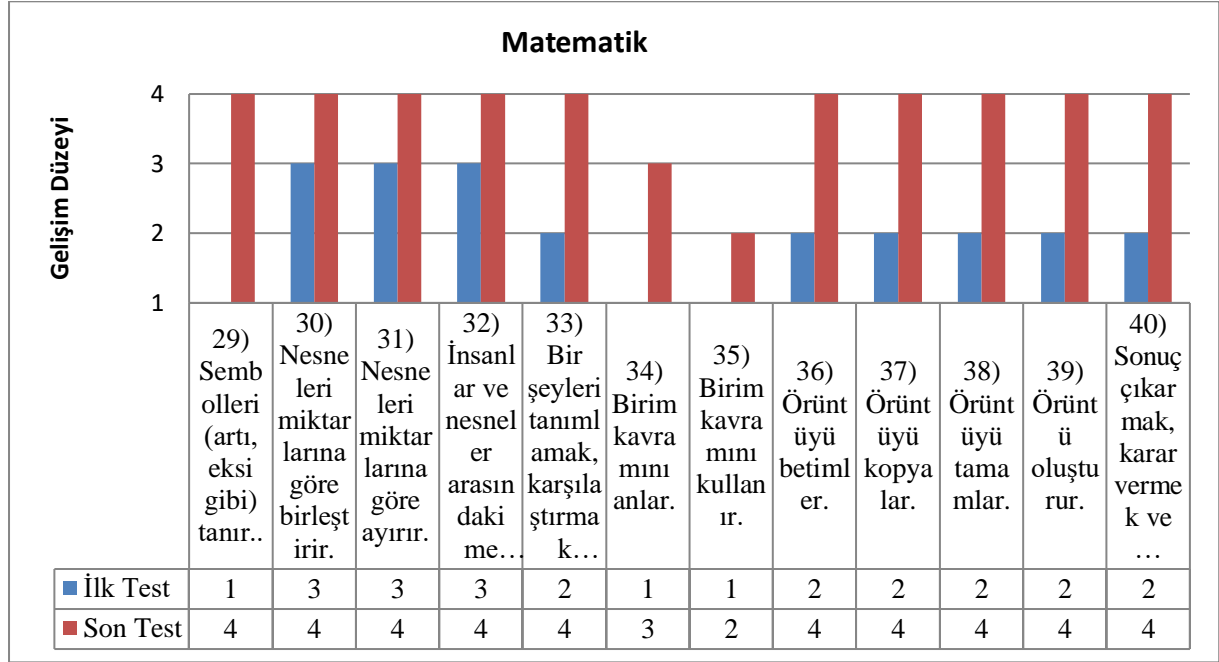
Tablo 25. Hatice'nin Matematik Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Hatice ilk testte sadece insanlar ve nesnel arasındaki mekânsal ilişkileri fark etme becerisinde kötü düzeydeyken, diğer becerilerin tamamında çok kötü düzeydedir. Hatice son test sonuçlarına göre; insanlar ve nesnel arasındaki mekânsal ilişkileri fark etme becerisinde çok iyi düzeyde, nesneleri miktarlarına göre birleştirme, nesneleri miktarlarına göre ayırma ve sonuç çıkarmak, karar verme ve soruları çözmek için miktarla ilgili bilgilerini kullanma becerilerinde iyi düzeydedir. Hatice, örüntüyü betimleme, örüntüyü kopya etme, örüntüyü tamamlama ve bir şeyleri tanımlamak, karşılaştırmak ve sıralamak için ölçüm yapma becerilerinde kötü düzeydedir. Sembolleri tanıma, birim kavramını anlama, birim kavramını kullanma ve örüntü oluşturma becerilerinde çok kötü düzeydedir.

Tablo 26.Umut Berkay'ın Matematik Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları



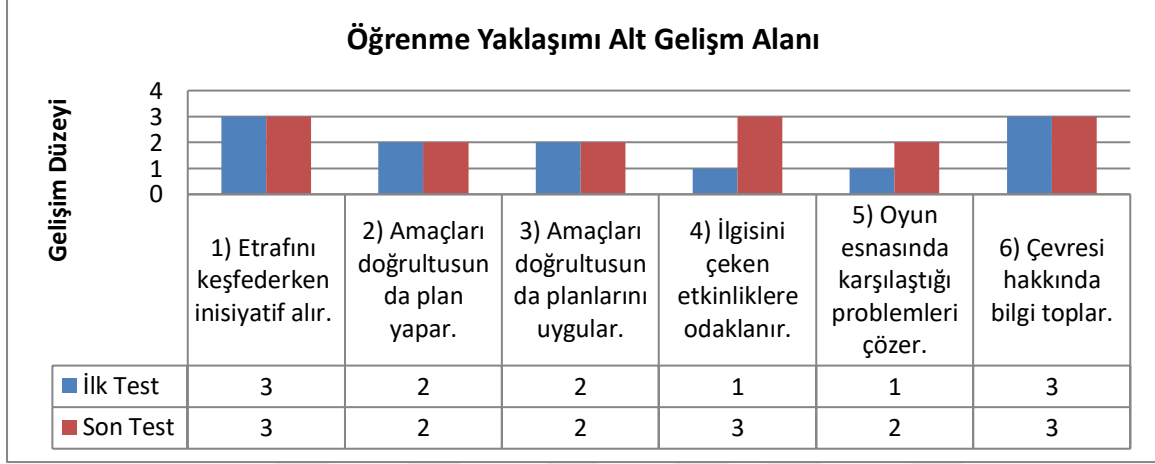
Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Umut Berkay'ın ilk Test sonuçları incelendiğinde nesnelere miktarlarına göre birleştirme ve nesnelere miktarlarına göre ayırma becerileri iyi düzeydedir. Bir şeyleri tanımlamak, karşılaştırmak ve sıralamak için ölçüm yapma, örüntü betimleme, örüntüyü kopyalama, örüntüyü tamamlama, örüntü oluşturma ve sonuç çıkarmak, karar verme ve soruları çözmek için miktarla ilgili bilgilerini kullanma becerilerinde kötü düzeydedir. Sembollerini tanıma, birim kavramını anlama ve birim kavramını kullanma becerilerinde çok kötü düzeydedir. Umut Berkay'ın son test sonuçları incelendiğinde birim kavramını kullanma becerisinde kötü düzeyde ve birim kavramını anlamada iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Son testte, Umut Berkay diğer becerilerin tamamında çok iyi düzeyde artış göstermiştir.

4.3.2.5. Öğrenme Yaklaşımı Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları

Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeğinin, Öğrenme Yaklaşımı Gelişim Alanına ilişkin İlk Test ve Son Test sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

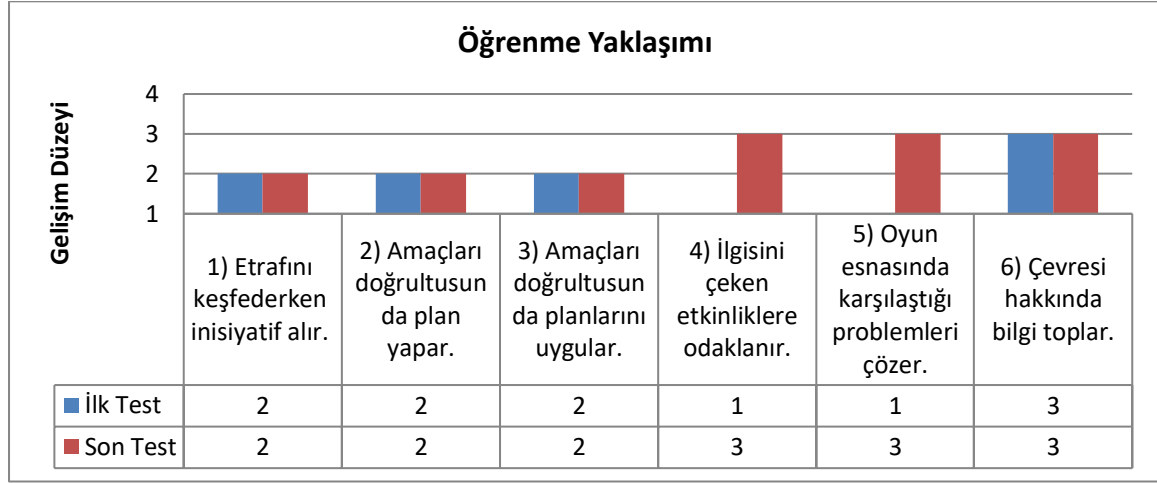
Tablo 27. Ali'nin Öğrenme Yaklaşımı Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Ali, etrafını keşfederken inisiyatif alma ve çevresi hakkında bilgi toplama becerilerinde ilk testte de son testte de iyi düzeydedir. Amaçları doğrultusunda plan yapma ve amaçları doğrultusunda planlarını uygulama becerilerinde ilk testte de son testte de kötü düzeydedir. Ali, ilk testte ilgisini çeken etkinliklere odaklanma ve oyun sırasında karşılaştığı problemleri çözme becerilerinde çok kötü düzeydedir. İlgisini çeken etkinliklere odaklanma becerisinde son testte iyi düzeydedir. Oyun sırasında karşılaştığı problemleri çözme becerisinde son testte kötü düzeydedir.

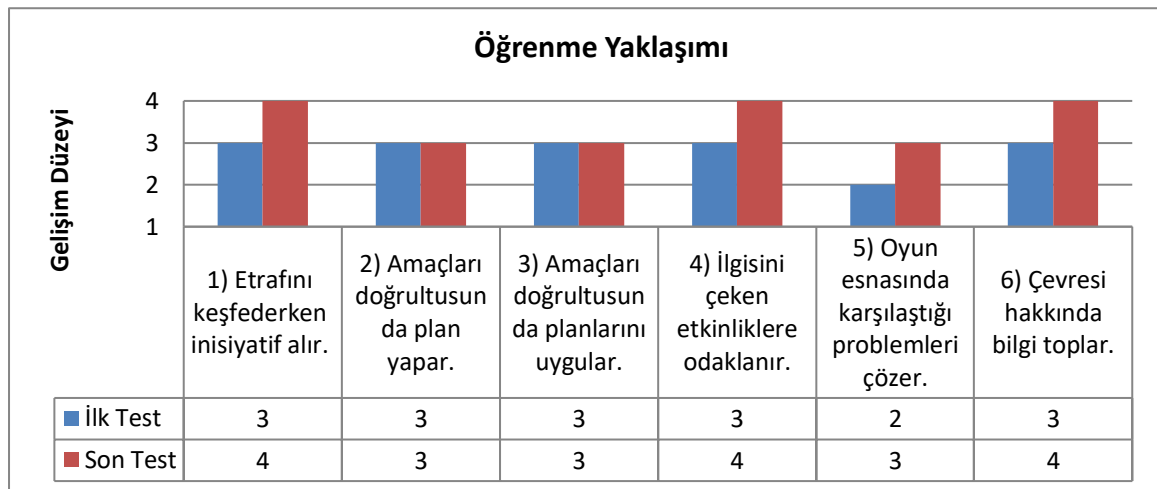
Tablo 28. Hatice'nin Öğrenme Yaklaşımı Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Hatice, etrafını keşfederken inisiyatif alma, amaçları doğrultusunda plan yapma ve amaçları doğrultusunda planlarını uygulama becerilerinde ilk testte de son testte de kötü düzeydedir. Çevresi hakkında bilgi toplama becerisinde ilk testte de son testte de iyi düzeydedir. İlgisini çeken etkinliklere odaklanma ve oyun esnasında karşılaştığı problemleri çözme becerilerinde ilk testte çok kötü düzeyden son testte iyi düzeye artış görülmektedir.

Tablo 29. Umut Berkay'ın Öğrenme Yaklaşımı Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları



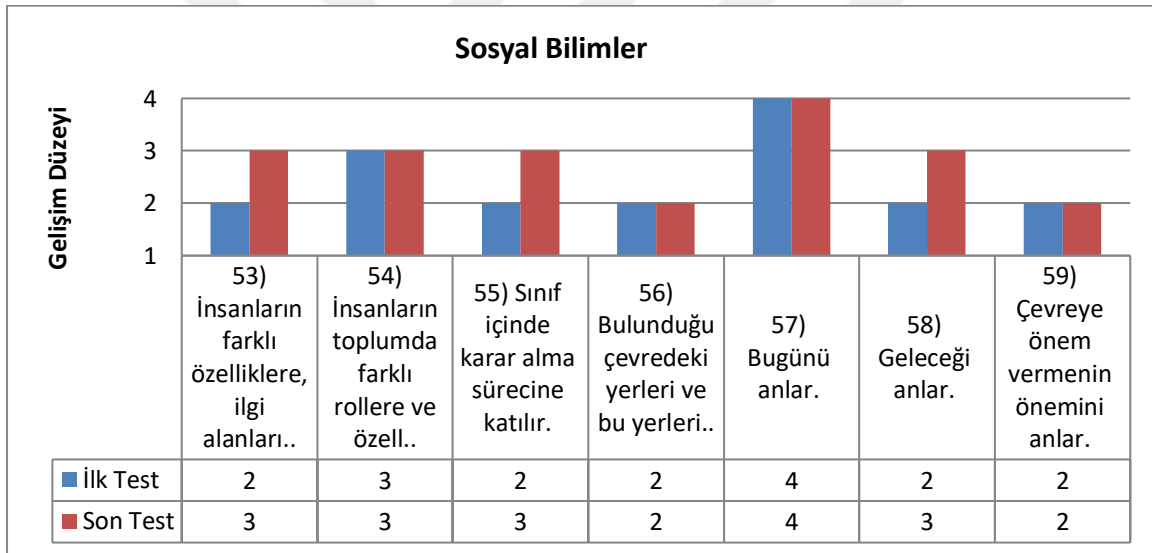
Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Umur Berkay, amaçları doğrultusunda plan yapma ve amaçları doğrultusunda planlarını uygulama becerilerinde ilk testte de son testte de iyi düzeydedir. Etrafını keşfederken inisiyatif alma, ilgisini çeken etkinliklere odaklanma ve çevresi hakkında bilgi toplama becerilerinde ilk testte iyi düzeyde son testte çok iyi düzeydedir. Oyun esnasında karşılaştığı problemleri çözüme becerisinde ilk testte kötü düzeyden son testte iyi düzeye artış görülmektedir.

4.3.2.6. Sosyal Bilimler Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları

Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin Sosyal Bilimler Gelişim Alanına yönelik İlk Test ve Son Test sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

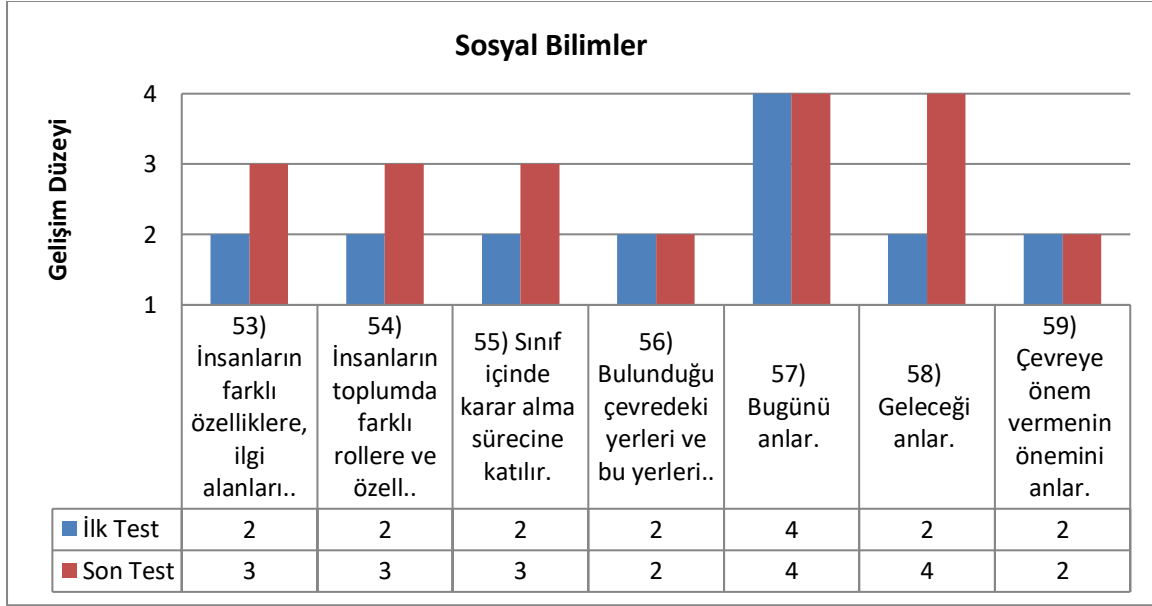
Tablo 30. Ali'nin Sosyal Bilimler Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Ali; İnsanların farklı özelliklere, ilgi alanlarına ve yeteneklere sahip olduklarını anlama, Sınıf içinde karar alma sürecine katılma ve geleceği anlama becerilerinde ilk testte kötü düzeyde son testte iyi düzeydedir. İnsanların toplumda farklı rollere ve özelliklere sahip olduğunun farkında olma becerisinde ilk testte ve son testte iyi düzeydedir. Bugünü anlama becerisinde ilk ve son testte çok iyi düzeydedir. Bulunduğu çevredeki yerleri ve bu yerlerin özelliklerini fark etme ve çevreye önem vermenin önemini anlama becerilerinde ilk testte ve son testte kötü düzeydedir.

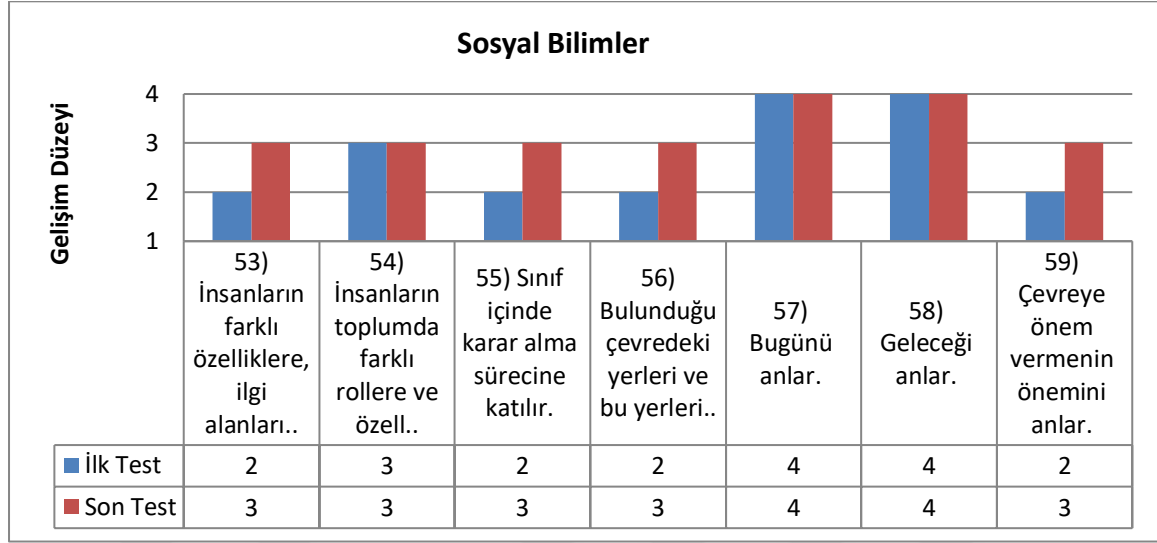
Tablo 31. Hatice'nin Sosyal Bilimler Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Hatice; İnsanların farklı özelliklere, ilgi alanlarına ve yeteneklere sahip olduklarını anlama, insanların toplumda farklı rollere ve özelliklere sahip olduğunun farkında olma ve sınıf içinde karar alma sürecine katılma becerilerinde ilk testte kötü düzeyde son testte ise iyi düzeydedir. Bulunduğu çevredeki yerleri ve bu yerlerin özelliklerini fark etme ve çevreye önem vermenin önemini anlama becerilerinde ilk ve son testlerde kötü düzeydedir. Geleceği anlama becerisinde ilk testte kötü düzeydedir. Son testte çok iyi düzeydedir. Bugünü anlama becerisinde ilk ve son testte çok iyi düzeydedir.

Tablo 32. Umut Berkay'ın Sosyal Bilimler Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları



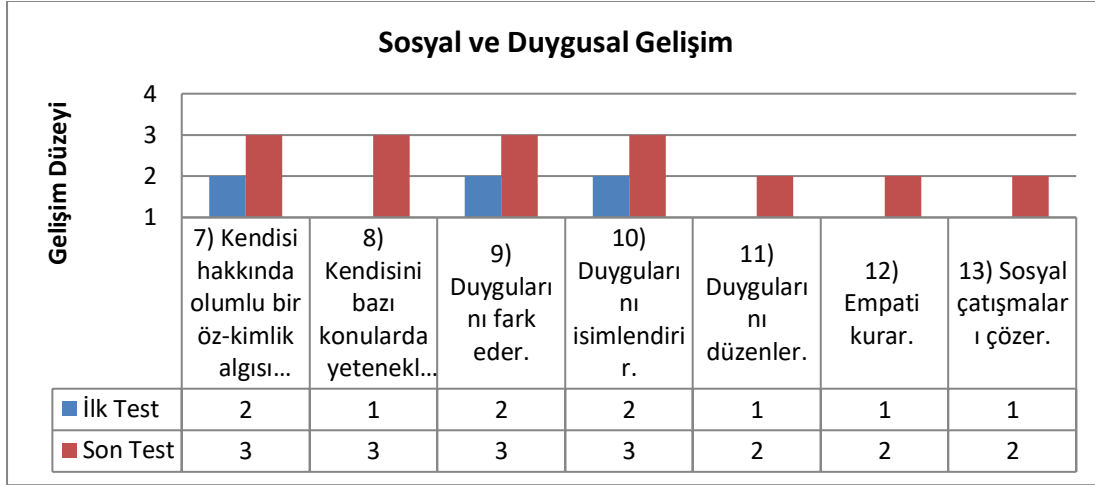
Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Umut Berkay; insanların farklı özelliklere, ilgi alanlarına ve yeteneklere sahip olduklarını anlama, Sınıf içinde karar alma sürecine katılma ve Çevreye önem vermenin önemini anlama becerilerinde ilk testte kötü düzeyde son testte iyi düzeydedir. Bulunduğu çevredeki yerleri ve bu yerlerin özelliklerini fark etme becerisinde ilk testte kötü düzeydedir son testte iyi düzeydedir. Bugünü ve geleceği anlama becerilerinde ilk testte ve son testte çok iyi düzeydedir.

4.3.2.7. Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları

Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin, Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanına yönelik İlk Test ve Son Test sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

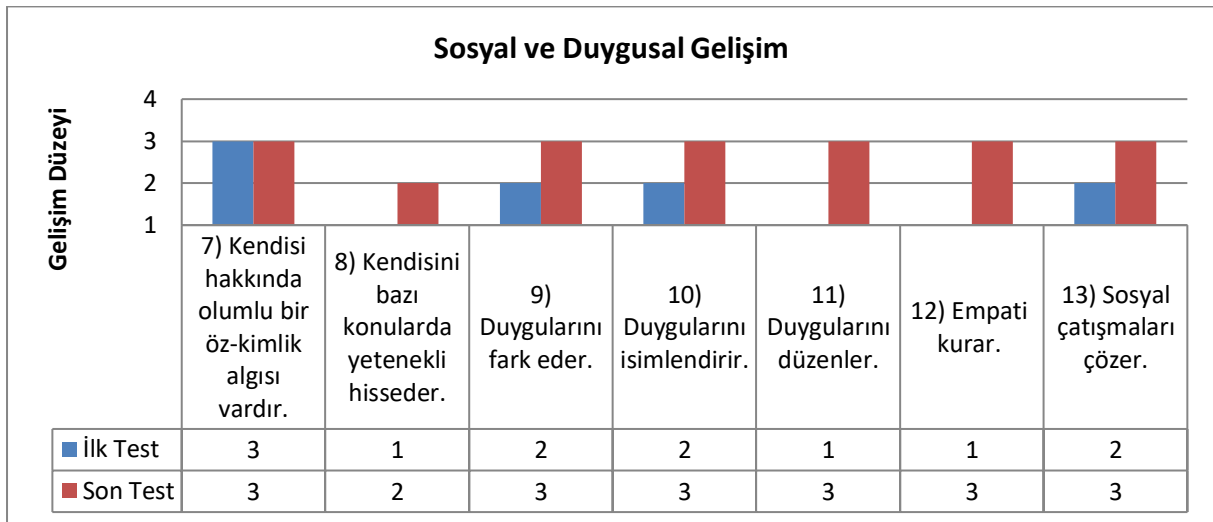
Tablo 33. Ali'nin Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Ali; kendisi hakkında olumlu bir öz-kimlik algısının varlığı, duygularını isimlendirme ve duygularını fark etmede ilk testte kötü düzeyde iken son testte iyi düzeydedir. Kendisini bazı konularda yetenekli hissetmede ilk testte çok kötü düzeyden son testte iyi düzeye artış olmuştur. Duygularını düzenleme, empati kurma ve sosyal çatışmaları çözme becerilerinde ilk testte çok kötü düzeyden son testte kötü düzeye artış içerisindedir.

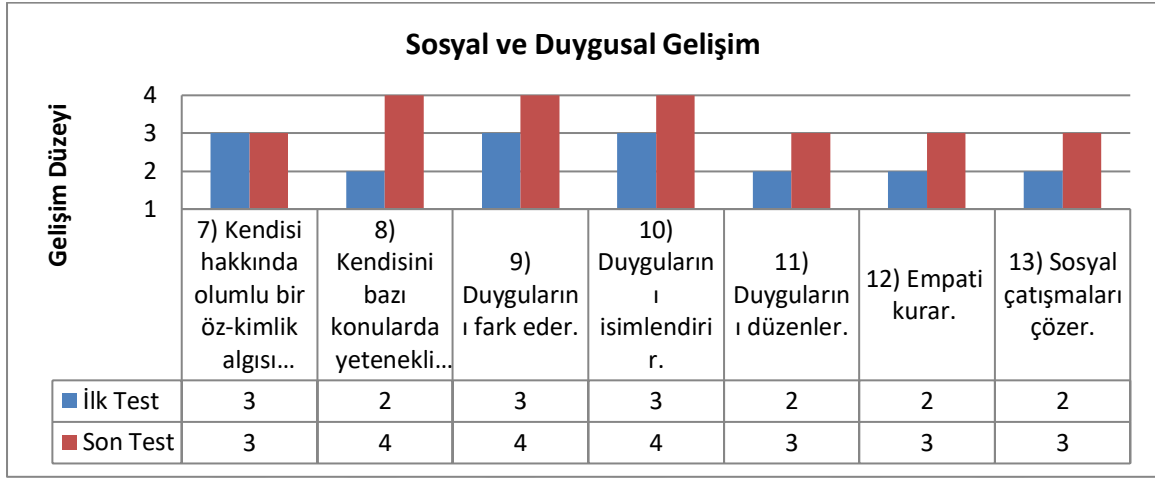
Tablo 34. Hatice'nin Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Hatice; kendisi hakkında olumlu bir özkimlik algısının varlığında ilk testte ve son testte iyi düzeydedir. Duygularını fark etme, duygularını isimlendirme ve sosyal çatışmaları çözme becerilerinde ilk testte kötü düzeyde son testte iyi düzeye artış içerisinde. Duygularını düzenleme ve empati kurma becerilerinde ilk testte çok kötü düzeyde iken son testte iyi düzeydedir. Kendisini bazı konularda yetenekli hissetmede ilk testte çok kötü düzeyde iken son testte kötü düzeydedir.

Tablo 35. Umut Berkay'ın Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları



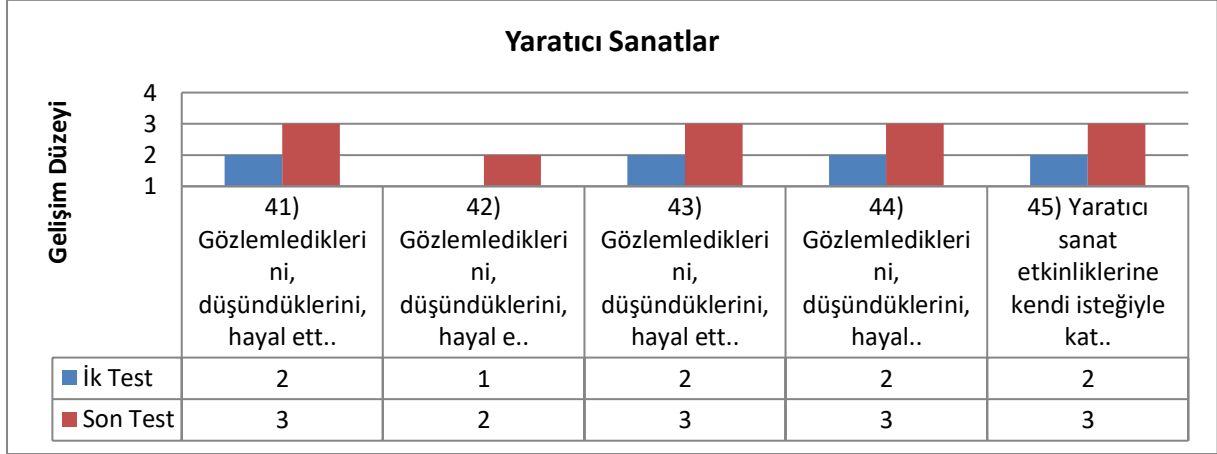
Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Umut Berkay; kendisi hakkında olumlu bir özkimlik algısının varlığında ilk testte ve son testte iyi düzeydedir. Kendisini bazı konularda yetenekli hissetmede ilk testte kötü düzeyde iken son testte çok iyi düzeye artış görülmektedir. Duygularını fark etme ve duygularını isimlendirme becerilerinde ilk testte iyi düzeyde iken son testte çok iyi düzeye artış görülmektedir. Duygularını düzenleme, empati kurma ve sosyal çatışmaları çözme becerilerinde ilk testte kötü düzeyde iken son testte iyi düzeydedir.

4.3.2.8. Yaratıcı Sanatlar Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları

Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin, Yaratıcı Sanatlar Gelişim Alanına ilişkin İlk Test ve Son Test sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

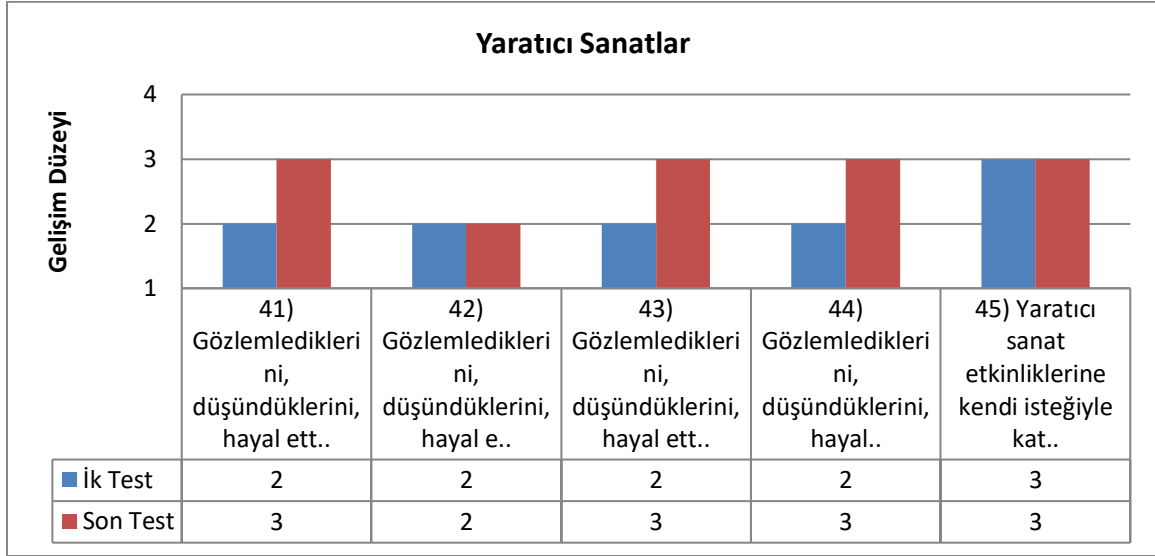
Tablo 36. Ali'nin Yaratıcı Sanatlar Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Ali; Gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini iki boyutlu sanat eserleriyle ifade etme, gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini hareketle ifade etme, gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini sembolik oyunla ifade etme ve yaratıcı sanat etkinliklerine kendi isteğiyle katılma becerilerinde ilk testte kötü düzeyde iken son testte iyi düzeydedir. Gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini müzikle ifade etme becerisinde ilk testte çok kötü düzeyde iken son testte kötü düzeydedir.

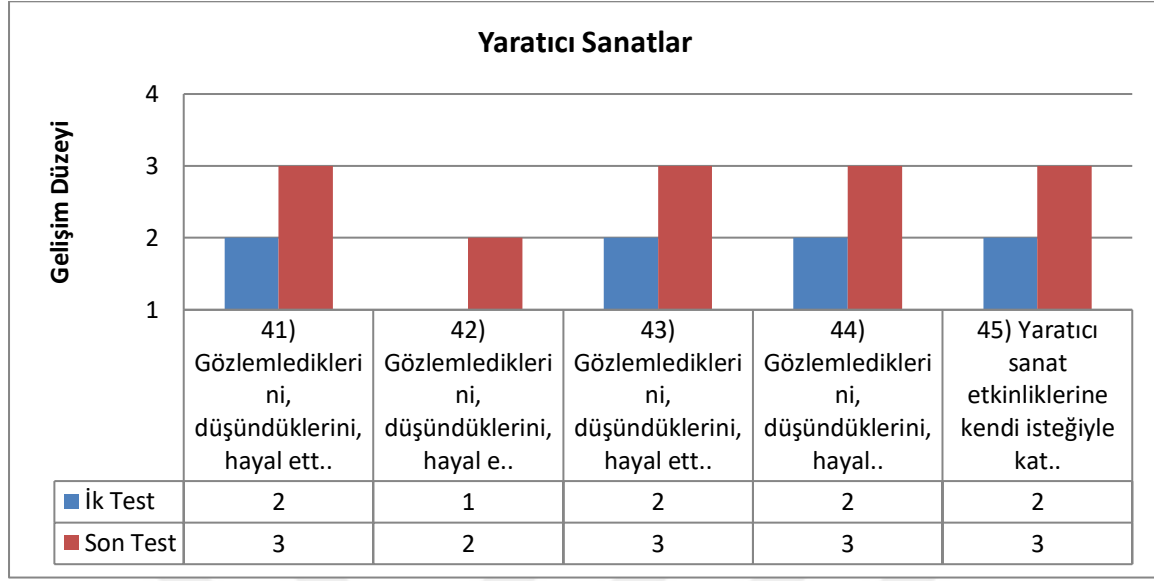
Tablo 37. Hatice'nin Yaratıcı Sanatlar Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Hatice; yaratıcı sanat etkinliklerine kendi isteğiyle katılmada ilk testte de son testte de iyi düzeydedir. Gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini iki boyutlu sanat eserleriyle ifade etme, gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini hareketle ifade etme, gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini sembolik oyunla ifade etme becerilerinde ilk testte kötü üdzeyde iken son testte iyi düzeye artış görülmektedir. Gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini müzikle ifade etme becerisinde ilk testte ve son testte kötü düzeydedir.

Tablo 38. Umut Berkay'ın Yaratıcı Sanatlar Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Bulguları



Açıklama: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde gelişim düzeyleri 1=Çok Kötü, 2=Kötü, 3=İyi, 4= Çok İyi olarak isimlendirilmiştir.

Umut Berkay; gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini iki boyutlu sanat eserleriyle ifade etme, gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini hareketle ifade etme, gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini sembolik oyunla ifade etme becerilerinde ve yaratıcı sanat etkinliklerine kendi isteğiyle katılmada ilk testte kötü düzeyde iken son testte iyi düzeye artış görülmektedir. Gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini müzikle ifade etme becerisinde ilk testte çok kötü düzeyde iken son test kötü düzeydedir.

4.3.3. Geçiş Sürecinde Geçiş Müdahale ve Destek Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda özel gereksinimli çocukların, Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı ile toplanan verilerine ilişkin ilk ve son test analizleri,

Okul öncesi dönemde özel kurumda yürütülen uygulamalara dair müdahale programında çalışılan beceriler, Renk Kavramı Öğretimi Beceri Kayıt Formu, Sayı Sayma Beceri Kayıt Formu, Temel Matematik Beceri Kayıt Formu, Geometrik Şekiller Beceri Kayıt Formu, Dinleme ve Anlama Beceri Kayıt Formu, Örüntü Tamamlama Beceri Kayıt Formu ve Boyama Becerileri Beceri Kayıt Formu ile elde edilen verilerin analizleri,

Yaz döneminde, özel kurumda yürütülen uygulamalara dair müdahale programında çalışılan beceriler; Fonolojik Farkındalık Beceri Kayıt Formu, Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Beceri Kayıt Formu ve Şarkı Söyleme Beceri Kayıt Formu veri toplama araçlarından elde edilen bulgular paylaşılacaktır.

4.3.3.1. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığından Elde Edilen Bulgular

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim programı değerlendirme kitapçığı bilişsel, alıcı dil, ifade edici dil, ince motor, kaba motor, sosyal-duygusal ve uyumsal gelişim alanları olmak üzere 7 bölümden oluşmaktadır. İlerleyen kısımlarda üç özel gereksinimli çocuğa ait ilk test ve son test bulguları paylaşılmıştır.

4.3.3.1.1. Bilişsel Gelişim Alanına İlişkin İlk Test ve Son Test Sonuçları

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim programı bilişsel gelişim alanı 37-48, 49-60 ve 61-78 Aylara göre çeşitli alt kazanımlardan oluşmaktadır. Bu kısımda Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim programı değerlendirme kitapçığının kullanım yönergesine uygun olarak yapılan değerlendirme sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı paylaşılmıştır. Ali ve Hatice için 37-48, 49-60 ve 61-78 Aylara göre, Umut Berkay için 49-60 ay ve 61-78 ay gelişimine göre bilişsel gelişim alanına ilişkin bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

Ali bilişsel gelişim alanında; altı parçalı ilişkili yapbozu tamamlama, arkadaşı ile çatışma durumlarını ya da herhangi bir nesneyi elde etme gibi günlük hayatta karşılaştığı basit problemleri çözme, en fazla üç sayı atlayarak 1'den 10'a kadar birer ritmik sayma, günlük yaşamda karşılaştığı iki rakamın adını söyleme, en fazla üç nesnenin kaç tane olduğunu nesnelere bakarak saymadan söyleme, en fazla beşe kadar olan nesnelere teker teker sayma, en fazla beşe kadar olan nesne grubu için "Kaç tane?" sorusunu yanıtlama, şarkıların ya da öykülerin tekrarlayan bölümüne sözel olarak, mırıldanarak ya da vücut hareketleriyle katılma, modele bakarak iki farklı nesneli basit bir örüntünün aynısını yapma ve dikey, yatay, eğik ve yuvarlak çizgileri taklit ederek çizme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyden son testte bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir.(Detaylı sonuçlar için EK-24'e bakınız).

Hatice; günlük yaşamda karşılaştığı iki rakamın adını söyleme, en fazla üç nesnenin kaç tane olduğunu nesnelere bakarak saymadan söyleme, en fazla beşe kadar olan nesnelere teker teker sayma, en fazla beşe kadar olan nesne grubu için “Kaç tane?” sorusunu yanıtlama, iki nesne grubunu çokluklarına göre eşleştirme, sayısal olarak birbirinden çok farklı iki nesne grubunun azlık ve çokluk durumu sorulduğunda “daha çok” olanı söyleme, Sayısal olarak birbirinden çok farklı iki nesne grubunun azlık ve çokluk durumu sorulduğunda “daha az” olanı söyleme. Daire, üçgen, kare, dikdörtgen geometrik şekillerinin adlarını söyleme, modele bakarak iki farklı nesneli basit bir örüntünün aynısını yapma, yaşa bağlı olarak dikkat süresi baz alınıp 5-10 dakika müzikli gösteriyi izleme ve dikey, yatay, eğik ve yuvarlak çizgileri taklit ederek çizme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte ise bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir.(Detaylı sonuçlar için EK-25’e bakınız)

Umut Berkay; on parçalı, ilişkili yapbozu tamamlama, en fazla üç sayı atlayarak 1’den 20’ye kadar birer ritmik sayma, farklı malzemeler kullanarak daire, üçgen, kare ve dikdörtgen geometrik şekillerini oluşturma, farklı bir şekil oluşturmak için geometrik şekilleri birleştirme, bir nesnenin bir özelliğini değiştirerek oluşturulan, ikili basit bir örüntünün aynısını yapma, bir nesnenin bir özelliğini değiştirerek oluşturulan, ikili basit bir örüntüyü kaldığı yerden devam ettirme ve bir ögesi eksik bırakılan, ikili basit bir örüntünün eksik parçasını tamamlama becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir.(Detaylı sonuçlar için EK-26’ya bakınız)

Umut Berkay; verilen bir sayıdan başlayarak 20’ye kadar ileriye doğru birer ritmik sayma, yirmiye kadar olan nesnelere sayıp kaç tane olduğunu söyleme, 1-10 arası rakamları büyüklük ve küçüklüklerine göre karşılaştırma, bir ögesi eksik bırakılan ikili basit bir örüntünün eksik parçasını tamamlama, kendi yaşamındaki değişimleri açıklama ve geometrik şekilleri kullanarak resimler yapma becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir. (Detaylı sonuçlar için EK-27’ye bakınız)

4.3.3.1.2. Alıcı Dil Gelişim Alanına İlişkin İlk Test ve Son Test Sonuçları

Alıcı dil gelişim alanı ilk ve son test sonuçları üç özel gereksinimli için 37-48 Ay, 49-60 Ay ve 61-78 Ay olmak üzere kazanımlara ilişkin bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

Ali; İstenildiğinde nesnelere işlevine göre sınıflandırma, kafiyeli sözcükleri seçme, anlatılan sırayı koruyarak duyduğu hikâyenin resimlerini sıralama, aynı sesle başlayan sözcüklerin resmini gösterme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız

yapar düzeyde olduğu görülmektedir.(Deaylı sonuçlar için EK 28’e bakınız). Hatice; istenildiğinde nesnelere işlevine göre sınıflandırma ve bir hikâyeyi dinledikten sonra hikâyeye ilgili sorulara sözel ya da sözel olmayan davranışlarla tepki verme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir.(Detaylı sonuçlar için EK 29’a bakınız). Umut Berkay; kafiyeli sözcükleri seçme ve aynı sesle başlayan sözcüklerin resmini gösterme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir. (Detaylı sonuçlar için EK 30’a bakınız).

4.3.3.1.3. İfade Edici Dil Gelişim Alanına İlişkin İlk Test ve Son Test Sonuçları

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim programı ifade edici dil gelişim alanı 37-48, 49-60 ve 61-78 aylara göre çeşitli alt kazanımlardan oluşmaktadır. Bu kısımda Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim programı değerlendirme kitapçığının kullanım yönergesine uygun olarak yapılan değerlendirme sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı paylaşılmıştır. Üç özel gereksinimli öğrencinin performansına uygun 49-60 ay ve 61-78 ay kazanımlarına göre ilk ve son test sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

Ali; Dün, bugün ve yarın kavramlarını yerinde kullanma, aynı sesle başlayan sözcükler söyleme, sonu aynı ses ile biten sözcükler söyleme, sözcükleri hecelerine doğru olarak ayırma ve sözcükleri başındaki sesleri ayırarak söyleme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir.(Detaylı sonuçlar için EK 31’e bakınız).

Hatice; sözcükleri hecelerine doğru olarak ayırma becerisinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir. Sohbetinde kendine her sıra geldiğinde bir önceki ifadesinin üzeri ne konuyla ilişkili eklemeler yaparak devam etme, kendinden küçük çocuklarla konuşurken daha basit cümleler kurma, dinleyicilerin gereksinimleri doğrultusunda gerektiğinde açıklayıcı bilgi verme. Karmaşık söz dizimini kullanma “ve”, “ama”, “çünkü”, “onun için” bağlaçlarını kullanma, edilgen yapıları uygun şekilde kendiliğinden kullanma ve dün, bugün ve yarın kavramlarını yerinde kullanma becerilerinde ilk testte yardımla yapar düzeyde son testte bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir (Detaylı sonuçlar için EK 32’ye bakınız).

Umut Berkay; “ve”, “ama”, “çünkü”, “onun için” bağlaçlarını kullanma, aynı sesle başlayan sözcükler söyleme, sonu aynı ses ile biten sözcükler söyleme, sözcükleri hecelerine doğru olarak ayırma ve sözcükleri başındaki sesleri ayırarak söyleme becerilerinde ilk testte

yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir (Detaylı sonuçlar için EK 33'e bakınız).

4.3.3.1.4. İnce Motor Gelişim Alanına İlişkin İlk Test ve Son Test Sonuçları

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim programı ince motor gelişim alanı 37-48, 49-60 ve 61-78 aylara göre çeşitli alt kazanımlardan oluşmaktadır. Üç özel gereksinimli öğrencinin performansına uygun 61-78 ay kazanımlarına göre ilk ve son test sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

Ali; kolları, bacakları, boynu ve gövdesi olan adam resmi çizme ve bazı küçük harfleri kopya etme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir.(Detaylı sonuçlar için EK 34'e bakınız).

Hatice; kolları, bacakları, boynu ve gövdesi olan adam resmi çizme becerisi ve bazı küçük harfleri kopya etme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapamaz düzeyde olduğu görülmektedir. İlk iki parmakla kalemin uç kısmını kavrama, ilk iki parmakla kalemin uç kısmını kavrama ve sonra bunları üçüncü parmağa yaslama, iki parmak boşluğu aynı büyüklükte olan makası kavrama, çizgi dışına taşırmadan boyama yapma ve makasla küçük nesnelere kesme becerilerinde ilk testte yardımla yapar düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 35'e bakınız).

Umut Berkay; kolları, bacakları, boynu ve gövdesi olan adam resmi çizme ve bazı küçük harfleri kopya etme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeyde olduğu görülmektedir. Umut Berkay ince motor becerilerde son testte tüm becerilerde bağımsız yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 36'ya bakınız).

4.3.3.1.5. Kaba Motor Gelişim Alanına İlişkin İlk Test ve Son Test Sonuçları

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim programı kaba motor gelişim alanı 37-48, 49-60 ve 61-78 aylara göre çeşitli alt kazanımlardan oluşmaktadır. Üç özel gereksinimli öğrencinin performansına uygun 61-78 ay kazanımlarına göre ilk ve son test sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

Ali; bir ayak önde, diğeri hep arkada ritmik sıçrayarak at gibi koordineli koşma, “önünde”, “arkasında”, “yanında” kavramlarını nesne veya kendi vücudunu hareket ettirerek doğru kullanma, nesnelere üzerinden atlayarak geçtikten sonra dengesini koruma, topuk-

parmak ucu teması ile adımlarken dengesini koruma, kol ve elleri öne ve yukarı doğru hareket ettirerek tenis topunu yakalama ve vücut ağırlığını öne doğru verip, gövde ve kalçasını çevirerek yere paralel biçimde sabit topa raketle vuruş yapma becerilerinde ilk testte yardımla yapar düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir. Dans figürleri sergileme becerisinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte yardımla yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 37'ye bakınız).

Hatice; bir ayak önde, diğeri hep arkada ritmik sıçrayarak at gibi koordineli koşma, “önünde”, “arkasında”, “yanında” kavramlarını nesne veya kendi vücudunu hareket ettirerek doğru kullanma, nesnelerin üzerinden atlayarak geçtikten sonra dengesini koruma, topuk-parmak ucu teması ile adımlarken dengesini koruma, koşarken ayakla topa vurma, kol ve elleri öne ve yukarı doğru hareket ettirerek tenis topunu yakalama, topu ortalama 3-4 kez sıçratarak sürme, vücut ağırlığını öne doğru verip, gövde ve kalçasını çevirerek yere paralel biçimde sabit topa raketle vuruş yapma becerilerinde ilk testte yardımla yapar düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 38'e bakınız).

Umut Berkay; bir ayak önde, diğeri hep arkada ritmik sıçrayarak at gibi koordineli koşma, nesnelerin üzerinden atlayarak geçtikten sonra dengesini koruma, topuk-parmak ucu teması ile adımlarken dengesini koruma, kol ve elleri öne ve yukarı doğru hareket ettirerek tenis topunu yakalama ve vücut ağırlığını öne doğru verip, gövde ve kalçasını çevirerek yere paralel biçimde sabit topa raketle vuruş yapma becerilerinde ilk testte yardımla yapar düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir. Topu ortalama 3-4 kez sıçratarak sürme becerisinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 39'a bakınız).

4.3.3.1.6. Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına İlişkin İlk Test ve Son Test Sonuçları

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim programı sosyal-duygusal gelişim alanı 37-48, 49-60 ve 61-78 aylara göre çeşitli alt kazanımlardan oluşmaktadır. Bu kısımda Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim programı değerlendirme kitapçığının kullanım yönergesine uygun olarak yapılan değerlendirme sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı paylaşılmıştır. Üç özel gereksinimli öğrencinin performansına uygun 61-78 ay kazanımlarına göre ilk ve son test sonuçları aşağıda ifade edilmiştir.

Ali; yetişkine iletilmesi istenen mesajı doğru kişiye iletme, akranları ile kurallarına uyarak yarışmacı masa oyunları oynama ve grup ortamında bir konu hakkında konuşmadan bilgilenmeyi bekleme becerilerinde ilk testte yardımla yapar düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir. Rolünü yerine getirmekte zorlanan arkadaşına yardım etme, rollerini yerine getirerek takım oyunu oynama, oyun oynayan gruba girmeyi talep etme ve oyunun dışında kalan çocuğu oyuna katılması için oyun grubuna davet etme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte yardımla yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 40' bakınız).

Ali; kurallara uymamanın sonuçlarını ifade etme becerisinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir. Duyguya dayalı kişilik özelliklerini söyleme, kendine özgü bilgileri daha detaylı açıklama, bağımsız olarak kendi etkinliklerini oluşturma, tek başına başladığı 20-30 dakikalık bir etkinliği sürdürme, gün içerisinde gerçekleştirilecek olan etkinlikleri planlama, ailenin ya da yetişkinin etkinlik planlanmasına etkin bir şekilde katılma, çizimlerinde duygu ifadelerini kullanır. Duyguları çok yoğun olsa da duygularını kontrol etmeye çalışma, daha sonra gelecek ödül için isteklerini erteleme, akranlarının olumsuz davranışlarını tolere etme, öfkesini fiziksel saldırganlık yerine saldırgan olmayan kelimeler ile ifade etme, onu rahatsız edici davranışlara zorlayan ortamlardan uzaklaşma ve yeni girdiği ortamın rutinlerine göre davranışlarını düzenleme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte yardımla yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 41'e bakınız).

Hatice; akranları ile arasındaki çatışmaları bağımsız olarak çözme ve sıkıntı içindeki arkadaşlarını sözel ya da sözel olmayan davranışlar ile teselli etme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir. Rolünü yerine getirmekte zorlanan arkadaşına yardım etme, rollerini yerine getirerek takım oyunu oynama, oyunun dışında kalan çocuğu oyuna katılması için oyun grubuna davet etme, akranları ile kurallarına uyarak yarışmacı masa oyunları oynama ve grup ortamında bir konu hakkında konuşmadan bilgilenmeyi bekleme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeydedir son testte yardımla yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 42'ye bakınız).

Hatice; kurallara uymamanın sonuçlarını ifade etme becerisinde ilk testte yapamaz son testte bağımsız yapar düzeydedir. Duyguya dayalı kişilik özelliklerini söyleme, kendine özgü bilgileri daha detaylı açıklama, bağımsız olarak kendi etkinliklerini oluşturma, gün içerisinde gerçekleştirilecek olan etkinlikleri planlama, ailenin ya da yetişkinin etkinlik planlanmasına etkin bir şekilde katılma, diğerleri konuşurken susma, onu rahatsız edici davranışlara zorlayan ortamlardan uzaklaşma ve yeni girdiği ortamın rutinlerine göre davranışlarını düzenleme

becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte yardımla yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 43'e bakınız).

Umut Berkay; rolünü yerine getirmekte zorlanan arkadaşına yardım etme, oyun oynayan gruba girmeyi talep etme, grup ortamında bir konu hakkında konuşmadan bilgilenmeyi bekleme ve akranları ile arasındaki çatışmaları bağımsız olarak çözme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir. Umut Berkay; tek başına başladığı 20-30 dakikalık bir etkinliği sürdürürme ve ailenin ya da yetişkinin etkinlik planlanmasına etkin bir şekilde katılma becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir. Duyguya dayalı kişilik özelliklerini söyleme, gün içerisinde gerçekleştirilecek olan etkinlikleri planlama ve çizimlerinde duygu ifadelerini kullanma becerilerinde ilk testte yapamaz son testte yardımla yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 44 ve EK 45'e bakınız).

4.3.3.1.7. Uyumsal Beceriler Gelişim Alanına İlişkin İlk Test ve Son Test Sonuçları

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim programı uyumsal beceriler gelişim alanı 37-48, 49-60 ve 61-78 aylara göre çeşitli alt kazanımlardan oluşmaktadır. Bu kısımda Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim programı değerlendirme kitapçığının kullanım yönergesine uygun olarak yapılan değerlendirme sonuçları üç özel gereksinimli öğrenci için ayrı ayrı paylaşılmıştır.

Ali; güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçme becerisinde ilk testte yapamaz son testte bağımsız yapar düzeydedir. Yemek yemek amacıyla yaşına uygun bıçağı işlevine uygun kullanma, kendiliğinden sofraya hazırlamaya ve toplamaya yardım etme, en alt düzeyde karıştırma ve ölçme gerektiren soğuk yiyecek ve içecekleri hazırlama, Hava koşullarına uygun giysi seçme, günlük rutin içindeki kişisel sorumluluklarını ifade etme, ve arabaya bindiğinde emniyet kemerini takma becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte yardımla yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 46'ya bakınız).

Hatice; yemek yemek amacıyla yaşına uygun bıçağı işlevine uygun kullanma, En alt düzeyde karıştırma ve ölçme gerektiren soğuk yiyecek ve içecekleri hazırlama, çatal, kaşık, kepçe gibi araçları kullanarak yiyecekleri servis etme ve arabaya bindiğinde emniyet kemerini takma becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte yardımla yapar düzeydedir. Günlük rutin içindeki kişisel sorumluluklarını yerine getirme, kirlettiği yeri temizleme, güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçme ve toplu taşıma araçlarına binmek için sıraya girme

becerilerinde ilk testte yardımla yapar düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 47'ye bakınız).

Umut Berkay; günlük rutin içindeki kişisel sorumluluklarını yerine getirme ve güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte bağımsız yapar düzeydedir. Yemek yemek amacıyla yaşına uygun bıçağı işlevine uygun kullanma, hava koşullarına uygun giysi seçme, arabaya bindiğinde emniyet kemerini takma ve kendiliğinden sofrayı hazırlamaya ve toplamaya yardım etme becerilerinde ilk testte yapamaz düzeyde son testte yardımla yapar düzeydedir (Detaylı sonuçlar için EK 48'e bakınız).

4.3.3.2. Okul Öncesi Dönem Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Eğitsel Müdahalelere İlişkin Bulgular

Bu kısımda özel gereksinimli üç öğrenci ile Eylül 2021'den Haziran 2022'ye kadar olan dönemde yapılan çalışmalara ilişkin bulgular paylaşılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerle renk öğretimi, sayı sayma becerileri, temel matematik becerileri, örüntü, boyama, temel çizgi çalışmaları, dinleme ve anlama çalışmaları ve geometrik şekiller çalışılmıştır. Sadece renk öğretimi Hatice'ye uygulanmıştır. Diğer beceriler üç öğrenciye de uygulanmıştır. Okul öncesi döneme ilişkin eğitsel müdahalelerin detaylı bilgisine EK-22'de ulaşılabilir.

4.3.3.2.1. Renk Kavramı Öğretimi Beceri Kayıt Formuna İlişkin Bulgular

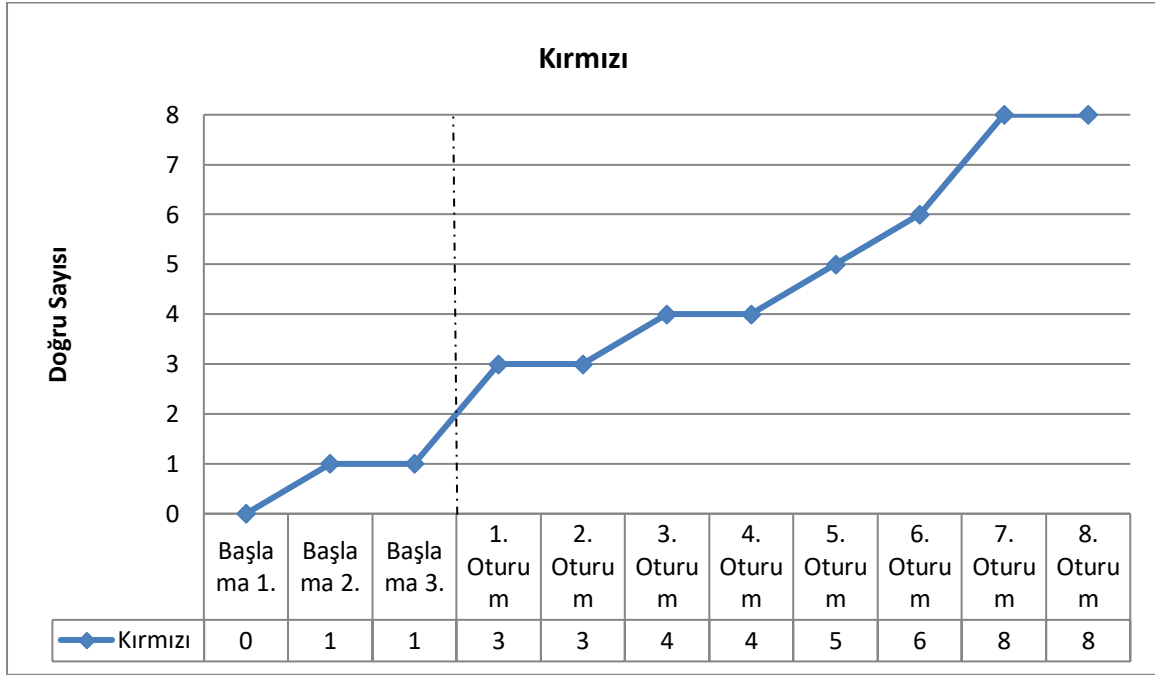
Aşağıdaki tabloda kırmızı renk kavramı öğretimi beceri analizine göre oluşturulmuş beceri kayıt tablosu yer almaktadır.

Tablo 39. Kırmızı Renk Kavramı Öğretimi Beceri Kayıt Tablosu

Bildirimler	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum
1. Aynı türde aynı şekilde ve büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olan nesneyi araştırmacının yaptığı şekilde seçer ve masadaki yerine koyar. (Yap- Yap)	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Aynı türde aynı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen kırmızı renkte olan nesneyi gösterir. (Göster-göster)	+	+	+	+	+	+	+	+
3. Aynı türde farklı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen kırmızı renkte olan nesnenin rengine kırmızı der. (Göster- söyle).	-	-	-	-	+	+	+	+
4. Farklı türde aynı şekilde ve büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olan nesneyi araştırmacının yaptığı şekilde seçer ve masadaki yerine koyar. (Yap- Yap)	+	+	+	+	+	+	+	+
5. Farklı türde aynı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olan nesneyi gösterir. (Göster-göster)	-	-	+	+	+	+	+	+
6. Aynı türde farklı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen kırmızı renkte olan nesnenin rengine kırmızı der. (Göster- söyle).	-	-	-	-	-	+	+	+
7. Aynı türde, şekilde ve büyüklükteki farklı boya kalemleri içerisinde yönergeye uygun şekilde önündeki çalışma kâğıdındaki şekli kırmızı rene boyar. (Söyle-Yaz)	-	-	-	-	-	-	+	+
8. Farklı türde, şekilde ve büyüklükteki farklı renklerdeki boya kalemleri içerisinde yönergeye uygun şekilde önündeki çalışma kâğıdındaki şekli kırmızı rene boyar.	-	-	-	-	-	-	+	+

Hatice'nin 8 oturumlu 8 basamaklı kırmızı renk kavramı öğretimi süreci sonundaki oluşan öğrenim düzeyi yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde Hatice; 1. , 2. ve 4. Basamakları tüm oturumlarda doğru yapmıştır. 3. Basamakta 4. Oturumdan sonra doğru yapmaya başlamıştır. 7. ve 8. Oturumlarda Hatice tüm basamakları doğru yapmıştır. Öğretim süreci sonunda kırmızı rengi öğrenmiştir. Aşağıda tablodan elde edilen verilere göre doğru sayısındaki artış grafik olarak gösterilmiştir:

Grafik 1. Kırmızı Renk Kavramı Beceri Kayıt Grafiği



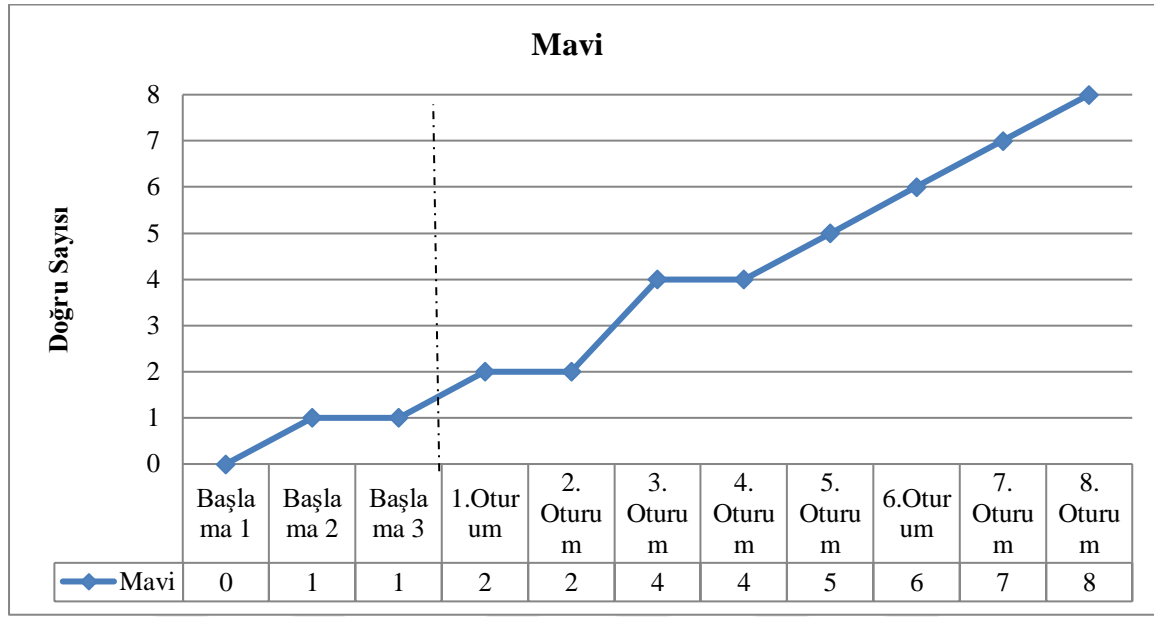
Grafik 1 incelendiğinde Hatice'nin som iki oturumda %100 doğrulukta kırmızı renk kavramına ilişkin becerileri sergileyebilir düzeye geldiği görülmektedir.

Tablo 40. Mavi Renk Kavramı Öğretimi Beceri Kayıt Tablosu

Bildirimler	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum
1. Aynı türde aynı şekilde ve büyüklükte olan nesnelere arasından mavi renkte olan nesneyi araştırmacının yaptığı şekilde seçer ve masadaki yerine koyar. (Yap- Yap)	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Aynı türde aynı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen mavi renkte olan nesneyi gösterir. (Göster-göster)	-	-	+	+	+	+	+	+
3. Aynı türde farklı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen mavi renkte olan nesnenin rengine mavi der. (Göster- söyle).	-	-	-	-	+	+	+	+
4. Farklı türde aynı şekilde ve büyüklükte olan nesnelere arasından mavi renkte olan nesneyi araştırmacının yaptığı şekilde seçer ve masadaki yerine koyar. (Yap- Yap)	+	+	+	+	+	+	+	+
5. Farklı türde aynı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından mavi renkte olan nesneyi gösterir. (Göster-göster)	-	-	+	+	+	+	+	+
6. Aynı türde farklı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen mavi renkte olan nesnenin rengine mavi der. (Göster- söyle).	-	-	-	-	-	+	+	+
7. Aynı türde, şekilde ve büyüklükteki farklı boya kalemleri içerisinden yönergeye uygun şekilde önündeki çalışma kâğındaki şekli mavi renge boyar. (Söyle-Yaz)	-	-	-	-	-	-	+	+
8. Farklı türde, şekilde ve büyüklükteki farklı renklerdeki boya kalemleri içerisinden yönergeye uygun şekilde önündeki çalışma kâğındaki şekli mavi renge boyar.	-	-	-	-	-	-	+	+

Hatice'nin 8 oturumluk 8 basamaklı mavi renk kavramı öğretimi süreci sonundaki oluşan öğrenim düzeyi aşağdaki tabloda gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde Hatice; 1. ve 2. oturumlarda 1. ve 4. basamaklarda (yap-yap) başarılı olmuştur. 3. oturumla birlikte kavram öğretimi beceri analizinde %50 doğruluk düzeyine çıkmıştır. Hatice 7. ve 8. oturumlarda %100 düzeyde mavi renk ile ilişkili becerileri öğrenmiştir.

Grafik 2.Mavi Renk Kavramı Beceri Kayıt Grafiği



4.3.3.2.2. Sayı Sayma Beceri Kayıt Formuna İlişkin Bulgular

Sayı sayma becerisi öğretimi üç özel gereksinimli öğrenci ile çalışmıştır. EK 54’te sayı sayma beceri analizine göre yürütülen çalışmada 14 basamağın 8’er oturumluk ölçme sürecine yönelik veriler paylaşılmıştır:

Sayı sayma beceri kayıt tablosu incelendiğinde Umut Berkay; beceriyi 8. Oturum sonunda %92 düzeyinde kazanmıştır. Umut Berkay’ın en az doğru yaptığı beceri basamakları 13, 14 ve 11. basamaklar olmuştur. Umut Berkay bu basamaklarda son oturumlarda doğru sayısını arttırmıştır.

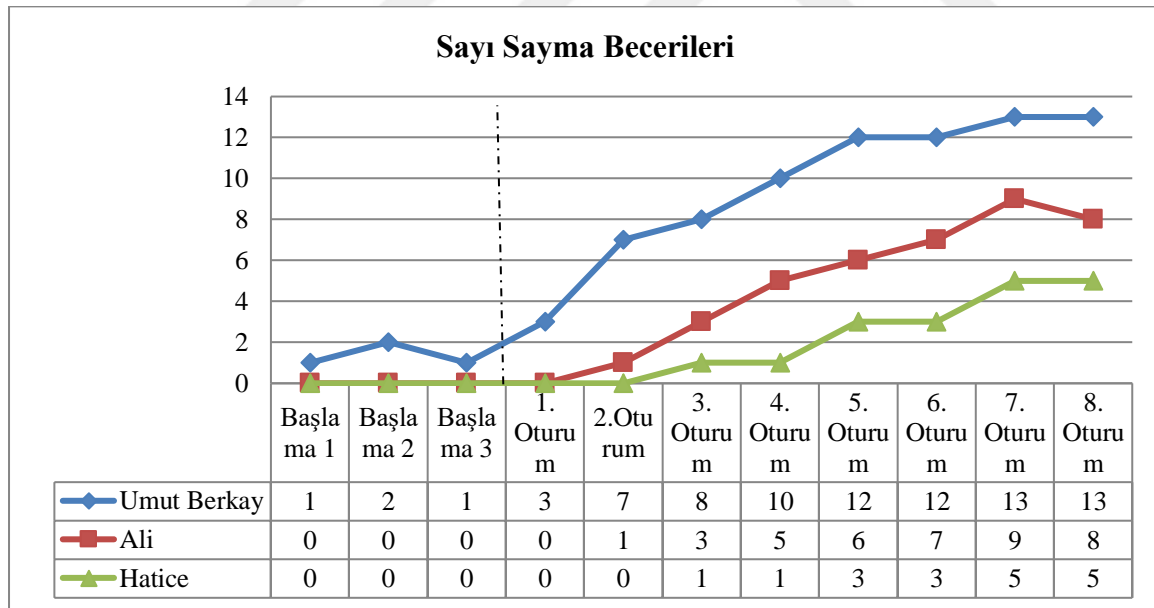
Ali, 8. oturum sonunda sayı sayma becerisini %57 düzeyinde kazanmıştır. Ali, 1., 2. ve 3. beceri basamaklarında sırası ile 7, 6, 6 doğru sayısı ile %78 ve %75’er başarı yüzdesini göstermiştir. Ali; 4., 5., 6., 7. ve 8. basamaklarda sırasıyla tüm oturumlarda 4, 5, 4, 2 ve 3 doğru yapmıştır. 4 ve 6 basamaklarda tüm oturumlarda %50 düzeyinde, 5. oturumda %62 düzeyinde doğru yapmıştır. Ali 7. ve 8. basamaklarda tüm oturumlarda % 25 ve %38 düzeyinde doğru yapmıştır. Herhangi bir sayıdan başlamayı içeren 7. ve 8. basamaklardaki başarı düzeyine ilişkin tüm oturumlar göz önüne alındığında herhangi bir sayıdan başlayarak sayma becerisi Ali için öğrenilmesi zorlaşan bir basamak olarak ortaya çıkmıştır. Ali, 9. ve 10. basamaklarda sırasıyla 2 (%25) ve 1 (% 13) doğru yapmıştır. Ali 11., 12., 13. ve 14. basamaklarda tüm oturumlarda doğru yapamamıştır. Ali geriye doğru saymayı içeren 9.

basamaktan itibaren başarısız düzeydedir. Ali'nin sayı sayma becerisinde toplam yüzdesini düşüren bölüm geriye doğru sayma becerilerindeki başarı düzeyinin düşüklüğü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ali'nin sayı sayma becerisi başarı düzeyi kabul edilebilir başarı düzeyi (%85)' nin altındadır.

Hatice, 8. oturum itibariyle %35 düzeyinde başarı göstermiştir. Hatice, 1. , 2. , 3. , 4. , 5. ve 6.basamaklarda tüm oturumlarda sırasıyla 4(%50), 5 (%62), 3(%21), 4 (%50), 3 (%21) ve 1 (%13) doğru yapmıştır. Hatice, 7. basamak ve sonrasındaki beceri basamaklarında tüm oturumlarda 0 doğru yapmıştır. Hatice 5-10 arası rakamları tanıma, 1'den 10'a kadar ileriye ve geriye doğru sayma becerilerinde başarısız düzeydedir. Hatice'nin sayı sayma becerisi başarı düzeyi kabul edilebilir başarı düzeyi (%85)' nin altındadır.

Aşağıdaki grafikte sayı sayma becerisine ilişkin üç öğrencinin oturumlardaki toplam doğru sayıları gösterilmektedir.

Grafik 3. Sayı Sayma Becerileri Grafiği

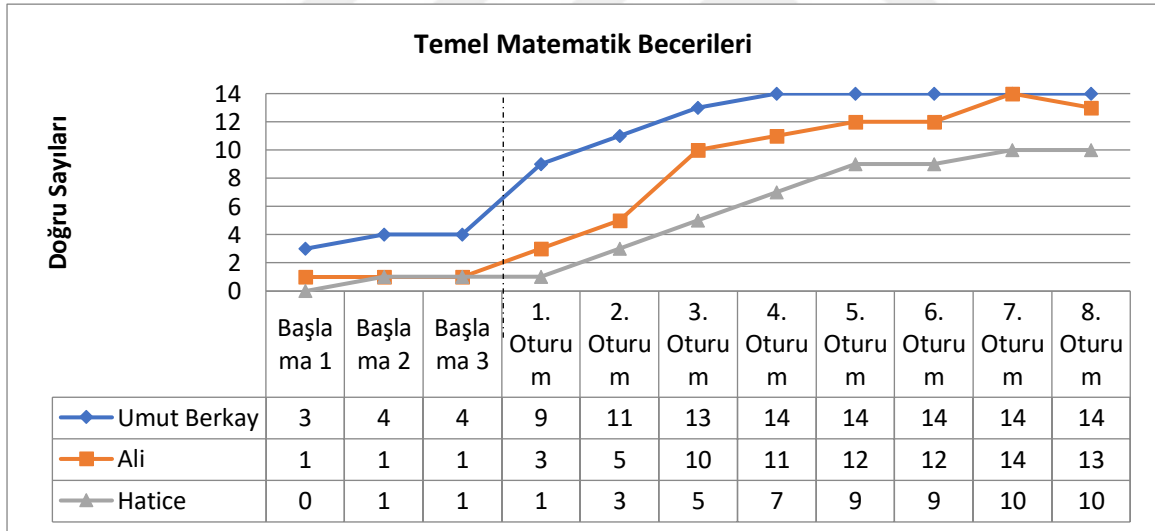


4.3.3.2.3. Temel Matematik Becerileri Beceri Kayıt Formu İlişkin Bulgular

Temel Matematik Becerileri öğretimi üç özel gereksinimli öğrenci ile çalışmıştır. EK 55’te sayı sayma beceri analizine göre yürütülen çalışmada 5 alt alanda 8’er oturumluk ölçme sürecine yönelik veriler paylaşılmıştır

Tüm basamaklarda 8. oturumlar sonunda Umut Berkay tüm basamakları doğru olarak gerçekleştirmiştir ve %100 düzeyinde başarı göstermiştir. Ali 8. oturumlar sonunda tüm basamaklarda %92 oranında başarı göstermiştir. Hatice 8. Oturumlar sonunda tüm basamaklarda %71 düzeyinde başarı göstermiştir. Ali sıralama becerilerinde, Hatice ise karşılaştırma alt alanı 2. beceri basamağı ve sıralama alt alanlarında yanlış cevaplar vermiştir. Aşağıdaki tablolarda 5 alt alanda tüm oturumlarda üç öğrencinin yapmış olduğu doğru sayıları yığılımı olarak gösterilmiştir:

Grafik 4. Temel Matematik Becerileri Grafiği

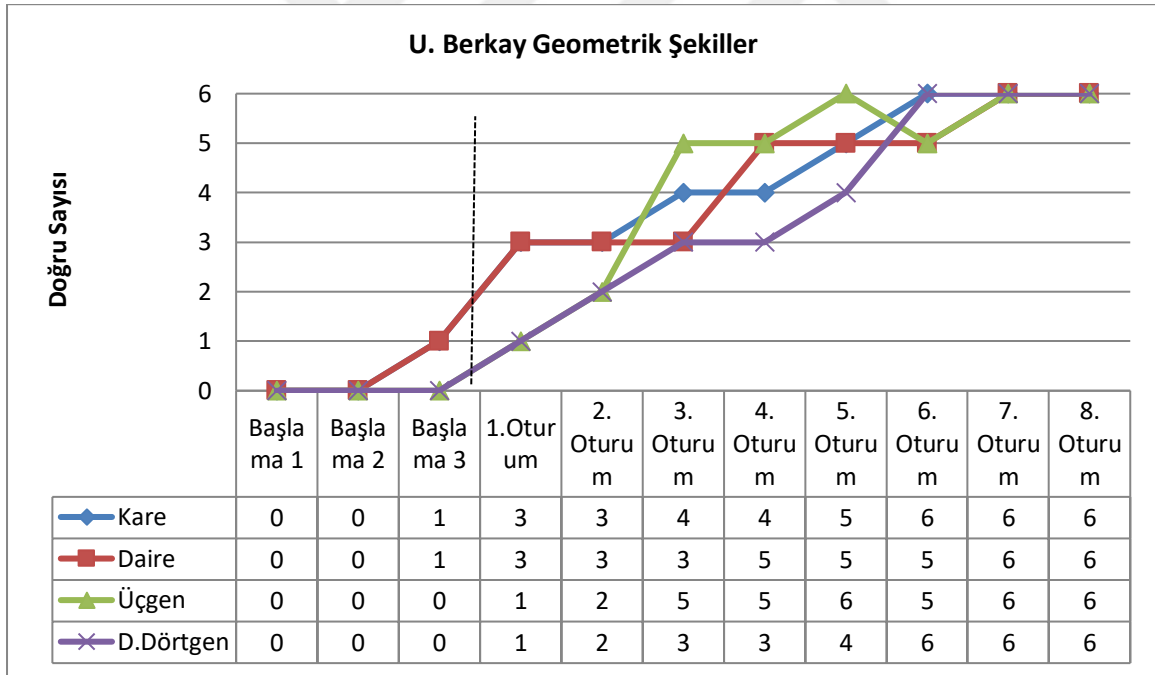


4.3.3.2.4. Geometrik Şekiller Beceri Kayıt Formuna İlişkin Bulgular

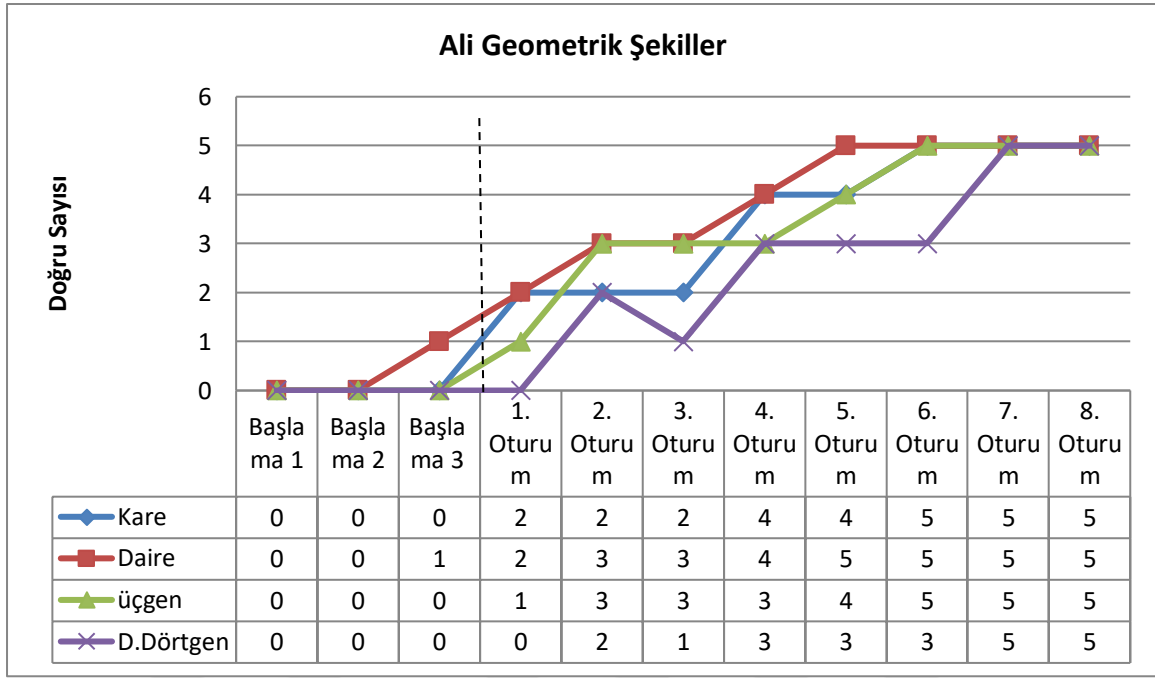
Geometrik şekiller beceri öğretimi üç özel gereksinimli öğrenci ile çalışmıştır. Geometrik şekiller beceri analizine göre yürütülen çalışmada 6 basamağın 8'er oturumluk ölçme sürecine yönelik veriler paylaşılmıştır:

Geometrik Şekiller Beceri Kayıt Tablosu incelendiğinde (EK 56); 8. oturumlar sonucunda Umut Berkay tüm beceri basamaklarında %100 başarı düzeyine ulaşmıştır. Ali, öğretim sonucunda %83, Hatice ise 66 başarı düzeyine ulaşmıştır. Aşağıdaki grafiklerde öğrencilerin kare, daire, üçgen ve dikdörtgen şekillerine ilişkin doğru sayılarına göre grafikleri vermiştir.

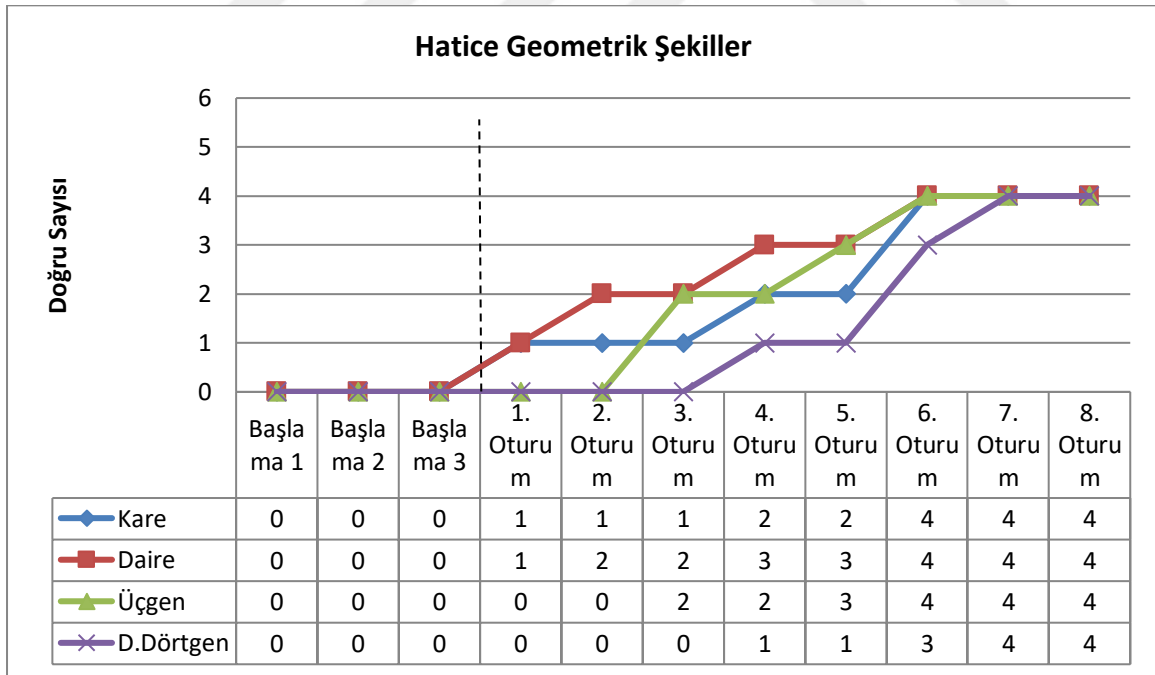
Grafik 5. Geometrik Şekiller Beceri Grafiği



Umut Berkay 8. Oturumlar sonucunda kare, daire, üçgen ve dikdörtgen şekillerine ilişkin beceri basamaklarının tamamında doğru cevaplar vermiştir.



Ali, 8. Oturumlar sonucunda kare, daire, üçgen ve dikdörtgen şekillerine ilişkin beceri basamaklarında 5/6 oranında doğru cevaplar vermiştir. Ali söylenen geometrik şekli bağımsız olarak çizme basamağında başarısız olmuştur.



Hatice, 8. Oturumlar sonucunda kare, daire, üçgen ve dikdörtgen şekillerine ilişkin öğretim basamaklarında gösterilen ve söylenen geometrik şekli bağımsız çizme basamaklarında başarısız olmuştur. Hatice diğer basamaklarda başarılı olmuştur. Öğretim sonucunda %66 düzeyde başarı sağlamıştır.

4.3.3.2.5. Dinleme ve Anlama Beceri Kayıt Formuna İlişkin Bulgular

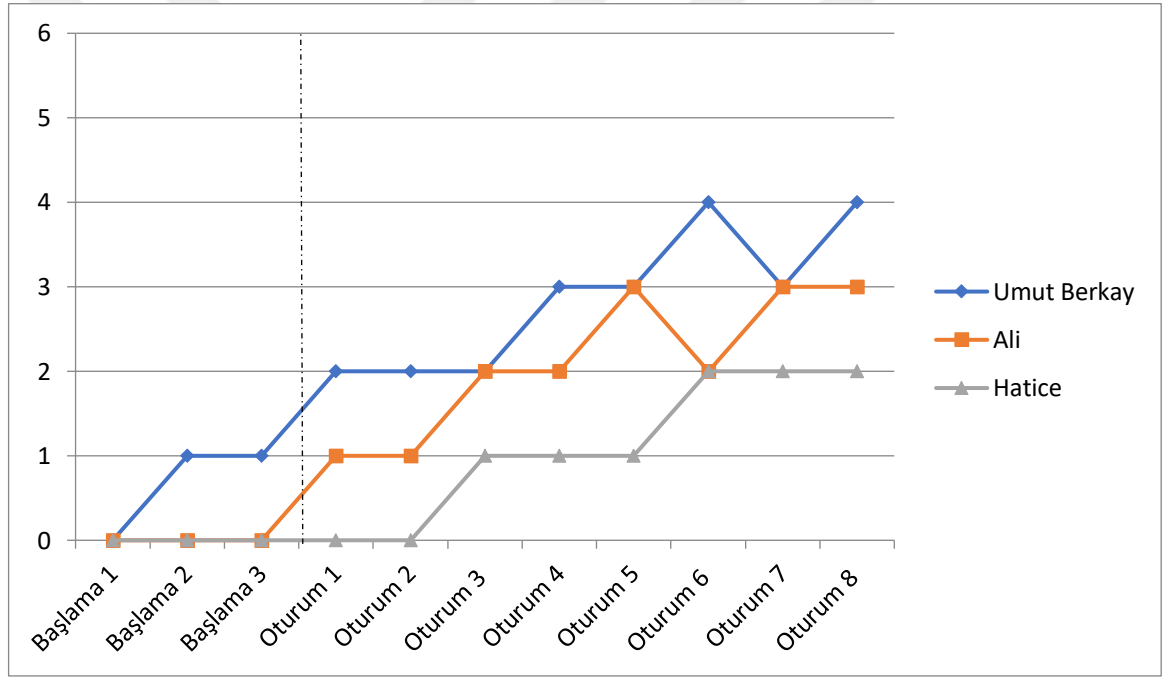
Dinleme ve anlama beceri öğretimi üç özel gereksinimli öğrenci ile çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda dinleme ve anlama beceri analizine göre yürütülen çalışmada 6 basamağın 8'er oturumluk ölçme sürecine yönelik veriler paylaşılmıştır:

Tablo 41. Dinleme ve Anlama Beceri Kayıt Tablosu

Bildirimler/Yönergeler		1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum
1. Anlatılan hikâyedeki kişilere ilişkin sorulara cevap ver	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	+	+	+	+	+	+	+	+
	Hatice	-	-	+	+	+	+	+	+
2. Anlatılan hikâyedeki "ne" sorusuna ilişkin cevaplar verir.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Anlatılan hikâyedeki "nasıl" sorusuna ilişkin cevaplar verir	U.Berkay	-	-	-	-	-	-	+	+
	Ali	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Anlatılan hikâyedeki "ne zaman" sorusuna ilişkin cevaplar verir	U.Berkay	-	-	-	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	+	+	+	+	+	+
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Anlatılan hikâyedeki "nerede" sorusuna ilişkin cevaplar verir.	U.Berkay	-	-	-	-	-	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	+	+	+	+
	Hatice	-	-	-	-	-	+	+	+
6. Anlatılan hikâyedeki "neden/niçin" sorusuna ilişkin cevaplar verir.	U.Berkay	-	-	-	-	-	-	-	+
	Ali	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-

Dinleme ve anlama beceri kayıt tablosu incelendiğinde 8. oturumlar sonucunda Umut Berkay %100, Ali %50 ve Hatice %33 düzeyinde başarı göstermiştir. Ali ve Hatice dinlediği hikâyelere ilişkin ‘ ne, nasıl, niçin/neden’ sorularına hiç bir oturumda doğru yanıt verememiştir. Hatice ‘ne zaman’ sorularına hiç bir oturumda doğru cevap vermemiştir. Üç öğrencinin de en yüksek doğru oranı dinlenen hikâye veya masalda yer alan kişiler veya kahramanlara yönelik soruların olduğu oturumlarda gelmiştir. Umut Berkay dinlenen hikâyede ne olduğuna yönelik soruların olduğu oturumların tamamında doğru cevaplar vermiştir. Aşağıdaki grafikte üç öğrencinin dinleme ve anlama becerilerine ilişkin tüm oturumlarda vermiş oldukları doğru cevaplar yığılımlı olarak gösterilmiştir.

Grafik 6. Dinleme ve Anlama Beceri Grafiği



Dinleme ve anlama grafiği incelendiğinde Umut Berkay 2 doğrudan 6 doğruya, Ali 1 doğrudan 3 doğruya ve Hatice 0 doğrudan 2 doğruya artış göstermiştir.

4.3.3.2.6. Örüntü Tamamlama Beceri Kayıt Formuna İlişkin Bulgular

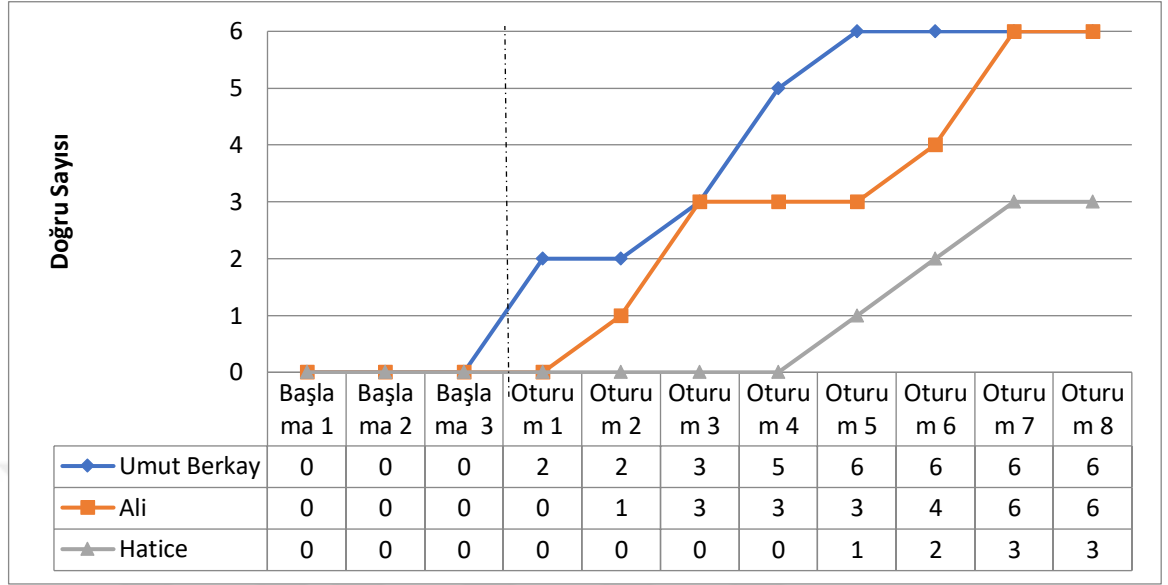
Örüntü tamamlama becerisi öğretimi üç özel gereksinimli öğrenci ile çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda örüntü tamamlama beceri analizine göre yürütülen çalışmada 6 basamağın 8'er oturumluk ölçme sürecine yönelik veriler paylaşılmıştır:

Tablo 42. Örüntü Tamamlama Beceri Kayıt Tablosu

Bildirimler/Yönergeler		1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum
1. İki figürlü nesnelere oluşan örnek örüntüyü devam ettirir.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	+	+	+	+	+	+
	Hatice	-	-	-	-	+	+	+	+
2. Çalışma kağıdındaki iki figürlü örnek örüntüyü boya araçları ile devam ettirir.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	+	+	+	+	+	+	+
	Hatice	-	-	-	-	-	+	+	+
3. Kes-Yapıştır çalışma kağıtları ile iki figürlü örnek örüntüyü devam ettirir.	U.Berkay	-	-	-	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	+	+	+	+	+	+
	Hatice	-	-	-	-	-	-	+	+
4. Üç figürlü nesnelere oluşan örnek örüntüyü devam ettirir.	U.Berkay	-	-	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	-	+	+	+
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Çalışma kağıdındaki üç figürlü örnek örüntüyü boya araçları ile devam ettirir.	U.Berkay	-	-	-	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	-	-	+	+
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Kes-Yapıştır çalışma kağıtları ile üç figürlü örnek örüntüyü devam ettirir.	U.Berkay	-	-	-	-	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	-	-	+	+
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-

Örüntü tamamlama becerisi tablosu incelendiğinde 8. oturumlar sonucunda Umut Berkay ve Ali %100 düzeyde başarı göstermiştir. Hatice % 50 düzeyde başarı göstermiştir. Hatice üç figürlü örüntüleri içeren basamaklarda hiç bir oturumda doğru cevap vermemiştir. Aşağıdaki grafikte üç öğrencinin tüm basamaklarda vermiş oldukları doğru cevaplar yığılımlı olarak gösterilmiştir:

Grafik 7. Örüntü Tamamlama Becerisi Grafiği



Örüntü tamamlama becerisi grafiği incelendiğinde Umut Berkay 1. Oturumda %33 başarı düzeyinden 8. Oturumda %100 başarı düzeyine, Ali 1. Oturumda % 0 başarı düzeyinden 8. Oturumda %100 başarı düzeyine ve Hatice 1. Oturumda % 0 başarı düzeyinden 8. Oturumda % 50 başarı düzeyine artış göstermiştir.

4.3.3.2.8. Boyama Becerileri Beceri Kayıt Formuna İlişkin Bulgular

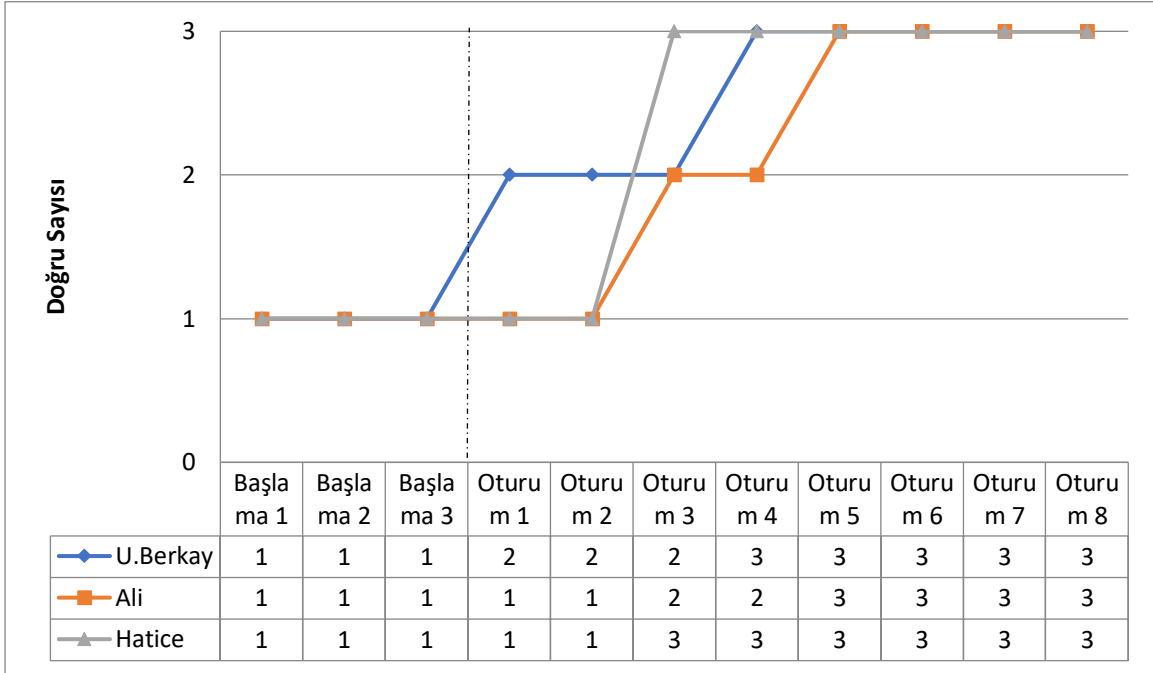
Boyama becerileri öğretimi üç özel gereksinimli öğrenci ile çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda boyama becerileri analizine göre yürütülen çalışmada 3 basamağın 8'er oturumluk ölçme sürecine yönelik veriler paylaşılmıştır:

Tablo 43. Boyama Becerileri Beceri Kayıt Tablosu

Bildirimler/Yönergeler		1.Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum
1.Boya araç gereçleri ile rastgele boyama yapar.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	+	+	+	+	+	+	+	+
	Hatice	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Boya araç gereçleri ile sınırlı alanda boyama yapar.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	+	+	+	+	+	+
	Hatice	-	-	+	+	+	+	+	+
3. Hayal dünyasından yararlanarak bağımsız resim yapar.	U.Berkay	-	-	-	-	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	+	+	+	+
	Hatice	-	-	+	+	+	+	+	+

Boyama becerileri beceri kayıt tablosu incelendiğinde; 8. Oturumlar sonucunda üç öğrencide %100 düzeyde boyama becerilerini kazanmıştır. Umut Berkay ve Ali, hayal dünyasından yararlanarak bağımsız resim yapma beceri basamağında ilk 4 oturumda başarı gösteremezken sonraki oturumlarda doğru cevaplar vermişlerdir. Aşağıdaki grafikte boyama becerilerinde üç öğrencinin tüm basamaklarda vermiş olduğu doğru tepkiler yığılımlı olarak gösterilmiştir:

Grafik 8. Boyama Becerileri Grafiği

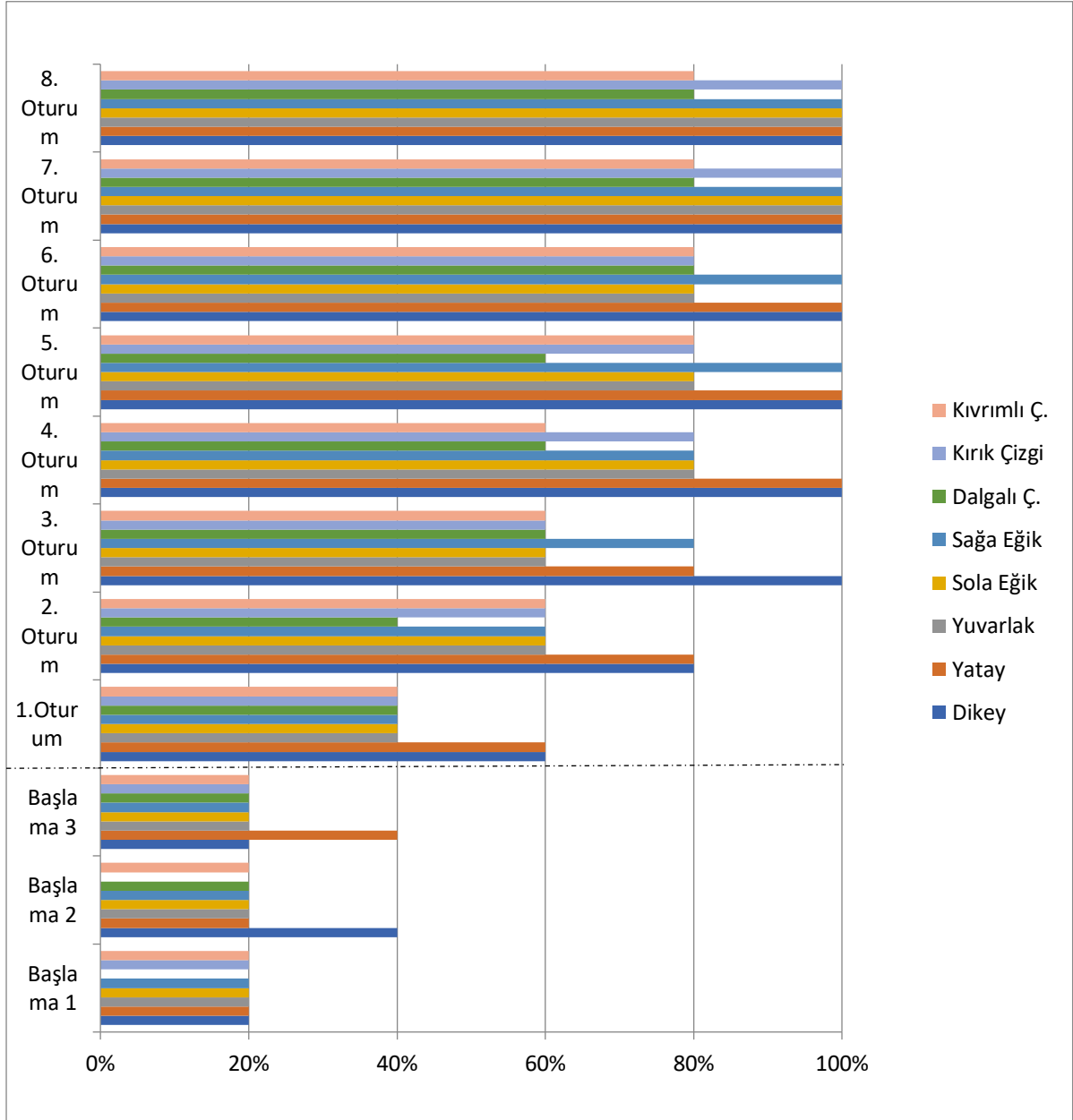


Boyama becerileri grafiği incelendiğinde Umut Berkay, Ali ve Hatice 1'er doğrudan 3 doğruya artış göstermiştir.

4.3.3.2.9. Temel Çizgi Çalışmaları Beceri Kayıt Formuna İlişkin Bulgular

Temel çizgi çalışmaları beceri öğretilimi üç özel gereksinimli öğrenci ile çalışılmıştır. Aşağıdaki tablolarda temel çizgi çalışmaları becerileri analizine göre yürütölen çalışmalarda üç öğrenci için ayrı ayrı olacak şekilde 8 basamağın 8'er oturumluk ölçme sürecine yönelik veriler paylaşılmıştır:

Tablo 44. Ali'nin Temel Çizgi Çalışmaları Beceri Kayıt Tablosu

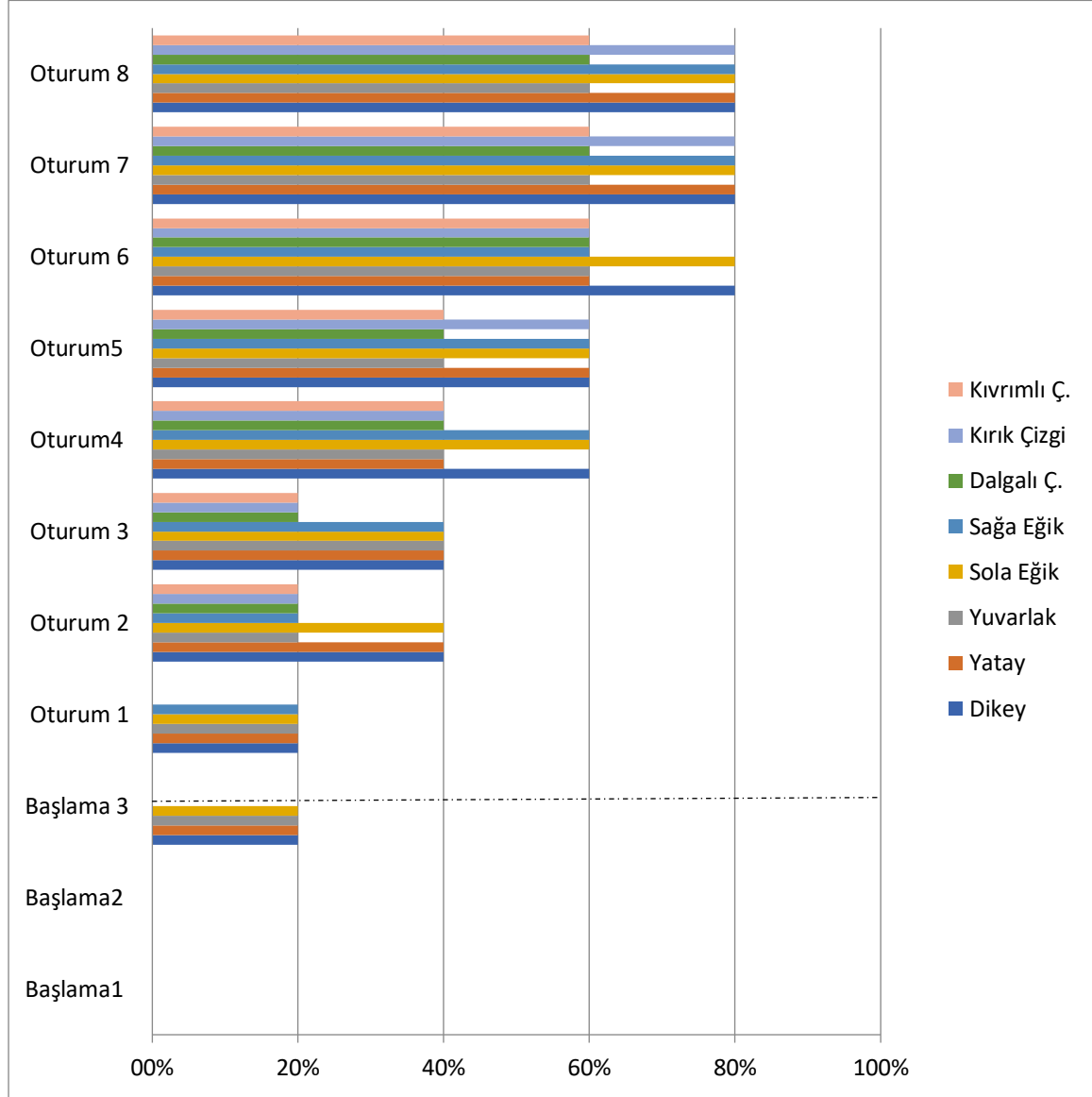


Açıklama: Başarı yüzdesi hesaplanırken öğretim sonrası her çizgi türü için 5 satırdan oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. 5 satırı doğru şekilde çizen öğrenci %100 başarı yüzdesi ile gösterilmiştir. Her satır %20'ye tekâmül etmektedir.

Ali; temel çizgi çalışmaları becerilerinde 8. oturumlar sonucunda dalgalı ve kıvrımlı çizgi çizme becerisi haricinde tüm beceri türlerinde %100 doğrulukta çizgi çizme başarı

düzeyine erişmiştir. Ali, 8. Oturum sonucunda dalgalı ve kıvrımlı çizgi çizme becerilerinde %80 doğrulukta çizgi çizme başarı düzeyindedir.

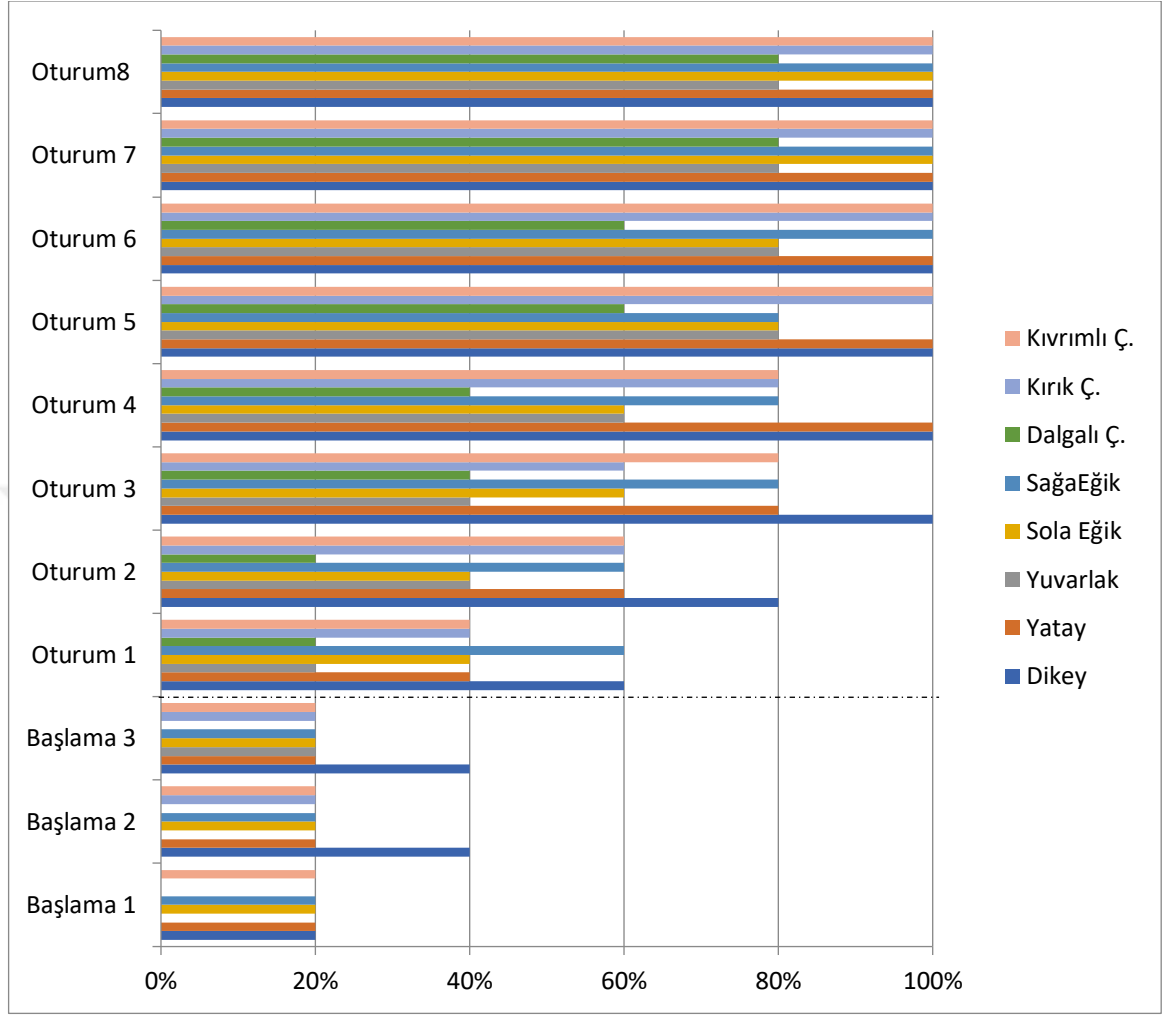
Tablo 45. Hatice'nin Temel Çizgi Çalışmaları Beceri Kayıt Tablosu



Açıklama: Başarı yüzdesi hesaplanırken öğretim sonrası her çizgi türü için 5 satırdan oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. 5 satırı doğru şekilde çizen öğrenci %100 başarı yüzdesi ile gösterilmiştir. Her satır %20'ye tekâmül etmektedir.

Hatice, temel çizgi çizme çalışmalarında 8. Oturumlar sonucunda yuvarlak, dalgalı ve kıvrımlı çizgi çizme becerilerinde %60 diğer becerilerde %80 başarı düzeyindedir.

Tablo 46. Umut Berkay'ın Temel Çizgi Çalışmaları Beceri Kayıt Tablosu



Açıklama: Başarı yüzdesi hesaplanırken öğretim sonrası her çizgi türü için 5 satırdan oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. 5 satırı doğru şekilde çizen öğrenci %100 başarı yüzdesi ile gösterilmiştir. Her satır %20'ye tekâmül etmektedir.

Umut Berkay; temel çizgi çizme becerilerinde 8. oturumlar sonucunda yuvarlak ve dalgalı çizgi çizme becerilerinde %80, diğer beceri türlerinde %100 başarı düzeyindedir.

4.3.3.3.Yaz Dönemi Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Eğitsel Müdahalelere İlişkin Bulgular

2021-2022 Eğitim ve Öğretim Yılından 2022-2023 Eğitim ve Öğretim Yılına geçiş yapılacak olan yaz döneminde üç özel gereksinimli öğrenci ile fonolojik farkındalık becerileri, büyük-küçük harf kopya etme becerileri ve şarkı söyleme çalışmaları yürütülmüştür. Bu kısımda çalışılan bu üç beceriye ilişkin veriler paylaşılmıştır. Yaz döneminde özel gereksinimli üç öğrenciye yönelik yürütülen eğitsel müdahalelere ilişkin detaylı bilgiye EK-23'te ulaşılabilir.

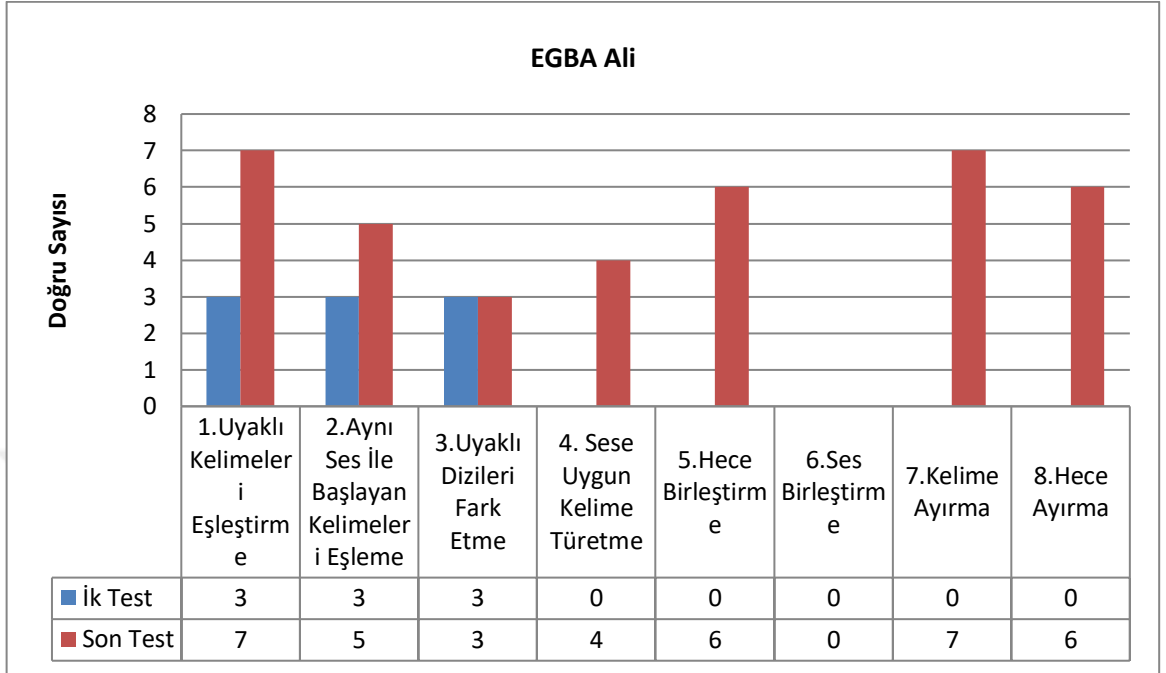
4.3.3.3.1. Fonolojik Farkındalık Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda ilk olarak, Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı ilk test ve son test sonuçlarına, ikinci olarak da Fonolojik Farkındalık Beceri Kayıt Formları sonuçlarına ilişkin bulgular ortaya koyulmuştur.

4.3.3.3.1.1. Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı İlk Test ve Son Test Sonuçları

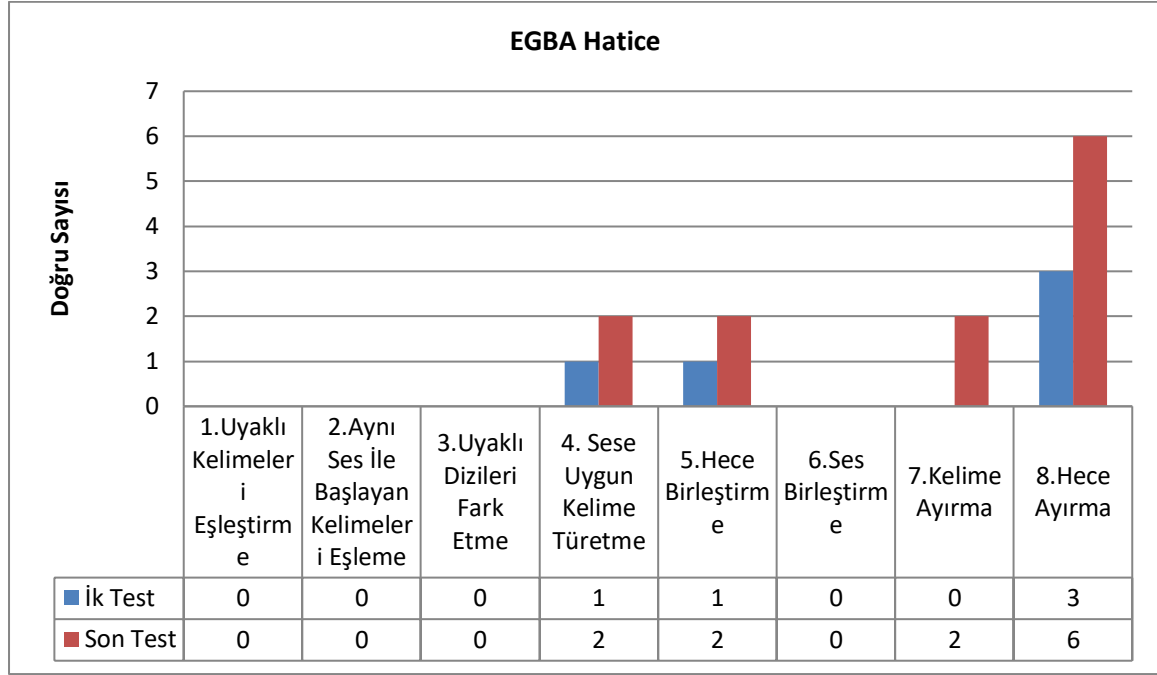
Özel gereksinimli öğrencilerin fonolojik farkındalık beceri Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı Ses Bilgisel Farkındalık alt ölçeği ile ölçülmüştür. Üç özel gereksinimli öğrenci için ölçek ilk ve son test doğru sayılarına ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 47. Ali'nin Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı Ses Bilgisel Farkındalık Testi İlk Test ve Son Test Sonuçları



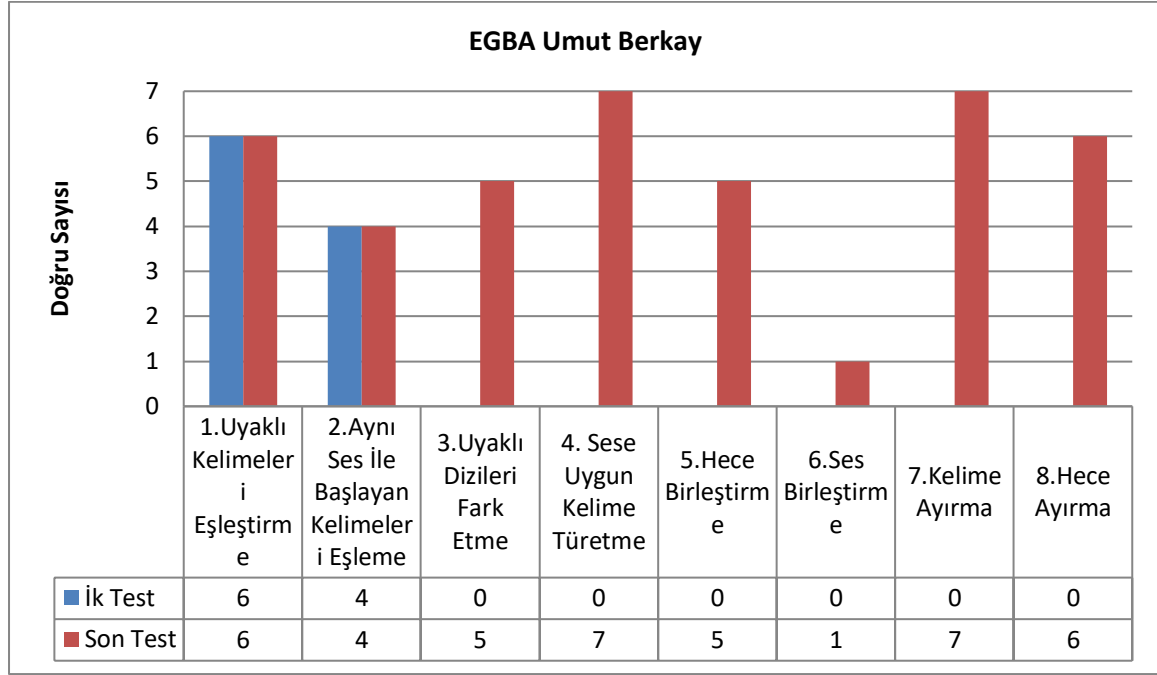
Ali'nin Erken Okuryazarlık Gelişimi Belirleme Aracı ile elde edilen ilk test ve son test bulguları incelendiğinde uyaklı kelimeleri eşleştirme alt boyuttaki doğru sayısı ilk testte 3'ten son testte 7'ye çıkmıştır. Aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme alt boyutunda ilk testte doğru sayısı 3'ten son testte 5'e yükselmiştir. Uyaklı dizileri fark etme alt boyutunda doğru sayısı ilk testte ve son testte 3 olarak gerçekleşmiştir. Sese uygun kelime türetme alt boyutunda doğru sayısı ilk testte 0 iken son testte 4 e yükselmiştir. Hece birleştirme alt boyutunda ilk testte doğru sayısı 0 iken son testte 6'ya yükselmiştir. Ses birleştirme alt boyutunda doğru sayısı 0 iken son testte de 0 olmuştur. Kelime ayırma ve hece ayırma alt boyutlarında ilk testte doğru sayıları 0 iken son testte sırasıyla 7 ve 6 olmuştur. Ali toplamda 9 doğrudan 38 doğruya gelişim göstermiş ve düşük ses bilgisel farkındalık seviyesinden yüksek ses bilgisel farkındalık seviyesine yükselmiştir.

Tablo 48. Hatice'nin Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı İlk Test ve Son Test Sonuçları



Hatice'nin Erken Okuryazarlık Gelişimi Belirleme Aracı ile elde edilen ilk test ve son test bulguları incelendiğinde; uyaklı kelimeleri eşleştirme alt boyuttaki doğru sayısı ilk testte ve son testte 0'dır. Aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme alt boyutunda ilk testte doğru sayısı ilk testte ve son testte 0'dır. Uyaklı dizileri fark etme alt boyutunda doğru sayısı ilk testte ve son testte 0 olarak gerçekleşmiştir. Sese uygun kelime türetme alt boyutunda doğru sayısı ilk testte 1 iken son testte 2'ye yükselmiştir. Hece birleştirme alt boyutunda ilk testte doğru sayısı 1 iken son testte 2'ye yükselmiştir. Ses birleştirme alt boyutunda doğru sayısı ilk testte de son testte de 0'dır. Kelime ayırma alt boyutunda ilk testte doğru sayısı 0'dan son testte 2'ye yükselmiştir. Hece ayırma alt boyutunda ilk testte doğru sayısı 3 iken son testte 6 olmuştur. Hatice, toplamda 5 doğrudan 12 doğruya gelişim göstermiş ve oldukça düşük ses bilgisel farkındalık seviyesinden düşük ses bilgisel farkındalık seviyesine yükselmiştir.

Tablo 49. Umut Berkay’ın Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı İlk Test ve Son Test Sonuçları



Umut Berkay’ın Erken Okuryazarlık Gelişimi Belirleme Aracı ile elde edilen ilk test ve son test bulguları incelendiğinde; uyaklı kelimeleri eşleştirme alt boyuttaki doğru sayısı ilk testte ve son testte 6’dır. Aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme alt boyutunda ilk testte ve son testte doğru sayısı 4’tür. Uyaklı dizileri fark etme alt boyutunda doğru sayısı ilk testte doğru sayısı 0’dır. Son testte doğru sayısı 5’tir. Sese uygun kelime türetme alt boyutunda doğru sayısı ilk testte 0 iken son testte 7’ye yükselmiştir. Hece birleştirme alt boyutunda ilk testte doğru sayısı 0 iken son testte 5’e yükselmiştir. Ses birleştirme alt boyutunda doğru sayısı 0 iken son testte 1’dir. Kelime ayırma ve hece ayırma alt boyutlarında ilk testte doğru sayıları 0 iken son testte sırasıyla 7 ve 6 olmuştur. Umut Berkay toplamda 10 doğrudan 41 doğruya artış göstermiş ve düşük ses bilgisel farkındalık seviyesinden yüksek ses bilgisel farkındalık seviyesine yükselmiştir.

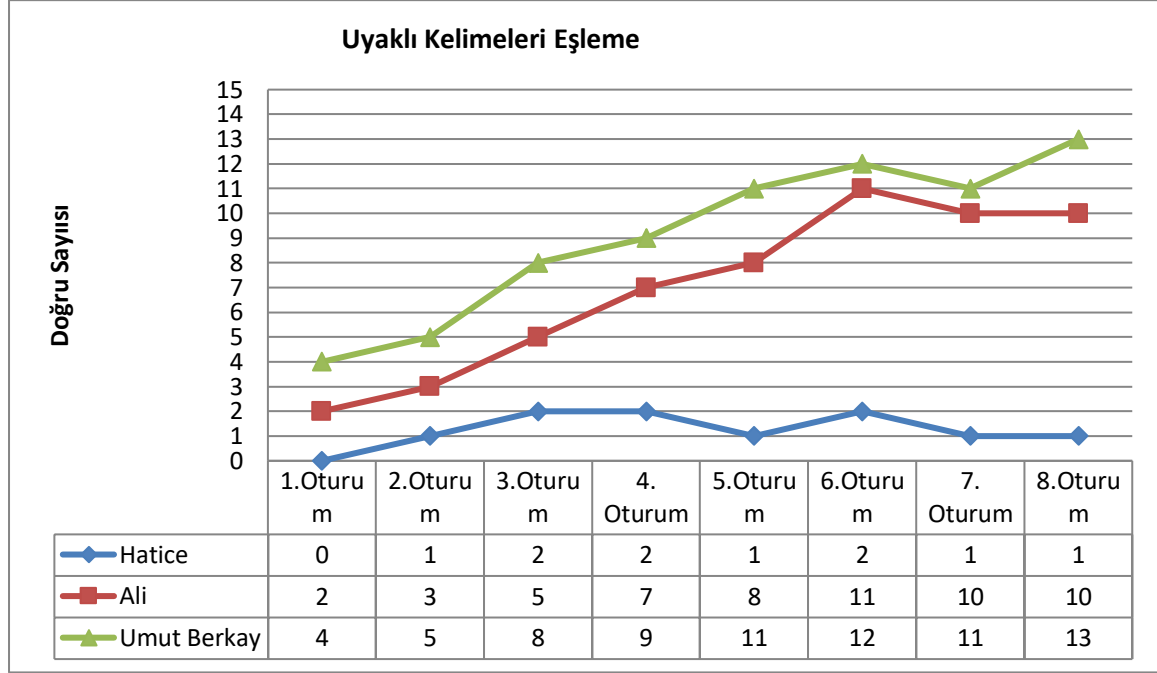
4.3.3.3.1.2. Fonolojik Farkındalık Beceri Kayıt Formlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda fonolojik farkındalık becerilerini sağlamaya yönelik olarak EGBA ses bilgisel farkındalık testine uygun şekilde oluşturulmuş Fonolojik Farkındalık Beceri Kayıt Formlarından elde edilen bulgular özel gereksinimli üç öğrencini gelişim seviyesini bir tabloda gösterecek şekilde sekiz alt boyutta ortaya koyulmuştur.

4.3.3.3.1.2.1. Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme Beceri Kayıt Formu Bulguları

Aşağıdaki grafikte üç özel gereksinimli öğrenciye ait uyaklı kelimeleri eşleştirme becerisi öğretime ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Grafik 9. Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme Beceri Grafiği

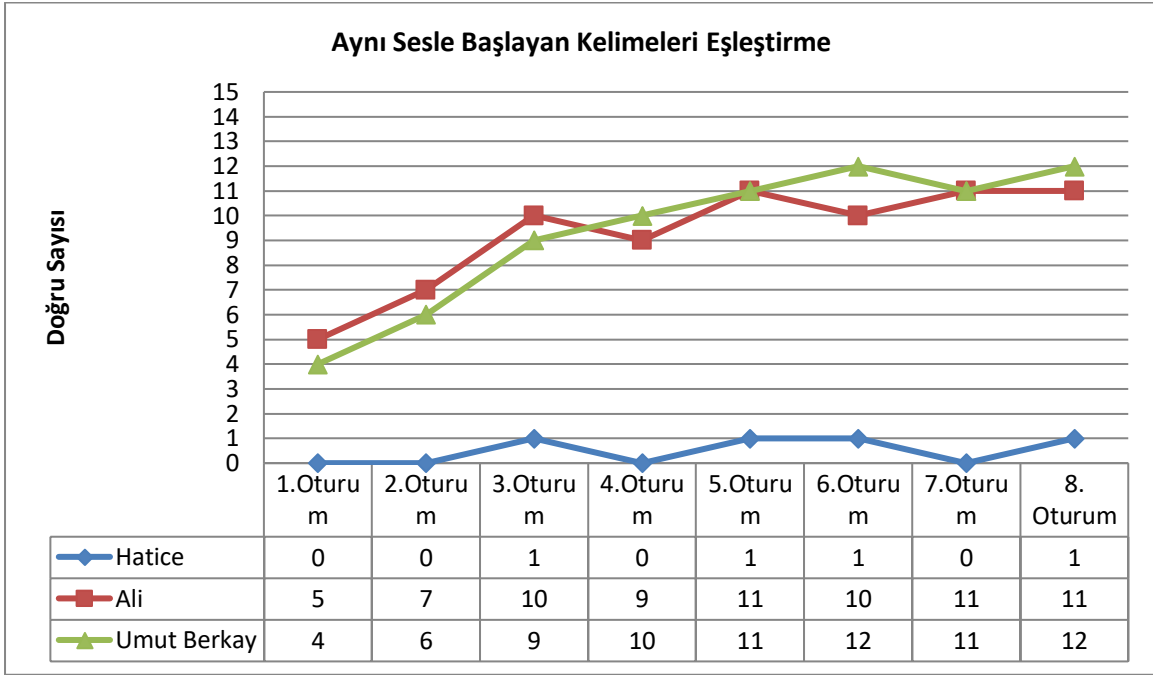


Uyaklı kelimeleri eşleme alt boyutunda Hatice 0'dan 1 doğruya, Ali 2 doğrudan 10 doğruya, Umut Berkay 4 doğrudan 13 doğruya yükseliş göstermiştir. Beceri kayıt formu 15 sorudan oluştuğu göz önüne alındığında Hatice %6, Ali %66, Umut Berkay ise %86 başarı düzeylerindedir.

4.3.3.3.1.2.2. Aynı Sesle Başlayan Kelimeleri Eşleştirme Beceri Kayıt Formu Bulguları

Aşağıdaki grafikte üç özel gereksinimli öğrenciye ait aynı sesle başlayan kelimeleri eşleştirme becerisi öğretime ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Grafik 10. Aynı Sesle Başlayan Kelimeleri Eşleştirme Beceri Grafiği

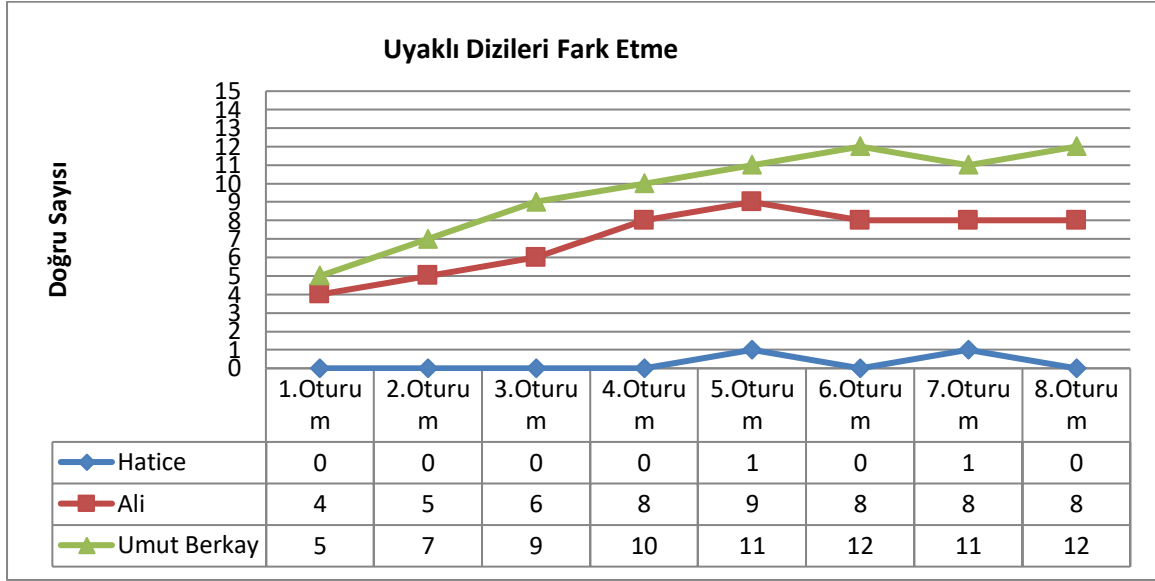


Aynı sesle başlayan kelimeleri eşleştirme alt boyutunda doğru sayıları incelendiğinde; Hatice 0'dan 1 doğruya, Ali 5 doğrudan 11 doğruya, Umut Berkay 4 doğrudan 12 doğruya artış göstermiştir. Beceri kayıt formunun 15 sorudan oluştuğu göz önüne alındığında Hatice %6, Ali %73, Umut Berkay % 80 başarı düzeyindedir.

4.3.3.3.1.2.3. Uyaklı Dizileri Fark Etme Beceri Kayıt Formu Bulguları

Aşağıdaki grafikte üç özel gereksinimli öğrenciye ait uyaklı dizileri fark etme becerisi öğretimine ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Grafik 11. Uyaklı Dizileri Fark Etme Beceri Grafiği

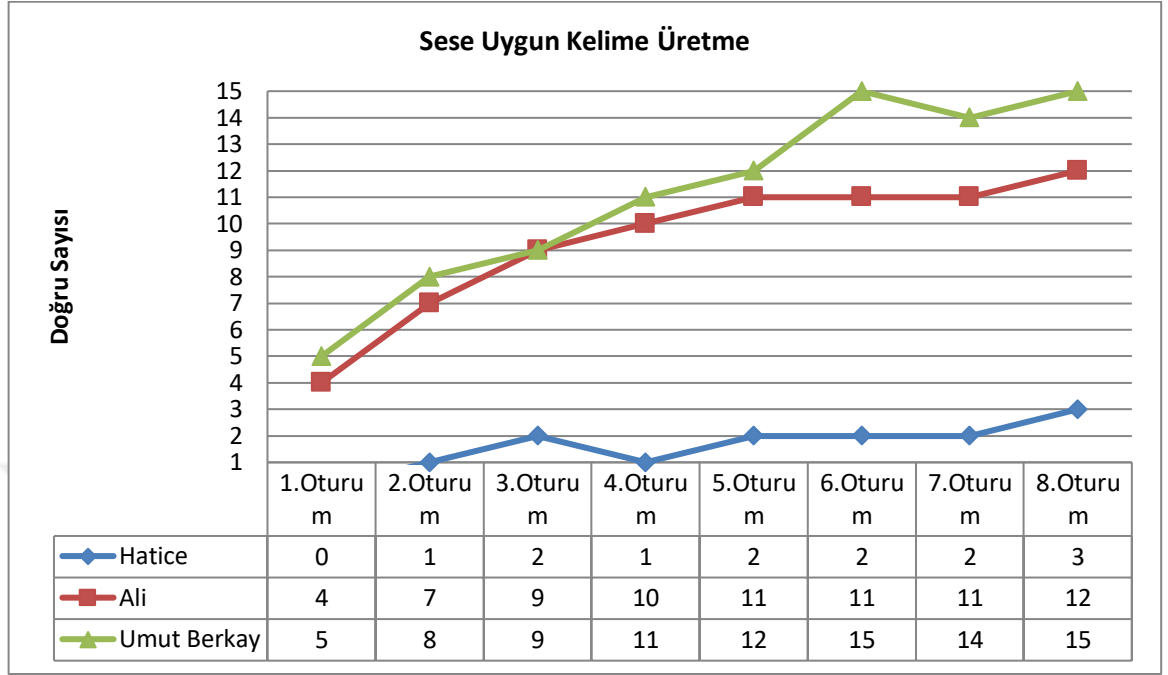


Uyaklı dizileri fark etme alt boyutunda doğru sayıları incelendiğinde; Hatice ilk ve son oturumda 0 doğru yapmıştır. Ancak Hatice 5. ve 7. oturumlarda 1'er doğru yapmıştır. Ali 4 doğrudan 8 doğruya, Umut Berkay 5 doğrudan 12 doğru düzeyine yükselmiştir. Hatice %0, Ali %53, Umut Berkay %80 düzeyinde başarı göstermiştir.

4.3.3.3.1.2.4. Sese Uygun Kelime Üretme Beceri Kayıt Formu Bulguları

Aşağıdaki grafikte üç özel gereksinimli öğrenciye ait sese uygun kelime üretme becerisi öğretimine ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Grafik 12. Sese Uygun Kelime Üretme Beceri Grafiği

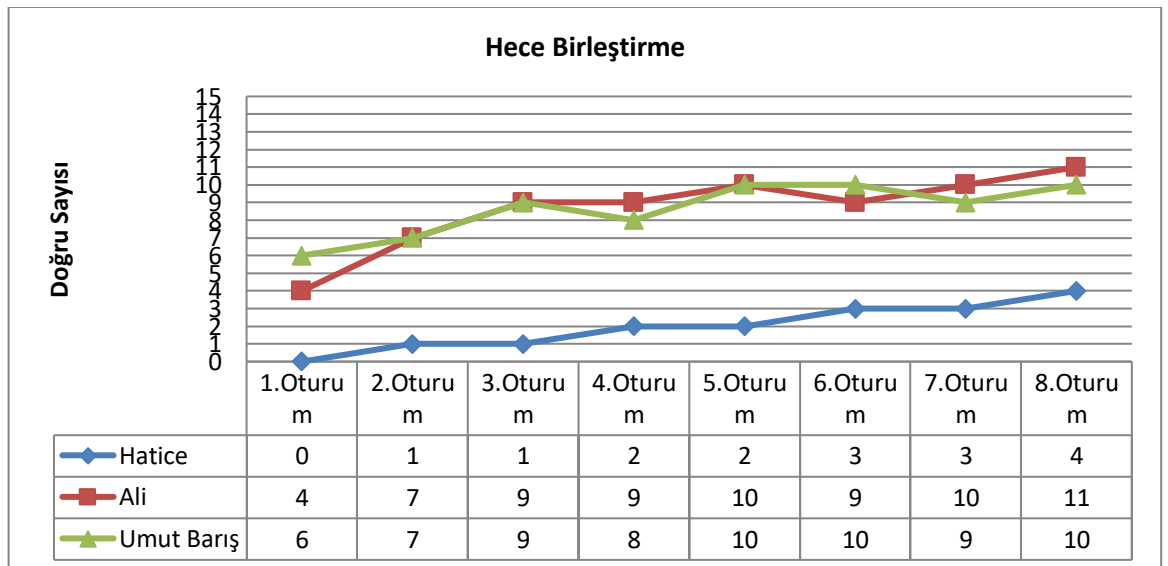


Sese uygun kelime üretme alt boyutunda doğru sayıları incelendiğinde; Hatice 0'dan 3'e, Ali 4'ten 12'ye, Umut Berkay 5'ten 15'e artış göstermiştir.

4.3.3.3.1.2.5. Hece Birleştirme Beceri Kayıt Formu Bulguları

Aşağıdaki grafikte üç özel gereksinimli öğrenciye ait hece birleştirme becerisi öğretimine ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Grafik 13. Hece Birleştirme Beceri Grafiği

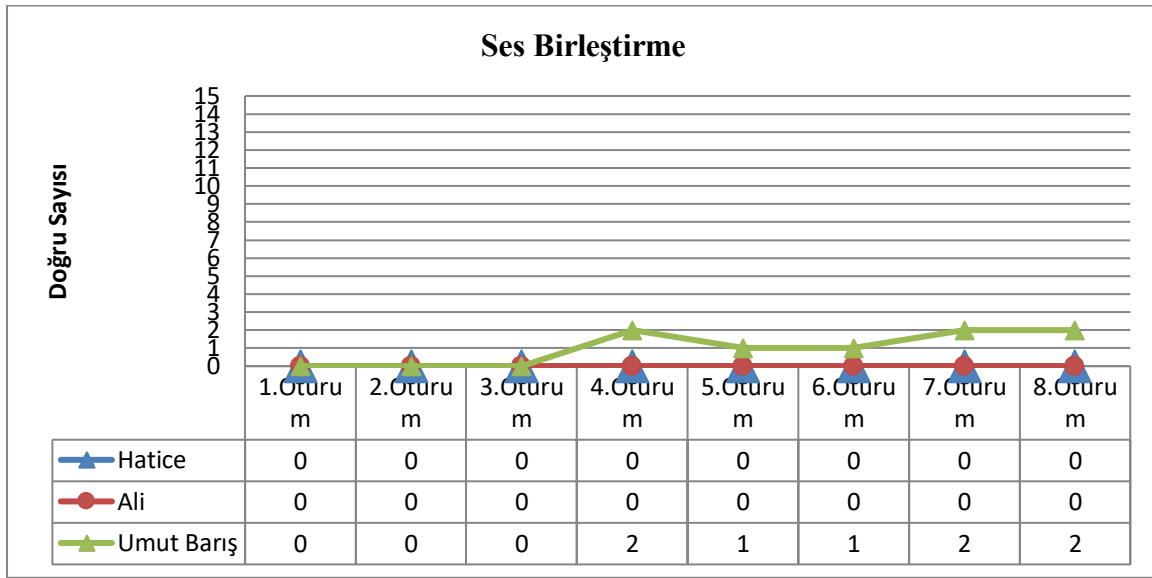


Hece birleştirme alt boyutunda doğru sayıları incelendiğinde; Hatice 0'dan 4 doğru, Ali 4 doğrudan 11 doğru, Umut Berkay 6 doğrudan 10 doğru düzeyine yükselmiştir. Hece birleştirme beceri kayıt formunun 15 sorudan oluştuğu göz önüne alındığında Hatice %26, Ali %73, Umut Berkay %66 başarı düzeyindedir.

4.3.3.3.1.2.6. Ses Birleştirme Beceri Kayıt Formu Bulguları

Aşağıdaki grafikte üç özel gereksinimli öğrenciye ait ses birleştirme becerisi öğretimine ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Grafik 14. Ses Birleştirme Grafiği

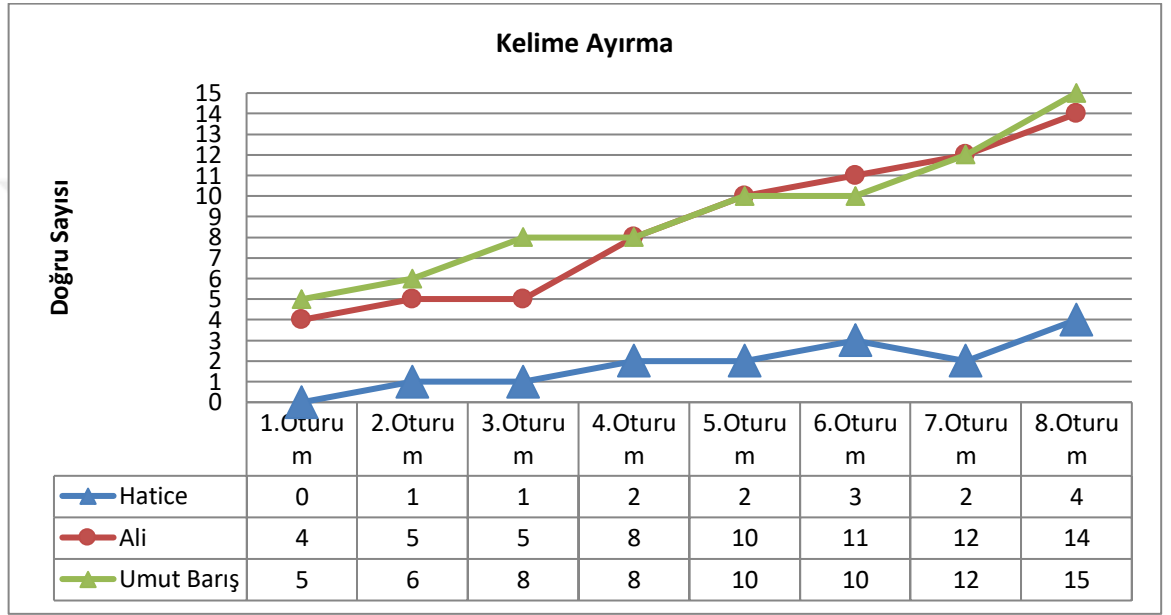


Ses birleştirme alt boyutunda doğru sayıları incelendiğinde; Hatice ve Ali 8 oturumun tamamında doğru cevap vermemiştir. Umut Berkay ise 0'dan 2 doğruya artış göstermiştir. 15 sorudan oluşan beceri kayıt formuna göre Ali ve Hatice %0 düzeyinde, Umut Berkay ise %13 başarı düzeyindedir.

4.3.3.3.1.2.7. Kelime Ayırma Beceri Kayıt Formu Bulguları

Aşağıdaki grafikte üç özel gereksinimli öğrenciye ait kelime ayırma becerisi öğretimine ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Grafik 15. Kelime Ayırma Beceri Grafiği

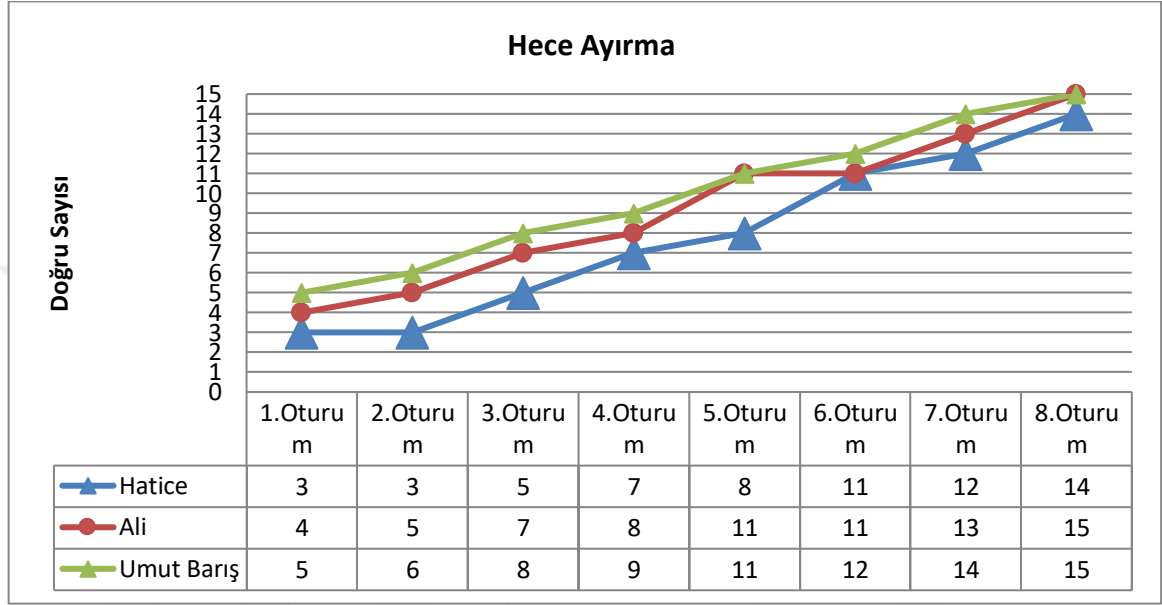


Kelime ayırma alt boyutunda doğru sayıları incelendiğinde; Hatice 0'dan 4 doğru, Ali 4'ten 14, Umut Berkay 5'ten 15 doğru sayısına yükselmiştir. 15 soruluk kelime ayırma beceri kayıt formundan elde edilen verilere göre Hatice %26, Ali %93, Umut Berkay %100 başarı düzeyindedir.

4.3.3.3.1.2.8. Hece Ayırma Beceri Kayıt Formu Bulguları

Aşağıdaki grafikte üç özel gereksinimli öğrenciye ait hece ayırma becerisi öğretimine ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Grafik 16. Hece Ayırma Beceri Grafiği



Hece ayırma alt boyutunda doğru sayıları incelendiğinde; Hatice 3'ten 14 doğru, Ali 4'ten 15 doğru, Umut Berkay 5'ten 15 doğru düzeylerine yükselmiştir. 15 sorudan oluşan hece ayırma beceri kayıt formundan elde edilen verilere göre Hatice% 93, Ali ve Umut Berkay ise %100 başarı düzeyindedir.

4.3.3.3.2. Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Becerisi Öğretimine İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli üç öğrenci ile yaz döneminde 8 haftalık süreçte büyük-küçük harf kopya etme çalışmaları yürütülmüştür. Üç öğrenci ile 8 haftalık süreçte büyük-küçük harf kopya etme becerisine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

Umut Berkay; 1. Haftada 'E' harfi verilen şeklin üzerinden gitme, 'E' harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme ve 'E' harfi bağımsız olarak yazma becerilerini bağımsız yapmıştır. 'e' harfi verilen şeklin üzerinden gitme çalışmalarını model olma ipucu ile gerçekleştirmiştir. 2. haftada 'e' harfi verilen şeklin üzerinden gitme, 'e' harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme ve 'e' harfini bağımsız olarak yazma becerilerini bağımsız olarak

gerçekleştirmiştr. 3. Haftada L harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘L’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘L’ harfi bağımsız olarak yazma, ‘l’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘l’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘l’ harfi bağımsız olarak yazma, ‘A’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘A’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘A’ harfi bağımsız olarak yazma, ‘a’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘a’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘a’ harfini bağımsız olarak yazma becerisini sözel ipucu ile gerçekleştirmiştir.

Umut Berkay; 4. Haftada ‘a’ harfi bağımsız olarak yazm, ‘K’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘K’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘K’ harfi bağımsız olarak yazma becerisinde önce sözel ipucu ile beceriyi gerçekleştirirken ikinci denemede bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘k’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘k’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘k’ harfi bağımsız olarak yazma becerisinde ilk denemede sözel ipucu ile beceriyi gerçekleştirmiştir. İkinci denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘i’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘i’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘i’ harfi bağımsız olarak yazma , ‘İ’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘İ’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘İ’ harfi bağımsız olarak yazma, ‘N’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘N’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘N’ harfi bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede sözel ipucu ile beceriyi gerçekleştirmiştir. İkinci denemede bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘n’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘n’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘n’ harfi bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede sözel ipucu ile beceriyi gerçekleştirmiştir. İkinci denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir.

Umut Berkay; 5. Haftada ‘O’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘O’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘O’ harfi bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede sözel ipucu ile beceriyi gerçekleştirirken ikinci denemede bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘o’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘o’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘o’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini birinci denemede sözel ipucu ile gerçekleştirirken ikinci denemede bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘M’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘M’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘M’ harfini bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede

sözel ipucu ile gerçekleştirirken ikinci denemede bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘m’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘m’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘m’ harfi bağımsız olarak yazma, ‘U’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘U’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘U’ harfi bağımsız olarak yazma, ‘u’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘u’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme ve ‘u’ harfi bağımsız olarak yazma becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. 7. Haftada ‘R’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘R’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘R’ harfini bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede sözel ipucu ile beceriyi gerçekleştirirken ikinci denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘r’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘r’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘r’ harfi bağımsız olarak yazma, ‘I’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘I’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘I’ harfi bağımsız olarak yazma, ‘i’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘i’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘i’ harfi bağımsız olarak yazma, ‘D’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘D’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘D’ harfini bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede sözel ipucu ile gerçekleştirmiştir. İkinci denemede bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘d’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘d’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘d’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini birinci denemede sözel ipucu ile gerçekleştirmiştir. İkinci denemede bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. 8. Haftada ‘S’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘S’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘S’ harfini bağımsız olarak yazma becerisini birinci denemede sözel ipucu ile gerçekleştirmiştir. İkinci denemede bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘s’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘s’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘s’ harfini bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede sözel ipucu ile gerçekleştirmiştir. İkinci denemede bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘B’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘B’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘B’ harfi bağımsız olarak yazma, ‘b’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘b’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme ve ‘b’ harfi bağımsız olarak yazma becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir.

Ali; 1. Haftada ‘E’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme becerisini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘E’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerisinde birinci denemede model olma ipucu ile beceriyi gerçekleştirmiştir. İkinci denemede bağımsız olarak beceriyi

gerçekleştirmiştir. ‘E’ harfi bağımsız olarak yazma becerisinde Ali fiziksel yardımla beceriyi gerçekleştirmiştir. 2. Haftada ‘E’ harfi bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘e’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve e harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘e’ harfini bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede model olma ipucu ile beceriyi gerçekleştirmiştir. İkinci denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. 3. Haftada ‘L’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘L’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘L’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini birinci denemede sözel ipucu ile ikinci denemede bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘l’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘l’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘l’ harfi bağımsız olarak yazma ve ‘A’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme becerilerinde birinci denemelerde sözel ipucu ile ikinci denemelerde bağımsız olarak gerçekleştirmiştir.

Ali; 4. Haftada ‘A’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerisini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘A’ harfi bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile ve üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘a’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme becerisinde birinci denemede sözel ipucu ile ikinci denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘a’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerisinde birinci denemede sözel ipucu ile ikinci denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘a’ harfi bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile ve üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. 5. Haftada ‘K’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘K’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerisini birinci denemede sözel ipucu ile ikinci denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘K’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini fiziksel yardımla gerçekleştirmiştir. 6. Haftada ‘K’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile ve üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘k’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme ve ‘k’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘k’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini fiziksel yardımla gerçekleştirmiştir.

Ali; 7. Haftada ‘k’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘i’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘ı’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme, ‘i’ harfi bağımsız olarak yazma , ‘İ’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme, ‘İ’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme ve ‘İ’ harfi bağımsız olarak yazma becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘N’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. N harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerisinde birinci denemede sözel ipucu ile ikinci denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘N’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini fiziksel yardımla gerçekleştirmiştir. 8. Haftada ‘N’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘n’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘n’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerisini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘n’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir.

Hatice; 1. Haftada ‘E’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘E’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘E’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini fiziksel ipucu ile gerçekleştirmiştir. 2. Haftada E harfi bağımsız olarak yazma becerisinde birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile gerçekleştirmiştir. 3. Haftada ‘E’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘e’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘e’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerisini fiziksel yardıma gerçekleştirmiştir.

Hatice; 4. Haftada e harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘e’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini birinci denemede fiziksel yardımla, ikinci denemede model olma ipucuyla, üçüncü denemede sözel ipucu ile gerçekleştirmiştir. 5. Haftada ‘e’ harfi bağımsız olarak yazma, ‘L’ harfi verilen şeklin

üzerinden gitme ve ‘L’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘L’ harfi bağımsız olarak yazma becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. 6. Haftada ‘l’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme becerisinde birinci denemede sözel ipucu ile, ikinci denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘l’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme ve ‘l’ harfi bağımsız olarak yazma becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. ‘A’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme becerisini fiziksel yardım ile gerçekleştirmiştir. 7. Haftada A harfi verilen şeklin üzerinden gitme becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile, üçüncü denemede bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmiştir. ‘A’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerisini birinci denemede model olma ipucu ile, ikinci denemede sözel ipucu ile gerçekleştirmiştir. 8. Haftada ‘A’ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme becerisini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir.

4.3.3.3.3. Şarkı Söyleme Becerisi Öğretimine İlişkin Bulgular

Üç özel gereksinimli öğrenci ile yaz döneminde çalışılan diğer bir beceri de şarkı söyleme becerisidir. Şarkı söyleme becerisi öğretimi için ‘küçük kurbağa’ şarkısı seçilmiştir. Aşağıdaki tabloda üç öğrenci için şarkı söyleme becerisi beceri kayıt formundan elde edilen veriler paylaşılmıştır:

Tablo 53. Şarkı Söyleme Becerisi Kayıt Tablosu

Beceri Basamakları		1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum
1. Verilen ritme uygun şekilde şarkıda yer alan bir mısrayı söyler.	U.Berkay	S.İ. -	S.İ.-	S.İ. +	S.İ.+	B-	B+	B+	B+
	Ali	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ.+	B-	B+
	Hatice	S.İ. -	S.İ. -	S.İ.+	S.İ.+	B-	B-	B+	B+
2. Verilen ritme uygun şekilde şarkıda yer alan bir kıtayı söyler.	U.Berkay	S.İ.-	S.İ.-	S.İ.-	S.İ.+	S.İ.+	S.İ.+	B-	B+
	Ali	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ.-	S.İ.+	B+
	Hatice	S.İ. -	S.İ. -	S.İ.-	S.İ.+	B-	B-	B-	B+
3. Verilen ritme uygun şekilde şarkının tamamını söyler.	U.Berkay	S.İ.-	S.İ.-	S.İ.-	S.İ.-	S.İ.+	S.İ.+	S.İ.+	B+
	Ali	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ.+	B-	B-
	Hatice	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ.+	B-	B+	B+
4. Ritim verilmeden öğretilen ritme uygun şekilde bağımsız olarak şarkıyı söyler.	U.Berkay	S.İ.-	S.İ.-	S.İ.-	S.İ.-	S.İ.-	S.İ.+	S.İ.+	B-
	Ali	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ.+	B-	B-
	Hatice	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. -	S.İ. +	S.İ.+	B-	B-	B+

Açıklama: F.Y.: Fiziksel Yardım İpucu, M.O.: Model Olma, S.İ.: Sözel İpucu ve B: Bağımsız Yapar anlamındadır. ‘+’ işareti beceri basamağının başarı ile gerçekleştirildiği, ‘-’ işareti beceri basamağının başarısız olduğu anlamını taşımaktadır.

Şarkı söyleme beceri kayıt tablosu incelendiğinde Umut Berkay; 8. Oturumlar sonucunda 4 basamaktan oluşan becerinin bütününde 3 basamakta başarılı olmuştur. Umut Berkay, ritim verilmeden şarkıyı öğretilen ritme uygun şekilde söyleme beceri basamağında başarısız olmuştur. Çalışma sonucunda Umut Berkay şarkıya bağımsız şekilde eşlik edebilecek düzeydedir. Ancak şarkıyı müzik ve söz ipucu olmadan bağımsız olarak söyleyememektedir.

Ali; 8. oturumlar sonucunda 4 basamaktan oluşan becerinin ilk iki basamağında başarılı olmuştur. Ali’nin başarılı olduğu basamaklar ‘2.1.Verilen ritme uygun şekilde şarkıda yer alan bir mısrayı söyler’ ve ‘2.2. Verilen ritme uygun şekilde şarkıda yer alan bir kıtayı söyler’ basamaklarıdır. Ali müzik ve söz ipucu olan ve olmayan şarkının tamamını söyleme basamaklarında başarısız olmuştur.

Hatice; 8. Oturumlar sonucunda beceriyi %100 düzeyde öğrenmiştir. Hatice küçük kurbağa şarkısını söz ve müzik ipucu olmaksızın söyleyebilmektedir.

Sekizinci oturumlar sonucunda basamakları doğru şekilde yerine getirme oranları incelendiğinde Umut Berkay %75, Ali %50, Hatice %100 oranında başarı göstermiştir. Şarkı söyleme becerisi öğretiminde Ali diğer iki özel gereksinimli öğrenciden önemli oranda düşük başarı elde etmiştir.

4.3.4. Özel Gereksinimli Çocukların İlkokula Geçiş Yaptıktan Sonraki Döneme İlişkin Bulgular

Bu kısımda Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısında ilkokul öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüşlerini içeren Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Öğretmen Görüşme Formu ikinci kısmındaki elde edilen verilerin analizinden ve özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçiş yapıldıktan sonraki süreçte araştırmacı-ebeveyn görüşmelerinden elde edilen veriler sunulmuştur.

4.3.4.1. Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısından Özel Gereksinimli Çocukların İlkokula Geçiş Sonrası Dönemlerine İlişkin Bulgular

Umut Berkay'ın ilkokula geçiş sonrasında sinir krizi ve çeşitli uyum sorunları yaşamıştır. Fakat ilerleyen günlerde sınıf kurallarına ve öğretimsel beklentilere karşı başarı sağladığı belirlenmiştir. İlkokul 1.Sınıf öğretmeni Can Öğretmen aşağıdaki ifadelerle durumu ortaya koymuştur:

Can Öğretmen: *'İlk günlerde çok kriz geçirmeler oluyordu. Zeynep Anne çocukları doktora götüreceğini söylüyordu. İlaçlarının dozajlarını ayarlayacaklarını söylüyordu. İlk günlerde Umut Berkay verilen görevleri yapmak istemiyordu. Benim dediğim olacak düşüncesindeydi. Bir kere kriz geçirdi. Arkadaşını sırasına oturmuş ağlıyordu. Seni başka yere alayım mı dedim tamam dedi. Şimdi ortama, sınıfa, arkadaşlarına alıştı. Verilen görevleri şimdi yapmaya çok istekli. Sınıfa bana şunu hatırlatın diye görev veriyorum ilk Umut Berkay hatırlatıyor. Çok dikkatli bu duruma mutlu oluyorum. Anlamasında, yazmasında, okumasında bir sorun yok. İlk zamanlar Umut Berkay bana gelip sarılıyordu sonra diğer çocuklarda sarılıyor karmaşa oluyordu. Ama şimdi daha oturaklı, otokontrollü sağladı. İlaçlarının etkisi olabilir ama birbirimize alıştığımızı düşünüyorum. Başarısından memnunum bundan iyisi can sağlığı diye düşünüyorum.'*

Ali, İlkokula geçişten sonraki süreçte bilişsel alanlardaki edindiği bazı becerileri ortaya koymakta sorunlar yaşamıştır. Genel anlamda sınıftaki kurallarına uyduğu ve ilkokulun değişen taleplerine uyum sağladığı belirlenmiştir. İlkokul 1. Sınıf öğretmeni Cemil Öğretmen şu ifadelerle durumu ortaya koymuştur:

Cemil Öğretmen: *'Ali, harflari tam yazamıyor, konuşmasında bazı yetersizlikler var ama şu anda diğer öğrenciler kadar derslerde başarılı. Sosyal olarak arkadaşlarına uyum sağladı. Okul başladığında okul ve sınıf kurallarını anlattık. Kurallara uyuyor. Oyun onatıyoruz, yandığında oyundan çık dediğimde oyundan çıkıyor. Bir sorun çıkarmıyor. 5e kadar sayabiliyor. Sınıftaki bir kaç çocuktan durum iyi. Annesi bildiğini söylemiyor diye düşünüyor. Çekiniyodur belkide.'*

4.3.4.2. Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Özel Gereksinimli Çocukların İlkokula Geçiş Sonrası Dönemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı, Hatice'nin okulu olan Yavuz Selim İlkokulu'na Hatice'nin ailesi ile birlikte kayıda gitmiş, Okul idarecilerine öğrencinin durumu ve araştırma hakkında bilgi vermiştir. Daha sonra araştırmacı aynı okula tekrar gelip Hatice'nin ilkokul 1. Sınıf öğretmeni Hakkı Öğretmen ile Hatice'ye ilişkin elde ettiği bulguları paylaşmıştır. Hakkı öğretmen ile yapılan görüşmede, Hatice'nin ilkokula geçiş sonrasında uyumsuz davranışlar sergilediği fakat bazı davranışlarıyla öğretmene yardımcı olduğu zamanlarında olduğunu Hakkı Öğretmen şu ifadelerle ortaya koymuştur:

Hakkı Öğretmen: *'Hocam, Hatice ile göz teması kuramıyorum, ilk başta baya ağır zihinsel sorunu olduğunu düşündüm. Yerinde oturmuyor, kendi kendine sürekli konuşuyor. Bazen okul işleri olduğunda sınıftaki diğer çocukları uyarıyor, dışarı çıkmamaları gerektiğini söylüyor. Sanki öğretmenmiş gibi davrandığı da oluyor.'*

Araştırmacı aynı gün Hakkı Öğretmenle yaptığı toplantı sonrasında okul rehber öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Araştırmacı Hatice ile ilgili elde ettiği verileri rehber öğretmeniyle paylaşmıştır. Rehber öğretmen, Hatice ile göz teması kuramadığını kendisini hiç dinlemediğini, orta-ağır zihinsel yetersizliğe sahip olduğunu düşündüğünü, ilkokul genel eğitim sınıfı için uygun olmadığını ve eğitsel değerlendirme isteği formu düzenlemek istediklerini ifade etmiştir.

Hatice'nin annesi Huriye Anne ile araştırmacı telefon görüşmeleri ile geçiş sonrası hakkında bilgi almıştır. Hatice'nin yaz döneminde kazandığı harfleri yazma becerileri dışında bir harf yazmayı öğrenemediği ve okumaya geçemediği bilgisine ulaşılmıştır. Huriye Anne

araştırmacıya, 2022-2023 Eğitim ve Öğretim Yılı Sonuna doğru ise Hatice için okulunda, özel eğitim sınıfına yönlendirilmesi görüşü olduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Büyük Kahramanmaraş Depremleri’nin de Hatice’yi olumsuz etkileği korku ve kaygı halinin yoğun olarak Hatice’de olduğu, Huriye Anne tarafından araştırmacıya verilen bilgiler arasındadır.

Araştırmacı, Umut Berkay ve Ali’nin ilköğrenimini yapacağı Güneysu İlkokuluna öğretmenleri Can ve Cemil Öğretmenlere araştırmada elde ettiği bulguları paylaşmak üzere gitmiştir. Araştırmacı Can öğretmenin sınıfına girdiği esnada Umut Berkay’ın tahtanın önünde dolaşırken gözlemlemiştir. Can Öğretmen’nin Okul Öncesi ve İlkokul Geçiş Toplantısında ifade ettiği gibi Umut Berkay araştırmacıya da ‘öğretmenimm’ diye sarılma davranışı göstermiştir. Araştırmacı, Cemil Öğretmen’in sınıfına gidiğinde Ali’nin sırasında oturduğu ve önünde defterinin açık olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmacının sınıfta bulunduğu kısa sürede Ali yerinden kalkmamıştır.

Araştırmacı, Umut Berkay ve Ali’nin anneleri Zeynep Anne ile birçok kez telefonda ve 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Büyük Kahramanmaraş Depremleri sonrası yüz yüze görüşmüştür. Araştırmacı bu görüşmede Umut Berkay ve Ali’nin babaları ile görüşmüştür. Umut Berkay ve Ali ile sarılıp sohbet etmiştir. Zeynep Anne araştırmacıya, 2022-2023 Eğitim ve Öğretim Yılı Birinci Dönem Ara Tatil öncesinde Umut Berkay ve Ali’nin birinci grup seslerle heceleme yaparak okuma yaptıkları videoları göndermiştir. İlgili Videolar Eylem Geçerlik Komitesi Üyelerine sunulmuştur. Zeynep Anne, çocuklarının matematik alanında başarı gösterdiklerini, toplama ve çıkarma becerilerini öğrendiklerini ifade etmiştir. Zeynep Anne, Umut Berkay’ın ilkokula uyum sağladığını, ödevlerini bağımsız olarak yaptığını, okuma yazma becerilerini kazandığını ve İlkokul 1. Sınıf öğretmeni Can Öğretmenin herhangi bir yönlendirme düşünmediğini ifade etmiştir. Ancak Zeynep Anne bazı zamanlarda Umut Berkay’ın sinir krizleri geçirdiğini söylemiştir. Umut Berkay’ın derste ısrarla parmak kaldırmasına rağmen söz hakkı alamaması neticesinde sinir krizi geçirdiği geçiş sonrasında bazı zamanlarda öfke nöbetlerinin oluşabildiğinin bir kanıtı olarak elde edilmiştir.

Ali için durum özellikle deprem sonrası süreçte farklılık göstermiştir. Zeynep Anne, okuma becerilerinde Ali’nin okulunda ilerleme göstermediğini fakat destek eğitim odasında hizmet veren özel eğitim öğretmenin Ali’ye bir sayfayı doğru şekilde okuttuğuna şahit olduğunu ve buna da çok şaşırdığını söylemiştir. Zeynep Anne, bu bilgileri aktardığı görüşmede bu durumun nedenini araştırmaya sormuştur. Araştırmacı 12 aylık süreçte Ali ile

yaşadıklarını göz önüne aldığında bu soruya Ali'deki dikkat eksikliği ve hipraktivitenin neden olduğunu ifade etmiştir. Ali ilgisini çeken etkinliklerde başarılı ve istekli olmuştur, fonolojik farkındalık çalışmalarında son oturumlarda ilgisiz olduğu zamanlar yaşansa da son testte başarılı seviyede sorulara cevap vermişti. Bu bulguları örneklendiren araştırmacı Zeynep Anne'ye, Ali için yapılan öğretimde farklılıklara yer veren etkinliklerin yapılması, rutin öğretimsel uygulamaların motivasyon kaybı oluşturduğu tavsiyesinde bulunmuştur. Zeynep Anne ile 2022-2023 Eğitim ve Öğretim Yılı sonuna doğru yapılan görüşmede, Güneysu İlkokulu'nda Umut Berkay için ilkokula devam etme düşüncesinin olduğu fakat Ali için özel eğitim sınıfı tavsiye edildiği bilgisine ulaşılmıştır. 2023-2024 Eğitim ve Öğretim Yılı başlangıcında Zeynep Anne ile yapılan telefon görüşmesinde Ali'nin Güneysu İlkokulunda 2. Sınıfa devam etmekte olduğu ancak her geçen gün artan dozda problem davranışlar gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır.

Eylül 2023'de elde edilen son verilere göre okul öncesinden ilkokula geçiş yapan üç özel gereksinimli öğrenciden Umut Berkay genel eğitim sınıfında 2. Sınıf düzeyinde eğitim ve öğretim hayatına devam ederken Ali Güneysu İlkokulunda 2. Sınıf düzeyinde eğitim ve öğretim hayatına devam etmekte olup, okula uyum sorunları yaşamaktadır. Sınıf yönetimini bozucu davranışları neticesinde Zeynep Anne'nin dönem başından bu yana sıklıkla Ali'yi okuldan gidip almak zorunda kaldığı bilgisine ulaşılmıştır. Hatice ise Mithat Paşa İlkokulu özel eğitim sınıfına yerleştirilmiştir.

4.4. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Geçiş Destek Müdahale Hizmetlerinin Paydaşların Tutumlarına Olan Etkisine İlişkin Bulgular

Bu kısımda Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formundan elde edilen verilerin bir bölümü ve okula geçiş yapıldıktan sonraki süreçte araştırmacı-ebeveyn görüşmeleri ve araştırmacı okul ziyaretleri esnasında gezi gözlem notları paylaşılmıştır.

4.4.1. Okul Öncesi Öğretmenleri ve İdarecilerinin Tutumlarına Etkisi

Okul öncesi idarecileri ve öğretmenleri, araştırmanın başlangıcında ön yargılı bir tutum sergilemiştir. Araştırmacının, okul öncesi eğitim kurumlarına araştırma daveti için ziyaretler yapıldığı esnada araştırmacı günlüğünden alıntılanan '*Biz çocukları ilkokula hazırlıyoruz zaten siz(Araştırmacı) ne yapacaksınız onu anlamadım*' (Melek Öğretmen) ifadesi okul öncesi öğretmenlerinin geçiş çalışmaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündürmektedir.

Araştırmanın ilerleyen haftalarında okul öncesi öğretmenleri ve bir okulun idarecileri ön yargılarını kırıp araştırmaya gönüllü olarak katılmayı tercih etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri ve bir okulun idarecileri ile yapılan görüşmeler, süreç içerisindeki telefon görüşmeleri ve okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri geçiş toplantısı ile okul öncesinden ilkokula geçişin önemi, mevcut durum ve başarılı geçişler için öneriler ortaya koyulmuştur. Okul öncesi öğretmenleri yürütülen bu araştırmanın sosyal geçerlilik kapsamında olumlu görüşlerini de ifade etmişlerdir. Başarılı bir geçiş için başarılı bir hazırlık sürecine dikkat çeken okul öncesi öğretmenleri okul öncesinde destek eğitim odasının önemini vurgulamışlardır. Başarılı bir geçiş için Okul öncesi ile ilkokul arasında bilgi aktarımı olmasını bunun sistematik olarak devlet eliyle yürütülmesine yönelik öneriler ortaya koyulmuştur. Okul öncesinden ilkokula başarılı geçişlerin sağlanması için okul öncesi öğretmenlerinden Melek Öğretmen aşağıdaki görüşleri paylaşmıştır:

Melek Öğretmen: *'Her sene mutlaka özel gereksinimli öğrencimiz oluyor. Bağımsız anaokullarında mutlaka özel eğitim öğretmeni olmalı. Destek eğitim odasında özel gereksinimli çocuklara çok faydasının olduğunu gözlemledim. Hocam uyguladığınız sistem genelleşmeli. Biz her sene çocuklar için gelişim raporları dolduruyoruz ama sadece bizde kalıyor arşivliyoruz. İlkokul öğretmenlerine bu raporlar ulaşmıyor. Böyle olmamalı sınıf öğretmenine gitmeli raporlar. Başarılı bir geçiş sisteminde mutlaka bilgi geçişi olmalı.'*

Okul öncesinden ilkokula başarılı geçişlerin sağlanması için okul öncesi öğretmenlerinden Esra Öğretmen aşağıdaki görüşleri paylaşmıştır:

Esra Öğretmen: *'Ağır düzeyde olan özel gereksinimli öğrenciler için özel eğitim okullarında eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Destek Eğitim odasının özel gereksinimli çocuklara çok faydasının olduğunu düşünüyorum. Gelişim formlarının ilkokul öğretmenlerine ulaşması gerektiğine inanıyorum. Hocam özel gereksinimli çocuklar için yaptığınız bu araştırmanın ben çok faydalı olduğunu düşünüyorum, daha sonraki yapacağınız projelerinizde gönüllü olarak yer almak isterim.'*

Araştırmacının, 2022-2023 Eğitim ve Öğretim Yılı başlarında okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri geçiş toplantısı planlaması için Gül Anaokuluna yapılan ziyareti sonrasında, Esra Öğretmenin sınıfında dil, konuşma ve iletişim gelişim alanında gelişimsel olarak ağır düzeyde bulunan bir otizmli öğrencinin bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Esra Öğretmen, Ali ve Umut Berkay'ın gelişim düzeyinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü nezdinde karşılık bulunduğunu sınıflarına tekrar otizm spektrum bozukluğuna sahip bir öğrencinin yönlendirildiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya Gül Anaokulu İdarecileri başlağıta bazı sebeplerle katılmak istemeselerde ilerleyen haftalarda gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmacı, Gül Anaokulu İdarecilerinden okul öncesinden ilkokula geçiş ile ilgili samimi ve içtenlikle sorularına cevap almıştır. Özel gereksinimli çocukların başarılı bir ilkokula geçiş süreçleri için yürütülen bu araştırma okul öncesi idarecileri tarafından olumlu ve yararlı olarak bulunmuştur. Süreç içerisinde Gül Anaokulunda araştırmaya katılan çocuklar dışında bir öğrencinin destek eğitim hizmeti alması ve bu özel gereksinimli çocukta meydana gelen pozitif yönlü gelişiminde, yürütülen bu araştırmaya okul öncesi idarecilerin olumlu tutum sergilemesinde katkı sağladığı düşünülmektedir. Yürütülen bu araştırma kapsamında Gül Anaokuluna yapılan ziyaretler esnasında idarecilerde özel gereksinimli öğrencilere karşı olan tutumlarında ve başarılı bir ilkokula geçişte yapılacak faaliyetlerin önemini konusunda önemli bir farkındalık oluştuğu düşünülmektedir. İdarecilerin tutumlarına ilişkin olarak Gül Anaokulu İdarecileri şu ifadeleri kullanmışlardır:

Eylem Hanım(Gül Anaokulu müdür yardımcısı): *'Her özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçları farklı olduğunu gözlemledik, yaşadık bu süreci. İlkokulda çocukların başarılı olması, oraya hazır gitmeleri bizim temel hedeflerimiz. Başarılı bir geçiş için ilkokulların bizden görüş alması gerektiğini, bunun da yasal bir statüye kavuşturulması gerektiğini düşünüyorum. Hocam sizin yürüttüğünüz bu araştırmanın da buna vesile olmasını umarım. Otizim hakkında çok az bilgi sahibiydik. Bu süreç bizde de bir farkındalık oluşturdu. Emekleriniz için teşekkür ediyorum. Öğrencilerimize ilkokulda ve sonrasında başarılı bir hayat diliyorum.'*

4.4.2. İlkokul 1. Sınıf Öğretmenlerinin Tutumlarına Etkisi

Araştırmacı, özel gereksinimli çocuklar ilkokula kayıt olduktan sonra 1. Sınıf öğretmenleri ile hem özel gereksinimli çocuklara ilişkin bulguları paylaşmak hem de araştırmaya katılımları için davet etmek üzere görüşmeler yapmıştır. İlkokul 1. Sınıf öğretmenleri daha sonra gerçekleşmiş olan okul öncesi ve ilkokul geçiş toplantısında özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarında kayıt olduğu bilgisini almaları ve süreçte yaşanan tutum değişimleri hakkında ifadelerde bulunmuşlardır. İlkokul 1. Sınıf öğretmenleri yürütülen bu araştırmanın eğitim sistemine genelleştirilmesi yönünde görüşler ortaya koymuşlardır. Başarılı bir geçiş ile ilgili öneriler sunmuşlardır.

Umut Berkay'ın 1. Sınıf öğretmeni Can Öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır (*Okul Öncesi-İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı*):

Can Öğretmen: *‘İlk günlerde ne yapacağımı pek bilmiyordum. Eyvah demiştim başlarda ama okul kurallarına ve arkadaşlarına uyum sağladı. İlk defa otizmlili bir öğrenci geldi. İşimiz zor olacak dedim. Tanımıyorduk öğrenciyi. Özel gereksinimli öğrencileri önceden tanıma imkanımız olsa daha iyi olur. İlaçlarında etkisi olabilir ama birbirimize alıştığımızı düşünüyorum. Başarisından memnunum bundan iyisi can sağlığı diye düşünüyorum.’*

Can Öğretmen: *‘MEB bu konuyu ele almalı . doldurulan formlar arşive kaldırılmamalı bize gelmeli. Özel gereksinimli çocuklar hakkında ders almadık bu konuda bize de eğitimler verilmeli. 5.5 yaşında çocukla 7 yaşında çocuk aynı sınıfta olabiliyor. Bunun önüne geçilmeli bence en az 6 yaşını doldurmuş çocuklar ilkokula başlatılmalı. Hafif düzeyde özel gereksinimli çocuklar kaynaştırmaya katılsın buna kabulum ama bizim ön bilgilendirilmemiz gerekiyor.’*

Ali'nin İlkokul 1. Sınıf öğretmeni Cemil Öğretmen konuya ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır (*Okul Öncesi-İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı*):

Cemil Öğretmen: *‘Ali'nin sınıfıma geldiğinde hıyı yuttuk dedim başta. İlk defa otizmlili bir öğrenciyle çalışacaktım. Otizmle ilgili bir eğitim almadık, otizmlili veya başka özel gereksinimli çocuklar gelecekse bizim de ona göre eğitim almamız gerektiğini düşünüyorum.’*

Cemil Öğretmen: *‘Anaokulundan ilkokula, ortaokuldan liseye kadar tüm kademelerde bilgi aktarımı olacak bir geçiş sistemi olmalı. Yazılı evrak olmasına gerek yok internet üzerinden de olabilir.’*

4.4.3. Ebeveynlerin Tutumlarına Etkisi

Araştırmacı, 2021 Yılı Eylül Ayından 2023 yılı Haziran ayına kadar araştırmaya katılan ebeveynlerle iletişim halinde olmuştur. Geçiş sürecinin temel paydaşlarından olan ebeveynlerle görüşmeler yapılmış, ebeveynlere eğitimler verilmiş ve geçiş faaliyetleri birlikte yürütülmüştür.

Geçiş sürecinde ebeveynlere çocuklarının özel gereksinimleri hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) nedenleri, DEHB'in çocuklar üzerindeki eğitimsel sonuçları, Epilepsi hastalığı, Ailevi Akdeniz Ateşi hastalığının nedenleri ve etkileri hakkında araştırmalar yapılmış ve yapılan araştırmalar ailelere sunulmuştur.

Ebeveynlerle yapılan görüşmelere sonucunda yasal haklar konusunda ebeveynlerin bilgisel yetersizliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Destek eğitim odası, destek eğitim hizmetleri, özel eğitim ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademeleri ile ilgili okullar hakkında genel bilgiler, BEP ve tanılama süreçleri gibi konularda bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı, yasal bilgi yetersizliğinin araştırma sürecinde bazı sorunlara neden olduğunu deneyimlemiştir. Destek eğitim odası ile destek eğitim hizmetleri kavramları hakkında Huriye Anne'nin yetersiz bilgi sahibi olunması nedeniyle araştırmanın yürütüldüğü Özel Ayşem Rehabilitasyon Merkezinde Araştırmacı ile yöneticiler arasında yanlış anlamının giderilmesine yönelik bazı diyaloglar geçmiştir. Araştırmacı günlüğünde bu yaşanan durum şöyle ifade edilmiştir(Araştırmacı günlüğü, Sf. 25):

Araştırmacı: 'Araştırmada özel gereksinimli öğrencilere eğitsel müdahale yürüttüğüm Özel Ayşem Rehabilitasyon Merkezi Müdüresi hocam teneffüste görüşebilir miyiz dedi. Tabiki hocam diye cevap verdim. Teneffüste yanına çıktım. 'Hocam, Huriye Anne ilkokula geçtiğinde çocuğuma ders verecek öğretmenin deneyimli bir özel eğitimci olması gerektiğini söyledi dedi. Hatice'nin derslerine okul öncesi kökenli öğretmenler de giriyor bu söylem öğretmenlerimizi olumsuz etkiliyor' dedi. Ben o anda farkkettimki ilkokuldaki destek eğitim odasını Huriye Anne destek eğitim hizmetleri ile karşılaştırıyordu. Bu kavram bilgisi yetersizliğini Huriye Annea bilgilendirme toplantısı düzenleyerek ve diğer kurum görevlerine durumu açıklayarak giderme yoluna gittim. Diğer faktörlerin araştırmaya etki etmemesi için bu yolu tercih ettim.'

Ebeveynlere, özel gereksinimli çocuklarına yönelik yürütülen eğitsel müdahalelerin ev ortamında desteklenmesi için nasıl bir rol oynayacaklarına ilişkin bilgilendirmeler de yapılmıştır. İpucu ile öğretim yöntemini ev ortamındaki çalışmalarda nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgi verilmiştir.

Ebeveynler ile geçiş faaliyetleri kapsamında, Osmaniye Rehberlik ve Araştırma Merkezine ziyaretler düzenlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin kayıt olacakları ilkokulların idarecileri ile görüşmeler yapılmıştır. İlkokul 1. Sınıf Öğretmenleri ile ebeveynlerin tanışması sağlanmıştır.

Araştırma süreci başlarında Zeynep Anne çocuklarına eğitim hizmeti veren öğretmenlerin değişmesini istemediğini defalarca belirtmiş(Araştırmacı günlüğü, Sf.7), süreçte araştırmacının öğretmenlik yeterliliğini gözlemlediğini ifade etmiştir. Süreçte Umut Berkay ve Ali'de meydana gelen eğitsel anlamda gelişmeler, Zeynep Anne'nin kendisine yönelik verilen hizmetler, araştırmacının okul öncesi-ebeveyn-ilkokul arasındaki köprü rolü

Zeynep Anne'nin arařtırmacıya ve arařtırmaya olan güvenini arttırmıřtır. Zeynep Anne arařtırmanın sosyal geçerlilik kapsamında dūřünülebilecek olumlu gōrūřlerini de ifade etmiřtir.

Zeynep Anne: *'ocuklarımın yazı yazmaya başlaması, diğer birçok beceriyi öğrenmesi beni çok mutlu ediyor. Bařlarda kaygılıydım ben ocukarımın ğretmen değiştirmesini istemiyorum, çeşitli sorunlar oluyor. Ama Hocam elinize sağlık başarılı olduğunuzu dūřünüyorum önemli gelişmeler kaydettik. İşimize yarayacak bilgiler edindim. Her Őey için çok teşekkür ediyorum(Araştırmacı Gūnlūđu, Sf. 68).'*

Hatice'nin babası Metin Baba ile Huriye Anne'nin bořanma sūreci ebeveynlerle olan bilgilendirme toplantılarında dikkate alınması gereken bir etkendi. Metin Baba'in arařtırmaya katılması ile birlikte kızı Hatice'nin eđitsel durumunda bilgi sahibi olması Metin Baba'i mutlu etmiřtir. Metin Baba, Hatice'nin özel gereksinim durumunu kabullenmemekteydi. Arařtırmanın bařlarında kızında *'sadece öğrenmesinde biraz yetesizlik'(Aile Gōrūřme Formu)* olduđunu ifade etmiřti. Metin Baba, zel eđitim ve rehabilitasyon merkezine tamamen karřı olduđunu sōylemiřtir. Metin Baba, Hatice'nin ilkokula bařlarsa dūzeleceđini dūřünüyordu(*Aile Gōrūřme Formu*). Arařtırma sūrecinde Metin Baba, destek eđitim hizmetlerinin faydasını, Hatice'nin özel gereksinimlerin olduđunu ve durumu kabullenme ařamasında olduđunu ifade etmiřtir(*Arařtırmacı Gūnlūđu, Sf.69*).

Araştırma başlangıcında, Hatice'nin annesi Huriye Anne içinde inkar aşaması olduğu ortaya çıkmıştı. Çocuđunun genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi ile sorunun ōzūleceđi inancını taşıymaktaydı. Ancak araştırmanın ilerleyen haftalarında Huriye Anne'nin Őu sōzleri Hatice'nin özel gereksinimi ile ilgili farkındalık dūzeyinin arttığını ortaya koymuştur.

Huriye Anne: *'Hocam siz Hatice'yi karşınıza alıp ders yapabiliyorsunuz. Sizin dediklerinizi eksiklikleri olsa da yapıyor yapmaya alışıyor. Ben evde sizin gibi alıştıramıyorum. Yerine oturtturmıyorum Hocam.(Aile Gōrūřme Formu)'*

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

Özel gereksinimli çocukların anasınıfından ilkokula başarılı geçiş yapmalarını sağlamaya yönelik olarak yürütülen bu eylem araştırmasında; Türkiye’de yürütülen geçiş araştırmaları incelenmiştir. Bu araştırmada katılımcı okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi idarecileri, ebeveynler ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu araştırmada yer alan özel gereksinimli üç öğrenciye okul öncesi dönemde ve yaz döneminde eğitsel müdahaleler ve geçişe yönelik faaliyetler yürütülmüştür. Araştırmada geçişe yönelik eylemlerin sonucunda katılımcılarda meydana gelen tutum değişiklikleri incelenmiştir.

5.1. Okul Öncesinden İlgokula Geçişe İlişkin Türkiye’de Yürütülen Araştırmalardan Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Tartışma

Araştırmanın ilk bulgusu olan Türkiye’de yürütülen okul öncesinden ilkokula geçişe yönelik araştırmalar, bu araştırmada okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde yürütülen geçiş faaliyetleri, okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ve okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri temaları altında analiz edilmiştir. Türkiye’de yürütülen geçiş araştırmalarında geçiş sürecinde yaşanan sorunlar daha çok üzerine araştırma yürütülen alan olmuştur. Geçiş sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri ikinci sırada en çok çalışılan alanı oluştururken, geçiş faaliyetlerine ulaşılan araştırmada (Güner, 2020) yer verilmiş olması geçiş faaliyetleri üzerinde daha çok araştırma yapılması gereksinimi olduğu yönünde yorumlanmıştır.

Türkiye’de geçiş sürecinde yaşanan sorunlar; Okul öncesi ve ilkokul arasında pedagojik farklılıkların olması, geçiş sürecinin hızlı gerçekleşmesi, geçiş sürecinde fiziksel ortamın değişmesi, aileler, kurumlar ve öğretmenler arasında iletişim sorunlarının olması (Fidan, 2022), kurumlar arasında işbirliği ve bilgi paylaşımı olmaması (Erten-Kekik, 2022), öğretmenlerin ve okulun özel gereksinimli öğrenciyi kabul etmemesi, özel eğitim okullarına yönlendirme isteği (Altın, 2014) , çocuklarda ince motor beceri sorunları; kalem tutma, yazı yazma, boyama, makas tutma, düğme ilikleme ve fermuar kapama, yapıştırma, kesme becerileri, kaba motor becerilerde ise; yürüme ve koşma becerileri ile ilgili sorunlar, sosyal ve duygusal alanda ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve okul yaşantısı ile ilgili becerilerde sorunlar, aileye bağımlı olma, sınıf kurallarına uyum sorunları, konuşma bozukluğu içerisinde yer alan harf telaffuzları ve sesleri çıkarma becerilerinde sorunlar, öz bakım becerileri

bağlamında karşılaşılan sorunlar; tuvalet becerisi, giyinme-soyunma becerisi, kişisel temizlik becerisi, yemek ile ilgili araç-gereç kullanma becerisi ve kişisel eşyalarını koruma becerisi yetersizlikleri, ailelerin tutumlarından kaynaklı sorunlar, fiziki alt yapı yetersizlikleri, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ilgili sorunlar, özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesinde yaşanan sorunlar (Hacıbrahimoglu, 2013; Parlak, 2017), taşıma merkezi olan okullarda taşıma ihalelerinde gecikmeler ve sınıf listelerinin geç oluşturulmasından kaynaklı uyum sorunları (Güner, 2020) olarak literatürde yer almaktadır

Okul öncesinde ilkokula geçiş sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri aile ve öğretmen eğitimleri, oryantasyon programlarında kalitenin artırılması, okul öncesi eğitim süresinin daha uzun olması, yasal düzenlemeler, fiziki alt yapının güçlendirilmesi, geçiş ara/hazırlık sınıflarının oluşturulması, geçiş koordinatörlüğünün rehber öğretmenler tarafından yürütülmesi, kurumlar arasında veri iletiminin sağlanmasına yönelik alt yapının oluşturulması, üniversitelerde okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin işbirlikçi çalışmasına yönelik derslerin lisans programlarında yer bulması, geçiş araştırmalarının boylamsal olarak düzenlenmesi olarak literatürde yer almıştır (Erten- Kekik, 2022; Ulugöl & Erbaş, 2019; Kırat, 2020, Pişirir, 2020; Hacıbrahimoglu, 2013).

Türkiye’de yürütülen geçiş araştırmaları incelendiğinde; ulaşılan araştırmalarda boylamsal araştırmaların ve geçişe yönelik bir modelin uygulanmasına yönelik araştırmaların olmaması geçiş araştırmalarında mevcut sınırlılıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri literatürde detaylı şekilde ortaya koyulmakla birlikte bazı önerilerin bilimsel olarak incelenebilmesi büyük ölçüde yasal düzenlemelerin hayata geçmesine bağlıdır. Kurumlar arası işbirliği, üniversitede işbirliğine yönelik derslerin programlarda yer alması, geçiş ara sınıflarının ve ortak pedagojinin oluşturulması, geçiş koordinatörlüğü gibi alanlarda yasal durumlar nedeniyle geçiş ile ilgili bilimsel çalışmaların yapılabilmesi zorlaşmaktadır. Türkiye’de geçiş ile ilgili bilimsel araştırma sonuçlarının yasaların çekirdeğini/bakış açısını oluşturacağı bir düzenlemenin hayata geçmesi yukarıda ifade edilen alanlarda daha çok bilimsel araştırmanın yürütülmesine zemin hazırlayabilecektir.

Türkiye’de yürütülen geçiş araştırmaları dünya literatürü ile kıyaslandığında önemli sınırlılıklar içermektedir. Araştırılmaya ihtiyaç duyulan bu alanlar; geçiş sürecinde çocuklarında görüşlerini alan araştırmaların yürütülmesi, geçiş sürecindeki gelişimsel, sosyokültürel, biyoeolojik ve eleştirel paradigmlar gibi çeşitli bakış açılarının incelenmesini içeren araştırmaların yürütülmesi, geçiş sonrası özel gereksinimli öğrencilerin akademik,

sosyal-duygusal, problem davranışlar, uyumsal beceriler gibi alanlarda izleme ve müdahaleleri içeren araştırmaların düzenlenmesi, geçiş sürecine etki eden faktörlerin etkilerinin ortaya koyulması için yapısal eşitlik modelinde araştırmaların yürütülmesi, Türkiye ve dünyada geçiş faaliyetleri, müfredatlar ve eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı araştırmaların yürütülmesi ve okul dışı öğrenme alanlarından faydalanabilmenin geçiş başarısına olan etkisinin ortaya koyulmasına yönelik araştırmaların yürütülmesi şeklinde ifade edilebilir. Yukarıda sayılan türlerde yürütülecek bilimsel çalışmalar başarılı bir geçiş modeli ve yasal alt yapı oluşturulma süreçlerinde Türkiye için faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.2. Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Süreçlerinde Katılımcı Ebeveyn, Öğretmen ve İdareci Görüşlerine Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci bulgusunda anasınıfından ilkokula geçiş sürecinde araştırmaya katılan özel gereksinimli üç öğrencinin okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi idarecileri, ebeveynleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmelerde geçiş sürecine ilişkin faaliyetlerin ve önerilerin alınması, özyeterlilikler ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik bilgiler toplanmaya çalışılmıştır.

5.2.1. Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Süreçlerinde Katılımcı ve Ebeveyn Görüşlerine Yönelik Tartışma

Özel gereksinimli bireylerin okul öncesinden ilkokul geçiş sürecinde katılımcı ebeveyn görüşlerinden elde edilen veriler, özel gereksinimli çocuklara yönelik ebeveyn görüşleri, geçiş sürecinde ebeveynlerin özyeterliliklerine ilişkin görüşleri ve ebeveynlerin geçiş sürecine yönelik görüşleri alt başlıklar altında tartışılmıştır.

5.2.1.1.Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Ebeveynler; özel gereksinimli çocuklarını 3 yaşında fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Çocukları ilk olarak aile yakınları fark etmiş ebeveynlere söylemiştir. Daha sonra tanılama süreçleri başlamıştır. Çocukları fark eden akrabaların ortak hareket noktasının özel gereksinimli çocukların kuzenlerinde de özel gereksinim tanısı olmasıdır. Gürkan ve Türkbay (2006) GATA Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı'na anne- babası tarafından getirilen 127 yaygın gelişimsel bozukluk ve 58 iletişimsel bozukluk olgularının, ilk başvuru zamanı ve muayenelerine ilişkin bilgileri geriye dönük olarak incelenmiştir ve yaygın gelişimsel bozukluk tanısını 3.2 +/- 1.3 yaş olarak saptamıştır. Koçak, Türkgenç, Burç ve Arslan (2023) çocuğu OSB tanısı almış 54 anne ile yapmış oldukları araştırmada

katılımcıların %76'sı çocukların 3 yaş ve altında tanılandığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Giacomo ve Fombonne (1998) yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların erken tespiti ve sevkiyle ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla, ayakta tedavi tanı servisine ardışık 82 sevkten oluşan bir örneklem üzerinde çalışmıştır. Araştırmada yaygın gelişimsel bozukluğu çocukları için ebeveynlerin profesyonel desteklere başvurduklarında çocuklarının ortalama 2 yaşındadır. Bu araştırmada özel gereksinimin ilk fark edilme yaşına ilişkin verileri yukarıdaki bazı araştırmalarda olduğu gibi literatürde destekleyen araştırmalar mevcuttur.

Özel gereksinimli öğrencilerden zihinsel yetersizliği ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan Hatice'nin herhangi bir beslenme problemi olmadığı, OSB ve DEHB olan Umut Berkay ve Ali'nin makarna, patates kızartması ve pirinç pilavı gibi belli başlı bazı yiyecekleri yedikleri bulguları ortaya çıkmıştır. OSB'li bireylerde beslenme problemleri sık karşılaşılan bir durumdur (Cermak, Curtin ve Bandini, 2010; Matson, Hattier ve Belva, 2012). OSB'li çocuklarda yiyecek seçiciliği ve yiyecek reddetmeye genellikle karşılaşılmaktadır (Bandini ve diğ., 2010; Schreck, Williams ve Smith, 2004). OSB'li çocukların katı yiyecekleri yemede problemler yaşamaları beslenme problemlerine neden olan durumlar içerisinde yer almaktadır (İlik ve Sayın, 2017). Bu araştırmada OSB'li iki kardeşin literatürde rastlanılan beslenme problemleri olduğu ortaya koyulmuştur.

Özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına yönelik ebeveyn görüşleri incelendiğinde Hatice'nin takınıtı halinde bir davranışının olmadığı ebeveynleri tarafından belirtilmiştir. Hatice'nin babası Metin Baba, çocuğunun çok hareketli olmasını bir zorluk olarak tanımlamıştır. Hatice, hem DEHB'li hem de epilepsili bir öğrencidir. Epilepsi tanısı araştırma sürecinde konulmuş ve Hatice 2 büyük nöbet geçirmiştir. Huriye Anne'nin Hatice'nin doktorundan aktarlığı bilgiye göre Hatice DEHB ilaçları epilepsi nöbetlerini tetiklediği için DEHB ilaçlarını kullanamamaktadır. Umut Berkay ve Ali'nin annesi Zeynep Anne, çocuklarının problem davranışları olduğunu ifade etmiştir. Eşyalara zarar verme ve tırnak ve dudak yeme takıntılarının olduğu Zeynep Anne tarafından belirtilmiştir. Zeynep Anne eşyalara zarar verme davranışının altında yatan davranış işlevinin istediği şeyi elde etmek olduğu kanısındadır. Zeynep Anne ortamda üçüncü kişilerin olmaması durumunda OSB'li çocuklarının eşyalara zarar verme davranışı ile istedikleri şeyi elde edemediklerini vurgulamıştır. OSB'li bireylerin problem davranışlarına müdahalede bilimsel temelli bir uygulama olan uygulamalı davranış analizini kullanmak için davranışın işlevinin farkına varılması önemli bir aşamadır. OSB'li bireylere yönelik düzenlenecek davranış değiştirme müdahalelerinde OSB'li çocuklarla aynı ortamı paylaşacak kişilerin 'davranışın işlevi'

konusunda bilgi sahibi olması ve sönmesi gereken bir davranışı değişken zamanlı ya da değişken oranlı olarak pekiştirmemesi gerekliliği Zeynep Anne'nin ifadelerinden çıkarılabilecek yorumlardır.

Özel gereksinimli üç öğrencinin iletişimsel becerilerine yönelik Zeynep Anne, Umut Berkay ve Ali'nin göz teması kurduğu ancak öfkeli olduklarında konuştuklarını anlamadığını ifade etmiştir. OSB'li çocukların sınırlı iletişim düzeyleri göstermeleri durumu tipik olarak Umut Berkay ve Ali'de ortaya çıkmaktadır. Hatice için ebeveynleri göz teması kurmada farklı görüşler bildirmiştir. Huriye Anne Hatice'nin evde şarkılar söylediğini ifade ederken Metin Baba Hatice'nin yönergeye uygun hareket edebildiğini ifade etmiştir. Buradaki farklılık ebeveynlerin gözlem süresindeki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Hatice annesi le birlikte yaşayan, babasını haftada bir gün görebilen bir çocuktur.

5.2.1.2. Ebeveynlerin Geçiş Sürecinde Özyeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Ebeveynler, özel gereksinim durumu ile ilgili özyeterlilik algılarına yönelik sorulara ilişkin olarak Zeynep Anne kendisini yeterli görürken, Huriye Anne ve Metin Baba aile eğitimi olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler, yasal haklar ve bir kavram yada beceriyi öğretmeye yönelik özyeterlilik algılarına ilişkin sorulara olumsuz cevaplar vermişlerdir. Ebeveynler yasal haklar ve bir kavram ya da beceri öğretimi nasıl yapabileceklerine ilişkin aile eğitimi taleplerinde bulunmuşlardır.

5.2.1.3. Ebeveynlerin Geçiş Sürecine Yönelik Görüş ve Önerileri

Ebeveynler geçiş süreçlerinde Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Programına dahil edilmediklerini, RAM'dan destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. Geçiş Sürecinde Zeynep Anne öğretmen tutumları ve yeterlilikleri ile ilgili kaygılarını dile getirmiştir. Huriye Anne ve Metin Baba kızlarının genel eğitim sınıfında daha iyi olacağını düşünmektedir. Huriye Anne, Hatice'nin normal gelişim gösteren akranlarından bir farkının olmadığını ifade etmiştir. Huriye Anne'nin bu ifadeleri gerçekçi olmayan ebeveyn tutumuna sahip olduğunu araştırmacıya düşündürmüştür.

Geçiş sürecine yönelik ebeveyn önerileri incelendiğinde Zeynep Anne, öğretmen yeterlilikleri ile ilgili hizmet içi eğitimlerin olması, destek eğitim hizmetlerinde sürelerin uzatılması önerilerinde bulunmuştur. Zeynep Anne'nin dile getirdiği öğretmen yeterliliklerine yönelik hizmet iç eğitimlerin olması önerisi araştırmanın ilerleyen boyutlarında ilkökul sınıf öğretmenleri tarafından da dile getirilmiş bir tespit niteliğinde olduğu bu araştırmada ortaya

çıkan bir olgudur. Sınıflarında OSB'li çocuklar bulunan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular olarak literatürde yer almaktadır (Omak, Alpdoğan & Sazak, 2022; Er-Sabuncuoğlu, 2016; Lindsay, Proulx, Thomson & Scott, 2013). Metin Baba, RAM'ların parçalanmış aile ebeveynlerini talep gelmeksizin bilgilendirmesi önerisinde bulunmuştur. Parçalanmış ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgili bilgi alabilme talebi geçiş araştırmalarına farklı bir veri olarak bu araştırmada elde edilen bir bulgudur.

5.2.2. Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Süreçlerinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Tartışma

Katılımcı özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesinden ilkokula geçiş süreçlerinde araştırma katılımcısı olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen veriler okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecine ilişkin görüş ve önerileri, geçiş sürecinde özel gereksinimli çocuğa ilişkin görüşleri ve geçiş sürecinde özyeterlilik algılarına ilişkin görüşleri başlıkları altında tartışılmıştır.

5.2.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geçiş Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri

Okul öncesi öğretmenleri geçiş süreci ile ilgili olarak kurumsal işbirliği olmadığını, bireyselleştirilmiş aile hizmet planlarının ve bireyselleştirilmiş geçiş planlarının oluşturulmadığını ifade etmişlerdir. Geçiş sürecinde Gizem Öğretmen daha önceki okulunda öğrencilerine yönelik ilkokulu tanıtım gezisi yaptığını ancak şimdiki okul öncesi kurumunda böyle bir çalışmanın olmadığını ifade etmiştir. Gizem Öğretmen ilkokuldan talep gelmesi durumunda işbirliği yapıldığını ifade etmiştir. Esra ve Melek Öğretmenler, özel gereksinimli çocukların bireysel performanslarını arttırmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını kurumsal işbirliklerinin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri geçiş sürecinde; ilkokulun öğrencilere toplu gezilerle değil bireysel olarak tanıtılması, ilkokul kurallarının öğretilmesi, uyum haftasından önce ilkokul-aile-okul öncesi işbirliğinin yapılması, destek eğitim odası hizmetlerinin okul öncesinde uygulanması ve sportif faaliyetlerin sıklıkla düzenlenmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hedeflerine ulaşma durumu ile ilgili olarak Melek ve Esra Öğretmenler hedeflerine ulaştığını ifade ederken, Gizem Öğretmen, sınıfların kalabalık olması, iş yükünün fazlalığı gibi nedenlerin BEP'lerin amacına ulaşmasını engellediğini belirtmiştir. Rakap (2015) Türkiye'de okul öncesi dönem özel gereksinimli 100

öğrenci için geliştirilen BEP'lerin kalitesini incelediği araştırmada genel olarak okul öncesi BEP'lerin düşük kalitede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) okul öncesi öğretmenlerinin BEP yeterliliklerini inceledikleri çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin personel yetersizliği ve sınıfların kalabalık oluşu nedenleriyle planladıkları hedefleri uygulamada sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hedeflerine ulaşmasını engelleyen gerekçeleri Yüksel, Oğur ve İşbilir (2020) tarafından yürütülen araştırma bulguları tarafında desteklenmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitesinin artırılması ve hedeflerine ulaşması geçiş sürecinde ilkökul beklentilerinin karşılanmasında önemli bir faktör olarak ilerleyen araştırmalarda uygulamaları içerecek şekilde ele alınması gereken bir konu olarak yorumlanmaktadır.

Türkiye'de kademeler arası geçişte kurumsal işbirliği yasal olarak netlik kazanmış bir durumda değildir. Bireyselleştirilmiş geçiş planları yönetmelikte bireyselleştirilmiş eğitim programı gibi yer almamaktadır. Yasal eksikliklerden kaynaklı olarak okul öncesinden ilkökula geçişte, geçiş faaliyetleri ve planlamasının yürütülemediği ortaya çıkmıştır. İlkokul sınıf öğretmenlerinin bireysel girişimleri ile bazı zaman ve okullarda okul öncesi ve ilkökul arasında bilgi paylaşımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geçiş faaliyetlerinin özel gereksinimli çocuklar için bireysel olarak düzenlenmesi görüşü bireyselleştirilmiş geçiş planlarının olması gerekliliğini destekler niteliktedir.

5.2.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geçiş Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklara İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin performans düzeylerine yönelik görüşler bildirmişlerdir. Anasınıfından ilkökula başarılı geçişi sağlamaya yönelik düzenlenecek eğitsel müdahaleler hazırlanmadan önce öğretmen görüşlerinin alınması önem taşımaktadır. Umut Berkay'ın öğretmeni Melek Öğretmen, Umut Berkay'ın ara sıra öfke nöbetleri geçirdiğini, Umut Berkay'ın birçok beceriyi akranları gibi gerçekleştirebildiğini, öğrenci ile açık ve anlaşılır şekilde iletişim kurulması ile ilerleyen süreçte birçok beceriyi yerine getirebileceğini söylemiştir. Melek Öğretmen, geçiş sürecinde Umut Berkay'ın özbakım alanında desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ali'nin Öğretmeni Esra Öğretmen, Ali'nin genel olarak sınıfa uyum sağlayabildiğini ancak öfke nöbetleri geçirdiğini, öfke nöbetleri geçirdiğinde sınıfa zarar verdiğini ifade etmiştir. Esra Öğretmen, Ali'nin bilişsel alanda yetersizliklerinin olduğunu geçiş sürecinde bilişsel, sosyal ve psikomotor alanların desteklenmesi ve öfke nöbetleri için davranış değiştirilmesi ihtiyaçlarını dile getirmiştir.

Hatice'nin öğretmeni Gizem Öğretmen, Hatice'nin dil ve konuşma alanında ve psikomotor alanda bir sorunun olmadığını ancak bilişsel alanda sorunlarının olduğunu söylemiştir. Geçiş sürecinde Hatice'nin problem çözme becerisi kazanmasının önemine vurgu yapmıştır.

Özel gereksinimli 3-9 yaşları arasındaki çocukların mizaç ve kişisel farklılıklarının okula uyumunu inceleyen Reed-Victor (2003) çocukların mizaç özelliklerinin okula uyum varyasyonunun %51'ini kişisel karakteristik özelliklerle birlikte okula uyum varyasyonunun %71'ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin okula uyum sürecini öğretmen görüşlerine göre inceleyen Yıldırım (2022) özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinde sıklıkla içe kapanıklık, sınıfa girmek istememe ve ağlama, iletişim kurmada ve etkinliklere katılmada isteksizlik, saldırganlık ve ders akışına zarar veren davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler okula uyum sürecinde yaşanan bu sorunların nedeni olarak çocuklarda var olan sosyal beceri yetersizlikleri, iletişim becerilerindeki yetersizlikler, aile tutumları ve akran kabulünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar otizmlili öğrencilerin sosyal becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle arkadaşları tarafından dışlanma, yalnız kalma gibi sorunlarla karşılaşabildiklerini göstermektedir (Girli & Atasoy, 2012; Öztürk Özgönel & Girli, 2016; Uçar, 2008). Aksoy (2018) araştırmasında gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile okula uyumları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı korelasyonel ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca aynı çalışmada sosyal beceri düzeyi okula uyumu yüksek sayılabilecek bir düzeyde yordamakta olduğu sonucu da elde edilmiştir. Yukarıdaki incelenen literatürdeki araştırmalar ışığında üç özel gereksinimli öğrenci için ilkökula geçiş sürecinde karşılaşabilecekleri durumlar hakkında yorumlar yapılabilir. İlkokul 2. Sınıfta Zeynep Anne ile yapılan görüşmelere göre Ali'nin arkadaş edinme sorunları olduğu oyun esnasında oyun kurallarına uyma ve öfke kontrolü sorunlarının olduğu verilerine ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ileriki boylamsal geçiş araştırmalarında öngörücü olarak işlev sağlayabileceği için önem taşımaktadır.

5.2.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geçiş Sürecinde Özyeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenleri öz değerlendirmelerine yönelik sorulara ilişkin olarak, kendilerini özel eğitim alanında yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Özel eğitim yeterliklerine yönelik düzenlenebilecek hizmet içi eğitime katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalar bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Kocaoğlu, Acartürk, İskenderoğlu ve Çelenk (2023) okul öncesi öğretmenlerinin

kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini araştırmışlardır. Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde özel gereksinimli öğrenciyle iletişim kurmakta güçlük yaşadıkları, bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri, lisans eğitimlerinde “özel eğitim ve kaynaştırma” dersi aldıkları ancak ders içeriğinin yetersiz olduğu ve kaynaştırma/bütünleştirme konusunda desteğe gereksinim duydukları algısına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Artan ve Uyanık Balat (2003), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşlerini incelediği araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin çoğunlukla kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz buldukları, yine önemli çoğunluğunun kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yıkılmış, Aktaş, Karabulut ve Terzioğlu (2018) sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecine ilişkin yaptıklarının belirlenmesi amacıyla yürüttükleri araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi ve kaynaştırma sürecinde yapılacak çalışmalar hakkında bilgi gereksinimlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bozarıslan ve Batu (2014) okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin olarak yapılan bir araştırmada özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada olumsuz tutum içerisinde olan okul öncesi öğretmenlerinin bilgi desteğine ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üç özel gereksinimli çocuğun ilkökula başarılı geçişini hedefleyen bu eylem araştırmasında okul öncesi öğretmenleri, tanıdıkları özel eğitim öğretmeninden ve okullarına destek eğitim hizmeti için gelen özel eğitim öğretmeninden yardım alma yolları ile özel eğitim yeterliklerindeki eksiklikleri gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Subaşı-Yurtçu (2021) tarafından okul öncesi eğitim kurumunda kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim öğretmeni danışmanlığı desteği ile iyileştirilmesi amacıyla yürütülen eylem araştırması sonucunda, özel eğitim öğretmeni danışmanlığının hem otizmlili çocuklara hem de okul öncesi öğretmenlerine olumlu katkılar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimli çocuklara geçiş sürecinde hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerinden bilgi desteği sağlamanın olumlu katkılar sağlayacağı ve geçiş sürecinde kapsayıcı eğitim anlayışına uygun olarak tüm anaokullarına özel eğitim danışmanlığı hizmeti sunulmasının geçiş başarısına etki edeceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocuklarla çalışırken; otizmlili öğrencilerin sinir krizleri yaşadıkları zamanlardaki sınıf yönetimi, ailelerin gerçekçi olmayan beklentileri, okul rehberlik servisinin yetersizliği ve maddi yetersizliklerle ilişkili materyal ihtiyaçları en çok zorlandıkları alanlar ve durumlar olarak ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin

kapsayıcı eğitime ilgili görüşlerini inceleyen Tuzcuoğlu ve Aydın (2023) okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde; bilgi yetersizliğinden, maddi kaynakların yetersizliğinden, paydaşların ilişkilerinden kaynaklı problemler yaşadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Tuzcuoğlu ve Aydın (2023)'nın yürütmüş olduğu çalışma bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı problemleri destekler niteliktedir.

5.2.3. Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Süreçlerinde Okul Öncesi İdarecilerinin Görüşlerine Yönelik Tartışma

Araştırmada katılımcı idarecilerle yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler aşağıdaki başlık altında tartışılmıştır.

5.2.3.1.Okul Öncesi İdarecilerinin Geçiş Süreci ve Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri

Okul öncesi idarecilerine geçiş süreci ve özyeterliklerine yönelik sorular sorulmuştur. Okul öncesi idarecileri geçiş süreciyle ilgili olarak, bireyselleştirilmiş geçiş planının ve bireyselleştirilmiş aile hizmet programının oluşturulmadığını ancak bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlandığını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçişleri ilgili diğer öğrencilerden farklı bir faaliyetleri olmadığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi idarecileri özel gereksinimli öğrencilerin okula kayıtlarında bir sorun olmadığını, RAM ile resmi yazışmalar dışında bir işbirliğinin olmadığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi idarecileri geçiş sürecinde yasal yetkilerini yeterli bulmadıklarını ifade ederken görüşlerinin dikkate alınması gerekliliğini vurgulamışlardır. Geçiş sürecinde ailelerin ilkokula geçiş sürecinde aceleci bir tavır takındıklarını ifade eden okul öncesi idarecileri, ailelerin ilkokula geçiş için bir yıl daha okul öncesi eğitim alınmasını istemediklerini belirtmişlerdir. BEP'lerin amaçlarına ulaşması ile ilgili olarak okul öncesi idarecileri sınıflarda hedeflere ulaşıldığını düşündüklerini ancak okul öncesi öğretmenlerinin destek eğitim odasında görev alan özel eğitim öğretmenleri kadar başarıya ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Gül Anaokulunda destek eğitim odasında hizmet veren özel eğitim öğretmenin, hem okul öncesi öğretmenleri hem de idarecilere özel eğitim alanında önemli katkılar sunduğu öğretmenler ve idarecilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bir bulgudur. Özel gereksinimli olan öğrencilerin bulunduğu okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitim uzmanının bulunması özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş sürecine olumlu etki yapacağı düşünülmektedir. Bu düşüncenin temellendirmesini okul öncesi idarecileri özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde yöntem-teknik bilgisi açısından okul öncesi öğretmenlerinden daha

yeterli olduğunu düşünmeleri oluşturmaktadır. Okul öncesi idarecileri geçiş süreci ile ilgili farklı önerilerde bulunmuşlardır. Okul öncesi dönemde aynı sınıfta 1,5 yaş aralığında olan çocukların olmasının ilkokula hazırbulunuşluğu engelleyen bir faktör olması nedeniyle 6 aylık yaş gruplarının oluşturulması önerisinde bulunmuşlardır. Okul öncesi idarecileri, ilkokul programlarının okul öncesinden çok farklı olması, okul taleplerinin değişmesi, ağır ders yükünün çocuklarda uyum sorunlarına yol açtığı ve başarılı geçişi engellediğini ifade etmişlerdir. İlkokul birinci sınıfın ilk döneminin anasınıfı gibi olması önerisinde bulunan okul öncesi idarecileri, okula hazırbulunuşluk testlerinin resmi olarak yapılması gerektiğini önermişlerdir. Ünay, Erçiçek ve Günal (2021) okul öncesi kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada ortaya çıkan sonuçlar bu araştırmada okul öncesi yönetici görüşlerinden elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Okul öncesi idarecilerinin okul öncesi öğretmenlerine kapsayıcı eğitim uygulamalarında destek verilmesi gerektiği ve bu desteğin özel eğitim öğretmenleri, rehberlik servisi/RAM tarafından verilmesi gerektiği, özel gereksinimli çocuğa sahip velilerin akademik başarı beklentisi ile ilgili sorunlar yaşamaları görüşleri iki araştırmada da benzer sonuçları ortaya koymuştur.

Okul öncesi idarecileri özel eğitim alanında kendilerini yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Özel eğitim alanında düzenlenebilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda okul öncesi idarecilerinin özel eğitim alanında hizmet içi eğitim almaya yönelik ortaya çıkan olumlu tutumları önceki araştırmaları destekler niteliktedir (Hornby, 2016).

5.2.4. Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Süreçlerinde İlkokul Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Yönelik Tartışma

Araştırmada katılımcı ilkokul sınıf öğretmenlerinden görüşmelerde ve geçiş toplantısında elde edilen veriler aşağıdaki başlık altında tartışılmıştır.

5.2.4.1. İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Geçiş Yapan Özel Gereksinimli Çocuklara İlişkin Görüşlerine İlişkin Tartışma

İlkokul sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli çocukların performans düzeyleri ve geçiş sürecine yönelik görüş ve önerilerini paylaşmışlardır. Umut Berkay için ilkokul öğretmeni Can Öğretmen, sayı sayabilme becerisine ve renk bilgisine sahip olduğunu, verilen bir görevi yerine getirebildiğini, kalem tutup çizgi ve harf çizimlerinde başarılı olduğunu, defterini ve okul eşyalarını çok titiz ve temiz kullandığını ve sınıfına dersin işlenişinde uyum sağladığını

ifade etmiştir. Ancak Can Öğretmen, Umut Berkay'ın ilkokulun ilk haftalarında sınıfta izinsiz ayağa kalkma ve dolaşma, öğretmene sevgi ve güven duyduğunu belli eder şekilde sarılma davranışları gösterdiğini söylemiştir. Umut Berkay'ın sınıfta birkaç kere öfke nöbeti geçirdiğini ifade etmiştir. Ali için ilkokul öğretmeni Cemil Öğretmen, sırasında oturduğunu ve dinleme becerisine sahip olduğunu, öğretimi yapılan bir harfi yazmada sorun yaşamadığını ancak harfin sesinin hatırlamada sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Ali'nin Fiziksel etkinliklerde katılım gösterdiğini ifade eden Cemil Öğretmen Ali'nin okulun ilk zamanlarında sınıftaki bazı öğrencilerden performans anlamında iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Hatice'nin İlkokul öğretmeni Hakkı Öğretmen Hatice için, göz teması kurmada ve verilen yönergeleri yerine getirmede ciddi sorunları olduğunu, bilişsel anlamda önemli yetersizliklerinin olduğunu, kalem tutma ve harfleri yazmada başarısız olduğunu ifade etmiştir. Hakkı Öğretmen, Hatice'nin sınıfta sürekli konuştuğu ve sınıfta izinsiz dolaşma davranışları gösterdiğini söylemiştir. Hatice okul öncesinde yaptığı gibi sınıfta öğretmen olmadığında sınıf arkadaşlarına öğretmen gibi komutlar verme davranışı göstermiştir.

İlkokul sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların ilkokulun ilk haftalarındaki görüşlerine göre Umut Berkay ve Ali ilkokula bazı zamanlarda öfke nöbeti geçirme, sınıf kurallarına uygun hareket etmeme sorunları yaşamış olsalar da ilkokula önemli ölçüde uyum sağladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak Hatice'nin ilkokul sınıf öğretmenin görüşlerine göre Hatice İlkokula uyum sağlayamamıştır yorumu yapılabilir. Hatice'nin okul öncesi ve yaz dönemlerinde eğitsel müdahale süreçlerinde göstermiş olduğu performansı ilkokulda gösteremediği, sınıf kurallarına uymadığı ve iletişim becerilerinde önemli sorunlar yaşandığı yorumlanabilir.

5.2.4.2. İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Geçiş Sürecinde Özyeterliliklerine İlişkin Görüşleri ve Geçiş Yönelik Önerilerine İlişkin Tartışma

İlkokul sınıf öğretmenleri geçiş sürecinde özyeterlilik algılarına yönelik olarak; özel eğitim alanında yeterli düzeye bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirtmişler ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarına gelmeden önce kendilerine eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında özyeterlilik algılarına ilişkin çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalarda ilkokul sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları sonuçları yürütülen bu araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında yetersiz bilgi ve beceriye sahip oldukları görüşlerini destekler niteliktedir (Berkant & Atılgan, 2017). Ergin ve Uygun (2022) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin mesleki yeterliliklerini incelemiştir.

Yapılan araştırmada kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumunun sınıf oğretmenlerinin sınıf içerisinde kaynaştırma eğitimi uygulamasındaki mesleki yeterliliklerinin artmasında anlamlı derecede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergin ve Uygun (2022) sınıf oğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı becerileri konusunda en dūřuk mesleki yeterliliği gōsterdiđi sonucuna ulaşmıştır. Başarılı bir geçiş sūrecinin tamamlanması ve ilkokulda özel gereksinimli çocukların kaliteli bir kapsayıcı eğitim hizmeti alması için ilkokul sınıf oğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında mesleki yeterliliklerini arttırıcı çalışmaların yapılması önem taşımaktadır.

İlkokul sınıf ođretmenleri geçiř sūrecine iliřkin olarak özel gereksinimli ve normal geliřim gōsteren tūm çocukların 7 yařından Őnce ilkokula bařlamaması gerektiđini dūřdūndüklerini ifade etmiřlerdir. İlkokul sınıf ođretmenleri ilkokula geçiř sūrecinde okul Őncesinde ođrencilere dair elde edilen tūm bilgi ve bulguların ilkokula da aktarılması gerektiđini ifade etmiřlerdir. Bu bilgi aktarımının asılı evraklar Őzerinden olmasına gerek olmadıđını bunun yerine internet tabanlı uygulamalarla bir bilgi akıř sistemi oluřturulabileceđini belirtmiřlerdir.

5.3. Okul Őncesinden İlkokula Geçiř Sūrecinde Geçiř Destek Mūdahale Hizmetlerinin Őzel Gereksinimli Bireylere Olan Etkisine Yōnelik Tartıřma

Őzel gereksinimli ođrencilerin anasınıfından ilkokula bařarılı geçiř yapmalarını hedefleyen bu arařtırmanın Őüncü alt arařtırma sorusunda geçiř destek mūdahale hizmetlerinin özel gereksinimli ođrencilere olan etkileri incelenmiřtir. Geçiř destek hizmetleri her ocuk için bireysel olarak okul Őncesi dōnem ve yaz dōnemini kapsayan amaçlar ve geçiř faaliyetlerinden oluřmaktadır. Arařtırmada özel gereksinimli ođrencilerin ilkokula geçiř sūrecinde ilkokul sınıf ođretmenlerinin geçiř sūrecinde yařanan gūl¼klere iliřkin gōrūřleri İlkokula Geçiřte Yařanan Sorunları Belirleme Őlme Aracı ile toplanmıřtır.

5.3.1. Őzel Gereksinimli ocukların İlkokula Geçiř Sūrecinde İlkokul Sınıf Őđretmenlerinin Geçiř Sūrecinde Yařadıđı Gūl¼klere İliřkin Tartıřma

İlkokula geçişte yaşanan çocuğa ilişkin gūlere yōnelik araştırma sonuçları incelendiğinde; uygun olmayan davranışlar (vurma, kırma, t¼k¼rme gibi) sergilemesi , dikkatini verilen gōreve akranları kadar yoğunlaştıramaması, el kaslarını iyi kullanamaması (dūzg¼n kalem tutamama gibi), kızgınlığını kontrol edememesi, verilen yōnergelere uymada zorluk yaşaması, g¼nl¼k yaşam işlerini/eylemlerini (tuvalet ihtiyaını karşılama, giysilerini giyme,su içme gibi) bağımsız olarak yerine getirememesi, sırasında belli bir sūre

oturamaması, kendini kaza ve tehlikelerden koruyamaması, duygu ve düşüncelerini ifade edememesi, kendini tanıtamaması, belli bir duruma ilişkin neden-sonuç ilişkisi kuramaması, dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verememesi maddelerinin sırasıyla en yüksek ortalamadan başlamak üzere ilk 10 maddeyi oluşturduğu araştırmada elde edilen sonuçlar içerisinde yer almaktadır. Hacıbrahimoglu (2013) özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla yürütmüş olduğu araştırmada çocuğa ilişkin özelliklerde en önemli görülen ilk beş maddeyi aileden ayrılamama, günlük yaşam işlerini/eylemlerini (tuvalet ihtiyacını karşılama, giysilerini giyme, su içme gibi) bağımsız olarak yerine getirememe, kendini tanıtamama, kızgınlığını kontrol edememe ve belli bir duruma ilişkin neden-sonuç ilişkisi kuramama olarak elde etmiştir. Osmaniye İlinde yürütülen ve aynı ölçeğin kullanıldığı bu araştırmada ise benzer ve farklı sonuçlar elde edilmiştir. Benzer sonuçlar olarak günlük yaşam işlerini/eylemlerini (tuvalet ihtiyacını karşılama, giysilerini giyme, su içme gibi) bağımsız olarak yerine getirememe, kendini tanıtamama, kızgınlığını kontrol edememe ve belli bir duruma ilişkin neden-sonuç ilişkisi kuramama becerileri sınıf öğretmenleri tarafından güçlük oluşturacak önemli becerileri olarak ifade edilmiştir, İki araştırmada çocuğa ilişkin olarak özelliklerde uygun olmayan davranışlar sergileme ve aileden ayrılamama arasında farklı sonuçlar elde edilmiştir.

İlkokula geçişte yaşanan çocuğa ilişkin güçlere yönelik ilkokul sınıf öğretmenlerinden elde edilen bu veriler otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zihinsel yetersizlik ve ek olarak ailevi akdeniz ateşi ve epilepsi rahatsızlıkları bulunan özel gereksinimli öğrencilerin, başarılı bir geçiş için özel gereksinim türlerinin karakterize yetersizlik özelliklerine karşı eğitsel müdahale yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İlkokula geçişte yaşanan çocuğun çevresine ilişkin araştırma sonuçları incelendiğinde; sınıf öğretmenin engelli öğrenciye yeterli zaman ayıramaması, sınıfta bulunan engelli öğrenci için öğretmene destek (materyal, uzman, bilgi desteği gibi) sağlanmaması, ailenin, çocuğuyla ilgili gerçekçi olmayan beklentilere sahip olması, okulda engelli öğrenciye özel destek verecek elemanların (özel eğitim ögrt., rehber ögrt.) olmaması, ailenin çocuğunun okuma becerisini bir an önce kazanmasını istemesi, sınıf öğretmenin engelli öğrenci için uygun öğretim programı hazırlama ve uygulama konusunda yeterli donanıma sahip olmaması , geçiş yapılan okulda engelli öğrenci için bir ekip çalışmasının olmaması (öğrencinin ayrıldığı sınıfın sınıf ögrt., daha önce engelli öğrenci ile çalışma deneyimi olan ögrt. gibi) , sınıf öğretmenin sınıf içerisinde problem davranışlarla baş etmede yetersiz olması, aile gereksinimlerinin (bilgi, araç-gereç, maddi, psikolojik gereksinim gibi) göz önünde

bulundurulmaması, sınıf öğretmeninin sınıfındaki engelli öğrencinin gereksinimlerini (materyal, akademik beceri, sosyal beceri gereksinimi gibi) bilmemesi, sınıf öğretmeninin sınıfındaki engelli öğrencinin yeterli olduğu alanları bilmemesi maddeleri sırasıyla en yüksek ortalamadan başlamak üzere en yüksek ortalamayı alan ilk 10 madde olmuştur. Hacııbrahimoğlu (2013) özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla yürütmüş olduğu araştırmada çocuğun çevresine ilişkin özelliklerde en önemli görülen maddeleri; geçiş yapılan sınıf içerisinde öğrenmeyi destekleyecek yeterli eğitim materyalinin olmaması, sınıf öğretmeninin engelli öğrenciye karşı olumsuz tutum (sınıfında istememe, başarısızlık beklentisi içinde olması gibi) sergilemesi, geçiş yapılan sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, sınıfta bulunan engelli öğrenci için öğretmene destek (materyal, uzman, bilgi desteği gibi) sağlanmaması, okulda engelli öğrenciye özel destek verecek elemanların (özel eğitim ögrt., rehber ögrt.) olmaması ailenin çocuğunun eğitime karşı ilgisizliği gibi sonuçlar elde etmiştir. Yürütülen iki araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğun çevresine ilişkin özellikler boyutunda farklılaşan en önemli fark bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin zaman ayıramam sorununu ifade etmesidir. Materyal, bilgi ve uzman desteği yetersizlikleri ile sınıfların donanımsal eksiklikleri geçişin başarısını güçleştiren unsurlar olarak iki araştırmada da benzer sonuçlar göstermiştir.

Sınıf öğretmenlerinden ilkokula geçiş sürecinde aile, öğretmen, beceriler, sınıf ve okul olmak üzere beş temel alanın önem sırasına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde en önemli faktörün aile faktörü olduğu, ikinci önemli faktörün beceriler faktörü, üçüncü önemli faktörün öğretmen faktörü olduğu, dördüncü önemli faktörün sınıf ve beşinci önemli faktörün okul faktörü olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular ilkokul sınıf öğretmenlerinin ailelerin tutumları, beklentileri ve ihtiyaçları gibi faktörlerin başarılı geçiş için önemli yordayıcılar olarak düşünüldüğü yorumlarını ortaya çıkarmaktadır. (Piccioni, 2014). Az bir farkla da olsa ikinci önemli faktörün çocukların sahip olduğu beceriler olması ilkokula geçişte özel gereksinimli çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin başarılı bir geçiş için önemini ortaya çıkarmaktadır(Besi & Sakelariou, 2019; Kokkalia, Drigas, Economou & Roussos, 2019). Üçüncü önemli faktör olarak öğretmen faktörü başarılı geçiş sürecinin diğer önemli bir faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada geçişe yönelik faktörlerin önem sıralamasında sınıf ve okul faktörleri son sıralarda yer almıştır. İlkokula geçişte faktörlerin önem sırasına yönelik olarak Hacııbrahimoğlu'nun (2013) elde ettiği bulgular ile bu araştıra bulguları karşılaştırıldığında 1. ve 2. Sırada önemli görülen faktörler

sırasıyla aile ve becerilerdir. Ancak 3., 4. ve 5. Önem sırasında farklılıklar bulunmuştur. Hacıbrahimoğlu'nun (2013) araştırmasında 3. önemli faktör okul, 4. Önemli faktör sınıf ve 5. Önemli faktör öğretmen faktörleri olarak bulunurken bu çalışmada öğretmen faktörü üçüncü, sınıf faktörü dördüncü ve okul faktörü beşinci sırada görüldüğü bulgulardan elde edilmiştir. Yaklaşık on yıl sonra aynı ölçme aracı ile verilerin toplandığı bu çalışmada aile ve beceriler faktörlerinin birinci ve ikinci sırada aynı şekilde yer alması başarılı geçiş için aile eğitimi ve erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin önemini ortaya koymaktadır.

5.3.2. Özel Gereksinimli Çocukların İlkokula Gelişimsel Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Program Temelli Gelişim Düzeylerine İlişkin Tartışma

Üç özel gereksinimli öğrencinin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ilk testte sırasıyla Ali % 46, Hatice % 44, Umut Berkay % 57 başarı düzeylerindedir. Son testlerde sırasıyla Ali % 70, Hatice % 65, Umut Berkay % 84 başarı düzeylerindedir. İlkokula başarılı geçiş için yürütülen eğitsel müdahaleleri üç özel gereksinimli öğrencinin hazırbulunuşluk düzeylerine etki etmiştir. Ancak son test düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin özel gereksinim türlerine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan Ali ve Hatice, zihinsel yetersizliği olmayan Umut Berkay'a göre daha düşük başarı düzeyi elde etmiştir. Epilepsi hastası olan ve dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan Hatice, üç öğrenci içerisinde en düşük başarıyı göstermiştir. Hatice'nin dürtüselliğini manipüle edici ilaç kullanamamasından kaynaklı dikkat sorunlarının düşük başarı göstermesinde önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde Ali ve Hatice için bilişsel alanda sorunlarının olması görüşü yürütülen eğitsel müdahale sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Özel gereksinimli üç öğrencinin eğitsel müdahale planlamalarının yapılması ve okul öncesi özel eğitim programı edinim düzeylerinin belirlenmesi için program temelli değerlendirme sonuçları incelendiğinde bilişsel gelişim alanı 37-48 aylık kazanımlarda Ali ilk testte %33, Hatice ilk testte %35, başarı düzeyinde iken son testlerde Ali % 85, Hatice %88 başarı düzeyindedir. Eğitsel müdahalelerin, Ali ve Hatice'nin 37-48 ay kazanımlarında başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği yorumlanabilir. Umut Berkay 49-60 aylık kazanımlarda ilk testte %35 başarı düzeyde iken son testte %81 başarı düzeyine yükselmiştir. Umut Berkay 61-78 ay kazanımlarında ilk testte %25 başarı düzeyinde iken son testte %77 başarı düzeyine yükselmiştir. Bu sonuçlara göre eğitsel müdahaleler Umut Berkay'ın bilişsel alandaki başarı düzeyini olumlu yönde etkilediği yorumlanabilir.

Alıcı dil gelişim alanında üç özel gereksinimli öğrenci 37-48 aylık kazanımlarda son test puanlarında %100 oranında başarı göstermiştir. 49-60 ay kazanımlarında Ali ve umut Berkay son test puanlarında %100 başarı düzeyindedir. Hatice %50 başarı düzeyindedir. 61-78 ay kazanımlarında Ali ilk testte %35 son testte %78, Umut Berkay ilk testte %57 son testte % 92, Hatice ilk testte %35 son testte %65 başarı düzeyindedir. Bu sonuçlara göre eğitsel müdahaleler sonucunda Ali ve umut Berkay'ın alıcı dil becerilerine olumlu etkisi olduğu yorumlanabilirken, Hatice'nin 49-60 ay kazanımları ve 61-78 ay kazanımlarında dikkate değer eksiklerinin olduğu ortaya çıkmaktadır.

İfade edici dil gelişim alanında 49-60 ay kazanımlarında Ali ilk testte % 33 son testte % 83, Hatice ilk testte % 50 son testte % 100, Umut Berkay ilk testte % 50 son testte % 83 başarı düzeyindedir. 61-78 ay kazanımlarında Ali ilk testte % 12,5 son testte % 75, Hatice ilk testte % 25 son testte % 62,5, Umut Berkay ilk testte % 8 son testte % 79 başarı düzeyindedir. Yapılan araştırmalar linguistik becerilerin fonolojik farkındalık becerilerini ve okuma becerilerini etkilediği yönündedir (Y. Wang, Lan , Duan, Peng, W. Wang & T. Wang, 2022; Marketa & Maggie, 1993). İfade edici dil becerindeki gelişim Umut Berkay ve Ali'nin ilkokula geçişlerinde okuma becerisi elde etmesinde bir yordayıcı olduğu yorumlanabilir.

İnce motor beceriler gelişim alanında Ali ilk testte %56 son testte % 100, Hatice ilk testte % 43 son testte %92, Umut Berkay ilk testte % 43 son testte % 100 başarı düzeyindedir. Geçiş süreci boyunca kes yapıştır etkinlikleri, boyama çalışmaları, temel çizgi çizme ve harf kopya etme çalışmalarının üç özel gereksinimli öğrencinin son test başarı düzeylerine olumlu yönde etkisinin olduğu yorumlanabilir. Kaba motor beceriler gelişim alanında Ali ilk testte %77 son testte % 97, Hatice ilk testte % 72 son testte %97, Umut Berkay ilk testte % 75 son testte % 97 başarı düzeyindedir. Üç özel gereksinimli öğrencinin ilk testlerde en başarılı performans gösterdiği alan olan kaba motor gelişim alanında son testlerde üç öğrenci de %97'lik başarı düzeyini yakalamıştır. Özel gereksinimli çocukların ilkokula geçişte başarı göstermesi birçok gelişim alanında farklı becerilerin koordinasyonunu gerektirmektedir. Fiziksel, bilişsel ve sosyal becerilerin tümü okula hazırbulunuşluğun kritik bileşenleri durumundadır (Diamond, 2010, Duncan ve diğerleri, 2007, Grissmer ve diğerleri, 2010). Motor gelişim alanı bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını etkilemektedir. Aynı şekilde motor gelişimdeki gecikmeler veya sapmalarda bilişsel ve sosyal gelişim yetersizliklerinin habercisi durumundadır. Motor gelişimdeki yetersizlikler; gelişimsel dil ve öğrenme (Sala, Shulman, Kennedy, Grant & Chu, 1999), dikkat becerileriyle ilgili sorunlar, (Piek & Pitcher, 2004) ve akademik ve sosyal beceriler (Losse ve diğerleri, 1991, Piek, Dawson, Smith, Gasson, 2008b

,Piek ve diğeri, 2010) ilgili sorunların yordayıcısı olarak görülmektedir. Bazı araştırmalarda kaba motor becerilerdeki gelişimden ziyade ince motor beceriler alanındaki gelişimin ilerleyen yıllarda çocukların okul başarısının belirleyicisi olduğu yönündedir (Grissmer ve diğeri, 2010, Davis, Pitchford & Limback, 2011). Bazı araştırmalar motor gelişimin bilişsel ve sosyal gelişimin yordayıcısı olduğunu (Piek, Dawson, Smith & Gasson, 2008b) öne sürmekte iken bazı araştırmalarda kaba motor gelişimin bilişsel ve sosyal gelişim düzeyi ile ilişkisi bulunmamıştır (Kim, Carlson, Curby & Winsler, 2016). Kim ve diğ. (2016) ince motor gelişimin bilişsel ve sosyal gelişim alanını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada üç özel gereksinimli öğrenci ince motor ve kaba motor gelişim alanında yüksek düzeyde başarı elde etmiş durumdadır. Ancak Ali ve Hatice'nin bilişsel ve sosyal-duygusal alanlarda önemli sınırlılıkları bulunmaktadır.

Sosyal ve duygusal gelişim alanında Ali ilk testte %27 son testte % 63, Hatice ilk testte % 42 son testte %77, Umut Berkay ilk testte % 51 son testte % 87 başarı düzeyindedir. Denham ve diğ. (2014) öz düzenlemenin, duyu bilgisinin, sosyal problem çözenin ve sosyal-duygusal davranışın okul öncesi çocuklar arasında sınıf uyumunu ve akademik başarıyı olumlu yönde yordadığını bulmuşlardır. Arnold ve diğ. (2012), okul öncesi dönemde düşük saldırganlık ve olumlu sosyal becerilerle gösterilen olumlu sosyal işlevselliğin, artan akademik başarıyla bağlantılı olduğunu göstermiştir. Özel gereksinimli üç çocuğun başarılı ilkokula geçişini hedefleyen bu araştırmada sonucununda Ali ve Hatice'nin sosyal duygusal gelişim alanında son test düzeylerinde gelişim olmasına rağmen, ilkokul süreci içerisinde desteğe ihtiyaç duyduğu elde edilen verilerden çıkarılabilecek bir yorumdur. Umut Berkay'ın son test verilerinde yükseliş olmasına rağmen yeni girdiği ortam kurallarına göre davranışlarını düzenleme ve yoğun duygular yaşadığında duygularını kontrol etme becerilerinde desteğe ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. İlkokula geçiş sürecinden sonra anne ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde elde edilen veriler bu düşünceyi desteklemektedir. Umut Berkay sınıfta söz hakkı alamadığı için ağlama krizine girmiştir ve ilkokulun ilk günlerinde sınıfta izinsiz dolaşma davranışı göstermiştir. Yaşanan bu iki olay Umut Berkay'ın da sosyal ve duygusal desteğe ihtiyacının devam ettiğini göstermektedir. Ali ve Hatice'nin isteklerini erteleme becerisinde yetersizlikleri devam etmektedir. Ali'nin öfke kontrolü sağmada desteğe ihtiyacı vardır. Anne ile yapılan görüşmelerde Ali'nin arkadaş edinmede sorunlarının olduğu, sınıfta yalnızlık çektiği verilerine ulaşılmıştır. Ali'nin öfke kontrolü ve istekleri ertelemedeki yetersizlikler arkadaş edinmesine olumsuz etki ettiği düşünülmektedir.

Uyumsal beceriler gelişim alanında Ali ilk testte %42 son testte % 77, Hatice ilk testte % 62 son testte %85, Umut Berkay ilk testte % 42 son testte % 82 başarı düzeyindedir. ‘Giysi ve ayakkabılarında bulunan bağcıkları bağlar’ kazanımında üç özel gereksinimli öğrenci de ilk ve son testte başarısız olmuştur. Bağcık bağlama becerisinin ilkökul sürecinde öğretimine ihtiyaç bulunmaktadır. Otizm tanısı bulunan Ali ve Umut Berkay’ın hava koşulların uygun giysi seçimlerini gerçekleştirmede desteğe ihtiyaçları sürmektedir. Anne ile yapılan görüşmelerde yaz günlerinde montlarını giymek istedikleri ve bu yüzden sorunlar yaşandığı verisi elde edilmiştir. Ali ve Umut Berkay’ın sofrta hazırlama becerileri, bıçak kullanımı ve içecek hazırlama becerilerini bağımsız yapabilecek düzeye gelmesi gerekmektedir. Özenç ve Çekirdekçi (2016) ilkökul 1. Sınıfa kaydolan okul öncesi çağıdaki öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırmada okul öncesi çağda ilkökula kaydolan öğrencilerin beslenme becerileri, tuvalet becerileri, kendilerine ait eşyaları tanıma, kıyafet giyme, düğme ilikleme, fermuar açma/kapama ve ayakkabı giyme/bağcık bağlama gib özbakım becerilerinde sorun yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bağçeli-Kahraman (2018) okul öncesi çocukların okula uyum sürecine ilişkin anne ve öğretmen görüşlerini incelediği araştırmada okul öncesi eitime başlayan çocukların öğretmen görüşlerine göre en çok motor gelişim ve özbakım gelişim alanlarında eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pişirir ve Ayar (2020) okul öncesinden ilkökula geçişte öğretmenlerin yaşadıkları sorunları inceleyen araştırmada öğretmenler geçiş yapan öğrencilerde tuvalet eğitimi, peçete kullanımı, fermuar bağlamak, bağcık bağlama gibi özbakım sorunları ile karşılaştığı sonuçlarına ulaşmıştır. Literatürdeki bazı araştırmalar ışığında özel gereksinimli çocukların ilkökula hazırbulunmuşlukları ve okula uyum düzeyleri için özbakım becerilerinin önem taşıdığı görülmektedir. Anasınıfından ilkökula başarılı geçişi hedefleyen bu araştırmada özel gereksinimli üç çocuğun son test verilerinde yükseliş olmakla birlikte, çeşitli uyumsal becerilerde desteklere ihtiyaçları bulunmaktadır.

5.3.3. Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Okul Öncesi Dönem Eğitsel Müdahale Sonuçlarına İlişkin Tartışma

Özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocuklar için okula hazırlık becerileri, sonraki okul yıllarında akademik ve sosyal başarının belirlenmesinde kritik öneme sahiptir (Campbell ve diğerleri, 2008; Schweinhart ve diğerleri, 2005). Okula hazırlık yeterlilikleri arasında, okumanın temelini oluşturan erken okuryazarlık becerileri, erken matematik becerileri gibi beceriler yer almaktadır. Erken okuryazarlık becerileri okuldaki sosyal ve davranışsal uyumla bağlantılı olan akademik başarı için özellikle önemli olabilir (Kimhi, Achtarzad & Tubul-

Lavy, 2018). İlkokula başarılı geçişin hedeflendiği bu araştırmada okul öncesi ve yaz dönemlerinde bu amaca yönelik erken okuyazarlık becerileri içerisinde sayılan dinleme ve anlama, temel çizgi çalışmaları, fonolojik farkındalık ve büyük-küçük harf kopya etme becerileri; erken matematik becerileri içerisinde sayılan sayma, renk kavramı, örüntü, temel matematik becerileri ve geometrik şekil becerileri çalışılmıştır. İnce motor gelişime yönelik boyama becerileri, alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmeye yönelik şarkı söyleme becerisi çalışılmıştır.

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula hazırlanması sürecinde bazı beceriler değişiklik göstermiştir. Hatice, kırmızı ve mavi renklere ilişkin becerilerde yetersizlik göstermekteydi. Araştırmada her renk için sekizer oturumluk renk öğretimi yapılmıştır. Öğretimlerin 7. ve 8. oturumlarında Hatice'nin renk kavram bilgisini %100 doğrulukta edinim sağladığı görülmüştür.

Sayı sayma becerisi öğretiminde 8. Oturumlar sonunda Umut Berkay %92, Ali % 57, Hatice %35 düzeyinde başarı göstermiştir. Eş zamanlı ipucu yöntemi ile özel gereksinimli çocuklara sayı sayma becerisinin öğretimini inceleyen bazı araştırmalar incelendiğinde; Hudson ve Miller, (2006) ezberle sayma becerilerinin öğretiminde matematik performansı düşük olan öğrenciler için doğrudan öğretim modeli ve yanlış öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucu ile sabit bekleme süreli öğretim yöntemlerinin kullanılabilmesini belirtmiştir. Akmanoğlu ve Batu (2004) otizmli bireylere sayıları işaret etme öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemiştir. Otizmli yaşları 6-12-17 olan üç bireye, eş zamanlı ipucuyla öğretmen tarafından sözlü olarak isimlendirilen sayıların işaretlenmesi öğretilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde eş zamanlı ipucuyla öğretimin öğretmenin isimlendirdiği sayıları işaret etme öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Denekler rakamları öğrenmişlerdir ve bu beceriyi 'takvimdeki rakamları işaret etme' şeklinde genelleştirmişlerdir. Sayı sayma becerisi öğretiminde zihinsel yetersizliği olan iki çocuk belirgin şekilde beceriyi kazanmada zihinsel yetersizliği olmayan Umut Berkay'a kıyasla yetersiz kalmışlardır. Ali ve Hatice geriye doğru sayma alt becerisinde başarı gösterememiştir. İki öğrenci için herhangi bir sayıdan başlayarak ileriye doğru sayma becerileri doğru sayılarının düşük olduğu basamaklar olarak bulunmuştur. Bu araştırmada zihinsel yeterliliğin sayı sayma becerisi ediniminde önemli bir yordayıcı olarak ortaya çıktığı yorumlanmaktadır.

Geometrik şekiller beceri öğretiminde 8. Oturumlar sonunda Umut Berkay %100, Ali % 83 ve Hatice %66 başarı düzeyine ulaşmıştır. Geometrik şekiller öğretimi beceri analizi yap/göster/söyle/yaz becerilerini içermektedir. Ali ve Hatice söylenen geometrik şekli

bağımsız olarak çizme basamağında başarı gösterememiştir. Hatice gösterilen geometrik şekli bağımsız olarak çizme becerisinde de başarı gösterememiştir. Barbeau, McLaughlin ve Neyman (2015) 3 buçuk yaşında OSB'li bir çocuğa ipucu ve kendini yönetme becerilerini içeren kopyala-kapak-karşılaştır prosödürü içeren araştırmada üçgen, daire ve kare kavramlarının çizim becerisini sağlamıştır.

Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin ilk test sonuçlarından elde edilen veriler ışığında örüntü becerilerinin öğretimine karar verilmiştir. İki figürlü ve üç figürlü örüntülerden oluşan beceri basamaklarında 8. Oturumlar sonunda Umut Berkay ve Ali %100, Hatice %50 başarı düzeyi ortaya koymuştur. Hatice üç figürlü örüntüleri tamamlayamamıştır.

Temel matematik becerileri öğretiminde 8. Oturumlar sonunda Umut Berkay %100, Ali %87 ve Hatice %71 düzeyde başarı göstermiştir. Zihinsel yetersizliği olmayan Umut Berkay temel matematik becerilerini edinmiştir. Ali'nin sıralama becerilerinde, Hatice'nin karşılaştırma ve sıralama becerilerinde yanlış cevapları olmuştur. Parça-bütün ilişkisi, sınıflama ve eşleme becerilerinde üç özel gereksinimli öğrenci 8. oturumlar sonunda becerileri elde etmiştir. Literatür incelendiğinde özel gereksinimli ve risk altında olan çocukların temel matematik becerilerinin araştırıldığı görülmektedir. Jimenez ve Kemmerly (2013) zihinsel yetersizliği olan 5 öğrenciye hikayeler aracılığıyla gömülü olarak erken sayısal becerilerin öğretimini araştırmıştır. Eş zamanlı ipucu ve sabit bekleme süreli ipuçlarının istenen tepkilerin gösterilmesinde sistematik olarak kullanıldığı araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrenciler sayma, rakamları tanıma, takvim becerileri, sınıflandırma, sembollerin kullanımı gibi erken sayısal becerileri kazanmıştır. Hardy ve Hemmeter (2018) matematiksel risk altında bulunan 4 yaşında iki çocuğa matematik alanında, cebir (sıralama ve modelleme) ve geometri (şekil manipülasyonu) alanlarında öğretimsel müdahale ile temel matematik becerilerde gelişimi araştırmıştır. Eş zamanlı ipucu yöntemi ile gerçekleştirilen müdahaleler sonucunda iki matematiksel risk altında olan çocuk temel matematik becerilerini öğrenmiştir. İki öğrenci genelleme oturumlarını başarı ile tamamlamıştır. Temel matematik becerileri öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmakla birlikte bu araştırmada eş zamanlı ipucu yöntemi ile yürütülen temel matematik becerileri öğretiminde üç özel gereksinimli öğrencinin başarı gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Okumanın Basit Görünümü (OBG), (Gough & Tunmer, 1986 ; Hoover & Gough, 1990) okumayı öğrenme sürecinin bir modelidir. Bu nedenle, karmaşık bir olgunun daha iyi anlaşılmasına ve daha iyi yönetilmesine olanak sağlamak için basitleştirilmiş bir gerçekliğin temsili olması amaçlanmaktadır. OBG, Okuduğunu Anlamayı (OA), Dinlediğini Anlama

(DA) ve Kod Çözmenin (K) ürünü olarak sunar. İlişki şu denklemde resmileştirilmiştir: $OA = DA \times K$ (Henrietta Dombey, 2009). Özel gereksinimli çocuklara okuma ve yazma becerilerini kazandırmaya yönelik yürütülen müdahale programlarında OBG modeli kavramsal çerçeve olarak kullanılmıştır (Yael Kimhi, Meital Achtarzad & Gila Tubul-Lavy, 2018). Kimhi ve diğ. (2018), İsrail’de 5 OSB’li okul öncesi öğrenciye erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak için pilot bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmada erken okuryazarlık Kodla ilişkili (Kitap kavramı, hece tanımlama, kelime tanımlama, fonolojik farkındalık, yazı kavramı ve erken yazma) ve anlamla ilişkili (dil becerileri, hikayeyi yeniden anlatma ve hikaye tamamlama) olarak iki ana başlıkta ele alınmıştır. Müdahaleden önce OSB’li çocukların hikaye anlatıları dağınık, bütünlük olmaktan ve nedensel bağlantılardan yoksun iken müdahalenin ardından metni anlamaları geliştiği ve hikayeyi tutarlı bir şekilde yeniden anlatmalarının sağlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Hikaye kitabı okuma etkinliğinin, farklı işlev düzeylerinde otizmli çocukların dil kavramalarını artırmaya yardımcı olabileceği sonucunda ulaşılmıştır. Hikayenin tamamının anlaşılmasını geliştirmek için çeşitli hikaye öğelerinin tanımlanmasını ve bu öğeler arasındaki ilişkilerin bütünlendirilmesini içermesi OSB’li çocukların anlatı yapısını kavramalarını ve anlamalarını artırmalarına yardımcı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Martini, Schwartz ve Hackett (2017), OSB’li okul öncesi çocuklara erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi için farklı öğretim metotlarını kullanmıştır. Fonolojik farkındalık, resimli kitap okuma ve etkinlik temelli müdahalelerin etkilerini kıyaslayan araştırmada resimli kitap okuma metodunun OSB’li okul öncesi çocuklarda kelime dağarcığını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde elde edilen bu sonuçlar ışığında bu araştırmada üç özel gereksinimli çocuğun dinleme ve anlama becerilerini geliştirilmesi için 8 haftalık hikaye okuma müdahalesi yürütülmüştür. Dinleme ve anlama becerilerini öğretiminde üç özel gereksinimli öğrenciye okunan kısa hikayelerde 5N1K sorularını içerek şekilde beceri analizi yapılmıştır ve bu doğrultuda öğretim uygulanmıştır. 8. Oturumlar sonunda Umut Berkay %100, Ali % 50, Hatice %33 düzeyinde başarı göstermiştir. Ali, kim/Ne zaman/ nerede sorularında başarı gösterirken, Hatice kim ve nerede sorularına doğru cevaplar vermiştir. Bu beceri öğretiminde dinlenen metinde geçen kahramanlar ve yerlere ilgili soruların cevaplanması daha kolay basamaklar olduğu yorumlanabilir.

Solari, Henry, McIntyre Grimm ve Zajic (2020) OSB’li çocukların dinlediğini anlama becerilerinin gelişimini araştırmıştır. Müdahale programı kelime dağarcığı, anlatıyı yeniden anlatma becerileri ve genel dinlediğini anlama becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada dinlediğini anlama sorularına cevap vermede deney ve kontrol grubunda gelişmeler kaydedilmiştir. Solari ve diğ. (2020) dinlenen metinlerle ilgili sorulara cevap verme yeteneğini kelime dağarcığı, dinlenen metnin sırasının doğru hatırlanması ve arka plan bilgisini kullanarak çıkarım yapma becerilerinin üzerine inşa edildiğini öne sürmektedir. Özel gereksinimli üç öğrencinin ilkokula başarılı geçişini hedefleyen bu araştırmada çalışılan dinlenen anlama çalışmaları öğretim oturumlarında araştırmacı, okuduğu masal ve hikayelerdeki kelimeleri açıklamış ve kendisi okuduktan sonra öğrencilerden kısa bir özet yapmalarını yani yeniden anlatmalarını istemiştir. Öğrenciler metinleri yeniden anlatamadıklarında araştırmacı metinleri yeniden anlatmıştır. Bu süreçte araştırmacının gözlemlerine dayanan veriler ışığında metinleri yeniden anlatmada ve metinlerin sırasını doğru hatırlamada başarı gösteren Umut Berkay 5N1K sorularına da doğru cevapları vermiştir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olan Ali ve Hatice'nin dinlenen anlama becerilerinde gösterdiği görece düşük performansın altında hatırlama ve çıkarım yapabilme yetersizliği yatıyor olabilir. Üç özel gereksinimli öğrencinin ilkokulda kelime bilgisi, yeniden anlatım ve çıkarım yapma becerilerine yönelik bireysel gelişimlerine göre eğitimsel müdahale programlarının oluşturulmasında yarar görülmektedir.

Boyama becerileri öğretiminde 8. Oturumlar sonunda üç özel gereksinimli öğrenci de %100 düzeyinde başarı gösterirken, otizm spektrum bozukluğuna sahip kardeşler Umut Berkay ve Ali 'hayal dünyasından yararlanarak bağımsız resim yapar' basamağında en az başarıyı göstermişlerdir. OSB'li öğrenciler ilk 4 oturumda bu basamakta başarı gösterememişlerdir.

İnce motor becerilere ve bilişsel alana yönelik becerileri geliştirmeyi hedefleyen temel çizgi çalışmalarında üç özel gereksinimli öğrenci içinde birinci oturumlardan sekizinci oturumlara doğru başarı yüzdesinde artış görülmüştür. Ali, dalgalı ve kıvrımlı; Umut Berkay yuvarlak ve dalgalı çizgilerde 8. oturumlar sonunda %80 diğer becerilerde %100 başarı düzeyinde gelişim göstermiştir. Hatice 8. oturumlar sonucunda yuvarlak, dalgalı ve kıvrımlı çizgi çizme becerilerinde %60 diğer becerilerde %80 başarı düzeyindedir. Temel çizgi çalışmalarındaki gelişimin yaz döneminde çalışılan büyük-küçük harf kopya etme becerilerine ön koşul oluşturacağı için özel gereksinimli öğrencilerdeki gelişim önem taşımaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler, dalgalı, kıvrımlı ve yuvarlak çizgi çizmede bazı sınırlılıklar göstermiştir. Yapılan birçok araştırmada çizgi çizme becerilerinin yazma becerileri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu ortaya koyulmuştur (Al-Junaid, 2011 ; Pinto & Incognito, 2021 ; Lust & Donica, 2011). Temel çizgi çalışmalarında en yüksek başarıyı gösteren Umut Berkay yaz

döneminde harf kopya etme becerilerinde üç grup sesi bağımsız kopya edebilmiştir. Umut Berkay, ilkokula geçiş sonrasında düzenli ve okunabilir yazı yazma düzeyindedir.

5.3.4. Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Yaz Dönemi Eğitsel Müdahale Sonuçlarına İlişkin Tartışma

Yaz döneminde büyük-küçük harf kopya etme çalışmaları ve fonolojik farkındalık çalışmaları ile ilkokul müfredatın özel gereksinimli öğrencilerin karşılaşacağı okuma-yazma hedeflerine hazırbulunuşluğun sağlanması amaçlanmıştır. Fonolojik farkındalık, kelimelerdeki bireysel seslerin nasıl duyulacağı ve işleneceği anlayışını kapsar. Okul öncesi çağındaki çocuklarda, kafiyeli kelimeleri seçme veya kelimelerin başlangıç ve/veya bitiş seslerini tanımlama yeteneğini içerir. Hecelemeye yeni başlayan kişiler aynı zamanda kelimeyi hecelerken bir kelimeyi kendi ses birimlerine ayırmak için fonolojik farkındalık becerilerini de kullanırlar (Weinrich & Fay, 2007). Bu araştırmada fonolojik farkındalık çalışmalarında Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Ölçeme Aracı (EGBA) ile üç öğrenciye ilk testler uygulanmıştır. Daha sonra eğitsel müdahale programı uygulanmış en son olarak EGBA ile son test verileri toplanmıştır. EGBA ilk ve son test verileri karşılaştırıldığında Ali 9 doğrudan 38 doğruya, Umut Berkay 10 doğrudan 41 doğruya artış göstermiştir. İki OSB'li öğrenci düşük ses bilgisel farkındalık seviyesinden yüksek ses bilgisel farkındalık seviyesine yükselmiştir. Hatice, 5 doğrudan 12 doğruya gelişim göstermiş ve oldukça düşük ses bilgisel farkındalık seviyesinden düşük ses bilgisel farkındalık seviyesine yükselmiştir. EGBA ile yapılan ölçümlere göre yürütülen fonolojik farkındalık eğitim programının OSB'li Umut Berkay ve Ali üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Yürütülen fonolojik farkındalık çalışmalarının Hatice üzerine olumlu etkisi olsa da istenilen düzeyde olmadığı yorumlanabilir.

Üç özel gereksinimli öğrencinin en çok zorlandığı alt boyut ses birleştirme boyutu olarak ortaya çıkmıştır. Ali ve Hatice ses birleştirme alt boyutunda ilk ve son testlerde doğru yapamamışlardır. Umut Berkay ses birleştirme alt boyutunda ilk testte doğru yapamazken son testte sadece 1 doğru yapmıştır. Fonolojik farkındalık eğitim programı süresince beceri kayıt formlarından elde edilen veriler incelendiğinde Umut Berkay ve Ali birbirine yakın gelişim gösterirken, Hatice hece ayırma alt boyutu haricinde tüm alanlarda düşük başarı göstermiştir. Hatice, hece ayırma alt boyutunda hem EGBA ölçümlerine hem de beceri kayıt formu verilerine göre en yüksek başarıyı göstermiştir. Fonolojik farkındalık eğitim programında yüksek başarı düzeyine erişen Umut Berkay ve Ali'nin, ilkokulun birinci ara tatil döneminde birinci grup seslerden oluşan cümleleri okumaya başladıkları annenin araştırmacıya

gönderdiği video kayıta ortaya çıkmıştır. Ancak düşük fonolojik farkındalık düzeyinde olan Hatice ilkokul birinci sınıf boyunca hece, kelime, cümle ve metin okuma düzeylerine geçememiştir. Chard ve Dickson (1999), ses bilgisi farkındalık etkinliklerinin zorluk düzeylerini kolaydan zora doğru; uyak, cümle ayırma, hece ayırma ve birleştirme, ilk ses ve son ses hece ayırma ve birleştirme, ses birim ayırma ve birleştirme olarak sıralamıştır. Ses birim ayırma ve birleştirme boyutu bu araştırmada üç özel gereksinimli öğrencinin en düşük performans ortaya koyduğu boyut olmuştur. Hatice'nin hecelerine ayırma çalışmalarında göstermiş olduğu başarı; çocukların bazen kelimelerdeki sesleri ayrıştırmayı sesleri birleştirmeden önce öğrenebildiği; bazen bir beceri türünde tam anlamıyla uzmanlaşmadan diğerine geçilebilmekte olduğu görüşünü destekler niteliktedir (Karaman, 2013). Turan ve Akoğlu'na (2011) göre çocukların fonolojik farkındalık becerilerinde kelime farkındalığı becerileri farklı bir düzeyde, hece farkındalığı becerileri başka bir düzeyde olabilmektedir.

Üç özel gereksinimli çocuğa yönelik fonolojik farkındalık çalışmalarından elde edilen sonuçlar ışığında; fonolojik farkındalık seviyesinin yüksek olması ilkokula geçiş yapan özel gereksinimli öğrencilerin okuma başarısının bir yordayıcısı olduğu yorumu yapılabilir. OSB'li okul öncesi dönem çocukların normal gelişim gösteren akranları ile fonolojik farkındalık gelişimlerini kıyaslayan bazı araştırmalarda OSB'li çocukların düşük fonolojik performans ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmışken (Dynea ve diğ., 2014; Dynea ve diğ., 2019; Smith Gabig, 2010), bazı araştırmalar OSB'li çocukların normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla fonolojik farkındalık performansı olarak benzer ya da daha üstün başarı gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Westerveld ve ark., 2017; Benjamin Bailey & Joanne Arciuli, 2018). Yürütülen bu eylem araştırmasında katılımcı iki OSB'li çocuk 8 haftalık fonolojik farkındalık müdahalesi sonucunda düşük düzeyden yüksek düzeye gelişim göstermiştir.

İlkokulda özel gereksinimli çocukların yazma becerilerine hazırbulunuşluklarını oluşturmak için yürütülen yaz döneminde büyük-küçük harf kopya etme becerileri çalışılmıştır. Büyük-küçük harf kopya etme becerilerinde en yüksek başarıyı ilk üç grup sesin büyük ve küçük harflerini bağımsız olarak yazabilen Umut Berkay göstermiştir. Ali birinci gruptaki seslerin büyük ve küçük harflerini bağımsız olarak yazabilir düzeye gelmiştir. Hatice, E, e, L, l ve A harflerini bağımsız yazabilir düzeye gelmiştir. Üç özel gereksinimli öğrenciye eşit süre ile eğitim programı yürütülmesine karşın üç özel gereksinimli öğrencinin ilerleme hızları çok farklı düzeyde gelişmiştir. İlkokula geçiş sürecinden sonra anneler ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde elde edilen verilere göre Umut Berkay okuma ve

yazma becerilerinde sınıfına uyum sağlamış durumdadır. Kendisinden istenilen becerileri akranları gibi sergileyebilmektedir. Ali için durum ilkokulda dalgalı bir süreç izlemiştir. Ali destek eğitim odasında bir oturumda bir sayfalık yazıyı okuyabilirken kendi sınıfı içerisinde okumamaktadır. DEHB, OSB ve zihinsel yetersizlik tanıları olan Ali'nin en büyük sorununun motivasyon sorunu olduğu araştırmacı tarafından yorumlanmaktadır. Fonolojik farkındalık ve harf kopya etme çalışmalarında Ali'nin göstermiş olduğu isteksizliğe rağmen becerilerde başarı göstermesi ve öğrenebiliyor olması araştırmacıyı bu yoruma iten nedenler arasındadır. Benzer bir durum ilkokulda okuma yazma becerilerinde ortaya çıkmıştır. Masa başında uzun süreli oturmayı ve bilişsel aktiviteyi gerektiren okuma yazma faaliyetleri birçok DEHB'li çocukta olduğu gibi Ali'de de düşük motivasyona neden olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel müdahalelerde uyarılma yetersizlikleri de düşünüldüğünde Ali'nin öğrenime motivasyonunu sağlayıcı uyarlamalara ilkokulda da ihtiyacının sürdüğü yorumu yapılabilir. Hatice'nin ilkokula geçişten sonra araştırma sürecinde ortaya koyduğu düzeyde başarıyı ilkokulda göstermediği verisi elde edilmiştir. Hatice sınıfında hiç bir harf yazmamıştır. Annesi ve öğretmenleri kalem tutmada problemlerinin olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum Ali'de olduğu gibi Hatice'de de önemli motivasyon sorunları olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuçlardan ileriki araştırmalarda, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıfına geçiş yaptıkları araştırmalarda ilkokulda da araştırmanın mümkün olan şartlar altında yürütülmesi gereksiniminin olabileceği yorumlanabilir.

Haberfehlner, Vries, Cup, De Groot, Nijhuis-van der Sanden ve van Hartingsveld (2023) okul öncesi çocukların yazmaya hazırlık becerilerini inceledikleri araştırmada okul öncesi çocuklara çift çizgili yolları izleme, renklendirme, pasajlar yapma, çelenk yapma, isim yazma, spiral yapma ve harf ve sayıları kopyalama gibi çeşitli performans görevleri ile hazırbulunmuşluklarını ölçmüşlerdir. Harf kopya edebilme becerisi ince motor gelişimini ve görsel-motor koordinasyonu iki öncül olarak isteyen bir beceridir (Volman, van Schendel & Jongmans, 2006). Araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak Hatice'nin düşük harf kopya etme başarısı göstermesinin altında yatan bir başka nedenin hiperaktiviteden yüksek derece etkilenmiş olan Hatice'nin görsel-motor koordinasyonu sağlamadaki yetersizliği olduğu düşünülmektedir.

Yaz döneminde çalışılan üçüncü beceri şarkı söyleme becerisidir. Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokulda sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ve ifade edici ve alıcı dil gelişim alanlarına katkı sunmasını hedefleyen şarkı söyleme becerisinde Hatice şarkının tamamını

bağımsız olarak seslendirebilir düzeye gelirken, OSB'li iki kardeş Ali ve Umut Berkay bağımsız olarak şarkıyı seslendirme düzeyine erişememiştir.

5.4. Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Geçiş Destek Müdahale Hizmetlerinin Paydaşların Tutumlarına Olan Etkisine Yönelik Tartışma

Özel gereksinimli çocukların ilkokula başarılı geçişlerini hedefleyen bu araştırmanın okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi idarecileri, ilkokul sınıf öğretmenleri ve ebeveynlerin tutumları üzerinde çeşitli etkileri olmuştur. Araştırmanın bu alt problem cümlesine ilişkin veriler okul öncesi ilkokul geçiş toplantısı ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilere dayanmaktadır.

5.4.1. Okul Öncesi Öğretmenleri ve İdarecilerinin Tutumlarına İlişkin Tartışma

Hatice'nin okul öğrenci öğretmeni Gizem Öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın ilk zamanlarında Gül Anaokulu öğretmen ve idarecileri araştırmaya katılmak istememişlerdir. Araştırmacının bilimsel amaçları açık ve anlaşılır şekilde Gül Anaokulu öğretmen ve idarecilerine tekrar açıklaması sonucu öğretmen ve idareciler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Okul öncesi idarecileri ve öğretmenleri samimi ve açık bir şekilde görüşme sorularına cevap vermişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri geçiş süreci yaşandıktan sonraki eğitim öğretim yılında okul öncesi-ilkokul geçiş toplantısına gönüllü olarak katılmışlardır. Bu toplantıda okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocuklar ve ebeveynleri hakkında ilkokul sınıf öğretmenlerini bilgilendirmişlerdir. Okul öncesi idarecileri ve öğretmenleri başarılı geçiş için önerilerini ortaya koymuşlardır. Yürütülen bu araştırma ile okul öncesi öğretmen ve idarecileri özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde yapılan hazırlıkların ve faaliyetlerin önemini kavradıkları hem sözlü ifadelerle hem de geçiş toplantısına katılarak verdikleri önerilerle ortaya koymuşlardır.

5.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Tutumlarına İlişkin Tartışma

İlkokul sınıf öğretmenleri gerçekleştirilen okul öncesi-ilkokul geçiş toplantısında samimi şekilde sınıflarına özel gereksinimli öğrencilerin gelmesinde kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. İlkokul sınıf öğretmenleri, gerçekleştirilen geçiş toplantısında özel gereksinimli çocuklar hakkında okul öncesi öğretmenlerinden çok önemli bilgiler edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında bu bilgilere erişim sağlandığı için araştırmacıya ve tez izleme komitesine ilkokul sınıf öğretmenleri teşekkür etmişlerdir.

5.4.3. Ebeveynlerin Tutumlarına İlişkin Tartışma

Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri üzerinde araştırmanın çeşitli etkileri olmuştur. Özel gereksinim hakkında bilgilendirilmeleri, ilkokul idarecileri, ilkokul sınıf öğretmenleri ve RAM ile görüşmelerin araştırmacı ile birlikte yapılması, özel gereksinimli çocuklarda sağlanan gelişimler ebeveynler üzerinde olumlu yönde etki yapmıştır. Umut Berkay ve Ali'nin annesi Zeynep Anne, çocuklarının ilkokulda karşılaşıacağı eğitsel talepleri yerine getirebilecek düzeyde gelişim göstermesinden dolayı başlangıçta olan kaygılarının azaldığını ifade etmiştir. Zeynep Anne araştırmanın başlangıcında araştırmacıya şu cümleyi birkaç kere söylemiştir: ' Hocam ben çocuklarımın dersine giren öğretmenlerin değişmesini istemiyorum'. Zeynep Anne'de öğretmen değişikliğine karşı bir tutum söz konusuydu. Fakat zaman içerisinde yukarıda bahsi geçen faaliyetler ve çalışmalar neticesinde araştırmacıya ve araştırmaya güven duymuştur. Araştırma sonunda Zeynep Anne araştırmacıya ve tez izleme komitesine teşekkür etmiştir.

Huriye Anne ve Metin Baba, araştırmanın başlangıcında çocukları Hatice'ye karşı tutumlarında inkâr aşamasındaydılar. Hatice, bilişsel alan becerilerinde önemli sınırlılıklar göstermekteydi. Bu araştırma kapsamında yürütülen faaliyetler ebeveynlerin özel gereksinim düzeyleri, yasal hakları ve ev ödevlerine yardımcı olabilme becerileri açısından yeterlik düzeylerine olumlu etki etmiştir. Ancak Huriye Anne ve Metin Baba, çocukları Hatice'nin genel eğitim birinci sınıfa yönlendirilmesi görüşlerinden vazgeçmemişlerdir. Geçiş sonrası izleme verilerine göre Hatice 2. Sınıfta özel eğitim sınıfına yönlendirilmiştir. Bu durum araştırmanın ebeveynlerin bazı karar alma tutumlarına etki etmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Hatice'nin ebeveynlerinin genel eğitim sınıfına yönlendirme tutumlarının altında parçalanmış aile yapısının olması etkili bir faktör olabilir. Huriye Anne'nin Hatice karşı aşırı korumacı tutumunu araştırmacı birkaç kez gözlemlemiştir. Hatice'nin bu durumda, verilen görevden kaçma veya istediğini yaptırma davranışsal işlevlerle hareket ettiğini araştırmacı birkaç kere gözlemlemiştir. İleriki araştırmalarda ebeveyn tutumlarının daha erken dönemlerde müdahalelerle değiştirilmesi önerilebilir. Bazı tutumlarda değişiklik olmamakla birlikte süreç içerisinde yürütülen faaliyetlerden dolayı Huriye Anne ve Metin Baba araştırmanın faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Huriye Anne ve Metin Baba araştırmacıya ve tez izleme komitesine teşekkür etmişlerdir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Bu kısımda araştırma sonuçları araştırma alt problem sorularına göre ifade edilmiştir. Son başlıkta eylem araştırmasının yapısına uygun olarak araştırmacıdan yansıtmalara yer verilmiştir.

Okul Öncesinden İlkokula Geçişle İlgili Türkiye’de Yürütülen Araştırmalarda Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar

1.Türkiye’de geçiş üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi sonucunda (Güner, 2020) ilkokula geçişte yürütülen geçiş faaliyetleri; aile bilgilendirme, kurallı öğrenme, sınıf kahvaltısı, tanışma, okulu tanıma ve oyun etkinlikleri, ilkokul birinci sınıf listelerinin okul başlamadan önce erken bir zamanda oluşturulması, okuldaki ilk gün etkinliklerinin şenlik havasındaki bir program aracılığıyla yürütülmesi, okula başlayan çocuklar için yürütülen hazırlıkların okulda oluşturulan bir komisyon tarafından değerlendirilmesi, okul başladıktan sonra öğrenci ve ailelerine yönelik ev ziyaretlerinin düzenlenmesi, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin anasınıfında/ okul öncesi eğitim kurumunda iken ilkokul birinci sınıf dersliklerini ziyaret etmiş olmaları, ilkokul birinci sınıf okutan öğretmenlerin bir yıl önce anasınıfları dersliklerini/okul öncesi eğitim kurumlarını ziyaret etmiş olmaları, ilkokul birinci sınıfa başlayacak öğrencilere yönelik bir yıl önce okul tanıtım günlerinin düzenlenmiş olması, ilkokula geçiş planının hazırlanması, okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokula başlayan çocuklar için toplantı aracılığıyla bir araya gelmeleri ve ilkokula geçiş takviminin hazırlanması olarak literatürde yer aldığı belirlenmiştir.

2.Okul öncesinden ilkokula geçişte yaşanan sorunlar Türkiye’de yürütülen araştırmalarda; okul öncesi ve ilkokul arasında pedagojik farklılıkların olması, geçiş sürecinin hızlı gerçekleşmesi, geçiş sürecinde fiziksel ortamın değişmesi ve aileler, kurumlar ve öğretmenler arasında iletişim sorunlarının olması, kurumlar arasında işbirliği ve bilgi paylaşımı olmaması, öğretmenlerin ve okulun özel gereksinimli öğrenciyi kabul etmemesi, özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarına yönlendirme isteği, özel gereksinimli çocukların sosyal uyum sorunları, okulların fiziki alt yapı eksikliği ve personel gereksinimi, Öğretmenlerin özel eğitim alanında bilgi sahibi olmamaları, zaman yetersizliği, öğretmen yetiştirme programlarındaki yetersizlikler, hizmet içi çalışmaların yetersizliği, olumsuz

öğretmen tutumlarının varlığı, özel gereksinimli öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmesindeki yetersizlikler nedeniyle yönlendirme sorunlarının varlığı, özel gereksinimli öğrencilerin ince motor alandaki becerilerde yetersizlikleri ve özel gereksinimli çocukların sosyal ve duygusal alanda gösterdiği yetersizlikler olarak ortaya koyulmuştur.

3. Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri Türkiye’de yapılan araştırmalarda; aile ve sınıf öğretmenlerine yönelik eğitimler düzenlemesi, okullardaki fiziksel alt yapının iyileştirilmesi, erken tanı ve tarama hizmetlerinin geliştirilmesi, öğretmen yetiştirme programında düzenlemeler ve yasal düzenlemeler yapılması, ailelere ve çocuklara ilkokulu tanıtıcı toplantılar düzenlemesi, ailelerin geçiş sürecinde aktif katılımının sağlanması, Okul öncesi ve ilkokul arasındaki pedagojik farklılıklardan dolayı okul öncesi ile ilkokul birinci sınıfın harmanlanması ve keskin ayrımların azaltılması, rehber öğretmenlerin ilkokula geçiş sürecinde koordinatör olarak görevlendirilmesi, geçiş süreçleri ile ilgili eğitim fakültelerimizin boyamsal araştırmalar yürütmesi, Okul öncesine ve birinci sınıfa başlayan öğrenciler için oluşturulan okulun ilk haftası uyum çalışmaları geçiş süreci içinde geçişe uyum haftası olarak dönem sonu ve başında oluşturulması, geçiş sürecinde kademeler arası farkın azaltılması için ara sınıf/hazırlık sınıfların kurulması, geçiş sırasında iki kademedeki öğretmenin de ortak beklentiler ve sonuçların alması için üniversite programlarına uyumluluk sağlayacak iş birliği ve ortak program gibi dersler eklenmesi, geçiş sürecinde veri iletim sistemleri kurularak izleme süreci sistematikleştirilmesi, öğretmenlere bilgi iletimi ve dökümantasyonu ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında geçiş planlarına yer verilmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim programı kalitelerinin artırılması olarak ortaya koyulmuştur.

Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesinden İllkokula Geçiş Süreçlerinde Katılımcı Ebeveyn, Öğretmen ve İdareci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Bu kısımda özel gereksinimli üç öğrencinin okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde katılımcı ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi idarecileri ve ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin sonuçlar paylaşılmıştır.

1. Özel gereksinimli çocuklar için geçiş sürecinde bireyselleştirilmiş geçiş planı hazırlanmamaktadır.

2. Ailelere bireyselleştirilmiş aile hizmet programı oluşturulmamaktadır. Ancak okul öncesi öğretmenleri ve idarecileri aileleri süreç içerisinde çocukları ile ilgili sürekli bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir.

3. Özel gereksinim durumu 3 yaş civarlarında fark edilmiştir. OSB'li çocukların beslenme, iletişim ve problem davranışlar gibi sorunları vardır.

4. Özel gereksinimli üç çocuğun sevdiği yiyecek, oyuncak ve etkinlik farklıdır. Öğretim süreçlerinde kullanılabilecek pekiştireçler her çocuk için farklılık göstermelidir.

5. OSB'li çocukların uyumsal becerilerde yetersizlikler göstermektedirler.

6. Özel gereksinimli çocukların aileleri ve öğretmenler RAM'lardan geçiş sürecinde yeterli destek alamadıklarını ifade etmiştir. Bilgilendirme faaliyetlerinin iyileştirilmesi önerilmektedir.

7. Ebeveynler, öğretmenlerin özel eğitim alanında mesleki yeterliliğe sahip olmasını ve destek eğitim hizmetlerindeki sürenin aylık 8 saatten daha fazlaya çıkarılmasını önermektedirler.

8. Bireyselleştirilmiş geçiş planlarının ve bireyselleştirilmiş aile hizmet programlarının oluşturulmadığını ancak bireyselleştirilmiş eğitim programının oluşturulduğu ifade edilmiştir.

9. Okul öncesi öğretmenleri geçiş sürecinde RAM ile işbirliği yapılmadığı ifade etmişlerdir.

10. Okul öncesi öğretmenleri, ilkokulla geçiş sürecinde işbirliği olmadığını, çocukların ilkokula geçiş yaptıklarında kendilerine geri bildirim gelirse işbirliği oluştuğu ifade edilmiştir.

11. Okul öncesi öğretmenleri, ilkokula başarılı geçişinin sağlanması için okul öncesi- ilkokul-aile arasında işbirliği olmasının, geçiş yapılacak ilkokulun öğrencilere tanıtılmasının bir okul politikası haline getirilmesi gerektiği ve geçiş sürecinde özel gereksinimli çocukların okul öncesinde destek eğitim odasında eğitim almasının önemli olduğu önerilerini ifade etmişlerdir.

12. Okul öncesi öğretmenleri kendilerini özel eğitim alanında yeterli görmediklerini düzenlenecek hizmet içi kurlara katılabileceklerini ifade ederken, en çok OSB'li çocukların öfke nöbetleri esnasında zor anlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

13. Geçiş sürecinin başarısı için okul öncesi öğretmenleri; ailelerin bilgilendirilmesi, okulun fizik imkanlarının ve donanımının artırılması, okul rehber öğretmenlerin işlerini daha özverili yapması gerekliliklerini ifade etmişlerdir.

14. Okul öncesi idarecileri ve öğretmenleri bireyselleştirilmiş geçiş planının ve bireyselleştirilmiş aile hizmet programının oluşturulmadığını ancak bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlandığını ifade etmişlerdir.

15. Oku öncesi idarecileri ilkokula kayıta sorun olmadığını ancak ailelerin ilkokula geçiş için bazen aceleci oldukları ifade etmişlerdir.

16. Okul öncesi idarecileri RAM ile DYS üzerinden ileti paylaşımı dışında bir işbirliğinin olmadığını ifade etmişlerdir.

17. Okul öncesi idarecileri başarılı bir geçiş sağlanması için yasal yetkilerinin yetersiz olduğu ifade etmişlerdir.

18. Okul öncesi idarecileri BEP'lerin sınıf içersinde hedeflerine ulaştığını düşündüklerini ifade etmekle birlikte destek eğitim odasında görev alan özel eğitim öğretmeni kadar okul öncesi öğretmenlerinin bu alanda başarı sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

19. Okul öncesi idarecileri İlkokula geçişte başarı için; okul öncesinde sınıfların 6 aylık yaş gruplarına bölünmesi, formal testlerin yaygın kullanımı ve ilkokul 1. Sınıfın ilk döneminin anasınıfı gibi yapılması önerilerinde bulunmuşlardır.

20. Okul öncesi idarecileri, özel eğitim alanında yeterli bilgi ve beceri sahibi olduklarını düşünmediklerini ve özel eğitim alanında hizmet içi eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir.

21. Geçiş sürecine yönelik olarak ilkokul öğretmenleri özel gereksinimli bir öğrencinin eğitimi konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını, bu sebeple özel gereksinimli bir öğrencinin sınıflarına gelmeden önce kendilerine eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

22. Katılımcı İlkokul sınıf öğretmenleri 7 yaşından önce ilkokula başlamanın olmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

23. Katılımcı İlkokul sınıf öğretmenleri Özel gereksinimli çocukların ayrı okullarda öğrenim görmesi gerektiğini önermiştir.

24. Katılımcı İlkokul sınıf öğretmenleri geçiş sürecinde okul öncesinden ilkokula veri aktarımı olması gerektiği ve bunun internet üzerinden gerçekleştirilebileceği önerilerinde bulunmuşlardır.

25.Can Öğretmen, Umut Berkay'ın sayı sayabilme becerisine ve renk bilgisine sahip olduğunu, verilen bir görevi yerine getirebildiği, kalem tutup çizgi ve harf çizimlerinde başarılı olduğu, defterini ve okul eşyalarını çok titiz ve temiz kullandığı ve sınıfına dersin işlenişinde uyum sağladığı ifade etmiştir. Can Öğretmen, Umut Berkay'ın kendisine sarılma davranışı gösterdiği ve bazen sınıfta dolaşma davranışı gösterdiğini ifade etmiş ancak okulun ilerleyen günlerde bu davranışların söndüğünü belirtmiştir.

26.Cemil Öğretmen, Ali'nin sırasında oturduğu ve dinleme becerisine sahip olduğunu, öğretimi yapılan bir harfi yazmada sorun yaşamadığı ancak harfin sesinin hatırlamada sorunlar yaşandığını, fiziksel etkinliklerde Ali'nin katılım gösterdiğini ifade etmiştir. Cemil Öğretmen Ali'nin okulun ilk zamanlarında sınıftaki bazı öğrencilerden performans anlamında iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir.

27.Hakkı Öğretmen, Hatice'nin göz teması kurmada ve verilen yönergeleri yerine getirmede ciddi sorunlarının olduğunu, bilişsel anlamda önemli yetersizliklerinin olduğunu, kalem tutma ve harfleri yazmada başarısız olduğunu, sınıfta sürekli konuştuğu ve sınıfta izinsiz dolaşma davranışları gösterdiğini ifade etmiştir.

Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Geçiş Destek Müdahale Hizmetlerinin Özel Gereksinimli Bireylere Olan Etkisine Yönelik Sonuçlar

1.İlkokula geçiş sürecinde ilkokul sınıf öğretmenlerine göre en çok güçlük yaşanan çocukla ilgili özellikler sırasıyla; uygun olmayan davranışlar, dikkati verilen göreve yoğunlaştıramama, el kaslarını iyi kullanamama, kızgınlığın kontrol edilememesi, verilen yönergelere uymada zorluk ve günlük yaşam becerilerini bağımsız olarak yerine getirememe (iki madde aynı ortalamayı almıştır), sırasında belli bir süre oturamama, kendisini kaza ve tehlikelerden koruyamama, duygu ve düşünceleri ifade edememe, kendini tanıtamama, belli bir duruma ilişkin neden-sonuç ilişkisi kuramama ve dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verememe (iki madde aynı ortalamayı almıştır) olarak bulunmuştur.

2.Geçiş sürecinde ilkokul sınıf öğretmenlerine göre en çok güçlük yaşanan çocuğun çevresine ilişkin özellikler sırasıyla; sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciye yeterince zaman ayıramaması, sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrenci için öğretmene destek (materyal, uzman, bilgi desteği gibi) sağlanmaması, ailelerin özel gereksinimli çocuk ile ilgili gerçekçi olmayan beklentilerinin olması, okulda özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen gibi uzmanların olmaması, ailelerin özel gereksinimli çocukların okuma becerisini bir an önce öğrenmelerini istemeleri, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenci için öğretim

programını hazırlamada yetersizliklerinin olması, geçiş yapılan okulda ekip çalışmasının olmaması ve sınıf öğretmenin özel gereksinimli çocuğun sınıftaki problem davranışları ile başa çıkamaması (iki madde aynı ortalamayı almıştır), aile gereksinimlerinin önemslenmemesi, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarını ve yeterli olduğu alanları bilmemesi olarak bulunmuştur.

3.Geçiş sürecinde en önemli temel bölüm katılımcıların yarısına yakını tarafından aile olarak bulunmuştur. Öğretmen ve çocuğun becerileri faktörleri birinci ve ikinci sırada okul ve sınıf temel bölümlerine göre daha ağırlıkta puanlanmıştır.

4.Özel gereksinimli çocukların ilkokula hazıbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ilk testte sırasıyla Ali % 46, Hatice % 44, Umut Berkay % 57 başarı düzeyindedir. Son testlerde sırasıyla Ali % 70, Hatice % 65, Umut Berkay % 84 başarı düzeyindedir.

5.Geçiş süreci boyunca yapılan program temelli değerlendirme sonuçlarına göre üç özel gereksinimli çocukta süreç içerisinde gelişim meydana gelmiştir ancak gelişim düzeyleri arasında farklar oluşmuştur. Üç özel gereksinimli öğrenci içerisinde zihinsel yetersizlik tanısı olmayan OSB ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı Umut Berkay en yüksek düzeyde sonuçları elde etmiştir. Zihinsel yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı OSB'li Ali ikinci sırada yüksek puanları elde ederken zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve epilepsi tanılı olan Hatice en düşük puanları elde etmiştir. Ali ve Hatice'nin son test sonuçlarına göre bilişsel gelişim alanında yetersizlikleri mevcuttur.

6.Okul öncesi dönemde üç özel gereksinimli öğrenci ile yapılan çalışmalar sonucunda; Hatice kırmızı ve mavi renk kavramlarını öğrenmiştir. Sayı sayma becerilerinde Umut Berkay %92, Ali % 57, Hatice %35 düzeyinde başarı göstermiştir. Geometrik şekiller beceri öğretiminde Umut Berkay %100, Ali % 83 ve Hatice %66 başarı düzeyine ulaşmıştır. Örüntü tamamlama becerileri çalışmalarında Umut Berkay ve Ali %100, Hatice %50 başarı düzeyi ortaya koymuştur. Temel matematik becerileri öğretiminde Umut Berkay %100, Ali %87 ve Hatice %71 düzeyde başarı göstermiştir. Dinleme ve anlama becerileri öğretiminde Umut Berkay %100, Ali %50, Hatice %33 düzeyinde başarı göstermiştir. Boyama becerileri öğretiminde üç özel gereksinimli öğrenci de %100 düzeyinde başarı göstermiştir. Temel çizgi çalışmalarında Ali, dalgalı ve kıvrımlı; Umut Berkay yuvarlak ve dalgalı çizgilerde %80 diğer becerilerde %100 başarı düzeyinde gelişim göstermiştir. Hatice yuvarlak, dalgalı ve kıvrımlı çizgi çizme becerilerinde %60 diğer becerilerde %80 başarı düzeyindedir.

7.Yaz döneminde üç özel gereksinimli öğrenci ile yapılan çalışmalar sonucunda; fonolojik farkındalık beceri düzeyleri ölçümleri için kullanılan EGBA sesbilgisel farkındalık testi ilk ve son test verileri karşılaştırıldığında Ali 9 doğrudan 38 doğruya, Umut Berkay 10 doğrudan 41 doğruya artış göstermiştir. İki OSB'li öğrenci düşük ses bilgisel farkındalık seviyesinden yüksek ses bilgisel farkındalık seviyesine yükselmiştir. Hatice, 5 doğrudan 12 doğruya gelişim göstermiş ve oldukça düşük ses bilgisel farkındalık seviyesinden düşük ses bilgisel farkındalık seviyesine yükselmiştir.

8.Büyük-küçük harf kopya etme becerilerinde Umut Berkay ilk üç grup sesin büyük ve küçük harflerini (ELAKİN, OMUTÜY, ÖRIDSB) bağımsız olarak yazabilir düzeydedir. Ali birinci gruptaki seslerin (ELAKİN) büyük ve küçük harflerini bağımsız olarak yazabilir düzeye gelmiştir. Hatice, E, e, L, l ve A harflerini bağımsız yazabilir düzeye gelmiştir.

9. Şarkı söyleme becerisinde Umut Berkay %75, Ali %50, Hatice %100 düzeyinde başarı göstermiştir.

Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Geçiş Destek Müdahale Hizmetlerinin Paydaşların Tutumlarına Olan Etkisine Yönelik Sonuçlar

1.Okul öncesi öğretmenleri ve idarecileri araştırmaya katılma sürecinde başlangıçta ön yargılı olmuşlardır. Daha sonraki süreçte tutumlarında değişiklikler meydana gelmiş ve okul öncesinden ilkokula geçişin sağlanması için görüş ve önerilerini samimi şekilde paylaşmışlardır. Okul öncesi öğretmenleri ilkokula geçiş sürecinden sonra düzenlenen okul öncesi-ilkokul geçiş toplantısına katılmıştır. Bu toplantıda okul öncesi öğretmenleri sınıf öğretmenlerini bilgilendirmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ve idareciler bu araştırmayı özel gereksinimli çocukların ilkokula başarılı geçişlerinin sağlanmasında faydalı ve önemli bir çalışma olarak bulmuşlardır.

2.İlkokul sınıf öğretmenleri okul öncesi-ilkokul geçiş toplantısına katılmışlardır. Bu toplantıda sınıf öğretmenleri sınıflarına özel gereksinimli bir öğrencinin geleceği için kaygı duyduklarını söylemişlerdir. İlkokul sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenlerinden özel gereksinimli çocuklar hakkında çok önemli bilgiler edindiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin okula başlama yaşının 7 olması ve bir sınıf öğretmenin özel gereksinimli çocukların özel eğitim okullarına gitmesi gibi görüşler bu araştırmada elde edilen sonuçlar içerisindedir.

3. Ebeveynlerin, araştırma başlangıcında çocuklarının öğretmenlerinin değişmemesini istemelerinden kaynaklı araştırmacıya karşı bazı ön yargıları olmuştur. Araştırma kapsamında ebeveynler ilkokula yönelik kaygılarını dile getirmişlerdir. Ancak zaman içerisinde özel

gereksinimli çocuklarının ilkokulun taleplerine karşılık verecek nitelikte beceriler edinmesi ebeveynlerin kaygı düzeylerini düşürücü etki yapmıştır. Süreç içerisinde hem çocuklarının hem de kendilerinin bilgi seviyesinde artış olduğunu düşünen ebeveynler araştırmayı faydalı ve önemli bulduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmacıdan Yansıtma

1. Araştırma kapsamında üç özel gereksinimli öğrenci, üç ebeveyn, üç okul öncesi öğretmeni, üç sınıf öğretmeni ve iki idareciden veriler toplanmıştır. Üç özel gereksinimli öğrenciye uygulanan yoğun eğitsel müdahaleler ilkokula hazırbulunuşluğa olumlu anlamda etkiler ortaya koymuştur. Geçiş faaliyetleri kapsamında RAM ile görüşmelerin yapılması, okul öncesi kurumlarına ziyaretler ve verilerin toplanması, özel gereksinimli çocukların evlerine ziyaretlerin yapılması, okulların tanıtıcı videolarının hazırlanması ve çocuklara izletilmesi, özel gereksinimli çocuklarla oryantasyon haftası öncesinde okul ziyaretinin yapılması, ilkokul idareci ve öğretmenleri ile görüşmeler yürütülmesi ile araştırma ve özel gereksinimli çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgilerin verilmesi, okul öncesi-ilkokul geçiş toplantısının düzenlenmesi ve sürecin takibi çalışmalarının geçiş sürecinde tüm paydaşlara etkileri olmuştur. İlkokullarını görmeden önce özel gereksinimli çocuklardan Ali ilkokula gitmek istemediğini söylerken daha sonraki süreçte bu tutumu değiştirmiştir. Sürecin takibi sonrasında OSB'li Umut Berkay ve Ali'nin annesi Zeynep Anne'den edinilen bilgiye göre OSB'li çocuklarda güvenlik kaygıları meydana gelmiştir. Bu sorunu gidermek için Zeynep anne çocukları ile okulda güvenli bir alan belirlemiştir. OSB'li çocuklar bu alanda annelerini beklemeye başlamışlardır. Bu yöntem ile OSB'li Umut Berkay ve Ali'nin güvenlik kaygıları azaltılmış ve okula uyumları sağlanmıştır. Okula ulaşım ve okuldan eve gitme durumlarında geçiş sürecinden sonra oluşan olumsuz durumlar ortadan kaldırılsa da 6 Şubat 2023 günü yaşanan deprem afeti özel gereksinimli çocukların okula uyumlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Özel gereksinimli çocuklardan Hatice'nin geçiş sonrasında geçirdiği epilepsi nöbetleri bilişsel ve davranışsal olarak olumsuz etkiler ortaya koymuştur. Özel gereksinimli çocukların geçiş araştırmaları yürütülürken ortaya çıkabilecek yukarıda gerçekleşen iki tür olumsuz olay gibi gerçekleşebilecek olumsuzlukların dikkate alınması gerekmektedir.

2. Bu araştırmada ortaya çıkan bir başka ihtiyaç psikolog ihtiyacı olmuştur. Parçalanmış bir aile yapısında olan Hatice'nin ailesinden anne, annecanne ve zaman zaman dedesi, Hatice'nin anne babasının ayrı olmasından kaynaklı sorular sorduğunu bu duruma çözüm aradıklarını birçok kez ifade etmişlerdir. Hatice'ye ve ailesine psikolog desteğinin

verilememesi bu araştırmada bir sınırlılık olarak görülebilir. İleriki çalışmalarda parçalanmış aile yapında olan özel gereksinimli çocuklar için psikolog desteği sağlanması ve sonuçlarının bilimsel olarak ortaya koyulması bilimsel anlamada önemli katkılar ortaya koyabilir.

3. Araştırmada karşılaşılan bir başka sorun kurumlardaki öğretmen sirkülasyonudur. Hatice'nin okul öncesi öğretmeni Gizem Öğretmen'nin tayininin çıkması sebebi ile okul öncesi öğretmeni ve ilkokul öğretmeni geçiş toplantısı yapılamamıştır. Yasal düzenlemelerde görev ve sorumluluklarda netlik sağlanması ile birlikte öğretmenlerin kurum değiştirmesi halinde dahi bu tür sorunlar ortadan kaldırılabılır.

4. Hatice'nin en son olarak kaydının yapıldığı Yavuz Selim İlkokulu oryantasyon haftasında tadilat halindeydi. Okul idarecilerinin çocuklar için tehlike oluşturabileceği düşünce ile okul tanıtımı yapılmasını istememesi sonucu Hatice'ye okul açılmadan önce okul tanıtımı yapılamamıştır. Yavuz Selim İlkokulunda araştırma kapsamında Huriye Anne, okul müdürü ve ilkokul öğretmeni ile tanışma toplantısı yapılmıştır. Araştırmacı idareci ve sınıf öğretmenine Hatice ve ailesi hakkında bilgi vermiştir. Geçiş sürecinde okul tanıtımlarının yapılabilmesi için tamirat ve tadilat sürelerinin belirli takvimlerde yürütülmesi önem arz etmektedir.

5. Özel gereksinimli üç öğrencinin ilkokul sınıf öğretmenlerinin üçü de meslekte kıdemli öğretmenlerdi. Ancak ülkemizde özel eğitim ve erken çocukluk özel eğitiminin diğer branşlara göre nispeten yeni gelişen bir alan olması nedeniyle üç sınıf öğretmeninin özel eğitim alanında mesleki yeterlikleri öğretmenlerin kendi beyanlarına göre yetersiz düzeydedir. Geçiş sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin gidecekleri ilkokulların ve sınıf öğretmenlerinin yaz döneminden önce belli olması ve öğretmenler için hazırlanabilecek özel eğitim mesleki eğitim programlarının düzenlenmesini mümkün kılabilir. Okulların açılmasına son iki hafta kala sınıf öğretmenlerini belirlenmesi çocuğa ve öğretmen ihtiyaçlarına özel bir eğitim programının hazırlanmasına ve uygulanmasına imkân tanınamaktadır. Özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş sürecinde ilkokulların önceden belirlenmesi durumu sadece ilkokul sınıf öğretmenlerinin hizmet içi almasını kolaylaştırmakla kalmayıp özel gereksinimli çocukların gidecekleri ilkokul idareci ve hizmetli personeline de hizmet içi eğitim verilebilmesinin önünü açabilir. Başarılı bir geçiş için ilkokulda görev alan tüm personelin özel eğitim alanında hizmet içi eğitim alması önem taşımaktadır. Özel eğitim alanında mesleki yeterlik seviyesinin düşük olması araştırma kapsamında öğrencilerin gösterdikleri performansların ilkokulda sergilememelerinin bir nedeni olarak düşünölmektedir. Örneğin Hatice boyama, temel çizgi çalışmaları, harf kopya etme gibi

çalışmalarda bazı gelişimler göstermiştir. Fakat Hatice'nin ilkokul öğretmeni Hakkı Öğretmen'den elde edilen verilere göre Hatice kalemı doğru şekilde tutamamakta harf çizimi yapamamaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların en önemli sorunların bir tanesi motivasyon sorunudur. Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan Hatice'nin gelişim düzeyinde iki farklı durumun oluşmasında sağlık problemlerinin yanı sıra bir sebebinde ilkokul sınıf öğretmenin Hatice'nin derse karşı motivasyonunu sağlayamamasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

6. Araştırma kapsamında RAM ile görüşme yapılmıştır. Hatice'nin yönlendirme sürecinde RAM'da iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Bir görüş en az kısıtlayıcı ortam düşüncesi ile genel eğitim sınıfı diğer göre hazırbulunuşluk seviyesine göre özel eğitim sınıfı olarak ortaya koyulmuştur. RAM yetkilisi ile araştırmacının yaptığı görüşmede RAM yetkilisi Hatice'nin kaba motor, ince motor, dil ve konuşma alanlarındaki gelişimlerine göre genel eğitim sınıfına gitmesi gerektiğini savunmuştur. Bu görüşmede farklı bir durum söz konusu olmuştur. Hafif zihinsel yetersizlik sınıflarına yeterli okul ve sınıf bulunamadığı için ağır zihinsel yetersizliği olan çocuklarında nakillerinin yapılmak zorunda kaldığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu gelişmelerden sonra Huriye Anne kızının genel eğitim sınıfına yönlendirilmesini isteğini talep etmiştir. Üç özel gereksinimli çocuğun birinci sınıf sonunda durumlarından veriler toplanmıştır. Umut Berkay ve Ali Güneysu İlkokulda 2. Sınıfa geçiş yaparken, Hatice Mithat Paşa İlkokulu özel eğitim sınıfına yönlendirilmiştir. RAM'da gerçekleştirilen yönlendirme Hatice için bir yıllık kayıp ile neticelenmiştir. Bu araştırmada özel gereksinimli çocukların gideceği birinci kademe eğitim kurumlarının kapasitelerinin ve RAM'ların yönlendirme yaparken değerlendirme nesnellığının yükseltilmesi ihtiyaçlarının olduğu ortaya çıkmıştır.

7. Araştırmacının karşılaştığı en önemli sorunlardan sayılabilecek araştırma ilk safhasında okul öncesi öğretmenlerinin ve idarecilerinin araştırmaya karşı olumsuz tutumlarıdır. Okul öncesi öğretmen ve idarecilerinin olumsuz tutumu neticesinde eylem planı revize edilmiş ve araştırmacı özel özel eğitim kurumunda özel gereksinimli çocuklara eğitsel müdahaleler yürütmüştür. Bu durum araştırmacının gözlem yapmasını ve sınıf ortamında eğitsel müdahale yapmasını engellemiştir. Araştırmada yürütülen son eylem planı sosyal ve duygusal gelişim alanında sınıf ortamında doğrudan gözlem yapılamadığı için sınırlılıklar göstermektedir. Türkiye'deki geçiş üzerindeki mevcut yasal düzen devam ettiği sürece geçiş süreçlerinin tüm paydaşları ile eğitim ve geçiş faaliyetleri yürütmek zor bir durum oluşturmaktadır. İleriki araştırmalarda hem okul öncesi hem de ilkokul öğretmen, idareci ve

personel eğitimlerini sağlayabilecek, aynı zamanda özel gereksinimli çocukların doğal sınıf ortamlarında eğitsel müdahaleler uygulamayı öngören bir araştırma tasarlandığında yukarıda gerekçelendirilen şartları araştırmacıların dikkate alması önerilmektedir.

8. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde Umut Berkay ve Ali'nin yoğun okul öncesi eğitim ve geçiş faaliyetleri sonucunda genel eğitim sınıfında 2. Sınıfa geçiş yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kapsayıcı eğitim anlayışının yerleşmesi ve gelişmesi için dikkate değer önemli bir sonuçtur. Bu araştırma erken çocukluk özel eğitiminin kalitesinin artırılması ve paydaşların işbirliği halinde hareket etmesinin özel gereksinimli çocukların genel eğitime uyum sağlayabileceğinin bir kanıtı niteliğindedir. Araştırmada ortaya koyulan yasal düzenleme taleplerinin gerçekleştirilmesi ile özel gereksinimli çocukların ilkokula başarılı geçişlerinin sağlanması ve genel eğitim sınıflarından daha çok sayıda özel gereksinimli öğrencinin faydalanabileceği düşünülmektedir.

6.2. ÖNERİLER

Bu kısımda yürütülen bu araştırma sonuçları ışığında geçiş uygulamalarına ve ileriki geçiş araştırmalarına yönelik öneriler paylaşılmıştır.

6.2.1.Uygulamalara Yönelik Öneriler

1.Türkiye’de okul öncesinden ilkokula geçiş süreçlerinde yasal yetersizlikler mevcuttur. Okul öncesi ve ilkokul eğitim kurumlarının özel gereksinimli çocukların geçiş süreçlerinde yapacağı faaliyetlerin açık ve anlaşılır şekilde ortaya koyulması gerekmektedir.

2.Bireyselleştirilmiş geçiş planlamalarının oluşturulması ve uygulanmasında yetersizliklerin giderilmesi, okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi geçiş başarısı açısından önem taşımaktadır.

3.Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere bireyselleştirilmiş aile hizmet programlarının oluşturulması ve uygulanması geçiş sürecinde ailenin bilgi desteği ihtiyacını giderici rol oynayabilir.

4.İlkokul ve okul öncesi müfredat farklılıklarının azaltılmasına yönelik çalıştaylar ve toplantılar düzenlenebilir. Okul öncesinin farklı taleplerine uyum sağlayan öğrencilerin ilkokul 1. Sınıfta yumuşak bir geçiş yapmasına olanak sağlayacak müfredat yapılanmasına gidilebilir.

5.Özel gereksinimli çocukların başarılı şekilde ilkokula geçiş süreçlerinin sağlanması için erken çocukluk özel eğitimi alanında hizmet veren tüm personelin mesleki yeterlik düzeylerinin yükseltilmesi için çalışmalar yürütülebilir.

6.İlkokul sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların ilkokul sınıfına gelmeden önce hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.

7.Özel gereksinimli çocukların erken çocukluk döneminden kademeler arası geçiş süreçlerine ve işe yerleşme süreçlerine yerleştirme, izleme ve denetim yapacak geçiş koordinatörlüğünün kurulması önerilmektedir.

8.Parçalanmış ailelerden gelen özel gereksinimli çocuklara hizmet sağlayıcı psikologların oluşturulacak geçiş koordinatörlüğünde görev alması sağlanabilir.

9.Rehberlik ve araştırma merkezlerinin ilkokula geçiş sürecinde okullar ve ailelerle daha yoğun işbirliğinin sağlanması için personel sayısı ve kurumsal yapıda değişikliklere gidilebilir.

10.Özel gereksinimli çocukların hangi kriterlere göre genel eğitim sınıfına hangi kriterlere göre özel eğitim sınıfına yerleştirileceğinin netlik kazanması sağlanabilir.

11.Özel gereksinimli çocukların erken çocukluktan işe yerleşme süreçlerine kadar tüm verilerinin saklanabileceği ve ilgili kademedeki öğretmenler ve sürecin paydaşı olan meslek grupları ile paylaşılabilmesi bir E-Portfolyo uygulamasının verimli şekilde hayata geçirilmesi önerilmektedir. Risk altındaki çocuklar ilerleyen yıllarda özel gereksinim tanısı alabileceği için bu E-Portfolyo sadece özel gereksinim tanısı almış çocuklar için değil tüm çocuklar için tutulmalıdır.

12.Başarılı ilkokula geçiş süreci için okul öncesi eğitim kurumlarının maddi imkânlarının yükseltilmesi sağlanmalıdır.

13.Kurumlardaki öğretmen sirkülasyonu göz önüne alındığında okulu değişen öğretmenlerin geçiş sürecinde yürütülecek faaliyetlere katılımını sağlayıcı tedbirler alınabilir.

14.Özel gereksinimli öğrencilerin meydana gelebilecek doğal afetlere karşı en savunmasız gruplardan birisi olduğunun göz önüne alınması ve ilkokula geçiş yapan özel gereksinimli öğrenci için planlamalar yapılması önerilmektedir.

15.Kurumlarında özel gereksinimli öğrencisi bulunan okul öncesi kurumlarının bünyelerinde özel eğitim öğretmeni istihdam etmeleri önerilebilir.

6.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecine yönelik yürütülecek ileriki araştırmalarda sınıf ortamında eğitsel müdahaleler yürütülecek örneklerle araştırmalar yürütülebilir.

2. Geçiş araştırmalarında boylamsal araştırmaların artırılması önerilmektedir. Süreç içerisinde karşılaşılabilecek yeni özel gereksinim tanıları ve doğal afetler gibi dışsal faktörlere karşı müdahalelerin planlanmasını içeren boylamsal eylem araştırmaları tasarlanabilir.

3. İleriki geçiş araştırmalarında okul öncesi ve ilkokul toplantılarında müfredatın içeriği konularında tartışmalar yürütülebilir.

4. Özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula geçiş süreçlerinde Türkiye’de 7 coğrafi bölgede eş zamanlı çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?. *Early childhood research quarterly*, 26(3), 295-302.
- Akmanoglu, N., & Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 326-336.
- Aksoy, F. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri Okula Uyumlarını Yordar mı?. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 91-105.
- Al-Junaid, S. A. (2011). Pre-school children drawings and their relation with linguistic development and writing aptitudes skills in Bahrain: an analytical study. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 12(04).
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Aktaş, B., Kot, M., & Yıkılmış, A. (2020). Özel eğitimde geçiş planlama ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 149-170. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254
- American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. American Psychiatric Association; 2013.
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386.
- Arslantaş, S. (2020). Dikkat ve dikkat eksikliği nedir? Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun (DEHB) tanımı ve özellikleri. A.Kurnaz ve G. Şengün (Edt.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu içinde*. (Birinci Baskı). Pegem Akademi.

- Artan, İ., & Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Aydöner, S. (2022). *Okul öncesi çocuklarda duyuşal işleme, motor ve bilişsel becerilerin okula hazırbulunuşluk ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Bailey, B., & Arciuli, J. (2018). Subskills associated with spelling ability in children with and without autism spectrum disorders. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 2396941518803807.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Okulöncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 273-291.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- Barbeau, J., McLaughlin, T. F., & Neyman, J. (2015). The delayed effects of implementing a modified copy, cover, compare procedure with hand over hand prompting and dot to dot tracing to teach basic shapes to a three-year-old child with level one autism. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(5), 456-462.
- Baughan, C. C. (2012). *An examination of predictive factors related to school adjustment for children with disabilities transitioning into formal school settings* (Doctoral dissertation, Clemson University).
- Bayhan, P. ve Artan İ., (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Berk, L. E. (2000). Ecological Systems Theory. *Child Development*, 23-38.
- Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Yansımaları*, 1(1), 13-25.

- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Factors associated with the successful transition to primary school. *European Journal of Education Studies*.
- Bohan-Baker, M. and Little, P. (2004) The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families. *Cambridge, MA: Harvard Family Research Project*.
- Boyle, T., Grieshaber, S., & Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review, 24*, 170-180.
- Boyle, T., Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *The Australian Educational Researcher, 45*, 419-434.
- Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2)*, 86-108.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. 1989. *Ecological systems theory. Annals of Child Development*. Vol. 6, 187-249.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional children, 76(3)*, 339-355.
- Bruder, M. B., & Chandler, L. K. (1996). Chapter 12: Transition: In SL Odom & ME McLean. *Early intervention/early childhood special education: Recommended practices.*, 287-307.
- Burrows Heald, J. (2020). *Through the Door: A Case Study of Kindergarten Transition in One Elementary School (Order No. 27830395)*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2423582567). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/through-door-case-study-kindergarten-transition/docview/2423582567/se-2>
- Buttaro Jr, A. (2016). Ecological Transitions of US Elementary School Students: Their Short– and Long–Term Educational Outlooks.

- Campbell, S. B., & von Stauffenberg, C. (2008). Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. In A. Booth & A. C. Crouter (Eds.), *Disparities in school readiness: How families contribute to transitions into school* (pp. 225–258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Cermak, S. A., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association, 110*(2), 238-246.
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care, 182*(5), 639-664.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in school and clinic, 34*(5), 261-270.
- Charitaki, G., Marasidi, Y., & Soulis, S. G. (2018). School adjustment: A case of an adolescent diagnosed with specific learning disabilities. *Open Journal of Social Sciences, 6*(04), 15.
- Cook, K. D. (2017). *Transitioning Across Systems: Head Start and Elementary School Coordination Efforts to Enhance Low-Income Children's Academic and Social Success in Kindergarten* (Doctoral dissertation, Boston College).
- Cooper, DH, Roth, FP, Speece, DL ve Schatschneider, C. (2002). Sözlü dil becerilerinin fonolojik farkındalığın gelişimine katkısı. *Uygulamalı Psikodilbilim , 23* (3), 399-416.
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). “Giant Leap 1”: A Social and Emotional Learning program's effects on the transition to first grade. *Children and youth services review, 61*, 61-68.

- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research, 58*(3), 247-264.
- Corsaro, W. A., & Everitt, J. G. (2011). *The sociology of childhood*. (3rd ed.), Pine Forge Press, Thousand Oaks, CA .
- Davis, B. J. (1996). Perception of first-grade teachers of the transition from kindergarten to first-grade. The University of Tennessee.
- Davis, E. E., Pitchford, N. J., & Limback, E. (2011). The interrelation between cognitive and motor development in typically developing children aged 4–11 years is underpinned by visual processing and fine manual control. *British Journal of Psychology, 102*(3), 569-584.
- De Giacomo, A., & Fombonne, E. (1998). Parental recognition of developmental abnormalities in autism. *European child & adolescent psychiatry, 7*(3), 131-136.
- Delican, B., & Seyit, A. T. E. Ş. (2021). Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10*(1), 159-180.
- Della Vecchia, L. (2012). *Preschool through First Grade Transition Interventions: Teachers' Perceptions of the Impact on Students*. Wilmington University (Delaware).
- Demir, Ş. (2022). *Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramında Kant Etkisine İlişkin Bir Değerlendirme*. Yüksek lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2018). 'You hit me! That's not nice and it makes me sad!!': relations of young children's social information processing and early school success. *Early Child Development and Care*.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice, 3*(2), n2.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International journal of early years education, 12*(3), 217-230.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian journal of early childhood, 34*(1), 20-26.

- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-177.
- Doğaroğlu, T., & Bapoğlu Dümenci, S. (2015). Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Dombey, H. (2009). The simple view of reading. *ITE English: Readings for discussion*, 2-13.
- Dümür, Ş. (2021). *Ailevi akdeniz ateşi (FMF) ve juvenil idiyopatik artrit (JIA) hastalık aktivitesinin s100a12 ve TLR4 ile değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446
- Dynia, J. M., Bean, A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2019). Phonological awareness emergence in preschool children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4, 2396941518822453.
- Dynia, J. M., Lawton, K., Logan, J. A., & Justice, L. M. (2014). Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 142-153.
- Ecker, L. (2015). *Parents' Perspectives of Elementary School Transition for Students With Developmental Disabilities*, Doctoral dissertation, Brandman University.
- Einarsdottir, J. (2006). From pre-school to primary school: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 165-184.
- Eleni Loizou (2020) An early childhood education curriculum that responds to children's voices on transition to first grade, *Early Child Development and Care*, 190:5, 670-684, DOI: 10.1080/03004430.2018.1488169

- Elias Avramidis & Brahm Norwich (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056
- Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Philadelphia: Open University Press.
- Ergin, N. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Mesleki Yeterlilikleri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi.
- Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Autism knowledge; preschool educators. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(1), 28-52.
- Erten-Kekik, B. (2022). *Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinde Öğretmenler Arası İş Birliğinin Öğretmenler Gözünden Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Erten-Tatlı, C. (2013). *Piaget'ye göre görelî kavramların kazanılması: 27 yıl sonra yeniden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A. M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1446-1459.
- Fabian, H. and Dunlop, A.-W. (Eds) (2002) Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education London and New York: RoutledgeFalmer.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. *Working Papers in Early Childhood Development*, No. 42. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.
- Fakolade, O. A., & Oyedokun, S. O. (2016). Psychosocial Variables as Predictors of School Adjustment of Gifted Students with Learning Disabilities in Nigeria. *Journal of the International Association of Special Education*, 16(1).

- Fidan, F. (2022). *İlkokula geiş sürecinde öğrencilerin bazı st dzey dşnme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin Öğretmen grşleri*. Yüksek Lisans Tezi. anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Fontil, L. (2019). *Transition to school for children with autism spectrum disorders: Review of the literature, policy implications, and intervention efficacy*. McGill University (Canada).
- Fontil, L., & Petrakos, H. H. (2015). Transition to school: The experiences of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(8), 773-788.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE Publications, Ltd,
- Girli, A., & Atasoy, S. (2012). Kaynaştırmaya Yerleştirilen Zihin Yetersizliği veya Otistik zzellikleri Olan ğrencilerin Okul Yaşantıları ve Akranlarıyla İlişkilerine İlişkin Grşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 16-30.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29(1), 59-68.
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., ve Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5). 1008–1017.
- Güler, M. (2022). *İlkokula geiş döneminde anne-ocuk ilişkisi ve deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ko Üniversitesi
- Güner, F. (2020). *Okulun hazır olması açısından ilkokulların incelenmesi*. Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi
- Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants & Young Children*, 14(2), 1-18.

- Guralnick, M. J. (2005). An overview of the developmental systems model for early intervention. *The developmental systems approach to early intervention*, 1(1), 3-28.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and young children*, 24(1), 6.
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211-229.
- Gürkan, K., & Türkbay, T. (2006). Yaygın gelişimsel bozukluklar ve iletişim bozukluklarında ilk başvuru yaşları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 19-24.
- Haberfehlner, H., de Vries, L., Cup, E. H., de Groot, I. J., Nijhuis-van der Sanden, M. W., & van Hartingsveldt, M. J. (2023). Ready for handwriting? A reference data study on handwriting readiness assessments. *Plos one*, 18(3), e0282497.
- Hacıbrahimoğlu, B. Y., & Kargın, T. (2017). Determining the difficulties children with special needs experience during the transition to primary school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5).
- Hardy, K., & Hemmeter, M. (2018). Systematic education of early mathematical skills for preschoolers at risk of mathematical delays. Recovered from <https://doi.org/10.1177/0271121418792300>.
- Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. W: Scientific Articles of V International Conference Person. *Color. Nature. Music*, 10, 17-21.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127-160.
- Hudson, R. F., Sanders, E. A., Greenway, R., Xie, S., Smith, M., Gasamis, C., ... & Hackett, J. (2017). Effects of emergent literacy interventions for preschoolers with autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 84(1), 55-75.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. 1400 et seq. (reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act of 1990)

- 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, 479-485.
- Jimenez, B., & Kemmery, M. (2013). Story-based lessons for students with severe intellectual disability: Implications for research-to-practice. *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 1(1).
- Johansson, I. (2007) *Horizontal transitions: what can it mean for children in the early years?* Pp. 33–44. In: Dunlop, A.-W. and Fabian, H. (Eds) *Informing Transitions in the Early Years. Research, Policy and Practice*. Maidenhead: The Open University Press.
- Kagan, L. S. (1991). *Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education*. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood curriculum, Yearbook in early childhood education* (Vol. 2, pp. 132–151). New York: Teachers College Press.
- Kahraman, P. B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS-AMOS-META uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. (3. Baskı). Nobel Yayıncılık. Karasar, (2020).
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). *Participatory action research*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd Ed., pp. 567–605). Thousand Oaks CA: Sage.
- Kim, H., Carlson, A. G., Curby, T. W., & Winsler, A. (2016). Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 53, 43-60.

- Kimhi, Y., Achtarzad, M., & Tubul-Lavy, G. (2018). Emergent literacy skills for five kindergartners with autism spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Research in Special Educational Needs, 18*(3), 211–221.
- Kinkead-Clark, Z. (2017). Select Caribbean teachers' perspectives on the socio-emotional skills children need to successfully transition to primary school. *Early Child Development and Care, 187*(9), 1403-1412.
- Kırat, E. (2020). *Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş ve kurumlararası işbirliği konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Çanakkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Klafki, W. (1976). Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft: ges. Beitr. zur *Theorie-Praxis-Diskussion*.
- Koçak, A. N., Türkgenç, D., Ezgi, B., & Aslan, Y. (2023). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Tanılı Çocukların Annelerinin OSB Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 30-46.
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 47-69.
- Kohler, P. D. (1996). *Taxonomy for transition programming: Linking research and practice*.
- Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C. H., & Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0*. Western Michigan University.
- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School Readiness From Kindergarten to Primary School. *Int. J. Emerg. Technol. Learn., 14*(11), 4-18.
- Kol, S. (2013). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(21), 1-21.
- Konca, A. S., & Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim, 35*(2), 520-545.

- Konuk-Er, R., Karaman, E. & Yıldırım-Doğru, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecini değerlendirmesi: Risk grubunda yer alan çocuklar açısından. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 153–170. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.926>
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. Paul Chapman Publishing.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites?. *Early education and development*, 17(1), 115-150.
- LaParo, K., & Pianta, R. C. (1999). *Academic and social predictors of early school outcomes: A meta-analysis*. Manuscript in preparation.
- Lee, C. (2012). *ASD academic transitions: Trends in parental perspective*. Arizona State University.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.
- Loizou, E. (2011). Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. *Early Years*, 31(1), 43-55.
- Lust, C. A., & Donica, D. K. (2011). Effectiveness of a handwriting readiness program in Head Start: A two-group controlled trial. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(5), 560-568.
- Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children: shaping transition practices. *Informing transitions in the early years*, 107-119.
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World journal of psychiatry*, 7(3), 184.
- Martínez, R. S. (2006). Social support in inclusive middle schools: Perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 43(2), 197-209.

- Matson, J. L., Hattier, M. A., & Belva, B. (2012). Treating adaptive living skills of persons with autism using applied behavior analysis: A review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 271-276.
- McGovern, J. C., Lowe, P. A., & Hill, J. M. (2016). Relationships between trait anxiety, demographic variables, and school adjustment in students with specific learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 25*, 1724-1734.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study*. In Handbook of research on scholarly publishing and research methods (pp. 125-140). IGI Global.
- Miller, S. P., & Hudson, P. J. (2006). Helping students with disabilities understand what mathematics means. *Teaching Exceptional Children, 39*(1), 28-35.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (37-78 ay) okul öncesi özel eğitim öğretim programı*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549_Okul_Yncesi_son_pdf.pdf
Erişim tarihi: 22.09.2021
- Mills, C., & Gale, T. (2002). Schooling and the production of social inequalities: what can and should we be doing?. *Critical Studies in Education, 43*(1), 107-128.
- Mitchell, L. C., & Hegde, A. V. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 28*(4), 353-366.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(1), 25-41.
- Neuman, M. J. (2002). The wider context: an international overview of transition issues. *Transitions in the Early Years, 32-46*.
- Newman, T., & Blackburn, S. (2002). Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors. *Interchange 78*.

- Nicholson, P. (2019). Play-based pedagogy under threat? A small-scale study of teachers' and pupils' perceptions of pedagogical discontinuity in the transition to primary school. *Education 3-13*, 47(4), 450-461.
- O'kane, M., & Hayes, N. (2006). The transition to school in Ireland: Views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2(1), 4-17.
- O'Leary, Z. (2004) *The Essential Guide to Doing Research*. London: Sage.
- Omak, S., Alpdoğan, Y., & Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB'li Öğrenci Bulunan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz), T. C. Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.
- Özenç, M., & Çekirdekçi, S. (2016). İlkokul 1. Sınıfa Kaydolan Okul Öncesi Dönem Çağındaki Öğrencilerin (60-69 AY) Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 177-192.
- Özgönenel, S. Ö., & Girli, A. (2016). Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Özgünlü, M. (2017). *Türkiye'deki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi.
- Parlak, C. (2017). *Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin okulöncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- Piaget, J. (1964). *Development and learning*. R. Ripple, V. Rockcastle (Eds.), Piaget rediscovered: A report of the conference on cognitive studies and curriculum development, Cornell University Press, Ithaca, NY (1964), pp. 7-20

- Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Piek, J. P., & Pitcher, T. M. (2004). Processing deficits in children with movement and attention problems. *Developmental Motor Disorders: A Neuropsychological Perspective. The Science and Practice of Neuropsychology*, 313-327.
- Piek, J. P., Barrett, N. C., Smith, L. M., Rigoli, D., & Gasson, N. (2010). Do motor skills in infancy and early childhood predict anxious and depressive symptomatology at school age?. *Human movement science*, 29(5), 777-786.
- Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human movement science*, 27(5), 668-681.
- Pinto, G., Tosi, F., & Incognito, O. (2021). Drawing places, recreating spaces: visual voices from at-risk children. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-7.
- Pişirir, N. ve Ayar, M. C. (2020). Okul Öncesi Dönemden İlkokula Geçişte Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2): 307-324.
- Pişirir, N. (2020). *Okul öncesinden ilkokula geçişte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Puccioni, J. (2015). Parents' conceptions of school readiness, transition practices, and children's academic achievement trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 130-147.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.
- Ramey, S.L., & Ramey, C.T. (1994). The transition to school: Why the first few years matter for a lifetime. *Phi Delta Kappan*, 76(3), 194-199.

- Ravid, R., & Efron, S. E. (2013). Practitioner Research at a Crossroad: Reconsidering Action Research Courses in Schools of Education. *i.e.: inquiry in education*: Vol. 4: Iss. 1, Article 6. Retrieved from: <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol4/iss1/6>
- Reed-Victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care*, 174(1), 59-79.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21(5), 491-511.
- Rivard, M., Magnan, C., Chatenoud, C., Millau, M., Mejia-Cardenas, C., & Boulé, M. (2020). Parents' perspectives on the transition from early intensive behavioural intervention to school: Barriers, facilitators, and experience of partnership. *Exceptionality Education International*, 30(3), 1-24.
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Child Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rous, B. S., & Hallam, R. A. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 232-240.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants & Young Children*, 20(2), 135-148.
- Ryan, D. P. J. (2001). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Retrieved January, 9, 2012.
- Sağlam-Ak, A. (2021). *Özel gereksinimli küçük çocuklara okulöncesi geçiş becerilerinin kazandırılması: Tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta analiz*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Sagor, Richard (1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

- Sak. R., & Yorgun, E. (2020). Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 495-526.
- Sayan, İ. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden alt ıslatma problemi yaşayan ve yaşamayanların okula uyum sorununun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi.
- Sayın, K., & Ilik, S. (2017). Dietary Patterns and Feeding Problems of Turkish Children with Intellectual Disabilities and Typically Developing Children. *Journal of Education and Practice*, 8(11), 123-129.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), 439-442.
- Schischka, J., Rawlinson, C., & Hamilton, R. (2012). Factors affecting the transition to school for young children with disabilities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 15-23.
- Schreck, K. A., Williams, K., & Smith, A. F. (2004). A comparison of eating behaviors between children with and without autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34, 433-438.
- Schweinhart, LJ, Montie, J., Xiang, Z., Barnett, WS, Belfield, CR ve Nores, M. (2005). Yaşam Boyu Etkileri: 40 Yaşına Kadar HighScope Perry Okul Öncesi Çalışması (HighScope Eğitim Araştırma Vakfı Monografları, 14). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Sarı, H. (2002) *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Pegem A yayınları. Konya, 2002.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*, İstanbul: Gönül Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (27. Baskı). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Seyhan, C. (2022). *İlkokula geçişte öğretmen, ebeveyn ve çocuk açısından beklentiler*. Yüksek Lisans Tezi. OnDokuz Mayıs Üniversitesi

- Sheng, X. (2005). *Understanding the transition to school: An ecological perspective*. University of Delaware.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of school psychology, 43*(1), 39-60.
- Smith Gabig, C. (2010). Phonological awareness and word recognition in reading by children with autism. *Communication Disorders Quarterly, 31*(2), 67-85.
- Solari, E. J., Henry, A. R., McIntyre, N. S., Grimm, R. P., & Zajic, M. (2020). Testing the effects of a pilot listening comprehension and vocabulary intervention for individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 71*, 101501.
- Stringer, E. T. (2013). *Action Research. 4. Baskı*. Sage Publications. USA.. ISBN 978-1-4522-0508-3 (pbk.) — ISBN 978-1-4833-0183-9
- Subaşı-Yurtçu, A. B. (2021). *Kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmetleri*.(Ed.) ES Batu, Kaynaştırma ortamında uygulamalar içinde,(s. 169-190). Ankara: Vize Akademik.
- Sulek, R., Trembath, D., Paynter, J., & Keen, D. (2019). Social validation of an online tool to support transitions to primary school for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 66*, 101408.
- Takriti, R. A., Elhoweris, H., & Atkinson, S. J. (2020). Examining the expectations of early years' teachers in the UAE regarding a successful start to school for children with and without special educational needs. *Early Child Development and Care, 190*(4), 516-525.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S. M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A. R., ... & Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(2), 115-128.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(3), 160-181.

- Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2023). Parent–Teacher Meetings in the Context of Inclusion: Preschool Teachers and Parents of Children with Disabilities in Counseling Situations. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.
- Tiryaki, E. E. (2022). *Kaynaştırma Uygulamaları Kapsamında Okul Öncesi Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri İle Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Tobin, E., Sloan, S., Symonds, J., & Devine, D. (2022). Family–school connectivity during transition to primary school. *Educational Research*, 64(3), 277-294.
- Tomal, D. R. (2003). *Action research for educators*. Lanham: Scarecrow Education.
- Toran, Ş. (2020). *Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
- Tudge J. and Hogan, D. (2005) *An ecological approach to observations of children's everyday lives*, pp. 102–122. In: Greene, S. and Hogan, D. (Eds) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Görüşleri, Problemleri ve Çözüm Önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40.
- Uçar, C. (2008). *Farklı gelişenleri kabul edici tutum geliştirme programının normal gelişen öğrenci tutumlarının değişimine etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Uluçay, M. (2021). Okul Öncesi Çocuklarının Kelime Hazinesi ile Derlem Temelli Sıklık Listelerinin Karşılaştırılması. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(4).
- Ulugöl, F., & Erbaş, E. (2020). Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Okul Dönemi Geçişleri: Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 444-459. <https://doi.org/10.24315/tred.659308>

- Ünay, E. Erçiçek, B., & Günal, Y. (2021). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 179-213.
- Vinila, V. J., Ravichandran, A., Santhi, P. S., Prakash, S. G. R., & Narender, K. (2013). Parental Needs of Transition of Children Using Cochlear Implants from Preschool to Inclusive School. *International journal of special education*, 28(1), 45-55.
- Vogler, P., Gina, C., & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice' *Working Paper 48*.
- Volman, M. J. M., van Schendel, B. M., & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 451-460.
- Wang, Y., Lan, Z., Duan, I., Peng, P., Wang, W., & Wang, T. (2023). A meta-analysis on the cognitive and linguistic correlates of reading skills among children with ASD. *Reading and Writing*, 36(6), 1487-1514.
- Weinrich, B., & Fay, E. (2007). Phonological awareness/literacy predictors of spelling abilities for first-grade children. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 34(Fall), 94-100.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.
- Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M., & Roberts, J. (2017). The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2964-5>.
- Wilder, J., & Lillvist, A. (2022). Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. *European journal of special needs education*, 37(2), 340-355.

- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 51-68.
- Yıkımsı, A., Aktaş, B., Karabulut, H. A., & Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaptıkları çalışmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yıldırım, B. (2022). Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 118-134.
- Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Yorgun, E. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin anadil değişkeni açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yüksel, B., Oğur, Ö., & İşbilir, A. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Yeterlilikleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Asya Studies*, 4(14), 1-17.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 165-181.

EKLER

EK 1: Araştırma İzni



T.C.
OSMANİYE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-33217192-605.01-40781246
Konu : Araştırma İzni
(Erkan KARAMAN)

07/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Erkan KARAMAN'ın 04/01/2022 tarihli dilekçesi.

İlgi dilekçe ve ekleri İlimiz Eğitimi Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü doktora öğrencisi Erkan KARAMAN'ın İlimizde bulunan Anasınıfı, Anaokulu ve İlkokul yönetici, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerine gönüllülük esasına dayalı olarak ders saatlerini aksatmamak kaydı ile Okul Müdürlüğü'nün sorumluluğunda "**Okulöncesi Özel Gerekimli Öğrencilerin Anasınıfından İlkokula Geçişlerinde Geçiş Planlama ve Uygulamalarının Sunulma Süreci: Bir Eylem Araştırması**" konulu tez çalışmasını yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Aydın ALBAK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Adem YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : VALİLİK KOMPLEKSİ İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ KAT 2 Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
TEMEL EĞİTİM BİRİMİ Bilgi için: Simeye OKUR GELEGEN
Telefon No : 0 (332) 882 61 78 Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: temelegitim80@meb.gov.tr İnternet Adresi: Faks:0328826033
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.saglik.gov.tr> adresinden 6d05-d82d-3f84-837b-68a2 kodu ile teyit edilebilir.



EK 2: Etik Kurul İzni



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

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :10/06/2022 Toplantı Sayısı:07 Karar No :2022/249
Araştırmanın Başlığı	Okul Öncesi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Anasınıfından İlkokula Geçişlerinde Geçiş Planlama ve Uygulamalarının Sunulma Süreci: Bir Eylem Araştırması
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Rukiye KONUK ER
Yardımcı Araştırmacılar	Arş. Gör. Erkan KARAMAN
Etik Kurul Kararı	10219 sayılı başvuru değerlendirilmiş olup, araştırma Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.

ASLI GİBİDİR
10/06/2022

Doç. Dr. Ahmet
KURNAZ Etik Kurul
Başkanı

EK 3: Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu

Mesleki Tecrübeniz:

Mezun Olduğunuz Lisans Programı:

Özel Eğitim İle İlgili Eğitim Alma Durumu:

Sorular

S-1: Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçiş süreci nasıl işlemektedir?

S-2: Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçiş süreci ile ilgili bir geçiş planı hazırladınız mı? hazırladıysanız içeriği oluştururken nelere dikkat ettiniz?

S-3: Sizce özel gereksinimli öğrencinizin başarılı bir ilkokula geçişinin sağlanması için ne tür hizmet/faaliyet/ çalışmalar yapılmalıdır?

S-4: Özel gereksinimli öğrencinin ilkokula hazırlanması ve geçiş sürecinde RAM ile işbirliği yaptınız mı? Yaptıysanız bu işbirliğinin şeklinin ve sıklığını açıklar mısınız?

S-5: Özel gereksinimli öğrencinizin ailesine yönelik bireyselleştirilmiş aile hizmet programı hazırladınız mı? hazırladıysanız içeriği oluştururken nelere dikkat ettiniz açıklar mısınız?

S-6: Özel gereksinimli öğrencinizin performans düzeyine ilişkin bize bilgi verir misiniz?

S-7: Sizce ilkokula geçiş sürecinde özel gereksinimli öğrencinin kazanması gereken en önemli beceriler nelerdir?

S-8: Özel gereksinimli öğrencinizin BEP'indeki hedeflere ulaştığını düşünüyor musunuz? Eğer düşünmüyorsanız hedeflere ulaşmayı engelleyen durum ve faktörleri bize açıklamak ister misiniz?

S-9: Özel gereksinimli öğrencinizin özel gereksinimleri hakkında yeterince bilgi ve beceri sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Eğer düşünmüyorsanız bu konuda bilgi desteği almayı düşünür müsünüz?

S-10: Özel gereksinimli öğrencinizin eğitiminde size en çok zorlayan alan ya da alanlar nelerdir? (Sınıf yönetimi- problem davranışlar, yöntem-teknik , material hazırlama vs.)

S-11: Geçiş süreci ile ilgili eklemek istediğiniz var mıdır?

EK 4: Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Okul Öncesi İdareci Görüşme Formu

İdarecilikteki Mesleki Deneyim Süreniz:

Mezun Olduğunuz Lisans Programı:

Öğretmenlik Süreniz :

Sorular

S-1: Özel gereksinimli öğrencilerinizin anaokulundan ilkokula geçiş sürecini bize anlatır mısınız? Özel gereksinimli öğrencinin ilkokula geçişi ile ilgili ne tür çalışmalarınız olmaktadır?

S-2: Daha önce okulunuzda özel gereksinimli bir öğrenciniz oldu mu? Olduysa ilkokula geçiş sürecinde ne gibi faaliyetleriniz oldu?

S-3: Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçişlerinde yaşadığınız güçlükler oldu mu? Olduysa bize anlatır mısınız?

S-4: İlkokula geçiş süreci için özel gereksinimli öğrenciye yönelik bir geçiş planı oluşturduunuz mu? Oluşturduysanız bize nelere dikkat ettiğinizi açıklayabilir misiniz?

S-5: Sizce başarılı bir ilkokula geçiş için yasal yetkilerinizi yeterli görüyor musunuz?Yeterli görmüyorsanız ne tür yasal yetkilere ihtiyaç duyuyorsunuz?

S-6: Özel gereksinimli öğrencinizin ilkokula geçiş süreci ile ilgili RAM ile işbirliğiniz oldu mu? Olduysa bu işbirliğinin şeklini ve sıklığını bize açıklar mısınız?

S-7: Başarılı bir ilkokula geçiş süreci için önerileriniz var mıdır? Varsa bunları açıklar mısınız?

S-8: Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik bireyselleştirilmiş aile hizmet programı hazırladınız mı? Hazırladıysanız bize nelere dikkat ederek programı oluşturduğunuzu açıklayabilir misiniz?

S-9: Sizce özel gereksinimli öğrencilerin BEP'leri hedeflerine ulaşmakta mıdır? Ulaşmadığını düşünüyorsanız hedeflere ulaşmayı engelleyen durum veya faktörleri bize açıklar mısınız?

S-10: Özel Gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimleri ilgili yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Eğer düşünmüyorsanız bu konuda bilgi desteği almak ister misiniz?

S-11: Geçiş süreci ile ilgili eklemek istediğiniz var mıdır?

EK 5: Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Aile Görüşme Formu

Adı ve Soyadı:

Öğrenci Adı :

Yaşı:

Cinsiyeti:

Aile Tipi:

Aile Gelir Durumu:

Baba Eğitim Düzeyi:

Anne Eğitim Düzeyi:

Baba mesleği:

Anne Mesleği:

Ailedeki çocuk sayısı:

Özel gereksinimli çocuk kaçınıcı çocuk:

Çocuğunuzun kullandığı ilaç/protez: var () yok ()

Çocuğunuzun geçirdiği bir hastalık: var () yok ()

Varsa belirtiniz:.....

Çocuğunuzun süreğen (alerji, epilepsy gibi) hastalığı: var () yok ()

Sorular

S-1: Çocuğunuzun özel gereksinim durumunu nasıl ve ne zaman farkettiliniz?

S-2: Çocuğunuzun beslenmesi ile ilgili bir problem yaşıyor musunuz? Eğer problem yaşıyorsanız bu durumu anlatır mısınız?

S-3: Çocuğunuzun problem davranışı var mıdır? Varsa yaşadığınız problem davranışları anlatır mısınız? Takıntılı davranışı problem davranış olarak değerlendirebilir miyiz?

S-4: Çocuğunuzun iletişim becerileri hakkında bilgi verir misiniz? Örneğin sizinle konuşurken göz teması kuruyor mu? Konuşmasında bir problem var mı?

S-5: Çocuğunuzun en çok sevdiği yiyecek, oyuncak ve etkinlik nelerdir?

S-6: Çocuğunuz bağımsız olarak Banyo/Tuvalet/ Giyinme ve Soyunma becerilerini yerine getirebiliyor mu? Size saydığım alanlardaki becerileri ile ilgili bilgi verir misiniz?

S-7: Çocuğunuzun özel gereksinim özelliklerini yeterli düzeyde bildiğinizi düşünüyor musunuz? Bu konuda yardıma ihtiyaç duyuyor musunuz?

S-8: Özel gereksinim ile ilgili yasal haklarınız ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Bu konuda yardıma ihtiyaç duyuyor musunuz?

S-9: Çocuğunuzun ihtiyaç duyduğu kavram (Örneğin: renkleri öğretmede, ... gibi) ve beceri (örneğin sayı sayma, nesnelere toplama, eşleme, sıralama becerileri gibi) öğretiminde çocuğunuza yardımcı olabildiğinizi düşünüyor musunuz? Bu konuda desteğe ihtiyacı duymakta mısınız?

S-10: Çocuğunuzun İlkokula geçiş süreciyle ilgili olarak çocuğunuzun devam ettiği anaokulundan size yönelik bir Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Programı yürütüldü mü?

S-11: Çocuğunuzun ilkokula geçiş süreciyle ilgili olarak Rehberlik Araştırma Merkezinden size bilgilendirme yapıldı mı? yapıldıysa en son ne zaman ve nasıl bir bilgilendirme yapıldı?

12: Anaokulundan ilkokula geçişi sırasında nasıl bir desteğe ihtiyacınız var, açıklayınız?

13. Bu konuda öneriniz ne olur?

EK 6: Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği

Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği	Çok İyi	İyi	Kötü	Çok Kötü
Öğrenme yaklaşımı	4	3	2	1
1) Etrafını keşfederken inisiyatif alır.				
2) Amaçları doğrultusunda plan yapar.				
3) Amaçları doğrultusunda planlarını uygular.				
4) İlgisini çeken etkinliklere odaklanır.				
5) Oyun esnasında karşılaştığı problemleri çözer.				
6) Çevresi hakkında bilgi toplar.				
Sosyal ve Duygusal Gelişim				
7) Kendisi hakkında olumlu bir öz-kimlik algısı vardır.				
8) Kendisini bazı konularda yetenekli hisseder.				
9) Duygularını fark eder.				
10) Duygularını isimlendirir.				

EK 7: İlköğretime Geçişte Yaşanan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı

İLKÖĞRETİME GEÇİŞTE YAŞANILAN GÜÇLÜKLERİ BELİRLEME ÖLÇME ARACI (Örnek maddeler)

Aşağıda yer alan maddeleri, öğrenciniz olsun ya da olmasın bütün engelli öğrencileri düşünerek, belirtilen durumların sizce **ilköğretime başlarken güçlük oluşturup oluşturmayacağını**, düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneğe “X” işareti koyarak cevaplandırınız. Ayrıca; Size göre *engelli öğrencinin ilköğretime geçişinde iki bölüm (A: çocuğa ilişkin özellikler, B: çocuğun çevresine ilişkin özellikler) için ayrı ayrı kendi içinde en önemli 5 maddesi hangisidir? Lütfen, her bölüm için “önem sırası” sütununu 1- 5 puan aralığında sıralayınız (1= en önemli maddeyi ifade etmektedir).*

	Hiç güçleştirmez		Kararsız				Kesinlikle güçleştirir
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
A. Geçiş sürecinde çocuğa ilişkin özellikler Kaynaştırma öğrencisinin.....	Güçlük Derecesi						Önem Sırası
1. Kendini tanıtamaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
2. Ailesini, yakın çevresini tanıtamaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
3. Verilen görevi istenilen zamanda yerine getirememesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
4. Verilen görevi uygun biçimde yerine getirememesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
5. Dikkatini verilen göreve akranları kadar yoğunlaştırabilmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
6. El kaslarını iyi kullanamaması (düzgün kalem tutamama gibi)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	

EK 8: Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı Görüşme Formu

1.Tur

Okul Öncesi Öğretmenleri

1. Geçtiğimiz yıl sizin sınıfınızda eğitim ve öğretim hayatını geçiren öğrencinizin bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve konuşma, psikomotor ve özbakım alanlarında gözlemlediğiniz performansı bize açıklayabilir misiniz?

2. Öğrencinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılabilecek en etkili olabileceğini düşündüğünüz pekiştiricileri açıklayabilir misiniz?

3. Öğrencinizin problem davranışları varsa, bunların hangi belirtilerle ve nasıl davranış örüntüleri içerisinde ortaya çıktığını bize açıklayabilir misiniz?

4. Öğrencinizin ailesi ile ilgili bilgi verir misiniz?

5. Öğrenci ile çalışırken etkili olduğunuzu düşündüğünüz yöntem/teknikleri açıklayabilir misiniz? (Drama, Oyun, Merkezler, İstasyon)

2.Tur

Sınıf Öğretmenleri

1. Öğrencinizin bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve konuşma, psikomotor ve özbakım alanlarında gözlemlediğiniz mevcut performans düzeylerini açıklayabilir misiniz?

2. Öğrencinizle ilgili okul öncesi öğretmenimizden bilgi edinmek istediğiniz bir konu var mı?

3. Şu an en çok zorlandığınızı düşündüğünüz konu ya da konular nelerdir? (Sınıf yönetimi, Yöntem/teknik, materyal, öğrencinin motivasyonunu sağlama, aile ile iletişim, ev ödevleri gibi)

3. Tur

(Okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenleri)

1. Sizce başarılı ya da yumuşak bir ilkokula geçiş için nasıl bir sistem olmalı nelerin eksik olduğunu düşünüyorsunuz?

2. Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?

EK 9: Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA)



EK 10: Beceri Kayıt formları

EK 10.1. Fonolojik Farkındalık Beceri Kayıt Formları

EK 10.1.1. Uyakh Kelimeleri Eşleme Beceri Kayıt Formu

	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7. Oturum	8.Oturum
1.Baş-Eda,Yaş,Kal								
2.Ada-Baş,Mal,Oda								
3. Kaç- Saç,Fal, Ada								
4. Dama- Yaya,Mama, Kaya								
5.Kaya- Sana, Elma, Maya								
6. Bana- Boya, Dana, Soba								
7.Lale- Kale, Yaya, Dana								
8. Hale- Sobe, Jale, Erik								
9. Fare- Armut, Biber, Kare								
10. Taç- Tek, Renk, Maç								
11. Saç- Tut, Kaç, Yaş								
12. Kat- Tam, Sat, Bak								
13. Sat- Üç, Gel, Yat								
14. Paket- Maket, Nazar, Sanal								
15. Pazar- Büyük, Nazar, Askı								
Toplam Doğru Sayısı								

EK 10.1.2. Aynı Sesle Başlayan Kelimeleri Eşleme Beceri Kayıt Formu

Örnekler	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum
Anne- uzun, ayna, kalem								
Eşya- limon, ekmek, oyun								
İnek- incir, lale, nar								
Masa- yuva, üzüm, mama								
Yaz- kaz, yüz, süt								
Tabak- yeşil, reçel, terlik								
Odun- akşam, oyun, umut								
Kek- kış, gel, sen								
Lokum- uçak, lamba, omuz								
Işık- kaşık, ılık, Emel								
Ördek- açık, örtü, kabuk								
Üçgen- eksik, üzgün, Özlem								
Yemek- mısır, tamam, yelek								
Tatlıcı- makarna, kocaman, tanımak								
Zayıf- kavun, sofra, Zehra								

EK 10.1.3. Uyaklı Dizileri Fark Etme Beceri Kayıt Formu

Örnekler	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum
1.Saç-Kaç- Maç								
2.Ada- Oda- Eda								
3.Büyük-Geniş-Kalın								
4.Gel-Yel-Sel								
5.İnce-Orta- Sert								
6.Kat-Yat-Sat								
7.Limon-Elma-Çiçek								
8. Halı-Top- Ayak								
9.Kaya-Maya-Yaya								
10. Ceket- Balon- Ördek								
11.Saman- Zaman- Keman								
12.Arı- Kuş- Balık								
13.Paket-Market- Roket								
14.Karpuz- Armut- Erik								
15. Kale-Lale-Jale								

EK 10.1.4. Sese Uygun Kelime Türetme Beceri Kayıt Formu

Örnekler	1.Oturum Kelime Sayısı	2.Oturum Kelime Sayısı	3.Oturum Kelime Sayısı	4.Oturum Kelime Sayısı	5.Oturum Kelime Sayısı	6.Oturum Kelime Sayısı	7.Oturum Kelime Sayısı	8.Oturum Kelime Sayısı
a								
e								
n								
i								
o								
ö								
u								
ü								
k								
s								
c								
m								
y								
t								
ç								
p								
b								
d								
g								
ş								
h								

EK 10.1.5. Hece Birleştirme Beceri Kayıt Formu

Örnekler	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum
1.Na+ne								
2. La+le								
3.Ke+mik								
4.Ni+san								
5. Pa+zar								
6.O+to+büs								
7.Kam+yo+net								
8.Ma+kar+na								
9.La+ha+na								
10.Por+ta+kal								
11.I+sı+tı+cı								
12.Göz+lük+çü+lük								
13.Te+miz+lik+çi								
14.A+ra+ba+cı								
15.İn+ce+le+mek								

EK 10.1.6. Ses Birleştirme Beceri Kayıt Formu

Örnekler	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum
A+l								
O+k								
E+t								
Ç+o+k								
K+o+l								
B+o+l								
S+e+n								
B+e+n								
S+a+ç								
B+e+ş								
B+i+r								
S+o+n								
B+a+k								
C+a+n								
Y+o+l								

EK 10.1.7. Kelime Ayırma Beceri Kayıt Formu

Örnekler	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum
Eskişehir								
Akdere								
Yüzbaşı								
Akdeniz								
Karadeniz								
Okuryazar								
Biçerdöver								
Deveboynu								
Aslanağzı								
Balıksırtı								
Beştaş								
Kedigözü								
Uyurgezer								
Yanardöner								
Yeşilirmak								

EK 10.1.8. Hece Ayırma Beceri Kayıt Formu

Örnekler	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum
Ateş								
Güneş								
Masa								
Şeker								
Çiçek								
Bebek								
Yemek								
Gece								
Sabah								
Anne								
Boya								
Soba								
Bacak								
Kazak								
Kulak								

EK 11: Dinleme ve Anlama Çalışmaları Hikâyeleri

EK 11. 1: ANNEM İLE ALIŞVERİŞTEYİZ

ANNEM İLE ALIŞVERİŞTEYİZ

Ayşe Hanım oğlu Fikret'i okuldan almıştı ve evlerine dönüyorlardı. Ayşe Hanım akşam yemeği için köfte yapacağını hatırlamıştı. Neyse ki yollarının üzerinde büyük bir market vardı. Ayşe Hanım oğlu Fikret ile birlikte markete girmişti. Ayşe Hanım'ın akşam yemeği için yapacağı köfteleri almak üzere marketin içerisinde yürümeye başlamışlardı. Fikret yürürken oyuncakları görmüştü. Annesine 'Anne bu oyuncakları istiyorum' demişti. Annesi Fikret'e 'şimdi oyuncak alacak paramız yok oğlum yarın alacağım' demişti. Ancak Fikret ağlamaya ve yüksek sesle 'oyuncak istiyorum' demeye başlamıştı. Durumu gören market sahibi İrfan Amca Fikret'e 'buradaki eşyalar para ile satılmaktadır, oyuncaklar da öyle. Büyüklerimizi zor duruma düşürmemeliyiz. Bize söz verdikleri zamana kadar beklemeyi bilmeliyiz' demişti. Annesini zor bir duruma düşürdüğünü anlayan Fikret annesine 'istediğim oyuncakları yarın almak için bekleyebilirim Anne' demişti. Fikret'in isteklerini erteleyebilmesine çok sevinen Ayşe Hanım 'beni anladığın için çok mutlu oldum' demişti. Annesi ve Fikret köfteleri alıp evin yolunu tutmuşlardı.

S-1) Dinlediğimiz hikâyede kimler vardır?

S-2) Fikret'in markette gördüğü ve istediği nedir?

S-3) Annesi Fikret'e isteklerini alamayacaklarını söylediğinde Hakan nasıl davranışlar göstermiştir?

S-4) Annesi Fikret'e isteklerini ne zaman alabileceğini söylemiştir?

S-5) Annesi markete gitmeden önce Fikret'i nereden almıştır?

S-6) Ayşe Hanım niçin mutlu olmuştur?

EK 11. 2: EŞYALARIMI PAYLAŞIYORUM

EŞYALARIMI PAYLAŞIYORUM

Serkan sabah uyandı. Serkan heyecanlıydı çünkü dün öğretmeni Arzu Hanım ‘yarın sınıfta oyun hamurlarından şekiller yapacağız, herkes oyun hamurlarını yanında getirsin’ demişti. Serkan kahvaltısını yaptıktan sonra annesi onu okula bırakmıştı. Öğretmenleri sınıfa geldiğinde ‘şimdi oyun hamurlarınızı çantalarınızdan çıkarın ve masalarınızın üzerine koyun’ demişti. Serkan ve sınıftaki diğer arkadaşları hamurlarını çantalarından çıkarıp masalarının üzerine koymuşlardı.

Dün hasta olduğu için okula gelemeyen Emir oyun hamurlarını getirmemişti. Emir tüm çocuklar mutlu şekilde oyun hamurları ile şekiller yapmaya başladığında çok üzülmüştü. Emir’in üzüldüğünü gören Serkan onun yanına gitmiş ve ‘benim oyun hamurlarımı birlikte kullanabiliriz’ demişti. Emir, Serkan’ın oyun hamurlarını kendisi ile paylaşmasından çok mutlu olmuş ve Serkan’a teşekkür etmişti. Sınıftaki tüm çocuklar mutlu bir gün geçirmişlerdi ve akşam olduğunda herkes evlerine dönmüştü.

S-1) Dinlediğimiz bu hikâyede kimler var?

S-2) Öğretmenleri çocuklara yarın sınıfa ne getirmelerini söylemiştir?

S-3) Serkan sabah uyandığında nasıl bir duygu içerisindeydi?

S-4) Sınıftaki çocuklar ne zaman evlerine dönmüşlerdir?

S-5) Öğretmenleri sınıftaki çocuklara oyun hamurlarını çantalarından çıkarıp nereye koymalarını istemiştir?

S-6) Emir niçin oyun hamurlarını okula getirememiştir?

EK 11. 3: BİR AKŞAM YEMEĞİ

BİR AKŞAM YEMEĞİ

Kadir ve Osman köfte yemeği çok seven iki kardeşmiş. Babaları şoför olduğu için bir ay sonra eve gelmiş. Eve geldiğinde çocukları Kadir ve Osman'a 'sizi bu akşam lokantaya götürüyüm mi? Orada köfte yemek ister misiniz?' diye sormuş. Kadir ve Osman dışarıda yemek yiyecekleri için çok sevinmişler. Anneleri Pınar Hanım, babaları ve iki kardeş birlikte lokantaya akşam yemeğine gitmişler. Lokantada masaya oturduklarında Kadir çatal ve bıçakları önünde duran tabağa vurmaya ve çıkan sesle gülmeye başlamış. Osman ise yüksek sesle şarkı söylemekteymiş. Babaları, iki kardeşe yeni girdikleri bu ortamda nasıl davranmaları gerektiğini anlatması gerektiğini düşünmüştü. Baba : 'çocuklar beni dinler misiniz, burada insanlar yemek yerler, yüksek sesle konuşmak ve şarkı söylemek diğer yemek yiyen insanları rahatsız edebilir. Masadaki çatal ve bıçakla da oynamamalıyız çünkü kendimi yaralayabiliriz ve diğer insanları rahatsız edebiliriz' demiş. Babalarının uyarılarını dikkatle dinleyen Kadir ve Osman yemek boyunca kurallara dikkat etmişler. Hep birlikte yemeklerini yedikten sonra dondurmacıya doğru yola düşmüşler.

S-1) Dinlediğimiz hikâyede kimler vardır?

S-2) Kadir ve Osman lokantaya ne yemeğe gitmişler?

S-3) Osman masaya oturduklarında nasıl şarkı söylemekteymiş?

S-4) Kadir, Osman, anne ve babası ne zaman yemeğe gitmiş?

S-5) Yemekten sonra nereye gitmişler?

S-6) Lokantada kendimizi neden yaralayabiliriz?

EK 11. 4: HAVA KOŞULLARINA GÖRE GİYİNİRİM

HAVA KOŞULLARINA GÖRE GİYİNİRİM

Pınar Hanım ve çocukları Merve ile Sevgi sabah kahvaltısından sonra okula gitmek için hazırlanmaktadırlar. Mayıs ayında oldukları için hava ısınmıştı ve yaz günleri yaklaşmaktaydı. Pınar Hanım kızlarına onları serin tutacak kıyafetler seçmişti. Kızlarını çağırmıştı ‘ kızlar hadi kıyafetlerinizi giyin okula geç kalmayalım’ demişti. Ancak Merve ayıcıklı kazağını çok seviyordu ve sürekli o kazağını giymek istiyordu. Sevgi ise çiçekli montunu çok seviyor sürekli onu giymek istiyordu. Kızlar anneleri Pınar Hanım’ı dinlememiş sevdiği kıyafetlerle okula gitmişlerdi. Havanın çok sıcak olması nedeniyle iki kardeş okulda çok terlemişti. Akşam eve döndüklerinde ikisi de hasta olmuşlardı. Hastalıkları nedeniyle okuldaki arkadaşlarından bir hafta ayrı kalan Merve ve Sevgi hava koşullarına göre giyinmeleri gerektiğini anlamışlardı. İki kardeş iyileştikten sonra hep annelerinin sözünü dinlemişler ve sıcak havalarda kazak ve mont giymemişlerdi.

S-1) Dinlediğimiz hikayede kimler vardır?

S-2) Merve ve Sevginin en sevdiği kıyafetler nelerdir?

S-3) Annelerinin serin tutacak kıyafetler seçmelerine rağmen kızları nasıl giyinmiştir?

S-4) Dinlediğimiz hikaye hangi ayda yaşanmaktadır?

S-5) İki kardeş nerede çok terlemişlerdir?

S-6) İki kardeş niçin okuldan bir hafta uzak kalmışlardır?

EK 11. 5: MÜZE GEZİSİ

MÜZE GEZİSİ

Ahmet Öğretmen sınıftaki çocuklara yarın şehirlerinde bulunan müzeye gezi düzenleyeceklerini söylemiştir. Sınıftaki çocukların bir kısmı bu duruma çok sevinmişlerdir. Ancak Selim müzenin ne olduğunu bilmemektedir. Tüm çocuklar sevinçle yarın neler olacağını öğretmenlerine sormaya başlamışlardır. Ahmet Öğretmen soru soran çocuklara yarın neler yapacaklarını anlatırken Selim'in sessiz şekilde oturduğunu fark etmiştir. Ahmet Öğretmen Selim'e 'Selimciğim sen neden yarınki gezimiz hakkında hiç konuşmuyorsun' diye sormuştur. Selim Ahmet Öğretmen'e 'öğretmenin gideceğimiz yer nedir bilmiyorum' der. Ahmet Öğretmen Selim'in bu sözleri üzerine müzenin ne olduğunu anlatır. Ahmet Öğretmen Selim'e 'bilmediğimiz şeylerle ilgili bilgi istemekten çekinmemeliyiz, yarınki gezimizde gördüğün ve ne olduklarını bilmediğin şeyler hakkında soru sormaktan çekinme' demiş. Öğretmenin bu sözleri ile bilmediği şeyler hakkında soru sorması gerektiğini ve soru sormaktan çekinmemesi gerektiğini anlayan Selim müze gezisine gittiklerinde gördüğü ve ne olduklarını merak ettiği şeyleri öğretmenine sormuştur. Selim bilmediği şeyler hakkında bilgi almak için soru sorduğu merak ettiği şeyler hakkında daha çok bilgi sahibi olmuştur.

S-1) Dinlediğimiz hikâyede kimler vardır?

S-2) Ahmet öğretmen Selim'e ne söylemiştir?

S-3) Selim geziye gideceklerini duyduğunda nasıl davranmıştır?

S-4) Geziye ne zaman gideceklerdir?

S-5) Ahmet Öğretmen sınıfı nereye götüreceğini söylemiştir?

S-6) Niçin bilmediğimiz şeyler hakkında soru sormalıyız?

EK 11. 6: OKULA HAZIRLIK

OKULA HAZIRLIK

Ömer sabah uyanmıştı. Ömer ilk önce tuvalete gitti. Daha sonra elini yüzünü yıkadı ve yatağını topladı. Annesi mutfakta sabah kahvaltısını hazırlıyordu. Annesini görünce ‘günaydın anne’ dedi. Annesi de ona ‘günaydın Ömer, sabah kalktığında temizliğini yaptığın ve yatağını topladığın için aferin sana’ dedi. Ömer kahvaltı için yiyecekleri masaya koymaya yardım etti. Annesi ve Ömer birlikte güzel bir kahvaltı yaptılar. Daha sonra Ömer okulda kullanacağı araç gereçlerini çantasına koydu. Artık okula gitmeye hazırды. Annesi ile birlikte kapının önüne çıktılar. Ömer’i okula okul servisi götürecekti. Okul servisi geldiğinde Ömer servis durduktan sonra servise doğru yürüdü. Ömer servise bindiğinde kemerini taktı ve annesine ‘hoşça kal anne akşam görüşmek üzere’ diye veda etti. Annesi de Ömer’e ‘güle güle oğlum akşam görüşürüz’ dedi.

S-1) dinlediğimiz hikâyede kimler vardır?

S-2) Ömer annesine yardım etmek için ne yapmıştır?

S-3) Annesi ve Ömer nasıl bir kahvaltı yapmıştır?

S-4) Ömer annesine vedalaşırken ne zaman görüşürüz demiştir?

S-5) Annesi ve Ömer servisi nerede beklemektedir?

S-6) Annesi Ömer’e niçin aferin demiştir?

EK 11. 7: ORMAN GEZİSİ

ORMAN GEZİSİ

Can ve Cemil okulları tatil olduğu için köye dedelerinin yanına gitmişlerdi. Dedelerinin köyü etrafı ormanlarla kaplı yemyeşil bir köydü. Can ve Cemil bir gün köyün etrafındaki ormana gezmeye gitmişlerdi. Ormanda çeşit çeşit ağaçlar, çiçekler türlü türlü meyveler vardı. Cemil birden uzaklarda ormandan dumanların yükseldiğini görmüştü. Cemil Can'a 'bak Can orman yanıyor' demişti. İki çocuk telaş içerisine girmişlerdi. İki kardeş 'dedemize söylemeliyiz, orman yanıyor!' diye koşarak dedelerinin evine dönmüşlerdi. Ancak dedeleri evde yoktu. Cemil dedelerinin telefonunu görmüştü. Ancak bir sorun vardı Cemil nasıl yardım çağıracağı bilmiyordu. Can, öğretmenlerinin acil durumlarda nasıl arama yapacaklarını anlattığı dersi hatırlamıştı. Can Cemil'e dönüp ' Cemil bir, bir, iki tuşlara sırasıyla basacaksın' demiş. Cemil Can'ın dediğini yapmış ve telefonu açan kişiye ormandan dumanların yükseldiğini söylemişti. Can ve Cemil'in telefon etmesi üzerine yangın yerine gelen görevliler yangın büyümeden söndürmüşlerdi. Dedeleri iki torunu ile gurur duymuş. 'aferin çocuklar acil durumda arama yapmanız sayesinde orman yanmaktan kurtuldu' demiş ve hep birlikte ormanın yangından kurtulmasının sevincini yaşamışlar.

S-1) Dinlediğimiz hikâyede kimler vardır?

S-2) Ormanda neler varmış?

S-3) Cemil acil numarasını nasıl aramış?

S-4) Can ve Cemil ne zaman dedelerinin köyüne gitmiş?

S-5) Ormandan yükselen dumanları gören çocuklar nereye koşmuşlar?

S-6) Dedeleri çocuklara niçin aferin demiş?

EK 11. 8: PARKTA OYNUYORUM

PARKTA OYNUYORUM

Defne ve Buse evlerinin yakınındaki parka oyun oynamaya gitmişlerdi. Parkta iki arkadaş kaydıraktan kaydılar. Çeşitli tırmanma aletleri ile oynadılar. Buse, Defne'ye 'salıncakta sallanalım mı?' demiş. İki arkadaş salıncağa oturmuşlar ve sallanmaya başlamışlar. Defne kendi kendine salıncakta sallanmaya başlamış. Defne çok eğleniyormuş. Ancak Buse salıncakta kendi kendisine sallanamıyormuş. Buse bu duruma çok üzülmüş. Buse'nin üzüldüğünü gören Defne arkadaşına yardım etmek istemiş. Defne, Buse'ye 'şimdi ben seni biraz ittireceğim sende ayaklarınla yerden kendini öne doğru itirmeye çalış' demiş. Defne'nin yardım etmesi sonucu Buse de artık salıncakta sallanabiliyormuş. İki arkadaş akşama kadar çok eğlenceli vakit geçirmişler. Yemek vakti yaklaştığı için vedalaşıp evlerine dönmüşler.

S-1) Dinlediğimiz hikâyede kimler vardır?

S-2) Buse Defne'ye nerde sallanalım demiştir?

S-3) Defne Buse'ye nasıl yardım etmiştir?

S-4) İki arkadaş ne zaman eve dönmüşler?

S-5) İki arkadaş nerede oynamışlar?

S-6) Buse niçin çok üzülmüştür?

EK 11. 9: TRAFİK KURALLARI

TRAFİK KURALLARI

Cemre ve Serap ilkokula başlayacak iki kardeşdir. Cemre ve Serap yeni okula gidecekleri için çok heyecanlıdırlar. Ancak ikisi de anneleri yanlarında olmadığında evden okula nasıl gideceklerini düşünmektedir. Cemre annesine ‘anne okulumuza giderken sen yanımda olmazsan biz trafikte ne yapmalıyız?’ diye sorar. Anneleri bu soru üzerine kızlarına ‘ hadi birlikte okula gidelim ve giderken neler yapmanız gerektiğini anlatayım’ der.

Annesi yolda kızlarına anlatır: okulumuza giderken kaldırımdan gitmeliyiz, yolda araçlar geçer bu yüzden araç yolundan yürümemeliyiz. Annesi ve kızlar kaldırımdan okullarının olduğu yere kadar yürümüşler. Serap annesine ‘anne okul karşı tarafta ve arabalar geçiyor bu yoldan, şimdi ne yapmalıyız?’ der. Annesi kızlarına yaya yolunu ve gösterir ve ‘şu gördüğünüz çizgilerin üzerinden karşıya geçeceğiz bu yola yaya geçidi denir. Ancak yoldan arabaların gelmediğini kontrol edeceğiz’ der. Cemre annesine ‘nasıl kontrol edeceğiz anne?’ der. Annesi ‘ kızlarım önce sol tarafa, sonra sağ tarafa sonra tekrar sol tarafa bakıp araba gelmiyorsa karşıya geçmelisiniz’ der. Annesi ve kızları önce sola sonra sağa sonra tekrar sol tarafa bakar ve yolun boş olduğunda karşıya geçerler. Anneleri kızlarına okuldan eve gelirken aynı şekilde nasıl geleceklerini anlatır ve eve geri dönerler.

S-1) Dinlediğimiz hikâyede kimler vardır?

S-2) Cemre ve Serap ne düşünmektedirler?

S-3) Anneleri kızlarına karşıya nasıl geçmeleri gerektiğini söylemiştir?

S-4) Karşıya ne zaman geçmeliyiz?

S-5) Yolda giderken nereden gitmeliyiz?

S-6) İki kardeş neden çok heyecanlıdır?

EK 11. 10: YAKAN TOP OYUNU

YAKAN TOP OYUNU

Zeynep öğretmen sınıftaki çocuklara ‘çocuklar bugün hava çok güzel size diğer derste yakan top oyununu oynatacağım’ demişti. Öğretmenlerinin bu sözlerini duyan çocuklar çok sevinmişler ve diğer ders saati geldiğinde okul bahçesine çıkmışlardı. Bahçede Zeynep Öğretmen oyun kurallarını çocuklara anlatmış ve iki takım olmalarını istemiştir. Çocuklar takımları belirlemeye çalışırken Büşra sessizce bir kenarda beklemektedir. Tüm çocuklar iki takıma ayrılmışlardır ancak Büşra kenarda kalmıştır. Büşra’nın kenar kaldığı için üzüldüğünü gören Sibel Büşra’nın yanına giderek ‘ hadi bizim takıma gel. Arkadaşlarımız oyun kurarken bizde katılmamız’ der. Sibel’in davetine çok mutlu olan Büşra takımdaki yerini almıştır. İki takımda oyunda başarılı olmak için çok çaba göstermiştir. Tüm çocuklar çok eğlenceli bir gün geçirmişlerdir.

S-1) Dinlediğimiz hikâyede kimler vardır?

S-2) Zeynep Öğretmen oyun kurallarını anlattıktan sonra çocuklardan ne istemiştir?

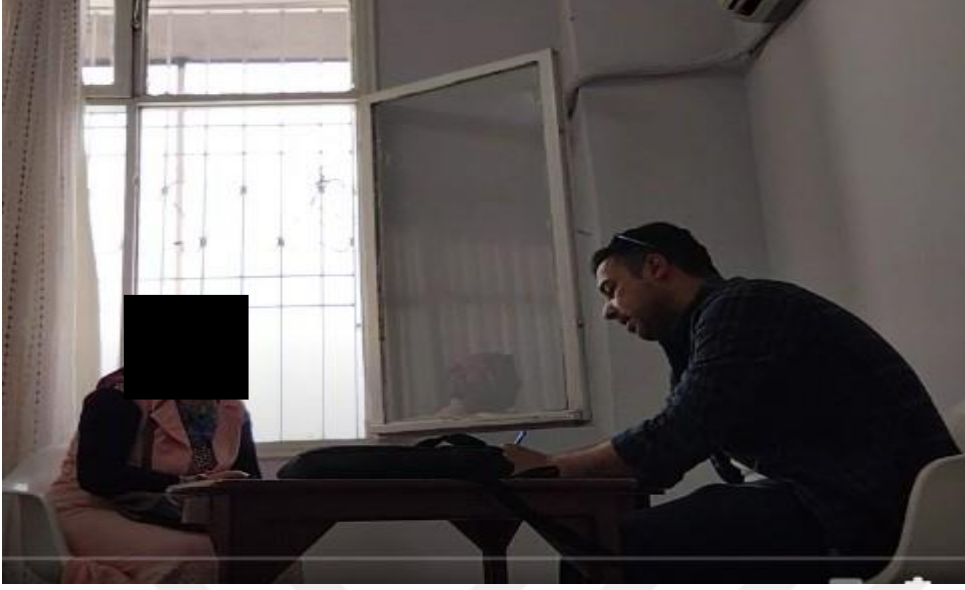
S-3) Çocuklar takımları seçerken Büşra nasıl beklemektedir?

S-4) Çocuklar ne zaman yakan top oynamışlardır?

S-5) Çocuklar yakan top oyununu nerede oynamıştır?

S-6) Büşra niçin çok mutlu olmuştur?

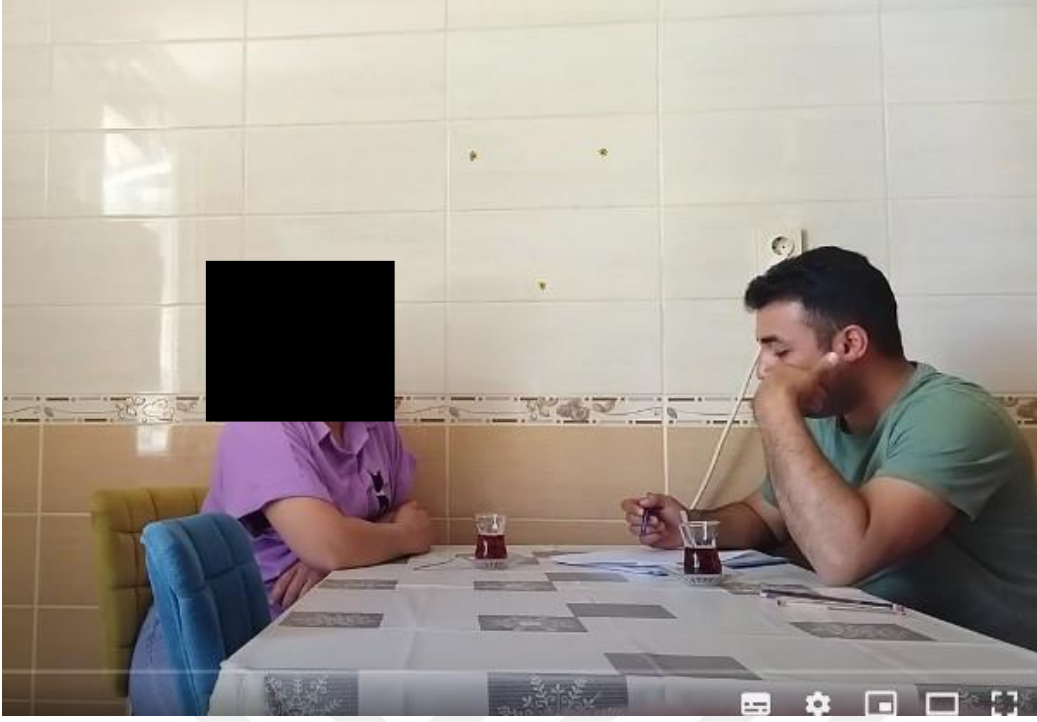
EK 12: Aile Görüşmeleri



Resim 1. Huriye Anne ile Görüşme



Resim 2. Metin Baba ile Görüşme



Resim 3. Zeynep Anne ile Görüşme

EK13: Aile Bilgilendirme Toplantıları

iler Animasyonlar Slayt Gösterisi Gözden Geçir Görünüm

Aa Aa Aa Aa Aa Aa Aa Aa Aa Aa Renkler * Yazı Tipleri * Efektler *

Temalar

Başlık eklemek için tıklayın

frontal lob

- ses görütme
- problem çözme
- karar verme
- plan yapma
- davranış kontrol
- dilbilgi işleme
- kendisi işleme
- duyguları kontrol etme
- motor beceriler

temporal lob

- konuşma ve algı
- uzun süreli bellek
- işitsel öğrenme
- koku ve tat işleme
- müzik farkındalık
- dil anlama

parietal lob

- duyguları işleme
- dokunma, renk, dokunma ağrı
- uzamsal algı
- görme algısı
- aritmetik yetenekler

oksipital lob

- görsel bilgi işleme
- okuma

serebellum

- istemli hareket koordinasyonu
- denge

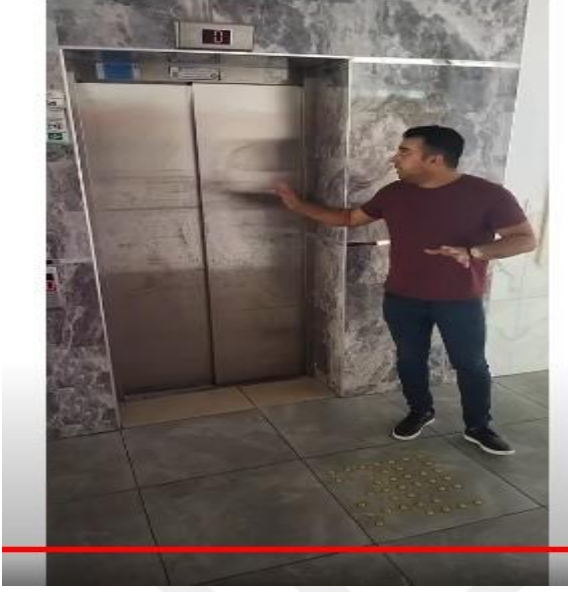
beyin sapı

- merkezi sinir sistemi düzenlemek
- kalp atışı ve kan basıncını düzenlemek
- görme ve işitsel refleksleri
- uykuyu düzenlemek
- salınım ve yutma

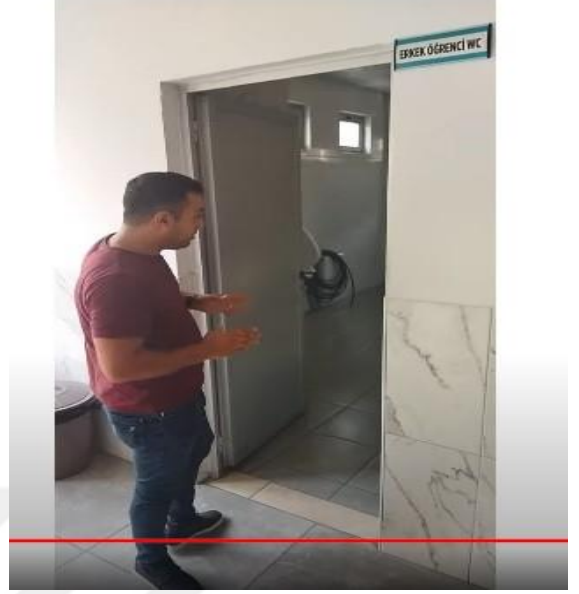
Erkan Karaman

Resim 4. Huriye Anne ile Epilepsi Konusunda Bilgilendirme Toplantısı

EK 14: İlkokulu Tanıtıcı Videoların Hazırlanması



Resim 5. Güneysu İlkokulu İç Mekan 1



Resim 6. Güneysu İlkokulu İç Mekan 2



Resim 7. Güneysu İlkokulu İç Mekan 3



Resim 8. Güneysu İlkokulu Okul Girişi

EK 15: İlkokulu Ziyaret



Resim 9. Güneysu İlkokulu Ziyaret Kütüphane



Resim 10. Güneysu İlkokulu Ziyaret Basketbol Sahası

EK 16: Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenleri Geçiş Toplantısı



Resim 11. Okul Öncesi ve İlkokul Sınıf Öğretmenleri Geçiş Toplantısı



Resim 12. Gül Anaokulu



Resim 13. Seher Sare Özden Anaokulu

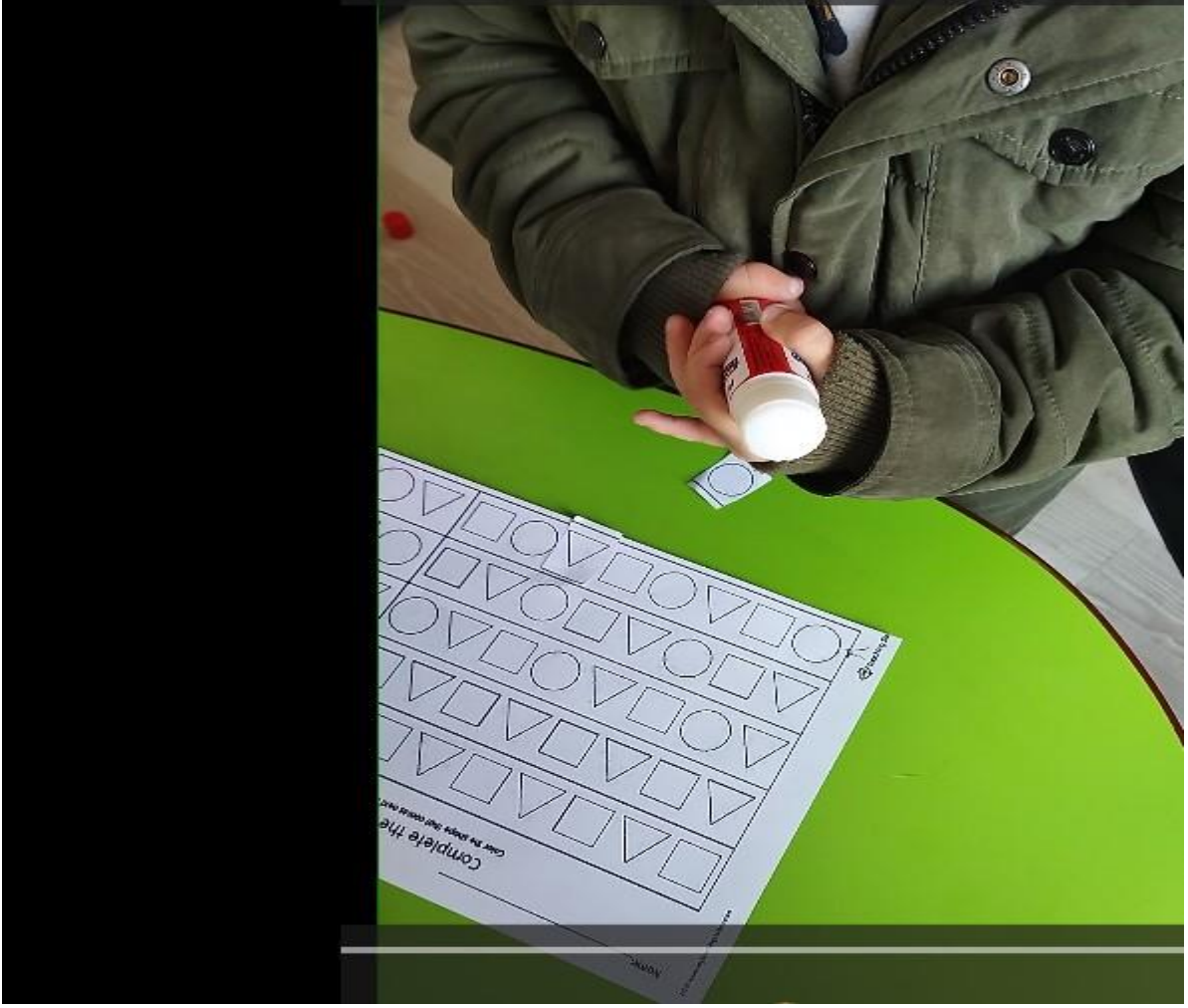
EK 17: Beceri Öğretimlerine İlişkin Fotoğraflar



Resim 14. Şarkı Söyleme Çalışmaları



Resim 15. Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Çalışmaları



Resim 16. Örüntü Çalışmaları



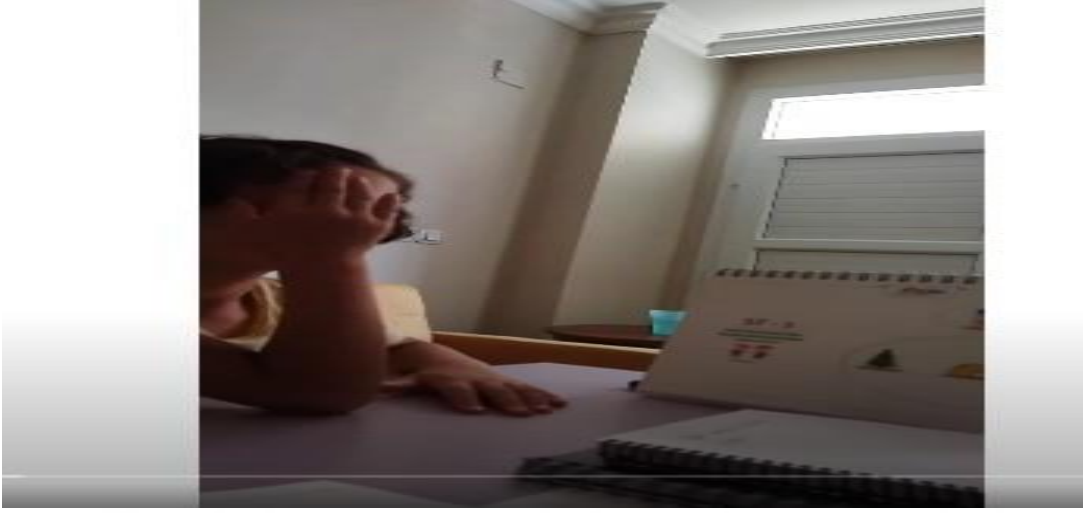
Resim 17. Dinleme ve Anlama Çalışmaları



Resim 18. Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Çalışmaları



Resim 19: Temel Çizgi Çalışmaları



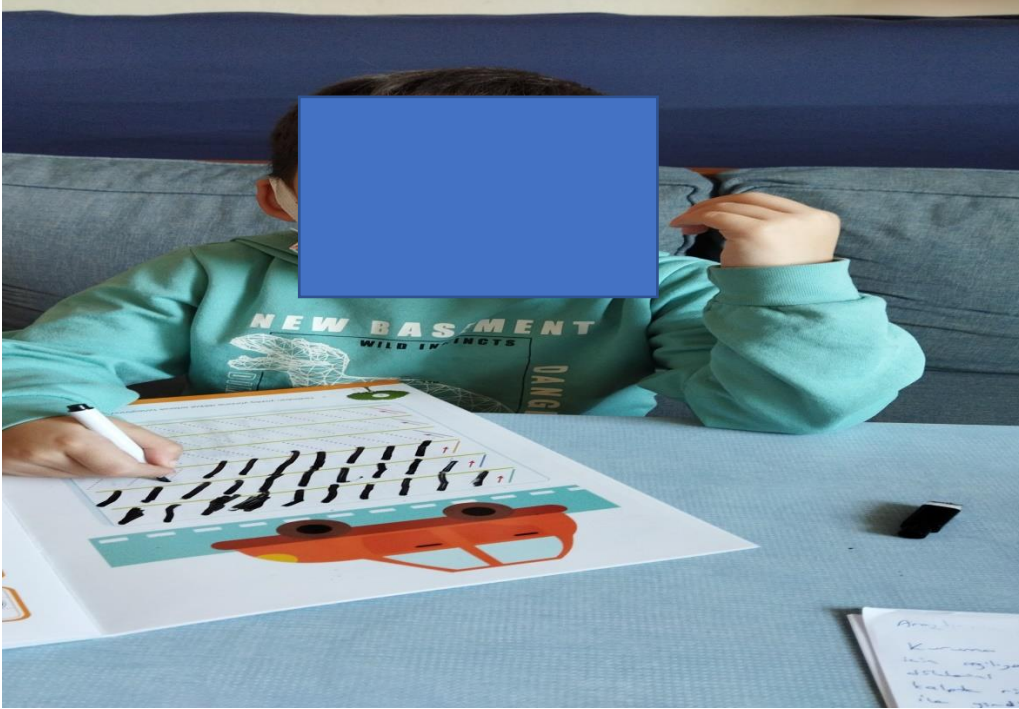
Resim 20. Fonolojik Farkındalık Çalışmaları Son Testten Bir Görünüm



Resim 21. Temel Matematik Becerileri Çalışmaları



Resim 22. Temel Matematik Çalışmaları



Resim 23. Temel Çizgi Çizme Çalışmaları



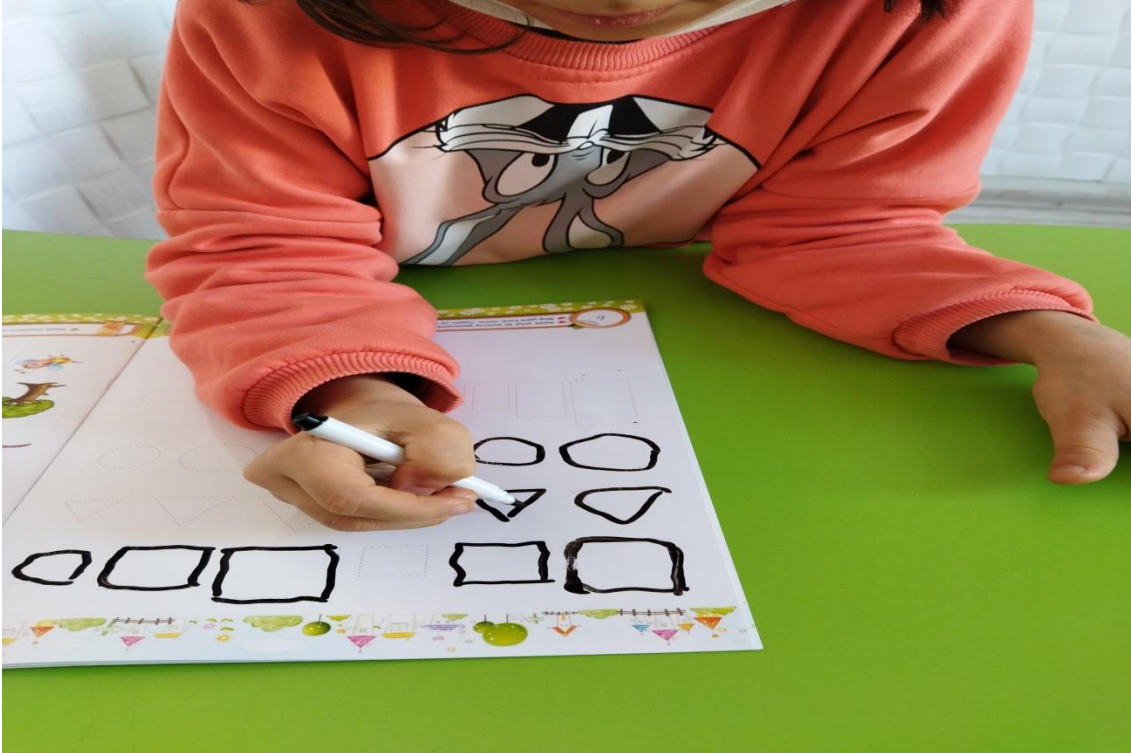
Resim 24. Örüntü Çalışmaları



Resim 25. Temel Matematik Çalışmaları



Resim 26. Boyama Çalışmaları



Resim 27. Geometrik Şekiller Çalışmaları

EK 18: Öğretim Planları

EK 18. 1. Kırmızı Renk Öğretim Planı

Kırmızı Renk Kavramı Öğretimi

UDA: Kırmızı renk kavramına ilişkin olarak kendisinden istenen becerileri sergiler.

KDA1: Aynı türde aynı şekilde ve büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olan nesneyi %100 doğrulukta seçer.

ÖA1: Aynı türde aynı şekilde ve büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olan nesneyi araştırmacının yaptığı şekilde seçer ve masadaki yerine koyar.

KDA2: Aynı türde aynı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen kırmızı renkte olan nesneyi %100 doğrulukta gösterir/söyler.

ÖA2: Aynı türde aynı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen kırmızı renkte olan nesneyi gösterir.

ÖA3: Aynı türde farklı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen kırmızı renkte olan nesnenin rengine kırmızı der.

KDA3: Farklı türde aynı şekilde ve büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olan nesneyi %100 doğrulukta seçer/gösterir.

ÖA4: Farklı türde aynı şekilde ve büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olan nesneyi araştırmacının yaptığı şekilde seçer ve masadaki yerine koyar.

ÖA5: Farklı türde aynı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olan nesneyi gösterir.

KDA4: Farklı türde farklı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen kırmızı renkte olan nesnenin rengini %100 doğrulukta söyler.

ÖA6: Farklı türde farklı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen kırmızı renkte olan nesnenin rengine kırmızı der.

KDA5: Yönergeye uygun şekilde önündeki çalışma kâğıdındaki şekli %100 doğrulukta kırmızı renge boyar.

ÖA7: Aynı türde, şekilde ve büyüklükteki farklı boya kalemleri içerisinde yönergeye uygun şekilde önündeki çalışma kâğıdındaki şekli kırmızı renge boyar.

ÖA8: Farklı türde, şekilde ve büyüklükteki farklı renklerdeki boya kalemleri içerisinde yönergeye uygun şekilde önündeki çalışma kâğıdındaki şekli kırmızı renge boyar.

Ortam: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Sınıfı

Yöntem ve Teknikler: Basamaklandırılmış Yöntem

Pekiştireçler ve Pekiştirme Tarifesi: Sözel pekiştirçer ve fiziksel pekiştireçler. Değişken aralıklı pekiştirme

Süre: 40+40 Dk.

Materyaller: İki takım halinde aynı ve farklı türde, farklı renk ve büyüklüklerden oluşan silindirler, iki takım halinde aynı ve farklı türde, farklı renk ve büyüklüklerde geometrik şekiller. Aynı ve farklı türlerden renkli kalemler. Çalışma kâğıdı.

Değerlendirme: Kırmızı Renk Kavramı Öğretimi Beceri Kayıt Formu ile yapılacaktır.

Dersin İşlenişi: Araştırmacı, öğrenciyi yüz yüze görecektir şekilde masada yerini alır. Öğrencinin dikkati çalışmaya çekilir. Araştırmacı, öğrenciyi kırmızı rengini öğreneceklerini söyler. Öğrenciyi yapması istenen davranışlar açıklanır. Başarılı olması durumunda kazanacağı ödüller gösterilir. Öğrencinin materyallere dokunmasına ve kısa bir süre incelemesine izin verilir. Araştırmacı, aynı türde aynı şekilde ve büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olan nesneyi seçer ve masadaki yerine koyar ve öğrenciden yaptığını yapmasını ister. Öğrenci istenen başarılı şekilde yaparsa pekiştirilir ve diğer basamağa geçilir. Öğrenci denemede başarısız olursa öğretim basamağı tekrarlanır. Araştırmacı aynı türde aynı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen kırmızı renkte olan nesneyi gösterir. Öğrenciden aynı türde aynı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından gösterilen kırmızı renkte olan nesneyi göstermesini ister. Öğrenci istenen başarılı şekilde yaparsa pekiştirilir ve diğer basamağa geçilir. Öğrenci denemede başarısız olursa öğretim basamağı tekrarlanır. Araştırmacı aynı türde farklı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olanı gösterir ve 'kırmızı' der. Öğrenciden göstereceği nesnenin rengini söylemesini ister. Öğrenci gösterilen nesneye 'kırmızı' der ise pekiştirilir ve diğer basamağa geçilir. Öğrenci başarısız olursa basamak tekrarlanır. Araştırmacı farklı türde aynı şekilde ve büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olan nesneyi seçer ve masadaki yerine koyar. Araştırmacı, öğrenciden aynı işlemi yapmasını ister. Öğrenci işlemi başarılı şekilde yaparsa pekiştirilir ve diğer basamağa geçilir. Öğrenci başarısız olursa basamak tekrarlanır. Araştırmacı farklı türde aynı şekilde ve farklı büyüklükte olan nesnelere arasından kırmızı renkte olan nesneyi gösterir. Araştırmacı, öğrenciden farklı türde aynı şekilde ve farklı

büyükükte olan geometrik şekiller içerisinde kırmızı renkte olanı göstermesini ister. Öğrenci başarılı olursa pekiştirilir ve diğer basamağa geçilir. Öğrenci başarısız olursa öğretim tekrarlanır. Araştırmacı, farklı türde farklı şekilde ve farklı büyükükte olan nesnelere arasından gösterilen kırmızı renkte olan nesnenin rengine ‘kırmızı’ der. Araştırmacı öğrenciden, öğrencinin önüne koyduğu farklı türde farklı şekilde ve farklı büyükükte olan nesnelere arasından gösterdiği nesnenin rengini söylemesini ister. Öğrenci gösterilen nesneye kırmızı der ise pekiştirilir ve diğer basamağa geçilir. Öğrenci başarısız olursa öğretim tekrarlanır. Araştırmacı, öğrenciden aynı türde, şekilde ve büyükükteki farklı boya kalemleri içerisinde seçeceği kırmızı boya kalemi ile önündeki çalışma kâğıdındaki şekli kırmızı rengine boyamasını ister. Öğrenci kırmızı kalemi seçip çalışma kâğıdını kırmızı rengine boyar ise pekiştirilir ve sonraki basamağa geçilir. Öğrenci başarısız olursa öğretim tekrarlanır. Araştırmacı, öğrenciden farklı türde, şekilde ve büyükükteki farklı renklerdeki boya kalemleri içerisinde önündeki çalışma kâğıdındaki şekli kırmızı rengine boyamasını ister. Öğrenci istenen davranışı başarılı şekilde gerçekleştirirse pekiştirilir ve öğretim sonlandırılır. Öğrenci istenen davranışı gerçekleştiremezse öğretim basamağı tekrarlanır.

EK 18. 2. Sayı Sayma Becerisi Öğretim Planı

Sayma Sayma Becerisi Öğretim Planı

UDA: 1-10 arasındaki sayılarla yönergeye uygun şekilde sayar.

KDA1: 1'den 5'e kadar ileriye doğru %100 doğrulukta sayar.

ÖA1: 1'den 5'e kadar ileriye doğru birerli ezbere sayar.

ÖA2: 1'den ileriye 5'e kadar nesnelere sayar.

ÖA3: 1'den 5'e kadar olan rakamları gösterildiğinde söyler.

KDA2: 1'den 10'a kadar ileriye doğru %100 doğrulukta sayar.

ÖA4: 1'den 10'a kadar birerli ezbere sayar.

ÖA5: 1'den ileriye 10'a kadar nesnelere sayar.

ÖA6: 1'den 10'a kadar olan rakamları gösterildiğinde söyler.

ÖA7: 1 ile 9 arasında herhangi bir sayıdan başlayarak ileriye doğru 10'a kadar birerli ezbere sayar.

ÖA8: 1 ile 9 arasında herhangi bir sayıdan başlayarak ileriye doğru 10'a kadar birerli nesnelere sayar.

KDA3: 5'ten geriye doğru %100 doğrulukta sayar.

ÖA9: 5'ten geriye birerli olarak geriye doğru ezbere sayar.

ÖA10: 5'ten geriye birerli olarak geriye doğru nesnelere sayar.

KDA4: 10'dan geriye doğru %100 doğrulukta sayar.

ÖA11: 10'dan geriye birerli olarak geriye doğru ezbere sayar.

ÖA12: 10'dan geriye doğru nesnelere birerli olarak sayar.

ÖA13: 2 ile 10 arasında herhangi bir sayıdan başlanılarak geriye doğru 1'e kadar birerli ezbere sayar.

ÖA14: 2 ile 10 arasında herhangi bir sayıdan başlanılarak geriye doğru 1'e kadar birerli olarak nesnelere sayar.

Ortam: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı

Süre: 40+40+40+40+20+20+20+20 dk

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Eş zamanlı ipucu yöntemi

Pekiştireçler ve Pekiştirme Tarifesi: Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler/Değişken aralıklı pekiştirme

Materyal: Aynı boyuttaki mavi pet şişe kapakları, Çalışma kağıtları

Değerlendirme: Sayı Sayma Beceri Kayıt Formu ile değerlendirme yapılacaktır.

Dersin İşlenişi: Araştırmacı ve öğrenci karşılıklı masada otururlar. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çeker ve ‘şimdi sayı sayacağız’ der. Öğrenciye istenen davranışları doğru yapması halinde kazanacağı ödüller gösterilir. Araştırmacı beni dikkatle dinle yönergesini verdikten sonra 1’den 5’e kadar ezbere sayar. Araştırmacı ‘Şimdi birlikte sayalım’ yönergesini verir. Araştırmacı sırasıyla 1’den başlayacak şekilde sayıları ezbere söyler arkasından öğrenci söyler. Örnek: araştırmacı ‘bir’, Öğrenci ‘bir’ der, araştırmacı ‘iki’, öğrenci ‘iki’ der. Araştırmacı öğretim oturumlarını tamamladığında bu basamak için deneme oturumlarına geçer. Deneme oturumlarında öğrenci başarılı olduğunda pekiştirilir. Araştırmacı sonraki basamakta öğretim başlangıcında öğrencinin dikkatini çeker ve nesnelere saymaya yönelik güdeleyici konuşma yağar. Her öğretimsel basamakta öğrencinin kazanacağı ödüller kendisine gösterilir. Araştırmacı kendi önüne ve öğrencinin önüne mavi pet şişe kapaklarını koyar. Araştırmacı ‘şimdi kapaklarla sayı sayacağız’ der. Araştırmacı kapaklarla 1’den 5’e kadar sayar. Daha sonra araştırmacı ‘birlikte sayalım’ yönergesini verir. Araştırmacı her kapakta ileriye doğru sayarken öğrencide sayar. Öğretim oturumlarından sonra deneme oturumlarına geçilir. Öğrenci başarılı olduğunda pekiştirilir. Araştırmacı diğer öğretim basamağına geçildiğinde öğrencinin önüne çalışma kâğıdını koyar. Öğrencinin dikkati çekildikten ve güdeleyici konuşma yapıldıktan sonra ‘şimdi rakamları öğreneceğiz’ der. Araştırmacı çalışma kâğıdındaki rakamları göstererek rakamların isimlerini söyler. Araştırmacı ‘birlikte rakamları söyleyelim’ der. Araştırmacı 1 rakamını gösterip ‘bir’ der arkasından öğrenci de söyler. Bu işlem 5 rakamına kadar devam eder. Araştırmacı öğretim oturumlarını tamamladıktan sonra deneme oturumlarına geçer. Araştırmacı çalışma kâğıdındaki rakamları 1’den başlayarak gösterir, öğrenci gösterilen her rakamın ismini söyler. Öğrenci başarılı olursa pekiştirilir. Araştırmacı sonraki öğretim basamağında öğrencinin dikkati çekildikten ve güdüleyici konuşma yaptıktan sonra 1’den 10’a kadar ezbere sayar. Araştırmacı ‘birlikte sayalım’ yönergesini verir. Araştırmacı 1’den 10’a kadar her saydığı sayıyı öğrenci de tekrar eder. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra deneme oturumlarına geçilir. Öğrenci 1’den 10’a kadar ileriye doğru doğru şekilde ezbere saydığına pekiştirilir. Araştırmacı aynı işlemi mavi pet şişe kapakları ile uygular. Öğrenci başarılı olduğunda

pekiştirilir. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerini gerçekleştirdikten sonra öğrencinin önüne çalışma kağıdı koyar. Araştırmacı çalışma kağıdındaki rakamları gösterir ve söyler. Araştırmacı 'birlikte sayalım' der. Araştırmacı gösterdiği her rakamı söyler, her rakamda öğrenci tekrar eder. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra deneme oturumlarına geçilir. Öğrenci başarılı olduğunda pekiştirilir. Araştırmacı sonraki öğretim basamağında öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerini gerçekleştirdikten sonra 'şimdi sana bir sayı söyleyeceğim ve bu sayıdan 10'a kadar saymanı isteyeceğim' der. Araştırmacı seçtiği bir sayıdan sonra 10 a kadar sayar. Araştırmacı 'şimdi birlikte sayalım' der. Araştırmacının söylediği bir sayıdan sonra 10'a kadar sayarken söylediği her sayıda öğrenci tekrar eder. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra deneme oturumlarına geçilir. Öğrenci deneme oturumlarında başarılı olursa pekiştirilir. 1 ile 9 arasında herhangi bir sayıdan başlayarak 10 kadar sayma öğretimi mavi pet şişe kapakları ile yapılır. Öğrenci başarılı olursa pekiştirilir ve diğer basamağa geçilir. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve güdüleme eylemlerini gerçekleştirdikten sonra öğrenciyeye '5'ten geriye sayacağız' der. Araştırmacı 5'ten geriye ezberle sayar. Araştırmacı 'şimdi birlikte sayalım' yönergesini verir. Araştırmacı 'beş' der öğrenci tekrar eder. Bu işlem araştırmacı 'bir' öğrenci 'bir' diyene kadar devam eder. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra deneme oturumlarına geçilir. Deneme oturumlarında öğrenci başarılı olursa pekiştirilir ve öğretim basamağı mavi pet şişe kapakları ile tekrarlanır. Araştırmacı sayı sayma öğretiminin son iki öğretim basamağında 2 ile 10 arasında herhangi bir sayıdan başlayarak 1'e doğru birerli sayma öğretimlerini yürütür. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerini gerçekleştirdikten sonra öğrenciyeye 'şimdi bir sayı söyleyeceği ve o sayıdan geriye doğru birerli sayacağım' der. Araştırmacı belirlediği bir sayıyı söyler ve geriye doğru 1'e kadar sayar. Araştırmacı 'şimdi birlikte sayalım' der. Araştırmacı bir sayı söyler ve geriye doğru saymaya başlar. Araştırmacı ile birlikte her sayıda öğrencide sayar. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra deneme oturumlarına geçilir. Öğrenci deneme oturumlarında başarılı olduğunda pekiştirilir. 2 ile 10 arasında herhangi bir sayıdan başlanarak geriye doğru 1'e kadar sayma işlemi pet şişe kapakları ile yapılır. Deneme oturumlarında öğrenci başarılı olursa pekiştirilir ve öğretim tamamlanır.

EK 18.3. Temel Matematik Becerileri Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

Temel Matematik Becerileri Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

UDA: Temel matematik becerilerini yönergeye uygun şekilde sergiler.

KDA1: Parça-bütün ilişkisi ile ilgili kendisinden istenen davranışları %100 doğrulukta sergiler.

ÖA1: Nesnelerin yarımlarını birleştirir ve bütünü elde eder.

ÖA2: Çalışma kartları ile yarımlardan bütün elde eder.

ÖA3: Eksik olan puzzle'a ait parçaları tamamlar.

KDA2: Yönergelere uygun olarak %100 doğrulukta sınıflama yapar.

ÖA4: Nesneleri renklerine göre sınıflandırır.

ÖA5: Nesneleri şekillerine göre sınıflandırır.

ÖA6: Verilen resimli kartları eşya-hayvan- bitki olma durumlarına göre sınıflandırır.

KDA3: Yönergelere uygun şekilde %100 doğrulukta eşleştirme yapar.

ÖA7: Eleman sayıları aynı olan iki nesne kümesinin elemanlarını eşler.

ÖA8: Eleman sayıları farkı olan iki nesne kümesinin elemanlarını eşler.

KDA4: Yönergelere uygun şekilde %100 doğrulukta karşılaştırma yapar.

ÖA9: Kalemleri uzunluk yönünden karşılaştırır, uzun ve kısa olanları söyler.

ÖA10: Farklı ağırlıktaki küresel cisimleri karşılaştırır, ağır ve hafif olanları söyler.

ÖA11: Farklı miktardaki nesne kümelerini azlık-çokluk yönünden karşılaştırır, az ve çok olan nesne kümelerini söyler.

KDA5: Yönergelere uygun şekilde %100 doğrulukta sıralama yapar.

ÖA12: Farklı uzunluktaki silindirlere uzundan kısaya doğru sıralar.

ÖA13: Farklı uzunluktaki silindirlere kısıdan uzuna doğru sıralar.

ÖA14: Resimli kartlarda gösterilen resimleri oluşum sırasına göre sıralar.

Ortam: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı

Süre: 40+40+40+40+40+40+40+40 dk

Öğretim Yöntem v Teknikleri: Eş zamanlı ipucu yöntemi

Pekiştireçler ve Pekiştirme Tarifesi: Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler/
Değişken aralıklı pekiştirme

Materyal: Puzzle, iki parçadan oluşan resim tamamlama araçları, mavi kapaklar, çeşitli uzunluktaki kalemler, resimli kartlar, farklı ağırlıktaki nesnelere, farklı uzunluktaki silindirler, çalışma kartları

Değerlendirme: Temel Matematik Becerileri Beceri Kayıt Formu aracılığıyla yapılacaktır.

Dersin İşlenişi: Araştırmacı, öğrenci ile tüm oturumlarda yüz yüze gelecek şekilde oturur. Tüm oturumlarda öğrencinin materyalleri incelemesine fırsat verilir ve pekiştireçler gösterilir. Araştırmacı, öğrencinin dikkatini çeker ve parça-bütün arasındaki ilişkiyi öğreneceklerini söyler. Araştırmacı öğrencinin önüne iki eş yarım parçaya bölünmüş halde bulunan öğretim materyallerini koyar. Araştırmacı nesnelere parçalarını birleştirir ve bütünü elde eder. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Araştırmacı kendi önüne ve öğrencinin önüne iki eş parçadan oluşan öğretim materyalinden kendi önündekini birleştirir. Araştırmacı birleştirdikten sonra öğrencide aynı işlemi yapar. Araştırmacı üç farklı materyalle öğretim oturumunu tamamlar ve yoklama oturumlarına geçilir. Araştırmacı ‘şimdi önündeki yarımlardan bütünü oluştur’ yönergesini verir. Öğrenci başarılı olduğu oturumlarda pekiştirilir. Daha sonra diğer öğretim basamağına geçilir. Bu basamakta araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerini gerçekleştirdikten sonra üzerinde iki eş parçadan oluşan meyve/sebze ve hayvan resimli kartlarını masaya koyar. Araştırmacı örnek olarak bir tane resimli kartın yarımlarını birleştirir ve bütünü oluşturur. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ yönergesini verir. Araştırmacı iki eş parçadan oluşan resimli kartlarla bütünü oluştururken öğrenci kendi önündeki aynı kartlarla işlemi tekrar eder. Öğretim oturumlarından sonra yoklama oturumlarına geçilir. Yoklama oturumlarında öğrenci başarılı olursa pekiştirilir ve daha sonra diğer öğretim basamağına geçilir. Araştırmacı, masaya parçaları eksik bırakılmış puzzle olan çalışma kağıdı koyar. Araştırmacı ‘şimdi parçaları eksik olan bu puzzle tamamlayacağız’ der. Araştırmacı örnek olarak bir puzzle kendisi tamamlar. Daha sonra ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Öğrenci önündeki puzzle’ı araştırmacının verdiği eş zamanlı ipuçlarına göre tamamlar. Öğretim oturumları

tamamlandıktan sonra yoklama oturumlarına geçilir. Yoklama oturumlarında öğrenci başarılı olursa pekiştirilir ve diğer kısa dönemli amacın öğretimsel oturumlarına geçilir.

Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra masaya 4 farklı renkten oluşan 4 farklı geometrik şekli bulunan seti masaya koyar. ‘şimdi bu şekilleri renklerine göre sınıflandıracam yani aynı renkte olanları bir araya getireceğim beni dikkatle izle’ der. Araştırmacı kırmızı, mavi, sarı ve yeşil renkteki geometrik şekilleri renklerine göre sınıflandırır. Araştırmacı öğrenciye ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Öğrenci eline aldığı şekilleri renklerine göre sınıflandırır. Bu işlem sırasında öğrenciye her materyali eline aldığı anda araştırmacı tarafından eş zamanlı ipucu verilir. Öğretim oturumları tamamlandığında yoklama oturumlarına geçilir. Öğrenci yoklama oturumlarında başarılı olursa pekiştirilir ve diğer öğretimsel amaca ilişkin öğretim basamağına geçilir. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra masaya 4 farklı renkten oluşan 4 farklı geometrik şekli bulunan seti masaya koyar. Araştırmacı ‘şimdi bu gördüğün şekiller içerisinden aynı şekillerde olanları sınıflandıracamız yani aynı şekilde olanları bir araya getireceğiz’ der. Araştırmacı örnek olarak üçgen, kare, daire ve dikdörtgen şekillerini sınıflandırır. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Öğrenciye geometrik şekilleri şekline göre sınıflandırma işlemi yaparken araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak ipucu verilir. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumlarına geçilir. Öğrenci yoklama oturumlarında başarılı olursa pekiştirilir ve diğer öğretimsel amaca ilişkin öğretim oturumlarına geçilir. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra masaya üzerinde eşya-bitki-hayvan resimleri olan resimli kartları koyar. Araştırmacı ‘şimdi beni dikkatle izle bu kartları eşya-bitki-hayvan olma durumlarına göre sınıflandıracam yani aynı özellikte olan resimli kartları bir araya getireceğim’ der. Araştırmacı örnek olarak bir kere kartları kendisi sınıflandırır. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Öğrenci kartları sınıflandırırken araştırmacı eş zamanlı ipuçları verir. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumlarına geçilir. Yoklama oturumlarında öğrenci başarılı olursa pekiştirilir ve daha sonraki kısa dönemli amaca ilişkin öğretimsel oturumlara geçilir.

Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra masaya eleman sayıları aynı olacak şekilde pet şişe kapakları koyar. Araştırmacı ‘şimdi beni dikkatle izle iki kümedeki pet kapaklarını birbirleri ile eşleştireceğim der. Araştırmacı eleman sayıları aynı olan pet kapaklarını eşleştirir. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Öğrenci pet kapaklarını birebir eşleştirirken araştırmacı tarafından eş zamanlı ipucu verilir.

Araştırmacı aynı işlemi özdeş boya kalemlerinden oluşan iki grup ile uygular. Öğretim oturumlarından sonra yoklama oturumlarına geçilir. Öğrenci yoklama oturumlarında başarılı olursa diğer öğretimsel amaca ilişkin öğretim oturumlarına geçilir. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra masaya eleman sayıları farklı olacak şekilde pet şişe kapakları koyar. Araştırmacı ‘beni dikkatle izle, burada iki küme var ve bu küme içerindeki kapakları eşleştireceğim ama sayıları farklı bazı kapaklar boşta kalacak’ der. Araştırmacı örnek olarak eleman sayıları farklı iki gruptaki mavi pet şişe kapaklarını eşleştirir ve ‘bak bu kapaklar boşta kaldı’ der. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ yönergesini verir. Öğrenci eşleştirme işlemini yaparken araştırmacı tarafından eş zamanlı ipucu verilir. Eleman sayıları farklı iki kümenin elemanlarının eşleştirme işlemi özdeş boya kalemleri ile yapılır. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumlarına geçilir. Öğrenci yoklama oturumlarında başarılı olursa pekiştirilir ve diğer kısa dönemli amaca ilişkin öğretim oturumlarına geçilir.

Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra masaya farklı uzunlukta iki kalem koyar. Araştırmacı ‘şimdi beni dikkatle izle ve dinle. Bu gördüğün iki kalemi uzunluklarına göre karşılaştıracam der. Araştırmacı iki kalemi yan yana koyar ve uzun ve kısa olan kalemleri gösterir. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Öğrenci uzunluklarına göre kalemleri karşılaştırırken araştırmacı tarafından eş zamanlı ipucu verilir. Öğretim oturumlarından sonra yoklama oturumlarına geçilir. Öğrenci yoklama oturumlarında başarılı olursa pekiştirilir ve diğer öğretimsel amaca ilişkin oturumlarına geçilir. Araştırmacı farklı ağırlıktaki küresel cisimleri masaya koyar. Araştırmacı ‘şimdi beni dikkatle dinle ve takip et’ yönergesini verir. Araştırmacı küresel cisimleri tek tek eline alır ve tartar. ‘Bu cisim ağır bu cisim’ hafif der. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Öğrenci ağırlıklarına göre cisimleri karşılaştırma işlemini yaparken araştırmacı tarafından eş zamanlı ipuçları verilir. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumlarına geçilir. Öğrenci yoklama oturumlarında başarılı olursa pekiştirilir ve diğer öğretimsel hedefe ilişkin oturumlarına geçilir. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra masada az ve çoğu temsil edecek şekilde iki pet şişe kapağından oluşan küme oluşturur. Araştırmacı ‘ şimdi beni dikkatle dinle ve takip et, masada gördüğün pet şişe kapaklarını az ve çok olma durumuna göre karşılaştıracam’ der. Araştırmacı az ve çok olan kümeleri gösterir ve söyler. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Öğrenci kümeleri azlık-çokluk yönünden karşılaştırma işlemi yaparken araştırmacı tarafından eş zamanlı ipucu verilir. Aynı işlem özdeş kalemlerden oluşan farklı çoklukta iki küme ile tekrarlanır. Öğretim

oturumlarının tamamlanmasından sonra yoklama oturumlarına geçilir. Öğrenci yoklama oturumlarında başarılı olursa pekiştirilir ve sonraki kısa dönemli amaçla ilişkili öğretimsel oturumlara geçilir.

Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra masaya farklı uzunlukta üç silindir koyar. Araştırmacı ‘beni dikkatle dinle ve takip et, şimdi bu gördüğün şekilleri uzundan kısaya doğru sıralayacağız’ der. Araştırmacı örnek olarak silindirleri uzundan kısaya doğru sıralar. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ yönergesini verir. Öğrenci silindirleri uzundan kısaya doğru sıralarken araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak ipuçları verilir. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumlarına geçilir. Öğrenci yoklama oturumlarında başarılı olursa sonraki öğretimsel amaca ilişkin oturumlara geçilir. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra masaya farklı uzunlukta üç silindiri tekrar koyar ve ‘şimdi bu gördüğün şekilleri kısıdan uzuna doğru sıralayacağız’ der. Araştırmacı farklı uzunluktaki silindirleri uzundan kısaya doğru sıralama öğretimi basamaklarını bu öğretimsel oturumda kısıdan uzuna doğru sıralama şeklinde sürdürür. Öğrenci yoklama oturumlarında başarılı olursa son öğretimsel amaca ilişkin oturumlara geçilir. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra masaya üzerinde tohumdan meyveye dönüşüm sürecini ifade eden 4 resimli kartı koyar. Araştırmacı ‘şimdi beni dikkatle dinle ve takip et, bu gördüğün kartların üzerinde ilk önce oluşan durumdan en son oluşan duruma kadar olayları anlatan resimler bulunmaktadır. Şimdi bu kartlardan en önce olandan en son olana doğru olayların oluşum sırasına göre sıralama yapacağım’ der. Araştırmacı örnek olarak kartların üzerindeki resimlerdeki olayları açıklayarak sıralama yapar. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ yönergesini verir. Öğrenci olay kartlarını oluşum sırasına göre sıralama işlemi yaparken araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak ipucu verilir. Araştırmacı öğretim oturumuna günlük yaşanan olayları ifade eden resimli kartlarla devam eder ve önceki öğretim basamaklarını takip ederek öğretim oturumlarını tamamlar. Öğretim oturumlarından sonra yoklama oturumlarına geçilir. Öğrenci yoklama oturumlarında başarılı olursa pekiştirilir ve öğretim sonlandırılır.

EK 18.4. Boyama Becerileri Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

Boyama Becerileri Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

UDA: Yönergelere uygun olarak boyama becerileri sergiler.

KDA1: Yönergelere uygun şekilde %100 doğrulukta rastgele boyama yapar.

ÖA1: Boya araç gereçleri ile rastgele boyama yapar.

KDA2: Yönergelere uygun şekilde %100 doğrulukta sınırlı alanlarda boyama yapar.

ÖA2: Boya araç gereçleri ile sınırlı alanda boyama yapar.

KDA3: Yönergelere uygun şekilde %100 doğrulukta boyama yapar.

ÖA3: Hayal dünyasından yararlanarak bağımsız resim yapar.

Ortam: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı

Süre: Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Demonstrasyon yöntemi

Materyal: Çalışma kağıtları, çeşitli renklerde ve türlerde boya kalemleri.

Pekiştirme ve Pekiştirme Tarifesi: Sözel pekiştirme ve fiziksel pekiştirme
/Değişken aralıklı pekiştirme

Değerlendirme: Boyama Becerileri Beceri Kayıt Formu aracılığıyla gerçekleştirilecektir.

Dersin İşlenişi: Araştırmacı ve öğrenci her oturumda yüz yüze gelecek şekilde otururlar. Her oturum öncesinde öğrencinin dikkati çekilir ve güdüleyici konuşma yapılır. Araştırmacı masaya boş bir A4 kağıdı ve boya kalemleri koyar. Araştırmacı öğrenciye ‘şimdi beni izle rastgele boyama yapacağım boya araç gereçlerini uygun şekilde tutmanı ve kullanmanı istiyorum’ der. Araştırmacı önündeki kağıdı rastgele boyar. Daha sonra öğrenciye yapmasını söyler. Öğrenci başarılı olduğu her oturumda pekiştirilir. Sonraki öğretimsel amaca ilişkin öğretim oturumlarına geçilir. Araştırmacı masaya çeşitli figürlerin olduğu çalışma kağıtları koyar. Araştırmacı boyamasını istediği sınırlı alanı öğrenciye açıklar. Araştırmacı sınırlı alan boyamasını yapar ve öğrenciye nasıl yapması gerektiğini açıklar. Araştırmacı öğrenciden işlemi yapmasını ister. Öğrenci başarılı olduğunda değişken aralıklarla pekiştirilir. Öğrenci boyama sırasında sınır dışına taşma hataları yaptığında fiziksel ipucu ile desteklenir. Oturumlar tamamlandığında diğer öğretim amacına ilişkin oturumlara geçilir. Araştırmacı

öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra hem kendi önüne hem de öğrencinin önüne boş A4 kağıtları ve boya kalemleri koyar. Araştırmacı kendi hayal dünyasından bir resim oluşturmak için boyama yapacaklarını açıklar. Araştırmacı hayal dünyasını sözlü olarak ifade ederken önünde duran A4 kâğıdına hayal dünyasını resmeder. Daha sonra araştırmacı öğrencinin de aynı işlemleri yapmasını ister. Öğrenci başarılı olduğu oturumlarda değişken aralıklı olarak pekiştirilir. Öğrencilerin hayal dünyasına ilişkin sorular ile öğretim sürecinde zihinde canlandırma gelişimi desteklenmiş olur.



EK 18.5. Geometrik Şekiller Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

Geometrik Şekiller Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

UDA: Geometrik şekiller ile ilgili kendisinden istenen davranışları sergiler.

KDA1: Yönergelere uygun şekilde geometrik şekli %100 doğrulukta seçer/gösterir/söyler.

ÖA1: Gösterilen geometrik şeklin aynısını masada duran geometrik şekiller içerisinde seçer ve gösterir.

ÖA2: Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler.

ÖA3: Sözel olarak istenen geometrik şekli masada duran geometrik şekiller içerisinde seçer ve gösterir.

KDA2: Yönergelere uygun şekilde geometrik şekli %100 doğrulukta çizer.

ÖA4: İpuçları verilen eksik bırakılmış geometrik şekilleri tamamlar.

ÖA5: Gösterilen geometrik şekli bağımsız olarak çizer.

ÖA6: Söylenen geometrik şekli bağımsız olarak çizer.

Ortam : Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı

Süre: 40+40+40+ 40+40+40+40+40 dk

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi

Pekiştireçler ve Pekiştireç Tarifesi: Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler / Sürekli pekiştirme tarifesi

Materyal: Çalışma kağıtları, geometrik cisimler ve kalem.

Değerlendirme: Geometrik Şekiller Beceri Kayıt Formu aracılığıyla yapılacaktır.

Dersin İşlenişi: Araştırmacı ve öğrenci her oturumda yüz yüze olacak şekilde otururlar. Öğretim süreci boyunca her oturum başlangıcında öğrencinin dikkati çekilir ve güdüleyici konuşmalar yapılır. Araştırmacı ÖA1 için 4 farklı (kare, üçgen, dikdörtgen, daire) şekli masaya koyar. Araştırmacı ‘şimdi beni dikkatle dinle ve takip et, bu elimde gördüğün şekil kare’ Araştırmacı masada duran kare şeklini gösterir ve ‘bu şekil ile bu şekil aynı’ der.

Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Öğrencinin eline kare şekli verilir. Şeklin aynısını masada duran şekiller içerisinden seçmesi istenir. Öğrenci kare şeklinin aynısını seçerken 0 saniye beklemeli olarak araştırmacıdan ipucu alır. Öğrenci %100 doğru tepki verdiğinde öğretim oturumlarına geçilir. Sabit bekleme süresi olarak 3 saniye belirlenmiştir. Araştırmacı yönergeyi verdiğinde öğrencinin doğru tepkiyi vermesi için 3 saniye beklenir ve tüm öğretim oturumlarında bu süre aynı şekilde uygulanır. Öğrenci 3 saniye içerisinde yanlış tepki verirse veya tepki vermezse fiziksel olarak uyarın ipucu verilecektir. Tüm öğretim basamaklarında fiziksel ipucu uyarın olarak kullanılacaktır. Kare şekli için kullanılan öğretim basamakları diğer şekiller içinde aynı şekilde uygulanacaktır. Öğrenci öğretim oturumlarında sürekli pekiştirme tarifesi ile pekiştirilecektir. Araştırmacı ÖA2 için öğrencinin dikkatini çekme ve güdüleme eylemlerini gerçekleştirdikten sonra kare şeklini öğrenciye gösterir ve ‘kare’ der. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Araştırmacı kare şeklini öğrenciye gösterir ve ‘bu şeklin adı nedir?’ diye sorar. Araştırmacı öğrenciye 0 saniye beklemeli olarak sözel ipucu verir. Öğrencinin %100 doğru tepkisi alındığında 0 saniye beklemeli oturumlardan sabit bekleme süreli oturumlara geçilir. Sabit bekleme süresi 3 saniyedir. Öğrenci ipucundan önce yanlış tepki verir ya da tepki vermezse sözel ipucu verilir. Öğrencinin ipucundan önce verdiği doğru tepkiler sürekli pekiştirilir. Kare şekli için uygulanan işlem basamakları üçgen, dikdörtgen ve daire için de uygulanır. Araştırmacı ÖA3 için öğrencinin dikkatini çekme ve güdüleme eylemlerini gerçekleştirdikten sonra masaya 4 farklı şekli koyar. Araştırmacı örnek olarak ‘kare hangisi’ der ve kare olan şekli seçer ve gösterir. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Öğrenci kare şeklini seçerken fiziksel ipucu ile 0 saniye beklemeli ipucu verilir. Öğrencinin %100 doğru tepki vermesi sağlandığında öğretim oturumlarına geçilir. Sabit bekleme süresi tüm öğretim oturumlarında 3 saniye olarak belirlenmiştir. Araştırmacı 4 farklı şekil içinde oturumlarda yönergeler verir. Öğrenciye 3 saniye sonra fiziksel ipucu verilir. Öğrenci başarılı olursa pekiştirilir ve sonraki öğretim oturumlarına geçilir.

Araştırmacı ÖA4 için öğrencinin dikkatini çekme ve güdüleme eylemlerini gerçekleştirdikten sonra masaya bazı kısımları eksik bırakılmış kare şeklini içeren çalışma kağıdını koyar. Araştırmacı çalışma kâğıdında yer alan kare şeklini örnek olarak kendisi tamamlar. Araştırmacı ‘şimdi birlikte yapalım’ der. Öğrenci şekilleri %100 doğrulukta çizene kadar 0 saniye beklemeli fiziksel ipucu verilir. Daha sonra öğretim oturumlarına geçilir. Öğrencinin eksik kısımları bulunan kare şeklini tamamlamak için davranışta bulunması için 3 saniye beklenir ve fiziksel ipucu sunulur. Fiziksel ipucu sunulmadan önce verilen doğru tepkiler doğru olarak kabul edilip beceri kayıt formuna işlenir. Öğrenci doğru tepkilerinde

sürekli olarak pekiştirilir. Kare şekli için yürütülen müdahale süreci diğer şekiller içinde yürütülür ve bu ÖA4 öğretim işlemleri tamamlanır. ÖA5'te araştırmacı öğrencinin önüne boş bir A4 kağıdı koyar. Araştırmacı 'şimdi gösterdiğim şekli çizmeni istiyorum' der. Araştırmacı örnek olarak kare şeklini gösterir ve söyler. Daha sonra kare şeklini çizer. Araştırmacı 'şimdi sende çiz' yönergesini verir. Öğrenci %100 doğru tepki verene kadar 0 saniye beklemeli fiziksel ipucu verilir. Öğrenci %100 doğru tepki verdiğinde öğretimsel oturumlara geçilir. Öğretim oturumlarında sabit bekleme süresi 3 saniyedir. Öğrencinin yönergeye uygun tepki vermesi için 3 saniye beklenir. Fiziksel ipucu 3 saniye sonunda verilir. Öğrenci ipucu öncesi doğru tepki verdiğinde beceri kayıt formuna + olarak işlenir. Öğrenci tüm oturumlarda yaptığı her doğru sürekli olarak pekiştirilir. Kare için yapılan işlem basamakları diğer şekiller içinde yapılır. ÖA6 için ÖA5'teki işlem basamakları takip edilir. Bu öğretim basamağında şekiller gösterilmez sözel olarak istenir. Tüm oturumlarda uyaran ipucu olarak fiziksel ipucu ve 3 saniye bekleme süresi olarak uygulanır.

EK 18. 6. Dinleme ve Anlama Becerileri Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

Dinleme ve Anlama Becerileri Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

UDA: Anlatılan hikâyeye ilişkin sorulara yönergeye uygun cevap verir.

KDA1: Anlatılan hikâyeye ilişkin 5N1K sorularına %100 doğrulukta cevaplar verir.

ÖA1: Anlatılan hikâyedeki kişilere/kahramanlara ilişkin sorulara cevap verir.

ÖA2: Anlatılan hikâyeye ile ilgili ‘ne’ sorusuna ilişkin cevaplar verir.

ÖA3: Anlatılan hikâyeye ile ilgili ‘nasıl’ sorusuna ilişkin cevaplar verir.

ÖA4: Anlatılan hikâyeye ile ilgili ‘ne zaman’ sorusuna ilişkin cevaplar verir.

ÖA5: Anlatılan hikâyeye ile ilgili ‘nerede’ sorusuna ilişkin cevaplar verir.

ÖA6: Anlatılan hikâyeye ile ilgili ‘neden/niçin’ sorusuna ilişkin cevaplar verir.

Ortam: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı

Süre: 40+40+40+ 40+40+40+40+40 dk

Materyal: 10 adet hikâyeye bulunan çalışma kağıtları

Pekiştireçler ve Pekiştirme Tarifesi: Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler/ Sürekli pekiştirme

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi

Değerlendirme: Dinleme ve Anlama Beceri Kayıt Formu

Dersin İşlenişi: Araştırmacı ve öğrenci her oturumda yüz yüze gelecek şekilde otururlar. Araştırmacı her oturum öncesi öğrencinin dikkatini çekme ve güdüleyici konuşmalar yapar. Öğrenciye başarılı olması halinde kazanacağı ödüller gösterilir. Araştırmacı ‘şimdi beni dikkatle dinle sana bir hikâyeye okuyacağım. Daha sonra sana okuduğum hikâyeye ile ilgili sorular soracağım’ der. Araştırmacı Annemle Alışverişteyiz hikâyesini öğrenciye okur. Araştırmacı öğrenciye 5N1K soruları yöneltir. Araştırmacı her soruda 0 saniye beklemeli olarak sözel ipucu verir. Araştırmacı daha sonra uyarın kontrolünü sağlamaya yönelik aynı işlemi Eşyalarımı paylaşıyorum Hikâyesi ile uygulayacaktır. Öğrenciden %100 doğrulukta cevaplar alındığında öğretim oturumlarına geçilir. Sabit bekleme süresi olarak 5 saniye belirlenmiştir. Öğretici oturumlarında öğrencinin doğru cevapları sürekli olarak pekiştirilecektir. Öğrencinin uyarın ipucundan önce verdiği doğru cevaplar Dinleme ve Anlama Beceri Kayıt Formuna + olarak işaretlenecektir. Öğretim oturumlarında 8 farklı hikâyeden oluşan çalışma kağıdı kullanılacaktır.

EK 18. 7. Örüntü Tamamlama Becerileri Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

Örüntü Tamamlama Becerileri Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

UDA: Yönergelere uygun olarak verilen örüntülerin eksik kalan kısımlarını tamamlar.

KDA1: İki figürlü örüntüleri verilen yönergeye uygun şekilde %100 doğrulukta tamamlar.

ÖA1: İki figürlü nesnelere oluşan örnek örüntüyü devam ettirir.

ÖA2: Çalışma kâğıdındaki iki figürlü örnek örüntüyü boya araçları ile devam ettirir.

ÖA3: Kes-Yapıştır çalışma kâğıtları ile iki figürlü örnek örüntüyü devam ettirir.

KDA2: Üç figürlü örüntüleri verilen yönergeye uygun şekilde %100 doğrulukta tamamlar.

ÖA4: Üç figürlü nesnelere oluşan örnek örüntüyü devam ettirir.

ÖA5: Çalışma kâğıdındaki üç figürlü örnek örüntüyü boya araçları ile devam ettirir.

ÖA6: Kes-Yapıştır çalışma kâğıtları ile üç figürlü örnek örüntüyü devam ettirir.

Ortam: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı

Süre: 40+40+40+ 40+40+40+40+40 dk

Materyal: Çalışma kâğıtları, renkli boncuklar, makas, prit yapıştırıcı, boya kalemleri

Pekiştireçler ve Pekiştirme Tarifesi: Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler/
Değişken aralıklı pekiştirme

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Eş zamanlı ipucu yöntemi

Değerlendirme: Örüntü Tamamlama Beceri Kayıt Formu aracılığıyla veriler kaydedilecek ve değerlendirme yapılacaktır.

Dersin İşlenişi: Araştırmacı ve öğrenci yüz yüze gelecek şekilde otururlar. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenciyi güdüleme eylemlerinden sonra masaya iki farklı figürden oluşan iki nesneli bir örüntü koyar. Araştırmacı ‘ bu dersimizde örüntüyü öğreneceğiz, bu gördüğün aynı şekilde tekrar den ikili bir şekil. Şimdi bu örüntüyü birlikte devam ettirelim’ der. Renkli boncukları öğrencinin eline verir. Öğrenci iki farklı renkten oluşan boncuklarla oluşturulmuş örüntüyü devam ettirmeye yönelik işlem yaparken

araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak ipucu verilir. İki farklı nesneden oluşan örüntüyü tamamlama öğretim basamağında öğretim oturumları tamamlandığında yokama oturumlarına geçilir. Öğrenci yoklama oturumlarında değişken aralıklara doğru cevap verdiğinde pekiştirilir. Yoklama oturumları tamamlandıktan sonra sonraki öğretim basamağına ilişkin oturumlara geçilir. Araştırmacı masaya iki figürden oluşan örüntülerin bulunduğu çalışma kağıtları koyar. Öğrenciye örnek olarak bir çalışma kağıdını kendisi tamamlar. Daha sonra öğrenciden örüntüyü tamamlamasını ister. Öğrenci örüntüyü tamamlamak için işlem yaparken araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak ipucu verilir. Öğretim oturumlarından sonra yoklama oturumlarına geçilir. Öğrenci yoklama oturumlarında başarılı olduğunda değişken aralıklarla pekiştirilir. Daha sonra diğer öğretim amacına ilişkin oturumlara geçilir. Araştırmacı İki figürlü çalışma kağıdını masaya koyar ve çalışma kağıdındaki figürleri kesip örüntüyü devam ettirmek üzere yapıştıracaklarını söyler. Örnek olarak bir çalışma kağıdını araştırmacı yapar. Daha sonra öğrenciden yapmasını ister. Öğrenci işlemi gerçekteştirirken araştırmacı tarafından bu öğretim basamağında fiziksel ipucu ve sözel ipucu verilir. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumlarına geçilir. Öğrenci başarılı olduğu oturumlarda değişken aralıklı olarak pekiştirilir ve yoklama oturumu tamamlanır. Araştırmacı KDA2’de KDA1’deki öğretim basamaklarını üç figürlü olarak sırasıyla takip eder.

EK 18. 8. Temel Çizgi Çalışmaları Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

Temel Çizgi Çalışmaları Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

UDA: Yönergelere uygun olarak bağımsız temel çizgileri çizer.

KDA1: Yönergelere uygun olarak %100 doğrulukta dikey çizgi çizer.

ÖA1: Çalışma kâğıdında istenen satırlara bağımsız olarak dikey çizgi çizer.

KDA2: Yönergelere uygun olarak %100 doğrulukta yatay çizgi çizer.

ÖA2: Çalışma kâğıdında istenen satırlara bağımsız olarak yatay çizgi çizer.

KDA3: Yönergelere uygun olarak %100 doğrulukta yuvarlak çizgi çizer.

ÖA3: Çalışma kâğıdında istenen satırlara bağımsız olarak yuvarlak çizgi çizer.

KDA4: Yönergelere uygun olarak %100 doğrulukta sola eğik çizgi çizer.

ÖA4: Çalışma kâğıdında istenen satırlara bağımsız olarak sola eğik çizgi çizer.

KDA5: Yönergelere uygun olarak %100 doğrulukta sağa eğik çizgi çizer.

ÖA5: Çalışma kâğıdında istenen satırlara bağımsız olarak sağa eğik çizgi çizer.

KDA6: Yönergelere uygun olarak %100 doğrulukta dalgalı çizgi çizer.

ÖA6: Çalışma kâğıdında istenen satırlara bağımsız olarak dalgalı çizgi çizer.

KDA7: Yönergelere uygun olarak %100 doğrulukta kırık çizgi çizer.

ÖA7: Çalışma kâğıdında istenen satırlara bağımsız olarak kırık çizgi çizer.

KDA8: Yönergelere uygun olarak %100 doğrulukta kıvrımlı çizgi çizer.

ÖA8: Çalışma kâğıdında istenen satırlara bağımsız olarak kıvrımlı çizgi çizer.

Ortam: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı

Süre: 40+40+40+ 40+40+40+40+40 dk

Pekiştireçler ve pekiştirme tarifesi: Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler /sürekli pekiştirme

Materyal: Çalışma kağıtları, kalem, silgi

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi

Değerlendirme: Temel Çizgi Çalışmaları Beceri Kayıt Formu aracılığıyla veriler toplanacak ve değerlendirme yapılacaktır.

Dersin işlenişi: Araştırmacı ve öğrenci yüz yüze gelecek şekilde masada otururlar. Araştırmacı masaya kalem ve üzerinde düz çizgiler olan çalışma kâğıdını koyar. Araştırmacı öğrenciye ‘bu dersimizde önünde duran kâğıttaki düz çizgilerin üzerinden gideceğiz’ der. Araştırmacı öğrenciye ‘kalemi al ve düz çizgilerin üzerinden git’ yönergesini verir. Araştırmacı o saniye bekleme oturumlarında fiziksel ve sözel ipucu ile öğrenciye uyarıcı ipucu verir. Öğrencide uyarıcı ipucu kontrolü sağlandığında öğretim oturumlarına geçilir. Sabit bekleme süresi olarak tüm oturumlarda 4 sn. belirlenmiştir. Öğrenciye 4 sn sonunda yanlış tepki verirse ya da tepki vermezse fiziksel ve sözel ipucu birlikte verilecektir. Öğretim oturumlarında öğrencinin ipucundan önceki verdiği doğru tepkiler temel çizgi çalışmaları beceri kayıt formuna + işareti ile kaydedilir ve öğrenci pekiştirilir.. Araştırmacı daha sonra noktalı olarak düz çizgilerin çizileceği çalışma kâğıdını masaya koyar. Araştırmacı öğrenciye noktaların üzerinden geçerek düz çizgi çizmesi yönergesini verir. Öğrenci noktaları birleştirmek için kalemi aldığı anda araştırmacı öğrencinin elinden tutarak fiziksel ipucu ve sözel ipuçlarını 0 saniye beklemeli olarak verir. Uyarıcı ipucu kontrolü sağlandığında öğretim oturumlarına geçilir. 4 sn sabit bekleme süresi tüm öğretim oturumlarında uygulanır. Öğrencinin ipucundan önce verdiği doğru tepkiler beceri kayıt formuna + işareti ile kaydedilir ve öğrenci pekiştirilir. Araştırmacı üzerinde ipucu olmayan çalışma kâğıdını masaya koyar ve öğrenciden düz çizgi çizmesini ister. Öğrenci düz çizgi çizmek için işlemi başlattığı anda araştırmacı tarafından 0 saniye beklemeli olarak fiziksel ve sözel ipucu verilir. Uyarıcı kontrolü sağlandığında sabit bekleme süreli öğretim oturumlarına geçilir. 4 sn sabit bekleme süreli tüm oturumlarda uygulanır. Öğrenci 4 sn içerisinde bağımsız olarak düz çizgi çizemez ya da işleme başlamazsa araştırmacı tarafından fiziksel ve sözel ipuçları verilir. Öğrencinin ipucundan önce verdiği doğru tepkiler beceri kayıt formuna + işareti ile kaydedilir ve öğrenci değişken aralıklarla pekiştirilir. Araştırmacı KDA1 için uyguladığı öğretim basamaklarını diğer yedi kısa dönemli amaç içinde uygular ve öğretimi tamamlar.

EK 18. 9. Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

UDA: Yönergelere uygun şekilde büyük ve küçük harfleri kopya eder.

KDA1: Verilen yönergeye uygun şekilde küçük harfleri %100 doğrulukta kopya eder.

ÖA1: Tam olarak verilen küçük harfin üzerinden yönergeye uygun şekilde giderek kopya eder.

ÖA2: Noktalı olarak verilen küçük harfin üzerinden yönergeye uygun şekilde giderek kopya eder.

ÖA3: Bağımsız olarak gösterilen küçük harfi kopya eder.

KDA2: Verilen yönergeye uygun şekilde büyük harfleri %100 doğrulukta kopya eder.

ÖA4: Tam olarak verilen büyük harfin üzerinden yönergeye uygun şekilde giderek kopya eder.

ÖA5: Noktalı olarak verilen büyük harfin üzerinden yönergeye uygun şekilde giderek kopya eder.

ÖA6: Bağımsız olarak gösterilen büyük harfi kopya eder.

Ortam: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı

Süre: 40+40 dk, 40+40 dk, 40+40 dk, 40+40 dk, 40+40 dk, 40+40 dk, 40+40 dk, 40+40 dk

Materyal: Yazı defteri, kalem, silgi, masa, sandalye

Pekiştireçler ve pekiştirme tarifesi: Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler /Sürekli pekiştirme

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Aşamalı Yardım ile öğretim yöntemi

Değerlendirme: Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Beceri Kayıt Formu

Dersin İşlenişi: Araştırmacı ve öğrenci yüz yüze olacak şekilde masada karşılıklı otururlar. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çektikten sonra masaya yazı defteri ve kalemleri koyar. Araştırmacı önceden defter üzerinde hazırlamış olduğu e harfini göstererek ‘şimdi bu harfin

üzerinden geçeceğiz ve harfi kopya edeceğiz' der. Araştırmacı öğrenciye fiziksel yardımla harfi kopya ettirir. Araştırmacı aşamaları yardımla öğretim yöntemi metodolojisine uygun şekilde fiziksel yardım şiddeti giderek azaltır. İlerleyen e harfi kopya etme oturumlarında model olma ve sözel ipucu ile aşamalı bir yardım sunar. Öğrenci bağımsız olarak e harfi tam olarak verilmiş şeklin üzerinden 5 satır doğru yaptığında diğer öğretim basamaklarına geçilir. Araştırmacı önceden defter üzerinde hazırlamış olduğu noktalı e harfini öğrenciye gösterir ve 'bu kez noktaların üzerinden giderek harfi kopya etmeni istiyorum' der. Araştırmacı öğrenciye fiziksel ipucundan model olma ve sözel ipucuna doğru aşamalı bir yardım vererek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Öğrenci bağımsız olarak 5 satırlık e harfini kopya ederse diğer basamağa geçilir. Öğretimsel basamaklar geçilirken her oturumda öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir. Araştırmacı yazı defterinin satır başlarına yazdığı e harflerini öğrenciye gösterir ve 'şimdi bu harfi senin çizmeni istiyorum' der. Araştırmacı öğrenciye fiziksel yardımdan model olma ve sözel ipucuna doğru aşamalı yardımcı öğretim sunar. Araştırmacı öğretim oturumlarında öğrencinin bağımsız olarak işlemi yaparken yapacağı yanlış yazımlarda tekrar uygun ipuçlarını sunar ve işlemi tekrarlatır. Araştırmacı tüm oturumlarda öğrencinin doğru tepkilerini pekiştirir. Öğrencinin kopya edebildiği harfler beceri kayıt formuna işlenir. Öğrenci bağımsız olarak 5 satır e harfini doğru yazdığı anda E harfine geçilir. Araştırmacı her harfin önce küçük sonra büyük şeklini kopya ettirerek öğretimi sürdürür. Öğretimler e-E, l-L, a-A şeklinde devam eder. Tüm büyük ve küçük harflerin kopya etme becerisi öğretiminde yukarıda e harfi için açıklanan sıraya göre öğretim yapılır.

EK 18. 10. Şarkı Söyleme Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

Şarkı Söyleme Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

UDA: Seçilen bir çocuk şarkısını bağımsız olarak söyler.

KDA1: Ritim verildiğinde seçilen çocuk şarkısını %100 doğrulukta söyler.

ÖA1: Verilen ritme uygun şekilde şarkıda yer alan bir mısrayı söyler.

ÖA2: Verilen ritme uygun şekilde şarkıda yer alan bir kıtayı söyler.

ÖA3: Verilen ritme uygun şekilde şarkının tamamını söyler.

KDA2: Ritim verilmeden seçilen çocuk şarkısını %100 doğrulukta söyler.

ÖA4: Ritim verilmeden öğretilen ritme uygun şekilde bağımsız olarak şarkıyı söyler.

Ortam: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı

Süre: 40+40+40+40+40+40+40+40 dk

Pekiştireçler ve Pekiştirme Tarifesi: Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler / Sürekli pekiştirme

Materyal: İnternet erişimli cep telefonu, masa, sandalye

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Aşamalı yardım ile öğretim yöntemi

Değerlendirme: Şarkı Söyleme Beceri Kayıt Formu aracılığıyla veriler toplanacak ve değerlendirme yapılacaktır.

Dersin İşlenişi: Araştırmacı ve öğrenci yüz yüze olacak şekilde otururlar. Araştırmacı öğrencinin dikkatini çektikten sonra şarkı öğreneceklerini söyler. Araştırmacı yoklama oturumlarında küçük kurbağa şarkısını öğrencilerin söyleyemediğini belirledikten sonra öğretim oturumlarına geçer. Araştırmacı cep telefonundan küçük kurbağa şarkısını ritmini verir. Araştırmacı öğrenciye ‘hadi birlikte söyleyelim’ der. Ritim verildiğinde öğrencinin ilk mısrayı söylemesi için araştırmacı tarafından sözel ipucu verilir. Öğrenci ilk mısrayı ritim verildiğinde kendisi söylemeye başlayınca sözel ipucu silikleştirilir. Öğrenci doğru tepkilerinde sürekli pekiştirilir. Öğrenci ritme uygun şarkı sözlerini söylemede gecikme yaşadığı anlarda araştırmacı sözel ipucu verir. Araştırmacı tüm şarkının mısralarını ayrı ayrı sözel ipucu vererek öğretim uygular. Sonraki öğretimsel amaçta araştırmacı öğrenciye ‘şimdi

şarkının bir bölümünü kesmeden söyleyeceğiz' der. Araştırmacı ritmi verir ve öğrenciden ilk kıtayı söylemesini ister. Araştırmacı sözel ipucu vererek öğretim oturumlarına başlar. Öğrenci bağımsız olarak kıtayı söyleyince diğer kıtanın öğretime geçilir. Öğrencinin doğru tepkileri sürekli olarak pekiştirilir. Araştırmacı üçüncü öğretimsel basamakta ritim vererek şarkının tamamını öğrencinin söylemesini ister. Araştırmacı sözel ipucu vererek öğretim oturumlarına başlar. Öğrenci bağımsız olarak şarkıyı ritim verildiğinde söylemeye başladığında sözel ipucunu vermez. Öğrencinin doğru tepkileri sürekli olarak pekiştirilir. Öğretim son aşamasında araştırmacı öğrenciye telefonundan şarkının ritmini vermeden söylemesini istediğini söyler. Araştırmacı öğretim oturumlarına sözel ipucu ile başlar. Öğrenci bağımsız olarak şarkıyı söyleyince öğretim tamamlanır. Her aşamada öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir.



EK 18. 11. Fonolojik Farkındalık Çalışmaları Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

Fonolojik Farkındalık Çalışmaları Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

UDA: Verilen yönergelere uygun şekilde fonolojik farkındalık becerilerini sergiler.

KDA1: Verilen yönergeye uygun şekilde %100 doğrulukta uyaklı kelimeleri eşleştirir.

ÖA1: Uyaklı kelimeleri eşleme beceri kayıt formunda yer alan maddeleri eşleştirir.

KDA2: Verilen yönergeye uygun şekilde %100 doğrulukta aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirir.

ÖA2: Aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleme beceri kayıt formunda yer alan maddeleri eşler.

KDA3: Verilen yönergeye uygun şekilde %100 doğrulukta uyaklı dizileri fark etme becerileri sergiler.

ÖA3: Uyaklı dizileri fark etme beceri kayıt formunda yer alan maddelere uygun cevaplar verir.

KDA4: Verilen yönergeye uygun şekilde %100 doğrulukta sese uygun kelime türetir.

ÖA4: Verilen sesle başlayan kelimeler söyler.

KDA5: Verilen yönergeye uygun şekilde %100 doğrulukta hece birleştirme yapar.

ÖA5: Hece birleştirme beceri kayıt formunda yer alan maddelere uygun cevaplar verir.

KDA6: Verilen yönergeye uygun şekilde %100 doğrulukta ses birleştirir.

ÖA6: Ses birleştirme beceri kayıt formunda yer alan maddelere uygun cevaplar verir.

KDA7: Verilen yönergeye uygun şekilde %100 doğrulukta kelime ayırır.

ÖA7: Kelime ayırma beceri kayıt formunda yer alan maddelere uygun cevaplar verir.

KDA8: Verilen yönergeye uygun şekilde %100 doğrulukta hece ayırır.

ÖA8: Hece ayırma beceri kayıt formunda yer alan maddelere uygun cevaplar verir.

Ortam: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı

Süre: 40+40+40dk, 40+40+40dk, 40+40+40dk, 40+40+40dk, 40+40+40dk, 40+40+40dk, 40+40+40dk

Materyal: Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı Sesbilgisel Farkındalık testi, Beceri Kayıt Formları, masa sandalye

Pekiştireçler ve Pekiştirme Tarifesi: Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler /sürekli pekiştirme

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Eş zamanlı ipucu yöntemi

Değerlendirme: Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı Sesbilgisel Farkındalık testi ve Beceri Kayıt Formları kullanılarak veriler toplanacak ve değerlendirme yapılacaktır.

Dersin İşlenişi: Araştırmacı fonolojik farkındalık alt boyutlarına uygun özel gereksinimli öğrenciye tepkide bulunmasını gerektirecek uyarıyı sözlü olarak söylemiştir. Araştırmacı kontrol edici ipucu olarak her kayıt formunda yer alan ilk iki örneğe ilişkin uyarıyı vermiştir. Ardından eş zamanlı olarak doğru cevapları ve nedenini açıklamıştır. Eş zamanlı ipucuyla deneme oturumları olarak her alt boyuttaki ilk iki madde kullanılmıştır. Beceri kayıt formlarındaki diğer maddeler yoklama oturumları için ayrılmıştır. Yoklama oturumlarında yanıt süresi olarak EGBA için uygun görülen 3 Saniye bekleme süresi olarak belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin doğru tepkileri sözel ve fiziksel pekiştireçlerle pekiştirilmiştir. Yanlış tepkilerine hata düzeltme uygulanmış ve doğru cevap nedeniyle birlikte açıklanmıştır. Denemeler arasında 30 saniye ara verilmiş ardından diğer denemelere geçilmiştir. Veriler beceri kayıt formu aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı fonolojik farkındalık becerilerinin tüm alt boyutlarında aynı öğretim metodolojisini uygulamıştır.

EK 19. Araştırma Ortamları Detaylı Tablo

Araştırmada Kullanılan Ortamlar	Kullanılma Gerekçeleri
Özel Ayşem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	<p>Araştırmanın özel geeksinimli öğrencilerin desteklenmesini içeren bölümü Osmaniye İl merkezinde bulunan Özel Ayşem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Merkezin seçiminde kurum yöneticilerin bilime olumlu bakış açıları ve destekleyici tutumları etkili olmuştur. Araştırmaya dâhil edilen üç öğrenci bu kurumda destek eğitim hizmeti almaktadır.</p> <p>Kurum, üç katlı 1000 metrekare bahçesi olan bir yapıya sahiptir. Her kata öğrencilerin tuvalet ihtiyaçlarını gidereceği tuvalet ve lavaboları mevcuttur. Her sınıfta klima mevcuttur. Araştırma gerçekleştirilirken 45 derecelere varan sıcaklıkların öğrencileri etkilememesi için klimalar kullanılmıştır.</p> <p>Sınıflar bireysel ve grup dersleri yapmaya elverişlidir. Binanın asansörü ve yangın merdiveni bulunmaktadır. Sınıflarda öğretmen ve öğrencinin karşılıklı oturarak ders yapmasına uygun boyuttu masa ve sandalyeler bulunmaktadır. Sınıflarda halı bulunmamaktadır. Her sınıfın penceresi bulunmakta, havalandırma ve aydınlatma için her hangi olumsuz bir durum bulunmamaktadır.</p>
Osmaniye Gül Anaokulu ve Seher Sare Özden Anaokulu	<p>Araştırmanın okul öncesi öğretmen ve idarecileri ile ilgili verileri Osmaniye Gül Anaokulu ve Seher Sare Özden Anaokulunda toplanmıştır. Görüşmeler Gül Anaokulunda müdür ve müdür yardımcısı odalarında gerçekleştirilmiş. Seher Sare Özden Anaokulunda müdür yardımcısı ve hizmetli odasında gerçekleştirilmiştir.</p>
Osmaniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi	<p>Araştırma kapsamında Osmaniye Rehberlik ve Araştırma Merkezine gidilmiş, RAM idarecileri ile odalarında görüşülmüştür. Öğrencilerin yönlendirme kararları konulu görüşmeler yapılmıştır.</p>
Ruhi-Yüksel ÖZDEN İlkokulu	<p>Bir ailenin öğrencisini kayıt ettirmek istediği Ruhi- Yüksel ÖZDEN İlkokuluna gidilmiş ve müdür yardımcı ile müdür yardımcı odasında görüşülmüştür.</p>

<p>Osmaniye İli; 7 Ocak İlkokulu, Mithat Paşa İlkokulu, Salih BAHÇELİ İlkokulu, Güneysu İlkokulu, Ruhi-Yüksel ÖZDEN İlkokulu, Şehit Barış GÖL İlkokulu, Toprakkale Çamlıkevler İlkokulu, Düziçi Cumhuriyet İlkokulu, Düziçi Atatürk İlkokulu, Düziçi Cansan Hacı Bedirhan CAN İlkokulu, Düziçi İrfanlı İlkokulu, Düziçi Atalan Şehit Hüseyin SARI İlkokulu, Düziçi Harun Reşit İlkokulu, Düziçi Kuşçu İlkokulu, Düziçi Boyalı Atatürk İlkokulu, Düziçi Üzümlü İlkokulu, Bahçe Ahmet Pekkan İlkokulu, Bahçe Cansan İlkokulu, Bahçe Cumhuriyet İlkokulu ve Bahçe Atatürk İlkokulu</p>	<p>Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde yaşanan güçlükleri belirlemek ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak için yan sütunda bahsi geçen ilkokullardaki sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır.</p>
<p>Osmaniye Güneysu İlkokulu ve Osmaniye Yavuz Selim İlkokulu</p>	<p>Araştırmanın ilkokul öğretmen ve idarecileri ile ilgili veri toplama ve izin süreçleri Osmaniye Güneysu İlkokulu ve Osmaniye Yavuz Selim ilkokulunda müdür ve müdür yardımcısı odalarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında özel gereksinimli öğrencilere okul binasının tüm bölümleri tanıtılmıştır.</p>
<p>Ailelerin evleri ve Metin Baba'nın işyeri</p>	<p>Aile görüşmeleri yapmak amacıyla ortamlar kullanılmıştır.</p>

EK 20: Geçiş Sürecinde ocuğa İlişkin zellikler Bölümü Güçlük Ortalamaları

Madde Numarası	Güçlük Düzeyi
1	5.12
2	4.97
3	5.06
4	4.99
5	5.47
6	5.40
7	4.84
8	5.08
9	4.20
10	4.24
11	4.41
12	4.62
13	5.07
14	5.03
15	4.89
16	5.06
17	5.29
18	4.11
19	4.21
20	4.96
21	4.29
22	4.33
23	4.47
24	4.18
25	4.50
26	4.87
27	5.39
28	5.61
29	5.26
30	4.98
31	5.13
32	4.94
33	5.01
34	5.08
35	4.90
36	4.96
37	4.76
38	5.29
39	4.95
40	5.24
41	4.76
42	4.56

EK 21: Geçiş Sürecinde ocuğun çevresine İlişkin Özellikler Bölümü Güçlük Ortalamaları

Madde Numarası	Güçlük Düzeyi
1	5.08
2	5.24
3	5.05
4	4.48
5	4.84
6	5.08
7	5.23
8	4.92
9	5.02
10	4.89
11	5.04
12	5.46
13	5.41
14	5.17
15	4.99
16	4.18
17	4.54
18	4.65
19	4.38
20	4.50
21	5.24
22	5.21
23	5.21
24	5.27
25	5.32
26	5.24
27	5.44
28	5.41
29	5.80
30	5.78
31	5.12
32	4.96
33	5.45
34	5.62
35	5.40
36	4.93
37	4.81
38	4.94
39	4.68
40	4.87
41	5.06
42	4.65

EK 22: Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Öğrencilere Verilen Eğitsel Müdahale Hizmetleri

Beceriler	Öğretim yöntem ve teknikleri	Öğretim materyalleri	Pekiştirme Tarzı ve türü	Süre	Ortam	Değerlendirme aracı	Tarih
Renk Kavramı (Kırmızı)	Basamaklandırılmış yöntem	İki takım halinde farklı renk ve büyüklüklerden oluşan silindirler, iki takım halinde farklı renk ve büyüklüklerde geometrik şekiller. Aynı ve farklı türlerden renkli kalemler. Çalışma kağıdı	Sözel pekiştirme ve fiziksel pekiştirme Değişken aralıklı pekiştirme	40 dk 40 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı	Kırmızı Renk Kavramı Öğretimi Beceri Kayıt Formu	04.12.2021- 12.12.2021-
Renk Kavramı (Mavi)	Basamaklandırılmış yöntem	İki takım halinde farklı renk ve büyüklüklerden oluşan silindirler, iki takım halinde farklı renk ve büyüklüklerde geometrik şekiller. Aynı ve farklı türlerden renkli kalemler. Çalışma kağıdı	Sözel pekiştirme ve fiziksel pekiştirme Değişken aralıklı pekiştirme	40 dk 40 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı	Mavi Renk Kavramı Beceri Kayıt Formu	18.12.2021- 25.12.2021
Sayı Sayma	Eş zamanlı ipucu yöntemi	Aynı boyuttaki mavi pet şişe kapakları, çalışma kağıtları	Sözel pekiştirme ve fiziksel pekiştirme Değişken aralıklı pekiştirme	40 dk 40 dk 40 dk 20 dk 20 dk 20 dk 20 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı	Sayı Sayma Beceri Kayıt Formu	04.12.2021- 12.12.2021- 18.12.2021- 25.12.2021- 08.01.2022- 15.01.2022- 22.01.2022- 29.01.2022-

Boyama Becerileri	Demostrasyon yöntemi	Çalışma kağıtları, çeşitli renklerde ve türlerde boya kalemleri.	Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler Değişken aralıklı pekiştirme	20 dk 20 dk 20 dk 20 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı	Boyama Becerileri Beceri Kayıt Formu	08.01.2022- 15.01.2022- 22.01.2022- 29.01.2022-
Geometrik Şekiller	Sabit Bekleme süreli öğretim yöntemi	Çalışma kağıtları, geometrik cisimler ve kalem.	Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler Değişken aralıklı pekiştirme	40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı	Geometrik Şekiller Beceri Kayıt Formu	08.01.2022- 15.01.2022- 22.01.2022- 29.01.2022- 05.02.2022- 12.02.2022- 19.02.2022- 26.02.2022-
Temel Matematik Becerileri	Eş zamanlı ipucu yöntemi	Puzzle, iki parçadan oluşan resim tamamlama araçları, mavi kapaklar, çeşitli uzunluktaki kalemler, resimli kartlar, farklı ağırlıktaki nesnelere, farklı uzunluktaki silindirler, çalışma kartları	Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler Değişken aralıklı pekiştirme	40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı	Matematik Beceri Kayıt Formu	05.03.2022- 12.03.2022- 19.03.2022- 26.03.2022- 02.04.2022- 09.04.2022- 16.04.2022- 23.04.2022-
Dinleme ve Anlama Becerileri	Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi	8 adet hikaye bulunan çalışma kağıtları	Sözel pekiştireçler ve fiziksel pekiştireçler Sürekli pekiştirme	40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı	Dinleme ve Anlama Beceri Kayıt Formu	05.03.2022- 12.03.2022- 19.03.2022- 26.03.2022- 02.04.2022- 09.04.2022- 16.04.2022- 23.04.2022-

Örüntü Tamamlama Becerileri	Eş zamanlı ipucu yöntemi	Çalışma kağıtları, renkli boncuklar, makas, prit yapıştırıcı, boya kalemleri	Sözel pekiştirme ve fiziksel pekiştirme Değişken aralıklı pekiştirme	40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı	Örüntü Tamamlama Beceri Kayıt Formu	30.04.2022-07.05.2022-14.05.2022-21.05.2022-28.05.2022-04.06.2022-11.06.2022-18.06.2022-
Temel Çizgi Çalışmaları	Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi	Çalışma kağıtları, kalem, silgi	Sözel pekiştirme ve fiziksel pekiştirme Değişken aralıklı pekiştirme	40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sınıfı	Temel Çizgi Çalışmaları Beceri Kayıt Formu	30.04.2022-07.05.2022-14.05.2022-21.05.2022-28.05.2022-04.06.2022-11.06.2022-18.06.2022-

EK 23: Yaz Döneminde Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Eğitsel Müdahaleler Tablosu

Beceriler	Öğretim yöntem ve teknikleri	Öğretim materyalleri	Pekiştirme Tarifesi ve türü	Süre	Ortam	Değerlendirme aracı	Tarih
Fonolojik Farkındalık Çalışmaları	Eş zamanlı ipucu yöntemi	Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı Sesbilgisel Farkındalık testi, Beceri Kayıt Formları, masa sandalye	Sözel pekiştirme ve fiziksel pekiştirme Sürekli pekiştirme	40+40+40dk 40+40+40dk 40+40+40dk 40+40+40dk 40+40+40dk 40+40+40dk 40+40+40dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı Fonolojik Farkındalık Beceri Kayıt Formları	09.07.2022 16.07.2022 23.07.2022 30.07.2022 06.08.2022 13.08.2022 20.08.2022 27.08.2022 03.09.2022
Büyük-Küçük Kopya Etme	Aşamalı Yardım ile öğretim yöntemi	Yazı defteri, kalem, silgi, masa, sandalye	Sözel pekiştirme ve fiziksel pekiştirme Sürekli pekiştirme	40+40 dk 40+40 dk 40+40 dk 40+40 dk 40+40 dk 40+40 dk 40+40 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Beceri Kayıt Formu	09.07.2022 16.07.2022 23.07.2022 30.07.2022 06.08.2022 13.08.2022 20.08.2022 27.08.2022 03.09.2022
Şarkı söyleme çalışmaları	Aşamalı yardım ile öğretim yöntemi	İnternet erişimli cep telefonu, masa, sandalye	Sözel pekiştirme ve fiziksel pekiştirme Sürekli pekiştirme	40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk 40 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	Şarkı Söyleme Beceri Kayıt Formu	09.07.2022 16.07.2022 23.07.2022 30.07.2022 06.08.2022 13.08.2022 20.08.2022 27.08.2022 03.09.2022

EK 24: Ali'nin Bilişsel Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Bilişsel Gelişim Alanı 37-48 AY							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.1.	Üç küple köprü yapar.	+			+		
1.2.	Altı parçalı ilişkili yapbozu tamamlar.			+	+		
1.3.	Arkadaşı ile çatışma durumlarını ya da herhangi bir nesneyi elde etme gibi günlük hayatta karşılaştığı basit problemleri çözer.			+	+		
2.1.	Bir olayın gerçek ya da hayal olup olmadığını söyler.	+			+		
2.2.	İki vücut bölümü içeren insan resme çizer.		+		+		
3.1.	En fazla üç sayı atlayarak 1'den 10'a kadar birer ritmik sayar.			+	+		
3.2.	Günlük yaşamda karşılaştığı iki rakamın adını söyler.			+	+		
3.3.	En fazla üç nesnenin kaç tane olduğunu nesnelere bakarak saymadan söyler.			+	+		
3.4.	En fazla beşe kadar olan nesnelere teker teker sayar.			+	+		
3.5.	En fazla beşe kadar olan nesne grubu için "Kaç tane?" sorusunu yanıtlar.			+	+		
4.1.	İki nesne grubunu çokluklarına göre eşleştirir.		+		+		
4.2.	Sayısal olarak birbirinden çok farklı iki nesne grubunun azlık ve çokluk durumu sorulduğunda "daha çok" olanı söyler.		+		+		
4.3.	Sayısal olarak birbirinden çok farklı iki nesne grubunun azlık ve çokluk durumu sorulduğunda "daha az" olanı söyler.		+		+		
5.1.	Daire, üçgen, kare, dikdörtgen geometrik şekillerinin adlarını söyler.		+		+		
5.2.	Daire, üçgen, kare, dikdörtgen geometrik şekillerini günlük yaşamda ya da resimlerde karşılaştığı şekillerle eşleştirir.		+		+		
5.3.	Varlıkların mekânda konumunu içinde, üstünde, altında, yukarıda ya da aşağıda kavramlarını kullanarak söyler.		+		+		
6.1.	Nesneleri renk, şekil, doku ve ayrıntı gibi fiziksel bir özelliğine göre en az iki gruba ayırır.		+		+		
6.2.	Şarkıların ya da öykülerin tekrarlayan bölümüne sözel olarak, mırıldanarak ya da vücut hareketleriyle katılır.			+		+	
6.3.	Modele bakarak iki farklı nesneli basit bir örüntünün aynısını yapar.			+	+		
7.1.	Nesneleri ve resimlerini büyüklük-küçüklük yönünden karşılaştırır.		+		+		
7.2.	Nesneleri ve resimlerini uzunluk-kısalık yönünden karşılaştırır.		+		+		
7.3.	Nesnelere ilişkin karşılaştırma yaparak "daha büyük/uzun/ağır" olan nesneyi ve resmini gösterir.		+		+		
7.4.	Üç nesneyi büyüklüklerine göre sıralar.		+		+		
8.1.	Çevresindeki nesnelere ve olaylar hakkında sorular sorar.		+		+		
8.2.	Çevresindeki nesnelere ve olayları gözlemleyerek tanımlar.		+		+		
8.3.	Fiziksel özelliklerine göre nesnelere benzerliklerini ve farklılıklarını söyler.			+		+	
9.1.	Vücudundaki on küçük parçayı isimlendirir.			+		+	
9.2.	Ay, güneş, bulut, yıldız gibi gökyüzündeki doğal varlıkları tanımlar.		+		+		
9.3.	Canlıların fiziksel özelliklerini tanımlar.			+		+	

10.1.	Kendisini ve ailesini tanıtır.			+		+	
10.2.	Bireyler arasındaki fiziksel benzerlikleri ve farklılıkları açıklar.			+		+	
10.3.	Grup etkinliklerine katılır.		+			+	
10.4.	Grup etkinliklerinde basit sorumluluklarını yerine getirir.		+			+	
10.5.	Okulunun ve sınıfının adını söyler.			+		+	
10.6.	Üç ya da dört sınıf kuralına uyar.	+				+	
11.1.	Ev ve okul ortamının temel fiziksel özelliklerini açıklar.			+		+	
11.2.	Ev ve okul ortamındaki nesnelere anlatır.	+				+	
11.3.	Ev ve okul ortamındaki etkinlikleri anlatır.			+		+	
12.1.	Geçmişte yaşadığı bir olayı anlatır.			+		+	
12.2.	Yaşlı ve genç insanları ayırt eder.	+				+	
13.1.	Dinleme, şarkı söyleme ya da müzik aleti çalma gibi davranışlarla müzik etkinliklerine katılır.			+		+	
13.2.	Müziğin temposuna vücut hareketleriyle katılır.			+		+	
13.3.	Çevresinde duyduğu seslerin kaynağını söyler.		+			+	
13.4.	Bazı şarkıların nakaratını tek başına ya da grupla birlikte söyler.			+		+	
14.1.	Uçar gibi yapmak ve yere inmek gibi başlangıcı ve sonu belli olan basit bir dans hareketini yapar.			+		+	
14.2.	Yeni dans hareketleri için kendiliğinden denemeler yapar.			+		+	
14.3.	Yaşa bağlı olarak dikkat süresi baz alınıp 5-10 dakika müzikli gösteriyi izler.		+			+	
15.1.	Dikey, yatay, eğik ve yuvarlak çizgileri taklit ederek çizer.			+		+	
15.2.	Kendine göre anlamlı resimler yapar.		+			+	
15.3.	Sanat çalışmalarında kullanılan en az iki ya da daha fazla araç gereç ya da materyalin adını söyler.	+				+	
16.1.	Aktif katılım gösterdiği oyun ya da öyküye ilişkin soruları yanıtlar.		+			+	
16.2.	Kendisine gösterilen resimlerdeki yüz ifadelerinin karşılığı olan temel duyguları söyler.		+			+	

EK 25: Hatice'nin Bilişsel Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Bilişsel Gelişim Alanı 37-48 AY							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.1.	Üç küple köprü yapar.	+			+		
1.2.	Altı parçalı ilişkili yapbozu tamamlar.			+		+	
1.3.	Arkadaşı ile çatışma durumlarını ya da herhangi bir nesneyi elde etme gibi günlük hayatta karşılaştığı basit problemleri çözer.		+		+		
2.1.	Bir olayın gerçek ya da hayal olup olmadığını söyler.	+			+		
2.2.	İki vücut bölümü içeren insan resme çizer.	+			+		
3.1.	En fazla üç sayı atlayarak 1'den 10'a kadar birer ritmik sayar.			+		+	
3.2.	Günlük yaşamda karşılaştığı iki rakamın adını söyler.			+	+		
3.3.	En fazla üç nesnenin kaç tane olduğunu nesnelere bakarak saymadan söyler.			+	+		
3.4.	En fazla beşe kadar olan nesnelere teker teker sayar.			+	+		
3.5.	En fazla beşe kadar olan nesne grubu için "Kaç tane?" sorusunu yanıtlar.			+	+		
4.1.	İki nesne grubunu çokluklarına göre eşleştirir.			+	+		
4.2.	Sayısal olarak birbirinden çok farklı iki nesne grubunun azlık ve çokluk durumu sorulduğunda "daha çok" olanı söyler.			+	+		
4.3.	Sayısal olarak birbirinden çok farklı iki nesne grubunun azlık ve çokluk durumu sorulduğunda "daha az" olanı söyler.			+	+		
5.1.	Daire, üçgen, kare, dikdörtgen geometrik şekillerinin adlarını söyler.			+	+		
5.2.	Daire, üçgen, kare, dikdörtgen geometrik şekillerini günlük yaşamda ya da resimlerde karşılaştığı şekillerle eşleştirir.			+		+	
5.3.	Varlıkların mekânda konumunu içinde, üstünde, altında, yukarıda ya da aşağıda kavramlarını kullanarak söyler.		+		+		
6.1.	Nesnelere renk, şekil, doku ve ayrıntı gibi fiziksel bir özelliğine göre en az iki gruba ayırır.			+		+	
6.2.	Şarkıların ya da öykülerin tekrarlayan bölümüne sözel olarak, mırıldanarak ya da vücut hareketleriyle katılır.		+		+		
6.3.	Modele bakarak iki farklı nesneli basit bir örüntünün aynısını yapar.			+	+		
7.1.	Nesnelere ve resimlerini büyüklük-küçüklük yönünden karşılaştırır.		+		+		
7.2.	Nesnelere ve resimlerini uzunluk-kısalık yönünden karşılaştırır.		+		+		
7.3.	Nesnelere ilişkin karşılaştırma yaparak "daha büyük/uzun/ağır" olan nesneyi ve resmini gösterir.		+		+		
7.4.	Üç nesneyi büyüklüklerine göre sıralar.			+		+	
8.1.	Çevresindeki nesnelere ve olaylar hakkında sorular sorar.		+		+		
8.2.	Çevresindeki nesnelere ve olayları gözlemleyerek tanımlar.		+		+		
8.3.	Fiziksel özelliklerine göre nesnelere benzerliklerini ve farklılıklarını söyler.			+		+	
9.1.	Vücudundaki on küçük parçayı isimlendirir.			+		+	
9.2.	Ay, güneş, bulut, yıldız gibi gökyüzündeki doğal varlıkları tanımlar.		+		+		

9.3.	Canlıların fiziksel özelliklerini tanımlar.			+		+	
10.1.	Kendisini ve ailesini tanıtır.			+		+	
10.2.	Bireyler arasındaki fiziksel benzerlikleri ve farklılıkları açıklar.			+		+	
10.3.	Grup etkinliklerine katılır.		+			+	
10.4.	Grup etkinliklerinde basit sorumluluklarını yerine getirir.		+			+	
10.5.	Okulunun ve sınıfının adını söyler.			+		+	
10.6.	Üç ya da dört sınıf kuralına uyar.	+				+	
11.1.	Ev ve okul ortamının temel fiziksel özelliklerini açıklar.			+		+	
11.2.	Ev ve okul ortamındaki nesnelere anlatır.	+				+	
11.3.	Ev ve okul ortamındaki etkinlikleri anlatır.		+			+	
12.1.	Geçmişte yaşadığı bir olayı anlatır.		+			+	
12.2.	Yaşlı ve genç insanları ayırt eder.	+				+	
13.1.	Dinleme, şarkı söyleme ya da müzik aleti çalma gibi davranışlarla müzik etkinliklerine katılır.		+			+	
13.2.	Müziğin temposuna vücut hareketleriyle katılır.		+			+	
13.3.	Çevresinde duyduğu seslerin kaynağını söyler.		+			+	
13.4.	Bazı şarkıların nakaratını tek başına ya da grupla birlikte söyler.		+			+	
14.1.	Uçar gibi yapmak ve yere inmek gibi başlangıcı ve sonu belli olan basit bir dans hareketini yapar.		+			+	
14.2.	Yeni dans hareketleri için kendiliğinden denemeler yapar.		+			+	
14.3.	Yaşa bağlı olarak dikkat süresi baz alınıp 5-10 dakika müzikli gösteriyi izler.			+		+	
15.1.	Dikey, yatay, eğik ve yuvarlak çizgileri taklit ederek çizer.			+		+	
15.2.	Kendine göre anlamlı resimler yapar.	+				+	
15.3.	Sanat çalışmalarında kullanılan en az iki ya da daha fazla araç gereç ya da materyalin adını söyler.	+				+	
16.1.	Aktif katılım gösterdiği oyun ya da öyküye ilişkin soruları yanıtlar.		+			+	
16.2.	Kendisine gösterilen resimlerdeki yüz ifadelerinin karşılığı olan temel duyguları söyler.		+			+	

EK 26: Umut Berkay'ın Bilişsel Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Bilişsel Gelişim Alanı 49-60AY							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.4.	On parçalı, ilişkili yapbozu tamamlar.			+	+		
1.5.	On küple kule yapar.	+			+		
1.6.	Neden-sonuç ilişkisi içeren soruları yanıtlar.		+		+		
2.3.	Sosyo-dramatik oyunlar için basit senaryolar oluşturur.			+		+	
2.4.	Altı vücut bölümü içeren insan resmi çizer.			+		+	
3.6.	Doğru sırayla 1'den 10'a kadar birer ritmik sayar.		+		+		
3.7.	En fazla üç sayı atlayarak 1'den 20'ye kadar birer ritmik sayar.			+	+		
3.8.	Günlük yaşamda karşılaştığı dörtten fazla rakamın adını söyler.			+	+		
3.9.	En fazla dört nesnenin kaç tane olduğunu nesnelere bakarak saymadan söyler.	+			+		
3.10.	En fazla ona kadar olan nesne grubu için "Kaç tane?" sorusunu nesneyi teker teker sayarak yanıtlar.		+		+		
3.11.	Ona kadar olan sayılar için her sayıdan önce ve sonra gelen sayıyı söyler.			+		+	
3.12.	Birinci ve sonuncu kavramlarını ayırt eder.		+		+		
4.4.	Sayısal olarak birbirinden farklı olan ve en fazla beş tane nesne içeren iki nesne grubundaki nesnelere sayarak ya da bire bir eşleyerek karşılaştırıp nesne grupları için "daha az", "aynı" ya da "daha çok" kavramlarını kullanır.		+		+		
4.5.	Bir nesne grubunun sayısını artırmak için gruba bir nesne ekler.	+			+		
4.6.	Bir nesne grubunun sayısını azaltmak için gruptan bir nesne çıkarır.	+			+		
4.7.	İki nesne grubu birleştirildiğinde, grup içindeki nesne sayısının azaldığını ya da grubun küçüldüğünü söyler.	+			+		
4.8.	Bir nesne grubundan küçük bir grup nesne çıkarıldığında, grup içindeki nesne sayısının azaldığını ya da grubun küçüldüğünü söyler.	+			+		
4.9.	Nesnelerle toplamı en fazla beşe kadar olan toplama işlemi yapar.		+		+		
4.10.	En fazla beşe kadar olan nesnelere çıkarma işlemi yapar.		+		+		
5.4.	Eş iki yarım parçayı birleştirerek bir bütün oluşturur.	+			+		
5.5.	Farklı malzemeler kullanarak daire, üçgen, kare ve dikdörtgen geometrik şekillerini oluşturur.			+	+		
5.6.	Farklı bir şekil oluşturmak için geometrik şekilleri birleştirir.			+	+		
5.7.	Varlıkların mekânda konumunu içinde-dışında, yanında-arasında ya da önünde-arkasında kavramlarını kullanarak söyler.	+			+		

6.4.	Nesneleri renk ve büyüklük gibi en az iki özelliğine göre en az iki gruba ayırır.	+			+		
6.5.	Bir nesnenin bir özelliğini değiştirerek oluşturulan, ikili basit bir örüntünün aynısını yapar.			+	+		
6.6.	Bir nesnenin bir özelliğini değiştirerek oluşturulan, ikili basit bir örüntüyü kaldığı yerden devam ettirir.			+	+		
6.7.	Bir ögesi eksik bırakılan, ikili basit bir örüntünün eksik parçasını tamamlar.			+	+		
7.5.	İki nesneyi büyüklük, uzunluk ve ağırlıklarına “daha” ifadesini kullanarak karşılaştırır.		+		+		
7.6.	Dört ya da daha fazla nesneyi büyüklüklerine göre sıralar.		+		+		
7.7.	Nesnelerin miktarını bardak, kaşık ya da kepçe gibi standart olmayan araçlar kullanarak ölçer.			+		+	
7.8.	Nesnelerin uzunluklarını karış, ayak ya da adım gibi standart olmayan araç ve teknikler kullanarak ölçer.			+		+	
8.4.	Çevresindeki varlıkları ve olayları gözlemleyerek ayrıntılı betimlemeler yapar.			+		+	
8.5.	Bilgi toplamak, incelemek, süreç ve ilişkileri gözlemlemek amacıyla araç gereçleri ya da duyularını kullanır.			+		+	
9.4.	Maddenin hâllerini söyler			+		+	
9.5.	Çevresindeki maddelerin özelliklerini renk, büyüklük, şekil yönünden karşılaştırarak maddeleri bu özellikleri ile tanımlar.		+		+		
9.6.	Ay, güneş, bulut, yıldız gibi gökyüzündeki doğal varlıkları gözlemleyerek değişimleri açıklar.			+		+	
9.7.	Mevsimsel değişimlerin canlılar üzerindeki etkilerini açıklar.			+		+	
9.8.	Canlıları özelliklerine göre gruplayarak ortak özelliklerini söyler.			+		+	
9.9.	Canlıların yaşam alanlarının benzer ve farklı özelliklerini açıklar.			+		+	
10.7.	Evdeki, sınıftaki ve toplumsal alanlardaki kuralları, bu kuralların nedenlerini ve önemini kendince açıklar.			+		+	
10.8.	Yaşamı içerisindeki meslekleri açıklar.		+		+		
10.9.	Paranın kullanım amacını açıklar.		+		+		
11.4.	Çevreyi korumanın önemini açıklar.		+		+		
11.5.	Çevreyi korumak için yapılabilecek etkinlikleri açıklar.			+		+	
12.3.	Bebeklik, çocukluk, gençlik ve yaşlılık gibi gelişim dönemlerini ayırt eder.	+			+		
12.4.	Geçmiş, günümüz ve gelecek arasındaki farkı söyler.		+		+		
12.5.	Bir olayı oluş sırasına göre anlatır.		+		+		
12.6.	Geçmiş olayları yeni yaşantısı ile ilişkilendirerek anlatır.			+		+	
12.7.	Yakın geleceğe yönelik basit planlamalar yapar.		+		+		
13.5.	Müziğin hız ve ritmine uygun vücut hareketleri ile müziğin temposuna katılır.			+		+	
13.6.	Çevresel ve enstrümantal sesleri ayırt eder.	+			+		
13.7.	Sözlerinin büyük bir kısmını söyleyerek bir şarkıya katılır.			+		+	
14.4.	Farklı müzik türleri dinlediğinde hissettiklerini anlatır.			+		+	
14.5.	Dansla ilgili basit vücut hareketlerini içeren yönergelere göre vücudunu hareket ettirir.			+		+	
15.4.	Bir daire veya daireye eklenen düz ya da kavisli			+		+	

	çizgiler kullanarak canlı ve cansız varlıkların resmini yapar.						
15.5.	Canlı ve cansız varlıklara benzeyen resimler yapar.			+		+	
16.3.	Kendisi ya da bir başkası hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmek için nesnelere, hareketleri ya da sözcükleri kullanır.		+		+		
16.4.	Bir öyküyü nesnelere, hareketleri ya da sözcükleri kullanarak anlatır.		+		+		



EK 27: Umut Berkay 61-78 Ay Bilişsel Gelişim Alanı İlk ve Son Test Sonuçları

Bilişsel Gelişim Alanı 61-78 AY							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
3.13.	Doğru sırayla 1'den 20'ye kadar birer ritmik sayar.		+		+		
3.14.	Verilen bir sayıdan başlayarak 20'ye kadar ileriye doğru birer ritmik sayar.			+	+		
3.15.	Yirmiye kadar olan nesnelere sayıp kaç tane olduğunu söyler.			+	+		
3.16.	1-10 arasındaki rakamların adını söyler.		+		+		
3.17.	1-10 arası nesnelere sayısına karşılık gelen rakamlarla eşler.		+		+		
3.18.	1-10 arası rakamları büyüklük ve küçüklüklerine göre karşılaştırır.			+	+		
3.19.	Birinci, ikinci ve sonuncu kavramlarını ayırt eder.		+		+		
4.11.	Resimlerle sözel ifadeler kullanarak toplamı en fazla 5'e kadar olan toplama işlemi yapar.		+		+		
4.12.	Resimlerle sözel ifadeler kullanarak çıkarılanı en fazla 5 olan çıkarma işlemi yapar.		+		+		
4.13.	Sonucu beşi geçmeyecek şekilde parmakları ile toplama ve çıkarma işlemi yapar.		+		+		
4.14.	Sonucu onu geçmeyecek şekilde nesnelere ile toplama ve çıkarma işlemi yapar.		+		+		
5.8.	Çevresindeki nesnelere geometrik şekillerin ismini kullanarak betimler.			+		+	
5.9.	Varlıkların mekânda konumunu uzağında-yakınında ve sağında-solunda kavramlarını kullanarak söyler.		+		+		
6.8.	Bir ögesi eksik bırakılan ikili basit bir örüntünün eksik parçasını tamamlar.			+	+		
6.9.	Bir nesnenin bir özelliğini değiştirerek oluşturulan üçlü bir örüntüyü kaldığı yerden devam ettirir.		+		+		
7.9.	İki nesneyi büyüklük, uzunluk ve ağırlıklarına göre "en" ifadesini kullanarak birbiri ile karşılaştırır.		+		+		
7.10.	Somut nesnelere için basit bir nesne grafiği oluşturur.			+			+
8.6.	Duyularını kullanarak varlıklar hakkında topladığı bilgileri anlatır.			+		+	
8.7.	Gözlemlediği bir olayın neden ya da nasıl olduğunu açıklar.		+		+		
9.10.	Nesnelerin hangi malzemeden yapılmış olduğunu söyler.		+		+		
9.11.	Maddenin hâlleri arasındaki dönüşümü basitçe açıklar.			+		+	
9.12.	Canlıların fiziksel özellikleri ya da davranışlarındaki benzerlikleri ve farklılıkları söyler.			+		+	
9.13.	Dağlar, nehirler, okyanuslar, çöller ve denizler gibi yeryüzü şekillerinin özelliklerini söyler.			+		+	
9.14.	Günün farklı zaman dilimlerinin ismini söyler.		+		+		
9.15.	Haftanın günlerini sırasıyla söyler.			+		+	
10.10.	İçinde bulunduğu ortamın kurallarına uyar.		+		+		
10.11.	Kendisine verilen bireysel sorumlulukları yerine getirir.	+			+		
10.12.	Türk bayrağını tanıır.	+			+		
11.6.	Yakın-uzak, sağ-sol, önünde-arkasında kavramlarını		+		+		

	kullanarak basit yer tarifi yapar.						
11.7.	Haritada kara ve deniz olan alanları gösterir.			+		+	
11.8.	Evinin ve okulunun bulunduğu bölgenin genel fiziksel özelliklerini betimler.			+		+	
11.9.	Giriş-çıkış, tuvalet, tehlike işareti gibi basit sembollerin anlamlarını söyler.			+		+	
12.8.	Dün, bugün, yarın sözcüklerini yerinde kullanır.		+		+		
12.9.	Kendi yaşamındaki değişimleri açıklar.			+	+		
13.8.	Yaşına uygun şarkıları ezbere söyler.			+		+	
13.9.	Şarkılı oyunlar oynar.			+			+
13.10.	Müziğin ritmine ve hızına uygun hareketler yapar.			+		+	
14.6.	Dönme, oturma, zıplama ya da eğilme gibi temel dans hareketlerini yapar.		+		+		
14.7.	Dans ederken kendisine verilen yürü, dön, uzan gibi ardışık yönergelere uygun hareket eder.			+		+	
15.6.	Görsel sanatlarda kullanılan materyallerin isimlerini söyler.	+			+		
15.7.	Çizgileri, şekilleri, renkleri kullanarak çeşitli süslemeler yapar.			+		+	
15.8.	Eksik bırakılan bir insan resmini tamamlar.			+		+	
15.9.	Üç boyutlu yapılar oluşturmak için makas, kâğıt, karton ve yapıştırıcı kullanır.			+		+	
15.10.	Geometrik şekilleri kullanarak resimler yapar.			+	+		
15.11.	Yarım bırakılan çizim ya da resimleri kendince tamamlar.			+		+	
16.5.	Öğretmen, doktor, hemşire ya da anne-baba gibi rolleri canlandırır.			+		+	
16.6.	Kendisine anlatılan bir öyküyü kendine özgü biçimde tekrar anlatır.		+		+		
16.7.	Bir öyküyü doğaçlama yaparak canlandırır.			+		+	

EK 28: Ali'nin Alıcı Dil Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Alıcı Dil Gelişim Alanı							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
37-48 Ay Alıcı Dil Gelişim Alanı							
1.1.	Kendisine verilen ardışık 3 basit yönergeyi sırayla yerine getirir.	+			+		
1.2.	İstenildiğinde nesnelere işlevine göre sınıflandırır.			+	+		
2.1.	Eylemsilere (-mek, -mak, -erken, -arak, -ip gibi) uygun resimleri seçer.		+		+		
49-60 Ay Alıcı Dil Gelişim Alanı							
1.3.	Bir hikâyeyi dinledikten sonra hikaye ile ilgili sorulara sözel ya da sözel olmayan davranışlarla tepki verir.		+		+		
4.1.	Kafiyeli sözcükleri seçer.			+	+		
61-78 Ay Alıcı Dil Gelişim Alanı							
2.2.	Farklı eylem çatılarına (uyumak, uyutmak, temizlemek, temizletmek) ilişkin uygun resimleri seçer.		+		+		
2.3.	İletişim sırasında oluşan basit anlamsal anlatım bozukluklarını anladığını sözel veya sözel olmayan davranışlarla gösterir.			+			+
2.4.	İletişim sırasında kullanılan basit edilgen (kayboldu, döküldü gibi) cümleleri anladığını sözel veya sözel olmayan davranışlarla gösterir.	+			+		
2.5.	Anlatılan sırayı koruyarak duyduğu hikâyenin resimlerini sıralar.			+	+		
2.6.	Anlatılan sırayı koruyarak duyduğu hikâyeyi kendi cümleleri ile anlatır.			+		+	
3.1.	Konuşma sırasında farklı ses tonu kullanımlarından mesajın "öfke", "şaka" gibi alt mesajlarını anladığını davranışlarıyla gösterir.	+			+		
4.2.	Aynı sesle başlayan sözcüklerin resmini gösterir.			+	+		

EK 29: Hatice'nin Alıcı Dil Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Alıcı Dil Gelişim Alanı							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
37-48 Ay Alıcı Dil Gelişim Alanı							
1.1.	Kendisine verilen ardışık 3 basit yönergeyi sırayla yerine getirir.	+			+		
1.2.	İstenildiğinde nesnelere işlevine göre sınıflandırır.			+	+		
2.1.	Eylemsilere (-mek, -mak, -erken, -arak, -ip gibi) uygun resimleri seçer.		+		+		
49-60 Ay Alıcı Dil Gelişim Alanı							
1.3.	Bir hikâyeyi dinledikten sonra hikaye ile ilgili sorulara sözel ya da sözel olmayan davranışlarla tepki verir.			+	+		
4.1.	Kafiyeli sözcükleri seçer.			+		+	
61-78 Ay Alıcı Dil Gelişim Alanı							
2.2.	Farklı eylem çatılarına (uyumak, uyutmak, temizlemek, temizletmek) ilişkin uygun resimleri seçer.		+		+		
2.3.	İletişim sırasında oluşan basit anlamsal anlatım bozukluklarını anladığını sözel veya sözel olmayan davranışlarla gösterir.			+			+
2.4.	İletişim sırasında kullanılan basit edilgen (kayboldu, döküldü gibi) cümleleri anladığını sözel veya sözel olmayan davranışlarla gösterir.	+			+		
2.5.	Anlatılan sırayı koruyarak duyduğu hikâyenin resimlerini sıralar.			+		+	
2.6.	Anlatılan sırayı koruyarak duyduğu hikâyeyi kendi cümleleri ile anlatır.			+		+	
3.1.	Konuşma sırasında farklı ses tonu kullanımlarından mesajın "öfke", "şaka" gibi alt mesajlarını anladığını davranışlarıyla gösterir.	+			+		
4.2.	Aynı sesle başlayan sözcüklerin resmini gösterir.			+		+	

EK 30: Umut Berkay'ın Alıcı Dil Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Alıcı Dil Gelişim Alanı							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
37-48 Ay Alıcı Dil Gelişim Alanı							
1.1.	Kendisine verilen ardışık 3 basit yönergeyi sırayla yerine getirir.	+			+		
1.2.	İstenildiğinde nesnelere işlevine göre sınıflandırır.	+			+		
2.1.	Eylemsilere (-mek, -mak, -erken, -arak, -ip gibi) uygun resimleri seçer.		+		+		
49-60 Ay Alıcı Dil Gelişim Alanı							
1.3.	Bir hikâyeyi dinledikten sonra hikaye ile ilgili sorulara sözel ya da sözel olmayan davranışlarla tepki verir.	+			+		
4.1.	Kafiyeli sözcükleri seçer.			+	+		
61-78 Ay Alıcı Dil Gelişim Alanı							
2.2.	Farklı eylem çatılarına (uyumak, uyutmak, temizlemek, temizletmek) ilişkin uygun resimleri seçer.	+			+		
2.3.	İletişim sırasında oluşan basit anlamsal anlatım bozukluklarını anladığını sözel veya sözel olmayan davranışlarla gösterir.			+		+	
2.4.	İletişim sırasında kullanılan basit edilgen (kayboldu, döküldü gibi) cümleleri anladığını sözel veya sözel olmayan davranışlarla gösterir.	+			+		
2.5.	Anlatılan sırayı koruyarak duyduğu hikâyenin resimlerini sıralar.		+		+		
2.6.	Anlatılan sırayı koruyarak duyduğu hikâyeyi kendi cümleleri ile anlatır.		+		+		
3.1.	Konuşma sırasında farklı ses tonu kullanımlarından mesajın "öfke", "şaka" gibi alt mesajlarını anladığını davranışlarıyla gösterir.	+			+		
4.2.	Aynı sesle başlayan sözcüklerin resmini gösterir.			+	+		

EK 31: Ali'nin İfade Edici Dil Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

İfade Edici Dil Gelişim Alanı							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
49-60 Ay İfade Edici Dil Gelişim Alanı							
1.2.	Sohbette kendine her sıra geldiğinde bir önceki ifadesinin üzeri ne konuyla ilişkili eklemeler yaparak devam eder.		+		+		
1.3.	Kendinden küçük çocuklarla konuşurken daha basit cümleler kurar.		+		+		
1.4.	Dinleyicilerin gereksinimleri doğrultusunda gerektiğinde açıklayıcı bilgi verir.			+		+	
61-78 Ay İfade Edici Dil Gelişim Alanı							
1.5.	Konuşmaya uygun yüz ifadeleri kullanır.	+			+		
2.2.	Karmaşık söz dizimi kullanır.			+		+	
2.3.	"ve", "ama", "çünkü", "onun için" bağlaçlarını kullanır.			+		+	
2.4.	Edilgen yapıları uygun şekilde kendiliğinden kullanır.			+		+	
3.1.	Dün, bugün ve yarın kavramlarını yerinde kullanır.			+	+		
4.1.	Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyler.			+		+	
4.2.	Sözel iletişim sırasında birbiri ile kafiyeli sözcükleri söyler.			+		+	
4.3.	Aynı sesle başlayan sözcükler söyler.			+	+		
4.4.	Sonu aynı ses ile biten sözcükler söyler.			+	+		
4.5.	Sözcükleri hecelerine doğru olarak ayırır.			+	+		
4.6.	Sözcükleri başındaki sesleri ayırarak söyler.			+	+		
4.7.	Sözcükleri sonundaki sesleri ayırarak söyler.			+		+	

EK 32: Hatice'nin İfade Edici Dil Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

İfade Edici Dil Gelişim Alanı							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
49-60 Ay İfade Edici Dil Gelişim Alanı							
1.2.	Sohbette kendine her sıra geldiğinde bir önceki ifadesinin üzeri ne konuyla ilişkili eklemeler yaparak devam eder.		+		+		
1.3.	Kendinden küçük çocuklarla konuşurken daha basit cümleler kurar.		+		+		
1.4.	Dinleyicilerin gereksinimleri doğrultusunda gerektiğinde açıklayıcı bilgi verir.		+		+		
61-78 Ay İfade Edici Dil Gelişim Alanı							
1.5.	Konuşmaya uygun yüz ifadeleri kullanır.	+			+		
2.2.	Karmaşık söz dizimi kullanır.		+		+		
2.3.	"ve", "ama", "çünkü", "onun için" bağlaçlarını kullanır.		+		+		
2.4.	Edilgen yapıları uygun şekilde kendiliğinden kullanır.		+		+		
3.1.	Dün, bugün ve yarın kavramlarını yerinde kullanır.		+		+		
4.1.	Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyler.			+			+
4.2.	Sözel iletişim sırasında birbiri ile kafiyeli sözcükleri söyler.			+		+	
4.3.	Aynı sesle başlayan sözcükler söyler.			+		+	
4.4.	Sonu aynı ses ile biten sözcükler söyler.			+		+	
4.5.	Sözcükleri hecelerine doğru olarak ayırır.			+	+		
4.6.	Sözcükleri başındaki sesleri ayırarak söyler.			+			+
4.7.	Sözcükleri sonundaki sesleri ayırarak söyler.			+			+

EK 33: Umut Berkay'ın İfade Edici Dil Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

İfade Edici Dil Gelişim Alanı							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
49-60 Ay İfade Edici Dil Gelişim Alanı							
1.2.	Sohbette kendine her sıra geldiğinde bir önceki ifadesinin üzeri ne konuyla ilişkili eklemeler yaparak devam eder.		+		+		
1.3.	Kendinden küçük çocuklarla konuşurken daha basit cümleler kurar.		+			+	
1.4.	Dinleyicilerin gereksinimleri doğrultusunda gerektiğinde açıklayıcı bilgi verir.		+		+		
61-78 Ay İfade Edici Dil Gelişim Alanı							
1.5.	Konuşmaya uygun yüz ifadeleri kullanır.		+		+		
2.2.	Karmaşık söz dizimi kullanır.			+		+	
2.3.	"ve", "ama", "çünkü", "onun için" bağlaçlarını kullanır.			+	+		
2.4.	Edilgen yapıları uygun şekilde kendiliğinden kullanır.			+		+	
3.1.	Dün, bugün ve yarın kavramlarını yerinde kullanır.		+		+		
4.1.	Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyler.			+		+	
4.2.	Sözel iletişim sırasında birbiri ile kafiyeli sözcükleri söyler.			+		+	
4.3.	Aynı sesle başlayan sözcükler söyler.			+	+		
4.4.	Sonu aynı ses ile biten sözcükler söyler.			+	+		
4.5.	Sözcükleri hecelerine doğru olarak ayırır.			+	+		
4.6.	Sözcükleri başındaki sesleri ayırarak söyler.			+	+		
4.7.	Sözcükleri sonundaki sesleri ayırarak söyler.			+		+	

EK 34: Ali'nin İnce Motor Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

İnce Motor Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.5.	İlk iki parmakla kalemin uç kısmını kavrar.		+		+		
1.6.	İlk iki parmakla kalemin uç kısmını kavrar ve sonra bunları üçüncü parmağa yaslar.		+		+		
1.7.	İki parmak boşluğu aynı büyüklükte olan makası kavrar.	+			+		
2.14.	Makasla küçük nesnelere keser.	+			+		
2.15.	Kolları, bacakları, boynu ve gövdesi olan adam resmi çizer.			+	+		
2.16.	Çizgi dışına taşırmadan boyama yapar.		+		+		
2.17.	Bazı küçük harfleri kopya eder.			+	+		
2.18.	Anahtar gibi küçük nesnelere yerine yerleştirip, el bileği ve önkolu ile çevirir.	+			+		

EK 35: Hatice'nin İnce Motor Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

İnce Motor Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.5.	İlk iki parmakla kalemin uç kısmını kavrar.		+		+		
1.6.	İlk iki parmakla kalemin uç kısmını kavrar ve sonra bunları üçüncü parmağa yaslar.		+		+		
1.7.	İki parmak boşluğu aynı büyüklükte olan makası kavrar.		+		+		
2.14.	Makasla küçük nesnelere keser.		+		+		
2.15.	Kolları, bacakları, boynu ve gövdesi olan adam resmi çizer.			+	+		
2.16.	Çizgi dışına taşırmadan boyama yapar.		+		+		
2.17.	Bazı küçük harfleri kopya eder.			+	+		
2.18.	Anahtar gibi küçük nesnelere yerine yerleştirip, el bileği ve önkolu ile çevirir.	+			+		

EK 36: Umut Berkay'ın İnce Motor Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

İnce Motor Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.5.	İlk iki parmakla kalemin uç kısmını kavrar.		+		+		
1.6.	İlk iki parmakla kalemin uç kısmını kavrar ve sonra bunları üçüncü parmağa yaslar.		+		+		
1.7.	İki parmak boşluğu aynı büyüklükte olan makası kavrar.		+		+		
2.14.	Makasla küçük nesnelere keser.		+		+		
2.15.	Kolları, bacakları, boynu ve gövdesi olan adam resmi çizer.			+	+		
2.16.	Çizgi dışına taşımadan boyama yapar.		+		+		
2.17.	Bazı küçük harfleri kopya eder.			+	+		
2.18.	Anahtar gibi küçük nesnelere yerine yerleştirip, el bileği ve önkolu ile çevirir.	+			+		

EK 37: Ali'nin Kaba Motor Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Kaba Motor Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.15.	Farklı yönlerde hızlı koşar.	+			+		
1.16.	Nesnelerin üzerinden atlayarak geçer.	+			+		
1.17.	Bir ayak önde, diğeri hep arkada ritmik sıçrayarak at gibi koordineli koşar.		+		+		
1.18.	Topuk-parmak ucu teması ile adımlar.	+			+		
1.19.	Dans figürleri sergiler.			+		+	
1.20.	Etkinlikler sırasında çevresindeki kişi veya nesnelerle mesafeyi korumak için kendi vücudunu hareket ettirir.	+			+		
1.21.	Vücudun iki tarafı arasındaki ayrımı etkinlikler sırasında sergiler.	+			+		
1.22.	Vücudunu çeşitli yönlerde aniden ve doğru şekilde, etkinlikler sırasında hareket ettirir.	+			+		
1.23.	"Önünde", "arkasında", "yanında" kavramlarını nesne veya kendi vücudunu hareket ettirerek doğru kullanır.		+		+		
1.24.	Arkada küçük tekerlek destekleri ile iki tekerlekli bisikleti sürer.	+			+		
2.7.	Hızlı hareket ederken dengesini korur.	+			+		
2.8.	Nesnelerin üzerinden atlayarak geçtikten sonra dengesini korur.		+		+		
2.9.	Topuk-parmak ucu teması ile adımlarken dengesini korur.		+		+		
3.7.	Koşarken ayakla topa vurur.	+			+		
3.8.	Kol ve elleri öne ve yukarı doğru hareket ettirerek tenis topunu yakalar.		+		+		
3.9.	Alt ve üst uzuvlar arasında asimetrik duruş sergileyerek elindeki topu fırlatır.	+			+		
3.10.	Vücut ağırlığını öne doğru verip, gövde ve kalçasını çevirerek yere paralel biçimde sabit topa raketle vuruş yapar.		+		+		
3.11.	Topu ortalama 3-4 kez sıçratarak sürer.	+			+		

EK 38: Hatice'nin Kaba Motor Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Kaba Motor Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.15.	Farklı yönlerde hızlı koşar.	+			+		
1.16.	Nesnelerin üzerinden atlayarak geçer.	+			+		
1.17.	Bir ayak önde, diğeri hep arkada ritmik sıçrayarak at gibi koordineli koşar.		+		+		
1.18.	Topuk-parmak ucu teması ile adımlar.	+			+		
1.19.	Dans figürleri sergiler.			+	+		
1.20.	Etkinlikler sırasında çevresindeki kişi veya nesnelere mesafeyi korumak için kendi vücudunu hareket ettirir.	+			+		
1.21.	Vücudun iki tarafı arasındaki ayrımı etkinlikler sırasında sergiler.	+			+		
1.22.	Vücudunu çeşitli yönlerde aniden ve doğru şekilde, etkinlikler sırasında hareket ettirir.	+			+		
1.23.	"Önünde", "arkasında", "yanında" kavramlarını nesne veya kendi vücudunu hareket ettirerek doğru kullanır.		+		+		
1.24.	Arkada küçük tekerlek destekleri ile iki tekerlekli bisikleti sürer.	+			+		
2.7.	Hızlı hareket ederken dengesini korur.	+			+		
2.8.	Nesnelerin üzerinden atlayarak geçtikten sonra dengesini korur.		+		+		
2.9.	Topuk-parmak ucu teması ile adımlarken dengesini korur.		+		+		
3.7.	Koşarken ayakla topa vurur.		+		+		
3.8.	Kol ve elleri öne ve yukarı doğru hareket ettirerek tenis topunu yakalar.		+		+		
3.9.	Alt ve üst uzuvlar arasında asimetrik duruş sergileyerek elindeki topu fırlatır.	+			+		
3.10.	Vücut ağırlığını öne doğru verip, gövde ve kalçasını çevirerek yere paralel biçimde sabit topa raketle vuruş yapar.		+		+		
3.11.	Topu ortalama 3-4 kez sıçratarak sürer.		+		+		

EK 39: Umut Berkay’ın Kaba Motor Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Kaba Motor Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.15.	Farklı yönlere hızlı koşar.	+			+		
1.16.	Nesnelerin üzerinden atlayarak geçer.	+			+		
1.17.	Bir ayak önde, diğeri hep arkada ritmik sıçrayarak at gibi koordineli koşar.		+		+		
1.18.	Topuk-parmak ucu teması ile adımlar.	+			+		
1.19.	Dans figürleri sergiler.			+		+	
1.20.	Etkinlikler sırasında çevresindeki kişi veya nesnelerle mesafeyi korumak için kendi vücudunu hareket ettirir.	+			+		
1.21.	Vücudun iki tarafı arasındaki ayrımı etkinlikler sırasında sergiler.	+			+		
1.22.	Vücudunu çeşitli yönlere aniden ve doğru şekilde, etkinlikler sırasında hareket ettirir.	+			+		
1.23.	“Önünde”, “arkasında”, “yanında” kavramlarını nesne veya kendi vücudunu hareket ettirerek doğru kullanır.	+			+		
1.24.	Arkada küçük tekerlek destekleri ile iki tekerlekli bisikleti sürer.	+			+		
2.7.	Hızlı hareket ederken dengesini korur.	+			+		
2.8.	Nesnelerin üzerinden atlayarak geçtikten sonra dengesini korur.		+		+		
2.9.	Topuk-parmak ucu teması ile adımlarken dengesini korur.		+		+		
3.7.	Koşarken ayakla topa vurur.	+			+		
3.8.	Kol ve elleri öne ve yukarı doğru hareket ettirerek tenis topunu yakalar.		+		+		
3.9.	Alt ve üst uzuvlar arasında asimetrik duruş sergileyerek elindeki topu fırlatır.	+			+		
3.10.	Vücut ağırlığını öne doğru verip, gövde ve kalçasını çevirerek yere paralel biçimde sabit topa raketle vuruş yapar.		+		+		
3.11.	Topu ortalama 3-4 kez sıçratarak sürer.			+	+		

EK 40: Ali'nin Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Sosyal İlişkiler Alt Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Sosyal İlişkiler Alt Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.51.	Merak ettiği konular hakkında sohbet eder.			+		+	
1.52.	Yetişkinine iletilmesi istenen mesajı doğru kişiye iletir.		+		+		
1.53.	Yetişkinin ya da akranının düşüncelerinden farklı olan düşüncelerini ifade eder.		+			+	
1.54.	Yetişkinin ya da akranının taleplerinin nedeni sorar.			+		+	
1.55.	Yetişkinin ya da akranının taleplerine karşı basit ifadelerle kendi taleplerini söyler.	+			+		
1.56.	Yetişkin ya da akranı ile sohbet ederken uygun fiziksel uzaklığı korur.	+			+		
1.57.	Rolünü yerine getirmekte zorlanan arkadaşına yardım eder.			+		+	
1.58.	Rollerini yerine getirerek takım oyunu oynar.			+		+	
1.59.	Oyun oynayan gruba girmeyi talep eder.			+		+	
1.60.	Oyunun dışında kalan çocuğu oyuna katılması için oyun grubuna davet eder.			+		+	
1.61.	Akranları ile kurallarına uyararak yarışmacı masa oyunları oynar.		+		+		
1.62.	Grup ortamında bir konu hakkında konuşmadan bilgilenmeyi bekler.		+		+		
1.63.	Akranları ile arasındaki çatışmaları bağımsız olarak çözer.			+		+	
1.64.	Acil durum telefonlarını kullanır.			+			+
1.65.	Sıkıntı içindeki arkadaşlarını sözel ya da sözel olmayan davranışlar ile teselli eder.			+		+	

EK 41: Ali'nin Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Diğer Alt Gelişim Alanları İlk Test ve Son Test Sonuçları

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Diğer Alt Gelişim Alanları 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
2.20.	Duyguya dayalı kişilik özelliklerini söyler.			+		+	
2.21.	Tercih yapması gereken durumlarda bağımsız olarak tercihte bulunur.		+			+	
2.22.	2.22. Düşüncelerini, hislerini ya da tercihlerini etkin bir şekilde savunur.		+			+	
2.23.	Kendine özgü bilgileri daha detaylı açıklar.			+		+	
2.24.	Bağımsız olarak kendi etkinliklerini oluşturur.			+		+	
2.25.	Tek başına başladığı 20-30 dakikalık bir etkinliği sürdürür.			+			+
2.26.	Gün içerisinde gerçekleştirilecek olan etkinlikleri planlar.			+		+	
2.27.	Ailenin ya da yetişkinin etkinlik planlanmasına etkin bir şekilde katılır.			+		+	
3.23.	Çizimlerinde duygu ifadelerini kullanır.			+		+	
3.24.	Kazandığında ya da kaybettiğinde duygularını kontrol eder.		+			+	
3.25.	Bir sosyal ortamda uyması gereken kurallara uyar.		+			+	
3.26.	Diğerleri konuşurken susar.		+		+		
3.27.	Ulaşım araçları içindeki güvenlik kurallarına bağımsız olarak uyar.	+			+		
3.28.	Trafik kurallarına uyar.		+		+		
3.29.	Kurallara uymamanın sonuçlarını ifade eder.			+	+		
4.13.	Duyguları çok yoğun olsa da duygularını kontrol etmeye çalışır.			+		+	
4.14.	Daha sonra gelecek ödül için isteklerini erteler.			+		+	
4.15.	Akranlarının olumsuz davranışlarını tolere eder.			+		+	
4.16.	Öfkesini fiziksel saldırganlık yerine saldırgan olmayan kelimeler ile ifade eder.			+		+	
4.17.	Onu rahatsız edici davranışlara zorlayan ortamlardan uzaklaşır.			+		+	
4.18.	Yeni ortamlarda hata yapma korkusu olmadan etkileşimde bulunur.		+			+	
4.19.	Yeni girdiği ortamın kurallarına uygun davranışlar sergiler.		+		+		
4.20.	Yeni girdiği ortamın rutinlerine göre davranışlarını düzenler.			+		+	
5.6.	Tehlikeli materyalleri fark ederek gösterir ya da söyler.	+			+		
5.7.	Yolların ya da hareket hâlindeki araçların tehlikeli olduğunu anladığını gösterir.	+			+		

EK 42: Hatice'nin Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Sosyal İlişkiler Alt Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Sosyal İlişkiler Alt Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.51.	Merak ettiği konular hakkında sohbet eder.	+			+		
1.52.	Yetişkinine iletilmesi istenen mesajı doğru kişiye iletir.	+			+		
1.53.	Yetişkinin ya da akranının düşüncelerinden farklı olan düşüncelerini ifade eder.	+			+		
1.54.	Yetişkinin ya da akranının taleplerinin nedeni sorar.		+		+		
1.55.	Yetişkinin ya da akranının taleplerine karşı basit ifadelerle kendi taleplerini söyler.	+			+		
1.56.	Yetişkin ya da akranı ile sohbet ederken uygun fiziksel uzaklığı korur.	+			+		
1.57.	Rolünü yerine getirmekte zorlanan arkadaşına yardım eder.			+		+	
1.58.	Rollerini yerine getirerek takım oyunu oynar.			+		+	
1.59.	Oyun oynayan gruba girmeyi talep eder.		+		+		
1.60.	Oyunun dışında kalan çocuğu oyuna katılması için oyun grubuna davet eder.			+		+	
1.61.	Akranları ile kurallarına uyararak yarışmacı masa oyunları oynar.			+		+	
1.62.	Grup ortamında bir konu hakkında konuşmadan bilgilenmeyi bekler.			+		+	
1.63.	Akranları ile arasındaki çatışmaları bağımsız olarak çözer.			+	+		
1.64.	Acil durum telefonlarını kullanır.			+			+
1.65.	Sıkıntı içindeki arkadaşlarını sözel ya da sözel olmayan davranışlar ile teselli eder.			+	+		

EK 43: Hatice'nin Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Diğer Alt Gelişim Alanları İlk Test ve Son Test Sonuçları

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Diğer Alt Gelişim Alanları 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
2.20.	Duyguya dayalı kişilik özelliklerini söyler.			+		+	
2.21.	Tercih yapması gereken durumlarda bağımsız olarak tercihte bulunur.	+			+		
2.22.	Düşüncelerini, hislerini ya da tercihlerini etkin bir şekilde savunur.		+		+		
2.23.	Kendine özgü bilgileri daha detaylı açıklar.			+		+	
2.24.	Bağımsız olarak kendi etkinliklerini oluşturur.			+		+	
2.25.	Tek başına başladığı 20-30 dakikalık bir etkinliği sürdürür.			+			+
2.26.	Gün içerisinde gerçekleştirilecek olan etkinlikleri planlar.			+		+	
2.27.	Ailenin ya da yetişkinin etkinlik planlanmasına etkin bir şekilde katılır.			+		+	
3.23.	Çizimlerinde duygu ifadelerini kullanır.	+			+		
3.24.	Kazandığında ya da kaybettiğinde duygularını kontrol eder.	+			+		
3.25.	Bir sosyal ortamda uyması gereken kurallara uyar.		+			+	
3.26.	Diğerleri konuşurken susar.			+		+	
3.27.	Ulaşım araçları içindeki güvenlik kurallarına bağımsız olarak uyar.	+			+		
3.28.	Trafik kurallarına uyar.		+		+		
3.29.	Kurallara uymamanın sonuçlarını ifade eder.			+	+		
4.13.	Duyguları çok yoğun olsa da duygularını kontrol etmeye çalışır.		+		+		
4.14.	Daha sonra gelecek ödül için isteklerini erteler.		+			+	
4.15.	Akranlarının olumsuz davranışlarını tolere eder.		+		+		
4.16.	Öfkesini fiziksel saldırganlık yerine saldırgan olmayan kelimeler ile ifade eder.		+		+		
4.17.	Onu rahatsız edici davranışlara zorlayan ortamlardan uzaklaşır.			+		+	
4.18.	Yeni ortamlarda hata yapma korkusu olmadan etkileşimde bulunur.	+			+		
4.19.	Yeni girdiği ortamın kurallarına uygun davranışlar sergiler.		+			+	
4.20.	Yeni girdiği ortamın rutinlerine göre davranışlarını düzenler.			+		+	
5.6.	Tehlikeli materyalleri fark ederek gösterir ya da söyler.	+			+		
5.7.	Yolların ya da hareket hâlindeki araçların tehlikeli olduğunu anladığını gösterir.	+			+		

EK 44: Umut Berkay'ın Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Sosyal İlişkiler Alt Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Sosyal İlişkiler Alt Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.51.	Merak ettiği konular hakkında sohbet eder.		+		+		
1.52.	Yetişkinine iletilmesi istenen mesajı doğru kişiye iletir.	+			+		
1.53.	Yetişkinin ya da akranının düşüncelerinden farklı olan düşüncelerini ifade eder.	+			+		
1.54.	Yetişkinin ya da akranının taleplerinin nedeni sorar.		+		+		
1.55.	Yetişkinin ya da akranının taleplerine karşı basit ifadelerle kendi taleplerini söyler.	+			+		
1.56.	Yetişkin ya da akranı ile sohbet ederken uygun fiziksel uzaklığı korur.	+			+		
1.57.	Rolünü yerine getirmekte zorlanan arkadaşına yardım eder.			+	+		
1.58.	Rollerini yerine getirerek takım oyunu oynar.		+		+		
1.59.	Oyun oynayan gruba girmeyi talep eder.			+	+		
1.60.	Oyunun dışında kalan çocuğu oyuna katılması için oyun grubuna davet eder.		+		+		
1.61.	Akranları ile kurallarına uyararak yarışmacı masa oyunları oynar.		+		+		
1.62.	Grup ortamında bir konu hakkında konuşmadan bilgilenmeyi bekler.			+	+		
1.63.	Akranları ile arasındaki çatışmaları bağımsız olarak çözer.			+	+		
1.64.	Acil durum telefonlarını kullanır.			+			+
1.65.	Sıkıntı içindeki arkadaşlarını sözel ya da sözel olmayan davranışlar ile teselli eder.			+		+	

EK 45: Umut Berkay'ın Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Diğer Alt Gelişim Alanları İlk Test ve Son Test Sonuçları

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Diğer Alt Gelişim Alanları 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
2.20.	Duyguya dayalı kişilik özelliklerini söyler.			+		+	
2.21.	Tercih yapması gereken durumlarda bağımsız olarak tercihte bulunur.	+			+		
2.22.	Düşüncelerini, hislerini ya da tercihlerini etkin bir şekilde savunur.		+		+		
2.23.	Kendine özgü bilgileri daha detaylı açıklar.		+		+		
2.24.	Bağımsız olarak kendi etkinliklerini oluşturur.		+		+		
2.25.	Tek başına başladığı 20-30 dakikalık bir etkinliği sürdürür.			+	+		
2.26.	Gün içerisinde gerçekleştirilecek olan etkinlikleri planlar.			+		+	
2.27.	Ailenin ya da yetişkinin etkinlik planlanmasına etkin bir şekilde katılır.			+	+		
3.23.	Çizimlerinde duygu ifadelerini kullanır.			+		+	
3.24.	Kazandığında ya da kaybettiğinde duygularını kontrol eder.		+		+		
3.25.	Bir sosyal ortamda uyması gereken kurallara uyar.	+			+		
3.26.	Diğerleri konuşurken susar.	+			+		
3.27.	Ulaşım araçları içindeki güvenlik kurallarına bağımsız olarak uyar.	+			+		
3.28.	Trafik kurallarına uyar.		+		+		
3.29.	Kurallara uymamanın sonuçlarını ifade eder.		+		+		
4.13.	Duyguları çok yoğun olsa da duygularını kontrol etmeye çalışır.		+			+	
4.14.	Daha sonra gelecek ödül için isteklerini erteler.	+			+		
4.15.	Akranlarının olumsuz davranışlarını tolere eder.		+		+		
4.16.	Öfkesini fiziksel saldırganlık yerine saldırgan olmayan kelimeler ile ifade eder.		+		+		
4.17.	Onu rahatsız edici davranışlara zorlayan ortamlardan uzaklaşır.		+		+		
4.18.	Yeni ortamlarda hata yapma korkusu olmadan etkileşimde bulunur.		+			+	
4.19.	Yeni girdiği ortamın kurallarına uygun davranışlar sergiler.		+			+	
4.20.	Yeni girdiği ortamın rutinlerine göre davranışlarını düzenler.		+		+		
5.6.	Tehlikeli materyalleri fark ederek gösterir ya da söyler.	+			+		
5.7.	Yolların ya da hareket hâlindeki araçların tehlikeli olduğunu anladığını gösterir.	+			+		

EK 46: Ali'nin Uyumsal Beceriler Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Uyumsal Beceriler Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.7.	Yemek yemek amacıyla yaşına uygun bıçağı işlevine uygun kullanır.			+		+	
1.8.	Kendiliğinden sofraya hazırlamaya ve toplamaya yardım eder.			+		+	
1.9.	En alt düzeyde karıştırma ve ölçme gerektiren soğuk yiyecek ve içecekleri hazırlar.			+		+	
1.10.	Çatal, kaşık, kepçe gibi araçları kullanarak yiyecekleri servis eder.		+			+	
1.11.	Bağımsız olarak kendine sandviç gibi basit yiyecekler hazırlar.		+		+		
3.10.	Üzerindeki giysilerin düğmelerini ilikler.	+			+		
3.11.	Üzerindeki giysilerin fermuarını kapatır.	+			+		
3.12.	Giysi ve ayakkabılarında bulunan bağcıkları bağlar.			+			+
3.13.	Hava koşullarına uygun giysi seçer.			+		+	
2.3.	Yetişkin kontrolünde bağımsız banyo yapar.	+			+		
2.4.	Banyodan sonra havlu ile vücudunu kurular.	+			+		
2.5.	Yırtılan ya da sökülen giysisini yetişkine söyler.	+			+		
4.7.	Yardım ya da hatırlatma olmadan tüm tuvalet gereksinimlerini kendisi karşılar.		+		+		
5.7.	Günlük rutin içindeki kişisel sorumluluklarını ifade eder.			+		+	
5.8.	Günlük rutin içindeki kişisel sorumluluklarını yerine getirir.			+		+	
5.9.	Kirlettiği yeri temizler.		+		+		
5.10.	Tehlike yaratacak durumları sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade eder.	+			+		
5.11.	Güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçer.			+	+		
5.12.	Arabaya bindiğinde emniyet kemerini takar.			+		+	
5.13.	Toplu taşıma araçlarına binmek için sıraya girer.		+		+		

EK 47: Hatice'nin Uyumsal Beceriler Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Uyumsal Beceriler Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.7.	Yemek yemek amacıyla yaşına uygun bıçağı işlevine uygun kullanır.			+		+	
1.8.	Kendiliğinden sofrta hazırlamaya ve toplamaya yardım eder.	+			+		
1.9.	En alt düzeyde karıştırma ve ölçme gerektiren soğuk yiyecek ve içecekleri hazırlar.			+		+	
1.10.	Çatal, kaşık, kepçe gibi araçları kullanarak yiyecekleri servis eder.		+			+	
1.11.	Bağımsız olarak kendine sandviç gibi basit yiyecekler hazırlar.		+		+		
3.10.	Üzerindeki giysilerin düğmelerini ilikler.	+			+		
3.11.	Üzerindeki giysilerin fermuarını kapatır.	+			+		
3.12.	Giysi ve ayakkabılarında bulunan bağcıkları bağlar.			+			+
3.13.	Hava koşullarına uygun giysi seçer.	+			+		
2.3.	Yetişkin kontrolünde bağımsız banyo yapar.	+			+		
2.4.	Banyodan sonra havlu ile vücudunu kurular.	+			+		
2.5.	Yırtılan ya da sökülen giysisini yetiştikine söyler.	+			+		
4.7.	Yardım ya da hatırlatma olmadan tüm tuvalet gereksinimlerini kendisi karşılar.	+			+		
5.7.	Günlük rutin içindeki kişisel sorumluluklarını ifade eder.	+			+		
5.8.	Günlük rutin içindeki kişisel sorumluluklarını yerine getirir.		+		+		
5.9.	Kirlettiği yeri temizler.		+		+		
5.10.	Tehlike yaratacak durumları sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade eder.	+			+		
5.11.	Güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçer.		+		+		
5.12.	Arabaya bindiğinde emniyet kemerini takar.			+		+	
5.13.	Toplu taşıma araçlarına binmek için sıraya girer.		+		+		

EK 48: Umut Berkay'ın Uyumsal Beceriler Gelişim Alanı İlk Test ve Son Test Sonuçları

Uyumsal Beceriler Gelişim Alanı 61-78 Ay							
Beceri No	Beceri Tanım	İlk Test			Son Test		
		Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz	Bağımsız Y.	Yardımla Y.	Yapamaz
1.7.	Yemek yemek amacıyla yaşına uygun bıçağı işlevine uygun kullanır.			+		+	
1.8.	Kendiliğinden sofraya hazırlamaya ve toplamaya yardım eder.			+		+	
1.9.	En alt düzeyde karıştırma ve ölçme gerektiren soğuk yiyecek ve içecekleri hazırlar.		+		+		
1.10.	Çatal, kaşık, kepçe gibi araçları kullanarak yiyecekleri servis eder.		+			+	
1.11.	Bağımsız olarak kendine sandviç gibi basit yiyecekler hazırlar.		+		+		
3.10.	Üzerindeki giysilerin düğmelerini ilikler.	+			+		
3.11.	Üzerindeki giysilerin fermuarını kapatır.	+			+		
3.12.	Giysi ve ayakkabılarında bulunan bağcıkları bağlar.			+			+
3.13.	Hava koşullarına uygun giysi seçer.			+		+	
2.3.	Yetişkin kontrolünde bağımsız banyo yapar.	+			+		
2.4.	Banyodan sonra havlu ile vücudunu kurular.	+			+		
2.5.	Yırtılan ya da sökülen giysisini yetişkine söyler.	+			+		
4.7.	Yardım ya da hatırlatma olmadan tüm tuvalet gereksinimlerini kendisi karşılar.		+		+		
5.7.	Günlük rutin içindeki kişisel sorumluluklarını ifade eder.		+		+		
5.8.	Günlük rutin içindeki kişisel sorumluluklarını yerine getirir.			+	+		
5.9.	Kirlettiği yeri temizler.		+		+		
5.10.	Tehlike yaratacak durumları sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade eder.	+			+		
5.11.	Güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçer.			+	+		
5.12.	Arabaya bindiğinde emniyet kemerini takar.			+		+	
5.13.	Toplu taşıma araçlarına binmek için sıraya girer.		+		+		

EK 49: Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Beceri Kayıt Tablosu (Umur Berkay)

Çalışma Dönemi	Çalışılan Harfler(Umur Berkay)
1.Hafta	E harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) E harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(B) E harfi bağımsız olarak yazma(B) e harfi verilen şeklin üzerinden gitme(MO)
2. Hafta	e harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) e harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(B) e harfi bağımsız olarak yazma (B)
3. Hafta	L harfi verilen şeklin üzerinden gitme(B) L harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) L harfi bağımsız olarak yazma (B) l harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) l harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) l harfi bağımsız olarak yazma (B) A harfi verilen şeklin üzerinden gitme(B) A harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(B) A harfi bağımsız olarak yazma (B) a harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) a harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(B) a harfi bağımsız olarak yazma(Sİ)
4. Hafta	a harfi bağımsız olarak yazma (B) K harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) K harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) K harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) k harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) k harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) k harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) i harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) i harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) i harfi bağımsız olarak yazma (B) İ harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) İ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) İ harfi bağımsız olarak yazma (B) N harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) N harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) N harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) n harfi verilen şeklin üzerinden gitme(B) n harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(B) n harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B)
5. Hafta	O harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) O harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) O harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) o harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) o harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) o harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) M harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) M harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) M harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) m harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) m harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) m harfi bağımsız olarak yazma (B) U harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) U harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) U harfi bağımsız olarak yazma (B) u harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) u harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) u harfi bağımsız olarak yazma (B)

6. Hafta	<p>T harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) T harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) T harfi bağımsız olarak yazma (B) t harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) t harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) t harfi bağımsız olarak yazma (B) Ü harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) Ü harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) Ü harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) ü harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) ü harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) ü harfi bağımsız olarak yazma (B) Y harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) Y harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) Y harfi bağımsız olarak yazma (B) y harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) y harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) y harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) Ö harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) Ö harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) Ö harfi bağımsız olarak yazma (B) ö harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) ö harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) ö harfi bağımsız olarak yazma (B)</p>
7. Hafta	<p>R harfi verilen şeklin üzerinden gitme(B) R harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) R harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) r harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) r harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) r harfi bağımsız olarak yazma (B) I harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) I harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) I harfi bağımsız olarak yazma (B) ı harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) ı harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) ı harfi bağımsız olarak yazma (B) D harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) D harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) D harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) d harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) d harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) d harfi bağımsız olarak yazma (Si-B)</p>
8. Hafta	<p>S harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) S harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) S harfi bağımsız olarak yazma (Si-B) s harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) s harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) s harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) B harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) B harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) B harfi bağımsız olarak yazma (B) b harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) b harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) b harfi bağımsız olarak yazma (B)</p>

Açıklama: Yukarıda gösterilen tabloda öğrencinin her basamakta başarılı sayılması için 5 satırlık ilgili basamağı gerçekleştirebilmesi gerekmektedir. Örneğin ‘e’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme’ becerisinde 5 satır arka arkaya doğru bir şekilde gerçekleştirdiğinde öğrenci becerinin öğreniminde başarılı sayılmıştır

EK 50: Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Beceri Kayıt Tablosu (Ali)

Çalışma Zamanı	Çalışılan Harfler(Ali)
1.Hafta	E harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) E harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (MO-B) E harfi bağımsız olarak yazma (FY)
2.Hafta	E harfi bağımsız olarak yazma (MO-Sİ-B) e harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) e harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) e harfi bağımsız olarak yazma (MO-Sİ-B)
3. Hafta	L harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) L harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) L harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) l harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) l harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) l harfi bağımsız olarak yazma (Sİ-B) A harfi verilen şeklin üzerinden gitme (Sİ-B)
4. Hafta	A harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) A harfi bağımsız olarak yazma (MO-Sİ-B) a harfi verilen şeklin üzerinden gitme (Sİ-B) a harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (Sİ-B) a harfi bağımsız olarak yazma (MO-Sİ-B)
5. Hafta	K harfi verilen şeklin üzerinden gitme(MO-Sİ-B) K harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(Sİ-B) K harfi bağımsız olarak yazma(FY)
6. Hafta	K harfi bağımsız olarak yazma(MO-Sİ-B) k harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) k harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) k harfi bağımsız olarak yazma (FY)
7. Hafta	k harfi bağımsız olarak yazma(MO-Sİ-B) i harfi verilen şeklin üzerinden gitme(B) i harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) i harfi bağımsız olarak yazma (B) İ harfi verilen şeklin üzerinden gitme (B) İ harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme (B) İ harfi bağımsız olarak yazma (B) N harfi verilen şeklin üzerinden gitme(MO-Sİ-B) N harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(Sİ-B) N harfi bağımsız olarak yazma(FY)
8. Hafta	N harfi bağımsız olarak yazma(MO-Sİ-B) n harfi verilen şeklin üzerinden gitme(MO-Sİ-B) n harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(B) n harfi bağımsız olarak yazma(MO-Sİ-B)

Açıklama: Yukarıda gösterilen tabloda öğrencinin her basamakta başarılı sayılması için 5 satırlık ilgili basamağı gerçekleştirebilmesi gerekmektedir. Örneğin ‘e’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme’ becerisinde 5 satır arka arkaya doğru bir şekilde gerçekleştirdiğinde öğrenci becerinin öğreniminde başarılı sayılmıştır

EK 51: Büyük-Küçük Harf Kopya Etme Beceri Kayıt Tablosu (Hatice)

Çalışma Zamanı	Çalışılan Harfler(Hatice)
1.Hafta	E harfi verilen şeklin üzerinden gitme(MO-Sİ-B) E harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(MO-Sİ-B) E harfi bağımsız olarak yazma (FY)
2. Hafta	E harfi bağımsız olarak yazma(MO-Sİ)
3. Hafta	E harfi bağımsız olarak yazma (B) e harfi verilen şeklin üzerinden gitme(MO-Sİ-B) e harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(FY)
4. Hafta	e harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(MO-Sİ-B) e harfi bağımsız olarak yazma(FY-MO-Sİ)
5.Hafta	e harfi bağımsız olarak yazma(B) L harfi verilen şeklin üzerinden gitme(B) L harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(B) L harfi bağımsız olarak yazma(MO-Sİ-B)
6. Hafta	l harfi verilen şeklin üzerinden gitme(Sİ-B) l harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(B) l harfi bağımsız olarak yazma(B) A harfi verilen şeklin üzerinden gitme(FY)
7. Hafta	A harfi verilen şeklin üzerinden gitme(MO-Sİ-B) A harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(MO-Sİ)
8. Hafta	A harfi verilen noktalı şeklin üzerinden gitme(B)

Açıklama: Yukarıda gösterilen tabloda öğrencinin her basamakta başarılı sayılması için 5 satırlık ilgili basamağı gerçekleştirebilmesi gerekmektedir. Örneğin ‘e’ harfi verilen şeklin üzerinden gitme’ becerisinde 5 satır arka arkaya doğru bir şekilde gerçekleştirdiğinde öğrenci becerinin öğreniminde başarılı sayılmıştır.

EK 52: Geçerlik Komitesi Toplantıları Çizelgesi

Toplantı Konusu	Bildirimler	Toplantı Tarihi
Araştırma katılımcı özellikleri ve ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri ve idareciler ile yapılacak görüşme sorularının içeriği Özel gereksinimli çocukların ilk test verilerinin değerlendirilmesi	1.Özel gereksinimli çocukların otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite ve zihinsel yetersizlik tanıları olması ve gelişimsel diğer özelliklerinin göz önüne alınması, bu doğrultuda araştırmacıya çeşitli kaynakların incelenmesi önerisi 2.Bazı görüşme sorularının daha açık bir dille ifadesinin önerilmesi	22.10.2021
Ebeveyn, okul öncesi öğretmenleri ve idarecileri görüşmelerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi Özel gereksinimli çocukların ilk test verilerinden elde edilen bulgular ve okul öncesi dönem eğitsel müdahale planlarının oluşturulması	3.Özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerine yönelik bilgilendirme toplantılarının oluşturulması önerisi 4.Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyacı olan kavram ve beceri öğretimlerine son şeklinin verilmesi- Araştırmacının beceri kayıt formlarının oluşturmasına yönelik bildirimler- Özel gereksinim ve yaş düzeyleri göz önüne alındığında bir ders süresince çoklu uygulamalar yapılmasının önerilmesi	26.11.2021
Okul öncesi dönem eğitsel müdahale planlarının değerlendirilmesi Ebeveyn bilgilendirme toplantılarının içeriğinin oluşturulması	5.Eğitsel müdahale planlarının uygulanmasına devam edilmesi önerilmiştir. 6.Ebeveynlerin bilgilendirme toplantıları sonrasında kazanımlarına ilişkin araştırmacının veri toplaması önerilmiştir.	24.12.2021
Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine yönelik bilgilendirme toplantılarının değerlendirilmesi Okul öncesi dönem eğitsel müdahale planlarının değerlendirilmesi	7.Ebeveynlere yönelik yapılan bilgilendirmelerin araştırma süresince ihtiyaç duyulan zamanlarda devam edilmesi önerilmiştir. 8.Eğitsel müdahale planlarının uygulanmasına devam edilmesi önerilmiştir.	17.01.2022
İlkokulda karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi	9.Eğitsel müdahale planlarının özel gereksinimli öğrencilere maksimum verimi sağlamaya yönelik oluşturulması için ilkokullardan geçişte karşılaşılan en önemli güçlüklerin verilerin toplanması ile ortaya koyulması	22.02.2022
Anasınıfından ilkokula geçiş planlamasının oluşturulması	10.Geçiş planlarının oluşturulması ve yapılacak eylemlerin açıkça ifade edilmesi önerilmiştir.	24.03.2022
Özel gereksinimli çocuklara okul öncesi dönem eğitsel müdahalelerin uygulanmasına ilişkin değerlendirme	11.Özel gereksinimli öğrencilere koyulan ek tanıların (Ailevi Akdeniz Ateşi) ve geçirilen epilepsi nöbetlerinin etkilerinin yarattığı olumsuzlukların giderilmesi için eğitsel müdahale süresinin uzatılması önerilmiştir.	20.04.2022

Özel gereksinimli çocuklara okul öncesi dönem eğitsel müdahalelerin uygulanmasına ilişkin değerlendirme	12.Eğitsel müdahale planlarına ve verilerin toplanmasına devam edilmesi önerilmiştir.	20.05.2022
Özel gereksinimli çocuklara yönelik geçiş yaz dönemi eğitsel müdahale planlarının hazırlanması	13.İlkokul sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler ve özel gereksinimli öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak planlamaların yapılması önerilmiştir. Yaz döneminde seçilen becerilerin öğretilmesi için beceri kayıt formlarının oluşturulması önerilmiştir.	23.06.2022
Yaz dönemi eğitsel müdahale uygulamalarının değerlendirilmesi	14.Yaz dönemi eğitsel müdahale planlarının uygulanmasına devam edilmesi önerilmiştir.	22.07.2022
Yaz dönemi eğitsel müdahale uygulamalarının değerlendirilmesi- RAM ile görüşme	15.Yaz dönemi eğitsel müdahaleleri ile özel gereksinimli çocukların gelişim düzeylerine ilişkin değerlendirmeler yapılmış ve özel gereksinimli çocukların son test verilerinin toplanması önerilmiştir. RAM ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir.	26.08.2022
Özel gereksinimli öğrencilere kayıt oldukları ilkokulların tanıtımı, ilkokul sınıf öğretmenleri ve idarecilerine yönelik yürütülen eylemlerin değerlendirilmesi, okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenleri ile geçiş toplantısının planlanması	16.Anasınıfından ilkokula geçiş toplantısının yüz yüze gerçekleştirilmiyorsa çevirim içi olarak yapılması önerilmiştir.	21.09.2022
Okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenleri geçiş toplantısından elde edilen bulguların değerlendirilmesi- Özel gereksinimli çocukların ilkokul döneminde takibi	17.Okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenleri geçiş toplantısından elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin ilkokul döneminde takip edilmesi önerilmiştir.	28.10.2022
-Araştırmanın genel olarak değerlendirilmesi	-Araştırma genel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın raporlaştırma aşamasına geçilmesi önerilmiştir.	02.05.2023

EK 53.Aile Bilgilendirme Toplantıları Zaman Çizelgesi

Konu	İçerik	Katılımcı	Tarih ve Toplantı Yeri
Özel Gereksinime İlişkin	Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite	Huriye Anne, Metin Baba	08.01.2022/ Özel
Bilgilendirmeler	Bozukluğu		Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,
			08.01.2022/ İşyeri
Özel Gereksinime İlişkin Bilgilendirmeler	Zihinsel Yetersizlik	Huriye Anne, Metin Baba	11.01.2022/Zoom
			12.01.2022/ Zoom
Özel Gereksinime İlişkin Bilgilendirmeler	Epilepsi	Huriye Anne, Metin Baba	10.01.2022 /Zoom üzerinden
			10.01.2022 /Zoom Üzerinden
Yasal Haklara İlişkin Bilgilendirmeler	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı nedir ve BEP işleyişindeki ailelerin yasal hakları	Zeynep Anne, Huriye Anne, Metin Baba	15.01.2022/ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,
			15.01.2022/ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,
			15.01.2022/İşyeri
Yasal Haklara İlişkin Bilgilendirmeler	Destek eğitim odası	Zeynep Hanım, Huriye Anne, Metin Baba	15.01.2022/ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,
			15.01.2022/ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,
			15.01.2022/ İşyeri

Yasal Haklara İlişkin Bilgilendirmeler	Tanılama süreçlerinde ailelerin yasal hakları	Zeynep Hanım, Huriye Anne, Metin Baba	15.01.2022/Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,
			15.01.2022/ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,
			15.01.2022/ İşyeri
Özel Gereksinimli Çocukların Evde Eğitsel Müdahaleleri	Çocuğalıpucu yönteminin kullanılması	Zeynep Hanım, Huriye Anne, Metin Baba	15.01.2022/ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,
			15.01.2022/ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,

EK 54: Sayı Sayma Becerisi Beceri Kayıt Tablosu

Bildirimler/Yönergeler	Öğrenci Adı								
		1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum
1. 1'den 5'e kadar birerli ezbere sayar.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	+	+	+	+	+	+	+
	Hatice	-	-	-	+	+	-	+	+
2. 1'den ileriye 5'e kadar nesnelere sayar.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	+	+	+	+	+	+
	Hatice	-	-	+	-	+	+	+	+
3. 1'den 5'e kadar olan rakamları gösterildiğinde söyler.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	+	+	+	+	+	+
	Hatice	-	-	-	-	-	+	+	+
4. 1'den 10'a kadar birerli ezbere sayar.	U.Berkay	-	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	+	+	+	+
	Hatice	-	-	-	-	-	+	-	+
5. 1'den ileriye 10'a kadar nesnelere sayar.	U.Berkay	-	-	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	+	+	+	+	+
	Hatice	-	-	-	-	+	-	+	+
6. 1'den 10'a kadar olan rakamları gösterildiğinde söyler.	U.Berkay	-	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	+	-	+	+	+
	Hatice	-	-	-	-	-	-	+	-
7. 1 ile 9 arasında herhangi bir sayıdan başlayarak ileriye doğru 10'a kadar birerli ezbere sayar.	U.Berkay	-	-	+	-	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	-	+	+	-
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
8. 1 ile 9 arasında herhangi bir sayıdan başlayarak ileriye doğru 10'a kadar birerli nesnelere sayar.	U.Berkay	-	+	-	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	+	+	-	+
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-

9. 5'ten geriye birerli olarak geriye doğru ezbere sayar.	U.Berkay	-	-	-	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	-	-	+	+
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
10. 5'ten geriye birerli olarak geriye doğru nesnelere sayar.	U.Berkay	-	-	-	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	-	-	+	-
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
11. 10'dan geriye birerli olarak geriye doğru ezbere sayar.	U.Berkay	-	-	-	-	-	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
12. 10'dan geriye doğru nesnelere birerli olarak sayar.	U.Berkay	-	-	+	+	+	+	+	+
	Ali	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
13. 2 ile 10 arasında herhangi bir sayıdan başlanılarak geriye doğru 1'e kadar birerli ezbere sayar.	U.Berkay	-	-	-	-	-	-	+	-
	Ali	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
14. 2 ile 10 arasında herhangi bir sayıdan başlanılarak geriye doğru 1'e kadar birerli olarak nesnelere sayar.	U.Berkay	-	-	-	-	+	-	-	+
	Ali	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-

EK 55: Temel Matematik Becerileri Beceri Kayıt Tablosu

Alt amaçlar	Bildirimler/Yönergeler	Öğrenci Adı	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum
1. Parça Bütün İlişkisini kavrar.	1. Nesnelerin yarımını birleştirir ve bütünü elde eder.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
		Ali	-	+	+	+	+	+	+	+
		Hatice	-	+	+	+	+	+	+	+
	2. Çalışma kartları ile yarımlardan bütün elde eder.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
		Ali	-	-	+	+	+	+	+	+
		Hatice	-	-	+	+	+	+	+	+
	3. Eksik olan puzzle'a ait parçaları tamamlar.	U.Berkay	-	-	+	+	+	+	+	+
		Ali	-	-	-	+	-	+	+	+
		Hatice	-	-	-	-	-	+	-	+
2. Yönergeye uygun sınıflanma yapar.	1. Nesneleri renklerine göre sınıflandırır.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
		Ali	-	-	+	+	+	+	+	+
		Hatice	-	-	-	+	+	+	+	+
	2. Nesneleri şekillerine göre sınıflandırır.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
		Ali	-	+	+	+	+	+	+	+
		Hatice	-	-	+	-	+	+	+	+
	3. Verilen resimli kartları eşya-hayvan- bitki olma durumlarına göre sınıflandırır.	U.Berkay	-	-	+	+	+	+	+	+
		Ali	-	-	-	+	-	+	+	+
		Hatice	-	-	-	+	+	+	+	+
3. Yönergeye uygun eşleştirme yapar.	1. Eleman sayıları aynı olan iki nesne kümesinin elemanlarını eşler.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
		Ali	+	+	+	+	+	+	+	+
		Hatice	+	+	+	+	+	+	+	+
	2. Eleman sayıları farkı olan iki nesne kümesinin elemanlarını eşler.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
		Ali	-	-	+	-	+	+	+	+
		Hatice	-	-	-	-	+	+	+	+
4. Yönergeye uygun karşılaştırma yapar.	1. Kalemleri uzunluk yönünden karşılaştırır ,uzun ve kısa olanları söyler.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
		Ali	+	+	+	+	+	+	+	+
		Hatice	-	-	-	+	-	-	+	+
	2. Farklı ağırlıktaki küresel cisimleri karşılaştırır, ağır ve hafif olanları söyler.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
		Ali	-	-	+	-	+	-	+	+
		Hatice	-	-	+	-	+	-	+	-
	3. Farklı miktardaki nesne kümelerini azlık-çokluk yönünden karşılaştırır, az ve çok olan nesne kümelerini söyler.	U.Berkay	-	+	+	+	+	+	+	+
		Ali	+	+	+	+	+	+	+	+

		Hatice	-	-	-	+	-	+	-	+
5.Yönergeye uygun sıralama yapar.	1.Farklı uzunluktaki silindirleri uzundan kısaya doğru sıralar.	U.Berkay	+	+	+	+	+	+	+	+
		Ali	-	-	+	+	+	+	+	+
		Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.Farklı uzunluktaki silindirleri kısından uzuna doğru sıralar.	U.Berkay	-	+	+	+	+	+	+	+
		Ali	-	-	-	+	+	+	+	+
		Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-
	3. Resimli kartlarda gösterilen resimleri oluşum sırasına göre sıralar.	U.Berkay	-	-	-	+	+	+	+	+
		Ali	-	-	-	-	+	+	+	-
		Hatice	-	-	-	-	-	-	-	-



EK 56: Geometrik Şekiller Beceri Kayıt Tablosu

Bildirimler/Yönergeler	Öğrencinin Adı		Başlama 1	Başlama 2	Başlama 3	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum
1. Gösterilen geometrik şeklin aynısını masada duran geometrik şekiller içerisinde seçer ve gösterir.	Umut Berkay	Kare	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		Daire	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		Üçgen	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
		D.Dörtgen	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ali	Kare	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
		Daire	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
		Üçgen	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
	Hatice	Kare	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
		Daire	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
		Üçgen	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
2. Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler.	Umut Berkay	Kare	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	
		Daire	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	
		Üçgen	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	
	Ali	Kare	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	
		Daire	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	
		Üçgen	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	
	Hatice	Kare	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	
		Daire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	
		Üçgen	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	
3. Sözel olarak istenen geometrik şekli masada duran geometrik şekiller içerisinde seçer ve gösterir.	Umut Berkay	Kare	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	
		Daire	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	
		Üçgen	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	
		D.Dörtgen	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	
	Ali	Kare	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	
		Daire	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	
		Üçgen	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	
	Hatice	Kare	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	
		Daire	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	
		Üçgen	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	
4. İpuçları verilen eksik bırakılmış geometrik şekilleri tamamlar.	Umut Berkay	Kare	-	-	-	-	-	+	-	+	+		
		Daire	-	-	-	-	-	-	+	+	+		
		Üçgen	-	-	-	-	-	+	+	+	+		
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	+	+	+		
	Ali	Kare	-	-	-	-	+	+	+	+	+		
		Daire	-	-	+	+	+	+	+	+	+		
		Üçgen	-	-	-	+	-	+	+	+	+		
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	+	+	+		
	Hatice	Kare	-	-	-	-	-	-	+	+	+		
		Daire	-	-	-	-	+	+	+	+	+		

5. Gösterilen geometrik şekli bağımsız olarak çizer.	Umut Berkay	Üçgen	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
		Kare	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
		Daire	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
	Ali	Üçgen	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+
		Kare	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
		Daire	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
	Hatice	Üçgen	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
		Kare	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Daire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Söylenen geometrik şekli bağımsız olarak çizer.	Umut Berkay	Üçgen	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
		Kare	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
		Daire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
	Ali	Üçgen	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
		Kare	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Daire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hatice	Üçgen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		D.Dörtgen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Kare	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Daire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-