



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ
ÇOCUKLARIN
OKULA UYUM DURUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SENEM AKINCI DÜZEL

İSTANBUL, 2023



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ
ÇOCUKLARIN
OKULA UYUM DURUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SENEM AKINCI DÜZEL
(210501007)**

**Danışman
(Doç.Dr. İsa Kaya)**

İSTANBUL, 2023

25.07/2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi 210501007 numaralı **Senem AKINCI DÜZEL**'in hazırladığı, “Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Sorunlarının İncelenmesi” konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 25.07.2023 Salı günü saat 13.30’da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çoğunluğu/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının *Okul...Öncesi...Dönemdeki...Özel Gereksinimli...Çocukların...Okula...Uyum...Durumlarının...İncelenmesi* şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Doç. Dr. İsa KAYA	<i>Kabul</i>
2. Prof. Dr. Esra AKGÜL	<i>Kabul</i>
3. Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK	<i>Kabul</i>
4.	
5.	
6. (İkinci Danışman)*.....	

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Senem Akıncı Düzel

TEŞEKKÜR

Bu Tez çalışmamda, bana yol gösteren ve pozitif yaklaşımıyla rehberlik eden danışman hocam Doç. Dr. İsa KAYA'ya,

Yüksek lisans eğitimimde kişiliği ve tecrübesiyle eğitim sürecini kolaylaştıran alçak gönüllü hocam Prof. Dr. Serdal SEVEN'e,

Bize sorgulamayı öğreten hocam Prof. Dr. Hasan BACANLI'ya,

Alandaki uzmanlığını derslerde hissettiren değerli hocam Prof.Dr.Fatma ALİSİNANOĞLU'na,

Fikirleriyle her daim bize katkı sunan Dr. Öğr. Üyesi. Duygu YALMAN POLATLAR'a

Çalışmamda desteğini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN'a,

Tez çalışması sürecinde tanışma fırsatı bulduğum ve bu süreçte uzaklardan çalışmamı destekleyen Doç.Dr. Yusuf SÖYLEMEZ Hocam'a,

Çalışmamın veri toplama sürecinde destek olan ve yol gösteren uzman öğretmen Suat ŞAN'a,

Yüksek lisans ders ve Tez sürecini paylaştığım arkadaşlarım Nesrin GİRGİN AKIN ve Sevda SAMANGÜL' e,

Tez çalışmamın hem nitel hem nicel verilerini toplama sürecinde bana destek olan tüm öğretmenlere, arkadaşlarıma ve Erzurumlu hemşehrilerime,

Bu süreçte bana destek olan eşim Yunus DÜZEL ve eğitimim için zamanından çaldığım kızım Duru Ela DÜZEL'e teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımda önemli yeri ve anlamı olan babaannem Çiçek AKINCI'ya rahmet ve şükranlarımı sunar, babam Mevlüt AKINCI ve kardeşim Uğur AKINCI'ya teşekkür ederim.

Senem Akıncı Düzel

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN OKULA UYUM DURUMLARININ İNCELENMESİ

Senem Akıncı Düzel

ÖZET

Araştırmanın amacı okul öncesi dönemde eğitim alan özel gereksinimli çocukların okula uyum durumlarını incelemektir. Bu amaçla sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerden çocukların okula uyumlarını değerlendirmeleri için karma yöntem desenlerinden olan eş zamanlı desen kullanılmıştır. Çalışma, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokullarında, özel eğitim anaokullarında ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar/sınıflarda yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ölçekten alınan verilerin okula uyum puan ortalamalarına bakıldığında kız çocukların puan ortalamaları erkek çocukların puan ortalamalarından, kaynaştırma sınıflarının puan ortalamaları özel eğitim sınıflarında eğitim gören çocukların puan ortalamalarından ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların puan ortalamaları özel eğitim anaokullarına devam eden çocukların puan ortalamalarından anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca, zihinsel, bedensel ve dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların puan ortalamaları Otizm Spektrum Bozukluğu bulunan çocukların okula uyum puan ortalamalarına göre anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bireysel faktörler, aileler ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okula uyum sağlamasında belirleyici oldukları vurgulanarak karşılaşılan sınıf içi sorunlara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmada, özel gereksinimli çocukların okula uyum sağlamada farklı nedenlerden kaynaklı sorunlar yaşadığı sonucu elde edilmiş, karşılaşılan bu sorunlara yönelik aile, öğretmen ve okulların işbirliği yapmasının önemi ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel Gereksinim, Okul Öncesi, Okula Uyum, Özel Eğitim

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRESCHOOL PERIOD EXAMINATION OF SCHOOL ADAPTATION STATUS

Senem Akıncı Düzel

ABSTRACT

The aim of the study is to examine pre-school children with special needs and how with they adapt to the an educational setting. For this purpose, the simultaneous design, which is one of the mixed method designs, was used to evaluate the school adjustment of the teachers who have children with special needs in their class. The study was carried out in official independent kindergartens, special education kindergartens and schools/classes affiliated to the Ministry of National Education in the province of Istanbul. As a result of the research, when the mean score of school adjustment of the data obtained from the scale is examined, the mean score of girls is compared to the mean score of boys, the mean score of inclusive classes is compared to the mean score of children educated in special education needs classes, and the mean score of children educated in pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education is found in special education kindergartens, showed a significant difference from the mean scores of the children who continued their education. In addition, the mean scores of children with mental, physical, language and speech disorders differed significantly compared to the mean scores of school adjustment of children with Autism Spectrum Disorder. In the interviews with the teachers, it was emphasised that individual factors, families and teachers were determinants in the adaptation of children with special needs to school, and suggestions were made regarding the classroom problems that were encountered. In conclusion, the research showed that there were various factors that impacted children with special needs and their ability to adapt into a school setting. The importance of cooperation between families, teachers and schools for these problems had also emerged.

Keywords: Special Needs, Preschool, School Adjustment, Special Education

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum durumlarını öğretmenlerin görüşlerine göre irdelemektir. Bu kapsamda öğretmenlere sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların sınıf içi okula uyumlarını değerlendirmeleri için anket uygulanması ve ayrıca öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılması planlanmıştır. Çalışma sürecinde, uygulanacak anket aracılığıyla çocukların okula uyumlarının düzeyini belirlemek amaçlanırken diğer taraftan sınıf içinde karşılaşılan sorunlara yönelik nedenler, çözümler ve önerilerin alınması hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitim, çocukların ilk okul deneyimi olması nedeniyle hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocuklar için önemli eğitim kademesi olmakla birlikte bu dönemde verilen eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için çocukların okula uyum sağlaması önemli bir önkoşul olarak görülmektedir. Yapılacak olan bu çalışmada özel gereksinimli çocukların okula uyum durumlarının farklı yönleriyle araştırılması ve karşılaşılan uyum sorunlarına dair öğretmenlerin önerilerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilecek sonuçların, eğitimde karşılaşılan uyum sorunlarının nedenlerine ve çözümlerine yönelik fikir vermesi ve yapılacak sonraki çalışmalara katkı sağlaması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Temmuz, 2023

Senem AKINCI DÜZEL

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR	xiv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	8
1.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	8
1.2. ÖZEL EĞİTİM.....	9
1.2.1. Özel Eğitim Sınıfları	10
1.2.2. Kaynaştırma Sınıfları	11
1.2.3. Tersine Kaynaştırma Sınıfları	11
1.2.4. Destek Eğitim Odası.....	12
1.2.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	12
1.3. OKUL ÖNCESİNDE ÖZEL EĞİTİM	13
1.4. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER.....	16
1.5. OKULA UYUM.....	18
1.5.1. Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyumları	21
1.5.1.1. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar.....	22
1.5.1.2. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar	23
1.5.1.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar	23
1.5.1.4. Bedensel Yetersizliği Olan Çocuklar	24
1.5.1.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar	24
1.5.1.6. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Çocuklar	25
1.5.1.7. Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar	25
1.5.1.8. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar	26
1.5.1.9. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar	26
1.5.2. Okula Uyumunu Etkileyen Faktörler	27

1.5.3. OKULA UYUM SÜRECİ	28
1.5.3.1. Okula Uyum ve Okul.....	29
1.5.3.2. Okula Uyum ve Öğretmen	31
1.5.3.3. Okula Uyum ve Aile.....	33
1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	34
1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	37
İKİNCİ BÖLÜM	39
2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	39
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	39
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	40
2.2.1. Araştırmanın Nicel Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	41
2.2.2. Araştırmanın Nitel Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	43
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	44
2.3.1. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF).....	44
2.3.2. Demografik Bilgi Formu	45
2.3.3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	45
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	46
2.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	46
2.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	47
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	48
2.5.1. Nicel Verilerin Analizi	48
2.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
3. BULGULAR	52
3.1. NİCEL ANALİZDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	52
3.2. NİTEL ANALİZDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	61
3.2.1. Tema ve Kodlara İlişkin Bulgular	62
3.2.1.1. Okula Uyumu Etkileyen Faktörler Temasının Kodlarına İlişkin Bulgular	63
3.2.1.1.1. Bireysel Faktörler	65
3.2.1.1.2. Okul Ortamı	66
3.2.1.1.3. Aile	67

3.2.1.1.4. Akran	67
3.2.1.1.5. Öğretmen	68
3.2.1.1.6. Davranışsal	69
3.2.1.1.7. Sosyal Etkileşim Zorlukları	70
3.2.1.1.8. İletişim Güçlükleri	71
3.2.2. Problem Yoğunlaşma Dönemleri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı.....	72
3.2.2.1. Okul Başlangıcı	73
3.2.2.2. Geçiş Dönemleri (Ara Tatil vb.)	74
3.2.3. Etkili Yaklaşımlar ve Stratejiler Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı.....	75
3.2.3.1. Okul-Sınıf Ortamının Düzeni Ve Güvenliği.....	78
3.2.3.2. Paydaşlarla İşbirliği.....	79
3.2.3.3. Yapılması Ve Yapılmaması Gerekenler	80
3.2.3.4. Ebeveyn Bilinci.....	81
3.2.3.5. Güven Ve Motivasyon Oluşturma.....	82
3.2.3.6. Mesleki Eğitim Ve Gelişim.....	83
3.2.3.7. Öğrenci İle İletişim	84
3.2.3.8. Eğitim Ve Öğretim Uygulamaları	85
3.2.3.9. Çocuğu Tanımak.....	86
3.2.3.10. Aile İle İletişim	87
3.2.3.11. Bireyselleştirilmiş Plan	88
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	90
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	90
ÖNERİLER	101
KAYNAKÇA	103
EKLER.....	123

TABLO LİSTESİ

Tablo.1.1. Okul Öncesi Dönemde Eğitim Alan Özel Gereksinimli Çocuklar.....	18
Tablo.1.2. Engel Gruplarına Göre Kişi Sayısı.....	19
Tablo 2.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler.....	42
Tablo 2.2. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri:.....	45
Tablo 2.3. Güç Türleri Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları.....	47
Tablo 2.4. Verilerin Normallğine İlişkin Bulgular.....	51
Tablo 2.5. Nitel Verilerin Analiz Süreci.....	53
Tablo 3.1.1. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) ve Alt Boyutlarının Puan Ortalaması.....	52
Tablo 3.1.2. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Cinsiyeti Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	53
Tablo 3.1.3. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Sınıf Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	53
Tablo 3.1.4. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğretmenlerinin Branşı Arasındaki Kruskal-Wallis Sonuçları.....	54
Tablo 3.1.5. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Yaşı Arasındaki Kruskal-Wallis Sonuçları.....	55
Tablo 3.1.6. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Okulu Arasındaki ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 3.1.7. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Daha Önce Eğitim Alma Durumu Arasındaki ANOVA Sonuçları.....	57

Tablo 3.1.8. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Engel Türü Arasındaki ANOVA	
Sonuçları.....	58
Tablo 3.1.9. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Aile Gelir Durumu Arasındaki ANOVA	
Sonuçları.....	59
Tablo 3.1.10. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Arasındaki Kruskal-Wallis	
Sonuçları.....	60
Tablo 3.1.11. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Arasındaki Kruskal-Wallis	
Sonuçları.....	61
Tablo 3.2.1. Tema ve Alt Kodlar.....	62
Tablo 3.2.2. Okula Uyumu Etkileyen Faktörler Temasının Alt Kodlarının Dağılımı.....	64
Tablo 3.2.3. Problem Yoğunlaşma Dönemleri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı.....	73
Tablo 3.2.4. Etkili yaklaşımlar ve stratejiler temasına ilişkin kodların dağılımı.....	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Araştırmanın Yol Haritası.....	42
Şekil 3.2.1. Bireysel Faktörler Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	66
Şekil 3.2.2. Okul Ortamı Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	66
Şekil 3.2.3. Aile Koduna İlişkin Örnek Öğretmen Görüşleri.....	67
Şekil 3.2.4. Akran Kodu Öğretmen Görüşleri.....	68
Şekil 3.2.5. Öğretmen Kodu Öğretmen Görüşleri.....	69
Şekil 3.2.6. Davranışsal Kodu Öğretmen Görüşleri.....	70
Şekil 3.2.7. Sosyal Etkileşim Zorlukları Kodu Öğretmen Görüşleri.....	71
Şekil 3.2.8. İletişim Güçlükleri Öğretmen Görüşleri.....	72
Şekil 3.2.9. Okul Başlangıcı Kodu Öğretmen Görüşleri.....	74
Şekil 3.2.10. Geçiş Dönemleri (Ara tatil vb.) Kodu Öğretmen Görüşleri.....	75
Şekil 3.2.11. Okul-Sınıf Ortamının Düzeni ve Güvenliği.....	79
Şekil 3.2.12. Paydaşlarla İşbirliği Kodu Öğretmen Görüşleri.....	80
Şekil 3.2.13. Yapılması ve Yapılmaması Gerekenler Kodu Öğretmen Görüşleri.....	81
Şekil 3.2.14. Ebeveyn Bilinci Kodu Öğretmen Görüşleri.....	82
Şekil 3.2.15. Güven ve Motivasyon Oluşturma.....	83
Şekil 3.2.16. Mesleki Eğitim ve Gelişim Kodu Öğretmen Görüşleri.....	84
Şekil 3.2.17. Öğrenci ile iletişim kodu öğretmen görüşleri.....	85
Şekil 3.2.18. Eğitim ve öğretim uygulamaları kodu öğretmen görüşleri.....	86
Şekil 3.2.19. Çocuğu tanımak kodu öğretmen görüşleri.....	87
Şekil 3.2.20. Aile içi iletişim kodu öğretmen görüşleri.....	88
Şekil 3.2.21. Bireyselleştirilmiş plan kodu öğretmen görüşleri.....	89

KISALTMALAR

ASHB:Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

ADHD: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

ASD: Atrial Septal Defekt

Akt: Aktaran

BEP:Bireysel Eğitim Programı

Ed: Editör

DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

DSM V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

Vd:Ve Diğerleri

Çev: Çeviren

S: Sayfa/sayfalar

ID:Zihinsel Engelli

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NG:Normal Gelişim

ÖG:Özel Gereksinimli

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

KHK:Kanun Hükmünde Kararname

GİRİŞ

Erken çocukluk ve okul öncesi eğitim ile ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlamaların ortak noktası ise çocukların sosyal-duygusal, bedensel-psikomotor, dil ve zihinsel gelişimleri ile kişisel farklılıkların dikkate alınması, çocuklar için zengin uyaranların olduğu çevre imkanların sunulması, çocukların kültürel değerler doğrultusunda yönlendirilmesi ve gelecekteki eğitim hayatları için de temel oluşturulan eğitim basamağı olarak görülmesidir (Seven, 2020; s.2-15). Okul Öncesi Eğitim (2013) Programı'na göre uygulanan eğitimde temel amaç ve ilkeler arasında bireysel farklılıklara ve gereksinimlere uygun olarak hazırlanmış ve demokratik eğitim anlayışıyla bütün çocukların gelişimlerinin desteklenmesi yer almıştır. Bu tanıma göre okul öncesinde uygulanan eğitimde özel gereksinimleri dikkate alınarak tüm çocuklar için öğrenme ve sonraki eğitimlerine hazırlanmaları konusunda eşit fırsatlar sunulması amaçlanmıştır (Önal, 2018). Çocuk için okula başlamak yeni bilgiler edineceği yeni bir dünyaya girmektir. Okula başlama ve verilen eğitimler çocuklarda farklı ve yeni tutumların oluşumunu sağlar. Bu çocukların bir kısmı özel eğitime ihtiyaç duyarken bir kısmı ise aynı eğitime ihtiyaç duymaktadır (Yavuzer, 2005; s.169-216).

ABD'de 1975 yılında kabul edilen "Tüm Engelliler Çocukların Eğitimi Yasası" okul dönemindeki özel gereksinimli çocukların uygun eğitim hizmetlerinden faydalanmasını amaç edinmiş ve bu yasa ile özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimleri için önemli kararlar alınmıştır (Kargın, 2004). Ülkemizde özel gereksinimli bireylere yönelik yasal dayanaklara bakıldığında ilk olarak 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname", 2000'de yürürlüğe giren 2018 yılında ise son halini alan ve ülkemizde özel eğitimin temel çerçevesini sunan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ve 2005 yılında yürürlüğe giren "5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun" olduğu görülmektedir (Çitil, 2020; s.40-41).

Yeni mevzuatla birlikte, eğitim ve müdahale olmak üzere iki yönlü olan özel eğitimin temel ilkesi, özel eğitime gereksinim duyan bireyleri fiziksel ve sosyal

çevreden soyutlamaksızın hizmetleri planlamak ve yürütmektir (Yıldırım Doğru ve Cepdibi, 2018). Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin sahip olduğu yetersizlik türünün engele dönüşmemesini, onların becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, toplumda üretici ve bağımsız olmalarını sağlayan eğitim sistemidir (MEB, 2010; s.1). Bireylere doğru tanı konulduktan sonra henüz okula başlamamış çocuklar için uyumlarını kolaylaştıran anaokulları önerilebilir. Bu okullarda uyum sürecinin nitelikli bir şekilde planlanıp uygulanması, başta dezavantajlı çocuklar olmak üzere eğitimde fırsat eşitliği ve kaliteli öğrenme çıktıları elde etme açısından önemlidir ((Tietze, 2001; s. 103; MEB, 2016; s.7).

Her toplumda çocuklar okula uyum sürecinde belli alanlarda zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukların yetişkin desteği ile ilgili olarak bir toplumdan diğerine nasıl değiştiğini bilmek bu alana önemli katkılar sağlayacaktır (Hendi ve Garakani, 2019). Çocukların okula uyum ve davranış problemlerinin değerlendirilmesi ve müdahale edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Aileler bu konuda yetkin değildir, eğitimleri yoktur ve psikolojik desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle okullar bu konuda önemli rol üstlenebilir. Uyum sorunu yaşayan çocukların belirlenmesi, müdahale edilmesi ve çocukların sevk ve takip edilmesinde okul önemli bir yere sahiptir (Savi Çakar, 2019; s 105-106).

Özel gereksinimli çocuklara sosyal beceri ve uyum becerilerinin kazandırılması, uygulanan özel eğitimin kalitesi ve toplumun yetersiz bireyler konusundaki bilinç ve farkındalığıyla ilişkilidir (Yıldırım Doğru ve Cepdibi, 2018). Bu çocukların ebeveynlerini eğitim sürecine dahil etmek, psikolojik- pedagojik ve düzeltici-gelişimsel sınıflar oluşturmak, çocukların eğitimini takip etmek, uyum düzeylerini düzenli olarak izlemek ve uyumlarını teşvik etmek çocukların eğitimi ve gelişimi için önemlidir (Slozanska, 2021). Yapılan inceleme ve gözlemlere göre; mutlu, birbiriyle anlaşılan, ilişkileri sağlıklı olan ailelerden gelen çocukların genellikle okula uyum sağladıkları ve okul çalışmalarında pek fazla güçlükle karşılaşmadıkları sonucuna varılmıştır (Çaplı,1993; s.52-185).

COVID-19 salgın süreci ve sonrasında yapılan araştırmalar çocuklar arasında artan huzursuzluk, saldırganlık, öfke nöbetleri ve tipik olarak gerici davranışların yanı sıra stres ve korku düzeylerinde artışa neden olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonucuna göre ADHD, ASD ve ID gibi Nörogelişimsel engeli olan bireyler salgın sürecinden

daha fazla olumsuz etkilenmiştir. Çocuklar salgın sürecinde hayatın daha sıkıcı olduğunu ve yalnızlık duygularının son derece belirgin olduğunu ifade etmişlerdir (Şabnam ve Hüzeyin, 2021; Faldt, Klint, Warner, & Sarkadi, 2021). COVID-19 salgın sürecinde çocukların okul kültüründen uzaklaştıkları, daha az sorumluluk aldıkları, birçok konuda problem yaşadıkları, motivasyonlarının olumsuz etkilendiği ve problem davranışlarında artış olduğu gözlenmiştir (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Özel eğitim müfredatının uygulama ağırlıklı olmasından dolayı uzaktan verilen eğitim özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına, özelliklerine ve özel eğitimin mantığına uygun bir yöntem olmamış ve özel gereksinimli öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmasını sekteye uğratmıştır (Yüksel Başar ve Gündüz, 2022). Salgın sonrasında okula başlayan çocukların arkadaşlarına, akademik yönden okula ve okul kurallarına uyum sağlamada sorun yaşadıkları görülmüş, teknoloji kullanımının fazla olmasından kaynaklı olarak derslerden sıkılma, hareketlerde yavaşlama, dikkat sürelerinde kısalma ve hantallaşma gibi sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir (Ünal, 2022). Yaşanan Covid-19 salgını sonrasında özel gereksinimli (ÖG) çocukların okula uyumlarını araştıran Erdinç, (2022) elde ettiği sonuçlara göre cinsiyet ve haftalık alınan özel eğitim saati okula uyumu etkilemezken çocuğun yaşı ve sınıfa katılım puanı ve özel eğitime başlama yaşı ile olumlu yönelim puanı arasında pozitif yönde farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Alanyazında özel gereksinimli çocukların okula uyumlarında karşılaşılan sorunlara yönelik yapılması gerekenlerin vurgulandığı araştırmalar bulunmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin en çok vurguladığı tavsiyelerin anlayışlı, sakin ve sabırlı olmak olduğu, sonrasında ise sınıf kurallarını beraber belirlemek, çocuğu iyi tanımak, sorumluluk almasını sağlamak, oyunu araç olarak kullanmak ve aileyi sürece dahil etmek maddelerinin geldiği görülmektedir (Yıldırım, 2022). Yapılan başka bir araştırmada ise okul psikolojik danışmanları yaşanan uyum sorunlarına yönelik müşavirlik, grup rehberliği, sosyal-kültürel ve eğitsel çalışmaların yapılması gerektiğine dikkat çekmişler ve psikososyal müdahale çalışmalarının gerekliliğine vurgu yapmışlardır (Yaşar, 2021).

Araştırmanın Problem Cümlesi

Okul öncesi dönemde eğitim alan özel gereksinimli çocukların okula uyum durumları nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum düzeyini belirlemek ve karşılaşılan uyum sorunlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini ve çözüm önerilerini almaktır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

Araştırmanın Alt Amaçları

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyumları ortalama puan açısından ne düzeydedir?

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyumları çocukların demografik özelliklerine (yaşları, cinsiyeti, sahip oldukları yetersizlik türü, daha önce eğitim alma durumu) göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyumları çocuğun eğitim gördüğü okul ve sınıf türüne göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyumları anne ve babanın eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyumları ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunları öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Özel gereksinimli çocukların sınıf içindeki okula uyum durumları konusunda düşünceleriniz nelerdir?

Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunlarının sebepleri nelerdir?

Özel gereksinimli çocukların sınıf içinde karşılaşılan okula uyumlarına yönelik olarak öğretmenler hangi stratejileri kullanmaktadırlar?

Özel gereksinimli çocukların sınıf içinde karşılaşılan okula uyum sorunlarının çözümüne yönelik öğretmenlerin aldıkları destekler nasıldır?

Özel gereksinimli çocukların sınıf içinde karşılaşılan okula uyum sorunları hakkında görüş ve önerileriniz nelerdir?

Araştırmanın Önemi

İlk çocukluk çağı birçok yönden kritik olmakla birlikte çocuk üzerinde kalıcı izler bırakan dönemdir. Çocukta önemli kişilik özelliklerinin kazanıldığı bir zaman

dilimi olmasının yanı sıra benlik kavramında da değişiklikler yaşanmaktadır. Çocuğun bu dönem içinde dil gelişimi, düşünce yapısı, ahlaki değer yargıları, duygusal durumu ciddi bir değişim ve oluşum içine girer (Budak ve Akbaş, 2007, s.59-90). Bu dönemde eğitimin verildiği anaokulları, çocukların düzenlenmiş bir şekilde nasıl düşüneceğini öğrenmeye başladığı yerdir ve çocukların yaşadıkları çevre karmaşık hale geldikçe uyum sağlama gündemde kalmaktadır (Ryan Jr., 2003). Normal gelişim gösteren akranlarına göre özel gereksinimli çocukların okula uyum sağlamak konusunda daha fazla zorluklar yaşadığı bilinmektedir. Araştırmalar gelişimsel yetersizliğin okula uyum becerilerini olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir (Tiryaki, 2022). Bu nedenle ÖG çocuklara hizmet verilen sınıflarda görev alan öğretmenlerin özel beceriler konusunda eğitilmesi, sınıfların fiziksel olarak erişilebilir olması, damgalanma ve kabullenme ile ilgili sorunların proaktif olarak ele alınması gerekmektedir. Bu değişikliklerin yapılması özel çocukların sınıf ortamına entegresini mümkün kılacaktır (Crea, Okunoren, Jimenez, Kirior, Arnold, Velandria ve Bruni, 2022). Uyumsuz çocukların özelliklerine bakıldığında akademik başarının düşük olduğu, pek çoğunun yaşitlarını 2 ya da daha fazla akademik yıl geriden izlediği ve bu çocukların sosyal olarak izole oldukları görülmektedir. Ciddi uyumsuzluğa sahip çocukların çoğunluğu yerinde duramayan, kavgacı, hırsızlık yapan, başkalarına sataşan, küfreden, sürekli çevresiyle tartışan, nezaketsiz davranışlar sergileyen, eşyalara zarar veren, yalan söyleyen, öfke nöbetleri geçiren sözel ve fiziksel saldırganlık gösteren bireylerdir. Mutsuz çocukların bir kısmı ise içine kapanık ve sosyal ilişkileri sınırlıdır ve kederli/depresif duygulara sahiptir (Ersoy ve Avcı, 2001). Çocukların okula uyumları konu olduğunda genellikle çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri akıllara gelmektedir. Bu süreçte okulların da çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek için ne kadar hazır olduklarını sorgulamak gerekir (Yalman, 2007). Yapılan araştırmalar okula uyum, benlik saygısı ve duygusal zekanın özel gereksinimli çocukların kişilik gelişimleri ve öğrenme alışkanlıklarında güçlü faktörler olduğu kanıtlanmıştır (Kumar, R. & Kumar, D., 2013).

Okul öncesi dönemde eğitim alan özel gereksinimli çocukların okula uyum durumları birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre; Çocuğun zekâ aralığı ne olursa olsun sağlıklı anne -baba tutumlarının çocukların sosyal uyum ve beceri gelişimini olumsuz yönde etkilediğini

göstermektedir (Eker ve Yıldız, 2022). Sosyal beceri ve okula uyumlarının sahip oldukları yetersizlik türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Çocukların yetersizlikten kaynaklı sosyal becerileri eksikliği okula uyumlarının önündeki önemli engellerden biridir (Aksoy, 2018). Özel gereksinimli çocuklar sıklıkla ağlama, içe kapanıklık ve sınıfa girmek istememe gibi davranışlar sergilemektedir (Yıldırım, 2022). Eğitimciler özel gereksinimli çocuklarla çalışırken en çok karşılaştıkları sorunlar olarak sınıf disiplini ve engeli olan çocuklar nedeniyle kaliteli öğretim için zaman eksikliğini göstermektedir (Lalovic, Bjelica ve Cicovic, 2022). Otizmli çocukların akranları tarafından tercih edilmemelerinin nedeni olarak bu çocukların otizm nedeniyle gruba uyum sağlamada yaşadığı güçlükler veya yapılan etkinlik sırasında başarı gösterememeleri ile açıklanabilir (Metin, Şenol ve Yumuş, 2015). Alanda yapılan bu araştırmalar okul öncesi dönemde eğitim alan özel gereksinimli (ÖG) çocukların eğitiminde sorunlar yaşandığı ve araştırılması gereken önemli bir konu olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi eğitim özel gereksinimli çocuklar için zorunlu olmakla birlikte erken yaşta başlayan bu eğitim, çocukların sahip oldukları yetersizliklerini telafi etme ve iyileştirmede önemli yere sahiptir. Çocukların ilk okulları olan okul öncesi eğitimde birçok sorunun yanı sıra okula uyum sağlama sorunu en fazla rastlanan ve çocukların eğitimini aksatan sorunlar arasındadır. Çocuklar farklı sebeplerden dolayı okula uyum sağlamada sıkıntı yaşamakla birlikte özel gereksinimli çocuklarda bu sorunlar daha fazla görülmektedir. Özel gereksinimli çocukların okula uyum durumlarının kapsamlı şekilde araştırılmasının planlandığı bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar yaşanan okula uyum sorunlarının çözümüne yönelik fikir vermesi açısından önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocukların okula uyum durumlarının öneminden yola çıkılarak; bu çalışmada öğretmenlerden sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların okula uyum sağlama durumlarını değerlendirmelerinin yanı sıra bu çocukların sınıf içi okula uyum durumlarına yönelik öğretmenlerin görüş ve önerileri alınacaktır.

Araştırmanın Varsayımları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırma kapsamında hazırlanan anket sorularını gerçekte uyumlu olacak şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

Araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularını yanıtlayan katılımcı öğretmenlerin gerçekçi ve samimi oldukları varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, İstanbul ilinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, bağımlı/bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında bulunan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

Okula/sınıfa kaydı olduğu halde uzun süre devamsızlık yapan özel gereksinimli öğrencilerin öğretmen gözleminin yetersiz olmasından dolayı değerlendirmeleri alınamamıştır.

Tanımlar:

Okul Öncesi Eğitim: Örgün eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde 3-6 yaş çocuklara bilişsel, sosyal duygusal, öz bakım ve dil alanlarında destek verilerek mevcut potansiyellerini ortaya çıkarmayı ve gelişimlerini en üst düzeye ulaştırmayı hedefleyen sistemli ve programlanmış eğitim sürecidir (MEB, 2022).

Özel Eğitim: Bireyin gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarına göre önemli düzeyde farklılıklar gösteren bireylerin sosyal ve eğitim gereksinimlerini karşılamak için geliştirilmiş eğitim programları ve alanda özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun eğitim ortamında sürdürülen eğitime özel eğitim denir (Çitil, 2020).

Özel Gereksinim Bireyler: Bireyin gelişimi, bireysel özellikleri ve sahip olduklarının eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesidir (MEB, 2013).

Okula Uyum: Okula uyum, bireyin dahil olduğu ortamdan akademik ve sosyal olarak fayda sağlaması olarak ifade edilmekle birlikte çocuğun girmiş olduğu yeni çevreye ve okul ortamına ayak uydurması, tanıştığı yeni insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri sürdürebilmesi olarak açıklanabilir (Kaya ve Akgün, 2016; Yalçın, 2018).

BİRİNCİ BÖLÜM

1.KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okul öncesi eğitim, özel eğitim, özel gereksinimli çocuklar, okula uyum ve alanda yapılan araştırmalar yer almaktadır.

1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi eğitim kurumları hizmette bulundukları yaş gruplarına göre tanımlanmışlardır. 0-36 aylık çocuklar için eğitim veren kurumlara kreş, 36-72 aylık çocuklar için eğitim veren kurumlara anaokulu, 60-72 aylık çocuklara eğitim veren kurumlara ise anasınıfı denilmektedir (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ 2011; s 2-3). Okul öncesi program, çocuklara zengin öğrenme deneyimlerinin sunulması, gelişim alanlarını en üst düzeye ulaşmasının desteklenmesi, öz bakım becerilerinin kazandırılması ve çocukların ilkokula hazırlanması için geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişim alanlarındaki yetersizlikleri önleyici ve destekleyici olması nedeniyle çok yönlü program olma özelliğine sahiptir ve “gelişimsel” bir programdır (MEB, 2013; s.14). Anaokulları çocuğumuzun büyüme ve gelişmesine katkıda bulunarak ona olduğu haliyle değer veren ve temel eğitime gün geçtikçe daha fazla yer verilen kurumdur (Ryan Jr., 2003; s.20). Bu dönemde verilen eğitimde çocuğun kişiliği ve dil yeteneği gelişir, okul fobisi azalır, sosyalleşir, grup psikolojisine uyar, anne bağımlılığı azalır ya da ortadan kalkar, okul başarısı artar, birinci sınıfa hazırlanır, oynama imkânı bulur ve hayal gücünü kullanır (Budak ve Akbaş, 2007; s.59-90). Bu eğitimlerin topluma ve çocuğa sağladığı önemli yararlardan birisi de toplumun farklı sosyoekonomik düzeyde olan ailelerin çocukları için eşit eğitim fırsatı sunmasıdır (Seven, 2020; s.2-15).

Okul öncesi dönem yaşamın temelidir ve bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Çocukların gelişim özelliklerinin ilgili yaş grubunda ortak olmasıyla birlikte her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır (MEB, 2013; s.10). Okul öncesi eğitimin dayandığı ilkelerden bazıları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Çocukların bireysel farklılıklarına ve gereksinimlerine uygun olmalıdır.
- Çocukların gelişim alanlarını desteklemeli ve ilkokula hazırlamalıdır.
- Öğrenme ortamları demokratik olmalı, çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir.
- Bağımsız davranışları desteklenmeli, baskı ve kısıtlamalar yerine güven verici yakınlık kurulmalıdır.
- Eğitim planlanırken çocuğun, okulun ve çevrenin olanakları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Okul öncesi eğitim programı ve çocuğun gelişimi düzenli şekilde değerlendirilmelidir (MEB, 2013; s. 10-11).

1.2. ÖZEL EĞİTİM

Uluslararası standartlara göre, temel ilkelerden biri özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için gerekli koşulların yaratılması ve kaliteli eğitime erişme yoluyla topluma entegrasyon hakkıdır (Mytsko, 2020). Özel eğitim, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması için alanda özel olarak yetiştirilmiş personeller, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri aracılığıyla, bireylerin gelişim özellikleri ile akademik yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda verilen eğitimidir (MEB, 2006; s. 2). Özel eğitimin amacı; özel eğitime gereksinim duyan bireylerin toplumda olabildiğince bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlayacak becerileri kazandırmaktır. Verilen eğitimin niteliği ve niceliği çocukların bağımsız yaşam becerilerini kazanıp toplumsal hayata uyum sağlamalarında etkilidir (Ergül, Baydık& Demir, 2013). Ülkemizde özel eğitimin tarihine bakıldığında yasal olarak ilk kez 1962 Anayasa'sında ele alınmış olsa da günümüzde uygulanan özel eğitimin yasal dayanakları 1982 Anayasa'sına dayanmaktadır. Bu yasa ile özel gereksinimli bireylere daha geniş haklar tanınmıştır (Çoban ve Deniz, 2020). Günümüzde uygulanmakta olan özel eğitim, 30 Mayıs 1997 tarihinde kabul edilen 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) kapsamında yürütülmektedir. Özel eğitimin temel ilkeleri, tanılama, yerleştirme, değerlendirme kaynaştırma, eğitim programları ve eğitimle ilgili tüm hükümler KHK'da yer almaktadır. 573 sayılı KHK'nın ardından 18 Ocak 2000

tarihinde yürürlüğe giren ve birçok kez değişikliğe uğrayan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ülkemizde uygulanan özel eğitim hizmetlerinin temel çerçevesini sunmaktadır (Çitil ve Üçüncü, 2018; Çitil, 2020; s.40-41).

Uygulanan müfredatın daha verimli ve hedefe yönelik bireyselleştirilmesi amacıyla özel gereksinimli çocuklar için bireysel planlar, gelişimsel ve eğitimsel profiller oluşturulmalı ve mutlaka biçimlendirici karaktere sahip olmalıdır (Nonovic & Micanovic, 2018). Özel eğitim doğru şekilde uygulandığında her çocuğun bireysel öğrenmesinin güçlü yönlerine, sitillerine ve ihtiyaçlarına göre kişileştirilen bir dizi hizmettir. Eğitimciler, çocukları değiştirmeye veya düzeltmeye odaklanmak yerine, öğrenme ortamını ve öğretim yöntemlerini değiştirme ve düzeltmeye odaklanarak bir sosyal engellilik/yeterlilik modeliyle uyum sağlayabilir ve bu değişimi destekleyebilirler (Padia & Traxler, 2020). Zihinsel yetersizliği olan çocukların özellikle okula hazır bulunuşluk becerilerini geliştirmede özel eğitimin önemi büyüktür. Araştırmalar zihinsel engelli çocukların bireysel ilgi gördükleri özel ortamlarda daha fazla akademik kazanıma sahip olduğunu göstermektedir (Slavkovic ve Memisevic, 2019).

2011 yılında Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayımlanan “Dünya’da Engellilik” raporuna göre her geçen yıl yetersizlikten etkilenmiş birey sayısında artış gözlenmektedir. Bu durum yetersizlikten etkilenmiş bireylere karşı daha duyarlı olma zorunluluğu getirmekte ve tüm bunların sonucunda özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi önem kazanmaktadır (Yıldız, 2018). ÖG çocuklarla ilgili bilgilendirme yapılması, farklı engel gruplarının olduğu anlayışının geliştirilmesi, olumlu tutumun oluşumuna ve empati kurulmasına yönelik çalışmaların eğitim programının içine alınması “engelli” kavramına ilişkin olumlu bakış açısı geliştirilmesini sağlayacaktır (Ünsal ve Şahan, 2015). Özel gereksinimli çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimlerinin olması nedeniyle ihtiyaç duydukları eğitimlerin karşılanması konusu özel eğitim alanındaki gelişmelere paralel olarak farklı şekillerde ele alınmıştır (Kargın, 2004).

1.2.1. Özel Eğitim Sınıfları

Okul ve kurumlarda, gelişimleri açısından farklı sınıfta eğitim görmesi gereken özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitim performansları, yetersizlik türleri ve

gelişim özelliklerine göre, özel araç-gereçler ve eğitim materyalleri dikkate alınıp oluşturulan sınıflara özel eğitim sınıfları denir (MEB, 2015; s.3). Özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına göre özel hazırlanmış ortamlarda eğitim almaları ve ders dışı saatlerde akranlarıyla birlikte olmaları amaçlanmış olsa da uygulamada tam tersi durumla karşılaşmıştır. Özel eğitim sınıflarına giden çocuklar etiketlenmiş, engeli olan ve olmayan şeklinde ikiye ayrılmış ve özel gereksinimli çocukların kendilerinden daha iyi durumda olan akran modellerini gözlem yapmalarından mahrum olmalarına neden olduğu görülmüştür (Acarlar, 2021; s.22).

1.2.2. Kaynaştırma Sınıfları

Kaynaştırma eğitiminin modern okullarda eğitim uygulamalarına dahil edilmesi farklı ülkelerdeki eğitim politikalarının önde gelen eğilimlerinden biridir (Yakovleva, Yakovlev ve Khitryuk, 2021). Okullarda kaynaştırma eğitimi BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin (UNCRPD, 2006) kılavuzuna göre, engellilerin eğitim hakkı sözleşmeye taraf olan devletler tarafından tanınmaktadır. Taraf Devletler, bu hakkın ayrımcılık yapılmadan ve fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla, yaşam boyu öğrenmenin yanı sıra her düzeyde kapsayıcı bir eğitim sistemi sağlayacaktır (Kant ve Shanker, 2021). Ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitimi tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak özel eğitime ihtiyacı olan çocukların normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim alması, başka bir ifadeyle sosyal ve eğitsel olarak bütünleşmenin sağlanmasıdır (MEB, 2010; s.29). En basit haliyle “özel gereksinimli çocukların normal eğitim ortamlarında eğitim almaları” şeklinde tanımlanan kaynaştırma eğitimi, aslında özel gereksinimli çocukların sadece normal sınıf ortamına yerleştirilmesi değil beraberinde birçok teknik uygulamayı da içine alan, ayrıca iş birliği ve ekip çalışmasını gerektiren bir süreçtir (Uzun, 2009). 2006 yılında güncellenen yönetmenlikte 2010 yılında değişiklik yapılmış ve okul öncesi kaynaştırma eğitimi zorunlu hale getirilmiştir (Çoban ve Deniz, 2020). Engeli bulunan çocukların kaynaştırma eğitimi gerekli şekilde uygulanmadığında engeli olan ve olmayan çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakabileceği unutulmamalıdır (Lalovic, vd., 2022).

1.2.3. Tersine Kaynaştırma Sınıfları

Normal gelişim gösteren çocuklar kendi istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi dönemde yakın çevrelerinde bulunan özel eğitim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflara kaydolabilirler. Bu sınıflarda okul öncesi eğitimde 5'i özel gereksinimli çocuk olmak üzere en fazla 14 çocuk eğitim almaktadır (MEB, 2010; s.32). Tersine kaynaştırma uygulamasının çocukları ilkokula hazırlanması ve gelişim alanlarında etkisine yönelik yapılan çalışmada öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinin alınması sonucunda çocukların duygusal, fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ve tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı saptanmıştır. Özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların ilkokula hazırlanmasında sosyal ve duyuşsal becerilerin daha fazla geliştiğini ayrıca zihinsel ve fiziksel gelişimlerine az da olsa etkisi olduğunu vurgulamışlardır (Arı, 2015). Odom (2000) tersine kaynaştırma sınıflarına katılımı ilgili yaptığı araştırmada bu sınıflarda eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların olumlu sosyal ve bilişsel deneyimler kazandıkları ve edindikleri bu deneyimlerini geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır (Yazıcıoğlu, 2018).

1.2.4. Destek Eğitim Odası

Destek eğitim odası, Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nun önerisi ile açılmakta ve özel gereksinimli çocuklara destek hizmeti sağlayan eğitim ortamı sunmaktadır. Bu sınıflarda kaynaştırma sınıfı çocuklarının gereksinim duyduğu alanlarda destek verilmesi ve çocuğu ilgili alanda başarabileceği en üst seviyeye çıkarılması amaçlanmıştır (MEB, 2010; s.47). Kaynak odalarında eğitim desteği alan öğrencilerin kayıtları normal sınıfta olmasına karşın kaynak odada ihtiyaç duyduğu dersler için özel eğitim öğretmeninden destek eğitimi almaktadır (Uzun, 2009). Kaptan, (2019) yaptığı çalışmaya göre destek eğitim odalarının fiziki olarak yetersiz olduğu, sabit bir destek eğitim odasının olmadığı ve materyaller açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Okul idarecilerin ve öğretmenlerin destek eğitim odası hakkında yeterli bilgisinin bulunmadığı ve plan hazırlamada isteksiz davrandıkları gözlenmiştir.

1.2.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel gereksinimli çocukların eğitiminde neler yapabileceğinin yazılı bir dokümanıdır. Sürecin en önemli basamağı olan izleme ve değerlendirme ile iyi hazırlanan BEP çocuğun tüm gelişim yönlerini içermektedir (Kargın, 2021; s.97). Özel eğitimde yer alan tüm öğrenciler için hazırlanması gereken ve yasal olarak zorunlu olan program olmasına karşın yapılan çalışmalar öğretmenlerin BEP konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığını göstermektedir (Sarı ve İlik, 2018). Buna karşın yapılan diğer bir araştırmaya göre ise BEP ile belirlenen amaçların okul öncesi öğretmenleri tarafından genel olarak dikkate alındığı, ÖG çocukların belirlenen amaçlara ulaşp ulaşmadığının kontrol edildiği, eksiklerinin giderilmesine yönelik bazı düzenlemeler yapıldığı ancak bu düzenlemelerin yetersiz olduğu görülmüştür (Yüksel, Oğur ve İşbilir, 2020).

1.3. OKUL ÖNCESİNDE ÖZEL EĞİTİM

Okul öncesi eğitim programlarında özel gereksinimli bireylere yer verilme durumları incelendiğinde 1989 yılına kadar bir veri olmadığı, 2002 yılında gerekli düzenlemelerin öğretmenler tarafından yapıldığı, 2006 yılında kaynaştırma eğitimine önem verilirken “2013 Okul Öncesi Programı’nda” günlük eğitim akışında ÖG çocuklara yer verildiği görülmektedir. Bu programda ilk defa yetersizlik durumları sınıflandırılmış ve yapılması gerekenler ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Sonuç olarak ÖG çocuklara 1989-2013 yılları arasında gereken önemin verilmediği, 2013 programında ÖG bireylere önem verildiği ve ayrıntılı uyarlamaların yer aldığı görülmektedir (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015). Okul öncesi eğitim, sınıfta bulunan özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını da dikkate alarak bütün çocuklar için öğrenme ve ilkokula hazırlamada eşit olanak sağlamayı hedefler. Çocukların gelişimi ve eğitiminde önemli yeri olan erken çocukluk döneminde verilen eğitim hizmetleri ise okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (MEB, 2013; s.17; MEB, 2018; s.5-6). Okul öncesi eğitim 37-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklar için zorunlu tutulmuştur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 29. Maddesi ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile tanısı olan çocukların okul öncesi eğitiminin zorunlu olması kararlaştırılmıştır. Bu çocukların eğitimi, özel eğitim okulları ve diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilmektedir (Yazıcı, 2019). Okul Öncesi Özel Eğitim -Öğretim

Programı kapsamında 3 gelişimsel alan olarak belirlenen 37-48, 49-60 ve 61-78 aylık dönemler bulunmaktadır. Program dahilinde 37-78 ay aralığındaki çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak her bir gelişim alanı kendi içerisinde alt gelişim alanları ile yapılandırılmıştır (MEB, 2018; s.6).

Özel gereksinimli çocukların potansiyellerinin ve gelişim kapasitelerinin farkında olmak ve teşvik etmek için sahip oldukları içsel motivasyonları önemlidir (Vigotsky, 1983, Akt; Nonovic & Micanovic, 2018). Okul öncesi çocuklar için programlanmış egzersizlerin parçası olan fiziksel aktiviteler büyük öneme sahiptir. Çocukların motor becerilerini geliştirmek için çocukların boş zamanlarında düzenli fiziksel egzersizlere yönlendirilmeli ve ek fiziksel aktiviteler getirilerek eğitim sistemleri geliştirilmelidir (Bozic, Zelenovic, Bjelica & Djordjevic, 2022). Okul dönemi bittiğinde özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek için hazırlanan eğitim programlarını bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu bireylerin duygusal, bedensel, zihinsel ve sosyal özellikleri bakımından akranlarına göre farklı gereksinimleri bulunmaktadır. Eğitimlerinin karşılanacağı ortamlar konusu özel eğitim alanında gerçekleşen gelişmelerle birlikte farklı biçimlerde ele alınmıştır (Genç ve Orhan, 2015). Özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik olarak hazırlanan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı'nın içeriğinin hazırlanmasında sarmal programlama yaklaşımı kullanılmış, kazanımlar ise kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta olacak şekilde ar-dışık ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır. MEB, (2018) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı'nda özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik belirlenmiş 7 gelişim alanı ve bu gelişim alanlara bağlı alt gelişim alanları bulunmaktadır. Aşağıda bu alanlara ait özellikler kısaca verilmiştir:

1. **Bilişsel Gelişim;** Bireyin hatırlama, problem çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurma gibi düşünme süreçlerini içermektedir. Matematik, Bilim, Mantık ve Akıl Yürütme, Yaratıcı Sanatlar ve Sosyal Bilimler alt gelişim alanları bulunmaktadır.
2. **Dil Gelişimi-Alıcı Dil;** Bireyin içinde bulunduğu dünyayı anlama, algılama ve anlamlandırma becerilerini içermektedir. Dil Bilgisi Yapıları, Anlam Gelişimi, Fonolojik Farkındalık ve Sözel Olmayan İletişim alt gelişim alanları bulunmaktadır.

3. **Dil Gelişimi-İfade Edici Dil;** Bireyin çevresini değiştirmesi, düşüncelerini aktarması ve diğer kişilerle etkileşime geçmek için kullandığı becerileri içermektedir. Dil Bilgisi Yapıları, Anlam Gelişimi, Sözel Olmayan İletişim ve Fonolojik Farkındalık alt gelişim alanları bulunmaktadır.
4. **Motor Gelişimi-Kaba Motor;** Bedenin büyük kaslar yoluyla gerçekleştirdiği becerileri kapsamaktadır. Hareket, Nesne Kontrolü ve Denge alt gelişim alanları bulunmaktadır.
5. **Motor Gelişimi-İnce Motor;** bedenin küçük kaslar yoluyla gerçekleştirdiği becerileri kapsamaktadır. Kavrama ve El Becerileri alt gelişim alanları bulunmaktadır.
6. **Sosyal-duygusal Gelişim;** Bireyin içinde bulunduğu topluma uyumunu sağlamasını içeren ve yaşamı boyunca gelişimi süren önemli bir gelişim alanıdır. Benlik Algısı-Öz Yeterlilik, Sosyal ilişkiler, Öz Denetim, Davranışsal ve Duygusal Sağlık ve Sosyal Anlamlandırma alt gelişim alanları bulunmaktadır.
7. **Uyumsal Beceriler;** Bireyin bağımsız-laşması ve yaşamda bağımsız olması için gereksinim duyduğu becerileri kapsamaktadır. Kişisel Bakım, Giyinme-Soyunma, Yeme-İçme, Tuvalet ve Günlük Yaşam Becerileri alt gelişim alanları bulunmaktadır.

Okul öncesi dönemde eğitim alan özel gereksinimli çocukların 2021-2022 yılına ait sayısal verilerine bakıldığında erkek çocukların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Toplamda ise 8182 çocuk okul öncesi dönemde eğitim almaktadır. Milli eğitim İstatistikleri 2021-2022 kaynağından alınan bilgiler Tablo. 1.1.'de ayrıntılı olarak verilmiştir:

Tablo.1.1. Okul Öncesi Dönemde Eğitim Alan Özel Gereksinimli Çocuklar

Okul Türü	Erkek	Kız	Toplam
-----------	-------	-----	--------

Bünyesinde Anasınıfı Olan Özel Eğitim Okulu	1031	554	1585
Kaynaştırma Eğitimi (Okulöncesi)	1177	653	1830
Özel Eğitim Anaokulu	3217	1523	4740
Özel Özel Eğitim Anaokulu	21	6	27
Toplam	5446	2736	8182

1.4. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER

Özel gereksinimli birey, farklı nedenlerden ötürü bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından diğer akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylerdir (MEB, 2006; s.2). Tanımda da görüldüğü gibi özel eğitim gerektiren birey akranlarından anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade ederken özel eğitim de içerik yönünden farklılık göstermektedir. Olağan çocukların kendiliğinden edindikleri becerilerin büyük kısmını yetersizlikten etkilenmiş özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yoğun ve sistematik biçimde verilmesi gerekmektedir (Dikici Sığırtmaç ve Deretarla Gül, 2018).

Çaplı' ya (1993) göre, gelişim ve kişisel özellikleri nedeniyle okullarda sağlanan eğitim ve öğretim olanaklarından daha fazla özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan çocuklara özel eğitime muhtaç çocuklar denmekte ve bu bireyler genel olarak üç ana gruba ayrılmaktadır;

1. Bedenen yetersiz olan (ortopedik, işitme, görme konuşma ve müzmin hastalıkları) olan bireyler.
2. Zihinsel gelişim yönünden normalden farklı olanlar (zihinsel yetersiz olan ve ağır öğrenen) bireyler.
3. Ruhsal ve sosyal yönden uyumsuz olanlar (korunmaya muhtaç, eğitimi zor olan ve suça yönelen -suçlu) bireyler.

Ülkemizde yaşayan engelli bireylerin sayısal verilerine bakıldığında Ulusal Engelli Veri Sistemine kayıtlı 1.414.643 erkek, 1.097.307 kadın olmak üzere toplamda 2.511.950 engelli kişi olduğu görülmektedir. Bu kişilerin 775.012'si ağır engelli

grubunda yer almaktadır. Engelli ve Yaşlı Hizmetler Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre engel türlerine ait sayısal veriler Tablo.1.2.'de ayrıntılı şekilde yer almaktadır.

Tablo.1.2. Engel Gruplarına Göre Kişi Sayısı

Engel Grubu	Kişi Sayısı	Oran
Görme engelli	215.076	9,53
İşitme engelli	179.867	7,97
Dil ve Konuşma Güçlüğü	33.686	1,49
Ortopedik	311.131	13,78
Zihinsel	385.313	17,07
Ruhsal ve Duygusal	170.927	7,57
Süreğen Hastalık	917.259	40,63
Diğer	44.248	1,96
Toplam	2.511.950	-

Erken çocukluk döneminde yer alan engelli vatandaşların dağılımına bakıldığında ise 0-4 yaş aralığında kızlar 13.881, erkekler 19.304; 5-9 yaş aralığında kızlar 34.792, erkekler ise 56.267 olduğu görülmektedir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022). Verilerden de anlaşıldığı üzere engelli çocuk grubunda erkek cinsiyeti çoğunluktadır.

Özel gereksinimli çocukların okula uyumlarında velilerin yetersiz destek ve yetersiz bilgisinin olması, yüksek beklenti, düşük sorumluluk bilinci, okulun fiziki imkanlarının ve materyallerin yetersizliği, çocukların öz bakım becerilerinde çok fazla yardıma ihtiyaç duyması ve çocukların birbiriyle uyum sağlayamaması gibi sorunların yaşandığı görülmektedir (Özdoğan, 2021). Okulda yaşanan sorunları en aza indirmek için Slozanska, (2021) özel gereksinimli çocukların okula hazırlanması sürecinde dikkate alınması gereken bir dizi özellikten bahsetmiştir. Aşağıda bu özelliklere kısaca yer verilmiştir.

Özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar için;

1. ÖG çocukları okula hazırlayan ve her çocuğun kişisel özelliğini dikkate alan bireysel gelişim programının olması.
2. ÖG çocuklara sağlanması gereken hizmetlerin listesi, çocuk için gerekli uyarlamalar ve/veya değişiklikler hakkında bilgi içeren bireysel müfredatın oluşturulması.
3. ÖG çocuklarla çalışan pedagojik personelin gerekli mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi.
4. ÖG çocukların okula hazırlık sürecinde psikolojik destek sürecinin etkinliğinin sağlanması.

Her çocuğun kendine has zekâ, kişilik özellikleri ve kapasite açısından farklılık gösterdiği unutulmamalıdır. Özel gereksinimli çocukların bilişsel, dil, akademik, fiziksel, sosyal, öz bakım gibi gelişim alanlarında çeşitli gereksinimleri bulunmaktadır ((Ertuğrul, 2005; s.110; Demiröz, Yıldırım, Karahan & Kayhan, 2021). Kalıcı gelişim bozuklukları, sonradan olan kazalar ve süregelen hastalıklar sonucu meydana gelen biçimsel bozukluklardan kaynaklı bedenin kısıtlanması ve olumsuz görünüm nedeniyle çocuğun arkadaş ilişkisi ve topluma uyumu bozulacak noktaya gelebilir (Yörükoğlu, 2013; s.252-253). Fiziksel yetersizlik, çocukların bunları gizlemek için aşırı enerji sarfetmesine ve hayal kırıklığı yaşamasına sebep olur. Öğrenme bozukluğu olan çocuklar problem çözmede, tolerans göstermede, uyumda, sosyal algıda/ yargıda, sosyal etkileşim becerilerinde zorluk çekmektedir (Greene, 2006). Fiziksel engeli olan bu çocuklar başkalarının kendileri hakkında olan tutumların farkındadırlar ve yaşamlarının birçok alanında önyargı ve ayrımcılıkla karşılaşmaktadırlar. Bu çocukların birçoğunun arkadaş edinme stratejileri hakkındaki bilgileri iyi değildir. İletişim ve ilişkiler kurmak için gerekli olan sözel yetenekleri ve bunun bağlı olduğu davranış biçimleri yetersiz olduğundan kendilerine karşı güvensizlik duyarlar (Erwin, 2000; s.120; Tietze, 2001; s.123).

1.5. OKULA UYUM

Gerçek uyumsuzluk nedir? Hangi özellik ve nitelik taşıyan davranışlar gerçek uyumsuzluk olarak tanımlanabilir? Sahip olduğu davranış bozukluğu ve ruhsal açıdan düzensizliği çocuğun öğrenmesini ve okul başarısını etkiliyorsa, insan ilişkilerini

engelliyorsa, içinde bulunduğu yaşı davranışı değilse ve süregelenleşmişse bu davranışa gerçek uyumsuzluk denir (Çaplı, 1993; s.52-185). Uyum bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliği ile çevresi arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve kurduğu bu ilişkiyi sürdürebilmesiyken (Yavuzer, 2012; s.228) kaliteli uyum aile-toplum-okulun bir takım olması, programda devamlılığı sağlaması, bilgiyi paylaşması, değerlendirme ve kaliteli iletişim kurması gibi beraber çalışma fırsatların oluşturulmasını içermektedir. Çocukların okulda güvende hissetmeleri okula uyum sağlamaları için önemli bir ön koşul olarak görülmektedir (Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018). Çocuğun okula uyum sağlaması için psikolojik uyum ve sosyal uyum düzeyi önemlidir. Psikolojik uyumu kendi kendisiyle kurabildiği uyum iken sosyal uyum çevresiyle ve başkalarıyla kurabildiği iletişimidir (Tanaltay, 1999; s.140).

Uyum ve davranış sorunlarını çocukların yaşadıkları güçlükleri ifade etme yolu ve yardım isteme biçimi kabul edilerek, yaşanan güçlüğün çocuğun hayatında bir şeylerin yolunda olmadığının göstergesi olarak yorumlanması daha doğru yaklaşım olacaktır. Ayrıca, çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları değerlendirilirken çocuğun yaşamındaki olumsuzlukların dikkate alınması ve bunların ortadan kaldırılması çocuğun uyumunu artıracak ve olumlu yönde değişimi destekleyecektir (Savi Çakar, 2019; s.79). Uyum sorunlarının okul başlangıcında tespit edilmesi ön şart olarak görülmektedir. Aksi takdirde çocuğun gelecekteki sosyal ve akademik performansı açısından risk oluşturacaktır (Seven, 2011).

Hazır bulunuşluk: Çocuğun sahip olduğu hazır bulunuşluk düzeyi okula uyumunu etkilemektedir. Çocuklar okula hazır bulunuşluk açısından değerlendirildiğinde genellikle kronolojik yaşı dikkate alınır. Okul öncesi eğitim alan çocukların akademik ve sosyal olarak daha başarılı olduğu bilinmekle birlikte anaokuluna başlarken çocuğun hazır olma düzeyiyle ilgili tarama yapılması faydalı olacaktır (Martin ve Greenwood, 2002; s.9-35). Hazır bulunuşluk çocuğun eğitim ortamına getirdiklerinin tümü olarak nitelenebilir. Bunlar bilişsel, duygusal, devinişsel ve sezgisel alanla ilgili özellikler olarak ifade edilebilir (Sönmez, 2015; s.147-206). Çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan öğrenmeye hazır bulunması, öğrenme amacı ve öğrenme için güdülenmesi, öğrenilecek içeriğin bireyin

özelliklerine uygun olması öğrenme için gereklidir (Uluğ, 2004). Öğretmen çocuğun okula hazır olup olmadığını değerlendirirken şu alanları hesaba katacaktır:

- Fiziksel gelişim: Görme, işitme, konuşma ya da büyük kas gelişimi yeterli mi?
- Sosyal gelişim: Bulunduğu ve yaşadığı çevreyi tanıyor mu bunların bilgisine sahip mi?
- Duygusal gelişim: Okula uyum sağladı mı, korkuyor mu, kendini yetersiz hissediyor mu?
- Genel iletişim: Kelime haznesi, nesneleri ve olayları tanınması ne durumda?
- Yaratıcılığın gelişimi: Yaratıcılığa ilişkin malzemeleri kullanırken hedef belirliyor mu?
- Sorumluluk gelişimi: Yönergeleri ve tavsiyeleri dinliyor bunları yerine getiriyor mu?

Çocuklar bu niteliklerden çoğunu kazandıklarında okula hazır oldukları anlamına gelir (Ryan. Jr., 2003; s. 154).

Uyumsuzluk: Okul başarısızlığı mı uyumsuzluğa, yoksa kişisel başarısızlık mı okul başarısızlığının doğmasına neden olmaktadır? Bu soru/konu hala uzmanlarca tartışılmakla birlikte farklı görüşler üç grupta toplanmıştır; 1.Ruhsal yönden çok ciddi birtakım sorunları olan çocuklar hayatına uyma ve okul çalışmalarında başarılı olma konusunda güçlük çekerler. 2.Çocuklar okulda karşılaştıkları başarısızlıktan ciddi olarak etkilenebilirler. Okul çalışmalarında başarısız olmak birçok çocuğun okuldan soğumasına neden olabilmektedir. 3.Ruhsal uyumsuzluk okul başarısızlıklarında kimi zaman neden kimi zaman da sonuç olarak rol oynar. Okulda başarısız olan bir çocuk kendisini yetersiz görmeye başlar ve sonuç olarak okuldan soğur (Çaplı, 1993). Uyumsuzluk türleri (zekâ geriliği ve öğrenme bozuklukları dışında) dört başlıkta toplanabilir; (Yörükoğlu, 2013; s.288).

1. Davranış Bozuklukları- Bu çocukların çevreyle ilişkileri gergin ve sürtüşmelidir.
2. Duygusal Bozukluklar- Kendi iç sorunlarını kendilerine yansıtan çocuklardır

3. Alışkanlık Bozuklukları- Alışkanlıkların düzensizliğidir.
4. Ağır Ruhsal Bozukluklar- Çocukların uyumunu her alanda ve sürekli bozan hastalıklardır.

Uyum Sorunları: Okul öncesi eğitimde yaşanan uyum sorunları incelendiğinde okulun açıldığı ilk günler uyum sorunu yaşayan çocukların genelde erkek çocuklar olduğu, ailelerinin ilk ve tek çocuğu olduğu ve çoğunluğunun sürekli sağlık sorunu yaşadıkları görülmektedir (Akdağ, Başaran ve Gökmen, 2018). Cinsiyetin okula uyumla ilişkisinin incelendiği araştırmalara bakıldığında erkek çocukların dezavantajlı oldukları gözlenmektedir. Yapılan çalışmada erkek çocukları okula uyum sürecinde yaşanan duygu düzensizliği ile ilgili güçlüklerine karşı hassas olduğu ve bu nedenle sosyal-duygusal öğrenme ve gelişimlerine dikkat edilmesinin önemi vurgulanmıştır (Herndon, Shewark, Denham, Basset, & Bailey, 2013). Uyum sorunu yaşayan çocukların ortak özellikleri ise okula devamsızlık yapmaları, akranlarıyla problem yaşamaları, etkinliklere katılma ve sürdürmede sorun yaşamaları ve etkinlik sırasında nedensiz ağlamaları olarak sıralanmıştır ((Hendi ve Garakani, 2019; Yalçın, 2018). Güvensizlik, öğretmenlerde yetersizliğe karşı önyargı, ailevi sorunlar, bağlanma sorunu, sosyo-kültürel sorunların öğretmenler tarafından vurgulanan okula uyum sorunları arasında olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2022). Okul öncesi dönemde gözlenen diğer sorunlar ise çocukların özbakım becerilerinde çok fazla yardıma ihtiyaç duyması, dikkat süresinin düşük olması, konuşma güçlüğü olan çocukların iletişim kurarken sıkıntı yaşamaları, çocukların birbirleriyle uyum sorunu yaşamaları, davranış problemlerinin fazla olması, grup etkinliklerinde zorlanma ve süreçte öğretmen çabasının görülmemesi olarak belirtilmiştir (Özdoğru, 2021). Sonuç olarak işitme ve görme engel olan, ruhi dengelerinde sarsıntılar bulunan, konuşma bozukluğu olan, arkadaşlarıyla iyi ilişki kuramayan, kabiliyet ve özelliklerine göre düzenlenmiş bir eğitime erişemeyen çocuklar okulda başarısız olabilmektedirler (Ertuğrul, 2005; s.110).

1.5.1. Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyumları

Bireyin gelişim evrelerinden kaynaklanan doğal zorluklara çevresinin de olumsuz etkileri eklendiği zaman çocukta bunlara tepki olarak duygusal alanda bozukluklar olabilir. Bu olumsuz tepkiye uyum ve davranış bozuklukları denir. Bu

başlık altında parmak emme, tırnak yeme, alt ıslatma gibi alışkanlık bozukluklarından suçluluk olarak nitelendirebileceğimiz anti-sosyal davranışlara kadar varan uyum güçlükleri sayılabilir (Yavuzer, 2012; s.228). Özel gereksinimli çocuklar küçük yaşlardan itibaren cesaret kırılması, aşağılanma ve ihmalden mustarıptır. Duygusal ve sosyal olarak normal çocuklar kadar çevreye yeterince tepki veremezler, erken çocukluktan itibaren sosyal etkinliklerden dışlanmış ve dışlanmış hissetmeleri muhtemeldir (Effiom & Esuabana, 2020).

Okul öncesinde uyum etkinlikleri düzenlenirken çocukların gereksinimleriyle etkinliğin kazanımları dikkate alınarak yapılmalıdır. Etkinlik seçilirken, çocukların hangi gereksinimlerini karşıladığını, çocukların okula hazırlanmasına ve okulla bütünleşmesine katkıda bulunup bulunmadığını, sınıftaki hangi çocukların yararlanabileceğini ve özel gereksinimli çocukların da katılımını sağlaması gerektiği gibi hususlar göz önüne alınmalıdır (MEB, 2016; s.31). Bu çocuklar genelde hasta oldukları için okul öncesi kurumlara devamsızlık yapmaları nedeniyle ebeveynlerin teknoloji bilgilerini öğrenmek önemlidir. Aileler, öğretmen için hem önemli destek kaynağı hem de sınıfta çocuğa verilen kazanımların ev ortamına aktarılması için gereklidir. Kazanımların evde tekrar edilmesi çocukların sınıf içi etkinliklere katılımını kolaylaştırmasıyla birlikte bu eğitimlerin evde desteklenmesi öğretmen ve ailenin iş birliğine bağlıdır. (İsmailova, 2021; Kesiktaş, 2021). Yapılan araştırma sonucuna göre okul öncesi çocuklarla çalışan personelin önemli bir kısmı, özel gereksinimli çocuklara destek olmak için yeterli becerilere sahip olmadığına inanmaktadır. Uygulanan öğretmen eğitiminin özel desteğe ihtiyaç duyan çocuklarla çalışmak için bilgi ve yetkinliği sağlamada yetersiz olduğuna inanılmaktadır (Karlsudd, 2021). Bu nedenle ebeveynler, öğretmenlerin çocuklarının davranışlarını yönetme ve onları eğitme konusundaki yetkinliği ile ilgilenmekle birlikte çocuklarının özel gereksinimli bireylere ilişkin olumsuz toplumsal kalıp yargılardan etkilenebileceğinden endişe duymaktadır (Wrong vd., 2015, akt: Goh ve Tan, 2021).

1.5.1.1. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar

Yasal tanımı 1/10 görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan veya görme açısı 20 dereceyi aşmayan bireylere görme engelli denirken görme keskinliği 20/70 olan bireylere az gören denmektedir. Eğitsel olarak görme yetersizliği olan bireyler

eğitimde dokunsal ve işitsel araçlara gereksinim duyan bireylerdir (MEB, 2011). Bu çocukların eğitimde uyumunu desteklemek için çocuğun yeteneklerini öğrenmek, bağımsızlığını desteklemek, yeteneğini geliştirmek ve öğretim için destek materyalleri geliştirmek gibi düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Sevimay, 2005; s.45). Görme yetersizliği olan çocuklar gören akranlarına göre düşük benlik kavramı, zayıf kişilik yapısı, düşük başarı ve uyum ihtiyacına sahiptir. Görme bozuklukları bireyin saygısını, duygusal yapısını ve okula uyumunu etkilediği bilinmektedir (Kumar, R. & Kumar, D., 2013). Görme engelli çocuklar tarafından sözel betimlemelerin sözel model olarak alındığı ve oyun taklit becerilerini desteklemede etkili bir strateji olduğu görülmektedir (Şahin ve Özdemir, 2015).

1.5.1.2. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar

İşitme engeli, çok hafif düzeyden çok ileri düzeye kadar farklılık gösteren işitme yetersizliğidir. Kişinin, işitme duyarlılığının gelişimi, uyumu ve özellikle de karşılıklı iletişimde görevlerini gerçekleştirememesidir. Unutulmamalıdır ki işitme yetersizliğinin derecesi ve tipi ne olursa olsun aynı zamanda bireyin zihin, sosyal ve duygusal gelişimini de etkilemektedir. Bu çocukların sosyal çevreye uyumunu desteklenmesi için anaokulları ve öğretmenler çok önemli rol oynamaktadır (Belgin ve Çağlar, 1996; s.6-13). İşitme yetersizliği olan çocuklarda okul öncesi dönemde huysuzluk ve negativizime sık rastlanır. Davranış problemleri incelendiğinde sinirlilik, hareketlilik, inatçılık, yerinde duramama, çabuk sinirlenme, kıskançlık, yalan söyleme ve söz dinlememenin en sık karşılaşılan sorunlar olduğu görülmüştür. Bu çocuklar gelişim özelliklerinin farklı olmasından dolayı eğitimleri teknolojinin ve eğitim yöntemlerinin modern ve çağdaş modelleri aracılığıyla gerçekleştirilmelidir (Çam ve Sunal, 2005).

1.5.1.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar

Özgül öğrenme güçlüğü tanımı Dünya’da 1960 yılında kullanılmaya başlanmış ülkemizde ise 1975 yılından itibaren yasal kaynaklarda yer almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı resmi kavram olarak özel öğrenme güçlüğü kullanmaktadır. Bu bireyler normal veya normal üstü zekaya sahiptirler ve normal görünmelerine rağmen özel eğitime gereksinim duymaktadırlar (MEB, 2019). Özgül öğrenme güçlüğü tanı

kriterlerine bakıldığında DSM-5'te yer alan Okuma güçlüğü (disleksi), Yazılı anlatım güçlüğü (Disgrafi), Matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak üç başlık altında yer aldığı görülmektedir. Bireylerde gözlenen belirtilerin en az altı ay devam etmesi gerektiği belirtilmiştir (Aksoy, 2019). Alanda yapılan araştırmanın sonucuna göre özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların etkinlik sırasında çabuk yorulup sıkıldıkları, saldırgan davranışlar sergiledikleri, kurallara uymakta zorlandıkları ve uyum problemi yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca bu çocukların art arda verilen birden fazla komutu takip edemedikleri ve uzun süren etkinlikleri tamamlayamadıkları saptanmıştır (Ata, 2022).

1.5.1.4. Bedensel Yetersizliği Olan Çocuklar

Bireyin doğum öncesi, doğum sırası ve sonrası dönemde herhangi bir nedene bağlı olarak iskelet (kemik), kas ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle, bedensel yeteneklerini çeşitli düzeylerde kaybeden, toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük yaşamdaki gereksinimlerini karşılamada güçlükler yaşayan, bu nedenlerle rehabilitasyon, bakım, korunma, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyacı olan kişiye bedensel özürlü; bu duruma neden olan durumlara ise bedensel özür denir (MEB, 2008; s.5). Çocukların yaşadığı ruhsal ve fiziksel problemlerin, sosyal yaşam ve sosyal uyumlarına etkisi kaçınılmazdır. Eğitimde bedensel yetersizliği olan çocukların uyumuyla doğrudan ilgili olan, okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve akranların gerekli bilince sahip olmalarını sağlamak için okul sosyal hizmet uzmanlarının uygulamaları önemlidir (Aykara, 2011). Yapılan çalışma sonucunda okullardaki tuvaletler, pisuarlar, ofisler ve diğer alanların özel gereksinimli çocuklar için erişilebilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç UNESCO'nun özellikle kırsal bölgelerde çoğu okulun fiziksel yetersizliği olan çocuklar için erişilebilir olmadığı yönündeki görüşüyle uyumludur (Adjanku, 2020).

1.5.1.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar

Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel işlevler yönünden ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gözlenmesi, bu duruma bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum gibi becerilerde eksiklik ya da yoksunluk meydana gelmesi ve özel eğitime gereksinim duyulmasıdır (MEB, 2010; s.3). Zekâ geriliğinin düzeyine bağlı olarak çocuklar bu

alanlarda sınırlılık gösterir. Zekâ geriliği olan çocuklar normal çocuğun zihinsel gelişmesinin geçtiği süreçlerden geçer fakat çok daha yavaş gerçekleşir. Hiçbir zaman da kronolojik yaşıyla uyumlu hale gelmez (Cırhinlioğlu, 2001). Yapılan araştırma sonucuna göre zihinsel yetersizliği olan çocukların, yetersizliği olmayan yaşlılarına göre sosyal becerilerinin az, problem davranışlarının ise daha fazla olduğu görülürken bu çocukların yaşlarının sosyal becerileri etkilemediği sonucu elde edilmiştir (Aykır ve Tekinarslan, 2012).

1.5.1.6. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Çocuklar

Dili kullanma, iletişim ve konuşmayı edinmede yaşadığı güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2006; s.2). Bu çocukların kendilerini ifade edemedikleri, özgüven gelişiminin ve sosyal yeterliliklerinin zayıf olduğu, karşılaştığı problemlerle başa çıkamadıkları, bireysel ve grup çalışmalarına katılmadıkları, kendilerini zayıf ve yalnız hissettikleri görülmüştür. Kendisini yetersiz hisseden çocuklar bu süreçte sevilmediklerini, ait olamadıklarını hissetmektedir (Gökçe ve Erbay, 2021). Ülkemizde gittikçe artan göç sonucu çift dilli popülasyonun artacağı ve bu grubun dil edinimi sırasında, okullarda farklı dil ve konuşma bozuklukları görülebileceği göz önüne alınmalıdır. Tüm bu artan ihtiyaca yönelik Türkiye’de eğitim fakültelerinde dil ve konuşma bozuklukları ile ilgili eğitime gereken önemin verilmediği söylenebilir. Bu açığın kapatılmasına yönelik konu ile ilgili seçmeli derslerin açılmasının etkili bir adım olacağı düşünülmektedir (Aydın Uysal ve Tura, 2018).

1.5.1.7. Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar

Uyum güçlüğü yaşayan bireyler, “davranış ve duygu problemi olan bireyler” olarak da tanımlanabilir. Duygu ve davranış problemi olan bireyler; uygun yaş, etnik ya da kültürel normlardan farklı olan ve eğitsel performansı olumsuz etkileyen duygusal ve davranışsal tepkilerle karakterize bir yetersizliktir. Yaşlarına uygun sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlarda bulunmaları nedeniyle destek eğitim ve özel eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir (MEB, 2011; s.35). Bu çocukları gözlemlerken çocuğun gösterdiği olumsuz davranışların boyutlarına, davranışın nasıl/neden olduğuna, ne kadar sıklıkta olduğuna, nasıl ortaya

çıkacağına dikkat edilmeli ve öğretmenin bu davranışları söndürmeye yönelik hangi etkinlikleri yaptığı ya da yapmadığı kaydedilmelidir (Sarı, 2003/2002; s.42).

1.5.1.8. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) bireyin yaş ve gelişim seviyesine uygun olmayan aşırı hareketlilik, istekleri erteleyememe (impulsivite) ve dikkat sorunlarının gözlemlendiği gelişimsel bir bozukluk olmasıyla birlikte çocuk/ergen nüfusu içinde sıklıkla karşılaşılan bozukluktur. (MEB, 2016; s.8). Bu kişilerin dikkat süreleri kısadır, kendilerini kontrol etmede güçlük çekerler ve davranış ve düşüncelerinde ataklık ve huzursuzluk görülmektedir. Bu bireylerin eğitimden en üst düzeyde yararlanmaları sosyalleşmeleri ve toplumdaki sosyal norm ve değerlere uyum sağlamaları çok önemlidir ((MEB, 2005; s.4-10). Araştırmada, dikkat eksikliği ve hiperaktif olan küçük yaştaki çocukların okula uyumda dezavantajlı oldukları görülmüştür. Çocuklarda görülen düşmanca saldırgan davranış, hiperaktivite-dikkat dağınıklığı, korkulu-kaygılı eğilim gibi problemleri davranışlar bireysel olarak okula uyumla ilişkilidir (Bağçeli Kahraman vd., 2018; Yoleri, 2014). Evde hem hiperaktif / dikkatsiz hem de muhalif / agresif sorunları bulunan çocuklar düzenleyici beceri eksikliklerine ve daha uyumsuz öğrenme deneyimlerine sebep olabilmektedir (Birman, 1998).

1.5.1.9. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar

Otizmlili çocuklar dikkatlerini başka bir insanla uyumlulaştırıp koordine etmekte sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Diğer insanların içsel durumlarını anlama sosyal eylemlerini kavrayıp önceden kestirme yeteneğinden yoksundurlar (Erwin, 2000; s.34). Yapılan araştırmada ebeveynler okula uyum sürecinde yaşanan zorluğun çocukların kişisel özelliklerinin yanı sıra sahip oldukları yetersizlik türüne göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmişler, otizm spektrum bozukluğu veya zihin yetersizliği olan çocukların okul ve sınıf iklimine uyumda sorun yaşadıkları ve davranış problemleri gösterdiklerini belirtmişlerdir (İbileme, 2019). Okul öncesi dönemde eğitim alan otizmlili çocukların okula uyumlarının araştırıldığı çalışmada 6 kız ve 34 erkek olmak üzere toplamda 40 çocuktan veri toplanmıştır. Çalışmadan elde

edilen sonuçlara göre otizmin şiddet düzeyi ve otizme özgü sosyal etkileşim davranış örüntüleri ile okula uyum arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Aksoy, 2018a).

1.5.2. Okula Uyumu Etkileyen Faktörler

Çocukların ve ÖG çocukların okula uyumlarını etkileyen faktörler çocuk kaynaklı, öğretmen kaynaklı, aile kaynaklı ve sosyo kültürel faktörler başlıkları altında toplanabilir (Yıldırım, 2022). Çocuğun zekâ düzeyinin yetersizliği, bedenindeki herhangi bir hastalık, sosyal ilişkilerindeki bir bozukluk ya da düzensizlik de öğrenmeyi ve okul başarısını etkilemektedir (Çaplı,1993; s.52-185). Çocukluk döneminde biyolojik, nöropsikolojik, psikososyal nedenlerinin yanı sıra genetik incinebilirlik, mizaç, koruyucu ve risk faktörleri gibi uyum ve davranış sorunları sık görülmektedir (Savi Çakar, 2019; s.111). Çocukların okula başlama sırasında ortaya çıkan korku dıştan gelen bir tehlikeyle örneğin çok sert bir öğretmen varlığından kaynaklanacağı gibi çoğu zaman bunun bilinçli bir nedeninin olmadığı ve bilinçdışından gelebileceği de unutulmamalıdır (Corman, 2005).

Okula uyumu olumsuz etkileyen faktörlere bakıldığında korkulu-kaygılı olma, saldırganlık, aşırı hareketlilik ve sosyal olmayan davranış değişkenlerinin olduğu görülmektedir (Ogelman ve Erten, 2013). Hastalık da önemli etkenlerden biridir çünkü sağlıklı olan ve okula devam edemeyen, okula uyum sağlayamayan ya da arkadaş ve öğretmenini sevmeyen çocuklar okulda başarısız olurlar (Ertuğrul, 2005; s.110). Her istediği yapılan sınır konmayan çocuklar hayatın gerçek yüzünü öğrenemez olgunlaşıp büyüyemez. Bu çocuklar okula gittiğinde en küçük sınırı bile kabullenemez, çevresine uyumlu ve kurallara saygılı olmak diye bir kavramı tanımaz. Dolayısıyla okula başlarken en çok uyum sorunu yaşayan çocuklar özerkleşmeyi başaramamış kendi bireysel gücünden kuşku duyan çocuklardır ((Köse ve Ergin, 2008; s.154-173; Tokaç ve Pulat, 2020; s.228). İletişim becerilerindeki yetersizlikler ve aile tutumları da çocukların uyum sorunları üzerinde etkili faktörlerdendir (Yıldırım, 2022). Akranları tarafından kabul görmeyen veya öğretmenler ile çatışma yaşayan çocuklar okulla ilgili erken dönemde olumsuz algılara ve deneyimlere sahip olabilir. Bu nedenle olumsuz duyguları ifade etme olasılığı daha yüksek ve olumlu duyguları ifade etme olasılığı ise daha düşük olmaktadır (Hernández, Eisenberg, Valiente, Spinrad, Berger, VanSchyndel vd., 2017). Çocuklarda görülen zekâ geriliği ve kalıcı biçimsel

bozukluklar karşısında durumu gerçekçi haliyle kabul etmeyen, kendilerini suçlayan, aşırı koruyan-kollayan anne-babalar çocukları kısıtlayıp yapabileceklerine engel olduklarından dolayı bağımlı yetişen bu çocuklar çevreye ve yaşlılarına uyum sağlamada güçlük çeker ve ana-babaya bağımlılığını artırır (Yörükoğlu, 2013; s.253). Veli oryantasyon programının okul öncesi çocukların okula uyumu, işbirlikçi katılımı, kendi kendine yönetme ve okulu sevme alanlarında etkili olduğu belirlenmiş, ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin artmasının çocukların okula hazırlanmada önemli etkisi olduğu görülmüştür (Topçu ve Nazlı, 2018). Dolayısıyla, okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum sürecinde öğretmen figürünün, anne-baba tutumlarının ve okulda yapılan oryantasyon uygulamalarının önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Okul yönetimi, öğretmenler ve varsa rehberlik öğretmenlerine büyük görev düşmekle birlikte bu paydaşlar çocukların okulda güvende hissetmeleri ve uyum sağlamaları için önemli bir önkoşuldur (Bağçeli Kahraman vd., 2018).

1.5.3. OKULA UYUM SÜRECİ

Okul, çocuğun kendi kendini keşfetmesinde, onun bütün kabiliyetlerini ve imkanlarını ahenkli şekilde geliştirebilmesinde, topluma bütün varlığı ile uymasında en yüksek derece verimli ve yapıcı olmasına imkân vermesi yönlerinden zorunludur (Çakmaklı, 2014). Çocuklarda uyum ve davranış sorunlarının belirlenmesi, önlenmesi ve müdahale edilmesi için en uygun ortam olmasının yanı sıra çocuğun uyum ve davranış sorunlarını önleme noktasında kritik öneme sahiptir. Çocuğun okul dışındaki yaşamına dair sorunlarını çözmesine yardımcı olurken sağlıklı davranış biçimlerini öğrenme yoluyla başa çıkma becerilerini desteklemektedir (Savi-Çakar, 2019: s.77). Öğrenme ortamının bileşenleri olan öğretmen, akran ve öğretim materyalleri çocuğun bu süreci normalleştirmesine yardımcı olarak ortama uyum sağlamasını destekler. Çocuklar uyum sağladıktan sonra eğitim ortamının yapısına uygun şekilde kendini inşa etme çalışmalarına başlar (Topbaş, 2013). Bu süreçte öğretmenler ve akranlar, olumlu duyguları ifade etmede ve olumsuz duyguları azaltmada önemli etkiye sahiptir (Hernández vd., 2017). Küçük çocuklar için, akranlarına olumlu sosyal davranışlarda bulunmak, okula uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı bir role sahiptir. Çocukların okula uyumunu kolaylaştırmak için senenin başından itibaren olumlu sosyal davranışların model olma, rol oynama, drama gibi yöntemlerin kullanılması ve ödülleri ile

pekiştirilmesi gereklidir (Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013). Akran ilişkilerinde bulunan destekleyici bağlam diğer sosyal beceri prosedürleriyle birleştirildiğinde kendi başına önemli ölçüde uyum sağlatıcı bir işlev görebilir. Çocuklar etkili başa çıkma stratejileri benimsediklerinde genellikle daha fazla problem çözebilir, daha fazla destek alabilir ve okula daha fazla uyum gösterebilirler ((Erwin, 2000; s.140; Qin Xiel, Wrang, Wu, Wan & Lil, 2022). Öğretmenler çocuklarda var olan sosyal beceri yetersizliklerinin okula uyum sorununa sebep olan önemli bir etmen olduğunu düşünmektedir. Sonuçlara göre küçük çocuklar için, akranlarına olumlu sosyal davranışlarda bulunmak, okula uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı bir role sahiptir (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2014; Yıldırım, 2022). Ayrıca akademik başarının da çocuklara özgüven kazandırarak akranları ile ilişkilerini düzenlediği ve çocukların okula uyumunu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Sayan, 2020).

Okul öncesi çocuklarla çalışan personelin önemli bir kısmı, özel gereksinimli çocuklara destek olmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını düşünmekle birlikte öğretmenlerin aldığı eğitimin özel desteğe ihtiyaç duyan çocuklarla çalışmak için bilgi ve yetkinliği sağlamada yetersiz olduğuna inanmaktadır. Çocuklar karşılanmayan ihtiyaçları, sıkıntı ve dezavantajlar nedeniyle sorunlu davranış sergileyebilir ve daha fazla devamsızlık yaşayabilirler (Lereya, Cattan, Yoon, Gilbert & Deighton, 2022). Yaşanan uyum sorununda öğretmen, çocuğun gelişim düzeyine uygun bir öğrenme-öğretme ortamı hazırlar, bilgiyi onun ilgisini çekip ihtiyacını karşılar ve onun düzeyine uygun bir şekilde sunabilirse okula uyum kolaylaşır ve çocuk için okul bir anlam taşır (Yavuzer, 2006). Okuldaki eğitim programları çocukların özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı ve grup çalışmalarına yer verildiği ölçüde başarılı olacağı unutulmamalıdır (Ertuğrul, 2005; s.110).

1.5.3.1. Okula Uyum ve Okul

Okuldan, her toplumda her seviyedeki çocukta görülen öğrenme farklılıklarına uygun eğitim vermesi beklenmekle birlikte, okul deneyiminin çocukların beyin işlevi ve anatomisinde gerçek değişimler yarattığı bilinmektedir (Levine, 2005; s.371). Çocukların okula uyumunun daha sorunsuz geçmesi için sorumluluk okul-aile- çocuk üçgenindedir. Okula uyumun (yumuşak geçişini) sağlamada ve bunun için bazı hazırlıklar yapmada en önemli sorumluluk, okul-aile-çocuk üçgeni içinde okula

düşmektedir. Okul, içinde okul yönetimi, aile ve öğretmenlerin yer aldığı geçiş takımı oluşturmalı ve çocukların uyumuna yönelik “geçiş programı” hazırlanmasını sağlamalıdır (Yalman, 2007). Okula uyum sürecinde okul yönetiminin sorumlulukları şu şekilde sıralanabilir; okul eğitimi ve ortamı uyum haftası için hazırlanmalı, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ortam ve materyaller sağlanmalı, Uyum Haftası Çizelgesi takip edilmeli, okulda öğretmen ve diğer personel süreç hakkında bilgilendirilmeli, özel gereksinimli çocuklar ve öğretmenler için okul fiziki açıdan uygun hale getirilmelidir (MEB, 2022; s.14). Okula uyum sürecinin rahat atlatılması için yeni eğitim ortamının gerektirdiği bilgi ve beceriler ile çocukta var olan akademik, sosyal-duyuşsal ve davranışsal beceriler arasındaki uyum önemlidir. Hazırlanan Okula Uyum Programı bu süreçte yaşanan sorunları en aza indirmeyi ve çocukların okula uyumunu desteklemeyi amaçlamıştır (MEB, 2016; s.7).

Okul ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre; okulların fiziki koşullarının çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak durumda olmadığı, sınıfların mevcudunun uyum sorunları yaşayan öğrencilere gerekli zamanı ayırmak için uygun olmadığı, “uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere verilen eğitimlerin yetersiz olduğu” sonucuna varılmıştır (Kurt, 2017). Oysa okul öncesi çocukların bol miktarda fiziksel egzersize ihtiyacı vardır. Çocukları fiziksel aktivitelerden mahrum etmek gelişmelerini aksatmak demektir, çocuk buna engel olan her şeyin karşısındadır. Çocukların duyma, dokunma, görme ve işitme hisleri ihmal edildiğinde birçok intibaksızlığa neden olacağı unutulmamalıdır (Berklin, 1967). Okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunlar incelendiğinde çocukların düzeyine uygun yeterli materyal olmayışı, sınıfların etkinlikler için küçük olması ve okul bahçesinin yetersiz olması olarak ifade edilmiştir (Özdoğan, 2021). Okul ile ilgili problemlerde ayrıca öğretmenlerin tutumu, akran ilişkileri ve okulun fiziki yapısının önemi öne çıkmaktadır. Okulun fizyolojik ortamı, görünümü, ferahlığı, oyun bahçesi, oyun araçları ve bulunduğu yer çocukların okulu sevip sevmeme konusunda önemli yer tutmaktadır (Ertuğrul, 2005; s.112).

Ebeveynler ve okula yönelik yapılan çalışmalara göre; velilerin sınıfları kalabalık bulduğu, rehberlik servisi ile okul yönetiminin kendileriyle olan işbirliğinin yetersiz kaldığını, sınıfta bulunan araç gereç materyallerinin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır (Kozal, Çırak, Bayçelebi ve Alay, 2022). Özel eğitime ihtiyaç duyan

çocukların öğretmenleri ile ebeveynlerin iletişim ve iş birliği deneyimlerinin araştırıldığı çalışmaya göre ebeveynler için en büyük endişe kaynağı çocuklarının eğitimi hakkında geri bildirim almamalarıdır. Ebeveynlerle iş birliği sağlamak için veli- öğretmen toplantıları düzenlenmeli, ev ziyaretleri yapılmalı, velilere yetki verilmeli, veli- okul iş birliğini teşvik edecek veli gecesi, spor günü, konserler ve fuarlar düzenlenmelidir (Jigyel, Millera, Mavropouloub & Bermama, 2018). Farklı araştırmalardan elde edilen sonuçlar ebeveynlerin veli toplantısı gibi okul etkinliklerine katılmasının çocukları olumlu etkilediğini ve bu çocukların okulda başarılı olma şanslarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bee & Boyd, 2009; s.763).

1.5.3.2. Okula Uyum ve Öğretmen

Okula uyum haftası, Okula Uyum Rehberi 2022' de yer alan uygulama çizelgesine uygun yürütülmeli, okul yönetimi ve aileler ile iş birliği yapılmalı, sınıf eğitim öğretime hazır hale getirilmeli, yapılacak olan ilk toplantıda aileler ile iletişime geçip bilgilendirme yapılmalı ve çocuğun okula uyumunu hızlandıracak etkinlikler ve çalışmalar yürütülmelidir (MEB, 2022; s.14). Okula uyumsuzluğun çocuk ile ilgili faktörlerden kaynaklanabileceği gibi öğretmen ile ilgili faktörlerden de kaynaklanabileceği unutulmamalıdır (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2014). Öğretmen, her çocuk için okula uyum sağlama ve başarılı olma sürecinde birinci derecede katkı sağlayan kişi ve özdeşim objesidir (Öztürk, 2007). Okulun açıldığı ilk günden itibaren öğretmenlerin sergilediği tutumlar olumsuz davranışları pekiştireceği gibi daha olumlu ve doyum sağlayıcı bir okul yaşamı için yeni umutlar yaratabilir. Her çocuğun ihtiyaç duyduğu sosyal ve duygusal yönden güvende hissedeceği bir sınıf ortamı sağlandıktan sonra çocuk korkularını ve güvensizliğini yener ve okula uyum sağlayıp başarılı olabilir (Ertuğrul, 2005; s.112-113).

Öğretmen çocuk ilişkilerinde yaşanan çatışma durumu artıkça çocukların okula uyumları bakımından yaşadıkları problemlerinin de arttığı, yakınlık durumu arttıkça çocukların okula uyumları açısından yaşadıkları konsantrasyon problemlerinin azaldığı görülmüştür (Akış, 2018). Aynı yaş grubunda olup farklı sınıf türlerine devam eden çocukların okula uyum açısından farklılık göstermezken, öğretmen-çocuk ilişkisi açısından anasınıfına devam eden çocukların lehine farklılık gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle küçük çocukların anaokullarında öğretmenleriyle olumlu,

yakın, sıcak ilişkiler kurmaları önemlidir (Seçer ve Gündoğan, 2015). Olumsuz davranışların düzelmesinde rol model kavramı özellikle küçük çocukların ve zor yolla öğrenen çocuklarda basit ama etkili bir öğretme tekniğidir. Çocuğa rol model olunması, cesaretlendirilmesi ve başarısını tekrarlaması için özendirilmesi önem kazanmaktadır (Mackenzie, 2013; s.291-319).

Zihni oluşturmak için onu anlamak gerekir bu nedenle öğretmenler birlikte çalıştıkları çocukların zihinsel gelişimi ve öğrenmeleri konusunda bilgi sahibi olmalı ve bu konuda toplumun ön saflarında olmalıdır. Öğretmenler çocukların sosyal bilgileri nasıl işlediğinin farkında olmalı, sosyal gelişimlerini bilmeli ve çocukların uyum düzeylerine uyum sağlamalıdır ((Levine, 2005; s.371; Tan, Schwab ve Perren, 2021). Okul öncesi öğretmenlerin farklı yeteneklere sahip çocuklarla çalışmadan önce özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili dersler almaları gerekmektedir. Özel gereksinimli çocukların da dahil olduğu okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin davranışsal müdahaleleri bilmeleri ve tüm çocukların ihtiyaç ve davranışlarına göre etkili stratejiler kullanmaları beklenmektedir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu, Demir, Uzkul, Karademir ve Yılmaz Ataman, 2018). Öğretmenlerin özel beceriler konusunda eğitilmesi, sınıfların fiziksel olarak erişilebilir olması ve damgalanma ve kabullenme ile ilgili sorunların proaktif olarak ele alınması özel çocukların sınıf ortamına entegresini mümkün kılacaktır (Crea, vd., 2022).

Araştırmalarda yapılan sınıf içi gözlemler okul öncesi öğretmenlerinin stratejileri söyledikleri kadar sık kullanmadıklarını yani ifadeleri ile uyguladıkları sınıf stratejileri arasında büyük bir boşluk olduğu gözlenmiştir (Bakkaloğlu vd., 2018). Bu sonucu destekler nitelikte diğer bir çalışma ise Tan, vd., (2021) tarafından yapılmıştır. Araştırmada çocukların yaşadıkları çatışmalar ve olumsuz duygularıyla başa çıkma konusunda öğretmenler çocukları rahatlatacaklarını ve onlara isimlerini anmadan hikayeler anlatacakları gibi durumla başa çıkma konusunda yaratıcı çözümlerden bahsetmelerine karşın çatışmaların ve olumsuz duyguların görmezden gelindiği ve sonucunda bahsedilen yaratıcı yolların nadiren uygulandığı gözlemlenmiştir (Tan vd., 2021). Alanda yapılan başka bir araştırma, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla çalışan yaşlı eğitimcilerin çocuklarda akademik performans, sosyal beceriler, benlik saygısı ve katılım açısından daha iyi sonuçlar algıladıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, özel gereksinimli çocuklarda deneyimin, temasın, algıların ve yeterlik

duygusunun güçlü bir yordayıcısı olarak rolüne işaret etmiştir (Dias ve Cadime, 2018). Yapılan diğer bir araştırma sonucuna göre okul öncesi dönemde özel gereksinimli (ÖG) çocuklar ile çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık puan ortalamalarının 14,45 olduğu görülmüş ve ÖG çocukların eğitimlerinin bu dönemde ayrıca önem taşımasından ötürü öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır (Laçın ve Güldenoğlu, 2022). Bu kapsamda öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde çocukların bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri, çocuklarla iletişim, sınıf yönetimi ve öğretim yöntemlerinin yer alması faydalı olacaktır (Alisinanoğlu, 2003).

1.5.3.3. Okula Uyum ve Aile

Ebeveyn özerklik desteğiyle okula uyum arasında pozitif ilişki; ebeveyn psikolojik kontrolü ve tüm okula uyum değişkenleri arasında negatif ilişki olduğu bilinmektedir. Bu nedenle ailenin çocuklar ile kurduğu ilk bağılılık yaşamın ilk dönemlerinde ve sonraki yıllarda gerçekleşen uyum sağlama çabalarında büyük önem taşımaktadır (Erwin, 2000; s.23-24; Xiang, Liu & Bai, 2017). Çocuklarını aşırı koruyan ve denetleyen anne babalar çocukların rahatlıkla yapabilecekleri pek çok şeyi onlar adına yapmaya çalışırlar. Bu tavırlarıyla çocukların yaşayarak öğrenmelerini özellikle sınama yanılma yoluyla öğrenmelerini istemeden engellemiş olurlar (Dökmen, 2002; s.204-297). Bu şekilde engellenen çocukların motivasyonu eksik olur ve bu çocuklar genellikle başarısız olurlar. Özgüvenli olan çocukların öğrenmeden keyif aldığı ve çevresine karşı güven duygusu geliştirdiği bilinmektedir. Bu nedenle çocukların motivasyonlarını geliştirmek için çocuğun kendine olan güvenini kazandırmak ailenin en önemli görevidir (Ertuğrul, 2005; s.111).

Aile arasındaki pozitif ilişki çocukların iyi eğitiminde kaçınılmaz olan dinginlik ortamını sağlamak için önemlidir ve ailenin sahip olduğu bu sistem işlevsel ve pratik olmalıdır. Ailenin çocuklarını okula psikolojik olarak hazırlamasının okula uyuma katkı sağlayacağı, aile desteğinin hem özel gereksinimli çocukların kaygılarının azaltılması hem de okula uyum sağlamalarını kolaylaştırması noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir ((Makarenko, 2006; s.29-30; Yıldırım, 2022). Aile çocuğun gelişiminden kaynaklanan gereksinimlerini yakından takip etmelidir. Bu gereksinimlerin ne olduğunu anlayan aileler ne yapacaklarını bilir ve çocuk ile

çatışmazlar. Aksi takdirde yaşanacak çatışma çocuğun gelişimini yavaşlatıp ona zarar vermektedir (Weiss, 1998; s.194.). Millî Eğitim Bakanlığı yayımladığı Okul Öncesi Okula Uyum Rehberi 2022-2023'te ailelerin yapması gerekenler şu şekilde sıralanmıştır: Çocuğun zihninde okul ile ilgili olumlu izlenim bırakılmalı, öğretmenine güven duyabileceği ve yardım isteyebileceği anlatılmalı, okulda geçirecekleri zaman ve gidiş dönüş saatleri hakkında bilgilendirmeli, okul-sınıf-öğretmen gibi konularda olumsuz söylemlerde bulunmamalı, yaşanacak uyum probleminde çocukları karşılaştırmamalı, uyum haftası sürecinde okul yönetimi ile iş birliği yapmalı ve öğretmenin program çizelgesine uyum sağlamalıdır (MEB, 2022; s.13). Buna karşın yapılan araştırmaya göre öğretmen-aile görüşmelerinin genellikle çocukların teslimi esnasında yapılan bireysel görüşmeler ve genel toplantılar şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu ÖG çocukların ebeveynlerinin eğitim sürecine aktif katılmadıkları ve bilgilendirilmesi gereken kişiler olarak görüldükleri şeklinde yorumlanabilir (Yüksel, Oğur ve İşbilir, 2020).

1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okula uyum konusunda yapılmış olan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalarına yer verilecektir:

1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Birman'nın (1998)'de yaptığı çalışmada evde yaşanan dışsallaştırma problemi ile okula uyum arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırmasına davranışsal sorunu olan 631 çocuğu dahil etmiştir. Çalışma sonucunda, risk altında bulunan çocuklar arasında evde sergilenen dikkatsiz ve muhalif/saldırgan/hiperaktif davranışlar, okulda saldırgan /hiperaktif davranışlar ve akran reddi olmak üzere çoklu davranış problemlerinin okula uyum sağlama açısından yüksek risk oluşturduğu sonucunu elde etmiştir.

Aksoy, (2018b) okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda sosyal beceri düzeylerinin okula uyuma etkisini araştırdığı çalışmada 79 çocuk ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde ettiği bulgular, çocukların sosyal beceri düzeylerinin ve okula uyumlarının yaş ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişiklik göstermediği, yaşları ile okula uyumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı

buna karşın yetersizlik tanılarına göre sosyal beceri ve okula uyumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Çocukların sosyal beceri düzeyleri ile okula uyumları arasında pozitif yönde ilişki bulunmakta ayrıca sosyal beceri düzeyinin okula uyumu yüksek bir düzeyde yordadığı görülmektedir.

Özdoğru, (2021) yaptığı çalışmasında okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve uyguladıkları stratejileri öğretmenlerin görüşlerine göre araştırmış ve çalışma kapsamında 17 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların dikkat sürelerinin düşük olması, öz bakım becerilerini kazanamamış olması, iletişim kurmada güçlük yaşaması, çocukların birbiriyle uyum sorunu yaşaması, grup etkinliklerinde zorlanma ve öğretmen çabasının görülmemesi gibi etkenlerin okula uyumu olumsuz etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Şahbaz ve Yüce, (2021) tarafından yapılan çalışmada 60 atipik ve 60 tipik gelişim gösteren çocuklar olmak üzere toplamda 120 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda, atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların akran şiddetine maruz kalma ve saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, aynı düzeyde dışlandıkları ve akran şiddetine maruz kaldıkları görülmüştür. Çalışmada ayrıca saldırganlık ve yaş arasında ilişki bulunmazken erkeklerin daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları ve saldırgan davranışta bulundukları sonucuna varılmıştır.

Çotuk ve Özdemir'in (2022)'de yaptıkları çalışmada yaşları 48 ile 72 ay aralığında olan, görme yetersizliği dışında gelişimsel gecikme ve ek bir yetersizlik sergilemeyen 19 ağır görme, 20 az gören çocuk ve 20 gören çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, fiziksel yakınlık ve uyumlu tepki kategorilerinde gören çocukların az gören ve ağır görme yetersizliği olan çocuklara oranla daha fazla, az gören çocuklar ise dikkatini yönlendirme ve uyumlu tepkide ağır görme yetersizliği olan çocuklara göre daha fazla puan aldıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular görmenin duyguları ifade etmede etkili olabileceğini göstermiştir.

Gülay Ogelman ve Amca Toklu, (2022) tarafından COVID-19 pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleriyle ilişkilerinin okula uyumuna yordayıcı etkisini araştırmak amacıyla Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde

okul öncesi 5-6 yaş grubundan 18 erkek ve 36 kız olmak üzere toplam 54 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma sonucuna göre öğretmen-çocuk ilişkisinin, işbirlikli katılım, okulu sevmeye ve kendi kendini yönetme değişkenlerinin genel okula uyum düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular pandemi sürecinde de küçük çocukların okula uyum sürecinde öğretmen çocuk ilişkisinin büyük önem taşıdığını göstermektedir.

Tiryaki'nin (2022)'de yaptığı çalışmada 52 normal gelişim gösteren ve 52 özel gereksinimli çocuk olmak üzere toplamda 104 çocuk araştırmaya dahil edilmiş ve okula uyum ve pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışma sonucunda özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarından hem pragmatik dil becerileri hem de okula uyum becerilerinde daha düşük performans sergilediği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada pragmatik dil becerileri ile okula uyum düzeyleri arasında ilişki bulunmuş hem ÖG hem de NG gösteren çocukların pragmatik dil becerileri daha iyi olduğunda okula uyum sağlama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım, (2022) çalışmada özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunlarını öğretmenlerin görüşlerine göre incelemiş ve çalışma kapsamında öğretmenler tarafından sınıfa girmek istememe, içe kapanıklık ve ağlama davranışları vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler çocuklarda var olan sosyal beceri yetersizliklerin uyum sorununa sebep olan önemli bir etmen olduğunu ifade etmiştir. Yaşanan bu uyum sorununa yönelik en çok vurgulanan tavsiyelere bakıldığında ise sabırlı, sakin ve anlayışlı olmak olduğu, bunu sırasıyla aileyi sürece dahil etmek, çocuğu iyi tanımak, sorumluluk vermek, oyunu araç olarak kullanmak ve sınıf kurallarını birlikte belirlemek maddelerinin takip ettiği görülmektedir.

Erdoğan, (2022) yaşanan COVID-19 salgını sonrasında okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyumlarını araştırmış ve çalışmada öğretmenlerden 133 çocuğun okula uyumlarının değerlendirilmesi alınmıştır. Çalışma sonucunda, okula uyumda cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmazken erken yaşta özel eğitim almaya başlayan çocukların olumlu yönelim puanlarında anlamlı olarak artış gözlenmiştir. Ayrıca sınıfa katılım alt faktöründen alınan puan ve toplam puan ile çocuk yaşı arasında pozitif yönlü ve anlamlı düşük seviyede bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada çocukların sahip oldukları yetersizlik türü ile okula uyumlarının

incelenmesi amaçlanmış fakat yetersizlik türlerinin birbirine benzer şekilde dağılmaması nedeniyle bu alanda analiz yapılamamıştır.

1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Herndon, vd., (2013) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi çocukların duygu ifadesi düzenlemesi ve okula uyum arasındaki ilişkiye bakılmış ve elde edilen sonuçlara göre çocukların duygu düzenlemelerinin okula uyumlarını etkilediği görülmüştür. Araştırma sonucunda kız çocuklarının okul ortamı taleplerini daha iyi karşıladığı, daha işbirlikçi oldukları ve öğretmenlerle daha yakın ilişki kurdukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, dil gelişimi iyi olan çocukların sosyal-duygusal uyumlarının da daha olumlu olduğu ifade edilerek özellikle erkek çocuklarında dil kullanımı ve olumlu ifade çalışmalarının önemi vurgulanmıştır.

Ansari & Gottfried, (2018) yaptığı araştırmada engeli olan 2.056 çocuk yer almış ve çalışmada tam gün ve yarım gün anaokuluna gitmenin etkileri incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar tam gün anaokuluna giden çocukların daha sık devamsızlık yaptığını göstermiştir. Bu çocukların okula devamı için okul öncesi kaydın önemi bilinmekle birlikte sağlanan bu faydanın birinci sınıfta azaldığı görülmüştür. Ayrıca, çalışmada elde edilen anaokuluna daha az devamsızlık yapan çocukların daha iyi akademik başarı gösterdikleri sonucuyla ÖG çocukların okula devamının önemi vurgulanmıştır.

Effiom & Esuabana' nın (2020)'de yaptığı çalışmasında okul danışmanları çocukların sahip oldukları engel türleri ve farklılıkları göz önüne alarak geliştirecekleri programlar ile olumlu yönde etkili olacakları vurgulanmıştır. Yapılan ampirik çalışmalar sonucunda çocukların benlik saygısı, okula devam, sınıf davranışları, okula ve diğerlerine karşı tutumlarında önemli bir artış gözlenmiştir. Çalışmada okuldaki y çocukların farklı uyumsuz davranışlarını düzeltmek için en iyi yaklaşım olarak rehberlik ve danışmanlık olduğu öne çıkmaktadır.

Pakistan' da Upadhyay ve Kakar, (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre özel gereksinimli çocuklar eğitime erişim eksikliği ve erişilen eğitimin kalitesi olmak üzere iki yönlü sorun yaşadıkları görülmüştür. Okulların fiziki yapısının uygun olmayışı ve materyallerin yetersiz olması çocukların bu okullara erişimini ve sağlıklı eğitim almalarını engellemektedir. Ayrıca, yapılan bu çalışmada çocukların sahip

oldukları engel türüne uygun eğitim aldıklarında daha iyi performans gösterdikleri gözlenmiş ve bu sonuç özel çocukların ihtiyacına uygun olarak planlanan eğitimin önemini göstermiştir.

Madhamani & Joseph, (2021) tarafından Hindistan’da yapılan çalışmada devlet okulu öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve farkındalığının araştırılması amacıyla 200 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme güçlüğü olan çocukları ayırt etmek ve eğitmek için gerekli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları görülmüştür. Durumla başa çıkma konusunda ve öğrenme güçlüğü olan çocukların ihtiyaçlarını karşılama konusunda harekete geçme ve karar verme becerisinden yoksun oldukları saptanmış ayrıca, öğretmenin öğrenme güçlüğü çeken çocukların erken teşhis ve tanısında kilit rol oynadığı, çocuk eğitime başladığında ilk öğretmen tarafından fark edildiği ve bu nedenle öğretmenlerin eğitim müfredatının bu yönde yapılandırılmasının ve öğretmenlerin farkındalığının artırılmasının önemli vurgulanmıştır. Sonuç olarak, sorunların erken saptanması ve uygun şekilde yönetilmesi, çocuklar arasında ayrımcılığın yanı sıra depresyon, performans-motivasyon düşüklüğü, okulu bırakma ve çocuğun yaşamındaki psiko-sosyal sorunların önlenebileceği vurgulanmıştır.

Şaukat, (2022) tarafından özel gereksinimli çocukların eğitimdeki durumu araştırılmış ve çalışmada birçok sorunla karşılaşılmıştır. Çocukların okula kayıt ve devam etme konusunda sıkıntılar yaşamasının yanı sıra kaliteli bir eğitime ulaşmakta sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Özellikle kız çocuklarında bu olumsuz etkilerin daha yüksek düzeyde olduğu, daha çok ayrımcılığa maruz kaldıkları ve bu durumun yaşamları boyunca devam ettiği görülmüştür. Araştırmada, engeli olan çocukların sınıfa dahil olmasıyla öğretmenlerin endişelerinin arttığı, kendilerini hazırlıksız hissettikleri ve sonucunda özel gereksinimli çocuklara karşı istenmeyen tavır sergiledikleri gözlenmiştir. Ayrıca, kaynaştırmanın etkili şekilde uygulanabilmesi için eğitime istekli olan öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu ve bunun için de öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin önemi vurgulanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

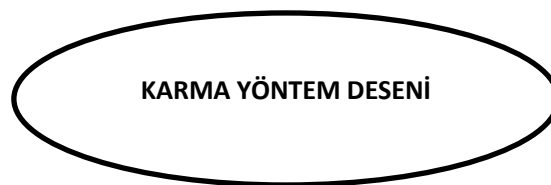
Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

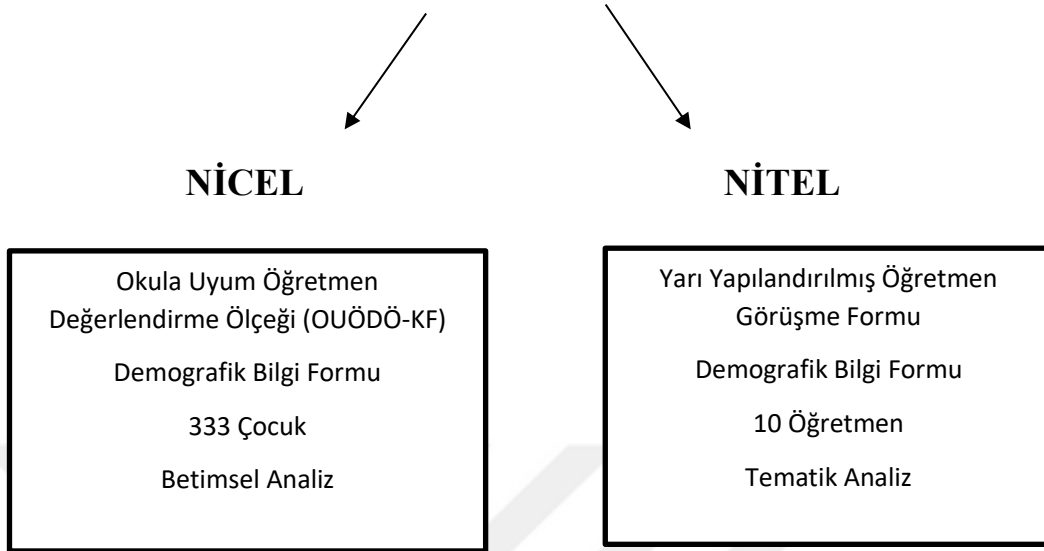
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada karma araştırma yönteminde yer alan $1+1=2$ denklemi tercih edilmiştir. Bu denklem entegrasyon olmadan nitel ve nicel veri toplama sürecinin birlikte yürütülmesini ifade etmekle birlikte, araştırmacının nicel ve nitel metodolojilerini bir arada kullandığı ancak elde ettiği sonuçları birbirleriyle bütünleştirmeden iki bağımsız çalışma elde ettiği durumu yansıtmaktadır (Fetters, 2018). Bu çalışmada desen olarak, eş zamanlı desen olarak da ifade edilen “yakınsayan paralel desen” tercih edilmiştir. Yakınsayan paralel desen, karma yönteminin araştırma problemine yönelik kapsamlı analiz yapılması için araştırmacıya içerik yönünden zengin çalışma zemini oluşturmaktadır (Creswell, 2016; s. 195).

Bu çalışmanın ana araştırma sorusu “okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum durumları nasıldır” olarak belirlenmiştir. Bu soruyu yanıtlarken, nicel adımda çocukların sınıf içi okula uyumlarının değerlendirmesini almak, nitel adımda ise çocukların sınıf içi okula uyumlarını derinlemesine incelemek ve gerekçelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olan okul öncesi özel gereksinimli çocukların okula uyumunun daha kapsamlı araştırılması için nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasının öneminden yola çıkılarak eş zamanlı desenin kullanılması uygun görülmüştür. Yapılacak çalışmanın yol haritası Şekil 2.1.’de verilmiştir.

Şekil 2.1. *Araştırmanın Yol Haritası*





2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma kapsamında kullanılan “seçkisiz olmayan örnekleme” yönteminin mantığı ve gücü derinlemesine çalışma yapılmasına zemin hazırlayan bilgi yönünden zengin vakaları seçmesinde yatar. Bilgi yönünden zengin vakaları incelemek, araştırmacıya ampirik genellemeler yerine derinlemesine anlayış ve iç görüler sağlamaktadır (Patton, 2002). Çalışmada, seçkisiz olmayan örneklemeden olan amaçsal örneklem tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi pek çok durumda olgu ve olayların açıklamasında araştırmacıya fayda sağlayan bir yöntem olarak görülmektedir (Creswell, 2016; s.135). Çalışmanın örnekleme ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belli niteliklere sahip olaylar, nesneler ve durumlardan oluşturulur. Ölçütler hazır listeler kullanılabileceği gibi araştırmacı tarafından da oluşturulabilmektedir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012).

Araştırmanın nicel çalışma grubunu İstanbul ilinde okul öncesi eğitimine devam eden özel gereksinimli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Üsküdar, Ümraniye, Kadıköy, Ataşehir ve Sultanbeyli ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 333 özel gereksinimli çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme

tekniklerinden olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt, okul öncesi dönemde eğitim alan çocuğun özel gereksinimli olması ve kaynaştırma eğitimine veya özel eğitim anaokuluna devam etmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel çalışma grubunu İstanbul İlinde bulunan resmi bağımsız anaokullarında, özel eğitim anaokullarında ve MEB'e bağlı okullar/sınıflarda görev yapan ve sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, çocuk gelişim ve eğitimi öğretmenleri ve psikolojik danışman/rehber öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin sınıfında en az bir özel gereksinimli çocuk olması kriter olarak belirlenmiş ve çalışma grubunda farklı branşlardan öğretmenlerin yer almasına dikkat edilmiştir.

2.2.1. Araştırmanın Nicel Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini resmi bağımsız anaokullarında, resmi özel eğitim anaokullarında ve MEB'e bağlı okullar/sınıflarda okul öncesi dönemde eğitim alan özel gereksinimli çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında, özel gereksinimli çocuklara ait bilgilerin yanı sıra katılımcı öğretmenlere ait branş bilgisiyle birlikte ailelerin eğitim düzeyi ve gelir durumuyla ilgili bilgiler de alınmıştır.

Nicel veriler Tablo 2.1'de özellikleri belirtilen katılımcılardan toplanmıştır.

Tablo 2.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Tanıtıcı Özellikler	N	%
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	213	64 %
	Kız	120	36 %
Çocuğun Eğitim Aldığı Sınıf	Kaynaştırma Sınıfı	127	38 %
	Özel Eğitim Sınıfı	206	62 %
	Okul Öncesi Öğretmeni	169	51 %
Öğretmenin Branşı	Psikolojik Danışman/Rehberlik Öğretmeni	13	4 %
	Çocuk Gelişimi Öğretmeni	13	4 %

	Özel Eğitim Öğretmeni	138	41 %
Çocuğun Yaşı	3 Yaş	15	5 %
	4 Yaş	53	16 %
	5 Yaş	118	35 %
	6 Yaş	147	44 %
	MEB’e Bağlı Okullar/Sınıflar	114	34 %
Çocuğun Eğitim Aldığı Kurum	Resmi Bağımsız Anaokulu	45	14 %
	Özel Eğitim Anaokulu Anaokulu	174	52 %
	1-2 Yıl	161	48 %
Çocuğun Daha Önce Aldığı Eğitim Süresi	2-3 Yıl	75	23 %
	Eğitim Almadı	97	29 %
	Bedensel Engelli	30	9 %
Çocuğun Sahip Olduğu Yetersizlik Türü	Dil ve Konuşma Güçlüğü	49	15 %
	Otizm Spektrum Bozukluğu	119	36 %
	Zihinsel Engelli	135	41 %
Çocuğun Ailesinin Gelir Durumu	0-8499	85	26 %
	8500-15999	187	56 %
	16000 ve Üzeri	61	18 %
Çocuğun Annesinin Eğitim Seviyesi	İlköğretim	150	45 %
	Lise	107	32 %
	Önlisans	17	5 %
	Lisans	59	18 %
Çocuğun Babasının Eğitim Seviyesi	İlköğretim	94	28 %
	Lise	143	43 %
	Önlisans	22	7 %
	Lisans	74	22 %

Tablo 3.1’deki verilere göre, araştırmaya dahil olan öğrencilerin %64’ü erkek öğrenci, %62’si özel eğitim sınıfında, %44’ü 6 yaşında ve. %41’inin zihinsel engeli

bulunmaktadır. Ailelerin %56'sının geliri 8500- 15999 arasında olduğu, annelerin %45' nin ilköğretim mezunu, babaların %43'ünün lise mezunu olduğu sonucu bulunmuştur.

2.2.2. Araştırmanın Nitel Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Çalışma kapsamında 10 öğretmen ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerde yer alan öğretmenlerin kişisel bilgilerini almak amacıyla oluşturulan Demografik Bilgi Form' da yer alan soruları öğretmenlerin yanıtlaması sağlanmıştır. Bu form ile öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, mezuniyet alanı ve görev yaptığı okul/sınıf türüyle ilgili bilgiler alınmıştır. Demografik Bilgi Formu'na ait bilgiler Tablo 2.2.'de ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Tablo 2.2. Katılımcı Öğretmen Demografik Bilgileri:

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Branş	Mesleki Kıdem	Görev Yaptığı Kurum	Görev Yaptığı Sınıf
Ö1	E	31-35	YL	O.Ö.Ö	6-10 Yıl	Resmi Özel Eğitim Anaokulu	Özel Eğitim Sınıfı
Ö2	K	46 ve Üstü	Lisans	O.Ö.Ö	26 ve Üstü	MEB'e Bağlı Okullar/Sınıflar	Kaynaştırma Sınıfı
Ö3	K	36-40	Lisans	O.Ö.Ö	11-15 Yıl	Resmi Bağımsız Anaokulu	Kaynaştırma Sınıfı
Ö4	K	46 ve Üstü	Lisans	Psikolojik Danışman /Rehberlik	26 ve Üstü	MEB'e Bağlı Okullar/Sınıflar	
Ö5	K	46 ve Üstü	Lisans	Psikolojik Danışman /Rehberlik	26 ve Üstü	MEB'e Bağlı Okullar/Sınıflar	
Ö6	K	23-25	Lisans	O.Ö.Ö	1-5 Yıl	Resmi Bağımsız Anaokulu	Kaynaştırma Sınıfı
Ö7	K	41-45	YL	Ö.E.Ö	1-5 Yıl	Resmi Özel Eğitim Anaokulu	Özel Eğitim Sınıfı
Ö8	K	41-45	Lisans	O.Ö.Ö	16-20 Yıl	MEB'e Bağlı Okullar/Sınıflar	Kaynaştırma Sınıfı
Ö9	K	31-35	YL	Ö.E.Ö	11-15 Yıl	MEB'e Bağlı Okullar/Sınıflar	Kaynaştırma Sınıfı
Ö10	K	41-45	YL	O.Ö.Ö	16-20 Yıl	Resmi Bağımsız Anaokulu	Kaynaştırma Sınıfı

Tablo 2.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 9’u kadın 1’i erkek olmak üzere toplamda 10 öğretmen olduğu, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun 40 yaş ve üzeri olmalarının yanı sıra 10 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, okul öncesi branşının çoğunlukta olduğu, öğretmenlerin görev yaptığı okul/sınıf türlerinde ise MEB’e bağlı normal okullar ve kaynaştırma sınıflarının yoğun olduğu görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak “Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF)”, “Demografik Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF)

Araştırmada kullanılan OUÖDÖ-KF Bakkaloğlu ve Sucuoğlu tarafından 2018 yılında Türkçeye uyarlamasının yapıldığı çalışmada okul öncesi 257 normal gelişim gösteren ve 22 özel gereksinimli çocuk olmak üzere toplamda 279 çocuğun okula uyumu değerlendirilmiştir. Ayrıca, çalışma kapsamında 22’si özel gereksinimli çocuk ve yansız atama ile seçilen 22’si normal gelişim gösteren çocuk olmak üzere toplamda 44 çocuğun okula uyumları karşılaştırılmıştır. Çalışmada, uyarlamadan doğan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yanı sıra faktör yapısı ve ölçeğin geçerliğini test etmek üzere Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. OUÖDÖ-KF’nin güvenilirliğini incelemek için bakılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının ise, Olumlu Yönelim alt faktörü için .84, Sınıfa Katılım alt faktörü için .94 ve ölçeğin toplamı için .94 olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda, OUÖDÖ-KF’nin uygun psikometrik özelliklere sahip bir ölçek olduğu ve okul öncesi çocukların okula uyumlarını değerlendirmek için kullanılabileceğine karar verilmiştir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018).

Yapılan bu araştırmada, ÖG çocukların okula uyumlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan OUÖDÖ-KF, “kesinlikle uygun değil” seçeneği 0 puan, “uygun” seçeneği 1 puan, “kesinlikle uygun” seçeneği ise 2 puan olacak şekilde değerlendirme yapılmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamakla birlikte ölçeğin kategorilerinden alınacak değerlendirme puanlarına bakıldığında, sınıfa katılım 20 puan, olumlu

yönelim 10 puan olmak üzere toplamda 30 puan olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, yapılan değerlendirmeden fazla puan alan çocukların okula uyum düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 2.3. Güç Türleri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Ölçek ve Alt Boyutları	Geliştiren	Araştırmacı
OUÖDÖ-KF	.94	.92
Sınıfa Katılım	.94	.91
Olumlu Yönelim	.84	.82

Tablo 2.3'teki verilere göre, ölçeğin güvenirlik katsayıları kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu sonucu bulunmuştur.

2.3.2. Demografik Bilgi Formu

Çalışma kapsamında okula uyumlarının değerlendirilmesi alınan çocukların özelliklerine yönelik bilgilerini almak amacıyla kapalı uçlu sorulardan oluşan “Demografik Bilgi Formu” kullanılmış ve çocuklara ait yaş, cinsiyet, yetersizlik türü, eğitim aldığı okul/sınıf türü, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu ve çocukların daha önce eğitim alma durumuyla ilgili bilgilerin yanı sıra anketi yanıtlayan öğretmenlerin branş bilgisi alınmıştır.

Ayrıca, araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan Demografik Bilgi Form aracılığıyla görüşmeye katılım sağlayan öğretmenlere ait cinsiyet, yaş, mezuniyet alanı, mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul/sınıf türü ile ilgili bilgiler alınmıştır.

2.3.3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Çalışma kapsamında, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan ve 3 farklı uzman görüşü alınan “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak öğretmenlere özel gereksinimli çocukların okula uyumlarıyla ilgili sorular yöneltilmiş ve sınıflarında bulunan ÖG çocukların okula uyum durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışma için kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” içinde 5 soru ve bu soruların alt maddeleri şeklinde oluşturulan 11 soru olmak üzere

toplamda 16 soru bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlere okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarda gözlenen sınıf içi uyum sorunları, uyum sorunlarının nedenleri, karşılaşılan uyum sorunlarına yönelik uyguladıkları stratejiler, aldıkları destekler ve alanda görev yapan öğretmenler ile ailelere yönelik önerilerini içeren görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenler görüşme sırasında tecrübe ve görüşlerini aktarmış uyum sorunlarına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı yapacağı çalışmanın amacına yönelik soruları önceden hazırlar fakat görüşmeler esnasında esneklik sağlayarak hazırladığı soruların yeniden tartışılmasına ve şekillenmesine izin verir. Bu kapsamda gerçekleşen görüşmelerde, ilgili araştırmaya dahil edilen kişilerin de çalışma üzerinde kontrolü bulunmaktadır. Sağlanan bu esneklik nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği nitel araştırmaya dahil edilebilir özelliktedir (Ekiz, 2017; s.63).

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu araştırmada yakınsayan paralel desen kullanılmış ve nicel veriler ile nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda OUÖDÖ-KF ölçeği kullanılarak öğretmenlerden sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların okula uyumlarının değerlendirmesi alınırken Demografik Bilgi Formu aracılığıyla da katılımcılara ait bilgiler alınmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerle “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak yüz-yüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerde katılımcı öğretmenlere ait kişisel bilgileri almak amacıyla Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Çalışmada okul öncesi özel gereksinimli çocukların okula uyumunu değerlendirmek amacıyla OUÖDÖ-KF kullanılarak öğretmenlerden sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukları her çocuk için ayrı olacak şekilde okula uyumlarını değerlendirmeleri istenmiş ve toplamda 335 çocuğun değerlendirmesi

alınmıştır. Toplanan bu verilerin 110'u online form şeklinde toplanırken 225'i ise ziyaret edilen okullarda dağıtılan anketleri öğretmenlerin yanıtlamaları sağlanarak toplanmıştır. Online formda öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katılımlarını belirttikleri madde eklenmiş ve anket maddelerinde yer alan soruların yanıt seçenekleri zorunlu tutularak veri kaybının önüne geçilmiştir. Okullardan toplanan veriler için araştırmacı okul müdürlerini telefonla arayarak kendisi ve araştırması hakkında bilgilendirme yaptıktan sonra gerekli izinlerinin olduğunu belirtmiş ve araştırmaya destek vermelerini rica etmiştir. Alınan izinler sonrasında çıktı şeklinde alınan anketlerle okullara gidilerek sınıflarında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve anketleri yanıtlamaları sağlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler Excel dosyasına girilerek yapılacak veri analizi için hazır edilmiştir.

2.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve üç farklı uzmanın onayı alındıktan sonra pilot uygulaması yapılan “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerde hazırlanan soruları öğretmenlerin yanıtlaması sağlanmıştır. Toplamda 10 öğretmen ile yapılan bu görüşmelerde ÖG çocuklarla çalışan farklı alan mezunu öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu alanlar, okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri ve psikolojik danışman/rehber öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin günü ve saati önceden planlanmış ve görüşmeye gönüllü katılımları sağlanmıştır. Yapılan görüşmelerde, okullarında/sınıflarında bulunan ÖG çocukların okula uyum durumları, çocuklarda görülen problem davranışlar, uyum sorunlarının nedenleri, karşılaştıkları sınıf içi uyum sorunlarına yönelik aldıkları önlemler ve destekler, sorunlar karşısında uyguladıkları stratejiler ve diğer öğretmenlere ve ailelere yönelik önerilerine ilişkin soruları içeren toplamda 16 soru öğretmenlere iletilmiştir. Araştırma için tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi, öğretmenlere görüşmeler esnasında esnek olma fırsatı verirken araştırmacının da konu hakkında ayrıntılı bilgi almasına imkân sağlamıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür ve tamamı ses kaydına

alınmıştır. Ses kaydı daha sonra deşifre edilerek katılım sağlayan öğretmenlere kodlar atanmış ve Word dosyası şeklinde düzenlenerek nitel analiz için hazır edilmiştir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından biri olan “Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF)” ölçeğinden alınan verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun şekilde düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından alınan değerlendirmelerden 2 tanesi hatalı ve eksik veri içerdiğinden dolayı analiz dışı bırakılmış ve toplamda 333 verinin analizi yapılmıştır. Gerekli kontroller yapıldıktan sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve sosyal bilimler için istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde, verilerin tanımlayıcı istatistikleri (minimum-maksimum puan, yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma), normal dağılıma uygun olan verilerin ikili karşılaştırmaları için T-Testi, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA ve ilişki testleri için korelasyon testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veriler için ise non-parametrik testler (Kruskall-Wallis, Mann Whitney U) kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri tespit edilmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.4.’te verilmiştir.

Tablo 2.4. *Verilerin Normalliğine İlişkin Bulgular*

Ölçek ve Alt Boyutları	n	Çarpıklık	Basıklık
OUÖDÖ-KF	333	0.21	-0.67
Sınıfa Katılım	333	0.44	-0.54
Olumlu Yönelim	333	-0.17	-0.90

Tabloda 2.4'teki verilere göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.0 ile +1.0 arasında olduğu belirlenmiştir. Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham (2013)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Yapılan nitel araştırmaların analizinde güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanması için farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamaya yönelik yaklaşımlardan biri, çoklu gözlemlerin ve iyi tanımlanmış kritik özelliklerin kullanılmasıdır. Knudson (2000), analistin çoklu gözlemler, iyi tanımlanmış kritik özellikler ve kritik özellikleri değerlendirmek için basit bir yöntem kullanması halinde nitel analizin güvenilirliğinin kabul edilebilir olabileceğini öne sürmektedir. Bu yaklaşım, analiz sürecinde tutarlılığın ve nesnelliğin önemini vurgulamaktadır. Geçerlilik, araştırmanın incelenen olguyu ne ölçüde doğru yansıttığı ve bulgulara itiraz edildiğinde bunların ne ölçüde savunulabileceği anlamına gelir (Bashir, Afzal & Azeem, 2008).

Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmaya yönelik bir diğer strateji de sistematik ve titiz analitik prosedürlerin kullanılmasıdır. Lewis (2009), nitel araştırmacıların araştırma bulgularının inandırıcılığına odaklanmaları gerektiğini, bunun da şeffaf ve titiz analitik prosedürlerle sağlanabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, bilgisayar destekli nitel veri analizi yazılımlarının (CAQDAS) kullanımı da nitel araştırmanın güvenilirliğine katkıda bulunabilir. O'Kane, Smith & Lerman, (2019), CAQDAS tekniklerinin veri analizinde şeffaflığı ve tutarlılığı kolaylaştırarak nitel araştırmada güvenilirliği desteklediğini savunmaktadır. Bu teknikler, araştırmacıların bir denetim izi tutmalarına, kodlayıcılar arası uyumu sağlamalarına ve araştırmanın genel güvenilirliğini artırmalarına yardımcı olabilir. Güvenilirlik nitel araştırma analizinin çok önemli bir yönü olsa da geçerlilikle bir tutulmaması gerektiğini belirtmek gerekmektedir. Güvenilirlik, tutarlılık ve güvenilirliği sağlarken, geçerlilik araştırma bulgularının doğruluğunu ve inandırıcılığını sağlamaktadır.

Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde Tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik yöntem, veri kümesi genelinde temaları sistematik olarak tanımlamayı, içgörü sunmayı ve düzenlemeyi içeren yöntemdir. Bu yöntem konunun yazılma ve konuşulma biçiminde bulunan ortak noktaları anlamlandırma

yoludur (Braun ve Clarke, 2014). Yapılan görüşme kayıtlarının deşifre edilmesiyle elde edilen dokümanların analizinde Maxqda 2022 veri analizi programı kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 283 farklı kodlama, üç genel tema ve 22 alt kod ortaya çıkmıştır. Bu temalar okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum durumlarıyla ilgili bulguları ortaya çıkarmıştır. Yapılan analizin güvenilirliği sağlamak için aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır:

- *Tutarlık*: Araştırmacı, veri toplama ve analiz süreçlerinde tutarlı davranmıştır. Aynı yöntemler tüm katılımcılara uygulanmıştır.
- *Uzman inceleme*: Analiz süreci bir veya birkaç uzman tarafından incelenmiştir ve geri bildirim alınmıştır.
- *Katılımcı teyidi*: Bulguların doğruluğu katılımcılara danışılarak teyit edilmiştir.
- *Detaylı betimleme*: Bulgular ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş, doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- *Şeffaflık*: Analiz sürecinin tüm aşamaları açık ve anlaşılır bir şekilde açıklanmıştır.
- *Kodlayıcılar arası tutarlık*: Birden fazla kodlayıcı kullanılarak güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır.

Bu çalışma için güvenilirlik hesaplaması aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

- Kodlayıcı 1 (K1) toplam 283 kodlama
- Kodlayıcı 2 (K2) toplam 155 kodlama

Kodlayıcıların kodlamaları karşılaştırıldığında: 140 metin her iki kodlayıcı tarafından aynı şekilde kodlanırken 15 metnin farklı kodlanmış olduğu görülmektedir.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü: Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) şeklinde formüle edilmiştir.

Hesaplama: Güvenilirlik = $140 / (140 + 15) = 140 / 155 = \%90,3$ sonucu elde edilmiş ve sonuç olarak iki kodlayıcı arasındaki uyum oranı $\%90,3$ çıkmıştır. Tablo 2.5'te nitel verilerin analiz süreci yer almaktadır:

Tablo 2.5 Nitel Verilerin Analiz Süreci

Veri Toplama	Görüşme	Gözlem	Doküman İncelemesi	Diğer Nitel Yöntemler
Veri Hazırlığı	Ses Kayıtlarının Transkripsiyonu	Gözlem ve Görüşme Notlarının Düzenlenmesi	Ham Verilerin Organize Edilmesi	
Kodlama	Verilerin Kodlanması	Kodların Kategorilere Ayrılması	Temaların Tanımlanması	Benzer Verilerin Gruplandırılması
Analiz ve Yorum	Kod ve Tema Analizi	Bulguların Yorumlanması	Sonuçların Anlamlandırılması	
Raporlama	Analiz Sonuçlarının Raporlaştırılması	Araştırma Soruları Bağlamında Tartışma	Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler	



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

3.1. NİCEL ANALİZDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Öğretmenler tarafından algılanan Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) alt boyutlarının puan ortalamasına ilişkin düzey Tablo 3.1.1’ de verilmiştir.

Tablo 3.1.1 Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) ve Alt Boyutlarının Puan Ortalaması

Ölçek ve Alt Boyutları	n	(x)	Standart Sapma
OUÖDÖ-KF	333	0.86	0.48
Sınıfa Katılım	333	0.73	0.51
Olumlu Yönelim	333	1.11	0.56

Tablo 3.1.1’deki verilere göre, öğrencilerin okula uyum düzeyleri ortalaması .86; sınıfa katılım puan ortalaması.73 ve olumlu yönelim puan ortalaması 1.11 olduğu sonucu bulunmuştur.

OUÖDÖ-KF puan ortalaması ile öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.1.2’de verilmiştir.

Tablo 3.1.2. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Cinsiyeti Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
OUÖDÖ-KF	Erkek	213	0.81	0.47	-2.42	.01*
	Kız	120	0.94	0.50		
Sınıfa Katılım	Erkek	213	0.68	0.49	-2.53	.01*
	Kız	120	0.82	0.52		
	Erkek	213	1.07	0.53		

Olumlu Yönelim	Kız	120	1.18	0.60	-1.68	.09
----------------	-----	-----	------	------	-------	-----

Tablo 3.1.2'deki verilere göre, öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Kız öğrencilerin puan ortalamasının ($x=.94$) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($x=.81$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Sınıfa katılım boyutundan alınan puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı, kız öğrencilerin puan ortalamasının ($x=.82$) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($x=.68$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunurken olumlu yönelim boyutundan alınan puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

OUÖDÖ-KF puan ortalaması ile öğrencilerin eğitim gördüğü sınıfa göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.1.3'te verilmiştir.

Tablo 3.1.3. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Sınıf Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
OUÖDÖ-KF	Kaynaştırma Sınıfı	127	0.98	0.46	3.72	.00*
	Özel Eğitim Sınıfı	206	0.78	0.48		
Sınıfa Katılım	Kaynaştırma Sınıfı	127	0.85	0.51	3.53	.00*
	Özel Eğitim Sınıfı	206	0.65	0.50		
Olumlu Yönelim	Kaynaştırma Sınıfı	127	1.23	0.49	3.20	.00*
	Özel Eğitim Sınıfı	206	1.03	0.59		

Tablo 3.1.3'teki verilere göre, öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının öğrencilerin eğitim gördüğü sınıfa göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Kaynaştırma sınıfında eğitim gören öğrencilerin puan ortalamasının ($x=.98$) özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilerin puan ortalamasından ($x=.78$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Sınıfa katılım boyutundan alınan puan ortalamalarının öğrencilerin eğitim gördüğü sınıfa göre anlamlı olarak farklılaştığı, kaynaştırma sınıfında eğitim gören öğrencilerin puan ortalamasının

($x=.85$) özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilerin puan ortalamasından ($x=.65$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Olumlu yönelim boyutundan alınan puan ortalamalarının öğrencilerin eğitim gördüğü sınıfa göre anlamlı olarak farklılaştığı, kaynaştırma sınıfında eğitim gören öğrencilerin puan ortalamasının ($x=1.23$) özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilerin puan ortalamasından ($x=1.03$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

OUÖDÖ-KF puan ortalaması ile öğrencilerin öğretmenlerinin branşına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 3.1.4’te verilmiştir.

Tablo 3.1.4. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğretmenlerinin Branşı Arasındaki Kruskal-Wallis Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	DF	χ^2	p
OUÖDÖ-KF	Okul Öncesi Öğretmeni	169	0.90	0.48	3	3.59	0.309
	Psikolojik Danışman/Rehberlik	13	0.92	0.62			
	Çocuk Gelişimi Öğretmeni	13	0.81	0.46			
	Özel Eğitim Öğretmeni	138	0.80	0.48			
Sınıfa Katılım	Okul Öncesi Öğretmeni	169	0.77	0.52	3	2.93	0.402
	Psikolojik Danışman/Rehberlik	13	0.84	0.66			
	Çocuk Gelişimi Öğretmeni	13	0.69	0.47			
	Özel Eğitim Öğretmeni	138	0.67	0.48			
Olumlu Yönelim	Okul Öncesi Öğretmeni	169	1.17	0.52	3	3.62	0.305
	Psikolojik Danışman/Rehberlik	13	1.08	0.64			
	Çocuk Gelişimi Öğretmeni	13	1.05	0.55			
	Özel Eğitim Öğretmeni	138	1.05	0.60			

Tablo 3.1.4’teki verilere göre, öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının öğrencilerin öğretmenlerinin branşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur ($\chi^2= 3.59$, $p>.05$). Aynı şekilde alt boyutlardan alınan puan ortalamalarının öğrencilerin öğretmenlerinin branşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

OUÖDÖ-KF puan ortalaması ile öğrencilerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskall-Wallis testi sonuçları Tablo 3.1.5’te verilmiştir.

Tablo 3.1.5. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Yaşı Arasındaki Kruskall-Wallis Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	DF	χ^2	p
OUÖDÖ-KF	3 Yaş	15	0.80	0.36	3	6.44	0.09
	4 Yaş	53	0.84	0.46			
	5 Yaş	118	0.78	0.51			
	6 Yaş	147	0.93	0.48			
Sınıf Katılım	3 Yaş	15	0.64	0.36	3	5.20	0.15
	4 Yaş	53	0.69	0.50			
	5 Yaş	118	0.67	0.52			
	6 Yaş	147	0.80	0.51			
Olumlu Yönelim	3 Yaş	15	1.13	0.46	3	6.61	0.08
	4 Yaş	53	1.13	0.53			
	5 Yaş	118	1.01	0.57			
	6 Yaş	147	1.18	0.56			

Tablo 3.1.5’teki verilere göre, öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının öğrencilerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur ($\chi^2= 6.44$, $p>.05$). Aynı şekilde alt boyutlardan alınan puan ortalamalarının öğrencilerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

OUÖDÖ-KF puan ortalaması ile öğrencilerin okuluna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 3.1.6’da verilmiştir.

Tablo 3.1.6. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Okulu Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
OUÖDÖ-KF	a. MEB'e Bağlı	114	0.94	0.50	G. İçi 2	3.60	.02*	a>c
	b. Resmi Bağımsız Anaokulu	45	0.91	0.49				
	c. Resmi Özel Eğitim Anaokulu	174	0.79	0.46	G. Arası 330			
					Toplam 332			
Sınıf Katılım	a. MEB'e Bağlı	114	0.81	0.54	G. İçi 2	3.17	0.0*	a>c
	b. Resmi Bağımsız Anaokulu	45	0.77	0.53				
	c. Resmi Özel Eğitim Anaokulu	174	0.66	0.47	G. Arası 330			
					Toplam 332			
Olumlu Yönelim	a. MEB'e Bağlı Okullar/Sınıflar	114	1.19	0.55	G. İçi 2	2.86	0.05	
	b. Resmi Bağımsız Anaokulu	45	1.19	0.53				
	c. Resmi Özel Eğitim Anaokulu	174	1.04	0.57	G. Arası 330			
					Toplam 332			

Tablo 3.1.6'daki verilere göre, öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının öğrencilerin okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ($F=3.60$, $p<.05$). Sınıf katılım boyutunda öğrencilerin puan ortalamalarının öğrencilerin okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ($F=3.17$, $p<.05$). Olumlu yönelim boyutunda öğrencilerin puan ortalamalarının öğrencilerin okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur ($F=2.86$, $p>.05$).

Farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği için Levene's Testi yapılmış ve sonucun anlamsız ($p>.05$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda; MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasının resmi özel eğitim okullarında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

OUÖDÖ-KF puan ortalaması ile öğrencilerin daha önce eğitim alma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 3.1.7’de verilmiştir.

Tablo 3.1.7. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Daha Önce Eğitim Alma Durumu Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p
OUÖDÖ-KF	1-2 Yıl	161	0.85	0.48	G. İçi 2	0.16	0.85
	2-3 Yıl	75	0.83	0.49	G. Arası 330		
	Eğitim Almadı	97	0.88	0.49	Toplam 332		
Sınıf Katılım	1-2 Yıl	161	0.73	0.51	G. İçi 2	0.04	0.96
	2-3 Yıl	75	0.73	0.51	G. Arası 330		
	Eğitim Almadı	97	0.72	0.50	Toplam 332		
Olumlu Yönelim	1-2 Yıl	161	1.09	0.54	G. İçi 2	1.84	0.16
	2-3 Yıl	75	1.03	0.56	G. Arası 330		
	Eğitim Almadı	97	1.19	0.58	Toplam 332		

Tablo 3.1.7’deki verilere göre, öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının öğrencilerin daha önce eğitim alma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur ($F= 0.16, p>.05$). Aynı şekilde alt boyutlardan alınan puan ortalamalarının öğrencilerin daha önce eğitim alma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

OUÖDÖ-KF puan ortalaması öğrencilerin engel türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 3.1.8’de verilmiştir.

Tablo 3.1.8. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Engel Türü Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
OUÖDÖ-KF	a. Bedensel Engelli	30	1.07	0.57	G. İçi 3			a>c
	b. Dil ve Konuşma	49	1.03	0.46	G. Arası 329	9.05	.00*	b>c
	c. Otizm Spektrum	119	0.70	0.46	Toplam 332			d>c
	d. Zihinsel Engelli	135	0.89	0.45				
Sınıf Katılım	a. Bedensel Engelli	30	0.94	0.58	G. İçi 3			a>c
	b. Dil ve Konuşma	49	0.92	0.52	G. Arası 329	6.73	.00*	b>c
	c. Otizm Spektrum	119	0.61	0.49	Toplam 332			
	d. Zihinsel Engelli	135	0.72	0.48				
Olumlu Yönelim	a. Bedensel Engelli	30	1.33	0.61	G. İçi 3			a>c
	b. Dil ve Konuşma	49	1.24	0.48	G. Arası 329	11.55	.00*	b>c
	c. Otizm Spektrum	119	0.88	0.51	Toplam 332			d>c
	d. Zihinsel Engelli	135	1.21	0.55				

* p<.05

Tablo 3.1.8'deki verilere göre, öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının öğrencilerin engel türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur (F= 9.05, p<.05). Sınıf katılım boyutunda öğrencilerin puan ortalamalarının öğrencilerin engel türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur (F= 6.73, p<.05). Olumlu yönelim boyutunda öğrencilerin puan ortalamalarının öğrencilerin engel türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur (F= 11.55, p<.05).

Farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi yapılmadan önce varyansların homojenliği için Levene's Testi yapılmış ve sonucun anlamsız (p>.05) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre farklılığın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda; Bedensel, dil ve konuşma bozukluğu ile zihinsel engeli bulunan öğrencilerin (OUÖDÖ-KF) puan ortalamalarının otizm spektrum engeli bulunan öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bedensel ile dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrencilerin sınıf katılım boyutu puan ortalamalarının otizm spektrum engeli bulunan öğrencilerden anlamlı olarak

yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bedensel, dil ve konuşma bozukluğu ile zihinsel engeli bulunan öğrencilerin olumlu yönelim boyutu puan ortalamalarının otizm spektrum bozukluğu bulunan öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

OUÖDÖ-KF puan ortalaması ile öğrencilerin aile gelir durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 3.1.9’de verilmiştir.

Tablo 3.1.9. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Aile Gelir Durumu Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p
OUÖDÖ-KF	0-8499	85	0.89	0.48	G. İçi 2	0.27	0.76
	8500-15999	187	0.84	0.45	G. Arası 330		
	16000 ve Üzeri	61	0.85	0.58	Toplam 332		
Sınıfa Katılım	0-8499	85	0.76	0.51	G. İçi 2	0.22	0.80
	8500-15999	187	0.72	0.47	G. Arası 330		
	16000 ve Üzeri	61	0.71	0.60	Toplam 332		
Olumlu Yönelim	0-8499	85	1.15	0.55	G. İçi 2	0.41	0.66
	8500-15999	187	1.09	0.53	G. Arası 330		
	16000 ve Üzeri	61	1.12	0.65	Toplam 332		

Tablo 3.1.9’deki verilere göre, öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur ($F= 0.27$, $p>.05$). Aynı şekilde alt boyutlardan alınan puan ortalamalarının öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

OUÖDÖ-KF puan ortalaması ile öğrencilerin anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 3.1.10’da verilmiştir.

Tablo 3.1.10. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Arasındaki Kruskal-Wallis Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	df	χ^2	p
OUÖDÖ-KF	İlköğretim	150	0.85	0.46	3	0.18	0.98
	Lise	107	0.87	0.48			
	Önlisans	17	0.85	0.64			
	Lisans	59	0.84	0.51			
Sınıfa Katılım	İlköğretim	150	0.73	0.48	3	0.34	0.95
	Lise	107	0.73	0.51			
	Önlisans	17	0.79	0.68			
	Lisans	59	0.71	0.53			
Olumlu Yönelim	İlköğretim	150	1.09	0.57	3	2.02	0.56
	Lise	107	1.16	0.54			
	Önlisans	17	0.98	0.62			
	Lisans	59	1.11	0.57			

Tablo 3.1.10’deki verilere göre, öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur ($\chi^2= 0.18$, $p>.05$). Aynı şekilde alt boyutlardan alınan puan ortalamalarının öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

OUÖDÖ-KF puan ortalaması ile öğrencilerin baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 3.1.11’de verilmiştir.

Tablo 3.1.11. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puan Ortalaması ile Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Arasındaki Kruskal-Wallis Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	N	Ort. (x)	SS	df	χ^2	p
OUÖDÖ-KF	İlköğretim	94	0.87	0.49	3	1.41	0.70
	Lise	143	0.87	0.46			
	Önlisans	22	0.77	0.53			
	Lisans	74	0.84	0.51			
Sınıf Katılım	İlköğretim	94	0.74	0.50	3	0.93	0.81
	Lise	143	0.74	0.50			
	Önlisans	22	0.67	0.53			
	Lisans	74	0.71	0.53			
Olumlu Yönelim	İlköğretim	94	1.13	0.58	3	1.88	0.59
	Lise	143	1.12	0.52			
	Önlisans	22	0.95	0.60			
	Lisans	74	1.11	0.58			

Tablo 3.1.11'deki verilere göre, öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur ($\chi^2= 1.41$, $p>.05$). Aynı şekilde alt boyutlardan alınan puan ortalamalarının öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

3.2. NİTEL ANALİZDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutuna ait bulgulara yer verilecektir. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen 283 farklı kodlama, üç genel tema ve 22 alt kod tablolar/şekiller aracılığıyla ayrıntılı şekilde sunulacaktır. Bu açıklamalara, bulguların daha net bir şekilde gösterilmesine yardımcı olmak için kavram haritaları eşlik edecektir.

Çalışmanın bu aşamasında gerçekleştirilen tematik analizinin sonuçları Tablo 3.2.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.1. Tema ve Alt Kodlar

Temalar	Kodlar
Okula Uyum Etkileyen Faktörler	Bireyin Kendisinden Kaynaklı Faktörler Okul Ortamı Aile Akran Öğretmen Akademik Davranışsal Sosyal Etkileşim Zorlukları İletişim Güçlükleri
Uyum Yoğunlaşma Dönemleri	Okul Başlangıcı Geçiş Dönemleri (Ara Tatil vb.)
Etkili Yaklaşımlar ve Stratejileri	Okul-Sınıf Ortamının Düzeni ve Güvenliği Paydaşlarla İşbirliği Yapılması ve Yapılmaması Gerekenler Ebeveyn Bilinci Güven ve Motivasyon Oluşturma Mesleki Eğitim ve Gelişim Öğretmen- Öğrenci İletişimi Eğitim- Öğretim Uygulamaları Çocuğu Tanımak Aile İçi İletişim Bireyselleştirilmiş Plan

3.2.1. Tema ve Kodlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, yapılan kapsamlı analiz sonucunda elde edilen temalar içinde alt kodların dağılımı sunulacaktır. Çalışma kapsamında elde edilen her bir alt kod dikkatle değerlendirilip ilgili temaya atanmıştır.

Bu dağılım sadece verilerin içsel karmaşıklıklarına ayrıntılı bir bakış sunmakla kalmaz, aynı zamanda belirli temaların yaygınlığını ve önemini anlamak için bir temel sağlar. Alt kodların temalar içindeki dağılımının tek tip olmadığını belirtmek önemlidir. Bazı temalar, çok yönlü doğalarını yansıtan daha yüksek bir alt kod yoğunluğuna sahipken, diğerleri daha akıcıdır, belirli ve dar odaklı içgörülerini yakalar.

Temalar ise sayısız kod ve alt kodu bir araya getirerek verilerin tutarlı ve anlamlı bir şekilde analiz edilmesini sağlayan kapsayıcı bir yapı sunmaktadır.

3.2.1.1. Okula Uyumunu Etkileyen Faktörler Temasının Kodlarına İlişkin Bulgular

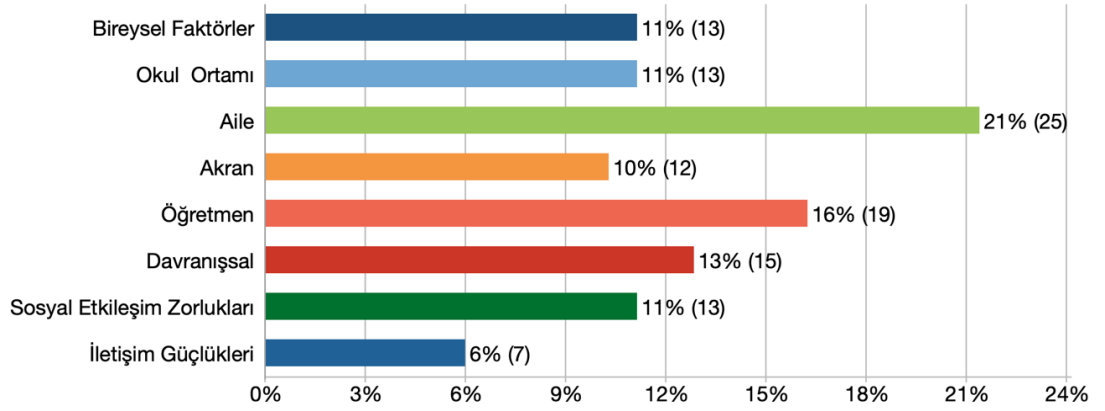
Okula uyumu etkileyen faktörler teması, çok sayıda unsuru kapsayan geniş ve karmaşık bir alandır. Bu tema kapsamında, belirlenen kodlar ve açıklamaları ile kodların dağılımı Tablo 3.2.2’de verilmiştir.

- *Bireysel Faktörler:* Bu faktörler çocuğun kişiliğini, öğrenme tarzını, zihinsel ve fiziksel sağlığını ve bireysel motivasyonunu içermekle birlikte çocuğun okul yaşamına katılma ve uyum sağlama becerisini doğrudan etkiler.
- *Okul Ortamı:* Fiziksel altyapı, kültür, politikalar ve destek hizmetleri de dahil olmak üzere okul ortamının doğası, bir çocuğun rahatlığını ve uyum sağlama yeteneğini etkiler.
- *Aile:* Aile yapısı, ebeveyn katılımı, ailesel beklentiler ve evdeki istikrar gibi unsurlar çocuğun okula uyumunda önemli faktörlerdir. Bunlar, çocuğun okul yolculuğu sırasında kullanabileceği destek yapısını etkiler.
- *Akran:* Bu alt kod, okula uyumda akran ilişkilerinin rolünü araştırmaktadır. Akran kabulü, arkadaşlık kalitesi ve zorbalık deneyimleri gibi faktörleri içerir.
- *Öğretmen:* Öğretmenlerin tutumları, davranışları ve öğretim yöntemleri çocuğun okula uyumunda kritik bir rol oynamaktadır. Bu alt kod, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve öğretim tarzlarının bir öğrencinin deneyimini nasıl etkilediğini inceler.
- *Davranışsal:* Bu alt kod, saldırganlık, dikkatsizlik gibi davranışsal sorunların çocuğun okula uyumunu nasıl etkileyebileceğine odaklanmaktadır.
- *Sosyal Etkileşim Güçlükleri:* Sosyal etkileşimdeki zorluklar çocuğun uyum sürecini engelleyebilir. Bu alt kod, sosyal kaygı, arkadaş

edinmede zorluk ve grup dinamikleri arasında gezinme gibi konuları analiz eder.

- *İletişim Güçlükleri*: İletişim becerileri okul ortamına uyum sağlamada çok önemlidir. Kendini ifade etmede veya başkalarını anlamada yaşanan zorluklar, okula uyum sağlamada önemli engeller oluşturabilir.

Tablo 3.2.2. Okula Uyumu Etkileyen Faktörler Temasının Alt Kodlarının Dağılımı



Temaya ilişkin kodlamalar incelendiğinde, okula uyumu etkileyen faktörler arasında öğrencilerin dolaylı öğrenme yoluyla olumlu ya da olumsuz davranışları öğrenmeleri ve özel gereksinimli çocukların akranlarından olumsuz davranışları öğrenmelerinin yer aldığı görülmüştür. Akran kaynaklı sorunların, özellikle başlangıçta, öğrencileri etkilediği ve akran kabulünün, öğrencilerin uyum sürecinde önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir.

Aile faktörünün de okula uyumu etkileyen önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Ailelerin öğretmenlerle işbirliği yapması, çocukların okula güvenmesi ve aile tutumlarının, çocukların uyum sürecini etkilediği ifade edilmiştir.

Okulun fiziki yapısı, ortamın tanınması, akademik sorunlar, otizm, dil sorunları, dikkat ve hiperaktivite sorunu gibi faktörlerin de uyum sürecini etkilediği belirtilmiştir. Özel gereksinimli çocukların bağımsız hareket becerilerinde ve öz bakım becerilerinde kısıtlamalar olabileceği ve kaynaştırmanın da uyum sorunlarına yol açabileceği ifade edilmiştir.

Çocuk kaynaklı faktörlerin de okula uyumu etkileyen faktörler arasında yer aldığı belirtilmiştir. Bu faktörler, çocuğun zihinsel yetersizliği ya da hazır bulunuşluk düşüklüğü gibi nedenlere bağlı olabilir. Bu durumun, özellikle zihinsel tanısı olan

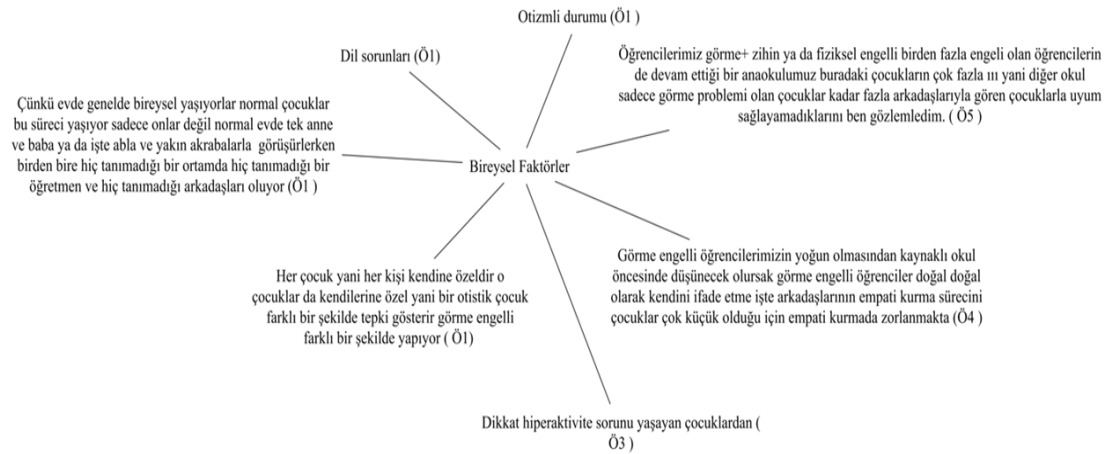
çocuklarda daha uzun sürebileceği ve sınıftaki ortalamanın altında kalan çocukların etkinliğe dahil olamadıklarında sorunlar yaşayabileceği belirtilmiştir.

Çocukların ayrılma kaygısı yaşadığı, iletişim kurmakta zorlandığı ve arkadaş uyumunda sorun yaşadığı belirtilirken, özellikle otizmlili çocukların sosyal açıdan sıkıntı yaşadığı ve akran grubunun etkisi altında kaldığı ifade edilmiştir. Ayrıca okula uyum sorunlarının öğretmen kaynaklı da olabileceği ve öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadığı durumlarda çocukların ötekileştirilebileceği vurgulanmıştır.

3.2.1.1.1. Bireysel Faktörler

Okula uyumu etkileyen bireysel faktörler arasında otizmlili durum, sosyal etkileşim ve dil sorunlarının yer aldığı belirtilmiştir. Evde bireysel yaşayan çocukların, okulda tanımadığı bir ortamla ve kişilerle karşılaşınca uyum sorunu yaşayabileceği ve böyle bir durumda her çocuğun kendine özgü olduğu ve farklı tepkiler gösterebileceği vurgulanmıştır. Dikkat ve hiperaktivite sorunu yaşayan, görme engelli ve birden fazla engeli olan öğrencilerin uyum sağlamasının zor olabileceği belirtilmiştir. Özel eğitim gereksinimi olan çocukların, bağımsız hareket ve öz bakım becerilerinde kısıtlamalar yaşayabileceği ifade edilmiştir. Kaynaştırmanın da çocukların kendilerini akranlarıyla kıyaslaması ve kaygı sorunu yaşamasına yol açabileceği belirtilmiştir. Çocuk kaynaklı uyum sorunlarının zihinsel olarak yetersiz olan veya hazır bulunuşluk düzeyi düşük olan çocuklarda daha yoğun hissedilebileceği ifade edilmiştir. Bireysel faktörler konusunda öğretmen görüşleri Şekil 3.2.1'de verilmiştir.

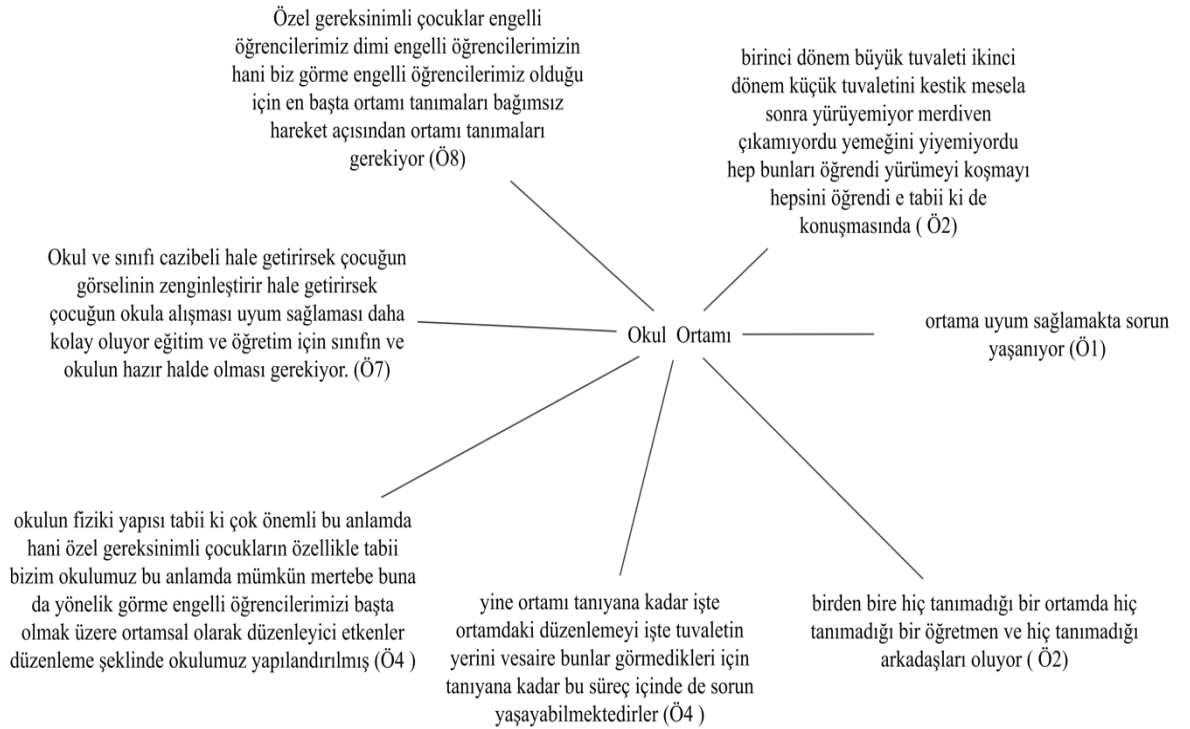
Şekil 3.2.1. Bireysel Faktörler Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri



3.2.1.1.2. Okul Ortamı

Ev ortamından uzaklaşmış olmaları nedeniyle okul ortamıyla etkileşim kurmakta sorun yaşayan öğrencilerin, ortama uyum sağlamakta zorlandığı belirtilmiştir. Okulun fiziki yapısının da önemli bir etken olduğu ve özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği belirtilerek, okul ve sınıfın cazibeli hale getirilmesinin çocuğun görsel zenginliği artırarak okula uyum sağlamasını kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Öğrencilerin ortamı tanımasının bağımsız hareket açısından önemli olduğu ve yaşanan uyum sorunlarının çocukların akademik gelişimini de olumsuz etkileyeceği belirtilmiştir. Özellikle görme engelli öğrencilerin, hiç tanımadıkları bir ortamda, öğretmen ve arkadaşlarıyla karşılaşarak uyum sürecinde sorunlar yaşayabileceği ifade edilmiştir. Ancak, okulda görülen uyum sorunlarına rağmen devamsızlık durumu yaşanmadığı sürece çocuğun tamamen okuldan bağının kopmasının söz konusu olmadığı belirtilmiştir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşlerinden bazılarına Şekil 3.2.2’de yer verilmiştir.

Şekil 3.2.2.Okul Ortamı Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri



3.2.1.1.3. Aile

Okula uyumu etkileyen faktörlerden biri olan ailenin çocukla yakın temas içinde olması ve çocuğun eğitimine yönelik bir arayış içinde olması gerektiği ifade edilmiştir. Aile tutumlarının önemli olduğu belirtilerek ailenin, öğretmenle işbirliği yapması ve okula güvenmesi gerektiği belirtilmiştir. Özellikle özel gereksinimli çocuklarda, ailelerin korumacı davranışlarının çocuğun girişkenliğini ve özerkliğini zorlaştırabileceği belirtilmiştir. Aile içi iletişim ve şiddetin de çocuğun okula uyum sürecini etkileyebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, ailenin eğitim seviyesinin de çocuğun uyumunu etkileyen bir faktör olduğu ifade edilerek bilinçli bir ailenin çocuğunu daha çok önemseyeceği ve öğretmenle işbirliği yaptığı belirtilmiştir. Bu kod ile ilgili öğretmen görüşü örnekleri Şekil 3.2.3'te verilmiştir.

Şekil 3.2.3. Aile Koduna İlişkin Örnek Öğretmen Görüşleri

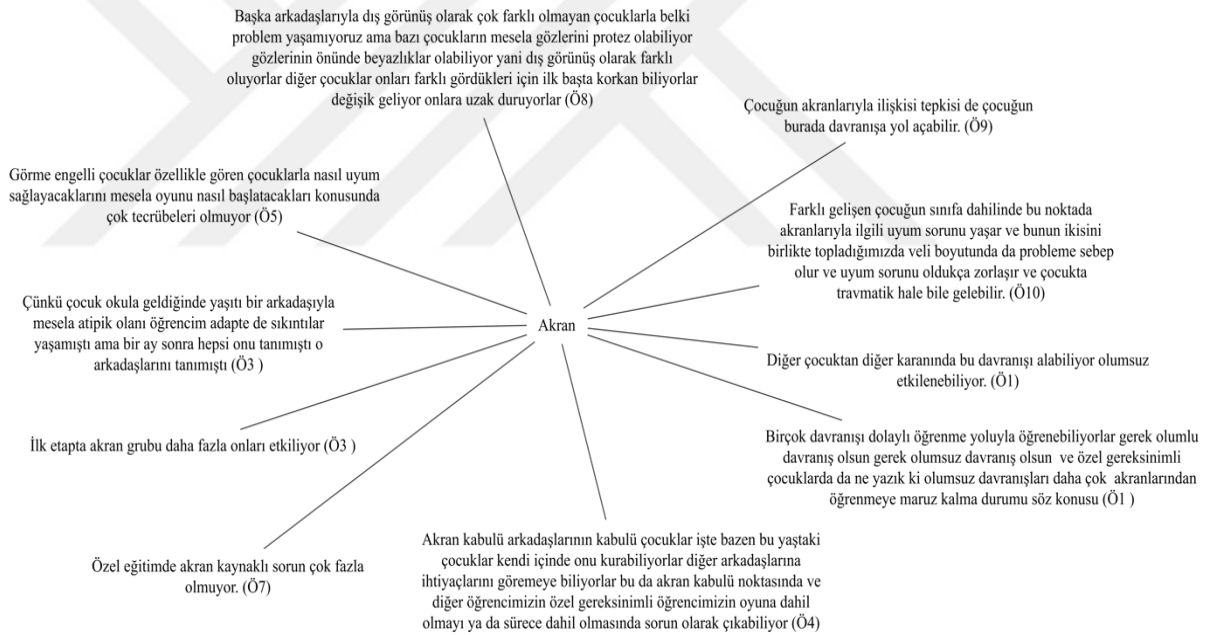


3.2.1.1.4. Akran

Okula uyumu etkileyen faktörler arasında akranların da olduğu ve çocukların olumlu veya olumsuz davranışları dolaylı olarak akranlarından öğrenebildiği ifade

edilmiştir. Özel gereksinimli çocukların da ne yazık ki olumsuz davranışları daha çok akranlarından öğrendikleri belirtilmiştir. Okula uyumda öğretmen ve akran kaynaklı sorunların yaşandığı ifade edilmiştir. Akran grubunun, çocukların okula uyumunu etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu ve akran kabulünün, çocukların okula uyumunda önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Özel eğitimde akran kaynaklı sorunlar daha az görülmekle birlikte, farklı gelişen çocukların sınıfa dahil olması sonucunda akran arası uyum sorunu yaşandığı ve bu durumun veli boyutunda da probleme sebep olduğu belirtilmiştir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.4'te verilmiştir.

Şekil 3.2.4. Akran Kodu Öğretmen Görüşleri

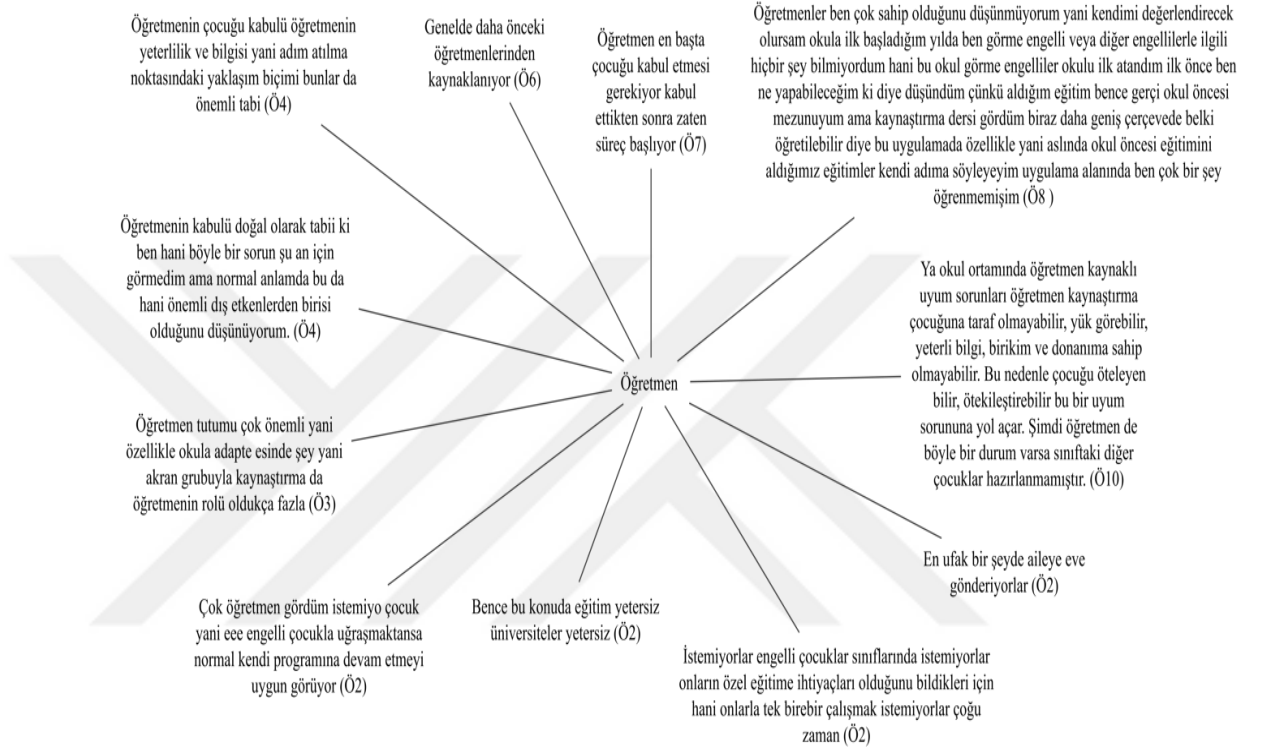


3.2.1.1.5. Öğretmen

Öğretmenlerin de okula uyum sorunlarına etki ettiği belirtilmiştir. Engelli çocukların sınıflarında istenmediği ve özel eğitime ihtiyaçları olduğu bilinmesine rağmen, öğretmenlerin genellikle tek başlarına çalışmak istedikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin tutumu, kabulü, yeterliliği ve bilgisinin okula uyum sürecinde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin çocuğu kabul etmesi gerektiği ve öğretmen kaynaklı uyum sorunlarının diğer çocukları da etkileyebileceği vurgulanmıştır. Eğitim sistemi ve üniversitelerin yetersizliğinin de bu sorunların bir

nedeni olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşlerine Şekil 3.2.5'te yer verilmiştir.

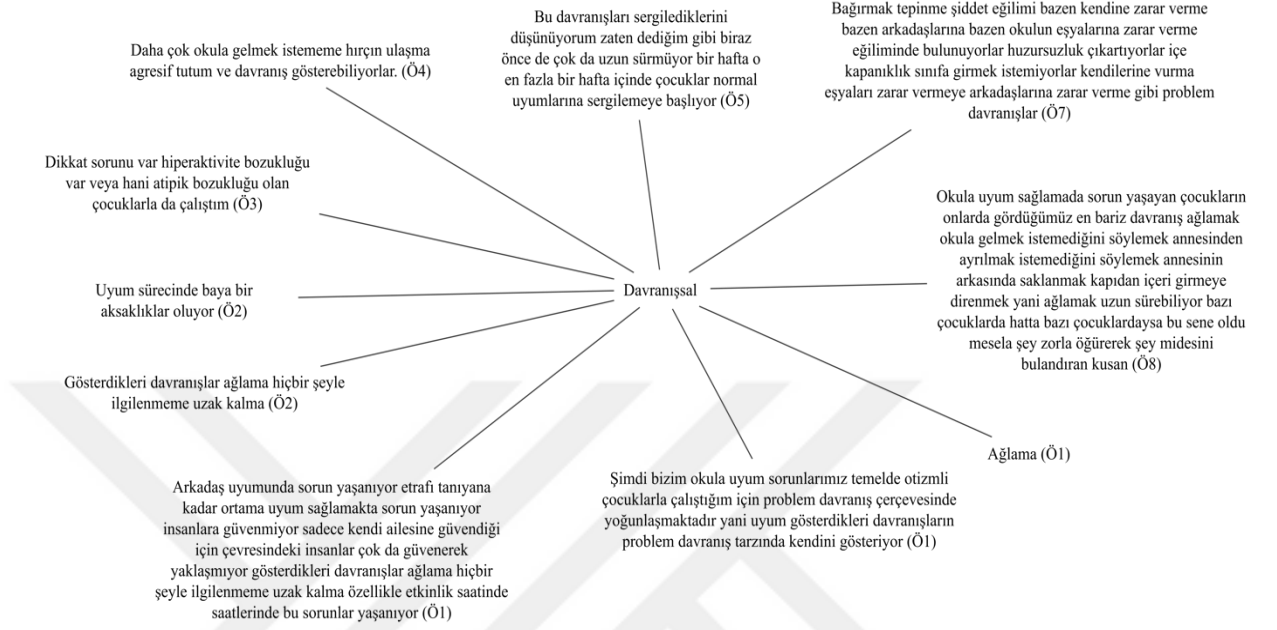
Şekil 3.2.5. Öğretmen Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.1.1.6. Davranışsal

Okula uyum sorunlarının, otizmlili çocuklarla çalışıldığında problem davranışları çerçevesinde yoğunlaştığı belirtilerek bu davranışların ağlama, saldırganlık, kaçma, arkadaş uyumunda sorun yaşama ve insanlara güvenmeme gibi davranışların yer aldığı ifade edilmiştir. Dikkat ve hiperaktivite sorunu yaşayan veya atipik bozukluğu olan çocukların da okula uyum sağlamada sorun yaşamış olabilecekleri belirtilmiştir. Bu sorunlar arasında okula gelmek istememe, hırçınlık, agresif tutum ve davranışlar, bağırma, tepinme, şiddet eğilimi, kendine veya başkalarına zarar verme gibi davranışların yer aldığı ifade edilmiştir. Okula uyum sağlamada sorun yaşayan çocukların en bariz davranışları arasında ağlama, okula gelmek istememe, annesinden ayrılmak istememe ve kapıdan içeri girmeye direnme gibi davranışların yer aldığı belirtilmiştir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşlerine Şekil 3.2.6'da yer verilmiştir.

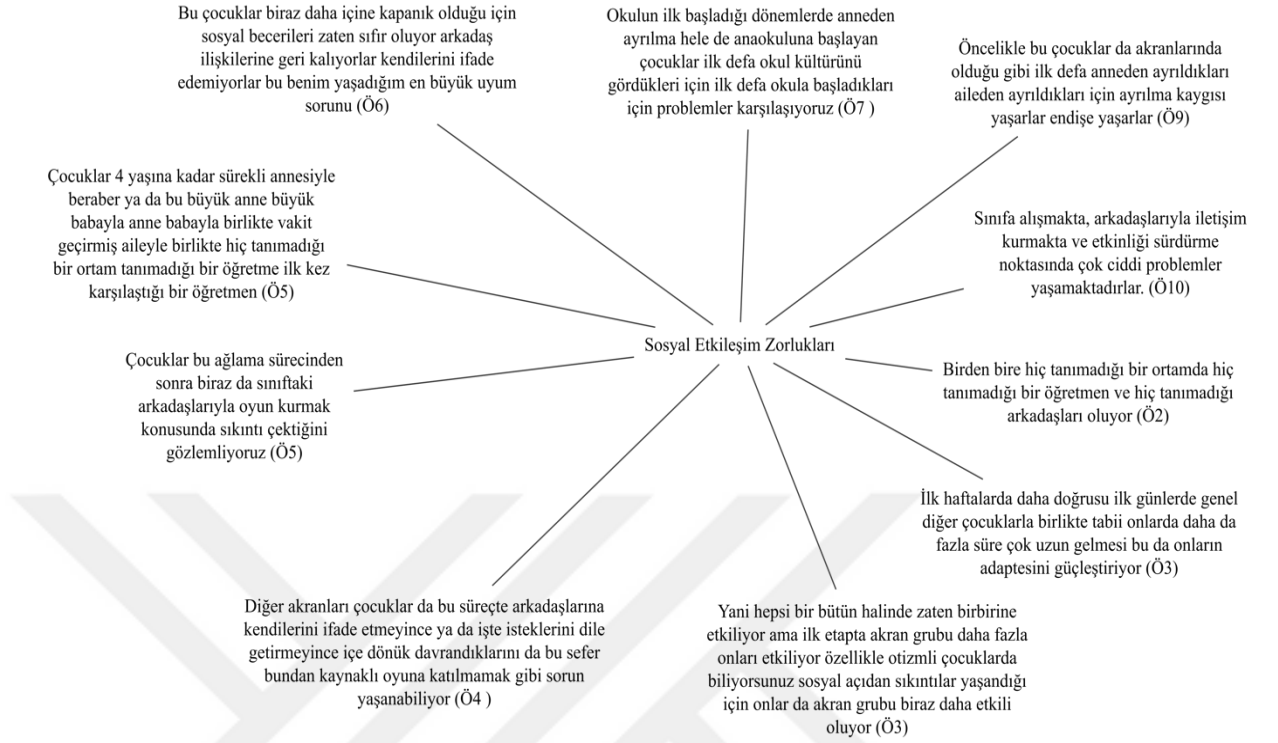
Şekil 3.2.6. Davranışsal Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.1.1.7. Sosyal Etkileşim Zorlukları

Okula başlayan çocukların, arkadaş uyumu ve ortama uyum sağlama konusunda sorunlar yaşamış olabilecekleri belirtilmiştir. Bazı çocukların dikkat sorunu, hiperaktivite bozukluğu veya atipik bozukluk gibi durumlarla karşılaşmış olabilecekleri ifade edilmiştir. Otizmlili çocukların sosyal açıdan sıkıntılar yaşadığı için akran grubu etkisinde kalmış olabilecekleri belirtilerek iletişim kurmakta zorlanan çocukların, içe dönük davrandıkları ve arkadaş ilişkilerinde geri kaldıkları ifade edilmiştir. Okula başlama döneminde anneden ayrılma kaygısının da yaşanmış olabileceği ve bu nedenle, çocukların okula uyum sağlamaları için desteklenmiş olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.7’de verilmiştir.

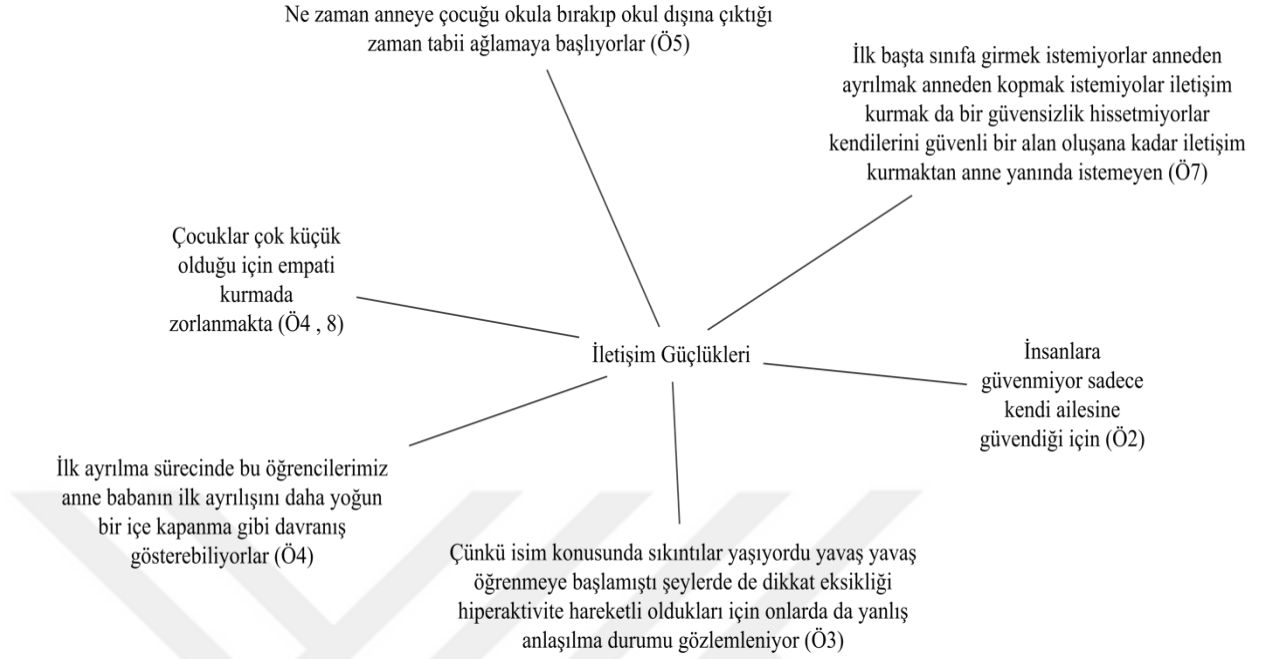
Şekil 3.2.7. Sosyal Etkileşim Zorlukları Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.1.1.8. İletişim Güçlükleri

Okula uyumu etkileyen faktörler arasında iletişim güçlüklerinin de olduğu ve bazı çocukların sadece ailelerine güven duyduğu, diğer insanlara güvenmekte ise zorlandığı ifade edilmiştir. Görme engelli öğrencilerin isim konusunda sıkıntılar yaşadığı ve dikkat eksikliği, hiperaktivite gibi durumların yanlış anlaşılmalara yol açabildiği belirtilmiştir. Özellikle ilk ayrılma sürecinde öğrencilerin içe kapandığı ve iletişim kurmakta güçlük çektikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, küçük yaş grubu çocukların empati kurmakta zorlandıkları ve anneden ayrılmak istemedikleri belirtilmiştir. İletişim kurmak için güvenli bir alan oluşana kadar anne yanında kalmak istedikleri vurgulanmıştır. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.8’de verilmiştir.

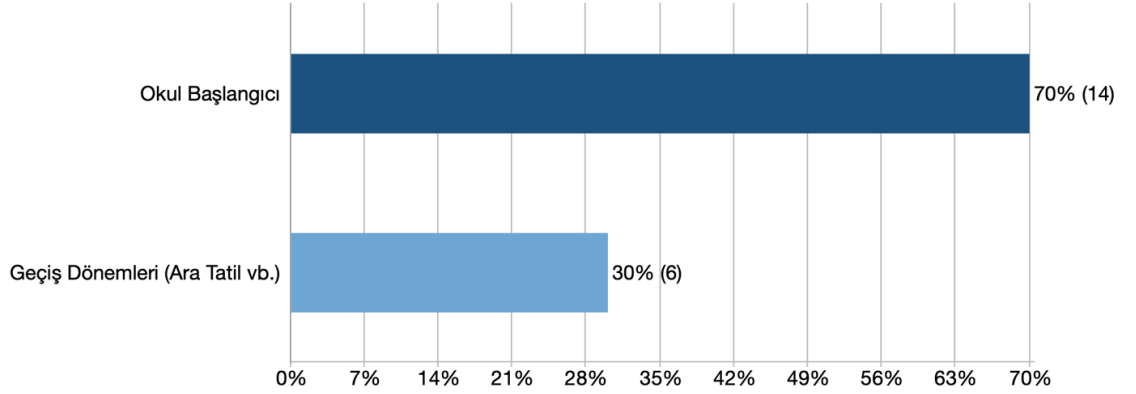
Şekil 3.2.8. İletişim Güçlükleri Öğretmen Görüşleri



3.2.2. Problem Yoğunlaşma Dönemleri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı

Problem yoğunlaşma dönemleri teması okul başlangıcında ve geçiş dönemleri olmak üzere iki ayrı alt koda ayrılmıştır: Bu dönemlerin her biri, okula uyumla ilgili sorunların şiddetlenebileceği bir zamanı temsil etmektedir. Bu tema kapsamında, kodların dağılımı Tablo 4.3'te verilmiştir. Bu tablo aynı zamanda kodların dağılımını da sunarak her bir kodun verilerde ne sıklıkla yer aldığı ve sorunun yoğunlaştığı dönemleri etkilemede ne kadar öne çıktığı hakkında fikir vermektedir.

Tablo 3.2.3. Problem Yoğunlaşma Dönemleri Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı



Problem yoğunlaşma dönemleri temasında yapılan açıklamalara göre, çocukların uzun süre evde kaldıkları, ara tatiller, yarıyıl tatilleri gibi durumlarda okula dönüşte uyum sorunu yaşadıkları belirtilmiştir. Tatil sürelerinin uzamasıyla birlikte bu sorunların daha da arttığı ifade edilmiştir. Özellikle okula ilk başlama döneminde, çocukların okula alışma sürecinde bazı uyum sorunları yaşadıkları vurgulanmıştır. Ancak genellikle bu sorunların 2-2,5 ay içinde çözüldüğü belirtilmiştir.

3.2.2.1. Okul Başlangıcı

Okul başlangıcında uyum sorunları yaşanmaktadır ve genellikle bu sorunlar ilk 2-3 aylık eğitim sürecinde görülmektedir. Bu süre bazen bir hafta, bazen bir ay, bazen de bir dönem boyunca sürmektedir. Çocuklar ilk haftalarda etraflarını tanımakta zorlanıp anne-babalarından ayrılmakta güçlük çekseler de öğretmenle uyumlu sağlıklı bir ilişki kurduklarında bu sorunları aşabilmişlerdir. Ağlama seansları genellikle 1-2 gün veya en fazla bir hafta sürmekte ve bu sorunlar genellikle eğitim -öğretim döneminin başında görülmüştür. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.9'da verilmiştir.

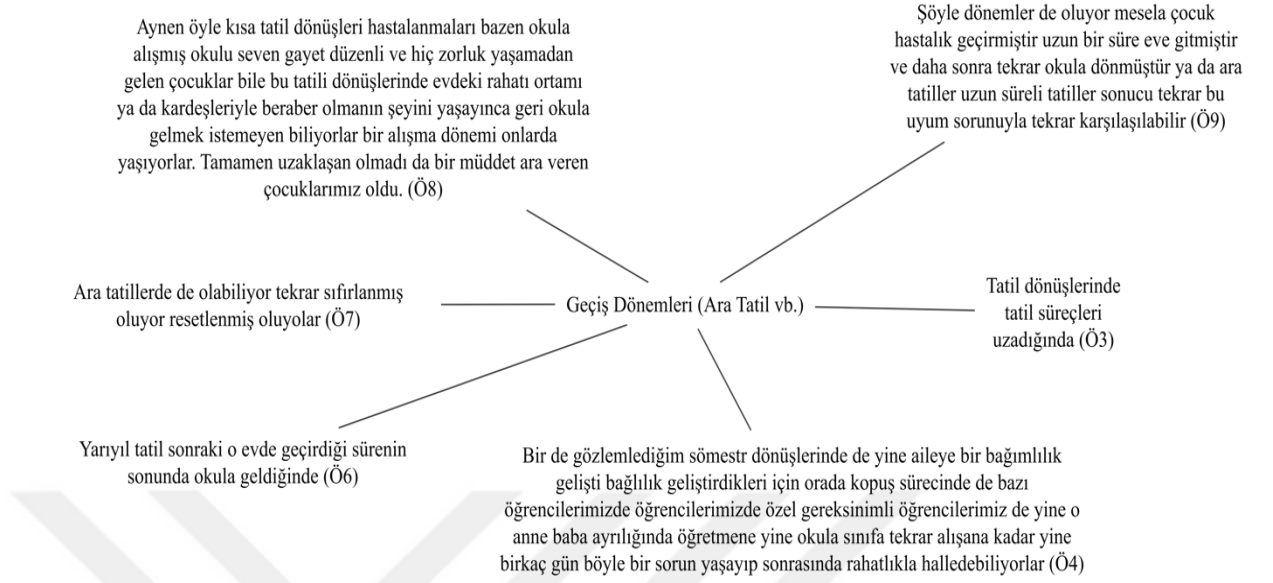
Şekil 3.2.9. Okul Başlangıcı Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.2.2. Geçiş Dönemleri (Ara Tatil vb.)

Tatil dönüşlerinde öğrencilerin okula alışmada zorluk çektiği ifade edilmiştir. Özellikle sömestr dönüşlerinde aileye bağımlılıklarının arttığı, öğrencilerin anne-baba ayrılığından ciddi şekilde etkilendikleri, ara tatillerde öğrencilerin okula alışma sürecinin yeniden başladığı ve bazı öğrencilerin evdeki rahatlığı okula gitmeye tercih ettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, uzun süreli hastalık veya tatil sonrasında öğrencilerin okula uyum sağlama sürecinde zorluk yaşamış olabilecekleri vurgulanmıştır. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.10'da verilmiştir.

Şekil 3.2.10. Geçiş Dönemleri (Ara tatil vb.) Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.3. Etkili Yaklaşımlar ve Stratejiler Temasına İlişkin Alt Kodların Dağılımı

Etkili yaklaşımlar ve stratejiler teması, her biri adaptasyon sürecinin bir yönünü ele alan çeşitli kodlara ayrılmıştır. Bu kodlar ve açıklamaları aşağıdaki gibidir:

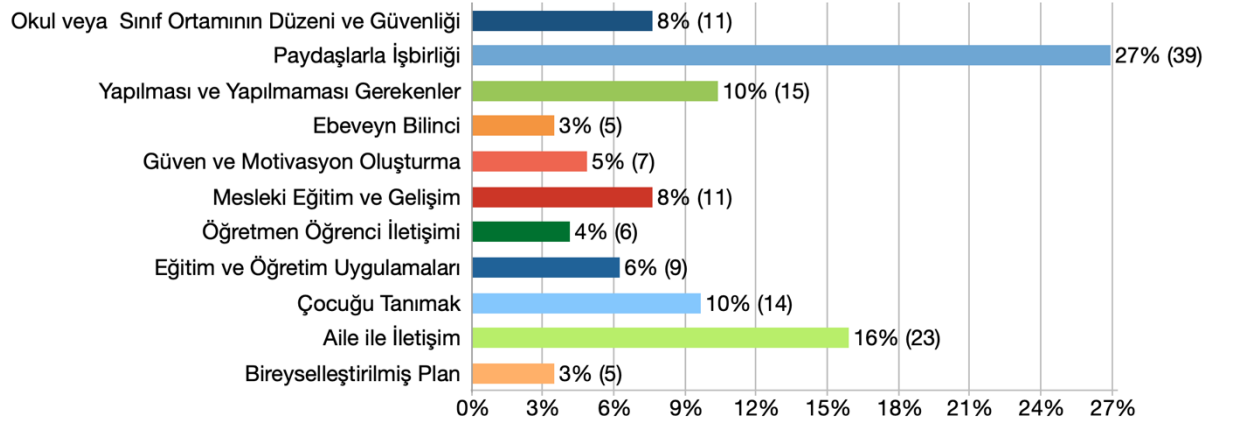
- *Okul-Sınıf Ortamının Düzeni ve Güvenliği:* İyi düzenlenmiş ve güvenli bir okul ve sınıf ortamının sağlanması, bir çocuğun uyum sağlamasını kolaylaştırmaya önemli ölçüde katkıda bulunabilir. Bu hem fiziksel hem de duygusal güvenliği içerir.
- *Paydaşlarla İşbirliği:* Bir çocuğun eğitimine dahil olan tüm taraflar-ebeveynler, öğretmenler, yöneticiler ve hatta öğrencilerin kendileri arasındaki işbirliği, daha sorunsuz bir adaptasyon sürecini kolaylaştırabilir.
- *Yapılması ve Yapılmaması Gerekenler:* Net yönergeler ve beklentiler sağlamak, öğrencilerin okul ortamında nasıl davranacaklarını ve nasıl etkileşimde bulunacaklarını anlamalarına yardımcı olarak kafa karışıklığını azaltabilir ve adaptasyonu kolaylaştırabilir.
- *Ebeveyn Bilinci:* Ebeveynleri okula adaptasyonun zorlukları ve çocuklarını nasıl destekleyebilecekleri konusunda eğitmek çok

önemlidir çünkü ebeveyn katılımı çocuğun geçiş sürecini önemli ölçüde kolaylaştırabilir.

- *Güven ve Motivasyon Oluşturma*: Öğrenciler ve öğretmenleri arasında güvene dayalı bir ilişki kurulması ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonun teşvik edilmesi, okula karşı olumlu bir tutumu teşvik edebilir ve uyum sürecine yardımcı olabilir.
- *Mesleki Eğitim ve Gelişim*: Öğretmenler ve okul personeli, öğrencileri okula uyum yolculuklarında desteklemek için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmalıdır.
- *Öğretmen ve Öğrenci İletişimi*: Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkili iletişim beklentileri netleştirebilir, sorunları çözebilir ve öğrencilerin okulda kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olabilir.
- *Eğitim ve Öğretim Uygulamaları*: Farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan uygun eğitim programının ve müfredatın uygulanması okul adaptasyonunu kolaylaştırabilir.
- *Çocuğu Tanımak*: Bir çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi alanlarını ve endişelerini anlamak, daha kişiselleştirilmiş bir destek sağlayarak uyum sürecini kolaylaştırabilir.
- *Aile ile İletişim*: Evdeki sağlıklı iletişim, çocuğun endişelerini ve duygularını ifade etme becerisini destekleyerek okula daha iyi uyum sağlamasını teşvik edebilir.
- *Bireyselleştirilmiş Plan*: Her çocuğun özel ihtiyaçlarına ve koşullarına göre uyarlanmış bir plan geliştirmek, mümkün olan en etkili desteği almalarını sağlayabilir.

Bu kodların dağılımı Tablo 3.2.4'te sunulmakta ve her bir stratejinin okul adaptasyonunu desteklemedeki sıklığı ve uygunluğu hakkında bir fikir vermektedir.

Tablo 3.2.4. Etkili yaklaşımlar ve stratejiler temasına ilişkin kodların dağılımı



Ailelerin çocuklarına destek olması gerektiği belirtilerek çocuklarına bağımsızlık kazandırmaları, okula hazırlamaları ve okulda uyum sağlamalarına yardımcı olmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin çocukların gelişimlerine katkı sağlamaları gerektiği, diğer paydaşlarla sıkı bir işbirliği içinde olunması, okul öncesi öğretmeni, rehber öğretmeni ve ailenin koordineli bir şekilde çalışması, rehberlik servisleri, RAM ve pedagog gibi uzmanlardan destek alınabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca engelli çocukların eğitim gördüğü okullarda doktor ya da psikolog gibi uzman kişilerin desteğinin olması gerektiği belirtilmiştir.

Okul ortamının çocuğa uygun hale getirilmesi ve oyun yoluyla sorunların çözülmesi önerilmiş ve güvenli bir ortamın sağlanması üzerinde durulmuştur. Öğretmenler tarafından, aile ve öğretmen işbirliği ile çocuğun sorunlarının çözülebileceği belirtilmiştir.

Çocukların eğitimi için çocuğun bireysel durumuna göre eğitim planlanması, ailelerle işbirliği içinde olunması ve bireysel planlar hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin, çocukları tanıyarak onlara uygun yaklaşımlar belirlemesi ve ön yargılı olmamasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Engelli çocukların tespiti ve uyum programlarının da önemli bir konu olduğu ve ayrıca drama, oyun, hikâye gibi yöntemlerin kullanımı da önerilmiştir.

Uyum haftası ve oryantasyon sürecinin, çocuğun okula alışması için önemli olduğu ve okulun çocuğa göre hazırlanması ve destek sağlanmasının gerekli olduğu

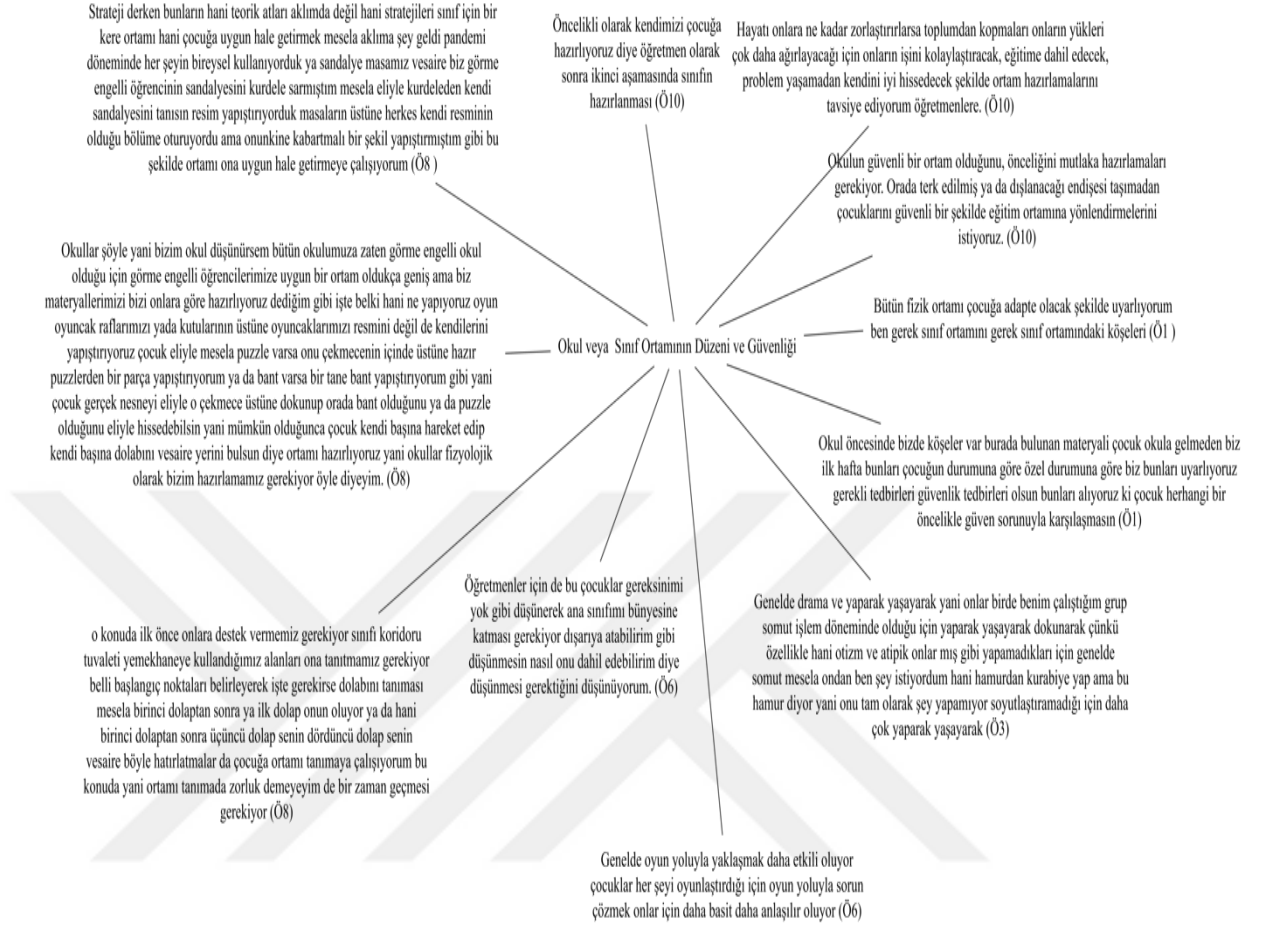
ifade edilmiştir. Farklı engel çeşitleri için farklı stratejiler geliştirilmesi gerektiği, duyu bütünleme eğitiminin önemli olduğu, öğretmenlerin olumsuz yaklaşım içine girmemesinin ve güvenli bağ kurmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Eğitimlerin kesintisiz olması ve öğretmenlerin bilgilerinin sürekli artırılması, uzman desteği ve uygulamaya dönük eğitimler yapılması, hizmet içi eğitimler ve seminerlerle öğretmenler ve velilerin desteklenmesi, ailelerin öğretmenlerle işbirliği yapması ve çocukların kabul edilmesi de başarılı bir eğitim için gerekli olduğu belirtilmiştir.

3.2.3.1. Okul-Sınıf Ortamının Düzeni Ve Güvenliği

Okul veya sınıf ortamının düzeni ve güvenliği konusunda yapılan açıklamalarda, öğretmenlerin çocuklara uygun bir ortam hazırlaması gerektiği vurgulanmasının yanı sıra bu ortamın fiziksel düzenlemelerinin yapılması, drama ve yaparak yaşayarak gibi etkili yaklaşımların da kullanılması önerilmiştir. Öğretmenlerin bu düzenlemeleri yaparken, özellikle özel gereksinimli çocukları dahil etmek için çaba göstermeleri gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin yanı sıra okulların da güvenli bir ortam sağlaması ve çocukların eğitimlerine engel olacak sorunlarla karşılaşmamaları için gerekli tedbirleri alması gerektiği vurgulanmıştır. Stratejiler arasında, çocuklara uygun hale getirilmiş bir ortam hazırlanması ve öğretmenlerin de çocukların eğitimi için donanımlı olması yer almaktadır. Ayrıca, çocukların toplumdan kopmamaları için işlerinin kolaylaştırılması ve güvenli bir ortamda eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.11'de verilmiştir.

Şekil 3.2.11. Okul-Sınıf Ortamının Düzeni ve Güvenliği



3.2.3.2. Paydaşlarla İşbirliği

Çocukların gelişim sürecinde aile, sınıf öğretmeni, çocuk psikologları ve RAM'lar gibi paydaşların işbirliği önemli bir rol oynadığı belirtilerek bu işbirliği sürecinde öğretmenlerin rehber öğretmenlerle sıkı bir iletişim halinde olmasının gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, okul yönetimi, aileler ve diğer uzmanlarla da işbirliği yapılmasının gerektiği çocukların özel ihtiyaçları doğrultusunda okulda doktor ya da psikolog gibi uzmanların da bulunması gerektiği belirtilmiştir. Ailelerle işbirliği yaparak çocukların sorunlarının tespit edilmesi ve çözüme kavuşturulması önemli bir adım olarak görülmüştür. Sabır ve işbirliğinin önemli olduğu vurgulanmış ve rehberlik servisleri, psikolojik danışmanlar ve pedagoglar gibi uzmanlardan destek alınması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri ve sınıftaki iletişimi sağlamaları da önemli bir konu olarak ifade edilmiştir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.12'de verilmiştir.

Şekil 3.2.12. Paydaşlarla İşbirliği Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.3.3. Yapılması Ve Yapılmaması Gerekenler

Çocukların okula hazırlanması ve okulda nasıl davranmaları gerektiği konusunda öneriler yer almaktadır. Bazı ailelerin çocuklarına koşulsuz sevgi ve onay gösterdikleri, çocukları kendilerinden bağımsız yetiştirdikleri ve okul hakkında bilgi verdikleri görülmüştür. Ayrıca, okulda yetişkinlerin aşırı koruyucu veya tutarsız yaklaşımlarda bulunmadıkları, çocukları kabul ettikleri ve olumsuz tutumlardan kaçındıkları belirtilmiştir. Çocukların öz bakım ve iletişim becerilerini geliştirmeleri için her şeyi kendilerinin yapmalarına izin verildiği önerilerek, özel gereksinimli çocukların erken fark edildiği ve destek eğitimleriyle daha iyi seviyeye gelebilecekleri ifade edilmiştir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.13'te verilmiştir.

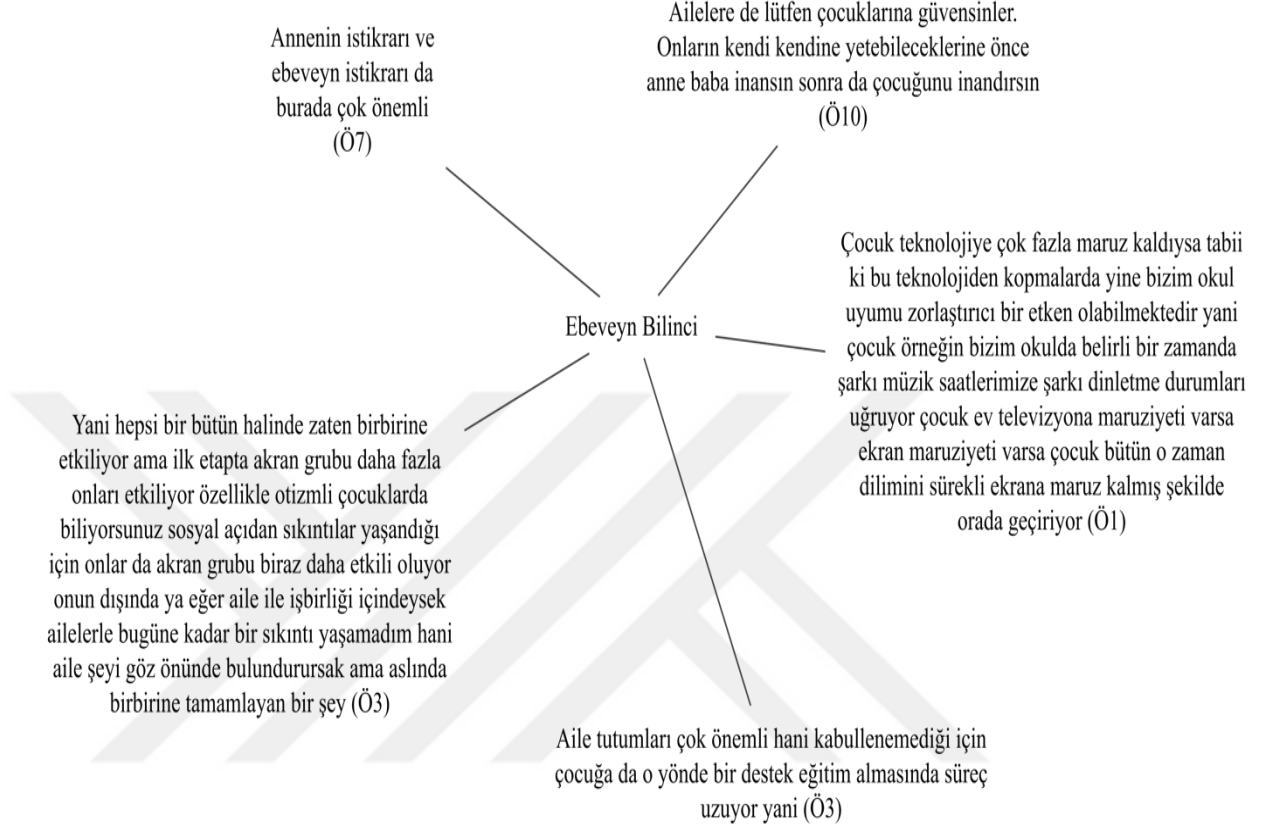
Şekil 3.2.13. Yapılması ve Yapılmaması Gerekenler Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.3.4. Ebeveyn Bilinci

Aile tutumlarının okula uyumda önemli olduğu, çocukların teknolojiye maruz kalmasının uyumu zorlaştırabileceği ifade edilirken, ailelere yönelik çocuklarına güvenmeleri ve kendi kendilerine yetebileceklerine inanmaları tavsiye edilmiştir. Ayrıca, akran grubunun özellikle otizmlili çocuklar üzerinde etkili olduğu ve ebeveyn istikrarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.14'te verilmiştir.

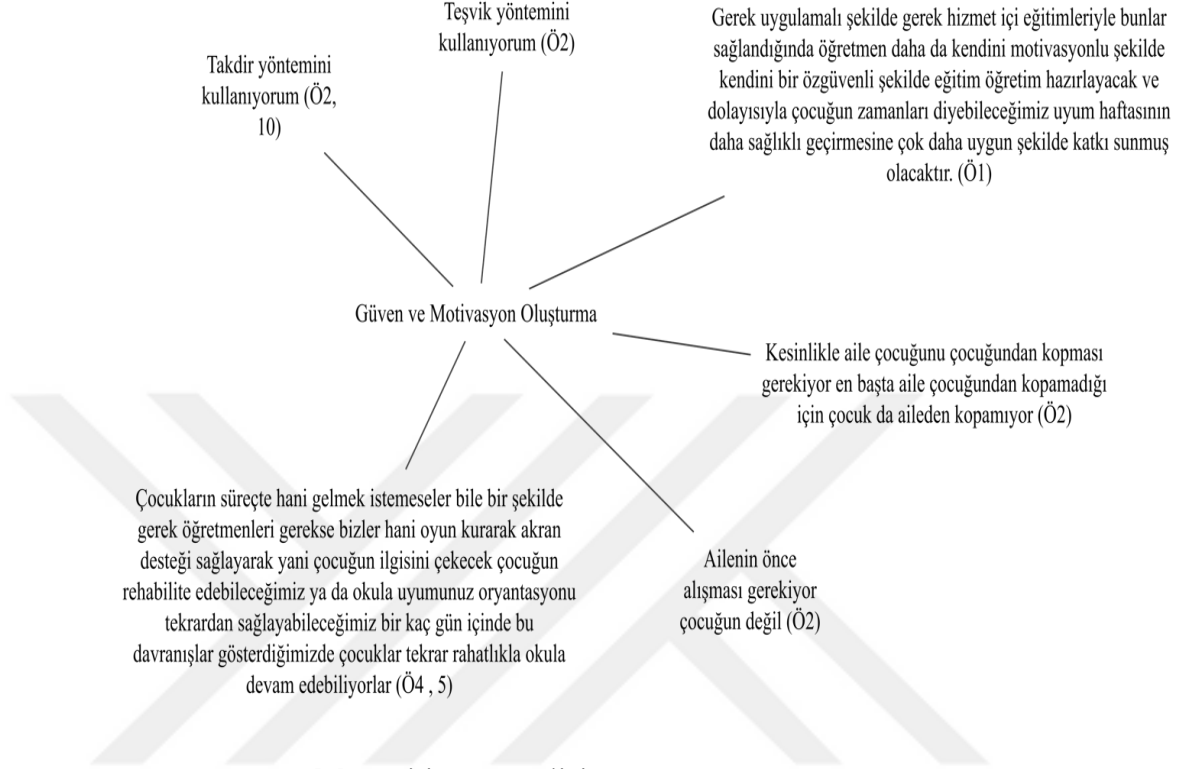
Şekil 3.2.14. Ebeveyn Bilinci Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.3.5. Güven Ve Motivasyon Oluşturma

Öğretmenlerin özgüvenli ve motivasyonlu bir şekilde eğitim öğretim hazırlaması için uygulamalı eğitimlerin önemine değinilmiştir. Ayrıca, çocukların okula uyum sağlaması için öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin çocukların ilgisini çekecek oyunlar ve akran desteği sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Çocuklarının okula uyum sağlaması için öncelikle ailelerin okula karşı olumlu olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin takdir ve teşvik yöntemlerini kullanarak çocukların davranışlarını düzenlemesi ve akran kabulü sağlaması önerilmiş ancak, bazı çocukların tikleri ve diğer davranışları nedeniyle dikkat çektiği ve bu davranışların konuşularak önüne geçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri 3.2.15’te verilmiştir.

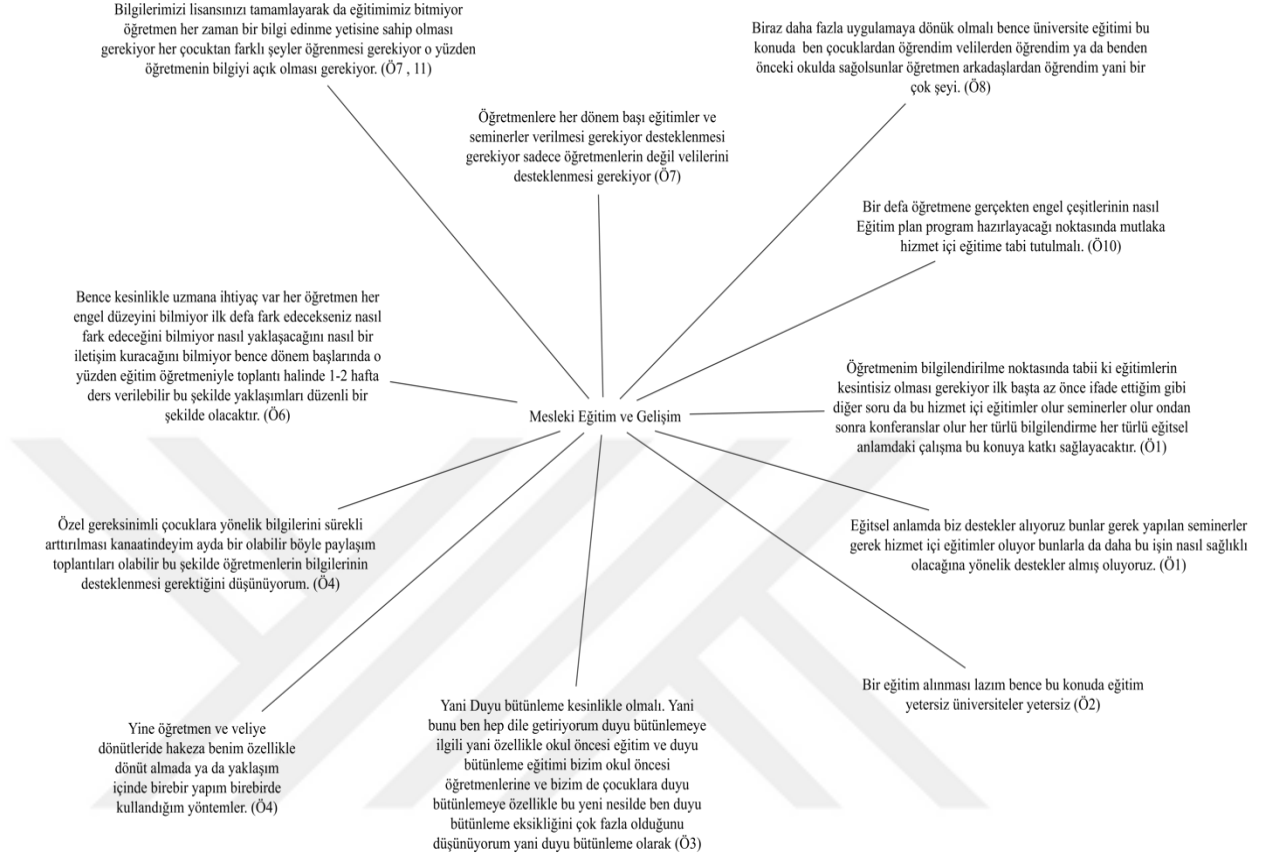
Şekil 3.2.15. Güven ve Motivasyon Oluşturma



3.2.3.6. Mesleki Eğitim Ve Gelişim

Mesleki eğitim ve gelişim konusunda öğretmenlere destekler verildiği belirtilmiş, seminerler, hizmet içi eğitimler, konferanslar gibi çalışmalarla bilgilendirme sağlanmıştır. Duyu bütünlüme eğitiminin özellikle okul öncesi öğretmenleri ve çocuklar için önemli olduğu, öğretmenlere ve velilere dönütler verilerek yaklaşımların düzenli hale getirildiği belirtilmiştir. Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgilerin sürekli artırılması gerektiği söylenmiş, uzman desteği ve eğitimler alan öğretmenlerin engel çeşitlerine göre eğitim planı hazırladığı görülmüştür. Bu koda ilişkin öğretmen görüşlerine Şekil 3.2.16'da yer verilmiştir.

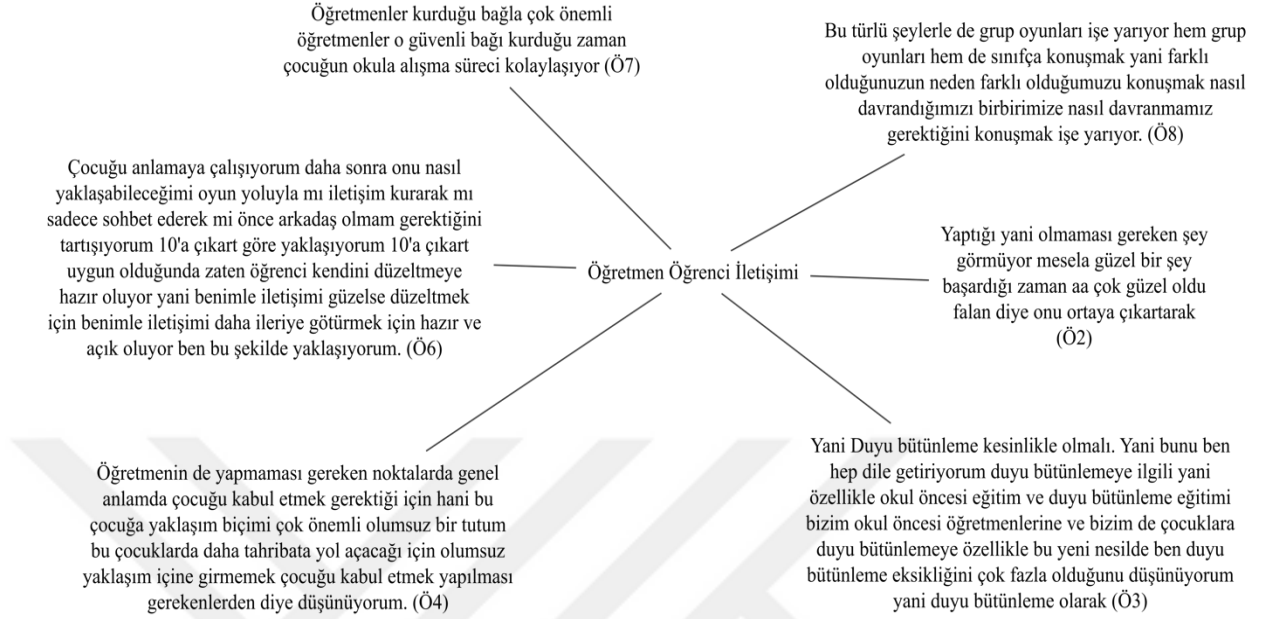
Şekil 3.2.16. Mesleki Eğitim ve Gelişim Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.3.7. Öğrenci İle İletişim

Öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminde duyu bütünlemenin önemli olduğu belirtilirken olumsuz yaklaşımlardan kaçınıldığı ve çocukların kabul edildiği görülmüştür. Öğretmenler, çocukları anlamaya çalışırken, oyun yoluyla iletişim kurarak ve arkadaşça yaklaştıkları belirtilirken ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu güvenli bağın, çocukların okula alışma sürecini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Grup oyunları ve sınıfça konuşmanın da farklılıkların nedenlerini ve nasıl davranılması gerektiğini konuşmak açısından faydalı olduğu belirtilmiştir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.17’de verilmiştir.

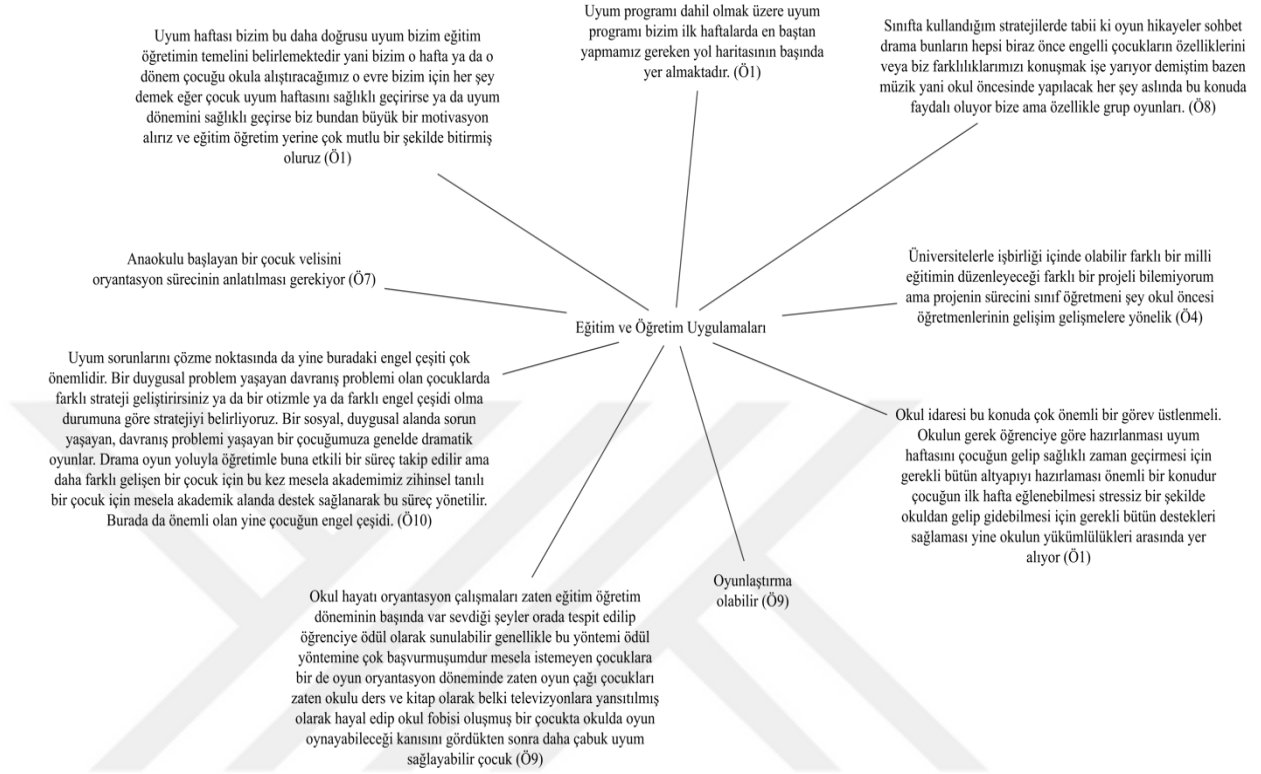
Şekil 3.2.17. Öğrenci İle İletişim Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.3.8. Eğitim Ve Öğretim Uygulamaları

Okul idaresi, öğrencilerin uyum haftasını stressiz ve eğlenceli geçirmeleri için gerekli altyapıyı hazırlaması gerektiği, okulların üniversitelerle işbirliği yaparak farklı projeler düzenleyebileceği ifade edilmiştir. Engeli olan çocuklar için oyunlaştırma, oryantasyon çalışmaları ve ödül yöntemi gibi stratejiler kullanılabileceği gibi farklı stratejiler geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Uyum programı, eğitim öğretimin temelini belirlediği ve ilk haftalarda yapılması gereken en önemli konu olduğu, sınıfta kullanılan stratejiler arasında oyun, hikâye, sohbet, drama ve grup oyunları yer alabileceği diğer ifade edilen durumlar arasındadır. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri 3.2.18'de verilmiştir.

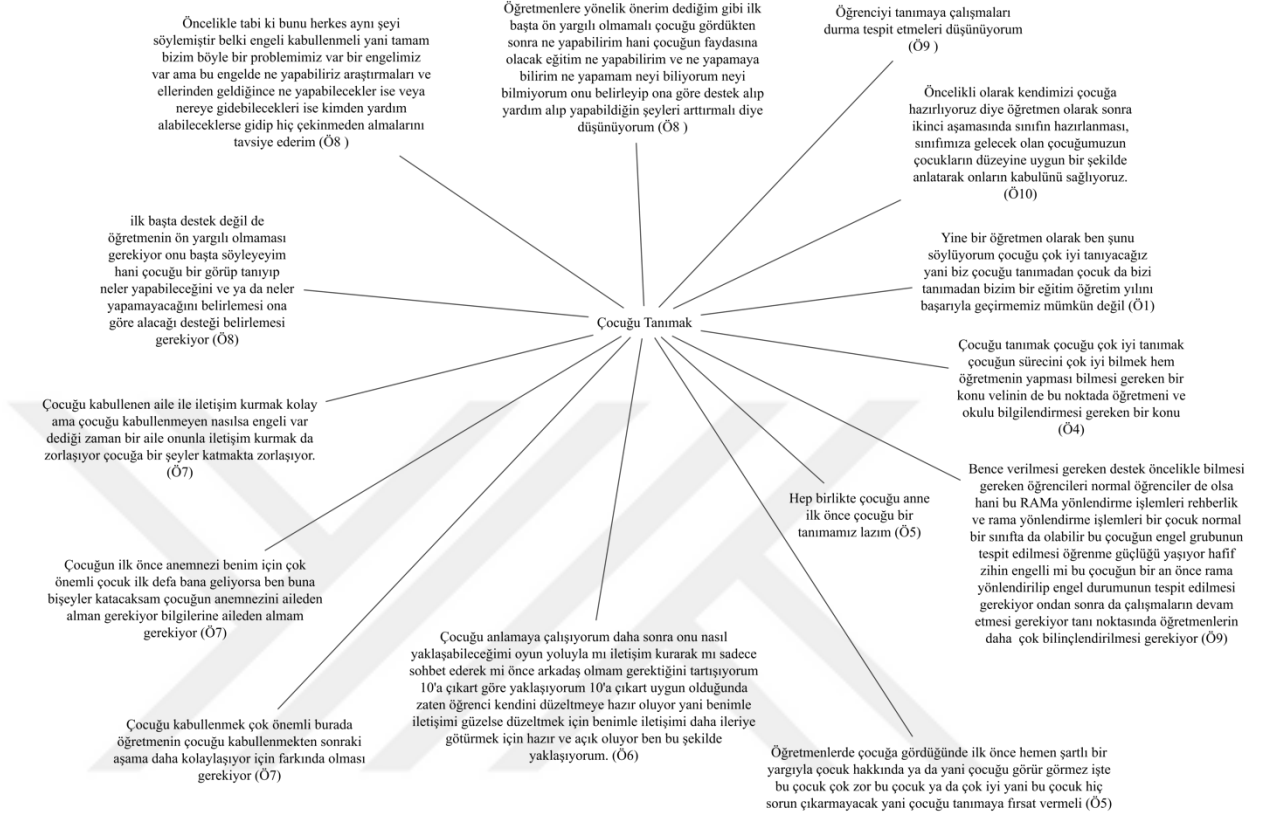
Şekil 3.2.18. Eğitim Ve Öğretim Uygulamaları Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.3.9. Çocuğu Tanımak

Eğitim öğretim yılında başarılı olmak için öğretmenlerin çocuğu tanımalarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin ve velilerin çocuğu tanımaları ve süreci iyi bilmeleri gerektiği, çocuğun anemnezi alınarak öğretmenin ön yargılı olmadan çocuğa nasıl yaklaşacağı belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Çocuğu kabullenmek ve engel durumunu tespit etmenin ve öğretmenlerin çocukları normal öğrencilerden ayırt ederek engel durumunu tespit etmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Sınıfın hazırlanması ve çocukların kabul edilmesinin de önemli bir husus olduğu üzerinde durulmuştur. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.19’da verilmiştir.

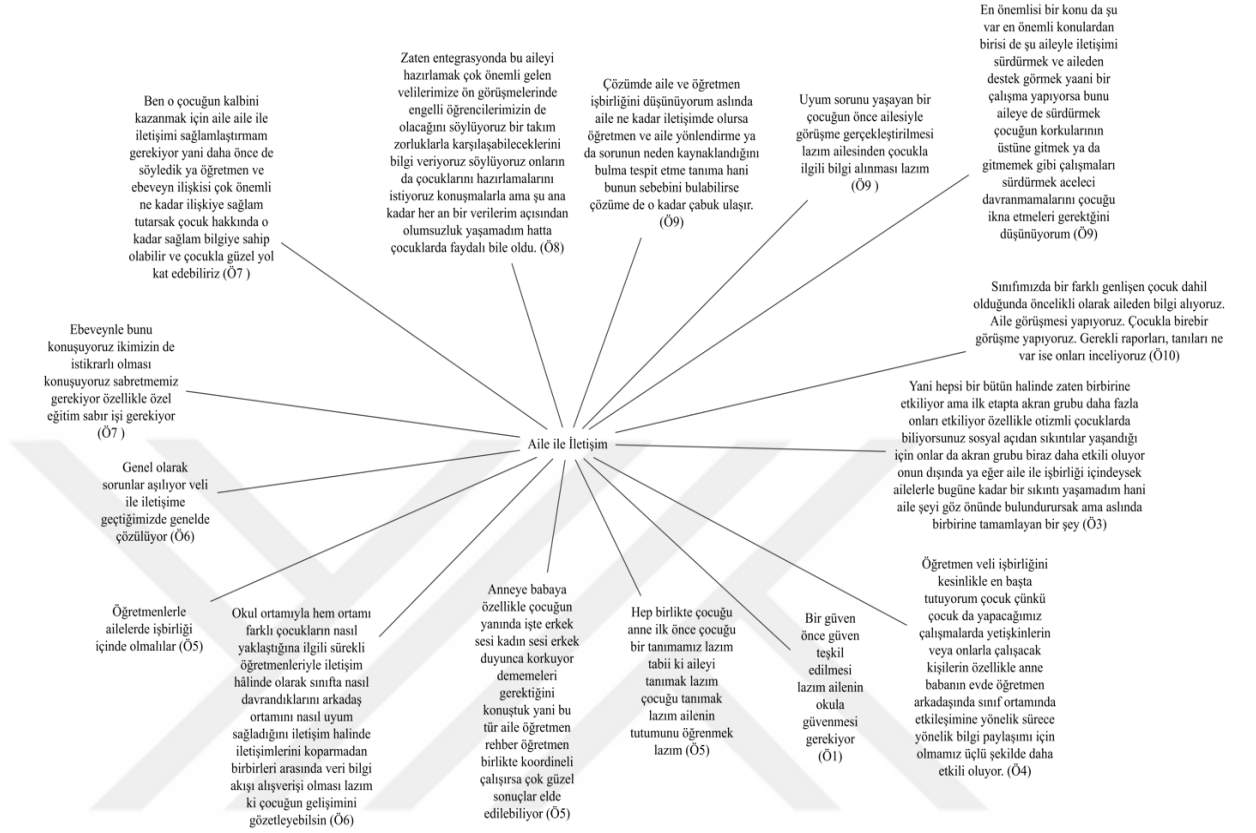
Şekil 3.2.19. Çocuğu Tanımak Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.3.10. Aile İle İletişim

Öğretmenlerin ailelerle işbirliği yapmalarının gerekliliği vurgulanmış ve aileleri sürece dahil ederek onlardan çocukların özel durumlarını öğrenip çalışmalarını planlamalarının önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca, ailelerin okula güvendiği ve çocuklarıyla iletişim halinde olduğu görülmüş ve öğretmenler ile aileler arasındaki iletişimin, çocuğun gelişimi için çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler ile ailelerin veri ve bilgi akışını sürdürmeleri gerektiği belirtilerek uyum sorunu yaşayan çocuklar için ilk olarak aileleriyle görüşme yapılmıştır. Ailelerin çocuklarına destek olmaları ve öğretmenlerle iletişim halinde olmaları gerektiği, sınıfa yeni katılan çocuklar için ailelerden bilgi alındığı ve gerekli raporların incelendiği görülmüştür. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 3.2.20’de sunulmuştur.

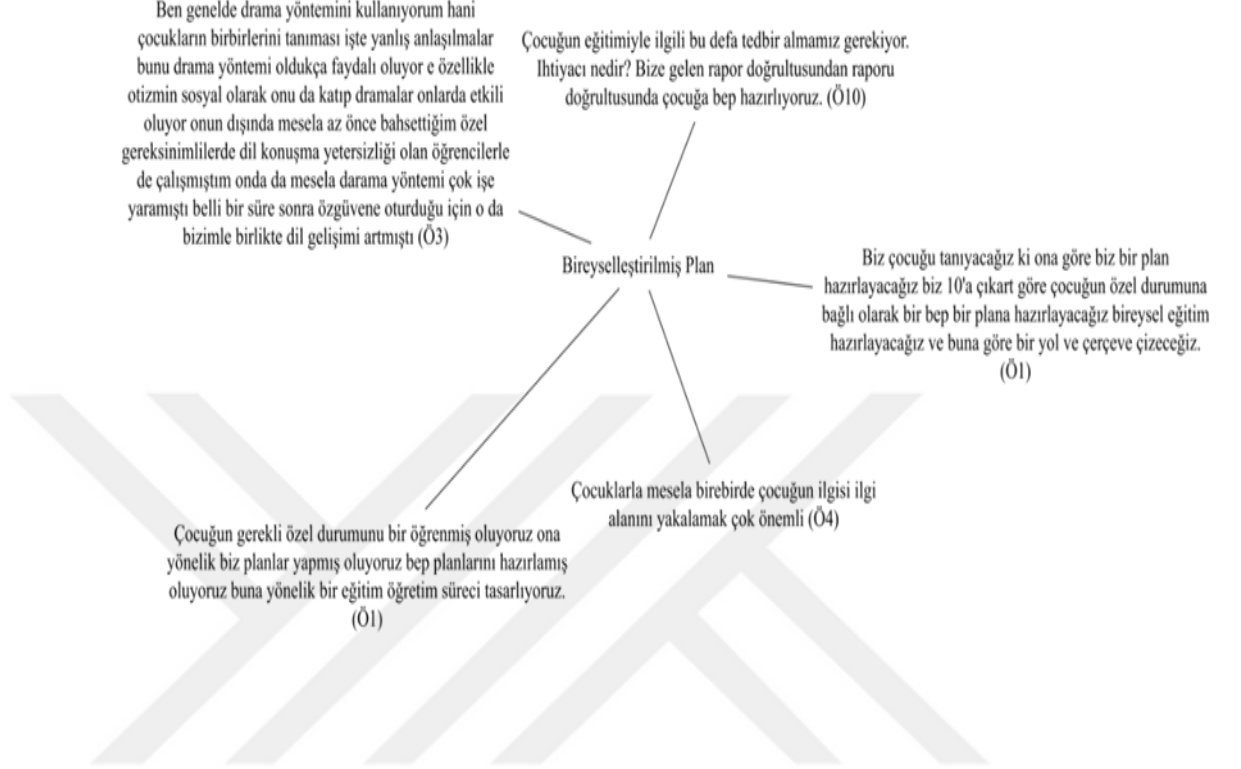
Şekil 3.2.20. Aile İçi İletişim Kodu Öğretmen Görüşleri



3.2.3.11. Bireyselleştirilmiş Plan

Çocuğun özel durumuna bağlı olarak bir bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanması gerektiği belirtilerek bu planın hazırlanması için çocuğun ilgi alanlarına ve özel gereksinimlerine dikkat edilmesinin önemi vurgulanmıştır. Çocuğun eğitimi için rapor doğrultusunda bireyselleştirilmiş plan hazırlanması gerektiği de vurgulanmıştır. Drama yöntemi, özellikle otizm ve dil konuşma yetersizliği olan öğrencilerle çalışmada faydalı olabileceği belirtilerek alanda çalışan öğretmenlere drama yönteminin kullanılması önerilmiştir. Bu kod ile ilgili öğretmen görüşleri Şekil 3.2.21’de verilmiştir.

Şekil 3.2.21. Bireyselleştirilmiş Plan Kodu Öğretmen Görüşleri



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin bulguların ışığında ulaşılan sonuçlara, sonuçların tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular bu başlık altında tartışılacak ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

4.1.1.Nicel ve Nitel Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum durumları araştırılmış ve bu kapsamda nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışma eş zamanlı olarak yürütülmüştür.

Çalışmanın nicel araştırma boyutunda Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (OUÖDÖ-KF) ve kapalı uçlu soruların yer aldığı anket aracılığıyla, %64'ü erkek ve %36 kız öğrenci olmak üzere toplamda 333 çocuğun okula uyumlarının değerlendirmesi alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında değerlendirmesi alınan özel gereksinimli çocukların okula uyum düzeylerinin ortalaması 86, sınıfa katılım 73 ve olumlu yönelim puan ortalamasının 1.11 olduğu görülmektedir.

Çalışmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve öğretmenlerle yüz-yüze görüşmeler yapılmıştır. Toplamda 10 öğretmenle yapılan bu görüşmelerde öğretmenlere ÖG çocukların sınıfı okula uyum sorunları, sorunların nedenleri, sorunlara yönelik uyguladıkları stratejiler, aldıkları destekler ve paydaşlara yönelik önerilerini içeren 16 soru iletilmiştir. Görüşmelerde alınan ses kayıtları deşifre edilmiş ve bu dokümanın Maxqda 2022 programı ile yapılan analiz sonucunda 283 farklı kodlama, üç genel tema ve 22 alt kod ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların okula uyum sağlamada

sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu okula uyum sorunları incelendiğinde çocuklarda gözlenen problem davranışlar arasında; ağlama, saldırganlık, okuldan kaçma, arkadaş uyumunda sorun yaşama ve insanlara güvenmeme gibi davranışların yer aldığı tespit edilmiştir. Öğretmenler ayrıca, okula gelmek istememe, hırçınlık, agresif tutum ve davranışlar, bağırma, tepinme, şiddet eğilimi, kendine veya başkalarına zarar verme gibi davranışların da gözlenen problem davranışlar arasında yer aldığını ifade etmişlerdir. Okula uyum sağlamada sorun yaşayan çocuklarda karşılaşılan en genel problem davranışlar ise ağlama, okula gelmek istememe, annesinden ayrılmak istememe ve kapıdan içeri girmeye direnme gibi davranışların olduğu vurgulanmıştır. Alanyazında okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyumlarının araştırıldığı çok sayıda çalışma mevcuttur. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonucuyla benzer niteliktedir. Alanda yapılan çalışmalardan (Gülay, 2011; Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013; Yalçın, 2018; Başaran, vd.,2018; Hendi ve Garakani, 2019; Özdoğru, 2021; Yıldırım, 2022; Lalovic, vd., 2022; Erdinç, 2022) bu araştırmalar arasındadır.

Araştırmada okul öncesi dönemdeki *ÖG çocukların cinsiyetleri ve okula uyumları* arasında anlamlı farklılığa bakılmış ve OUÖDÖ-KF ölçeğinden alınan verilerin analizi sonrasında okula uyum puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerin okula uyum ve sınıfa katılım puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan olumlu yönelim alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında cinsiyetin uyuma etkisinin araştırıldığı çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında, kız çocukların lehine anlamlı farklılığın elde edildiği araştırmalar çoğunluk göstermekle birlikte cinsiyet ve okula uyum arasında anlamlı farklılık olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte okula uyumda kız çocukların lehine farklılık çıkan araştırmalardan bazıları; (Herndon vd., 2013; Kaya ve Akgün, 2016; Yalçın, 2018; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Karaman, 2022) olduğu görülmektedir. Buna karşın okula uyum ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığa rastlanmayan çalışmalar da bulunmaktadır; (Yalçın 2016; Bağçeli Kahraman vd., 2018; Yoleri, 2014; Crea, vd., 2022) bu çalışmalar arasındadır. Erdinç, (2022) Covid-19 salgını sonrasında okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların okula uyumunu

araştırdığı çalışmada cinsiyet değişkeninin okula uyumu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir diğer çalışmada erkek çocukların okula uyumda problem davranışlarının yüksek olmasına karşın evde hiperaktivite olan kız çocuklarının okulda erkeklerden daha fazla agresif davranışlar sergilediği görülmüştür (Birman, 1998). Kaya, (2020) çalışmasında çocukların fiziksel saldırgan davranışlarını araştırmış ve erkek çocukların saldırgan davranış puan ortalamaları kızlara göre yüksek çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç erkek çocukların okula uyumda aldığı düşük puan ortalamalarını destekler niteliktedir. Alanda yapılan diğer bir araştırmada erkek çocukların okula uyumda duygu düzensizliğine karşı özellikle hassas olduğu vurgulanarak bu çocukların sosyal-duygusal öğrenme ve gelişimlerine dikkat edilmesi gereken alt grubu temsil ettikleri ifade edilmiştir (Herndon, vd., 2013). Genel bir sonuç olarak cinsiyetin tek başına değil, akran ilişkileri ve problem davranışlar ile birlikte ele alındığında okula uyumu etkilediği unutulmamalıdır (Yoleri, 2014).

Araştırmada öğrencilerin eğitim gördüğü *sınıf türü ile okula uyum* arasındaki anlamlı farklılığa bakılmış ve kaynaştırma sınıfında eğitim gören öğrencilerin puan ortalamasının özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre kaynaştırma sınıflarında eğitim gören öğrencilerin puan ortalaması hem sınıfa katılım boyutunda hem de olumlu yönelim boyutunda özel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kaynaştırmanın ÖG çocuklar için yararlarının yanı sıra olumsuz etkilerinden de bahsedilmiştir. Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıfların özel gereksinimli çocukların kendilerini akranlarıyla kıyaslamasına ve kaygı sorunu yaşamasına yol açabileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu sınıflarda eğitim alan ÖG çocukların bağımsız hareket becerilerinde ve öz bakım becerilerinde kısıtlamalar olması nedeniyle kaynaştırma eğitiminin kendisinin de uyum sorunlarına yol açabileceği ifade edilmiştir. Kaynaştırma sınıflarında okula uyumu etkileyen önemli faktörler arasında akran kabulü öne çıkmaktadır. Akran kabulünün, çocukların okula uyumunda önemli bir rol oynadığının vurgulanmasının yanı sıra ÖG çocukların olumsuz davranışları da akranlarından öğrendikleri ifade edilmiştir. Özel eğitim sınıflarına bakıldığında ise akran kaynaklı sorunların daha az görülmesine karşın farklı gelişen çocukların sınıfa dahil olması sonucu akranlar arasında uyum sorunu yaşanabildiği belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde ÖG

çocukların eğitim aldığı sınıf türleriyle ilgili yapılmış çalışmalar mevcuttur. Kaynaştırmayla ilgili yapılan çalışmada ÖG çocukların belirli özelliklerinden dolayı alay edildiği ve sınıf içi ilişkilerin karmaşık hale gelmesinin disiplinsizliğe neden olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca materyal, personel, zaman ve eğitim yetersizliğinden bahsedilmiş ve yeterince uygulanmayan kaynaştırma eğitiminin hem ÖG hem de NG gösteren çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakacağı vurgulanmıştır (Lalovic, vd., 2022). Bakkaloğlu, (2013) tarafından yapılan çalışmada ise aileler tarafından kaynaştırma sınıflarında eğitim alan çocukların yaşadıkları sorunlar arasında, ortama/gruba uyum sağlayamaması, problem davranışlar sergilemesi ve bu çocukların okul öncesi eğitim için gerekli becerilere sahip olmaması gibi sorunlar dile getirilmiştir.

Araştırmada **okula uyum ve öğrencilerin yaşı** arasında farklılık olup olmadığına bakılmış ve hem okula uyum hem de alt boyutlardan alınan puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise yaşı küçük olan çocukların empati kurmakta zorlandıkları ve anneden ayrılmak istemedikleri belirtilmiş ve iletişim kurmak için güvenli bir alan oluşana kadar anne yanında kalmak istedikleri vurgulanmıştır. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında çocukların yaşının okula uyumu etkileyen faktör olduğunu gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir; Küçük yaştaki çocukların okul öncesi eğitime uyum bakımından daha dezavantajlı oldukları (Bağçeli Kahraman vd., 2018), büyük yaş grubu çocukların okula uyumlarının daha yüksek çıktığı (Kaya ve Akgün, 2016), 60-71 ay çocuklar daha fazla uyum sorunu yaşarken 72-84 ay çocukların uyum puanlarının yüksek olduğu görülmüş sonuç olarak çocukların yaşları büyüdükçe okula uyumlarının arttığı tespit edilmiş (Gündüz ve Özarslan, 2017), okul öncesi dönemdeki büyük yaş olan ÖG çocukların sınıfa katılım puanlarının yüksek olduğu sonucu bulunmuştur (Erdinç, 2022). Yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte, özel gereksinimli çocukların okula uyumlarında yaşın anlamlı farklılık gösterdiğine dair kanıt bulunmamaktadır (Aksoy, 2018b). Ansari'nin (2018) yaptığı araştırmanın sonucuna göre 4 yaş grubu ÖG çocukların okula devamsızlık oranlarının yüksek olduğu ancak önceki yıl resmi bir okula devam eden çocukların devamsızlık oranlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmada ÖG çocuklarla çalışan **öğretmenlerin branşları ve çocukların okula uyumları** arasında farklılık olup olmadığına bakılmış ve sonuç olarak hem okula uyumda hem de alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin okula uyumu etkileyen önemli faktörlerden olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin tutumu, kabulü, yeterliliği ve bilgisinin okula uyum sürecinde önemli rol oynadığı, öğretmenlerin ÖG çocuğu kabul etmesinin önemli olduğu ve yaşanacak öğretmen kaynaklı okula uyum sorunlarının diğer çocukları da etkileyebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, ülkemizdeki eğitim sistemi ve üniversitelerin yetersizliğinin de bu sorunların bir nedeni olarak görüldüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri ve sınıftaki iletişimi sağlamalarının önemli olduğu ifade edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu konuda yapılan çalışmalar mevcuttur; Tuş ve Çifci Tekinarslan'nın (2013)' te yaptığı araştırmada anneler okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının ÖG çocuğu sınıfa kabul etmede olumlu tutum sergiledikleri yönünde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Pesen ve Demirhan, (2021) tarafından yapılan çalışmada rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlere yönelik olumlu sonuçlar alınan bu çalışmaların aksine olumsuz sonuçların elde edildiği araştırmalar da bulunmaktadır; Adıgüzel, Kizir & Eratay (2017) çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve uygulamada birçok sorun yaşadıkları görülmüştür. Altun ve Gülben, (2009) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu (%60) ÖG çocukların eğitimi hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Rehber öğretmenlerinin görüşlerine başvuru Demirebilek ve Levent, (2020) tarafından yapılmış ve rehber öğretmenleri, öğretmenlerin ÖG çocuklara karşı duyarsız oldukları, bilgilerinin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin bu çocuklara karşı olumsuz davranış sergiledikleri yönünde olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Şan, (2021) OSB'li çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmenlerin tutumlarını incelediği çalışmasında, mezun oldukları bölüme göre ve özel eğitim dersi alma durumlarına göre farklılık saptanmazken yüksek öğrenime sahip olanların ve sınıfında OSB'li öğrenci bulunan öğretmenlerin tutum puanları yüksek çıkmıştır. Benzer bir araştırma Şengül-Erdem, (2020) tarafından yapılmış ve özel eğitim sınıflarında çalışan

özel eğitim öğretmenlerine kısa süreli verilen mesleki eğitim sonrasında çocukların sosyal ve davranış özelliklerinin bazı alt alanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencinin ***eğitim aldığı okul türleri ve okula uyum*** arasındaki farklılığa bakılmış okul türüne göre okula uyum ve sınıfa katılım boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülürken olumlu yönelim boyutunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. OUÖDÖ-KF ölçeğinden alınan sonuçlara göre MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasının resmi özel eğitim anaokullarında öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ÖG çocukların okula uyumlarına etki eden faktörler arasında okulun da önemi vurgulanmıştır. Okulların sahip oldukları fiziksel altyapı, kültür, politikalar ve destek hizmetleri de dahil olmak üzere okul ortamının doğasının çocukların rahatlığını ve uyum sağlama yeteneğini etkileyebileceği belirtilmiştir. Alanda yer alan çalışmalardan biri olan ÖG çocukların eğitim gördüğü okullar ile ilgili yapılan çalışmada okul ortamının çocukların iyi olmalarında çocukların sahip oldukları yetersizlik türü ve şiddetinden daha etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Özel eğitim okullarında çocukların daha hızlı uyum sağlamalarının nedeni olarak da sınıflarda az öğrenci olması ve öğretmenin öğretime bireysel bakış açısı getirmesinin etkili olması ile açıklanmıştır (Crea, vd., 2022). Bir diğer araştırma, okulların çoğunluğunun özel ihtiyaçları olan çocuklara eğitim vermek için kullanılan kaynaklardan yoksun olduğunu, özellikle görme ve fiziksel engeli bulunan çocuklar için erişilebilir olmadıklarını göstermiştir (Adjanku, 2020). Kalinina & Moiseeva, (2019) yaptığı çalışmada okul türlerine göre annelerin kaygı düzeylerini araştırmış ve çalışmada özel eğitim anaokuluna giden çocukların annelerinin kaygı düzeyinin yüksek olduğu, ikinci sırada bütünleştirici okullar, üçüncü sırada ise normal okullara giden çocukların annelerinin geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada çocuğun ***eğitim alma durumu ve okula uyumu*** arasındaki anlamlı farklılığa bakılmış ve yapılan analiz sonucuna göre eğitim alma durumunun okula uyum ve alt boyutlarda anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre özel gereksinimli çocukların erken fark edilmesi ve destek eğitimleri almalarıyla daha iyi seviyeye gelebilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca çocukların uzun süre evde kaldıkları, ara tatiller ve yarıyıl tatilleri gibi durumlarda okula dönüşte uyum sorunu yaşadıkları belirtilirken tatil sürelerinin

uzamasıyla birlikte bu sorunların daha da arttığı ifade edilmiştir. Özellikle sömestr dönüşlerinde aileye bağımlılıklarının arttığı ve öğrencilerin anne-baba ayrılığından ciddi şekilde etkilendikleri ve yaşanan uzun süreli hastalıkların da okula uyum sağlama sürecini olumsuz etkileyebileceği vurgulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Kaya ve Akgün, (2016) tarafından yapılan çalışmada okula devam süresi ve okula uyum arasındaki ilişkiye bakılmış ve elde edilen sonuçlara göre hem alt boyutlarda hem de genel uyum puanlarında okula devam süresinin tek başına belirleyici bir etken olmadığı görülmüştür. Diğer bir çalışmada ise çocukların aldığı eğitim ve okula devam süresi değişkenlerinin okula uyumu etkilediği sonucu elde edilmiştir (Cesur ve Demir, 2020). ÖG çocukların okula uyumunu araştıran Erdiñ, (2020) çalışmasında erken yaşta özel eğitim almaya başlayan çocukların olumlu yönelim puanlarında anlamlı artış olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada çocukların sahip olduğu *yetersizlik türü ve okula uyum* arasındaki farklılığa bakılmış ve öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının yetersizlik türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yetersizlik türüne göre sınıfa katılım ve olumlu yönelim boyutlarında da anlamlı olarak farklılık görülmüştür. Farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda; Bedensel engeli, dil ve konuşma bozukluğu ile zihinsel engeli bulunan öğrencilerin OUÖDÖ-KF puan ortalamaları ve olumlu yönelim alt boyutu puan ortalamalarında OSB bulunan öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu görülürken, bedensel engeli ile dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrencilerin sınıfa katılım boyutu puan ortalamalarının OSB bulunan öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çocukların yetersizlik tanılarına göre okula uyumları değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda zihinsel yetersizliği tanısı olan çocukların okula uyum sürelerinin daha uzun süreceği ve sınıfta sorunlar yaşayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca otizmlili çocukların sosyal açıdan sıkıntı yaşadığı vurgulanmış, dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu, görme engeli, ve birden çok yetersizlik tanısı olan çocukların okula uyum sağlamanın daha zor olabileceği sonucu elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir; İbileme, (2019) otizm spektrum bozukluğu veya zihin yetersizliği olan çocukların okul ve sınıf iklimine

uyumda sorunu yaşadıkları; Menteş ve Aktaş- Arnas, (2021) otizmlili çocuğun dışlanan-ihmal edilen grup kategorisinde bulunduğu; Aksoy, (2018) otizmlili çocukların okula uyum puan ortalamalarının düşük çıktığı; Gökçe ve Erbay (2021) dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların bireysel ve grup çalışmalarına katılımında zorlandıkları sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, (2018) yaptığı çalışmada özel gereksinimli çocukların okula uyumda sorunlar yaşadığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada *anne ve baba eğitim durumu* değişkenleri ile ÖG çocukların okula uyumları arasındaki anlamlı farklılığa bakılmış ve yapılan analizler sonucunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Anne ve baba eğitim seviyesi okula uyumun yanı sıra sınıfa katılım ve olumlu yönelim alt boyutları arasında da anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda ölçekten alınan puan ortalamalarına göre anne-baba eğitim seviyesi ve okula uyum arasında ilişki bulunmazken nitel boyutta yapılan görüşmelerde anne-baba eğitiminin okula uyumda etkili olduğu yönünde görüş bildirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ailenin eğitim seviyesinin çocuğun uyumunu etkileyen bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Bilinçli bir ailenin, çocuğunu daha çok önemseydiği, öğretmenle işbirliği yaptığı ve sonuçta çocukların okula uyumunu olumlu etkiledikleri ifade edilmiştir. Alanda yapılan çalışmalardan olan Himmetoğlu, Shikhkamalova ve Bayrak, (2022) tarafından özel eğitim okullarında yapılan çalışmaya göre ailelerin bilinçsizliğinden kaynaklı davranışların öğretmenlere iş yükü getirdiği belirtilerek ailelerin bilinçlenmesi ve çocukların durumunu kabul etmelerinin önemi vurgulanmıştır. Diğer bir araştırmada ise özel gereksinimli çocukların okula gönderilmesi ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda ebeveynlerin duyarlı hale getirilmesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır (Adatuu ve Gyader, 2021). Şaukat'ın (2022)'de yaptığı çalışmada çocuğun engel durumu ne olursa olsun anne-babanın eğitim durumu yükseldikçe çocuğu okula gönderme konusunda daha yüksek eğilim gösterdiği ve sonuç olarak ebeveynlerin eğitim kazanımları ile çocukların eğitim kazanımları arasında pozitif bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Yapılan diğer bir araştırma sonucuna göre, verilen anne-baba eğitimlerinin ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerini güçlendirdiği, çocuklarını daha iyi anlayarak davranışlarının nedenlerine göre tutum sergilemelerine yardımcı olduğu, anne- baba- çocuk diyalogunu daha sağlıklı bir hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Özel ve Zelyurt, 2016).

Araştırmada son olarak ***ailenin gelir durumu*** ve ÖG çocukların okula uyum durumları arasındaki anlamlı farklılığa bakılmış ve hem okula uyum hem de alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alanda ailenin gelir durumuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Poyraz ve Gül, (2022) tarafından yapılan çalışmada ailenin gelir düzeyinin çocukların iletişim becerilerinde etkili olduğu dolayısıyla ailenin gelir düzeyi arttıkça çocukların iletişim becerileri toplam puanının arttığı sonucu elde edilmiştir. Földi, (2022) yaptığı araştırmada ise ailelerin çocuklarının ihtiyaçlarını kendi kaynaklarıyla karşıladıkları ve ikamete yakın olan okulda eğitim almalarını sağladıklarında ÖG çocukların eğitimi ve gelişimi için daha fazla olanak sunduğunu vurgulamıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve elde edilen bulgularda uyum sorunları hakkında önemli sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenler, ÖG çocukların okula uyum sorunlarına yönelik gözlemlerini aktarmış ve bu doğrultuda önerilerde bulunmuşlardır. Elde edilen bulgular, uyum sorunlarının nedenleri öğretmenlerin uyguladıkları stratejiler, aldıkları destekler ve paydaşlara yönelik önerileri olarak dört başlık altında toplanmıştır. Aşağıda bu maddeler ayrıntılı şekilde verilmiştir:

1. *Özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunlarının nedenleri:* Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde okula uyumu etkileyen faktörler arasında bireysel nedenler, okul ortamı, aile, akran, öğretmen, davranışsal sorunlar, sosyal etkileşim ve iletişim güçlükleri yer almakla birlikte en çok etki eden faktörün aileler olduğu görülmektedir. Ailenin çocuğu bağımsız yetiştirmesi, öz bakım becerisi vermesi ve öğretmen ile işbirliği yapmasının önemi vurgulanmıştır. Okul yönetiminin, okulun fiziki yapısının düzenlemesi, eğitim materyallerini bulundurması ve öğretmen-aile işbirliğini desteklemesinin gerekliliği öne çıkarken; öğretmenin çocuğu kabul etmesi, gerekli bilgi ve donanıma sahip olması, çocuğa uygun eğitim planlaması, akran kabulünü desteklemesi ve paydaşlarla işbirliği yapması gibi konular öne çıktığı görülmektedir. Çocukların sahip oldukları yetersizlik türü-düzeyi, bağımsızlığını ve öz bakım becerisini kazanmış olması, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin düzeyi okula uyum sağlamayı etkileyen diğer önemli faktörlerdir. Alanyazında araştırmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Teşdemir Yiğitoğlu, Vural ve Körükçü, (2018) tarafından yapılan çalışmada öz bakım becerisi gelişmiş

çocukların daha bağımsız- güçlü hisseden, mutlu ve özgüvenli bireyler olarak, sosyal yaşamda uyumlu, girişken ve işbirlikçi tutum sergiledikleri görülürken, Yoleri'nin (2014)'de yaptığı çalışmada olumlu akran ilişkilerinin çocukların okula daha kısa sürede uyum sağlamalarını desteklemekle birlikte akademik motivasyon ve başarı açısından önemi vurgulanmıştır. Başaran, vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada ise okula uyum sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm odaklı uygulamalara bakılmış ve (ailelerle işbirliği, okulu çekici kılma gb.) uygulamaların yapıldığı gözlenmiştir.

2.Özel gereksinimli çocukların uyum sorunlarına yönelik öğretmenlerin uyguladıkları stratejiler: Öğretmenler uyguladıkları stratejilerde öncelikle çocuğu tanımak, oyun, etkinlikler, drama, hikaye anlatma, duyu bütünleme gibi uygulamaların yanı sıra pedegog, RAM ve rehberlik ile işbirliği, aileyi eğitim sürecine dahil etmek gibi uygulamalardan söz etmişlerdir. Ayrıca, uyum programının ve uyum haftasının önemi vurgulanırken, çocuğun ihtiyacına yönelik eğitim planlanması ve BEP'in doğru şekilde hazırlanmasının önemi vurgulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Leliūgienė & Kaušylienė, (2012) çalışmasında ÖG çocukların okula entegrasi için uygun okul politikasının oluşturulması, eğitim programının bireyselleşmesi, eğitim yöntemi ve öğretmenlerin hazır olması, deneyimlerin paylaşımı ve uzmanların işbirliğinin gerekliliği vurgulanmıştır. Uyum haftasına yönelik Taşçı ve Sığırtaç, (2014) tarafından yapılan çalışmada okul öncesinde uyum haftasına gelen çocuklar o haftayı amaca uygun atlatabilirken uyum haftasına gelmeyen çocuklar ile yeniden uyum sürecinin yaşandığı ifade edilmiştir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu çalışmada görüş bildiren öğretmenleri destekler niteliktedir.

3.Öğretmenlerin uyum sorunlarına yönelik aldıkları destekler: Öğretmenler aldıkları destekler olarak hizmet içi eğitimler, aileler, tecrübeli öğretmenler ve özellikle rehberlik servisinden bahsederken bazı durumlarda Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ve diğer uzmanlardan da destek aldıklarını belirtmişlerdir. Verilmesi gereken destekler konusunda ise lisans eğitiminde ÖG çocuklarla ilgili daha çok eğitimin yer alması, ailelerin bilinçlendirilmesi, engel türlerine yönelik uzmanların okullarda görevlendirilmesi ve kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin desteklenmesi konuları öne çıkmaktadır. Yapılan pek çok araştırmada, okul öncesi eğitimde başarı sağlanmasının ve bu başarının sürdürülmesinin ancak aile ve okulun işbirliği ile mümkün olabileceği görüşü desteklenmektedir. Çocuklarını herkesten iyi tanıyan

ebeveynler ve çocuklarla deneyim sahibi olan öğretmenler çocuğa uygun programların hazırlanmasında birlikte çalıştıkları zaman nitelikli bir eğitim ortamı yaratılmış olacaktır (Arabacı ve Aksoy, 2005).

4.Öğretmenlerin uyum sorunlarıyla ilgili aileler ve öğretmenlere yönelik önerileri: Öğretmenlerin ailelere yönelik önerilerinde çocuğu bağımsız yetiştirmesi ve öz bakım becerisi kazandırması öne çıkmaktadır. Ayrıca, ailenin okul ile ilgili çocuğa olumlu tutum kazandırması, öğretmenle işbirliği yapması, çocukla ilgili doğru bilgi vermesi ve gerçekçi beklenti içinde olması öneriler arasındadır. Öğretmenlere yönelik önerilere bakıldığında ise öncelikle çocuğu kabul etmesi ve ÖG çocuklarla çalışmak için gerekli yetkinliğe sahip olmasının önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin aile ve diğer paydaşlarla işbirliği içinde olması ve MEB okula uyum programının uygulanması öneriler arasındadır. Alanda yapılan çalışmalardan biri olan Adjanku, (2020) engelli çocuklara karşı öğretmenlerin olumsuz tutum sergilediklerini ve bu durumun ÖG çocukların okula kaydını ve okula devamlılığını olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin ÖG çocuklara yönelik eğitim almamış olmaları bu olumsuz tutumun nedeni olarak görülmektedir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli çocukların eğitiminde şarta bağlı oluşturulan bir engellilik politikası yerine, çeşitli paydaşların (ebeveynler, profesyoneller, bu alanda uzmanlaşmış politikacılar) katılımıyla oluşturulan kavramsal olarak düşünülmüş bir stratejiye ihtiyaç duyulduğu açıktır (Földi, 2022).

Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların yaşı, cinsiyeti, eğitim alma durumu, eğitim aldıkları okul ve sınıf türü, sahip oldukları yetersizlik türü, anne-baba eğitim durumu ve son olarak ailenin gelir durumu değişkenleri ile okula uyum arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında, kız çocukların erkek çocuklara göre, MEB'e bağlı okuların özel eğitim anaokullarına göre, kaynaştırma sınıflarının özel eğitim sınıflarına göre, zihinsel, bedensel ve dil/konuşma bozukluğu olan çocukların puan ortalamalarının OSB bulunan çocuklara göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çocukların eğitim alma durumları, yaşları, anne-baba eğitim durumu ve ailenin gelir durumu değişkenleri ile okula uyum arasında ise anlamlı farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sınıf içi karşılaştıkları uyum sorunları, bu

sorunların nedenleri ve sorunlar karşısında uyguladıkları stratejiler hakkında görüşleri alınırken aynı zamanda bu uyum sorunlarına yönelik aldıkları destekler ve önerileri de alınmıştır. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerin sonucunda, okula uyumu en çok etkileyen faktörlerin bireysel, aile ve öğretmenler olduğu vurgulanmakla birlikte okulların özel gereksinimli çocuklar için hazır olmasının da okula uyumu etkilediği vurgulanmış ve yaşanan bu sorunlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okul yönetimine, öğretmenlere, ailelere ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Öğretmenlere yönelik öneriler;

- Öğretmenler öncelikle özel gereksinimli çocukları tanımalı ve kabullenmelidir.
- Çocukların sahip oldukları yetersizlik türleri hakkında bilgi ve donanımına sahip olmalıdır.
- Mevcut kazanımlarının farkında olmalı ve çocuğun gelişimine uygun hedefler koymalıdır.
- Aileler ile işbirliği yaparak eğitimin evde devamlılığını sağlamalıdır.

Okul yönetimine öneriler;

- Okulun fiziki yapısı çocukların yetersizlik türüne göre uygun şekilde düzenlenmelidir.
- Okulda çalışan personelin özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi ve duyarlılığını artıracak eğitimler düzenlenmelidir.
- Aileleri doğru şekilde bilgilendirmeli ve eğitim sürecine aktif olarak dahil etmelidir.
- Tatil dönüşlerinde yinelenen uyum sorunlarına yönelik önlemler alınmalı öğretmen ve aile ile birlikte program oluşturmalıdır.

Ailelere yönelik öneriler;

- Öncelikle çocuğun gereksinimini kabul etmeli ve erkenden tanı alarak eğitim sürecini başlatmalıdır.

- Çocuğa öz bakım becerisi kazandırmalı ve özgüvenli birey olarak yetiştirmelidir.
- Öğretmenlerden ve okuldan çocukla ilgili gerçekçi beklentilere sahip olmalı ve çocuğun ihtiyaç duyduğu eğitimi almasını sağlamalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Yapılan çalışmada, okullarda 3 ve 4 yaş grubu çocukların sayısının az olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra 5 ve 6 yaş grubunda daha önce eğitim almamış olan çocukların olduğu görülmüştür. Bu çocukların eğitim yaşamları konusu araştırılabilir.
- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okula/sınıfa kaydı olduğu halde uzun süre devamsızlık yapan çocukların olduğu görülmüştür. Bu çocukların eğitimde olmayışının nedenleri araştırılabilir.
- Okul öncesi ÖG çocukların okula uyumunu değerlendirmek için daha kapsamlı ölçek geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (çocukların denetim odağı ile anne tutumları) . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 0-0.Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26133/275262>

Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı 28, Sayfa 253 -272, 2009

Ansari, A. & Gottfried, M. A. (2018). Early childhood educational settings and school absenteeism for children with disabilities. *AERA Open* 4(2):233285841878557. DOI: 10.1177/2332858418785576

Acarlar, F. (2021). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. N. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds). *Okul öncesinde kaynaştırma*. (5. Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık

Ata, N. (2022). *Okul öncesi dönemde özel öğrenme güçlüğü risk durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin

Adjanku, J. K. (2020). Barriers to access and enrollment for children with disabilities in pilot inclusive schools in bole district in ghana. *Social Education Research* DOI: 10.37256/ser.122020430

ASHB (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı) (2022). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni (2022 Eylül) [https://www.aile.gov.tr /media/120191/eyhgm_istatistik_bulteni_eylul2022. pdf](https://www.aile.gov.tr/media/120191/eyhgm_istatistik_bulteni_eylul2022.pdf) adresinden erişilmiştir

Adatuu, R & Gyader, G. (2021). The support of non-governmental organisations in the education of children with disabilities in the Builsa north district of Ghana. *cilt 8 No. 1 (2021): UDS International Journal of Development*.

Aksoy, F. (2018a). Severity levels of autism, social interaction behaviours and school adjustment of pre-school children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 10(1)- 2018, 01-10.DOI: 10.20489/intjecse.454037

Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD*, 11, 34-39.

Akdağ, B. Gökmen, B. Başaran, S. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Yıl:2, Sayı:2, <https://www.researchgate.net/>

Aksoy, F. (2018b). 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.

Arı, H. (2015). *Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Arabacı, N., & Aksoy, A. B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 18-26.

Akış, G. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59.

Aydın Çakır, A. & Türkeş-Kılıç, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır? *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*. DOI: 10.30794/pausbed.802568

Aykara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet Cilt 22, Sayı 1, Nisan 2011*

Aydın Uysal, A. & Tura, G. (2018). Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1 (1), 13-22. DOI: 10.33400/kuje.425174

Aykır, T. & Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 627-648. Retrieved from 48697/619552https://dergipark.org.tr /tr/pub/kefdergi/issue/

Belgin, E. ve Çağlar, A. (MEB-UNICEF). (1996). İşitme engelli çocuklara okul öncesi eğitimde yaklaşım prensipleri. Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/. E.T. 12.02.2023

Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Çev.: Asım, Arı, Konya: Eğitim Yayınevi

Braun, V. & Clarke, V. (2014). Using thematic analysis in psychology. January 2006 *Qualitative Research In Psychology* 3(2):77-101 DOI: 10.1191/147808870 6qp063oa

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Budak, E. ve Akbaş, A. (2007). Okul öncesi çocuğun gelişimi ve eğitimi. /4. Baskı) İstanbul: Pozitif.

Başbakal, Z. & Bilsin., E. (2014). Dünyada ve Türkiye'de engelli çocuklar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi* 30 (2): 65-78

Bakkaloğlu, H. & Sucuoğlu, N. B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.418906

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., Demir, S., Uzkul, S., Karademir, A. & Yılmaz Ataman, B. (2018). A longitudinal analysis of the development of children with and without disabilities in inclusive preschool classrooms / Project No: 114k649 / July 15, 2015-July 15, 2018 / The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBİTAK) https://www.researchgate.net/ adresi üzerinden erişim sağlandı.

Bashir, M., Afzal, M., Azeem, M. (2008). Reliability and Validity Of Qualitative And Operational Research Paradigm. *Pak.j.stat.oper.res.*, 1(4), 35. <https://doi.org/10.18187/pjsor.v4i1.59>

Bağçeli-Kahraman, P., Şen, T., Alataş, S. Ve Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, DOI: 10.17240/aibuefd. 2018..-431421

Budak, E. ve Akbaş, A. (2007). Okul öncesi çocuğun gelişimi ve eğitimi. (4. Baskı.) İstanbul: Pozitif.

Birman, K. (1998). The implications of different developmental patterns of disruptive behavior problems for school adjustment. *Conduct problems prevention research group. Development and Psychopathology* 10(3):451-67. <https://www.researchgate.net/>

Božić, D., Zelenovic, M., Bjelica, B. & Djordjevic, D. (2022). Differences And Similarities In Motor Abilities Of Preschool Children - Systematic Review. Conference: Book Of Proceedings The Eighth International Scientific Conference "Anthropological And Teo-Anthropological Views On Physical Activity From The Time Of Constantine The Great To Modern Times" At: Kopaonik <https://www.researchgate.net/> E.T:13.11.22.

Cesur, C. ve Demir, M. K. (2020). Okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sınıf kurallarına uyum ve okul motivasyonlarına etkisinin öğretmen görüşlerin göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 103-122.

Creswell, JW ve Plano Clark, VL (2015). Karma yöntem araştırmaları, tasarım ve araştırma (Çeviri Ed.: Y. Dede ve SB Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni. Nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları. S. B., Demir (Çev.Ed.). (2. Baskı) İçinde (s.195-196). Ankara: Eğiten Kitap

Crea, T. M. Klein, E. K., Okunoren, O., Jimenez, M. P., Arnold, G., S., Kirior, T., Velandria, E. & Bruni, D. (2022). Inclusive education in a refugee camp for children with disabilities: How are school setting and children's behavioral functioning related? *Crea et al. Conflict and Health* (2022) 16:53 <https://doi.org/10.1186/s13031-022-00486-6>

Cirhinlioğlu, F. G. (2001). Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi. *Okul öncesi dönem*. İstanbul: Nobel

Corman, L. (2005). Psikanaliz açısından çocuk eğitimi. H. Portakal (Çev.). İstanbul: Cem Psikoloji

Çaplı, O. (1993). Çocukların gençlerin eğitimi. Geri zekalı çocukların eğitimi. İçinde, *Kimliğimize biçim veren etkiler*. (s.52-185). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Çam, O. Ve Sunal, Ş. (2005). Okul öncesi dönemi işitme engelli çocukların ruhsal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*: 12 (1) 2005

Çakmaklı, K. (2014). Çocukların temel ihtiyaçları. (5. Baskı). İstanbul: Çelik Yayınevi

Çotuk, H., & Özdemir, S. (2022). Görme yetersizliği olan çocuklarda zihin kuramı ve duygu tepkileri: Gören çocuklarla bir karşılaştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.890063>

Çitil, M. (2020). Türkiye’de özel eğitim hizmetleri. U. Sak & S. Toraman. (Eds.). *Özel Eğitim Alanının Kavramsal, Tarihsel ve Yasal Temelleri içinde* (s.10-43). Ankara. <https://orgm.meb.gov.tr/>. E.T: 18.11.2022

Çitil, M. & Üçüncü, M. K. (2018). Türkiye’de Engelli Hakları ve Engelliler Hukuku’nun Du . *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, (35), 233-278. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/taad/issue/52647/693628>

Deniz, E. & Çoban, A. (2020). Türkiye’de özel eğitim ile ilgili gelişmelerin değerlendirilmesi. September 2020 Conference: II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları KongresiAt: Adana-Türkiye. <https://www.researchgate.net/publication/344299152>

Demiriz, S., Ulutaş, İ. & Karadağ, A. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım. (2.Baskı) Ankara: Anı

Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.578454

Demiröz, K., Yıldırım, Ş., Karahan, S. & Kayhan, N. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan sağıık çalışanı annelerinin covid-19 pandemi süreci deneyimleri. *Çukurova Üniversitesi Eğıitim Fakóltesi Dergisi*, 50 (2), 749-777. DOI: 10.14812/cuefd.847347

Dias, P.C. & Cadime, I. (2018). Preschool teachers' perceptions about inclusion in preschool education: The role of experience and qualifications. *Ensaio Avaliaão e Políticas Públicas em Educação* 26(98):91-111. DOI: 10.1590/S0104-40362018002600962

Dikici Sığırtmaç, A. & Deretarla Gül, E. (2018). Erken ocuklukta özel eğıitim ve kaynaştırma. Ankara: Vize Basın Yayın

Doğın, A. (2019). Türkiye'de özel eğıitim. in book: Türk eğıitim tarihi (pp.440-461) Edition: 1Publisher: Pegem Akademi. DOI:10.14527/9786058011434

Doğın, S. (1996). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğıinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Gazi Üniversitesi Eğıitim Fakóltesi. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 2, Sayı 7.

Dökmen, Ü. (2002). İletişim atışmaları ve empati. Sanatımızda ve Günlük Yaşamımızda Kişilerarası İletişim: *Ya akıl Korkusu Ya Yalnızlık* (18.Baskı), İçinde (s.204-297) İstanbul: Sitem Yayıncılık

Genç, K. G. & Orhan, K. (2015). Engellilere yönelik ölkemizdeki özel eğıitim hizmet uygulamaları ve örnek ölkeler karşılaştırması. *Sosyal Politika alışmaları Dergisi* DOI: 10.21560/spcd.35323

Gökçe, C. & Erbay, E. Ö. (2021). Konuşma güçlüğü çeken çocukların psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 7 (2), 191-219 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub /aitdergi/issue/ 68253/946026>

Greene, R. W. (2006). Başa çıkılamayan çocuklar. (eviren: Seher Yılmaz). İstanbul: Timař Yayınları

Goh, C. S. & Tan, S. Y. (2021). Singapur’un anaokullarında daha fazla kapsayıcılık yoluyla ilerlemek: Sağılayıcılar olasılıklar ve engeller. ISSN 2657-3528.2021, Cilt, III (73) DOI: 10.2478/oklu-2021-0006

Gölai, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. ISSN:1304-0278 Bahar-2011 Cilt:10 Sayı:36 (001-010)

Gülay Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2013). 5-6 Yaş Çocuklarının Akran İlişkileri ve Sosyal Konumlarının Okula Uyum Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi (Boylamsal Çalışma) *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 30, 2013, ss. 153-163

Gündüz H. B. & Özarslan N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 212-230.

Gülay Ogelman, H. & Amca Toklu, D. (2022). Covid-19 sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleriyle ilişkilerinin okula uyum üzerindeki etkisi. *International Journal of Educational Spectrum*, 4 (1), 1-12 . DOI: 10.47806/ijesacademic.1019226

Gülay Ogelman, H., Saraç, S., Kahveci, D. & Akdoğan, S. (2022). Akran şiddetine maruz kalma ve öğrenmede öz düzenleme değişkenleri açısından okul öncesinde okula uyum. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 6(1), 102-112.

Effiom, B. E. & Esuabana, S. B. (2020). Mental sub-normality: mainstreaming children with disabilities. the challenges of the counseling profession. *Annual Research & Review in Biology*. DOI: 10.9734/arrb/ 2020/v35i1230325

Erdinç, B. H. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi eğitime yeni başlayan özel gereksinimli çocukların okula uyumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ersoy, Ö. & Avcı, N. (2001). Özel gereksinimli olan çocuklar ve eğitimleri. “Özel eğitim.” İstanbul: Ya- Pa

Eker Ünal, T. & Yıldız, D. (2022). Normal ve üstün zekâlı çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (18), 797-811. DOI: 10.38079/igusabder.978728

Ekiz, D. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Erwin, P. (2000). Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık. O. Akınhay (Çev.) *ilk bağlılık ve sonraki ilişkiler*. (2.Baskı) İçinde (s.23-24). İstanbul: Alfa Yayınları

Ergin, H. K. & Köse, S. (2008). Sorunlu çocukların eğitimi. *Okul reddi ve okuldan kaçma. İçinde*, (s.225-234). İstanbul: Hepsi çocuk

Ertuğrul, H. (2005). Ailede ve okulda çocuk eğitimi. (26.Baskı). İstanbul: Nesil.

Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.

Falldt, A. E., Klint, F., Warner, G. & Sarkadi, A. (2021). Experiences of children with disabilities during the COVID-19 pandemic in Sweden: a qualitative interview study. *BMJ Paediatr Open*. 2022 Apr;6(1) :e001398. doi: 10.1136/bmjpo-2021-001398. PMID: 36053617; PMCID: PMC8983410.

Fetters, M. D. (2018). Six Equations to Help Conceptualize the Field of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 12(3), 262–267. <https://doi.org/10.1177/1558689818779433>

Földi, E. B. (2022). Social protection of children with disabilities before the change of regime and at present. *Journal of Childhood, Education & Society Volume* 3, Issue 3, 2022, 233-248. DOI: 10.37291/2717638X.2022 33206

Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Berger, R. H., VanSchyndel, S. K., Silva, K. M., Diaz, A., Thompson, M. S., Gal, D. E., & Southworth, J. (2017). Bidirectional associations between emotions and school adjustment (in press) *Journal of Personality* 86(5) DOI:10.1111/jopy.12361

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). Multivariate Data Analysis: Pearson Education Limited.

Herndon, K. J., Shewark, E. A., Denham, S. A., Bassett, H. H., Bailey, C. S. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology* 174(5-6):642-63 DOI:10.1080/00221325.2012.759525

Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. ve Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597-1618

Kaya, İ . (2020). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlıklarının Mizaç Özellikleriyle İlişkisinin İncelenmesi. *İnsan ve*

Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 9 (5) , 3361-3378 . Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/57287/729008>

Kaya, Ö. S. & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15 (4), 0-0 . DOI: 10.17051/io.2016.51992

Karaman, Ö. (2022). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Uyumlarına İlişkin DeneySEL Bir Araştırma. *Uluslararası Eğitim Çalışmaları* 15(2):149 DOI:10.5539/ies.v15n2p149

Karlsudd, P. (2021). Promoting Diversity and Belonging: Preschool Staff's Perspective on Inclusive Factors in the Swedish Preschool. *Education Sciences* 11(3):104 DOI: 10.3390/educsci11030104.

Kalinina, S. V. & Moiseeva, A. A. (2019). Участие как фактор эмоционального статуса матери школьников. Doi:10.15405/epsbs.2020.08.02.33

Kaptan, Ö. (2019). *Kaynaştırma Okullarındaki Özel Gereksinimli Bireylere Destek Eğitim Odasında Eğitim Veren Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. Konya.

Kargın, T. (2021). Okul öncesinde performans değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması. Sucuoğlu, N. B. ve H. Bakkaloğlu (Eds). *Okul öncesinde kaynaştırma.* (5. Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık

Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 1-13

Kesiktaş, D. (2021). Okul öncesinde kaynaştırma. Bakkaloğlu, H. & Sucuoğlu, N. B. (Eds.), *Okul Öncesi Kaynaştırma Uygulamalarında Ailelerle İletişim ve İş Birliği.* (5. Baskı) içinde, (s.357-402). İstanbul: Kök Yayıncılık

Kurt, F. (2017). Okul öncesi çocuklarının okula uyumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kumar, R. & Kumar, D., (2013). School adjustment in relation to emotional intelligence and self-esteem of visually challenged and sighted school students. Article · February 2013. <https://www.researchgate.net/> E.T. 02.03.2023

Kozal, Ö., Çırak, M., Bayçelebi, Y. & Alay, E. (2022). Özel gereksinimli okul öncesi öğrenci velilerinin özel eğitime ilişkin görüşleri: fenomenolojik bir araştırma. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 384-394, DOI: 10.57135/jier.1171209

Kılıçkaya, A. & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015 (4), 200-212. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34518/381492>

Levine, M. (2005). Her çocuk başarabilir. Z. Babayiğit (Çev.) *Farklı olma hakkı. Her türlü zihin yapısına uyum okullar* (3.Baskı/2002) içinde, (s:371-403) İstanbul: Boyner Yayınları

Lewis, J. (2009). Redefining Qualitative Methods: Believability In the Fifth Moment. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(8), 1-14. <https://doi.org/10.1177/160940690900800201>

Leliūgienė, I. & Kaušylienė, A. (2012). Integration of children with disabilities into school community December 2012. DOI: 10.15388/SW.2012.28201

Lereya, S. T., Cattan, S., Yoon, Y., Gilbert & R. Deighton, J. (2022). How does the association between special education need and absence vary overtime and across special education need types? *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2022.2059631

Knudson, D. (2000). What Can Professionals Qualitatively Analyze?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2(71), 19-23. <https://doi.org/10.1080/07303084.2000.10605997>

Laçın, E. ve Güldenöğlü, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 100-128. doi:10.9779.pauefd.975676

Lalovic, M. L., Bjelica, B. & Cicovic, V. (2022). Identifying Problems in Working With Children With Disabilities in the Educational Process -Inclusion of Children With Disabilities. *International Journal of Academic Pedagogical Research (IJAPR)* ISSN: 2643-9123. Vol. 6 Issue 3, March - 2022, Pages:1-8

Hendi, T. & Garakani, S. H. (2019). Inclusion of children with special needs in preschool. <https://www.researchgate.net>. E. T: 19.11.2022.

Mackenzie, R. J. (2013). Çocuğunuza Sınır Koyma (Çev. H. Argüç) Becerinin öğretilmesi: *En iyi neyin işe yaradığı göstermek. İçinde, (s.291-319)* İstanbul: Yakamoz

Madhamani, A. & Joseph, A. (2021). Assessment of knowledge and awareness of public school teachers towards learning disabilities in children - an institutional based cross-sectional study in dharmapuri district, tamil nadu. 2021 *Journal of Family Medicine and Primary Care*. DOI:10.4103/jfmpc.jfmpc_1869_20

Martin, M. & Greenwood, C. W. (Eds). (2002) Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz. F. Z. Dağıdır. (Çev.) *Bir veli olarak bilmeniz gerekenler. İçinde, (s.9-35).* (Sistem Yayıncılık

Mytsko, V. (2020). Psychological and pedagogical conditions of implementation of inclusive learning in activities of preschool education January 2020 DOI: 10.32840/2663-6026.2020.1-3.27

Makarenko, S. A. (2006). Ailede ve okulda çocuk eğitimi. Ş. Ünsaldı (Çev.) (5. Baskı) İstanbul: Sorun Yayınları

Menteş, H. S. & Aktaş Arnas, Y. (2021). Okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki otizmlili bir çocuğun akran ilişkilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52) , 439-464 . DOI: 10.53444/deubefd.926836

Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 413-437. DOI: 10.37669/milliegitim.776226

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). Aile ve tüketici, hizmetleri. Engelli bireyler. Ankara <https://orgm.meb.gov.tr/>. E.T. 11.02.2023.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>.E.T: 22.11.2022.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022). 2022-2023 Okul Öncesi Eğitim Okula Uyum Rehberi. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/31121627_Okul_Onces_i_Egitim_Uyum_Rehberi.pdf E.T: 19.11.2022.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite/aşırı hareket bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışman Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Dikkat_eksikligi_egitiminde_ogretmen_el_kitabi.E.T.12.02.2023

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Okul öncesi etğimi okula uyum programı. Unicef.https://www.onceokuloncesi.com/secoload/uploads/188608/2017-09-10/2336/Okula_Uyum_Programi_Okul_oncesi_.pdf. E.T. 13.02.2023

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi. DEHB ve kaynaştırma. Ankara.http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/DEHB%20ve%20Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf E.T. 13.02.2023.

Metin, N., Şenol, B. & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı, Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103911>. E.T. 02.03. 2023.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Özel eğitim Sınıfları Kılavuz Kitapçığı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-siniflari-kilavuz-kitapcigi-yayimlandi/icerik/565>. E.T.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549OkulÖncesi_son_pdf.pdf E.T. 02.03.25

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete, 26184, 31 Mayıs 2006. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf:E.T: 15.02.2021

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010346

bedensengelbireylerdeitekitimiprogram.pdf. E.T. 14.02.2023.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). Okullarımızda neden, niçin ve nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu. Ankara: İ.Aygül Matbaası.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete, 30471. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> E.T. 15.02.2023.

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB) (2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Genel Müdürlüğü. Yönetici- Öğretmen-Aile Kılavuzu. Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf / E.T:22.11.2022.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf. E.T: 14.02.2021

Millî Eğitim Bakanlığı (.MEB). (2020a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete, 31152, 6 Haziran 2020. <https://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/608>. E.T:15.02.2021

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020b). 2019-2020 Milli Eğitim İstatistikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).(2022) Milli Eğitim İstatistikleri. Örgün eğitim.

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf E.T.: 12.06.2023.

Novović, T. & Mićanović, V. (2018). мишљења васпитача и стручних сарадника о квалитету инклузивне праксе у црногорскимпредшколским установама. DOI: 10.5937/nasvas1802357N. <https://www.researchgate.net/>

Qin, G., Xiel, R., Wrang, D., Wu, W., Wan, S. & Lil, W. (2022). The relationship between empathy and school adjustment of left-behind children: *The mediating role of coping styles. Original Research.* DOI 10.3389/fpsyg.2022.883718

O'Kane, P., Smith, A., Lerman, M. (2019). Building Transparency and Trustworthiness In Inductive Research Through Computer-aided Qualitative Data

Analysis Software. *Organizational Research Methods*, 1(24), 104-139.
<https://doi.org/10.1177/1094428119865016>

Özel, E. & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi . *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* , 0 (36) , 0-0 . DOI: 10.21560/spcd.60151

Önal, F. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Ve Olmayan Çocukların Prososyal Davranışlarının İncelenmesi.Yüksek (Lisans Tezi. İstanbul) Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

Özdoğan, M. (2021). Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Temel Eğitim*, (11) , 6-16 . DOI: 10.52105/temelegitim.11.1

Öztürk, M. (2007) .Anne baba ve eğitimciler için çocuk psikiyatrisi (7.Baskı) İstanbul: Uçurtma Yayınları

Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirilmesi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış 2011, 9(1)*, 29-42

Seven, S. (2020). Erken çocukluk eğitime giriş. S. Seven (Ed.) Erken Çocukluk Eğitimi ve Önemi. (5.Baskı) İçinde, (s.2-15). Ankara: Pegem Akademi

Seçer, Z. Ve Gündoğan, A. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *OMÜ Eğt. Fak. Derg. / OMU J. Fac. Educ. 2015*, 34 (1), 1-17 doi:10.7822/omuefd.34.1.1 <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd>

Sevimay Özer, D. (2005). Engelliler için beden eğitimi ve spor. (2.Baskı). İstanbul: Nobel

Savi Çakar, F. (2019). Yaşam dönemleri ve uyum sorunları. F. Savi-Çakar (Ed.) *Uyum ve davranış problemlerinin doğasını anlamak*. (5.Baskı) İçinde, (s.72-113) Pegem Akademi

Sarı, H. (2003). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler. (.2.Baskı). Ankara: Pegem

Sayan, İ. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden alt ıslatma problemi yaşayan ve yaşamayanların okula uyum sorununun incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.İstanbul

Slavkovic, M. & Memisevic, H. (2019). Comparison of special education preschool program and inclusive preschool program for math achievement. *Problems of Education in the 21st Century* 77(1):156-164 DOI: 10.33225/pec/ 19.77.156

Slozanska, H. (2021). Peculiarities of preparing of children with special educational needs to school. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University Series Pedagogy* 1(2):49-59 DOI: 10.25128/2415-3605.21.2.7

Sönmez, V. (2015). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. İçinde, *Eğitim durumu-içeriğın düzenlenmesi* (ss.147-206). Anı Yayıncılık

Shanker, A. & Kant, R. (2021). Görme Engelliler İçin Yardımcı Teknolojiler: Kapsayıcılıktaki Engelleri Keşfetmek. Güney Bihar Merkez Üniversitesi, Gaya-824236. Hindistan.

Şahbaz, Ü. ve Yüce, G. (2021). Okulöncesi eğitime devam eden atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlıklarının ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 235-255.doi:10.9779.pauefd.740329

Şaukat, S. (2022). Of children Challenges for education with disabilities in Pakistan. October 2022 Intervention in School and Clinic. DOI: 10.1177/10534512221130082.

Şan, S. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmer Vakıf Üniversitesi, İstanbul

Şahin, R. & Özdemir, S. (2015). Okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (02), 101-123. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000223

Şabnam, S. & Hüseyin, F. (2021). Dealing with children with disabilities during covid 19: understanding parental perspectives. *Conference: 4th International Conference on Special Education (ICSE) 2021*

Şengül-Erdem, H. (2020). Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere sunulan mesleki beceri eğitimi ve sınıf içi düzenlemelerin öğretmenler ve öğrenciler

üzerindeki etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1272-1289.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.

Padia, L. & Traxler, R. E. (2020). (Special) Education is political; (special) education is social justice. *Article in Journal of Critical Thought and Praxis* · DOI: 10.31274/jctp.11613

Pesen, A. & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1) , 141-158 . DOI: 10.18026/cbayarsos.652806

Poyraz, A. & Gul, F. (2022). Gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan okul öncesi çocuklarda iletişim becerileri, ebeveyn tutumları ve ebeveynin stres düzeyinin değerlendirilmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* , (16) , 174-189 . DOI: 10.38079/igusabder.977376

Tan, R., Schwab, S. & Perren, S. (2021). Relation between attachment and obesity in preschool years: A systematic review of the literature. October 2021.Nutrients 13(3572). DOI: 10.3390/nu13103572

Tanaltay, S. (1999). Çocuklar ağlamasın. (7.Baskı). İstanbul: Yaylacık Matbaacılık.

Taşçi, N. & Siğirtmac, A. (2014). The analyse of school adjustment program based on the experiences of pre school teachers and primary school teachers <https://www.researchgate.net>. E.T. 02.03.2023.

Teşdemir Yiğitoğlu, G., Kıray Vural, B. & Körükçü, Ö. (2018). 4-5 yaş grubu çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (3), 897-905. DOI: 10.24106/kefdergi.357971

Tietze, R. F. (2001). Aptal çocuk yoktur. E. Özdemir (Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları

Tiryaki, E. E. (2022). *Kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tokaç, S. & Pulat, F. (2020). Çocuğunuzun psikoloğu olun. İstanbul: Kanon Kitap

Topbaş, E. (2013). Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi (4.Baskı) Ankara: Panama Yayıncılık

Topçu, E. ve Nazlı, S. (2018). Veli Oryantasyon Programının Okul Öncesi Öğrencilerinin Okula Uyumuna Etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, Cilt 01, Sayı 01, Sayfa 01-20

Tuş, Ö. & Çifci- Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35) , - . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4777/65822>

Ryan Jr., B. (2003). Çocuğum okula başlıyor. M. İzmirli (Çev.) İstanbul: Hayat Yayınları.

Uluğ, F. (2004). Okulda başarı. Öğrenilenleri anımsama yöntemi. İstanbul: Remzi Kitapevi

Uzun, G. (2009) .*Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Upadhayay, N. B. & Kakar, Q. (2021). Access to schools and learning outcomes of children with disabilities in Pakistan. *International Journal of Inclusive Education* DOI: 10.1080/13603116.2021.2008535

Ünsal, F. & Şahan, B. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Engelli" Kavramına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103904>

Ünal, F. (2022). Covid 19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 363-375, DOI: 10.57135/jier.1103813

Jigyel, K., Millera, J. A., Mavropouloub, S. & Bermana, J. (2018). Parental communication and collaboration in schools with special educational needs (SEN)

programmes in Bhutan. *Article in International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1426053

Ismailova, İ. (2021). Okul Öncesi Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimde Dijital Teknolojilerin Kullanımı. Moskova Pedagojik Devlet Üniversitesi, Moskova, Rusya Federasyonu. Rusya.

İlik, Ş. Ş. & Sarı, H. (2018). Öğretmenler için bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterlik ölçeği ÖBEPYÖ: Ölçek geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 1467-1483. DOI: 10.29299/kefad.2018.19.02.011

İbileme, S. (2019). *Yetersizliği olan öğrencilerin ilkokula başlama sürecinde okula uyumuna yönelik ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yıldırım Doğru, S. S. & Cepdibi, S. (2018). Early childhood special education for children who need special education in turkey. <https://www.researchgate.net>. E.T: 20.11.2022.

Yıldırım, B. (2022). Özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56 (56), 118-134. DOI: 10.15285/maruaebd.1076799

Yıldız, H. (2018). *Kaynaştırma raporlu çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının ve öğretmenle görüşme sıklıklarının eğitimden memnuniyete etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Yalçın, V. (2018). Teacher's opinions and experiences about the adjustment processes of preschool children to the school. *Journal of Current Researches on Educational Studies (JoCuRES)* DOI: 10.26579/jocures-7.2.1

Yalman, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, ana sınıfı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2005). Anne-baba ve çocuk. İçinde, Aile dışı ve çevrede çocuk. İstanbul: Remzi Kitapevi

Yavuzer, H. (2006). Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu. (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi

Yavuzer, H. (2012). Çocuk psikolojisi N. Feroğlu, (Ed.) İstanbul: Remzi Kitapevi

Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 114-127. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/maunef/issue/68414/1067540>

Yazıcıoğlu, T. (2018). kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8 (1) , 92-110 . DOI: 10.30783/nevsosbilen.420028

Yazıcı, D. N. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma: Neredeydik? Neredeyiz? nerede olmalıyız? *Turkish Journal Of Special Education Research And Practice* 2019, Volume 1, Number 1, p 70–85 <https://dergipark.org.tr/trsped> DOI: 10.37233/TRSPED.2019.0104

Yoleri, S. (2014). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Article in Education* 3-13. DOI: 10.1080/03004279.2013.848915 <https://www.researchgate.net/>

Yakovleva, I., Yakovlev, S. K & Khitryuk, V. (2021). Training of pedagogical personnel for inclusive education children with disabilities. *March 2021, SHS Web of Conferences* 98:04005 DOI: 10.1051/shsconf/20219804005 LicenseCC BY 4.0

Yalçın, V. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yörükoğlu, A. (2013). Çocuk ruh sağlığı. (33.Baskı) İstanbul:Özgür Yayınları

Yüksel Başar, A. & Gündüz, Y. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim yaşantılarına ilişkin öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 643-662. DOI: 10.47525/ulasbid.1074457

Yüksel, B., Oğur, Ö. & İşbilir, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri: bir karma yöntem çalışması. *Asya Studies*, 4 (14), 1-17. DOI: 10.31455/asya.779765

Xiang, S., Liu, Y. & Bai, L. (2017). Parenting Styles and Adolescents' School Adjustment: Investigating the Mediating Role of Achievement Goals within the 2 × 2 Framework *Front. Psychol.*, 16 October 2017 Sec. *Educational Psychology* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01809>

Weiss, L. (1998). Çocuğumu nasıl anlarım? S. Köseoğlu (Çev.) İstanbul:Beyaz Yayınları.



Ek-1 İzinler

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İM Bilgi İşlem Müdürlüğü	
Sayı : E-50090411-20.08.497136		17/01/2023
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Sistem AKINCI DÜZEL)		
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi :		
a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 20202 sayılı genelgesi,	b) Fatih Sultan Mehmet Üniversitesinin 23.12.2022 tarihli ve E-48135570-302.08.01-40270 sayılı yazısı,	c) Müdürlüğünüzce Araştırma ve Sistem Komisyonunun 06.01.2023 tarihli tutanağı-
Araştırma Konusu	Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Durumlarının İncelenmesi	
Araştırma Türü	Anket	
Araştırma Yeri	Üniversite, Okullar, Beykoz, Kadıköy, Pendik, Maltepe, Ataşehir, Avrallar	
Araştırma Yapılacak Kişiler	Okul Öncesi Özel Gereksinimli Öğretmenler, ve Okul Öncesi Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çarpılan Okul Öncesi Öğretmenler, Özel Eğitim Öğretmenleri ve Rehber Öğretmenleri	
Araştırmanın Süresi	2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı	
Yukarıda bilgileri verilen araştırmamızın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı veri işlenmemesi, öğrenci verilerinin açık rıza onay alınması, Covid-19 tedbirlerinin araştırması ve ilgili kurum idarelerine alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilecek ve imzalı veri toplama araçlarını kurumlarımızda araştırması tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülüğü esasına göre seçilmesi, araştırma sonucu raporunun kamuyaoyla paylaşılması ve araştırma brütten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Kurumlarımızda araştırması tarafından ulaştırılarak uygulanması ve sorumlulukların, eğitim ve öğretimi akamayacak şekilde, ilgililer (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun gördükçe;		
Makamınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.		
		Levent YAZICI İM Bilgi İşlem Müdürü
OLUR Dr. Hasan Hüseyin CAN Veli a. Vali Yardımcısı		
Etk:		
1- İlgi (a) Yazı ve Ekleri (6 Sayfalı)		
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfalı)		
Bu belgeye girenlik elektronik imza ile tasdiklanmıştır.		
Adres : Beşiktaş Mah. İnönü Otken Cad.No:1 / Sarıyer İstanbul	Bölge Değişikliği : https://www.muh.gov.tr/mib-dhyb	
Tel/Fax : 0212 244 36 30	İletişim Yolu : Akyüz MAİL P.A	
E-posta : iletisim@istanbul.gov.tr	Web Sitesi : YIKIRI	
İmza Yetkilisi : Mustafa Kemal KILIÇ	E-posta Adresi : mustafakemal.kilic@mib.gov.tr	

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.01.2023-232



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI

Karar Tarihi	29/12/2022	Karar Sayısı	20/10
--------------	------------	--------------	-------

KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Fahmeddin BAŞAR / Rektör Yardımcısı - Başkan
Prof. Dr. Erol KILIÇ / Güzel Sanatlar Fakültesi - Dekan - Üye
Prof. Dr. Esra AKGÜL / MYO - Müdür - Üye
Prof. Dr. Hasan BACANLI / Eğitim Fakültesi - Üye
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ / Eğitim Fakültesi - Dekan - Üye
Prof. Dr. Fatma ALISINANOĞLU / Eğitim Fakültesi - Üye
Prof. Dr. Sefa SAYGILI / Edebiyat Fakültesi - Üye
Doç. Dr. Eyup Sabri KALA / Hukuk Müşaviri - Raportör

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 29.12.2022 tarihinde saat 10:00'da toplanmış ve aşağıdaki karar alınmıştır.

KARAR

KARAR NO 2022-20/10 Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Senem AKINCI DÜZEL'in "Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Durumlarının İncelenmesi" isimli araştırmasında kullanılan anket ve ölçeklerinin etik yönden uygunluğuna,

Toplantıya katılan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu üyelerinin oy birliği ile karar verildi.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR
Başkan

e-imzalıdır

e-imzalıdır
Prof. Dr. Hasan BACANLI
Üye

e-imzalıdır

e-imzalıdır
Prof. Dr. Erol KILIÇ
Üye

e-imzalıdır

Prof. Dr. Sefa SAYGILI
Üye

e-imzalıdır

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Üye

e-imzalıdır

Prof. Dr. Esra AKGÜL
Üye

Katılmadı

Katılmadı
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
Üye

Doküman No: E0.FR-201; İlk Yayın Tarihi: 07.03.2019; Revizyon Tarihi: 20.07.2020; Revizyon No: 01; Sayfa: 1 / 1

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-2.OUÖDÖ-KF

OKULA UYUM ÖĞRETMEN DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ-KISA FORMU (OUÖDÖ-KF)

Hatice Bakkaloğlu & Bülbin Sucuoğlu

Lütfen bu okul yılında çocuğun devam ettiği sınıfınızdaki durumu göz önünde bulundurarak her cümleye ne derece uygun bulduğunuzu ya da uygun bulmadığınızı gösteren sayıyı daire içine alınız.			
	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun	Kesinlikle Uygun
1.	0	1	2
2. Sınıfta bulunan eşyaları dikkatli / sorumlu bir şekilde kullanır.	0	1	2
3. Öğretmenin yönergelerini ve talimatlarını dikkatli bir şekilde dinler.	0	1	2
4. Sınıftaki etkinliklerle ilgilenir.	0	1	2
5.	0	1	2
6. Etkinliği kesintiye uğradığında, etkinliğe tekrar geri döner.	0	1	2
7.	0	1	2
8. Kendisini zorlayan işler/görevler ister.	0	1	2
9. Olgun bir çocuktur.	0	1	2
10. "Okulculuk oyunu" oynamaktan hoşlanır, öğretmeni taklit eder.	0	1	2
11.	0	1	2
12. Okulda neşelidir.	0	1	2
13.	0	1	2
14. Kolayca güler ya da gülümser.	0	1	2
15.	0	1	2

OUÖDÖ-KF'de tersine puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin iki faktörlü bir yapısı vardır, alt faktörlerin adları ve maddeleri aşağıda verilmiştir:

- 1) **Sınıfa katılım:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11
- 2) **Olumlu yönelim:** 7, 12, 13, 14, 15

(Ölçek Maddelerinin Bazıları Etik Gereği Silinmiştir)

EK-3 Demografik Bilgi Formu-1

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU (KİŞİSEL BİLGİLER FORMU)

1.Öğretmenin cinsiyeti?

- a. () Kadın b. () Erkek

2.Öğretmenin mezuniyeti?

- a. () Ön lisans b. () Lisans
c. () Yüksek Lisans d. () Doktora

3.Öğretmenin çalışma süresi?

- a. () 23-25 Arası b. () 26-30 Arası c. () 31-35 Arası
d. () 36-40 Arası e. () 41- 45 Arası f. () 46 ve yukarı

4.Öğretmen branşı?

- a. Okul Öncesi Öğretmeni () d. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
b. Özel Eğitim Öğretmeni () Öğretmeni ()
c. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni ()

5.Öğretmenin görev Yaptığınız Kurum?

- a. Resmi Özel Eğitim Anaokulu () c. MEB'e Bağlı Okullar/Sınıflar ()
b. Resmi Bağımsız Anaokulu () d. Diğer ()

6. Öğretmenin görev Yaptığınız Sınıf:

- a. Özel Eğitim Sınıfı ()
b. Kaynaştırma Sınıfı ()

7.Öğretmenin Hizmet Süresi?

- a. () 1-5 yıl b. () 6-10 yıl c. () 11-15 yıl
d.() 16-20 yıl e. () 21-25 yıl f. () 26 yıl ve üzeri

EK-4 Demografik Bilgi Formu-2

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF)

Üniversite: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi/Okul Öncesi Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Konusu: Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Durumlarının İncelenmesi.

Danışman: Doç. Dr. İsa KAYA / Araştırmacı: Senem AKINCI DÜZEL

İstanbul ilinde bulunan okul öncesi alanında görevli öğretmenlerimiz, sınıfınızda bulunan özel gereksinimli çocuğunuzun durumunu göz önünde bulundurarak her cümleye uygun bulduğunuz seçeneği işaretleyiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımda kullanılmasını kabul ediyorum.

- A. Evet
- B. Hayır

1.Öğretmenin Branşı

- A. Özel Eğitim Öğretmeni
- B. Okul Öncesi Öğretmeni
- C. Psikolojik Danışman/Rehberlik Öğretmen
- D. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni

2.Çocuğun Cinsiyeti

- A. Kız
- B. Erkek

3.Çocuğun Yaşı

- A. 3 Yaş
- B. 4 Yaş
- C. 5 Yaş
- D. 6 Yaş

4.Çocuğun Eğitim Aldığı Kurum

- A. Resmi Özel Eğitim Anaokulu
- B. Resmi Bağımsız Anaokulu
- C. MEB'e Bağlı Okullar/Sınıflar
- D. Diğer

5.Çocuğun Eğitim Aldığı Sınıf

- A. Özel Eğitim Sınıfı
- B. Kaynaştırma Sınıfı

6.Çocuğun Daha Önce Aldığı Eğitim Süresi

- A. 1-2 Yıl
- B. 2-3 Yıl
- C. Eğitim Almadı

7.Çocuğun Sahip Olduğu Yetersizlik Türü

- A. Otizm Spektrum Bozukluğu
- B. Zihinsel Engelli
- C. Bedensel Engelli
- D. Dil ve Konuşma Bozukluğu

8.Çocuğun Ailesinin Gelir Durumu

- A. 0-8499
- B. 8500-15999
- C. 16000-23999
- D. 24000 ve üzeri

9.Çocuğun Annesinin Eğitim Seviyesi

- A. Okur Yazar Değil
- B. İlköğretim
- C. Lise
- D. Ön lisans
- E. Lisans

10.Çocuğun Babasının Eğitim Seviyesi

- A. Okur Yazar Değil
- B. İlköğretim
- C. Lise
- D. Ön lisans
- E. Lisans

EK-5. Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI

1.Sizin gözlemlerinize göre okul öncesinde eğitim alan özel gereksinimli çocukların okula uyum sağlamada yaşadığı sorunlar nelerdir?

1.a. Okula uyum sağlamada sorun yaşayan çocuklar hangi davranışları sergilemektedirler?

1.b. Çocukların okula uyum sorunları eğitim/öğretim sürecinin hangi dönemlerinde yoğun şekilde gözlenmektedir?

1.c. Okula uyum sağlamada yaşanan sorunlar ortalama ne kadar süre devam etmektedir?

1.e. Okul uyum sorunlarını çözemediğiniz, eğitime devam edemeyen ve sonucunda okuldan uzaklaşan çocuklar oldu mu?

2.Okul öncesi özel gereksinimli çocukların okula uyum sağlamada yaşadığı sorunlara etki eden faktörler nelerdir?

2.a. Okula uyum sorunlarında çocuğun kendisinden kaynaklı nedenler nelerdir? Sahip olduğu yetersizlik türüne göre sergilediği uyum sorunlarını anlatır mısınız?

2.b. Ailenin çocuğu yetiştirme tutumu ve yaklaşımının okula uyumuna etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nelerdir?

2.c. Okul ortamının bileşenleri olan okul, öğretmen ve akran kaynaklı okula uyumu sorunları nelerdir?

3.Bir öğretmen olarak karşılaştığınız okula uyum sorunlarına yönelik uyguladığınız stratejiler nelerdir?

3.a. Çocuklara nasıl yaklaşıyor hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?

3.b. Çocukların uyum sağlama sorunlarının çözüm noktasında hangi yaklaşımların daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?4.Öğretmenler olarak çocukların okula uyum sorunlarının çözümüne yönelik aldığınız destekler nelerdir?

4.a. Karşılaştığınız okula uyum sorunlarına yönelik kimlerden ve hangi birimlerden destek alıyorsunuz?

4.b. Okula uyum sorunlarına yönelik çözüm noktasında öğretmenlere verilmesi gereken destekler nelerdir?

5.Okula uyum sorunlarına yönelik neleri yapmaları/yapmamaları konusunda öğretmenler ve ailelere önerileriniz nelerdir?

EK-6. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Başlama Saati:

Görüşme Bitiş Saati:

Değerli Öğretmenlerimiz:

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez Danışmanım Okul Öncesi Temel Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. İsa KAYA rehberliğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Durumlarının İncelenmesi” konulu tez çalışmasını yürütmekteyim. Çalışmanın amacı siz değerli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum durumlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, 30-40 dakika sürecek görüşmenin soruları önceden hazırlanmış olup görüşme sırasında sizlere iletilecektir. Araştırma çerçevesinde gönüllü olarak katılımcı olmanız durumunda siz öğretmenlerimizin okula uyum durumlarına dair görüş ve önerilerinizi öğrenmek amacıyla görüşme yapılması planlanmıştır.

Görüşmeye geçmeden önce sizi şu noktalarda bilgilendirmek istiyorum;

- Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgilerin tamamı tarafımda gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde paylaşılmayacaktır.
- Yapılacak görüşme ses kaydına alınacak ve sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır.
- Araştırmanın hiçbir aşamasında isminiz kesinlikle paylaşılmayacaktır.
- Görüşme sorularında sizleri rahatsız edecek sorular bulunmamaktadır. Buna rağmen görüşme sırasında rahatsız olmanız halinde görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.

NOT 1: Görüşmeye katılım sağlayan öğretmenlerin istemeleri halinde görüşme formunun transkripti kendilerine gönderilecektir.

EK-7. Ölçek İzni

