

Okul Öncesi Bütünleştirmede Özel Gereksinimi Olan Çocuklar İçin Etkili Stratejiler: Temel Yapı Taşlarına Bir Bakış

Effective Strategies for Children with Special Needs in Inclusive Preschool: The Building Blocks

Ferdane KARAYEL GÜLMEZ¹

Makale Geçmişi

Geliş : 03.02.2025

Düzeltilme : 12.05.2026

Kabul : 29.06.2026

Çevrimiçi : 30.06.2026

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Derleme Makale

Article History

Received : 03.02.2025

Revised : 12.05.2026

Accepted : 29.06.2026

Online : 30.06.2026

Article Type

Research Article

Review Article

Öz: Okul öncesi bütünleştirmede özel gereksinimi olan çocukların eğitim ortamlarına erişimleri ve katılımlarının sağlanması birincil amaçtır. Çocukların eğitim ortamı, öğrenme etkinlikleri, oyun etkinlikleri gibi bağlamlara katılımlarını desteklemede öğretmenlerin kullanabileceği çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Bilimsel araştırmalardan ve çok aşamalı modellerden desteğini alan Temel Yapı Taşları bu uygulamalardan biridir. Bu çalışmada okul öncesi bütünleştirmede Temel Yapı Taşları sisteminin kavramsal temellerini ortaya koymak, bileşenleri hakkında bilgi vermek ve okul öncesi öğretmenlerinin bütünleştirme ortamlarında yapabilecekleri uyarlamalara ilişkin açıklamalarda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Temel Yapı Taşları sisteminin bileşenleri açıklanmış, bu bileşenlerin basamakları ayrıntılı olarak tanımlanmış ve bütünleştirme ortamlarında öğretmenlerin yapabilecekleri uyarlama örnekleri verilmiştir. Çalışmanın okul öncesi öğretmenlerine sınıflarında özel gereksinimi olan çocukların katılımlarını desteklemede rehber olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel Yapı Taşları, Özel Gereksinimli Çocuk, Bütünleştirme, Okul Öncesi

Abstract: The primary goal of inclusive preschool education is to ensure that children with special needs can access and actively and participate in educational environments. Teachers can employ a variety of evidence-based practices to support children's participation in classroom routines, learning experiences, and play activities. One such practice is the Building Blocks framework, which is grounded in empirical research and multi-tiered models. This study aims to examine the conceptual foundations of Building Blocks framework in inclusive preschool education, describe its core components, and illustrate the adaptations that preschool teachers can implement to support in inclusion. The study is expected to serve as a practical guide for preschool teachers seeking to enhance the participation and engagement of children with special needs in their classrooms.

Keywords: Building Blocks, Children with Special Needs, Inclusion, Preschool

DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026101611

Başlıca Yazar:

¹ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Özel Eğitim Öğretmenliği, ferdane.karayel@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6112-4061>

SUMMARY

Introduction

Within the inclusive early childhood education, ensuring access to learning opportunities and the general education curriculum for children with special needs is essential. Their participation in play and learning activities is of utmost importance (The Division for Early Childhood [DEC]/ National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009). Supporting the development of children with special needs, addressing their disabilities, developing an Individualized Education Plan (IEP), and working collaboratively with families are fundamental to inclusion (NAEYC, 2009). In early childhood education classrooms, teachers should plan developmentally appropriate activities considering children's needs, interests, and individual differences. They should also adapt the environment, teaching strategies, and materials to make the curriculum accessible to all children (DEC, 2007; Uysal & Uysal, 2021). One evidence-based framework that teachers can support the inclusion of children with special needs is the Building Blocks framework. This framework is supported by multi-tiered models and scientific research and is used to facilitate the inclusion of children with special needs in early childhood classrooms (Sandall & Schwartz, 2014). This paper introduces the Building Block framework and to explain its implementation in inclusive early childhood settings. The Building Blocks consists of a set of evidence-based practices that provide teachers with strategies for promoting the participation of children with special needs in inclusive early childhood education classrooms. It enables children with special needs to acquire targeted skills and behaviors and apply them meaningfully. It also helps teachers plan and implement educational programs in early childhood settings. The Building Blocks consists of four components: A high-quality early childhood program, curriculum modifications and adaptations, embedded learning opportunities and child-focused instructional strategies (Sandall & Schwartz, 2014). The first step in the Building Blocks is to ensure the presence of a high-quality early childhood program. Essential characteristics of such a program include collaboration among professionals, family involvement, and teachers' interactions with children with special needs (Odom, 2000). It should also focus on important learning objectives, be play-based (NAEYC, 2009), provide a predictable environment, developmentally appropriate activities, materials, and interactions (Sandall & Schwartz, 2014), and incorporate individualized goals and objectives through an IEP tailored to the child's specific needs (Lieber et al., 2001). Despite a high-quality early childhood program and an appropriately structured environment, if a child with special needs still experiences difficulties participating in educational activities, curriculum modifications and adaptations should be implemented. Curriculum modifications and adaptations can be categorized into eight types: environmental supports, material adaptations, activity simplification, the incorporation of child preferences, the use of specialized materials, adult support, peer support, and invisible support. These adaptations are designed to reduce participation barriers and facilitate engagement in classroom activities (Sandall, Schwartz & Joseph, 2001). The next phase of the framework is embedded learning opportunities, which involve integrating target skills or behaviors into classroom routines, transitions, playtime, and activities. According to Sandall and Schwartz (2014), the implementation of embedded learning opportunities consists of a systematic process such as defining instructional goals and

assessing the child's baseline performance, identifying appropriate activities to embed instruction, planning the implementation along with data sheets, executing teaching using clear instructions, prompting, and feedback, and finally, recording the teaching opportunities to evaluate goal mastery. If child continues to struggle with classroom participation despite embedded learning opportunities, the final stage incorporates child-focused instructional strategies, including: Prompting, Graduated guidance, Time-delay instruction, Forward and backward chaining, Positive reinforcement, Differential reinforcement, Corrective feedback, Peer-mediated strategies (Sandall et al., 2001).

Conclusion and Discussion

Ensuring that children with special needs have access to all opportunities, activities, and environments within an early childhood education program while fostering their sense of belonging and membership is essential for successful inclusion. Rather than relying on a reactive approach that intervenes only after learning difficulties emerge, multi-tiered models emphasize proactive support designed to prevent delays and promote participation. (Shepley & Grisham-Brown, 2019). The Building Blocks, which is grounded in multi-tiered models, provides early childhood teachers with evidence-based practices to support the participation of children with special needs in educational environments. The Building Blocks provides a structured approach for planning and implementing education for children who struggle with participation, exhibit problem behaviors, or have special needs in early childhood classrooms. Research conducted in Türkiye suggests that early childhood teachers frequently employ strategies such as activity simplification, peer-mediated support, encouragement, modeling, individualized instruction, and environmental or material adaptations. (Doğaroğlu & Dümenci, 2015; Gök & Erbaş, 2011; Kocaoğlu, Acartürk, İskenderoğlu & Çelenk, 2023; Kürkçüoğlu & Genç, 2013; Özenet al., 2018). When these practices are examined through the lens of the Building Blocks, they appear to correspond primarily to the second component, namely curriculum modifications and adaptations.

However, the existing literature provides limited evidence regarding the extent to which these adaptations are systematically planned, implemented, and evaluated. Future research should therefore investigate how structured and multi-tiered frameworks such as Building Blocks can be integrated into early childhood education programs to support more intentional and evidence-based inclusive practices. This study is significant because it provides early childhood teachers with an example and guide on how to design a high-quality early childhood education program for all children in their classrooms and how to support the participation of children with special needs or disabilities.

GİRİŞ

Bütünleştirme felsefesinin temelinde özel gereksinimi olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte toplumsal, sosyal, akademik ortamlara ve eğitim etkinliklerine tam olarak katılmaları inancı yer almaktadır (Tsao ve diğerleri, 2008). Okul öncesi dönemde bütünleştirme konusuna temel oluşturan uluslararası düzeyde yapılan birtakım düzenlemeler bulunmaktadır. Bu düzenlemelerden biri Salamanca Bildirgesi'dir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) ve İspanya hükümeti iş birliği içinde 1994 yılında düzenlenen konferansta kabul edilen Salamanca Bildirgesi'nde her çocuğun eğitim görme hakkının korunması, çocuğun kendine özgü ilgi, yetenek, ihtiyaç ve özelliklerinin kabul edilmesi ve çocukların bireysel özellikleri dikkate alınarak eğitimin düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Dede, 1996). Diğer bir düzenleme olan Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2004 yılında yürürlüğe giren Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) özel gereksinimi ya da yetersizlikleri olan tüm çocukların eğitim müfredatına erişebilmesini bir zorunluluk olarak görmektedir. Buradan hareketle bütünleştirmenin özel gereksinimi olan çocukların sadece fiziksel olarak aynı eğitim ortamına yerleştirilmelerinin ötesinde, çocukların içinde buldukları ortama ve gerçekleştirilen etkinliklere katılımlarının, sosyal ilişkilerinin ve tüm çocuklar için öğrenme çıktılarının desteklenmesini ifade ettiği söylenebilir (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011). Okul öncesi ortamının özel gereksinimi olan çocuğun bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması (Odom, 2000) ve çocuğun eğitim ortamında öğrenme fırsatlarına ve genel eğitim müfredatına erişim sağlayabilmesi (The Division for Early Childhood [DEC]/ National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009) bütünleştirmenin temel boyutlarından. Bütünleştirici bir sınıfın tüm çocukların katılımlarının ve farklı özelliklere sahip olan çocukların çeşitliliğinin desteklenmesi, programın tüm çocukların gereksinimlerine uygun olması, ihtiyacı olan çocuklar için farklılaştırılmış öğretim sunulması gibi özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Cavkaytar, 2018). Sınıf içinde her çocuğun ihtiyacının karşılanması, çocukların gelişimlerinin ve potansiyellerinin en üst düzeyde desteklenmesi ve öğrenme süreçlerine yardımcı olunması gerekmektedir (Hall, Strangman ve Meyer, 2003). Odom ve diğerleri (2011) okul öncesi dönem bütünleştirme kapsamında çocuklar ve aileler için istenen çıktılara ulaşmada (a) ait olma, katılım ve bireyin tam potansiyeline ulaşmasının sağlanması, (b) bireyselleştirilmiş eğitim, müdahale ve desteklerin oluşturulması ve (c) profesyoneller arasında iş birliğinin kurulması gibi noktaların esas olduğunu belirtmektedir. Özel gereksinimi olan çocuğun sınıfa aidiyetini destekleyecek şekilde gömülü müdahalelerden açık müdahalelere kadar farklı uygulamalarla oyun ve öğrenme etkinliklerine dahil edilmesi okul öncesi eğitim programlarına katılımı ve bütünleştirmeyi sağlayacaktır (DEC/NAEYC, 2009). Okul öncesi eğitim sınıfında öğretmenin

çocukların gereksinimleri, ilgi alanları ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak (Uysal ve Uysal, 2021) gelişimlerine uygun etkinlikler planlaması, ortam, öğretim stratejileri ve materyalleri uyarlayarak eğitim müfredatını tüm çocuklar için erişilebilir kılması (DEC, 2007) ve çocuk çıktılarını izlemesi (Odom, 2000) bütünleştirmenin sağlanabilmesinde oldukça önemlidir. Özel gereksinimi olan çocuğun okul öncesi eğitim programının tüm fırsatlarına, etkinlik ve ortamlarına erişimi sağlanmalıdır. Eğitim ortamına ve programına erişimin kolaylaştırılması yanında, çocuğun aidiyet ve üyelik duygusunun desteklenerek katılımının sağlanması da bütünleştirmede esastır. Yüksek nitelikli okul öncesi eğitimin özel gereksinimli çocukların bütünleştirilmesinde yararlı olduğu bilinse de bazı durumlarda nitelikli program çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilmektedir (Odom ve diğerleri 2011). Okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıflarda tüm çocukların erişimini destekleyecek şekilde fiziksel ortamın düzenlenmesi, tahmin edilebilir bir rutin oluşturulması, tüm çocukların birbirlerini kabul ettikleri bir ortamın yaratılması, özel gereksinimleri olan çocuklar için ihtiyaca yönelik uyarlamalar yapılması gibi çeşitli düzenlemeler ve uygulamalar kullanılabilir (Hughes ve Valle-Riestra, 2007).

Özel gereksinimleri ya da yetersizlikleri olan çocukların okul öncesi eğitimde katılımlarını desteklemede ve bütünleştirmenin sağlanmasında kullanılan uygulamalardan biri de Temel Yapı Taşları sistemidir. Temel Yapı Taşları sistemi (Sandall ve Schwartz, 2014) çocukların öğretimsel ve davranışsal gereksinimlerini etkili bir şekilde ele almak için düzenlenen bir dizi eğitsel uygulamadan oluşmaktadır (Bakkaloğlu, 2021). Temel Yapı Taşları sistemini oluşturan dört ana bileşen bulunmaktadır. Bunlar (1) Yüksek nitelikli erken çocukluk programı, (2) Müfredat değişiklikleri ve uyarlamaları, (3) Gömülü öğretim uygulamaları ve (4) Çocuk odaklı öğretimsel stratejilerdir (Şekil 1). Bu çalışmada okul öncesi bütünleştirmede kullanılan Temel Yapı Taşları sistemi tanıtılmış, Temel Yapı Taşları sisteminin bileşenlerine ve bu bileşenlerin öğretmenler tarafından bütünleştirme ortamlarına nasıl uyarlanabileceğine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Böylece bu çalışmanın tüm çocukların eğitim ortamına ve etkinliklere dahil edilmesi, özel gereksinimleri olan çocukların katılımlarının desteklenmesi, noktasında okul öncesi öğretmenlerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Temel Yapı Taşları sistemini oluşturan dört bileşenin ilki olan “Yüksek Nitelikli Erken Çocukluk Programı” aşağıdaki başlıkta açıklanmaktadır.



Şekil 1. Temel Yapı Taşları (Sandall ve diğerleri, 2001)

Yüksek Nitelikli Erken Çocukluk Programı

Erken çocukluk müfredatı Wolery ve Sainato (1993) tarafından üç temel bileşen üzerinden açıklanmaktadır. Bu bileşenlerden birincisi öğretilen içeriktir. İçerik ifadesinin altında davranışlar, beceriler, yetenekler ve etkileşim kalıpları yatmaktadır. Okul öncesi dönemdeki bir çocuk için içerik çeşitli ve birçok gelişimsel beceriyi kapsamaktadır. Müfredatın ikinci bileşeni içeriği belirleme yöntemidir. Çocuklar için hangi becerilerin içerik olarak belirleneceği bir ekip tarafından değerlendirilmektedir. Ekip çocuklara öğretilmesi gereken becerilerin neler olduğunu ve amaçları çeşitli yöntemler kullanarak belirlemektedir. Müfredatın üçüncü bileşeni ise belirlenen içeriğin çocuğa öğretilmesinde kullanılan yöntemlerdir. Hedeflenen becerilerin öğretilmesinde kullanılan yöntemler müfredat ve müdahale stratejileri olarak isimlendirilmektedir. Müdahale stratejileri ev, klinik, çocuk bakım merkezleri, okul ve toplum gibi farklı ortamlarda, aile, öğretmen veya terapistler gibi farklı kişiler tarafından günlük etkinlikler ve rutinler bağlamında kullanılmaktadır. Okul öncesi eğitim müfredatı çocuklara kendilerine güvenmeyi, akranlarla olumlu iletişim-etkileşim kurmayı, başkalarına saygı duymayı öğretmeli, çocukların problem çözme becerileri ve kaba motor becerilerini geliştirip bu becerileri kullanmalarını sağlamalıdır. Ayrıca özel ihtiyaçları olan çocukların ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş hedefler ve amaçlara da yer vermelidir. Bu kapsamda özel ihtiyaçları olan çocukların performans seviyelerinin, uzun ve kısa dönemli hedeflerin, ne uygulanacağını, uygulamanın başlama ve bitiş tarihinin, uygulamanın kim tarafından gerçekleştirileceğinin belirtildiği Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanması önemlidir. Ancak hazırlanan BEP'in çocuğun ihtiyaçlarını karşılama amacıyla hazırlanan yöntemleri içermesi

ve tamamen bir müfredatın yerini almaması gerektiği unutulmamalıdır (Kargın, 2007; Lieber ve diğerleri, 2001). Nitekim alan yazındaki uygulamalar incelendiğinde, sınıf içi günlük rutinlere ve oyun temelli etkinliklere gömülen hedef davranışların, genel müfredat çerçevesiyle uyumlu olacak şekilde çocukların BEP'leri veya öğretmen/ebeveyn görüşleri doğrultusunda belirlendiği rapor edilmektedir (Rakap ve Gülboy, 2024). Yüksek nitelikli erken çocukluk programında, bütünleştirmenin ne ölçüde gerçekleştiğinin yansıtılmasında program felsefesi, idari destekler, kaynaklar, profesyoneller arasındaki iş birliği, aile iş birliği ve öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukla etkileşimleri gibi noktalar ön plana çıkmaktadır (Odom, 2000). Yüksek nitelikli erken çocukluk eğitim programının çocukların öğrenmelerinde nelerin önemli olduğuna odaklanması, çocukların gelişim seviyeleri ve nasıl gelişim gösterdiklerini temel alacak şekilde gelişime uygun olması önemlidir. Okul öncesi eğitim programı oyun temelli bir yaklaşımla hem çocukların gelişimini desteklemeli hem de öğrenmelerinin etkililiğini sağlamalıdır (NAECY, 2009). Yüksek nitelikli program öncelikle farklı yeterlikte ve yetenekte olan tüm çocukların eğitim etkinliklerine, rutinlerine ve öğrenme fırsatlarına erişimini ve sonrasında katılımını desteklemelidir (DEC/NAEYC, 2009). Yüksek nitelikli bir program çocukların gereksinimlerine yanıt verecek, genel eğitim müfredatına anlamlı ve etkili biçimde erişebilmelerini sağlayacak ve akranlar ile en üst düzeyde etkileşim sağlayacak şekilde kapsamlı olmalıdır (Polloway, Serna, Patton ve Bailey, 2014). Çocuklar için tahmin edilebilir bir çevre ve öğrenmede çoklu fırsatlar sunmalı, gelişime uygun etkinlikler, materyaller ve etkileşimler sağlamalıdır. Çocukların katılımı konusunda uygun bir rehberlik ve ailenin etkili katılımını teşvik edici nitelikte olmalıdır (Sandall ve Schwartz, 2014). Türkiye'de kullanılan okul öncesi eğitim programlarından 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, psikomotor, dil gelişimlerinin ve öz bakım becerilerinin bütüncül bir şekilde ele alınarak çocuğun performansının en üst düzeye çıkarılmasını hedeflemektedir. Bu programda "Ailenin Çocuğun Eğitimine Katılmasının Sağlanması"nın ayrı bir başlık olarak ilk defa sunulduğu görülmekte ve aile katılımından bahsedilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2002). 2006'da güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı da çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının bütüncül olarak karşılanması, gelişim alanlarındaki davranışlarının en üst düzeye çıkarılmasına odaklanmaktadır. Bu programda aile eğitimi, iletişimi ve aile katılımına vurgu yapılarak aile katılımı ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır (MEB, 2006). 2013 yılında güncellenen ve 2024 yılına kadar kullanılan Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların tüm gelişim alanlarını dikkate alan ve çocukların bu gelişim alanlarındaki yetersizliklerini önlemeyi amaçlayan gelişimsel bir program olarak öne çıkmaktadır. Özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını ön plana alarak bütün çocuklar için eşit fırsatların sunulmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu programda öğretmenlerden özel gereksinimleri olan çocuklar için BEP hazırlamaları ve eğitim akışlarında

uyarlamalar yapmaları beklenmektedir. Program çocuklarda kazanılan bilgi, beceri ve davranışların kalıcılığını desteklemek amacıyla aile eğitimi, katılımı ve aile iş birliğine önem vermektedir (MEB, 2013). 2024 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı “gelişime uygun olma” kapsamında incelendiğinde programın çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gereksinimlerini karşılayan ve bu alanların bütüncül olarak desteklenmesini amaçlayan gelişimsel bir program olduğu görülmektedir. Aynı şekilde çocukların gelişim aşamalarına önem vererek, gelişimin kritik zamanlarına odaklanmaktadır. Programda çocukların gelişim düzeylerinin belirlenmesine ve bu düzeyin bir üst aşamasına ulaşmaları için çocuklara çeşitli fırsatların sunulmasına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2024a). Geline en güncel aşamada ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programının “gelişime uygun olma” açısından beceri odaklı, bireysel hazırbulunuşluk ve farklılıkları temel alan dinamik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2024b). Yüksek nitelikli erken çocukluk programının bir diğer özelliği “tüm çocukların erişim ve katılımları”nın önemli olmasıdır. Bu kapsamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programının okul öncesi eğitim programında tüm çocukların bireysel farklılıklar, ilgi alanları ve performans düzeylerine göre hem planlama hem de uygulama aşamasında öğretmenlerin çeşitli uyarlamalar, farklılaştırmalar veya düzenlemeler yapabilmeleri ve farklı öğrenme stratejileri, yöntem, teknikler ve materyaller kullanabilmeleri vurgulanmaktadır (MEB, 2024b). Yüksek nitelikli programda “ailenin eğitim sürecine dahil edilmesi ve desteklenmesi” temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda hem 2024 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programında aile ve toplum katılımı vurgulanmaktadır. Her iki programda ailenin yanı sıra toplumun tüm paydaşlarının katılımına, iş birliğine ve etkileşim içinde olmasına önem verildiği ve böylece okul öncesi eğitim programının niteliğinin artırılmasının hedeflendiği ifade edilmektedir (MEB, 2024a; MEB, 2024b). Türkiye’de günümüze kadar kullanılan okul öncesi eğitim programlarında çocukların gelişimlerinin temel alındığı ve var olan potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılmasının önemli olduğu görülmektedir. Özellikle 2013 programıyla birlikte özel gereksinimleri olan çocuklar için uyarlamaların yapılmasının gerekliliği vurgulanırken, 2024 programında tüm çocuklara yönelik bir eğitim planının hazırlanması, farklı ihtiyaçları olan çocuklar için gerekli uyarlamaların veya farklılaştırmaların yapılmasına dikkat çekilmiştir. Kullanılan okul öncesi eğitim programlarında aile katılımına, eğitimine ve rehberliğine önem verildiği, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programında ise ilk defa toplum katılımının önemine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Okul öncesi bütünleştirmede yüksek nitelikli erken çocukluk programı başlığı altında vurgulanması gereken diğer nokta da tüm çocukların katılımlarını destekleyecek sınıf ortamıdır. Sınıf ortamında yapılan çevresel düzenlemeler, öğretmenin kullandığı öğretim uygulamaları, çocukların katılımı, çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimi bütünleştirici okul öncesi eğitim sınıfının kalitesinde önemli göstergelerdendir (Odom ve diğerleri, 2004; Odom ve diğerleri, 2011). Türkiye’de okul öncesi eğitim sınıflarının bütünleştirici olma özellikleri açısından niteliklerinin incelendiği çalışmalar, okul öncesi kaynaştırma-bütünleştirme sınıflarının nitelik ve kalite açısından yetersiz veya sınırlı düzeyde olduğunu vurgulamaktadır (Bakkaloğlu, Kumaş ve Aykaç, 2017; Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019; Yılmaz, 2014). Yılmaz’a (2014) göre nitelikli bir okul öncesi eğitim sınıfı; ortamın, materyallerin ve grup etkinliklerinin uyarlanabildiği, akran ve yetişkin etkileşiminin desteklendiği, aidiyet ve katılımın önemsendiği, öğrenme süreçlerinin aile iş birliği içinde takip edildiği bütüncül bir yapıdır. Bakkaloğlu ve diğerleri (2017) çocukların farklı etkinliklere erişimleri, öğretmenlerin bireysel, küçük ve büyük grup etkinlik türlerini kullanmaları, öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerine yer vermeleri ve çocuklar için müfredat uyarlamalarının yapılması gibi özelliklerin okul öncesi eğitim sınıfının niteliğiyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bakkaloğlu ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada bütünleştirici okul öncesi eğitim sınıfı niteliğinin, öğretmenlerin kaynaştırma-bütünleştirme konusunda eğitim alma durumları, bütünleştirmeye ilişkin görüşleri, yetersizliği olan çocuklarla ilişkileri ve yetersizliği olan çocukların gelişimsel özellikleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Steed ve Shapland (2020) okul öncesi eğitim sınıf ortamının kalitesini etkileyen ve tüm çocukların katılımlarını destekleyecek birtakım uygulamalar önermektedir. Bu uygulamalar şu şekildedir: (1) Görsel Destekler: Okul öncesi öğretmenleri sınıf kurallarını içeren posterleri ve sosyal açıdan uygun davranışları sergileyen çocuk resimleri gibi görsel destekleri çocukların görebilecekleri noktalara asabilmektedirler. (2) Öğretim Matrisleri: Öğretim matrisinde okul geneli beklenen davranışlar rutinler veya etkinlikler içinde detaylandırılmakta, hem genel kurallarla ilgili ortak bir dil belirlemek hem de görsel hatırlatıcı amacıyla kullanılmaktadır. Öğretim matrisi anaokulundaki tüm okul öncesi öğretmenleri tarafından iş birliği içinde hazırlanabilir. (3) Ödüllendirme: Okul geneli uygun davranışlar ve sınıf kurallarına uyan çocukların ödüllendirilmesi ve pekiştirilmesi için bir sistem oluşturulabilir. Bu sistemde tek bir çocuk ödüllendirilebilirken aynı zamanda yerine getirilen görev için tüm sınıf da okul genelinde ödüllendirilebilmektedir. (4) Rutin Çizelgeleri: Sınıf içinde günlük eğitim akışını gösteren sınıf rutinlerinin görsel ve etkileşimli bir çizelgesidir. Bu çizelgelerde günlük akışın sırası, etkinlikler ve rutinlerin gerçekleştirilirken çekilen fotoğrafları yer alabilmektedir. Böylece öğretmen her rutin ve etkinlik zamanında görselleri değiştirip çocukların süreci takip etmesini sağlayarak tahmin edilebilir bir çevre oluşturabilmektedir.

Yüksek nitelikli erken çocukluk programı kapsamında eğitim programının, sınıfın ve eğitim ortamının niteliği tüm çocukların katılımını sağlama konusunda son derece önemli ve temel bileşendir. Sınıfta özel gereksinimi olan bir çocuk yüksek nitelikli bir erken çocukluk programı hazırlanması ve ortam düzenlemesine rağmen hala eğitim ortamı ve etkinliklere katılımında sınırlılıklar yaşıyorsa ikinci aşama olarak müfredat uyarlamalarının düzenlenmesi gerekmektedir (Sandall ve Schwartz, 2014).

Müfredat Değişiklikleri ve Uyarlamaları

Okul öncesi eğitim programında her çocuğun kendini güvende ve ait hissettiği, bireysel ve kültürel farklılıklarına değer verildiği kapsayıcı bir eğitim ortamı önemlidir. Her çocuğun gelişim hızının, öğrenme şeklinin ve süresinin farklı olması, güçlü ve zayıf yönlerinin bulunması düşünüldüğünde eğitim programının planlanmasında, uygulanmasında, yöntem ve tekniklerin kullanımında farklılaştırmalar ve düzenlemeler yapılması gerekebilmektedir (MEB, 2024a). Özel gereksinimi, yetersizliği ya da gelişimsel gecikmeleri olan çocuklar günlük rutinelere ve öğretim etkinliklerine katılımlarını sağlayan daha özel uygulamalara ihtiyaç duyulabilmektedirler (DEC, 2014). Bu sebeple öğretmenler bu çocukların ihtiyaçlarına yönelik olarak uygun hedefleri belirleyebilmeli, bu hedefleri kazandırmada en uygun yöntemi ve materyali seçip gerekli müfredat değişikliklerini ve uyarlamalarını yapabilmelidir. Müfredat değişiklikleri ve uyarlamaları çocuğun planlanan günlük eğitim akışına, etkinliklere ve rutinelere katılımını ve aidiyet duygusunu destekleyen küçük değişikliklerdir. Bu değişiklikler planlama ve düşünme gerektiren, çoğunlukla ek kaynaklara ihtiyacın duyulmadığı, uygulanması kolay ve etkisinin hızlı bir şekilde görüldüğü uygulamalardan oluşmaktadır (The National Center on Quality Teaching and Learning [NCQTL], 2014). Sandall ve Schwartz (2014) Temel Yapı Taşları kapsamında okul öncesi eğitimde özel gereksinimi olan çocukların yüksek nitelikli programa rağmen günlük eğitim etkinliklerine katılım sağlamada zorlandığı durumlarda öğretmenler tarafından uygulanabilecek stratejiler, yapılabilecek uyarlamalar ve müfredat değişikliklerinin (1) Çevreyi düzenleme, (2) Materyalleri uyarlama, (3) Etkinliği basitleştirme, (4) Çocuğun ilgisini ve tercihlerini takip etme, (5) Özel materyal ya da araç gereç kullanma, (6) Yetişkin desteği sağlama, (7) Akran desteği sağlama ve (8) Gizli destek sağlama olmak üzere 8 türü olduğunu vurgulamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde gereksinimleri olan çocukların katılımını artırmak amacıyla kullanabileceği bu müfredat uyarlama türleri, uygulama örnekleriyle birlikte aşağıda başlıklar halinde açıklanmaktadır.

Çevreyi Düzenleme: Okul öncesi eğitimde çevre, çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleyen materyallerin ve etkinliklerin (NAEYC, 2009) düzenlendiği, diğer çocuklar ve yetişkinlerle

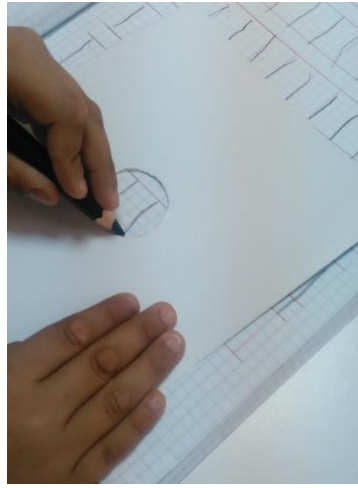
etkileşimlere fırsat veren (Vickerius ve Sandberg, 2006) öğrenme ortamını ifade etmektedir (Aydoğan, Faran ve Sağsöz, 2015). Bütünleştirme sınıflarında öğrenme ortamlarının, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek nitelikte, çocuk merkezli, keşfe dayalı hem bireysel hem de grup öğretimi için uyarlanmış ve çoklu duyuya hitap edecek şekilde zenginleştirilmiş olması önemlidir (Sarı ve Pürsün, 2016). Kargın (2019) çevrenin düzenlenmesinde sınıfın ısı, ışık miktarı, gürültü seviyesi, büyüklüğü, erişilebilirlik, materyal seçimi, çocukların oturma düzeni ve uyaran miktarı gibi özelliklere dikkat çekmektedir. Çevrenin farklı gelişimsel ihtiyaçları veya yetersizlikleri olan çocuklar için kolay erişilebilir bir şekilde düzenlenmesi de önemlidir (Acer, 2011). Özel gereksinimi olan bir çocuk için çevresel uyarlamalar; fiziksel çevre (ortam, materyaller, araç-gereçler), sosyal çevre (akranlar, öğretmenlerle etkileşim) ve geçici çevrenin (rutinler, etkinliklerin sırası ve uzunluğu) düzenlenmesi ve farklılaştırılması ile mümkündür (DEC, 2014). Okul öncesi öğretmeni tarafından yapılabilecek bir çevresel düzenleme örneği Tablo 1’de sunulmuştur. Bu örneğe göre çocuğun güçlük yaşadığı durum doğrultusunda çevresel düzenlemelerin farklılaştırılması mümkündür.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitim Sınıfı İçinde Yapılabilecek Çevresel Düzenleme Örneği

Durum: Sınıf içinde yönergeleri takip etmede ve dikkatini etkinlik üzerinde toplamada güçlük yaşayan bir çocuk bulunmaktadır. Özellikle masa başında oturma süresinin kısa olduğu ve etkinlik sırasında sık sık dikkatinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenin verdiği toplu yönergeleri takip edememekte ve yerine getirmekte zorlanmaktadır.	
Fiziksel Çevre	Çocuğun etkinlikler sırasında uyaranların az olduğu bir alana ya da masada ön taraflara oturtulması, pencereden dışarıyı izleyerek dikkatinin dağılmaması için etkinlik sırasında perdenin kapatılması, sandalyeden kolay kalkmaması için sandalyenin sırt kısmının duvara dönük olarak ayarlanması.
Sosyal Çevre	Çocuğun etkinlik sırasında öğretmenin ya da dikkat becerilerinde daha yetkin olan bir akranının yanına oturtulması.
Geçici Çevre	Etkinlikler ve ortamlar arasında geçiş şarkısı, parmak oyunu ya da hatırlatıcı bir görsel kullanılması, günlük eğitim akışında sakin ve masa başı etkinlik sonrasında hareketli etkinliğe yer verilerek etkinliklerin sırasının düzenlenmesi.

Materyalleri Uyarlama: Okul öncesi eğitim sınıfındaki materyaller çocukların sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimlerini destekleyen (Biddle, Garcia-Nevarez, Henderson ve Valero-Kerrick, 2013) araç gereçlerdir. Okul öncesi eğitim programında tüm çocukların güçlü ve zayıf yönlerine, bireysel farklılıklarına, gelişim seviyelerine odaklanılarak çocukların yeteneklerini ortaya çıkarabilecek, öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilecek (Holden, Kaiser, Sykes ve Tyree, 1993; MEB, 2013, 2024), aynı zamanda birden fazla duyuya hitap eden (Kargın, 2019) materyallerin çocukların kolayca erişebileceği şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Knopf ve Welsh, 2010). Okul öncesi öğretmeni çocukların materyalleri nasıl kullandıklarını izlemeli ve materyalleri kullanmada zorluk yaşayan çocuklar için gerekli desteği sağlamalıdır. (Kargın, 2017; Soukakou, 2012). Materyallerin uyarlanması (a) sabitleme, (b) genişletme, (c) vurgulama ve (d) sınırlama gibi farklı şekillerde yapılabilmektedir. Sabitleme, materyallerin çocuğun görebileceği ve erişebileceği şekilde masaya,

yere vb. bir zemine hareket etmeyecek şekilde konumlandırılmasıdır. Genişletme, çocuğun materyali rahat bir şekilde kavrayabilmesi amacıyla materyalin üzerine müdahale edilerek materyalin tutulmasının kolaylaştırılmasıdır. Vurgulama, çocukların materyalleri görmeleri ve bulmaları amacıyla materyallerin belirli kısımlarının görünüm, his ve doku özelliklerinin vurgulanması ve değiştirilmesidir. Sınırlama, çocuğun dikkatinin dağılmasını önlemek ve katılımını artırmak amacıyla oyun veya etkinliğin sınırlı bir alanda gerçekleşmesi amacıyla yapılan (Early Intervention Technical Assistance Portal [EITA], 2024). Şekil 2’de dikkatini toplamada güçlük yaşayan bir çocuk için hazırlanan materyal uyarlaması sunulmuştur. Çocuk kalemle kesik çizgilerin üzerinden geçmede güçlük yaşamaktadır. Çocuk için uyarlanan delikli materyal ile çocuğun daha kolay dikkatini verdiği ve çalışmayı tamamladığı gözlenmiştir.



Şekil 2. Kısıtlama Yöntemi ile Materyalin Uyarlanması

Şekil 3’te ise ince motor becerilerde zorluk yaşayan bir çocuk için uyarlama yapılan materyaller yer almaktadır. İlk görselde sulu boya kullanılan bir sünger baskısı çalışmasında küçük sünger parçasını kavramakta güçlük yaşayan çocuk için süngere bir çubuk yapııştırılarak materyal kolaylaştırılmıştır. İkinci görselde yap boz parçalarının üzerine ponpon yapııştırılarak çocuğun yap boz parçalarını daha rahat tutup hareket ettirmesi desteklenmiştir. Üçüncü görselde ise çocuğun boyayı tutup kağıt üzerinde kolaylıkla hareket ettirmesini sağlamak için oyuncaklardan yararlanılmış, etkinlik hem daha eğlenceli hale getirilmiş hem de çocuğun katılımı desteklenmiştir.

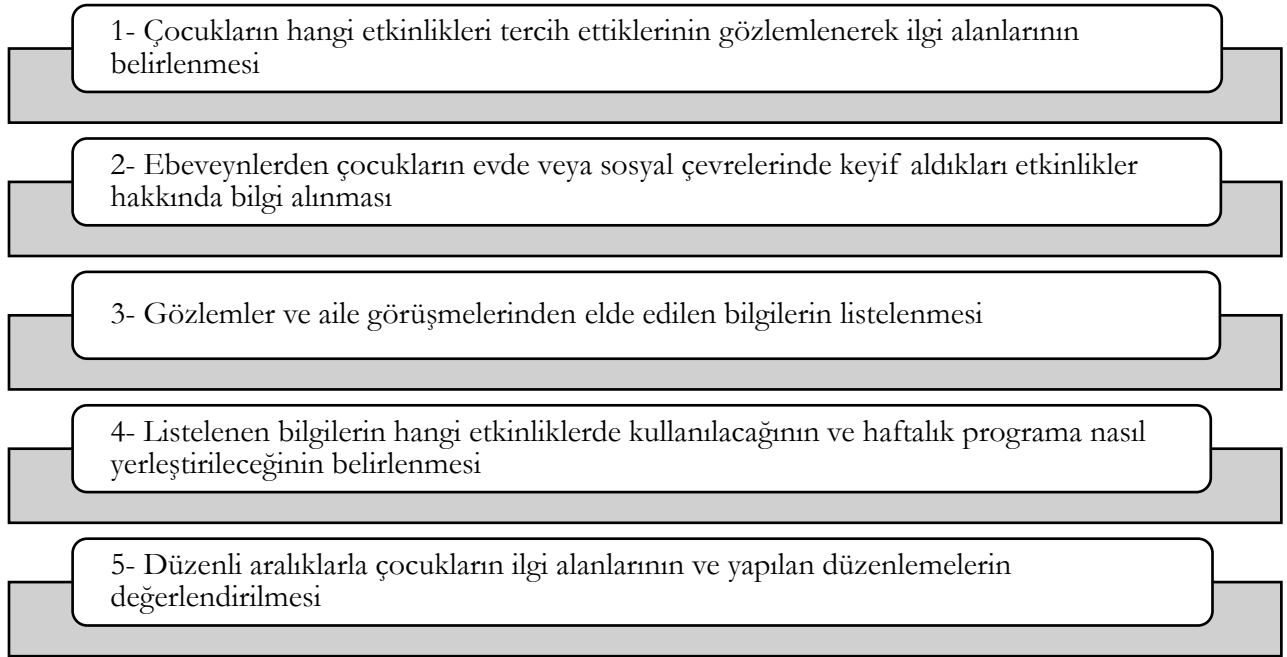


Şekil 3. Genişletme Yöntemi ile Materyalin Uyarlanması

Etkinliği Basitleştirme: Müfredat değişiklikleri ve uyarlamaları altında yer alan stratejilerden bir diğeri olan etkinliğin basitleştirilmesi, çocuğun yetersizliğine göre beklenen görevi azaltma (Richardson-Gibbs ve Klein, 2017), çocuk için karmaşık olan bir görevi daha küçük basamaklara bölerek (Notari-Syverson ve Sadler, 2008) etkinliğin çocuk için kolaylaştırılmasıdır (Sandall ve Schwartz, 2014). Çocuğa göre kolaylaştırılan etkinlikler çocuğun etkinliğe veya rutinlere erişimini sağlar. Etkinliklere erişim sağlayan çocuğun etkinliğe katılımı gerçekleşir ve böylece çocuk için öğrenme zemini hazırlanmış olur (NCQTL, 2014). Bu stratejiyi kullanmada amaç çocuk için etkinliğin adım sayısının azaltılarak basitleştirilmesi ve çocuğun katılımının teşvik edilmesidir. Örneğin, temizlik zamanında duvardaki sıvı sabuna uzanıp eline sabunu almakta zorlanan ve her el yıkama zamanında lavabonun önüne gelip bekleyen bir çocuk varsa, bu çocuk için duvara plastik bir sabunluk yapıştırılır ve çocuğun eliyle sabunluğa bastırması gibi zor adım kaldırılmış olur (Lieber ve diğerleri 2001). Başka bir örneğe göre, bir okul öncesi eğitim sınıfında matematik etkinliğinde öğretmenin elinde farklı boylarda üç nesne (kalem, cetvel, oklava) bulunmaktadır. Öğretmen ilk olarak çocuklardan bu nesnelerin boylarının kaç santimetre olduğuna dair tahminlerini alacaktır. Ancak soruları anlama konusunda zorluk yaşayan bir çocuğa “*Sence bu kalem 10 santimetre midir yoksa 50 santimetre midir?*” şeklinde iki seçeneekli soru sorarak etkinliği basitleştirmiş olacaktır. Başka bir örneğe göre, bir öğretmen çocuklara renkli birçok nesnenin resminin olduğu sayfalar verir. Sonrasında her çocuğa yeşil bir karton verir ve çocuklardan sayfalarda bulunan nesnelere arasından 5 tane yeşil renkli nesne bulup kesmelerini, yeşil kartona yapıştırmalarını ister. Makasla kesme konusunda zorluk yaşayan ve makası daha yavaş kullanan bir çocuğa üç nesne kesmesinin yeterli olduğunu söyleyerek çocuk için etkinliği basitleştirmiş olacaktır.

Çocuğun İlgisini ve Tercihlerini Takip Etme: Rastlantısal gelişen ve çocuk tarafından başlatılan (Wieder ve Greenspan, 2003) etkileşimlerden yola çıkarak planlanan ve düzenlenen sınıf etkinliklerinde (Early Childhood Technical Assistance Center [ECTA], 2017) çocuğun ilgi alanları ve ihtiyaçlarının dikkate alınması olarak tanımlanmaktadır (Mastrangelo, 2009). Çocuğun başlattığı ve yönlendirdiği

bu etkileşimler öğretmen tarafından fırsat olarak değerlendirilmekte ve doğal olarak ortaya çıkan etkileşimler sırasında öğretmene çocuk hakkında bilgi ve deneyim sağlamaktadır. Öğretmenin bu aşamada çok iyi bir gözlemci olması ve uygun yanıtlar verme konusunda deneyimli olması gerekmektedir (Diken, 2019). Dunst, Trivette ve Hamby (2012) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, erken müdahale uygulamalarına çocukların ilgi alanlarının dahil edilmesinin çocuklarda sosyal etkileşimi ve iletişimi desteklediği ve uygunsuz davranışları azalttığı ortaya konmuştur. Çocuğun ilgisini ve tercihlerini takip ederken izlenmesi önerilen adımlar Şekil 4'te sunulmuştur (Integrating Behavior Support and Team Technology [IBESTTT], 2022).



Şekil 4. Çocuğun İlgisini ve Tercihlerini Takip Ederken İzlenmesi Önerilen Adımlar

Şekil 4'te sunulan adımların sınıf ortamına aktarılmasına dair bir örneğe göre, sınıf içinde sıklıkla arabalarla ve aynı öğrenme merkezinde oynamayı tercih eden bir çocuk için öğretmen çocuğun farklı oyuncaklarla ve farklı merkezde oynamasını hedeflemektedir. Öğretmen ilk olarak sınıf içi oyun zamanlarında çocuğu sistematik olarak gözlemler. Gözlemleri sonucunda çocuğun çoğunlukla evcilik merkezinde arabalarla oynadığını kayıt altına alır. Öğretmen ebeveynlerle görüşme yapar ve çocuğun evde de sıklıkla arabalarla oynadığı bilgisini edinir. Öğretmen kendi gözlemleri ve ebeveynlerle görüşmesi sonucunda çocuğun oyun tercihleri hakkında elde ettiği bilgileri aşağıdaki gibi listeler.

- İlgi alanı: Araba sürmek
- Hedef: Farklı merkezlere geçiş yapabilme ve farklı materyallerle etkileşim kurma
- Pekiştirici: Arabalar

Öğretmen ulaştığı ve listelediği bilgileri hangi etkinliklerde kullanacağını belirler. Çocuğun sıklıkla oynadığı arabaları, tercih etmediği merkez olan blok merkezine taşır. Çocuk için hazırladığı planda ise çocuğun blokları kullanarak yol, rampa, yokuş vb. yapılar inşa etmesini destekleyeceğini belirtir. Öğretmen çocuğun blok merkezine gidip gitmediği, blok merkezinde farklı materyallerle etkileşim kurup kurmadığı, uygulamanın işe yarayıp yaramadığı, uygulamanın işe yaramaması durumunda nasıl bir düzenleme yapacağı gibi konularda haftalık değerlendirme gerçekleştirir.

Özel Materyal ya da Araç Gereç Kullanma: Eğitim materyalleri, öğrenme sürecini kolaylaştıran ve zenginleştiren, öğrenmenin daha somut olmasını, eğitimin etkili ve kalıcı hale gelmesini sağlayan araçlardır (Coşkun, Tosun ve Macaroğlu, 2009). Özel gereksinimi olan bir çocuğun sınıf içindeki etkinliklere katılımını artırmak için bazı durumlarda özel veya uyarlanabilir araç- gereçlerin kullanılmasına ihtiyaç duyulabilmektedir (Doğru, 2019; Sandall ve Schwartz, 2014). Öğretmenin özel gereksinimleri olan çocukların ihtiyaçlarına göre özel materyalleri veya ekipmanları kullanım bilgisine sahip olması ve çocuk için bu materyalleri sağlayabilmesi son derece önemlidir (İpek ve Dikici Sığırtaç, 2024). Bazı durumlarda bu materyaller özel bir kaynaktan satın alınmakta, materyallerin seçimi, kurulumu ve kullanımı konusunda profesyonel bir uzmanlığa ihtiyaç duyulmaktadır (EITA, 2024). Örneğin, sınıf içerisinde etkinliklerin süresini takip etmekte zorlanan bir çocuk için sınıfın görülebilen bir alanına süreyi belirten bir saat, kronometre, kum saati konabilir. Etkinliğin bitimine kalan süre çocuğa bu şekilde gösterilebilir ve çocuğun etkinliği takip edebilmesi desteklenebilir. Görme zorluğu yaşayan bir çocuk için etkinlik zamanlarında daha rahat katılım gösterebilmesi için çocuğa büyük tahta ve kalem ya da büyüteç gibi materyaller verilebilir. Ya da normal sandalyede oturmakta güçlük yaşayan ve sabit duramayan bir çocuk için kol kısmında destek olan, çocuğun sabit durmasını destekleyen uyarlanabilir bir sandalye kullanılabilir.

Yetişkin Desteği Sağlama: Bir yetişkinin çocuğun öğrenme süreçlerine katılımını destekleyecek şekilde etkinliklere veya rutinlere müdahale etmesi yetişkin desteği olarak adlandırılmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2014). Yetişkin, bir öğretmen olabileceği gibi eğitilmiş bir yardımcı personel ya da asistan da olabilmektedir. Ancak burada yetişkinin eğitilmiş ve profesyonel olması şarttır. Eğitim almamış bir yetişkin çocuğun etkinliklere katılımını olumsuz yönde etkileyerek daha çok dışlanmasına sebep olabilir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2017). Bir okul öncesi eğitim sınıfında çocuğu yönlendirme ve destekleme sorumluluğunu öğretmen üstlenir. Öğretmenin sınıfında bulunan her çocuğun

gelişimini ve öğrenmesini desteklemesi, aynı şekilde özel gereksinimli bir çocuk için programı, eğitim ve öğrenme etkinliklerini planlaması, çocuğun katılımını teşvik edecek şekilde çocuğa destek sağlaması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Burada öğretmen, çocuğun kendi başına yapabileceğinden daha üst düzeyde bir performans göstermesine yetecek kadar destek sağlar ve çocuk beceride ustalaştığı zaman da kademeli olarak desteğini azaltır. Yetişkin desteği kapsamında, fiziksel ipucu verme, beceriye model olma, sözel ipucu veya sözel olmayan ipucu kullanma gibi uygulamalardan bahsedilmektedir (Diken, 2019; NAEYC, 2009). Tablo 2’de yetişkin desteği sağlama stratejisi kapsamında kullanılabilir uygulamalara ilişkin örnekler sunulmuştur.

Tablo 2. Yetişkin Desteği Sağlama Stratejisi Örneği

Amaç: İnce motor becerileri destekleme (Makas Kullanma)	
Fiziksel İpucu	Öğretmen çocuğun arkasına geçerek ve elini çocuğun elinin üstüne koyarak çocuğun makası uygun bir biçimde tutmasını sağlar. Birlikte makası açma-kapatma hareketini gerçekleştirirler. Bu sırada yapılan eylemi “ <i>Şimdi bu kare şeklini kesiyoruz. Önce bu kenarını kesiyoruz. Şimdi kağıdı çevirelim ve diğer kenarı keselim.</i> ” şeklinde sözel olarak ifade eder.
Model Olma	Öğretmen çocuğun yanına geçerek makası nasıl kullanacağını çocuğa gösterir. Çocuğun kendisini izlemesini sağlar. Bu sırada yaptığı eylemi “ <i>Önce makası alıyorum. Parmaklarımı bu şekilde yerleştiriyorum. Diğer elime de kağıdı alıyorum. Kare şeklini bu kenarından kesmeye başlıyorum.</i> ” şeklinde sözel olarak ifade eder. Çocuğun kendisini izlemesini sağlar.
Sözel İpucu	Öğretmen çocuğa bakarak ona “ <i>Şimdi makası eline al. Parmaklarını deliklerden geçir. Diğer eline de kağıdı al. Parmaklarını aç. Kağıdı makasın arasına yerleştir. Parmaklarını geri kapat.</i> ” şeklinde ne yapacağını söyler.
Sözel Olmayan İpucu	Öğretmen jest, mimikler, bakışla çocuğun makasını kullanmasını sağlar. Örneğin; parmağıyla makası, kağıdı işaret eder veya eliyle kesme hareketi yapar.

Akran Desteği Sağlama: Bu stratejide sınıfta özel gereksinimi olan çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemede etkileşim kurma ve sistematik öğretim stratejilerini uygulama konusunda tipik gelişim gösteren akranlardan yararlanılmaktadır (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010). Akran desteği, yetersizliği olan çocuğun, tipik gelişen akranını taklit ettiği ve gözlemleyerek öğrendiği bir süreçtir (Garfinkle ve Schwartz, 2002). Öğretimde akranlardan yararlanma, özel gereksinimi olan bir çocuğa kendinden daha deneyimli bir akranıyla birlikte çalışma fırsatının sağlandığı oldukça etkili bir uygulamadır. Akran desteğinin kullanılmasında (a) performans seviyesi yeterli olan bir akranın seçilmesi, (b) akranların sürece istekli katılmalarının sağlanması, (c) geri bildirim verilmesi gibi dikkat edilmesi gereken bir takım önemli noktalar bulunmaktadır (Kargın, 2019). Richardson-Gibbs ve Klein (2017); özel gereksinimli çocuklara akran desteği sağlamada etkileşim ortamları oluşturma, etkileşimi artıran materyaller kullanma, özel gereksinimi olan çocuğun çocuğun ilgilendiği materyalle ilgilenen akranı belirleme, akran eşleştirme, akranlara sosyal davranışları öğretme, ipucu sağlama ve akranları pekiştirme gibi noktaların önemine dikkat çekmiştir. Bu stratejide özel gereksinimi olan çocukla eşleştirilen akranı belirli davranışlara model olması, ipucu kullanması ve olumlu geri bildirimde bulunması öğretilmektedir (Lieber ve diğerleri 2001). Akran desteği sağlama stratejisi için şu örnek verilebilir; oyun etkinliklerinde genellikle yalnız kalmayı tercih eden bir çocuk

için öğretmen çocuğun akranlarıyla birlikte oynamasını istemektedir. Bunun için ilk aşamada çocuğun birlikte oynayabileceği akranları belirler. Bu akranların sıklıkla hangi merkezlerde oynadıklarını, nasıl oyunlar oynamayı tercih ettiklerini gözlemler. İkinci olarak yalnız oynayan çocukla akranları aynı oyun alanında birleştirir. Bunu akranları çocuğun yanına getirerek ya da çocuğu akranlarının oyun alanına dahil ederek yapar. Öğretmen kendisi de destek sağlayarak çocukla akranların birlikte oynamalarını sağlar. Bu sırada akranların çocuğa model olmaları, olumlu geri bildirimler sağlamaları, çocuğu pekiştirmeleri gibi görevler verir. Böylece çocuğun etkileşimini destekleyerek yalnız oynama eğilimini azaltmada adım atmış olacaktır. Başka bir örneğe göre, bir öğretmen okulun ilk aylarında bir çocuğun ince motor becerilerde güçlü yaşadığını fark etmiştir. Çocuğun grup etkinliklerinde makasla kesme, yapıştırıcının kapağını açma, kağıt yırtma, kağıt yapıştırma gibi etkinliklerde zorlandığını gözlemiştir. Gözlemleri sonucunda ince motor becerilerde daha yetkin olduğunu düşündüğü bir akran belirlemiştir. Sanat etkinliği sırasında güçlük yaşayan çocuğu akranının yanına oturtturarak ilk olarak sosyal çevreyi düzenlemiştir. Ardından etkinlik sırasında seçilen akranı çocuğu desteklemesi için “*Arkadaşına makası nasıl tutacağını gösterir misin?*”, “*Arkadaşının elinden tutarak yapıştırıcısının kapağını açar mısın?*” gibi yönergeler vererek akran desteği stratejisini kullanmıştır.

Gizli Destek Sağlama: Okul öncesi eğitim sınıflarında doğal olarak ortaya çıkan etkinlikler bağlamında özel gereksinimi olan çocuğun eğitim müfredatına erişimi ve katılımının desteklenmesi için bireysel destek sağlanmasıdır (Snyder ve diğerleri, 2015). Gizli destek sağlamada, sınıfta yetersizliği olan bir çocuk için rutin etkinlikler sırasında önemli işlevsel becerilerin hedeflenmesi, akranlarıyla bir arada olmasının sağlanması ve BEP hedeflerinin uygulanmasında kapsamlı ve çeşitli fırsatların oluşturulması önemlidir (Martinez, 2020). Burada özel gereksinimi olan çocuk öğretmeniyle ya da yardımcı öğretmenle zorluk yaşadığı konu veya beceri üzerinde çalışmaktadır. Ancak bu strateji bireysel çalışma sırasında sınıftaki diğer çocuklara ayrılacak zamanın azalmasından dolayı sınıfta birden fazla öğretmenin bulunduğu durumlarda daha etkili bir şekilde kullanılabilir. Öğretmenin gizli destek sağlama stratejisini kullanırken planlı, sistemli ve düzenli olması, süreç içerisinde ve sonunda değerlendirme yapması ve evde de çalışılan becerinin desteklenmesini sağlaması gerekmektedir (Kargın, 2019). Okul öncesi eğitimde çocukların gelişimlerinin desteklenmesi esastır. Gizli destek sağlamada öğrenme süreci çocukların bireysel ihtiyaçlarının ve ilgilerinin karşılanarak, sosyal-duygusal, motor, bilişsel, dil gelişimleri ve öz bakım becerilerinin desteklenmesi temelinde planlanır (MEB, 2013). Gizli destek sağlama stratejisine şu şekilde örnek verilebilir; okul öncesi eğitim sınıfında bir çocuğun BEP’inde 1’den 10’a kadar ritmik sayma hedeflenmiştir. Oyun zamanında çocuk oyun hamuruyla oynamayı tercih etmektedir. Öğretmen ya da yardımcı öğretmen ilk adımda çocuğun oynadığı merkeze giderek çocuğun oyununa dahil olur.

Sonrasında çocuğa “*Hadi beraber bu hamurdan 10 tane top yapalım ve yan yana dizelim.*” der. Birlikte hamurdan yaptıkları topları yan yana dizerken 1’den 10’a kadar ritmik sayarlar. Önce öğretmen sayar sonra çocukla beraber sayarlar. Son olarak ise öğretmen çocuğun bağımsız bir şekilde saymasını ister. Öğretmen burada sistemli olmak amacıyla bir kontrol listesi kullanabilir. Çocuğun beceriyi ne oranda bağımsız yapabildiğini not eder. Bu kontrol listesi aracılığıyla çocuğun ilerlemesini düzenli olarak değerlendirebilir.

Özel gereksinimi olan bir çocuğun okul öncesi eğitim sınıfında gelişimsel olarak ulaşabileceği en üst seviyeye ulaşabilmesi, öğrenme süreçlerine erişebilmesi ve katılım göstermesi için müfredat değişiklikleri ve uyarlamalar yapılmasına rağmen, çocuk hala öğrenme etkinliklerine katılım göstermiyorsa “gömülü öğretim fırsatları” (Horn, Lieber, Sandall ve Schwartz, 2000; Sandall ve Schwartz, 2014), “amaçları ve hedefleri günlük etkinliklere gömme” (Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 1998) gibi farklı terimlerle ifade edilebilen gömülü öğretim uygulamalarından yararlanılmaktadır.

Gömülü Öğretim Uygulamaları

Gömülü öğretim, öğretmenin kontrol altına aldığı ve hedeflediği becerinin ya da davranışın çocuğa eğitim ortamında devam eden rutinler içinde, etkinlik araları veya geçişler esnasında sistematik olarak kazandırıldığı öğretim fırsatlarıdır (McDonnell ve diğerleri, 2006). Gömülü öğretimde, sınıf rutinleri içerisine çocuk tarafından başlatılan etkinliklere odaklanma ve önceden planlanan hedeflere ilişkin yönergelerin oyun etkinliklerine dahil edilmesi söz konusudur (McBride ve Schwartz, 2003). Nesne sayma (Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001), dil ve iletişim becerileri (Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004), dinleme ve karşılık verme gibi sosyal beceriler (Brigman, Lane, Switzer, Lane ve Lawrence, 1999) ve ince motor becerileri (Horn ve diğerleri, 2000) gibi birçok becerinin kazanımında gömülü öğretim fırsatlarından yararlanılabilir. Okul öncesi eğitim sınıflarında gömülü öğretimden yararlanırken özel gereksinimi olan çocuklar için BEP’te yer alan amaçlar doğrultusunda öğretim planlanır. Gömülü öğretim, BEP’te yer alan amaçlar ve kazanımların günlük rutinlerin içine yerleştirilerek çocukların öğrenmeleri ve gelişimlerine (Noh, Allen ve Squires, 2009), kazandıkları becerileri genelledebilmelerine (Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder ve Morgante, 2002) fırsat sağlar. Araştırmalara göre öğretmenlere gömülü öğretim ile ilgili eğitim verildiğinde öğretmenler sınıflarında gömülü öğretimi başarıyla uygulayabilmekte ve böylece çocuklar günlük rutinelere gömülen öğretim fırsatları aracılığıyla hedeflenen beceri ve davranışları kazanabilmektedirler (Fırat Aldemir ve Ergenekon, 2018; Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hawkins ve Winchell, 2009; Tate, Thompson ve McKerchar, 2005; Toelken ve Miltenberger, 2012).

Gömülü öğretim uygulamalarında, çocuk için hedeflenen davranışlar doğal akış içerisinde okula geliş, toplanma, temizlik, yemek saati, okuldan ayrılma gibi günlük rutinler, planlı etkinlikler veya çocuğun başlattığı etkinlikler aracılığıyla çocuğa kazandırılmaktadır (Kargın, 2019). Gömülü öğretim sürecinde öğretmen, öncelikle çocuğun katılımını artıracak işlevsel becerileri gözlem yoluyla belirleyerek işe başlamalıdır. Hedeflediği becerileri desteklemek için uygun etkinlikleri ve rutinleri seçmeli ve öğrenme fırsatlarını sistematik bir şekilde yerleştirilmelidir. Uygulama aşamasında öğretmen, çocuğun ilgisini canlı tutarak etkinliğe dahil olmalı; çocuğun zorlandığı durumlarda model olma veya fiziksel yardım gibi ipuçlarını sunup zamanla geri çekmelidir. Son olarak ise çocuk eğer hedef davranışı gerçekleştirirse pekiştirme, övgü, nesneyi elde etme gibi olumlu geri bildirim vermelidir. Ayrıca gün boyunca hedef davranışın kullanılması için fırsat sağlamalıdır (ECTA, 2017a). Özen, Ergenekon, Kürkçüoğlu ve Genç'e (2013) göre okul öncesi öğretmenleri sınıflarında bulunan özel gereksinimi olan çocuk için hedef davranış kazandırmada daha çok oyun, rutin ve geçişler esnasında gömülü öğretim uygulamalarına yer vermektedir. Fakat bu uygulamaların sistematik bir şekilde planlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Sandall ve Schwartz, (2014) okul öncesi eğitim sınıfında gömülü öğretim fırsatlarının sistemli bir şekilde uygulanması için aşağıdaki aşamalara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

1. Öğretimsel hedefin belirlenmesi ve ölçütlere karar verilmesi
2. Çocuğun başlama düzeyi performansının belirlenmesi
3. Öğretimin gömüleceği uygun etkinliklerin seçilmesi
4. Öğretimin planlanması ve form oluşturulması
5. Öğretimin açık ve anlaşılır yönergeler vererek, çocuğun tepki vermesini sağlayarak ve geribildirim kullanarak uygulanması
6. Fırsatların kaydedilmesi
7. Çocuğun hedefleri kazanıp kazanmadığını ölçmek için değerlendirme yapılması

Alan yazında yer alan pek çok araştırma okul öncesi eğitim sınıfında rutinlere ve günlük eğitim etkinliklerine dahil edilen gömülü öğretim fırsatlarının çocukların gelişimleri üzerinde etkili ve kanıt temelli bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan bu araştırmalar; öğretmenler tarafından hedef davranışların sıklıkla çember zamanı, etkinlikler arası geçişler, masa başı etkinlikler, yemek ve tuvalet gibi öz bakım rutinlerine gömüldüğünü, çocukların hedeflenen davranışları kazandıklarını ve genelleyebildiklerini göstermektedir (Noh ve diğerleri, 2009; Wolery ve diğerleri, 2002). Bu doğrultuda, gelişimsel veya zihinsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklara giysi isimlerini söyleme (Odluyurt, 2011), renk, uzaklık ve kalınlık kavramları (Fırat Aldemir ve Ergenekon, 2021) ile dil ve sosyal beceriler gibi becerilerin (Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder ve diğerleri, 2015) oyun, masa

başı etkinlikler ve kahvaltı zamanı gibi günlük rutinler içerisinde sistematik olarak gömülmesi yoluyla başarıyla kazandırıldığı saptanmıştır. Bununla birlikte Gülboy, Yücesoy-Özkan ve Rakap (2023), 26 çalışmayı What Works Clearinghouse (WWC) standartlarına göre incelemişler ve erken çocukluk ortamlarında gömülü öğretimin 36 ila 66 ay arasındaki Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), gelişimsel gecikme, dil ve konuşma güçlüğü veya fiziksel yetersizliklere sahip çocukların dil, iletişim, bilişsel, erken akademik ve motor becerilerini desteklemede kanıt temelli bir uygulama olduğu sonucuna varmışlardır. İncelenen çalışmalarda gömülü öğretim öğretmenler tarafından doğal sınıf ortamında sürdürülebilir bir şekilde uygulanabilen ve çocukların akademik ve sosyal çıktılarını anlamlı düzeyde artıran bir öğretim stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Alan yazında yer alan bulgular ışığında, gömülü öğretim uygulamalarının okul öncesi eğitim sınıfında bir rutin içerisinde nasıl dahil edilebileceğine dair Sandall ve Schwartz'ın (2014) aşamalarına göre yapılandırılmış bir örnek Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Gömülü Öğretim Uygulamaları Örneği

Durum: Okul öncesi sınıfta bir çocuk isteklerini ve ihtiyaçlarını ifade etmede güçlük çekmektedir. Herhangi bir nesneyi istediğinde ağlamaktadır ya da iletişim kurmadan beklemektedir. Öğretmen bu çocuğun günlük rutinler ya da etkinlikler sırasında isteklerini sözcükleri kullanarak ifade etmesini hedeflemektedir.
1. Aşama: Öğretimsel hedefin belirlenmesi ve ölçütlere karar verilmesi Öğretmen çocuğun isteğini en az üç sözcük kullanarak ifade etmesini amaçlar (Öğretmenim kalemi verir misin? Öğretmenim tuvalete gidebilir miyim? gibi).
2. Aşama: Çocuğun başlama düzeyi performansının belirlenmesi Öğretmen üç gün boyunca çocuğu sınıf, yemekhane, bahçe, giyinme alanı, tuvalet gibi farklı ortamlarda gözlemler. Gün içerisinde bu ortamlarda çocuğun isteklerini nasıl ifade ettiğini, sözcük kullanıp kullanmadığını, eğer cümle kuruyorsa kaç sözcük kullanarak kurduğunu kaydeder.
3. Aşama: Öğretimin gömüleceği uygun etkinliklerin seçilmesi Öğretmen hedeflenen davranışın kazandırılması amacıyla öğretimin gömüleceği etkinliği sınıf içi öğrenme merkezlerinde oyun zamanı olarak belirler (Yemek zamanı, büyük grup etkinliği gibi etkinlikler de belirlenebilir).
4. Aşama: Öğretimi planlama ve form oluşturma Öğretmen seçtiği her bir etkinlik için öğretim planı oluşturur. Bu planda amaç, etkinlik, materyaller, öğretim yöntemi, uygulamanın nasıl yapılacağı, veri kayıtlarının nasıl yapılacağı ve değerlendirmenin nasıl sağlanacağına dair bilgiler yer almalıdır.
5. Aşama: Öğretimi açık ve anlaşılır yönergeler vererek, çocuğun tepki vermesini sağlayarak ve geribildirim kullanarak uygulama Oyun zamanında çocuk dramatik oyun merkezine gider. Çocuğun sevdiği bir oyuncakla akranları oynamaktadır. Çocuk ise akranlarını sadece izlemektedir. Öğretmen çocuğun yanına gider. "Ne istiyorsun?" diye sorar. Çocuk cevap verirse pekiştirir. Eğer çocuk cevap vermiyorsa "Arabayı verir misin?" diyebilirsin şeklinde ipucu verir. Çocuk "Arabayı verir misin?" dediğinde öğretmen çocuğu pekiştirir. Oyun sırasında öğretmen farklı oyuncaklar ile denemeler gerçekleştirir. Aynı zamanda çocuğun verdiği doğru ve yanlış tepkileri kaydeder. Zamanla öğretmen kullandığı ipuçlarını azaltmalı ve çocuğun bağımsız bir şekilde "Arabayı verir misin?" diyerek isteğini ifade etmesini sağlamalıdır.
6. Aşama: Fırsatları kaydetme Öğretmen hedef davranışın gömüleceği farklı etkinlikler için fırsatlar oluşturur ve öğretimi yapar. Örneğin; oyun zamanında 3 kez, açık hava oyun zamanında 2 kez olmak üzere gün içinde toplam 5 öğretim fırsatı sunar.
7. Aşama: Çocuğun hedefleri kazanıp kazanmadığını ölçmek için değerlendirme yapma Öğretmen belirli aralıklarla çocuğun hedeflenen davranışı bağımsız olarak sergileyip sergilemediğini kaydetmelidir. Oyun zamanında çocuğun yanına gider ve akranlarıyla oyununu gözlemler.

Temel Yapı Taşları sistemi kapsamında okul öncesi eğitim sınıfında özel gereksinimi olan bir çocuk için nitelikli eğitim programı, müfredat uyarlamaları ve gömülü öğretim fırsatları çocuğun etkinliklerine ve öğrenme ortamına katılımını sağlamıyor ve daha yoğun bir müdahaleye ihtiyaç

duyuluyorsa son aşama olarak çocuk odaklı öğretimsel stratejiler planlanmalıdır (Sandall ve Schwartz, 2014).

Çocuk Odaklı Öğretimsel Stratejiler

Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler, çocuğun nasıl öğreneceği, öğrenmede kullanılan stratejiler ve uygulamaların ne olacağı, öğretim uygulamalarının nerede ve ne zaman uygulanacağı ve çocukların performanslarının nasıl izleneceği gibi noktalara dikkat edilerek yapılandırılan doğrudan öğrenme fırsatlarıdır. Çocuğun yetersizliğinden çok ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına, yeteneklerine odaklanmak ve çocuğun neyi öğrenmesi gerektiğini bilmek önemlidir (Wolery, 2000). Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler, daha sistematik, sık ve dikkatli planlanmış, yapılandırılmış ortamda uygulanan, yoğunluk düzeyinin fazla olduğu öğretim uygulamalarıdır. Tipik gelişim gösteren diğer çocukların bağımsız çalıştıkları zamanlarda yetersizliği olan çocuk grubun içinden ayrı bir ortama alınmakta ve öğretim bu ortamda ayrı olarak uygulanmaktadır (Bakkaloğlu, 2021). Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler uygulanırken yönerge verme, aşamalı rehberlik, bekleme süreli öğretim, ileriye-geriye zincirleme, olumlu pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, düzeltici geri bildirim ve akran aracılı uygulamalar gibi çeşitli stratejiler kullanılmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2014). Bu stratejiler aşağıda açıklanmaktadır.





Yönerge Verme: Yönergeler çocuğun ne yapması gerektiğini belirten, çocuğu dikkat etmesi istenen becerilere, materyallere ya da etkinliklere yönlendiren ifadelerdir. Yönergeler olabildiğince açık, anlaşılır, kısa, olumlu olmalı ve gözlenebilir bir davranışa odaklanmalıdır (Sandall ve Schwartz, 2014).

Aşamalı Rehberlik: Bir davranış ya da becerinin öğretiminde çocuğa ihtiyaç duyduğu şekilde yardım sağlama, çocuk davranışı ya da beceriyi sergilemeye başladığında bu yardımı kademeli bir şekilde azaltma olarak tanımlanmaktadır. Bu strateji daha çok basamakları olan zincirleme becerilerde ve çocuğun taklit becerisinin sınırlı olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Wolery ve Gast, 1984). Öğretmenin aşamalı rehberlik stratejisini etkili bir şekilde uygulayabilmesi için alan yazında şu adımlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir: (1) çocuğun tepkide bulunması için ipucu olan uyarının belirlenmesi, (2) kontrol edici [çocuğun doğru tepki vermesini kesinleştiren] ipucunun belirlenmesi, (3) ipucunu silikleştirme yöntemin belirlenmesi, (4) çocuğun tepkisine verilecek uygun öğretmen tepkisinin belirlenmesi, (5) hedef davranışın özelliklerine göre uygun veri toplama sisteminin belirlenmesi ve (6) uygulama, kaydetme ve çocuğun sergilediği performansa ilişkin değişikliklerde bulunulması (Wolery, Ault ve Doyle, 1992; akt. Tekin, 1999). Kullanılacak yardım tam fiziksel ipucu, kısmı fiziksel ipucu, model ipucu, görsel ipucu, sözel ipucu ve jest ipucu olabilmektedir (Tekin, 1999). Yapılan çalışmalar aşamalı rehberlik stratejisinin okul öncesi

dönemdeki çocukların açık alanda kurallı oyun, sosyal oyun (Akers, Higbee, Pollard, Pellegrino ve Gerencser, 2016; Gadaire, Creel ve Noto, 2020; Brodhead, Higbee, Pollard, Akers ve Gerencser, 2014) gibi oyun becerilerinin artırılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Bekleme Süreli Öğretim: Öğretmen tarafından hedef uyarandan sonra kontrol edici ipucunun sunulmasından başlayarak çocuğun hedef davranışı ipucu olmadan gerçekleştirene kadar devam eden bir yanlışsız öğretim sürecidir (Snell ve Gast, 1981). Çocuğa bir beceri ya da davranışı gerçekleştirmesi için yönerge verildikten belli bir süre sonra belirlenen ipucu sunulmaktadır. Belirlenen ipuçları çocuğun beceri ya da davranışı sergileme durumuna göre zaman ilerledikçe azaltılmakta veya kaldırılmaktadır (Walker, 2008). Sabit bekleme süreli ve artan bekleme süreli olmak üzere iki farklı türü bulunmaktadır (Demirtaş ve Aykut, 2022). Sabit bekleme süreli öğretim uygulanırken, hedef uyarın ve kontrol edici ipucu arasında sabit bir süre belirlenmekte ve ipucu sistematik olarak geri çekilmektedir. Artan bekleme süreli öğretimde ise hedef uyarın ile kontrol edici uyarın arasındaki bekleme süresi aşamalı olarak artırılmakta ve ipucu sistematik bir şekilde geri çekilmektedir (Snell ve Gast, 1981). Sabit ve artan bekleme süreli öğretimlerin ilk oturumlarında öğretmen hedef uyarın ile kontrol edici ipucunu aynı anda sunmaktadır. Bu aşama arada bekleme süresi bulunmadığı için sıfır saniye beklemeli denemeler olarak isimlendirilmektedir. Çocuk hedef davranışta ölçütü karşıladığı zaman bekleme süreli oturumlar planlanmaktadır (Ault, Gast ve Wolery, 1988; Demirtaş ve Aykut, 2022). Okul öncesi eğitim ortamında yetersizliği olan çocuklarla kavram ya da sözcük öğretimi gibi uygulamalarda bekleme süreli öğretimler kullanılabilir (Root ve Davis, 2015). Tablo 4'te Saral, Olçay ve Gürses (2022) tarafından ifade edilen basamaklara göre bir bekleme süreli öğretim yöntemi uygulama örneği sunulmaktadır. Bu örnekte yer alan bilgiler doğrultusunda çocuğun ihtiyacı olan beceri ve gelişim alanına yönelik farklı öğretim süreçleri planlanabilir.

Tablo 4. Bekleme Süreli Öğretim Örneği

Durum: Okul öncesi sınıfta öğretmen bir çocuğun renkleri ayırt etmekte zorlandığını, bu yüzden çocuğun hem etkinlik zamanlarına hem de renklerin kullanıldığı bazı rutinlere katılmadığını gözlemlemiştir (Sarı sandalyeye oturduğunda çocuk sarı rengi ayırt edememektedir). Bunun için öğretmen çocuk odaklı stratejilerden bekleme süreli öğretimi kullanmayı planlamıştır. Bekleme süreli öğretim türlerinden sabit bekleme süreli öğretimin uygun olduğuna karar vermiştir.			
Amaç: Sarı renkli olan bir nesneyi gösterir.			
Ortam: İki sandalye ve bir masanın bulunduğu okulun boş bir sınıfı			
Materyaller: Sarı, kırmızı ve mavi renklerinde nesnelere (4 nesnenin 3 farklı renkteki kombinasyonları, sarı, kırmızı, mavi renkte kalem, pon pon, mandal ve kurbağa oyuncak)			
			
Kontrol edici ipucu: İşaret İpucu			

Düzeltilici geri bildirim: İşaret ipucu	
<i>Sıfır Saniye Bekleme Süreli Denemelerin Uygulanması</i>	
Basamak	Öğretim
Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	Öğretmen çocuğa “ <i>Hazır mısın? Hazırsan ellerini kaldır.</i> ” diyerek çocuğun dikkatini çeker.
Çocuğun dikkatini yöneltme davranışını pekiştirme	Çocuk ellerini kaldırdığında öğretmen “ <i>Evet, ellerini kaldırdın süper. Demek hazırsın.</i> ” diyerek pekiştirme sağlar.
Hedef uyarısını sunma	Öğretmen çocuğun önüne sarı, kırmızı ve mavi renkteki kalemleri koyar. “ <i>Bana sarı kalemi göster.</i> ” yönergesini verir.
Hedef uyarandan hemen sonra kontrol edici ipucunu sunma	Öğretmen yönergeyi çocuğa sunduktan hemen sonra sarı renkli kalemi parmağıyla gösterir.
Çocuğun yanıt aralığı süresince tepkide bulunmasını bekleme	Öğretmen çocuğun sarı renkli kalemi göstermesini bekler.
Çocuğu doğru tepki verdiğinde pekiştirme	Eğer çocuk sarı renkli kalemi öğretmen işaret ettikten sonra gösterirse öğretmen çocuğu “ <i>Evet harikası sarı kalemi gösterdin.</i> ” şeklinde pekiştirir.
Çocuğa yanlış tepki verdiğinde ya da tepki vermediğinde düzeltici geri bildirim sağlama	Eğer çocuk sarı kalemi gösteremezse veya yanlış renkli kalemi gösterirse öğretmen belirlemiş olduğu ipucunu kullanır. Sarı kalemi gösterir ve hata düzeltmesi yapar.
Denemeler tamamlandıktan sonra sabit bekleme süreli öğretim denemelerine geçme	Öğretmen önceden belirlediği şekilde sıfır saniye bekleme süreli denemelerini tamamladıktan sonra çocuğun katılımını pekiştirir ve sabit bekleme süreli öğretimin yapılacağı denemelere geçer (4 farklı nesne kullanıldığı için bu denemelerin sayısı 4 olabilir).
<i>Sabit Bekleme Süreli Denemelerin Uygulanması</i>	
Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	Öğretmen çocuğa “ <i>Hazır mısın? Hazırsan ellerini kaldır.</i> ” diyerek çocuğun dikkatini çeker.
Çocuğun dikkatini yöneltme davranışını pekiştirme	Çocuk ellerini kaldırdığında öğretmen “ <i>Evet, ellerini kaldırdın süper. Demek hazırsın.</i> ” diyerek pekiştirme sağlar.
Hedef uyarısını sunma	Öğretmen çocuğun önüne sarı, kırmızı ve mavi renkteki kalemleri koyar. “ <i>Bana sarı kalemi göster.</i> ” yönergesini verir.
İpucunun sunulması için belirlenen bekleme süresince çocuğun tepkide bulunmasını bekleme	Öğretmen sabit bekleme süresini 4 saniye olarak belirlemiştir. Çocuğa yönergeyi verdikten sonra çocuğun sarı kalemi göstermesi için 4 saniye bekler.
Çocuğu doğru tepki verdiğinde pekiştirme	Eğer çocuk bu süre içinde sarı renkli kalemi gösterirse öğretmen çocuğu “ <i>Harikası</i> ” şeklinde pekiştirir.
Çocuk doğru tepkide bulunmazsa kontrol edici ipucunu sunma ve belirlenen bekleme süresi kadar bekleme	Eğer çocuk bu süre içinde sarı renkli kalemi göstermezse öğretmen sarı kalemi gösterir ve çocuğun tepkide bulunması için 4 saniye bekler.
Çocuğu doğru tepki verdiğinde pekiştirme	Çocuk doğru tepkide bulunup sarı kalemi gösterirse öğretmen çocuğu “ <i>Harikası çok güzel gösterdin.</i> ” şeklinde pekiştirir.
Çocuğa yanlış tepki verdiğinde ya da tepki vermediğinde düzeltici geri bildirim sağlama	Çocuk yanlış renkte bir kalemi gösterirse ya da hiç tepkide bulunmazsa öğretmen hata düzeltmesi yapar ve sarı kalemi gösterir. Sonraki deneme oturumuna geçer.
Denemeler tamamlandıktan sonra çocuğun katılımını pekiştirme	Tüm süreçler pon pon, mandal ve kurbağa oyuncakları ile tamamlanır. Öğretmen her nesne için 2 deneme toplamda 8 deneme gerçekleştirdikten sonra çocuğa “ <i>Harikası, bugün benimle çok güzel çalıştın.</i> ” diyerek çocuğu pekiştirir.

İleriye-Geriye Zincirleme: Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler içinde yer alan bir diğer strateji ise ileriye ve geriye zincirleme yöntemleridir. İki ve daha fazla temel beceri basamağından oluşan ardışık bir şekilde yerine getirilmesi gereken beceriler zincirleme beceriler olarak tanımlanmaktadır. İleriye ve

geriye zincirleme öğretim stratejilerinde çocuğa kazandırılması hedeflenen beceriler basamaklara bölünerek beceri analizi yapılmaktadır (Avcıoğlu, 2018). İleriye zincirleme stratejisinde basamaklara ayrılmış becerinin ilk olarak birinci adımı çocuğa öğretilmektedir. Sonrasında birinci ve ikinci adım; ardından birinci, ikinci ve üçüncü adım öğretilmektedir. Bu süreç tüm adımların birikimli bir şekilde öğretilmesi ile tamamlanmaktadır (Smith, 1999). Okul öncesi dönemde OSB olan çocukların bir modele bakarak aynısını oluşturma (Tereshko, MacDonald ve Ahearn, 2010), rakamları tanıma, yazma ve çoklukların farkında olma (Jowett, Moore ve Anderson, 2012), atıştırma hazırlama, yeme ve toplama (Shrestha, Anderson ve Moore, 2013) gibi farklı gelişim alanları üzerinde ileri zincirleme yönteminin etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur.

Geriye zincirleme stratejisinde ise basamaklara ayrılmış becerinin adımları ilk olarak çocuğa tanıtılmakta, beceri zincirindeki son adımdan başlanarak ilk adıma doğru birikimli bir şekilde öğretim gerçekleştirilmektedir. Her öğretim denemesinde çocuğa sunulan yeni adım sayısı sınırlandırılmakta böylece çocuğun yapacağı hata sayısı en aza indirilerek öğretimin verimliliğinin artması sağlanmaktadır (McDonnell ve Laughlin, 1989). İleriye ve geriye zincirleme stratejilerinde öğretimi yapılan adımda çocuğun ustalaşmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Hedeflenen beceri adımı çocuk tarafından bağımsız olarak yerine getirildikten sonra diğer adımların öğretilmesi süreci yürütülmektedir (Slocum ve Tiger, 2011). Örneğin, okul öncesi eğitim sınıfında öğretmen bir çocuğun okuldan ayrılma ve bahçeye çıkma zamanlarında ceketini giymede güçlük yaşadığını ve akranlarından geride kaldığını gözlemlemiştir. Rutinler sırasında zaman zaman öğretmen kendisi destek olmuş ya da deneyimli bir akrandan yararlanmıştı. Ancak çocuğun daha sistematik bir öğretime ihtiyacı olduğunu gözlemlemiştir. Ceket giyme becerisinin ileriye veya geriye zincirleme yöntemlerinden biriyle öğretilmesinin uygun olacağını düşünmektedir. Bu sebeple ilk olarak ceket giyme becerisini basamaklandırmıştır. Aşağıda ceket giyme becerisinin basamakları ileri zincirleme stratejisiyle öğretime uygun olarak sunulmuştur. İleriye zincirleme stratejisinde çocuğa ceket yere serilmiş bir şekilde sunulmakta ve ilk adımın öğretimi gerçekleştirilmektedir. Geriye zincirleme stratejisinde ise ceket çocuğun omzunda ve sol kolu dışarıda kalacak şekilde sunulmakta ve öğretime son adımdan başlanmaktadır.

1. Ceketin yaka kısmını sol eliyle tutar.
2. Sağ kolunu ceketin sağ kol deliğinden geçirir.
3. Sol kolunu arkaya uzatır.
4. Sol eliyle ceketin kollarını kavrar.
5. Sol eliyle kavradığı ceketin sol omzuna yerleştirir.
6. Sağ eliyle sol omzunda ceketin yakasını tutar.
7. Sol kolunu ceketin sol deliğinden geçirir.

Olumlu Pekiştirme: Çocuğun sergilediği bir davranış sonrasında çocuğa hoş giden bir uyarın sağlanmasıyla çocuğun bu davranışının sıklığının artması süreci, olumlu pekiştirme olarak tanımlanmaktadır. Uygun olan davranışların artırılması ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılan basit, doğal ve etkili bir stratejidir (Erbaş, 2005; Peckham-Hardin, 2017). Olumlu pekiştirme esnasında kullanılan pekiştirici çocuğa özgüdür ve zaman içerisinde değişiklik gösterebilmektedir (Sandall ve Schwartz, 2014). Kullanılacak pekiştirici çocuğun yaşına, tercihlerine ve işlevde bulunma durumuna uygun olmalı, davranışın hemen ardından verilmeli, çocuğun doyumuna ulaşmaması için az miktarda sunulmalı ve zamanla azaltılmalıdır (Vuran, 2018). Örneğin, öğretmen okul öncesi eğitim sınıfı içinde toplanma zamanı geldiğinde tüm akranlar oynadıkları oyuncakları toplarken bir çocuğun oyuncakları toplamayı istemediğini ve sınıf içinde dolaştığını fark eder. Aynı şekilde etkinliklere başlarken dolabına gidip materyallerini almada ya da etkinlikler bittiğinde materyallerini dolaba tekrar kaldırmada zorlanmaktadır. Öğretmen toplanma zamanı geldiğinde çocuğun toplanma davranışını sergilediğini gördüğünde çocuğu pekiştirerek olumlu pekiştirmeyi kullanmaktadır. Öğretmenin çocuk herhangi bir oyuncak kutusuna kaldırdığında ya da materyallerini dolaba koyduğunda “*Aferin eşyalarını, oyuncakları çok güzel kaldırdın süpersin.*” şeklinde çocuğu pekiştirmesi çocuğun bu davranışları sergileme sıklığının artmasını sağlayacaktır. Olumlu pekiştirme akranlara yönelik aracı olarak da kullanılabilir. Aynı şekilde toplanma zamanında oyuncakları toplayan bir akran öğretmen tarafından “*Harikasın sınıfı çok güzel topluyorsun. Oyuncaklarını yerine koyma sınıfı çok düzenli yaptı.*” şeklinde pekiştirildiğinde sınıfı toplamada güçlük yaşayan çocuk da bu durumu görüp sınıfı toplayabilir. Öğretmen çocuğun istenen davranışı gerçekleştirmesi halinde aynı şekilde o çocuğu da pekiştirmelidir.

Ayrımlı Pekiştirme: Uygun olan ve istenen davranışın ortaya çıktığında pekiştirilmesi, uygun olmayan ve istenmeyen davranışın ise pekiştirilmemesi olarak tanımlanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2015; Hanley ve Tiger, 2011). Erbaş (2005) ayrımlı pekiştirme sırasında istenen davranışın pekiştirilmesinde bir önceki strateji olan olumlu pekiştirme sürecinin kullanıldığını ifade etmektedir.

Maag'a (2018) göre ayrımlı pekiştirmenin (1) uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, (2) alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, (3) diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve (4) düşük oranlı davranışların ayrımlı pekiştirilmesi olmak üzere dört farklı türü bulunmaktadır. Uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinde istenmeyen davranışla birlikte sergilenmeyecek bir uyuşmayan davranış seçilmektedir. Örneğin, bir çocuğun etkinlik zamanında yerinden kalkma davranışını azaltmak isteyen bir öğretmen uyuşmayan davranış olarak yerinde oturma davranışını seçer ve yerinde oturma davranışını pekiştirirken yerinden kalkma davranışını pekiştirmez. Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesinde istenmeyen davranış yerine alternatif bir davranış belirlenmektedir. Uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinden farklıdır. Seçilen alternatif davranışın istenmeyen davranışın yerine geçecek bir davranış olması gerekmektedir. Yerinden kalkma davranışı örneğinden devam edilecek olursa öğretmen çocuğun etkinlikten kaçınmak için masadan kalktığını gözlemlemiştir. Yerinden kalkma davranışı yerine alternatif olarak öğretmeninden zorlandığı noktalarda yardım istemek için elini kaldırma davranışını seçmiştir. Öğretmen çocuğun elini kaldırdığında pekiştirmekte ancak yerinden kalktığında pekiştirmemektedir. Burada önemli olan nokta seçilen alternatif davranışın çocuğun repertuarında bulunması ya da önceden çocuğa kazandırılmış olması gerektiğidir. Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesinde istenmeyen ve uygun olmayan davranış önceden belirlenen zaman aralığı boyunca ortaya çıkmaması durumunda pekiştirilmektedir. Örneğin, masa başı etkinlik sırasında çocuk eğer öğretmenin önceden belirlediği süre olan 5 dakika boyunca yerinden kalkmıyorsa 5 dakika sonunda öğretmen çocuğu pekiştiriyorsa diğer davranışların ayrımlı pekiştirmesini kullanılmış olmaktadır. Son olarak düşük oranlı davranışların pekiştirilmesinde ise uygun olmayan istenmeyen davranış belirlenen bir sıklığın altında gerçekleşmesi durumunda pekiştirilmektedir. Örnekten devam edilecek olursa, öğretmen çocuğun etkinlik sırasında yaklaşık 10 defa yerinden kalktığını gözlemlemiştir. Burada öğretmen eğer çocuğun 5 defa yerinden kalkma davranışını 10'dan az olduğu için pekiştiriyorsa düşük oranlı davranışların ayrımlı pekiştirilmesini kullanmış olmaktadır (Maag, 2018; Olçay-Gül, 2016; Sazak-Pınar, 2017).

Geri Bildirim Sağlama: Çocuğun yanlış bir tepki verdiğinde ya da davranış sergilediğinde çocuğa davranış konusunda bilgi sağlayan, doğal bir ses tonuyla sunulan daha uygun ve alternatif olan bilgi, geri bildirim olarak tanımlanmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2014). Alan yazında geri bildirim farklı türleri olduğu görülmektedir. Çocuğun verdiği tepkinin değiştirilmesi amacıyla kullanılan geri bildirim türü eylem geri bildirim olarak tanımlanırken, çocuğun tepkisinin tamamlanmasıyla birlikte kullanılan ve çocuğun bir sonraki tepkisini değiştirmek amacıyla kullanılan geri bildirim ise öğrenme geri bildirim olarak tanımlanmaktadır (Hill, 1981). Cooper, Whitney ve Lingo'ya göre (2018) ise geri bildirim olumlu ve olumsuz geri bildirim olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Öğretmenin

çocuğun doğru tepkisine veya davranışına verdiği bildirim olumlu geri bildirim, çocuğun yanlış tepkisine veya davranışına verdiği bildirim ise olumsuz geri bildirim olarak tanımlanmaktadır. Geri bildirim öğretmen tarafından sınıf içinde öğrenme atmosferini iyileştirme, çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimi destekleme ve çocuğun bireysel öğrenmelerine yardımcı olma gibi amaçlar doğrultusunda (Lee, 2018), çocuğun dikkatini çekme, yanlış tepkileri için ipucu sağlama ya da düzeltme yapma gibi öğretimin tüm aşamalarında kullanılabilir (Hattie ve Timperley, 2007).

Akran Aracılı Stratejiler: Özel gereksinimi olan çocukların belirli beceri ve davranışları edinmelerinde tipik gelişim gösteren akranlardan yararlanılan stratejilerdir. Akran aracılı stratejilerde yetersizliği olan çocukların akademik, sosyal ve iletişim becerilerini artırma amacıyla açıklama, model olma, rol oynama, sözel yardımda bulunma, pekiştirme ya da geri bildirim verme gibi stratejilerin tipik gelişim gösteren akranlara öğretilerek bu stratejilerin akranlar tarafından kullanılması sağlanmaktadır (Chan ve diğerleri, 2009; Kuhn, Bodkin, Devlin, ve Doggett, 2008; Odom ve diğerleri, 2004). Akran aracılı stratejiler tipik gelişen akranların (1) uygun olan davranışları model olabilmeleri, (2) müdahale aracı olarak sınıf ortamlarında kolayca erişilebilir durumda olmaları ve (3) bazı becerileri ve davranışları sergilemeleri için yetersizliği olan çocuklarla birlikte hareket edebilmeleri sebebiyle etkili uygulamalar olarak değerlendirilmektedir (Chan ve diğerleri, 2009). Otizm Kanıtı ve Uygulamasında Ulusal Organizasyon (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP], 2020) raporunda akran aracılı öğretim stratejilerinin kanıt temelli uygulamalar arasında yer aldığı bildirilmekte ve “Akran Temelli Öğretim ve Müdahaleler” olarak isimlendirilmektedir. Bu rapora göre akran aracılı öğretim stratejilerinin tipik gelişen akranların özellikle OSB olan çocukların hedeflenen davranışları sergileyebilmelerini destekleyebilmek için yetişkin tarafından eğitildikleri sistematik bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Steinbrenner ve diğerleri, 2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Mesleki Gelişim Merkezi'nin (The National Professional Development Center on Autism [NPDC], 2014) yayınladığı rapora göre ise akran aracılı öğretim stratejileri kanıt temelli uygulama ölçütlerini karşılamakta, “Akran Aracılı Öğretim ve Müdahale” olarak odaklanmış müdahaleler arasında yer almaktadır. Akran aracılı stratejilerde öncelikle tipik gelişen akranlara bir becerinin ya da davranışın tüm basamaklarının nasıl gerçekleştirileceği öğretilmektedir. Tipik gelişen akran yetersizlik yaşayan akranlara öğretim yapmakta ve bu süreçte akran öğretmen tarafından övülmekte, desteklenmekte veya ödüllendirilmektedir. Yetersizlik yaşayan çocuk hedeflenen beceriyi sergileyebilecek düzeye geldikten sonra tipik gelişen akranın geri çekilmesi ve desteği bırakarak beklemesi de dikkat edilmesi gereken bir noktadır (Sandall ve Schwartz, 2014). Akran aracılı stratejilerin kullanımında eğitilen akranın süreçte hem öğretici hem de öğrenen rolünü üstlenmesi sebebiyle yetersizliği olan çocukla çalışma sürecinde öğrenmeye gönüllü ve istekli olmasına dikkat edilmelidir (Polloway ve diğerleri, 2014). Alan yazında yapılan çalışmalar iletişim

başlatma ve iletişime yanıt verme, katılım, sosyal etkileşim, sözel iletişim, karşılıklılık (Bellini, Gardner, Hudock ve Yashima-Ellingson, 2016; Katz ve Girolametto, 2013; Kohler ve diğerleri, 1998; Lee ve Lee, 2015; Thiemann-Bourque, McGuff ve Goldstein, 2017), etkileşimli oyun, oyun başlatma (Hundert, Rowe ve Harrison, 2014; Nelson, McDonnell, Johnston, Crompton ve Nelson, 2007) gibi beceriler üzerinde akran aracılı stratejilerin olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin, okul öncesi eğitim sınıfında bir akran aracılı LEGO oyun müdahalesinde "Arabalar", "Evler", "Robotlar" ve "Hayvanlar" gibi temalar belirlenmiş, her temaya ait modeller oluşturulmuş ve bu modellerin görsel halleri kağıda aktarılmıştır. İlk olarak tipik gelişen akranlara LEGO oyunu kuralları, etkileşime yanıt verme ve etkileşim başlatma fırsatları, görsel veya fiziksel ipucu, model olma ve pekiştirme stratejilerinin kullanımı hakkında eğitim verilmiştir. Sonrasında öğretmen özel gereksinimi olan çocuğun yerine geçmiş ve akranla birlikte rol oynama, canlı model ve koçluk tekniklerini kullanarak LEGO oyununu oynamıştır. Tipik gelişen akranların eğitimi aşamasından sonra müdahalenin uygulanması aşamasına geçilmiştir. Müdahale sırasında ilk olarak yetersizliği olan çocuk ve iki akranı sınıf içinde oyun alanında toplanmışlardır. Öğretmen tüm çocuklara LEGO modellerinin görsellerini göstermiştir ve her çocuk sonrasında havuzdan bir model seçmiştir. Seçilen tema "Evler" olarak adlandırılmıştır. Çocuklar ellerindeki modelleri incelemişlerdir. Seçilen temaya göre mühendis, tedarikçi ve işçi rolleri çocukların fikirleri doğrultusunda çocuklar arasında paylaştırılmıştır. Çocuklar üstlendikleri rollere göre seçilen modeli LEGO ile/kullanarak oluşturmuşlardır. Her modelde roller çocuklar arasında değiştirilmiştir. Burada öğretmen yetersizliği olan çocuğun görevleri yerine getirmesi için akranların görsel veya fiziksel ipucu, model olma ve pekiştirme stratejilerini kullanmalarını sağlamıştır (Hu, Zheng ve Lee, 2018).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi eğitime başlarken bazı çocuklar yönergeleri takip etme, büyük veya küçük grup etkinliklerine katılma, sandalyede etkinlik boyunca oturma gibi birtakım davranışları sergilemede uyum sağlayabilirken; bazı çocukların okul öncesi eğitime başladıklarında veya eğitim süresi boyunca akademik veya sosyal hedefler arttıkça bu sürece uyum sağlamada zorlandıkları görülebilmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşları, gelişimsel özellikleri ve okul öncesi eğitim sınıfının çocuklar için farklı ve yeni bir ortam olması göz önüne alındığında birtakım düzenlemelerin yapılması gerekebilmektedir (Steed ve Shapland, 2020). Okul öncesi eğitim sınıfında çocuğun herhangi bir beceriyi ya da davranışı yerine getirmede başarısız olmasını beklemek yerine, farklı ve özel gereksinimleri olan çocuk için gecikmelerin yaşanmasını önleme amacıyla çok aşamalı modellerinin kullanılmasının etkili olduğu bilinmektedir (Shepley ve Grisham-Brown, 2019). Çok aşamalı modeller tüm çocukların ihtiyaçlarını desteklemek üzere tasarlanmış, farklılaştırılmış ve

önleyici öğretim modelleridir. Çok aşamalı modeller genellikle üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama tüm çocuklara sunulan genel eğitim müfredatını içerirken, ikinci aşamada bazı hedefleri ele almak amacıyla çeşitli stratejilerin kullanılması söz konusudur. Üçüncü aşamada ise eğitimde desteğe ihtiyaç duyan çocuklara daha yoğun bir öğretim sunulmaktadır (Carta ve Greenwood, 2023; Wackerle-Hollman ve diğerleri, 2021). Her çocuk için sosyal, duygusal, davranışsal, gelişimsel ve akademik çıktıları iyileştirmek için geliştirilmiş, her çocuğun öğrenebileceği inancına ve anlayışına dayanan bir çerçeve sağlamaktadır. Çok aşamalı modellerde birtakım temel özellikler vurgulanmaktadır. Okulların; net hedefler, liderlik, personel inançları, kapsayıcı bir okul iklimi ve profesyonel öğrenme toplulukları gibi sağlam bir altyapıya sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, çocukların akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal becerilerini desteklemek amacıyla verimli ve etkili toplantılar düzenleyen eğitimci ekiplerin varlığı da bu sürecin kritik bir parçasıdır. Vurgulanan bir diğer nokta, çocukların gelişimlerinde ailelerin katkılarının ve endişelerinin aktif olarak dinlenmesi, yanıtlanması ve karar alma sürecinde aile ve toplum etkileşiminin sağlanmasıdır. Çok aşamalı modeller her çocuğun öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğu desteği almasını ve bu desteğin yoğunluğunun çocuğa göre farklılık gösteren uygulamalarla sağlanmasını temel almaktadır. Önemli olan temel özelliklerden biri ise çocukların sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik çıktılarını desteklemede kullanılan değerlendirme sürecidir. Eğitim sürecinde öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyan çocukların belirlenmesi, bu desteğin yapılandırılması ve gelişimsel çıktıların izlenmesinde değerlendirme verilerinden yararlanmalarının önemi vurgulanmaktadır. Çok aşamalı modellerde vurgulanan son temel özellik ise çocukların sosyal-duygusal, davranışsal ve akademik performanslarının tanımlandığı, analiz edildiği, çözüm yollarının tartışıldığı ve uygulama sürecinin izlendiği veriye dayalı karar alma mekanizmasıdır (Comprehensive Center Network [CCN], 2024). Shepley ve Grisham-Brown (2019) okul öncesi eğitimi alanında yürütülen 16 araştırmayı inceledikleri meta analiz çalışmasında okul öncesi öğretmenlerine mesleki gelişim ve koçluk sağlandığında çok aşamalı modellerin çocuklarda ifade edici dil, harf tanıma, dinleme, yazı bilgisi, zorlayıcı davranışlar, katılım ve sosyal becerilerin üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu da çok aşamalı modellerin etkili bir şekilde uygulanabilirliğini göstermektedir.

Çok aşamalı modellerden temelini almış aynı zamanda bilimsel araştırmalar tarafından desteklenen Temel Yapı Taşları okul öncesi eğitimde özel gereksinimi ya da yetersizlikleri olan çocukların öğretimsel ihtiyaçlarının karşılanması, katılımlarının desteklenmesi ve bütünleştirilmesinde kullanılan bir modeldir. Temel Yapı Taşları okul öncesi öğretmenlerine özel gereksinimi olan çocukların katılımlarını desteklemek için kanıta dayalı uygulamalar sunmaktadır. Temel Yapı Taşları özel gereksinimi olan çocukların hedef beceri ve davranışları öğrenmelerine ve bunları anlamlı bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim ortamında öğretmenlere eğitim

programı planlama ve uygulamada yardımcı olmaktadır. Temel Yapı Taşları'nda ilk olarak okul öncesi eğitim programının ve ortamının yüksek nitelikli olması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitelikli bir programa rağmen çocuğun katılımı sağlanamıyorsa eğitim müfredatında çevresel düzenlemeler, materyal uyarlamaları, etkinliği basitleştirme, çocuğun ilgisini takip etme, özel materyal kullanma, yetişkin ve akran desteği sağlama, gizli destek sunma gibi çeşitli stratejiler kullanılarak müfredat uyarlamaları yapılmaktadır. Sınıf içerisindeki müfredat uyarlamalarına rağmen, özel gereksinimi olan çocuk eğitim etkinliklerine katılım göstermiyorsa hedeflenen davranışın ya da becerinin sınıf içi rutinler, geçişler, oyun zamanı ve etkinlik aralarına gömülerek kazandırılması gerekmektedir. Gömülü öğretim düzenlemesi yapılmasına rağmen çocuğun sınıf içi etkinliklere katılımı sağlanamıyorsa son aşama olarak ipucu sunma, bekleme süreli öğretim, aşamalı yardım, pekiştirme, geri bildirim sağlama, akran aracılı stratejiler gibi çeşitli uygulamaların kullanıldığı sistematik ve doğrudan çocuk odaklı öğretimin kullanılması gerekmektedir. Gök ve Erbaş'ın (2011) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma-bütünleştirme ile ilgili görüşlerini aldıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocuk için etkinliklerde farklı uyarlamalar yaptıklarını; ancak eğitim planlarında yazılı bir düzenleme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunlukla yaptıkları uyarlamanın etkinliği basitleştirme olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuk için çocuğun ilgilerinden yararlanma, çocuğa düzeyine uygun sorumluluklar verme, süreçte akranlardan yararlanma, çocuğu teşvik etme ve bire-bir öğretim sağlama gibi sınıf içi uygulamalar yaptıkları görülmüştür (Özen ve diğerleri, 2013). Doğaroğlu ve Dümenci (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi öğretmenleri sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocukların devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkeziyle iş birliği içinde çalıştıklarını ve çocukların durumuna göre basit yönergeler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çocukların BEP'lerini okulda uygulamada zorlandıklarını ve BEP'te yer alan uzun ve kısa dönemli hedeflerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışıldığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise serbest zamanda ya da gün içinde uygun bir zamanda özel gereksinimi olan çocukla özel olarak çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocuğun ilgisini çeken etkinlikler planlama, çocuğu etkinliğine davet etme, çocuk için etkinlikleri basitleştirme, çocuğa model olma, çocukla birebir çalışma, etkinliği materyal kullanarak somutlaştırma, teknolojiden yararlanma, doğrudan anlatım kullanma (Yıkılmış, Aktaş, Karabulut ve Terzioğlu, 2018), çocukların oturma düzeni, akranla eşleştirme (Kocaoğlu ve diğerleri, 2023) gibi uygulama ve uyarlamalar yaptıklarını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Alan yazında okul öncesi eğitimde bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklar için sınıf içinde öğretimsel birtakım uyarlamalar ve düzenlemeler yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu uyarlamalar

ve düzenlemeler Temel Yapı Taşları doğrultusunda incelendiğinde öğretmenler tarafından çoğunlukla sistemin ikinci basamağının kullanıldığı söylenebilir. Ancak yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin bu uyarlamaları sistematik bir şekilde planlayıp uyguladıkları hakkında bilgi vermemektedir. Temel Yapı Taşları doğrultusunda, okul öncesi eğitim programındaki tüm çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlayan, aynı zamanda güçlükler yaşayan çocuklar için sistematik öğretimsel uyarlamalar sunan aşamalı bir yaklaşımın benimsenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu, kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarına ilişkin aldıkları eğitimi yeterli bulmadıkları, farklı stratejiler geliştirmede kendilerini yetersiz gördükleri ve kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili eğitim almaları gerektiğini vurguladıkları görülmüştür (Bozarslan ve Batu, 2014; Nacaroğlu, 2014; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalın, 2014). Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu çalışma, sınıflarındaki tüm çocuklar için nitelikli bir okul öncesi eğitim programı hazırlama ve sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocukların katılımlarını destekleme noktasında okul öncesi öğretmenlerine rehber olması ve somut bir örnek teşkil etmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada yer alan bilgiler ve örneklerin okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılmasının araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılmasına destek sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenler bu çalışmada sunulan aşamalı yaklaşımı kendi sınıflarında benimseyebilirler, öğretimsel stratejileri sınıflarındaki çocukların bireysel farklılıklarına göre uyarlayabilirler. Aynı zamanda yöneticilerin liderlik yapmaları ve aşamalı bir yaklaşım benimseyerek öğretmenleri yönlendirebilmeleri amacıyla da bu çalışmanın bilgilendirici olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acer, D. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortamları. İçinde G. Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 235- 262). Ankara: Anı Yayıncılık
- Akers, J. S., Higbee, T. S., Pollard, J. S., Pellegrino, A. J., & Gerencser, K. R. (2016). An evaluation of photographic activity schedules to increase independent playground skills in young children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(4), 954–959. doi:10.1002/jaba.327
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2015). *Uygulamalı Davranış Analizi*. (H. Sarı, çev.). İstanbul: Nobel Akademi
- Ault, M. J., Gast, D. L., & Wolery, M. (1988). Comparison of progressive and constant time-delay procedures in teaching community-sign word reading. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 93(1), 44-56.
- Avcıoğlu, H. (2018). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Akademik
- Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618. doi: 10.1080/1350293X.2015.1104036
- Bakkaloğlu, H. (2021). *Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında temel yapı taşları [video dosyası]*. <https://www.youtube.com/watch?v=O4oecTEJK5A> adresinden erişildi.
- Bakkaloğlu, H., Kumaş, Ö. A., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. doi: 10.17679/inuefd.303060
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2019). Quality of inclusive preschool classrooms: predictive variables. *Education and Science*, 44(199), 223-238. doi: 10.15390/EB.2019.7839
- Bellini, S., Gardner, L., Hudock, R., & Yashima-Ellingson, Y. (2016). The use of video self-modeling and peer training to increase social engagement in preschool children on the autism spectrum. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 10(2), 201–219.
- Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. R., & Valero-Kerrick, A. (2013). *Early childhood education: Becoming a professional*. USA: Sage
- Bozarslan, B., & Batu, S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2),86-108.
- Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lane, D., & Lawrence, R. (1999). Teaching children school success skills. *Journal of Educational Research*, 92(6), 323-329. doi: 10.1080/00220679909597615
- Brodhead, M. T., Higbee, T. S., Pollard, J. S., Akers, J. S., & Gerencser, K. R. (2014). The use of linked activity schedules to teach children with autism to play hide-and-seek. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(3), 645–650. doi:10.1002/jaba.145

- Carta, J. J. & Greenwood, C. R., (2023). Multi-tiered systems of support an approach for reducing disparities in school readiness and increasing equity in early literacy and learning opportunities for young children. İçinde S. Q. Cabell, S. B. Neuman and N. P. Terry (Ed.) *Handbook on the science of early literacy* (s. 347- 358). New York: The Guilford Press
- Cavkaytar, A. (2018). Özel eğitim alanı. İçinde A. Cavkaytar ve D. Tekin Ersan (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 1- 25). Ankara: Eğiten Kitap
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889. doi: 10.1016/j.rasd.2009.04.003
- Comprehensive Center Network [CCN] (2024). *Minnesota multi-tiered system of supports framework*. Department of Education. USA.
- Cooper, J. T., Whitney, T., & Lingo, A. S. (2018). Using immediate feedback to increase opportunities to respond in a general education classroom. *Rural Special Education Quarterly*, 37(1), 52-60.
- Coşkun, Y. D., Tosun, Ü., & Macaroğlu, E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2758-2762. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.489
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and non-target skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 213-221. doi:10.1177/027112140102100402
- The Division for Early Childhood [DEC] (2007). *Promoting positive outcomes for children with disabilities: Recommendations for curriculum, assessment and program evaluation, division for early childhood*. Missoula, MT: DEC.
- The Division for Early Childhood [DEC] (2014). *Recommended practices in early intervention/early childhood special education*. The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children.
- The Division for Early Childhood [DEC]/ National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02), 91-94.
- Demirtaş, Ş., & Aykut, Ç. (2022). Yanlırsız öğretim yöntemleri. İçinde E. Sazak (Ed.) *Yanlırsız öğretim yöntemleri* (s.121- 145). Ankara: Pegem Akademi
- Diken, H. İ. (2019). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. İçinde B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.) *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 161- 314). Ankara: Kök Yayıncılık

- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal* 1(2). 460- 473.
- Doğru, S. S. (2019). Zihinsel yetersizliği olanlar ve eğitimleri. İçinde Ü. Şahbaz (Ed.) *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 182- 222). Ankara: Anı Yayıncılık
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2012). Meta-analysis of studies incorporating the interests of young children with autism spectrum disorders into early intervention practices. *Autism research and treatment*, 2012(1), 1-10. doi:10.1155/2012/462531
- Early Intervention Technical Assistance [EITA], (2024). *Assistive technology: using modified and specialized tools in early childhood online course*. Pennsylvania, United States.
- Early Childhood Technical Assistance Center [ECTA] (2017a). *Embedded instruction practices*. 27 Ocak 2025 tarihinde https://ectacenter.org/~pdfs/decrp/PG_Ins_EmbeddedInstr_prac_print_2017.pdf adresinden erişildi.
- Early Childhood Technical Assistance Center [ECTA] (2017b). *Early Childhood technical assistance Center*. 27 Ocak 2025 tarihinde <https://www.ectacenter.org> adresinden erişildi.
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 1-25.
- Fırat Aldemir, Ö. & Ergenekon, Y. (2021). Effectiveness of the embedded instructions provided by preschool teachers on the acquisition of target behaviors by inclusion students. *Education and Science, Early Release*, 46(207), 1-20.
- Fırat Aldemir, Ö., & Ergenekon, Y. (2018). Personel eğitimi alan uygulamacıların gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocuklara sunduğu gömülü öğretimle ilgili araştırmaların incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 63-87. doi: 10.15345/iojes.2018.04.004
- Gadaire, D. M., Creel, K. L., & Noto, J. (2020). Effects of group activity schedule training on preference for social play among children with autism. *Learning and Motivation*, 71, 101638. doi:10.1016/j.lmot.2020.101638
- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-38. doi:10.1177/02711214022200103
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri [Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Grisham-Brown J., Pretti-Frontczak K., Hawkins S. R., & Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children with in blended preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(3), 131-142. doi:10.1177/0271121409333796

- Gulboy, E., Yucesoy-Ozkan, S., & Rakap, S. (2023). Embedded instruction for young children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of single-case experimental research studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 181-193.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for udl implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC) Effective Classroom Practices Report.
- Hanley, G. P., and Tiger, J. H. (2011). Differential reinforcement procedures. İçinde W. W. Fisher, C. C. Piazza and H. S. Roane (Ed.) *Handbook of applied behavior analysis* (s. 229-249). New York: Guildford Press
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hill, C. M. (1981). *Achievement, productivity, and participation as a function of task feedback among kindergarten students*. University of Northern Iowa, USA:Iowa
- Holden, L., Kaiser, M., Sykes, D., & Tyree, R. (1993). *Quilting integration: A technical assistance guide on integrated early childhood programs*. Columbus, OH: Ohio State University, Center for Special Needs Populations.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S. M., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 208-223. doi: 10.1177/027112140002000402
- Hu, X., Zheng, Q., & Lee, G. T. (2018). Using peer-mediated LEGO® play intervention to improve social interactions for Chinese children with autism in an inclusive setting. *Journal of autism and developmental disorders*, 48, 2444-2457.
- Hughes, M. T., & Valle-Riestra, D. M. (2007). Experiences of kindergarten teachers implementing instructional practices for diverse learners. *International Journal of Special Education*, 22(2), 119-128.
- Hundert, J., Rowe, S. R., & Harrison, E. (2014). The combined effects of social script training and peer buddies on generalized peer interaction of children with ASD in inclusive classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 206–215. doi:10.1177/1088357614522288
- IDEA (2004). *Individuals with Disabilities Education Act*. 26 Ocak 2025 tarihinde <https://sites.ed.gov/idea/> adresinden erişildi.
- Integrating Behavior Support and Team Technology [ibesttt], (2022). *Using children's interests in the classroom*. 27 Ocak 2025 tarihinde https://ibestt.org/wp-content/uploads/2022/04/Using-Children_s-Interests-in-the-Classroom.pdf adresinden erişildi.
- Jowett, E. L., Moore, D. W., & Anderson, A. (2012). Using an iPad-based video modelling package to teach numeracy skills to a child with an autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(4), 304–312. doi:10.3109/17518423.2012.682168

- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(01), 1-15.
- Kargın, T. (2019). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. İçinde B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.) *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 141- 189). Ankara: Kök Yayıncılık
- Kılıçkaya, A., & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 200-212.
- Knopf, H. T. & Welsh, K. L. (2010). *Preschool materials guide the south carolina department of social services abc child care program*. University of South Carolina, South Carolina, USA.
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (1998). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 93-103. doi: 10.1177/027112140102100203
- Kuhn, L. R., Bodkin, A. E., Devlin, S. D., & Doggett, R. A. (2008). Using pivotal response training with peers in special education to facilitate play in two children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(1), 37-45.
- Lee, L. P. (2018). Kindergarten teachers' understanding of the aims of giving students "feedback" and its implementation: The study of Hong Kong. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 295-313. doi: 10.5281/zenodo.1245958
- Lieber, J., Schwartz, I., Sandall, S., Horn, E., & Wolery, R. A. (2001). Curricular considerations for young children in inclusive settings. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 4(3), 432-452. doi:10.1207/s19309325nhsa0403_6
- Maag, J. W. (2018). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications*. USA: Cengage Learning.
- Martinez, M. (2020). *Naturalistic instructional approaches in the early childhood inclusive classroom* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). California State University, San Bernardino.
- McBride, B. J., & Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 5-17. doi:10.1177/027112140302300102
- McDonnell, J., & Laughlin, B. (1989). A comparison of backward and concurrent chaining strategies in teaching community skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 24(3), 230-238.

- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., Riesen, T., Kercher, K., & Jameson, M. (2006). Comparison of one-to-one embedded instruction in general education classes with small group instruction in special education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*(2), 125-138.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024b). *Okul öncesi eğitim programı. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara.
- Nacaroglu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*.
- The National Center on Quality Teaching and Learning [NCQTL] (2014). *Curriculum modifications: activity Simplification US*. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/no-search/iss/curriculum-modifications/activity-simplification-presenter-notes.pdf> adresinden erişildi.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC] (2014). *Evidence-based practices*. Erişim adresi: <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices> adresinden erişildi.
- Nelson, C., McDonnell, A. P., Johnston, S. S., Crompton, A., & Nelson, A. R. (2007). Keys to play: a strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(2), 165–181.
- Noh, J., Allen, D., & Squires, J. (2009). Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers. *International Journal of Special Education, 24*(2), 1-10.
- Notari-Syverson, A., & Sadler, F. H. (2008). Math is for everyone: Strategies for supporting early mathematical competencies in young children. *Young Exceptional Children, 11*(3), 2-16. doi:10.1177/1096250608314589
- Odluyurt, S. (2011). Etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara giysi isimlendirme becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1445-1460.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20-27.

- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of early intervention, 33*(4), 344-356.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344-356. doi: 10.1177/1053815111430094
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S. Hanson, M. J., ... Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(1), 17-49. doi: 10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x
- Olçay-Gül, S. (2016). Ayrımlı pekiştirme. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.) *Uygulamalı davranış analizi* (s. 443-485). Ankara: Vize Yayıncılık
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkcüoğlu, B. Ü., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu University Journal of Social Sciences, 13*(2), 153- 166.
- Peckham- Hardin, D. K. (2017). Olumlu davranış destekleri: Sorunlu davranışların yönetimi ve önlenmesi (N. Altun Könez, Çev.; H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu, Ed.), *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme- Çocuklar, Öğretmenler ve Okulları Destekleyen Stratejiler* (s. 195-218). Ankara: Nobel Akademi
- Polloway, E. A., Serna, L., Patton, J. R. & Bailey, J. W. (2014). Etkili ve farklılaştırılmış öğretim için stratejiler (N. Öncül, Çev.; Ş. Yücesoy Özkan, Ed.) *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri* (s. 13-35). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Rakap, S., & Gülboy, E. (2024). Ulusal Alanyazında Gömülü Öğretim: Tek-Denekli Deneysel Araştırmaların Sistematik Derlemesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 6*(1), 22-45.
- Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 79–96. doi:10.1080/1350293X.2011.548946
- Richardson-Gibbs, A. M. & Klein, M. D. (2017). Anasınıfına hazırlık müfredat uyarlamaları ve destekler (E. Ergin, Çev.; H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu, Ed.) *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme- Çocuklar, Öğretmenler ve Okulları Destekleyen Stratejiler* (s. 219-248). Ankara: Nobel Akademi
- Richardson-Gibbs, A. M. & Klein, M. D. (2017). Tüm öğrencilerin gereksinimlerini destekleyen stratejiler (A. B. Özbek, Çev.; H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu, Ed.) *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme- Çocuklar, Öğretmenler ve Okulları Destekleyen Stratejiler* (s. 135-156). Ankara: Nobel Akademi
- Root, J. R., & Davis, L. L. (2015). Constant time delay: An evidence-based practice to support instruction. doi:10.13140/2.1.1180.4968
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2014). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları*. (H. Bakkaloğlu, çev.). Ankara: Pegem Akademi

- Sandall, S., Schwartz, I., & Joseph, G. (2001). A building blocks model for effective instruction in inclusive early childhood settings. *Young Exceptional Children*, 4(3), 3-9.
- Saral, D., Olçay, S. ve Gürses, İ. (2022). Yanlıssız öğretim yöntemleri. İçinde Ç. Aykut ve S. Olçay (Ed.) *Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri* (s. 29- 61). Ankara: Vize Akademik
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma/ bütünleştirme*. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık
- Sazak-Pınar, E. (2017). Sonuçlara dayalı teknikler. İçinde D. Erbaş ve Ş. Yücesoy Özkan (Ed.) *Uygulamalı davranış analizi* (s. 399-439). Ankara: Pegem Akademi
- Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 296–308. doi:10.1016/j.ecresq.2019.01.004
- Shrestha, A., Anderson, A., & Moore, D. W. (2013). Using point-of-view video modeling and forward chaining to teach a functional self-help skill to a child with autism. *Journal of Behavioral Education*, 22, 157-167.
- Slocum, S. K., & Tiger, J. H. (2011). An assessment of the efficiency of and child preference for forward and backward chaining. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(4), 793-805.
- Smith, G. J. (1999). Teaching a long sequence of behavior using whole task training, forward chaining, and backward chaining. *Perceptual and Motor skills*, 89(3), 951-965.
- Snell, M. E., & Gast, D. L. (1981). Applying time delay procedure to the instruction of the severely handicapped. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 6(3), 3-14.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97. doi: 10.1177/1053815115595461
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the inclusive classroom profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488. doi:10.1016/j.ecresq.2011.12.003
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 256-264. doi:10.1080/10459881003800529
- Steed, E. A., & Shapland, D. (2020). Adapting social emotional multi-tiered systems of supports for kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 135-146.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP] Review Team.

- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4),1467-1485.
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2018). *Okul öncesinde kaynaştırma: öğretmen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Tate, T. L., Thompson, R. H., & McKerchar, P. M. (2005). Training teachers in an infant classroom to use embedded teaching strategies. *Education and Treatment of Children*, 28(3), 206-221.
- Tekin, E. (1999). Yanlızsız öğretim yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03). 87-102.
- Tereshko, L., MacDonald, R., & Ahearn, W. H. (2010). Strategies for teaching children with autism to imitate response chains using video modeling. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 479-489.
- The National Center on Quality Teaching and Learning [NCQTL] (2014). Curriculum Modifications: Materials Adaptation. <https://headstart.gov/sites/default/files/pdf/no-search/iss/curriculum-modifications/mat-adapt-presenter-notes.pdf>
- Thiemann-Bourque, K. S., McGuff, S., & Goldstein, H. (2017). Training peer partners to use a speech-generating device with classmates with autism spectrum disorder: exploring communication out comes across preschool contexts. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(9), 2648-2662. doi: 10.1044/ 2017_jslhr-l-17-0049
- Toelken, S., & Miltenberger, R. G. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a brief embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions*, 27(2), 93-104. doi: 10.1002/bin.337
- Tsao, L. L., Odom, S. L., Buysse, V., Skinner, M., West, T., & Vitztum-Komannecki, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionality*, 16(3), 125-140. doi: 10.1080/09362830802198203
- Uysal, H. ve Uysal Ç. (2021). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri. İçinde H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* (s. 131- 153). Ankara: Pegem Akademi
- Vickerius, M., & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care*, 176(2), 207-217. doi:10.1080/0300443042000319430
- Vuran, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler. İçinde A. Cavkaytar ve D. Tekin Ersan (Ed.) *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 27-55). Ankara: Eğiten Kitap
- Wackerle-Hollman, A., Spencer, T. D., Artman-Meeker, K., Spencer Kelley, E., Durán, L., & Foster, M. E. (2021). Multi-tiered system of supports in early childhood: identifying gaps, considerations for application, and solutions. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 201-212. doi:10.1016/j.ecresq.2021.03.010

- Walker, G. (2008). Constant and progressive time delay procedures for teaching children with autism: A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 261-275. Doi: 10.1007/s10803-007-0390-4
- Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play. *Autism*, 7(4), 425-435. doi: 10.1177/1362361303007004008
- Wolery, M. (2000). Recommended practices in child- focused interventions. İçinde S. Sandal, M. E. McLean and B. J. Smith (Ed.) *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education* (s. 29-38). Longmont: Sopris West
- Wolery, M., & Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 52-77. doi:10.1177/027112148400400305
- Wolery, M., & Sainato, D. (1993). General curriculum and intervention strategies. In DEC Recommended Practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families (s. 50-60). Reston: Council for Exceptional Children
- Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 14-25. doi: 10.1177/027112140202200102
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26, 175-193. doi:10.1177/105381510402600302
- Yıkılmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H., & Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaptıkları çalışmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1841-1860.
- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.