



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE TERSİNE KAYNAŞTIRMA
GRUPLARINDA YER ALAN CEREBRAL PALSY'Lİ ÇOCUKLARIN
İNCE MOTOR BECERİLERİNİN OYUNLA DESTEKLENMESİ**

Can Eda Alıcı

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Can Eda

Soyadı : ALICI

Bölümü : Okulöncesi Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Dönemde Tersine Kaynaştırma Gruplarında Yer Alan Cerebral Palsy'li Çocukların İnce Motor Becerilerinin Oyunla Desteklenmesi

İngilizce Adı: Supporting Fine Motor Skills of Children with Cerebral Palsy Using Play in Early Childhood Reverse Inclusive Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Can Eda ALICI

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Can Eda ALICI tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemde Tersine Kaynaştırma Gruplarında Yer Alan Cerebral Palsy’li Çocukların İnce Motor Becerilerinin Oyunla Desteklenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Gökhan DUMAN

Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Gülhan GÜVEN

.....

Tez Savunma Tarihi:

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve birikimleri ile çalışmamda bana destek olan, tecrübeleri ile yol gösteren değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Gökhan DUMAN'a, çalışmamın şekillenmesine ve ilerlemesine yardımcı olan değerli jüri üyelerim Yrd. Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Gülhan GÜVEN'e, tüm hayatım boyunca onurlandırmak istediğim annem Saliha GÜRSOY, babam Hüseyin GÜRSOY, kardeşlerim Can Seda GÜRSOY ÇİFTÇİ ve Can Sevda GÜRSOY'a, manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan sevgili eşim Mehmet Kerim ALICI'ya, yüksek lisans sürecimin ilk gününden beri yanımda olan arkadaşlarım Tuğba KANMAZ ve Gizem AYAZLI'ya sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE TERSİNE KAYNAŞTIRMA
GRUPLARINDA YER ALAN CEREBRAL PALSY'Lİ ÇOCUKLARIN
İNCE MOTOR BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Can Eda ALICI
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2018**

ÖZ

Bu araştırma tersine kaynaştırma eğitimi alan Cerebral Palsy'li çocukların ince motor becerilerinin oyunla desteklenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Ankara ilinde tersine kaynaştırma modeli ile eğitim verilen bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden CP'li çocuklar oluşturmıştır. Çocukların ince motor becerilerini oyunla desteklemek amacıyla içerisinde 24 adet parkur ve oyun etkinliği bulunan bir eğitim programı hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak ince motor gelişim değerlendirme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. İnce motor gelişim değerlendirme formunda toplam yedi davranışa ait otuz dokuz gösterge bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler okul öncesi eğitim ve destek eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Kategorilerin tek tek sıklık ve frekans değerleri hesaplanarak, frekans değerleri tablosu oluşturulmuştur. Saha notlarının yorumlanmasında betimleme tekniğinden faydalanılmıştır. Elde edilen nitel veriler maddeler halinde sıralanmıştır. Eğitimcilerin gözlem ve görüşlerinin güvenilirliği gözlemciler arası güvenilirlik analizi yapılarak test edilmiştir. Analiz sonuçları ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı sonrasında CP'li çocukların ince motor gelişimlerinde ilerlemeler olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Tersine Kaynaştırma, İnce Motor Gelişim
Sayfa Adedi : 102
Danışman : Doç. Dr. Gökhan Duman

**SUPPORTING FINE MOTOR SKILLS OF CHILDREN WITH
CEREBRAL PALSY USING PLAY IN EARLY CHILDHOOD
REVERSE INCLUSIVE EDUCATION**

(M.S. Thesis)

Can Eda ALICI

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2018

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the Fine Motor Based Education Program's effect on fine motor development of children with Cerebral Palsy. Action research was chosen as a research model. The sampling of the study was four children in reverse inclusion in Ankara in 2016-2017. The Fine Motor Based Education Program was included 24 play based parkour. Data were collected using fine motor development evaluation form and semi-structured interviews. Content analysis approach was used for developing the categories of sub-dimensions. Frequencies and percentages of the behaviors were presented and interviews were described. Inter observer reliability was provided between the observers. Results showed that development of fine motor skills of children with Cerebral Palsy was behind comparing to their typical peers. The education program helped children with Cerebral Palsy to improve their fine motor skills.

Key Words : Early Childhood Education, Reverse Inclusion, Fine Motor Development

Page Number : 102

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Gökhan Duman

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	3
Sınırlılıklar.....	4
Varsayımlar	4
Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
Okul Öncesi Eğitim ve Önemi.....	6
Özel Eğitim.....	7
Özel Eğitimin İlkeleri	8
Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim	9
Kaynaştırma Eğitimi.....	10
Dünyada Kaynaştırma Eğitimi.....	11
Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi	12
Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları.....	14
Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri	15
Kaynaştırma Eğitiminin Önemi	15

Kaynaştırma Eğitiminin Türleri	16
<i>Tam Zamanlı Kaynaştırma</i>	16
<i>Yarı Zamanlı Kaynaştırma</i>	17
<i>Tersine Kaynaştırma</i>	17
Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	18
<i>�zel Eğitime İhtiyacı olan öğrenciye Yararları</i>	18
<i>Tipik Gelişim �zellikleri Gösteren �ocuklara Yararları</i>	18
<i>Ailelere Yararları</i>	19
<i>�ğretmenlere Yararları</i>	19
Okul �ncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi.....	20
Psikomotor Gelişim	21
Motor Gelişim Alanları	22
Motor Gelişimi Etkileyen Faktörler	23
Okul �ncesi Dönemde Motor Gelişim.....	23
Motor Gelişimin Diğer Gelişim Alanları ile İlişkisi.....	24
Engel Grupları.....	25
Cerebral Palsy.....	25
CP'li �ocukların Motor Gelişimi.....	26
BÖLÜM III	27
YÖNTEM	27
Araştırmanın Modeli.....	27
Örnekleme.....	27
Veri Toplama Araçları.....	28
İnce Motor Değerlendirme Formu (İMDF)	29
İnce Motor Becerileri Oyunla Destekleyen Eğitim Programı	28
Öğretmen Görüşme Formu	29
Verilerin Toplanması	30
Verilerin �z�mlenmesi ve Yorumlanması.....	30
BÖLÜM IV	33
BULGULAR VE YORUM	33
Çocukların �zelliklerine Yönelik Bulgular	33
Çocukların İnce Motor Gelişim Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular	34
Çocukların İnce Motor Becerilerine Yönelik Nitel Bulgular	61

Kız Öğrenci D.Y.’nin İnce Motor Gelişimine Yönelik Bulgular.....	61
Erkek Öğrenci Ö.E.’nin İnce Motor Gelişimine Yönelik Bulgular	65
BÖLÜM V	70
SONUÇ VE TARTIŞMA	70
Öneriler	76
KAYNAKÇA	78
EKLER	85
EK-1. İzin Formu	86
EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	87
EK-3. İMDF.....	88

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Çocukların Genel Özellikleri</i>	33
Tablo 2. <i>Yürüme Becerisi Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	34
Tablo 3. <i>Şekil Çizme Davranışı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	35
Tablo 4. <i>Yoğurma Davranışı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	37
Tablo 5. <i>Kesme Davranışı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	38
Tablo 6. <i>Çevirme Davranışı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	39
Tablo 7. <i>Katlama Davranışı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	40
Tablo 8. <i>Üst Üste Dizme Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	41
Tablo 9. <i>Kalem Tutma Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	43
Tablo 10. <i>Şekil Çizme Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	44
Tablo 11. <i>Yoğurma Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	46
Tablo 12. <i>Kesme Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	47
Tablo 13. <i>Çevirme Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	48
Tablo 14. <i>Katlama Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	50
Tablo 15. <i>Üst Üste Dizme Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	51
Tablo 16. <i>Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	52
Tablo 17. <i>Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	55
Tablo 18. <i>Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	57
Tablo 19. <i>Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri</i>	59
Tablo 20. <i>İnce Motor Beceriler Deney ve Kontrol Grubu Ortalama Puan Tablosu</i>	60

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

CP	Cerebral Palsy
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
İMDF	İnce Motor Değerlendirme Formu
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinin en hızlı olduğu, yaşamın ilk yıllarını kapsayan zaman dilimidir. Bu dönemde çocuklar yüksek öğrenme becerisine sahiptir. Okul öncesi dönemde çocuklara iyi bir eğitimin sunulması, çocukların sonraki yaşamlarının sağlam temellere dayanmasını sağlar. Bu temeller çocukların ilerde problem çözen, bağımsız ve sorumluluk bilincine sahip bireyler olması yolunda gereklidir. Okul öncesi dönemde çocuklara verilen planlı ve programlı bir eğitim çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek, çocukların yetişkinlik dönemlerinde, sahip oldukları potansiyellerini tam anlamıyla kullanmalarını sağlar (Başal, 2005, s.12; Şahin, 2005, s.1-2).

Toplumsallaşma sürecinde okul öncesi eğitim oldukça önemli bir basamaktır. Bu eğitim verilirken çocukların gelişim özellikleri ve bireysel ihtiyaçları dikkate alınır. Özellikle tipik gelişim özelliklerine sahip olmayan çocuklar, bireysel öğrenme programlarına ihtiyaç duyarlar. Bu çocukların öğrenme ortamları bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir (Duman, 2015, s. 56). Dolayısı ile Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın özel gereksinimli bireylere sunduğu eğitim uygulamalarından biri kaynaştırma eğitimidir.

Kaynaştırma, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012, s.9; Sığırtmaç & Deretarla, 2010, s.29). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması açısından kaynaştırma programlarının öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenlenmesi oldukça önemlidir.

Çocukların maksimum düzeyde fayda sağlaması için kaynaştırma eğitiminde farklı modeller uygulanmaktadır. MEB tarafından uygulanan üç farklı kaynaştırma modeli bulunmaktadır.

Bu modellerden biri olan tersine kaynaştırma; yetersizliği olmayan çocukların istekleri doğrultusunda tipik gelişim özelliklerine sahip olmayan akranlarıyla birlikte, kaynaştırma uygulamaları yapan, özel eğitim okul ve kurumlarında eğitim gördükleri modeldir. Daha çok okul öncesi dönemde tercih edilen bir uygulamadır (Sığırtmaç & Gül, 2010, s. 29-30).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitim gerektiren yetersizlik durumlarından biri Cerebral Palsy [CP]'dir. CP duruş ve hareketlerdeki kalıcı bozuklukları içeren fiziksel bir engellilik durumudur. CP'li bireyler en fazla ince motor hareketlerini planlama ve ince motor becerilerini uygulamada problem yaşarlar (Törüner & Büyükgönenç, 2011, s. 163; Sığırtmaç & Gül, 2010, s. 155-157; TSCV, t.y). Bu nedenle CP'li çocukların ince motor becerilerinin desteklenmesi önemli bir konudur.

Psikomotor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanması olarak tanımlanır. Psikomotor gelişim, fiziksel gelişimin yanı sıra zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlere önemli katkılar sağlamaktadır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi [MEGEP], 2013, s. 3). İnce motor gelişim el ve ayak kullanma ile nesneyle uğraşı becerilerini kapsayan bir psikomotor gelişim boyutudur. Tutma, kavrama, yazma, yırtma, çizme, yapıştırma ve kesme davranışlarında uzmanlaşma ince motor becerilere örnek olarak gösterilebilir. Gelişim alanları karşılıklı ilişki içerisinde birbirlerini desteklediğinden, obje kontrolünün gelişimi çocuğun bütüncül gelişimi açısından önemli bir basamaktır. CP' li çocukların ince motor becerilerinin desteklenmesinin bu çocukların akademik becerilerinde, öz bakım becerilerinde, fiziksel ve bilişsel gelişimlerinde olumlu etkiler yaratması beklenir.

Problem Durumu

CP'li çocukların motor hareketlerindeki sınırlılıklar onların diğer gelişim alanlarında da yetersizlikler yaşamalarına neden olmaktadır. Çocukların fiziksel gelişimi genel sağlık durumlarını ve bütüncül gelişim kapasitelerini etkilemektedir. Fiziksel gelişim ince motor becerilerinin gelişimi ile paralel ilerlemektedir. Motor becerilerin incelik kazanması okul öncesi dönemde gerçekleşir. Küçük kas gruplarının hızının, eş güdümünün ve gücünün artması için bu dönemde çocukların ince motor becerilerini geliştirmeye yönelik destekleme çalışmaları yapılmalıdır (Akçamete, 2010, s.146).

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, tersine kaynaştırma gruplarında eğitim alan CP'li çocukların ince motor becerileri üzerindeki etkisinin araştırılması bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, tersine kaynaştırma gruplarında eğitim alan CP'li çocukların ince motor becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma probleminin daha ayrıntılı olarak değerlendirilmesi için aşağıdaki sorular alt problemler olarak belirlenmiştir.

1. Okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor becerileri ne düzeydedir?
2. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
3. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklerde gerekli olan ince motor becerilerine etkisi var mıdır?
4. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor beceri gerektiren etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkisi var mıdır?
5. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkisi var mıdır?
6. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının öğretmenlerin etkinlik uyarlama çalışmalarına olumlu etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi

İnce motor beceri yetersizlikleri çocuğun öğrenme, sosyalleşme ve bağımsızlaşmasında gelişim geriliğine neden olmaktadır. İnce motor becerileri gelişmeyen çocuklar öz bakım

becerilerinde fiziksel desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu da onları başkalarına bağımlı olarak yaşamaya sürükler. Bazı görevleri yerine getiremedikleri için sosyal ve duygusal gelişimleri olumsuz yönde etkilenir. Toplum içinde rollerini yerine getirmede güçlük yaşayan çocuklar etraflarındaki insanlarla iletişim kurmaktan kaçınırlar. Buna bağlı olarak yaşam kaliteleri olumsuz yönde etkilenir. İnce motor becerileri yetersiz olan CP'li çocukların okuma yazma öğrenmelerinde gecikme görülebilir. Örneğin kalem tutma becerisi kazandırılmayan çocukların sonraki yıllarda bu beceriyi edinmeleri oldukça zordur. Bu durum ayrıca tipik gelişim özellikleri gösteren akranları içerisinde bulunan çocuk için önemli bir duygusal soruna dönüşebilir. İleriki eğitim hayatlarında yaşayabilecekleri olumsuzluklara okul öncesi dönemde önlem almak amacı ile bu çocukların ince motor becerileri okul öncesi dönemde desteklenmeli ve bu becerilerin gelişimi sağlanmalıdır.

Alan yazın incelendiğinde CP'li çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi ve en yüksek düzeyde tutulması için ince motor becerilerinin oyunla desteklenmesi konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor becerilerini oyunla destekleme konusunda yapılacak olan çalışmalara kaynak sağlaması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gökkuşluğu Anaokulu'nda eğitim gören 4 CP'li tersine kaynaştırma öğrencisi ile sınırlıdır.
- İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı ile sınırlıdır.

Varsayımlar

- İnce Motor Değerlendirme Formu'nun çalışmaya katılan çocukların seviyelerine uygun olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına objektif yanıtlar verecekleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Okul öncesi eğitim: 0-72 ay arasındaki çocukların gelişim seviyelerine ve bireysel özelliklerine uygun olarak, bütüncül gelişimlerini destekleyen, onlara zengin uyarıcı çevre imkanları sunan, onları toplumsal değerler doğrultusunda yetiştiren ve ilköğretime hazırlayan eğitim sürecidir (Gürkan, 2000, s. 4-5).

Özel eğitim: Tipik gelişim özellikleri gösteren akranlarından farklı olarak özel gereksinimleri olan ya da üstün yetenekleri olan çocukların, kapasitelerinin en üst seviyeye çıkmasını sağlayan, yetersizliklerinin engele dönüşmesini önleyen, toplum ile uyum içerisinde yaşamaları ve üretken bireyler olmaları için onları destekleyerek, becerilerle donatan eğitimidir (Özgür, 2013, s. 6).

Kaynaştırma: Farklılıkları ve özel gereksinimlerinin boyutlarına bakılmaksızın çocukların eğitim gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayarak, maksimum gelişimleri için en az kısıtlı ortamlarda eğitim almalarını sağlayan uygulamalardır (Avcı, 2012, s. 263).

Tersine kaynaştırma: Tipik gelişim özellikleri gösteren çocukların kaynaştırma uygulamasının gerçekleştiği özel eğitim sınıflarında kendi istekleri doğrultusunda eğitime katılmaları durumu tersine kaynaştırma uygulamasıdır (Aral, Kandır & Yaşar, 2011, s.184; Doğru ve Saltalı, 2009, s.175).

Cerebral Palsy: Beyinde doğum öncesi, doğum sonrası ya da doğum sırasında oluşan hasarlar nedeniyle oluşan, kas ve sinir sistemindeki bozukluklara bağlı olarak gelişen, motor becerilerdeki yetersizliklere sebep olan hastalık olarak tanımlanır (Vuran, 2013, s.7).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Okul öncesi eğitim; 0–72 aylık çocukların bütüncül gelişimlerini, toplumun alışageldiği kültürel ve toplumsal değerler doğrultusunda şekillendiren, çocukların algılama gücünü arttırarak, akıl yürütme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştiren, kendilerini açık bir şekilde ifade etmelerini ve öz denetim kazanmalarını sağlayan sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlanır. Okul öncesi eğitim çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlamaya yönelik eğitim faaliyetlerini kapsayan, planlı ve organize edilmiş bir süreçtir (Yılmaz, 2003, s.13; Kuru Turaşlı, 2012, s.2).

Sanayi ve teknoloji alanlarındaki ilerlemelerle birlikte kadınların çalışma hayatına katılımlarının artması okul öncesi eğitime olan ilgiyi arttırmıştır. Günümüz koşullarında çocukların okul öncesi dönemdeki gereksinimlerini karşılayabilmek ailelerin tek başlarına üstesinden gelebilecekleri bir durum olmaktan çıkmıştır. Bu sebeplerle okul öncesi eğitim kurumlarının önemi artmıştır (Gültekin Akduman, 2015, s.11).

Okul öncesi eğitim kurumları MEB'in genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini sağlamayı, onları temel eğitime hazırlamayı, şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme programı planlamayı, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamayı amaçlar (MEB, 2013, s. 10).

Çocuklarda var olan kapasitenin ortaya çıkması çocuklara sunulan çevresel uyarıcılar ile doğru orantılıdır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara zengin öğrenme olanakları sunarak, çocukların zihinsel becerilerini ortaya çıkarır ve bu becerilerinin gelişmesini sağlar (Özdemir, 2010, s. 22; Demiriz, Uludağ & Karataş, 2011, s.1). Çocukların erken yaşlarda elde ettikleri deneyim, beceri ve alışkanlıklar, gelişimlerini artı yönde şekillendirmektedir (Güven & Azkeskin, 2014, s. 2-50).

Kritik yıllar olarak kabul edilen okul öncesi dönemin etkileri çocukların ileriki yaşantıları üzerinde görülür. Çocukların bu yıllardaki gelişimlerinin desteklenmesi için akranları ile bir araya getirilerek kendileri için en uygun ortamlarda nitelikli bir eğitim almaları sağlanmalıdır. Bu dönemde bir arkadaş grubuna dahil olan çocuk yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini keşfedecektir. Kabul görme veya arkadaşları tarafından dışlanma gibi sosyal deneyimler edinerek benliği hakkında daha gerçekçi fikirlere sahip olacaktır. Ailesinden bağımsız bir şekilde arkadaş grubunun içerisinde var olan çocuğun kendi kararlarını verme becerisi gelişecektir (Oktay, 2002, s.131-142; Çerezci, 2015, s.11).

Okul öncesi dönem çocukların tüm gelişim alanlarındaki ilerlemelerin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Çocuklarda var olan potansiyelleri en yüksek seviyeye çıkarmak ancak onlara erken yaşlarda eğitim fırsatlarının sunulması ile mümkün olabilir. Okul öncesi dönemde çocuklar çevreleri ile iletişim kurarak çevrelerini tanımaya, yaşadıkları toplumun değer yargılarına uygun alışkanlıklar edinmeye başlarlar. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar akıl yürütme, sorgulama, neden sonuç ilişkisi kurma gibi beceriler kazanır. Kendilerine güvenen, kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilen, toplum içerisinde bir birey olduğunu fark eden çocuklar aslında okul öncesi dönemde yaşama hazırlık süreci geçirirler. Kişiliklerinin temellerinin atıldığı bu dönemde çocukların bilinçli rehberlere ihtiyaçları vardır (Koçyiğit, 2012, s.14-20; Şahin, 2005, s.1-2; Kuru Turaşlı, 2007, s.13).

Okul öncesi eğitimin bireylerin tüm yaşamlarına ve toplum yaşantısına olan olumlu etkileri araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuştur (Kuru Turaşlı, 2007, s.20). Yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin çocukların gelişimlerine ve ileriki yaşantılarına etkisi göz önünde bulundurulduğunda, çocukların mümkün olan en erken yaşta okul öncesi eğitim almalarının gerektiği söylenilebilir (Güven & Azkeskin, 2014, s. 2-50; Biber, 2014, s.32-34).

Özel Eğitim

Tipik gelişim özellikleri göstermeyen çocuklara sunulan, yetersizliklerin engele dönüşmesini önleyen, çocukların bağımsız yaşam becerileri edinimlerini ön planda tutan, toplum ile uyum içerisinde yaşayan bireyler olmalarını sağlayan, bireysel olarak planlanan hizmetlere özel eğitim hizmetleri denir. Akranlarından farklı gelişim özellikleri gösteren çocuklara özel gereksinimli çocuklar denilmektedir (Kırcaali İfar, 1998, s.3; Ataman, 2005, s.19).

Özel gereksinimli çocuklar; bedensel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinde farklı sebeplerle oluşan yetersizliklerden kaynaklanan gelişim sınırlılıkları sebebi ile tipik gelişim özelliği gösteren çocuklar için planlanan eğitim hizmetlerinden tam anlamıyla yararlanamamaktadırlar. Bu çocuklar genel eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesine ihtiyaç duydukları için tipik gelişim özellikleri gösteren akranlarından farklılaşmaktadırlar. Ancak bu farklılaşma yalnızca özel gereksinimli çocukların söz konusu yetersizlikleri sebebi ile ayrı eğitim materyalleri ve öğretim yöntemleri kullanılarak eğitim almalarını içermektedir (Özgür, 2013, s. 1).

Özel gereksinimli çocukların eğitimleri için; özel yetiştirilmiş personel, özel geliştirilmiş programlar, özel araç gereçler ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmiş eğitim ortamları gerekmektedir. Bu çocukların eğitiminde öncelikle üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuş özel eğitim öğretmenleri yer almaktadır. Bunun yanında farklı uzmanlık alanlarında yetişmiş bireyler de özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde yer alabilmektedir. Bu uzmanlık alanları özel gereksinimli çocukların engel gruplarına ve ihtiyaçlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Özel gereksinimli çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ‘özel eğitim’ terimi ile ifade edilmektedir (Cavkaytar, 2013 s. 9; Baykoç Dönmez, 2014, s.20).

Özel eğitim, yetersizliklerin engele dönüşmesini önlemekle birlikte üstün yetenekli çocukların da yeteneklerini en üst düzeye taşımayı hedefler. Özel eğitim, özel gereksinimli bireyleri kendilerine yeterli hale getirerek toplum ile uyum içerisinde yaşamalarını sağlayan, üretken bireyler haline gelmeleri için onlara gerekli becerileri kazandıran eğitimidir (MEB, 2010, s.2).

Özel eğitim ile genel eğitim arasında içerik yönünden farklılıklar bulunmaktadır. Tipik gelişim özelliği gösteren çocuklarda kendiliğinden gelişen becerilerin çoğu özel gereksinimli çocuklar için sonradan öğrenilmesi gereken davranışlardır. Bu davranışlar özel gereksinimli çocuklara özel eğitim programları kapsamında kazandırılır (Ataman, 2005, s. 21).

Özel Eğitimin İlkeleri

Özel eğitimin bireylere yararlı olabilmesi, amaçlarına ulaşabilmesi ve özel eğitim çalışmalarının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için bazı ilkeler belirlenmiştir.

- a) Özel gereksinimli her bireyin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alma hakkı vardır.
- b) Özel eğitime mümkün olan en erken yaşta başlamak esastır.
- c) Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireylerin, mümkün olduğunca, akranları ile bir arada olacakları şekilde planlanıp yürütülmelidir. Yani özel eğitimde kaynaştırma esastır.
- d) Özel gereksinimli bireylerin, akademik seviyeleri dikkate alınarak ve eğitim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilmelidir.
- e) Özel eğitimde işbirliği esas olmalıdır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine katılan herkes birbiri ile uyum içerisinde hareket etmelidir.
- f) Özel eğitimde bireysellik temel ilkedir. Buna göre özel gereksinimli bireylerin gelişimleri her açıdan iyi bir şekilde değerlendirilerek, onlara ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmalıdır.
- g) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesi için, üniversitelerin özel eğitim bölümleri, sivil toplum kuruluşları, vb. işbirliği içerisinde olmalıdır.
- h) Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireylerin bütünsel gelişimlerini destekleme ve topluma uyum sağlama süreçlerini kapsamalıdır.
- ı) Özel eğitimde aile katılımı ve süreklilik önemlidir (Baykoç Dönmez, 2014, s.20; MEB, 2012, s. 3-4; Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002, s. 15-19).

Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim

Özel eğitimde başarıya ulaşmak için eğitsel tanılama ve değerlendirme erken yapılmalıdır. Özel gereksinimleri olduğundan şüphelenilen çocukların kendilerine sağlanacak olan özel eğitim hizmetlerinde bir aksama yaşanmaması için yetersizliklerinin doğru bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli çocukların ve gelişim yetersizliği riski taşıyan çocukların gelişimlerini mümkün olan en üst seviyede desteklemek, çocukların ve ailelerin durumlarını anlamak, değerlendirmek ve onlar için en uygun hizmetleri sunmak erken özel eğitim hizmetleri kapsamında yer alır (Kırcaali İftar, 1998, s.3; Kargın, 2004, s.1).

Eğitimde erken tanının önemi gün geçtikçe artmaktadır. Özel eğitimde olumlu sonuçlar beklemek için erken tanının yanında erken müdahale de gerekir. Çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemek için henüz bebeklik dönemindeyken gerekli tanıların konulması

gerekir. Böylece eğitim için önemli olan kritik dönemlerden maksimum seviyede fayda sağlanır. Zamanında müdahale edilmediğinde özel gereksinimli çocukların mevcut yetersizlikleri dışında farklı duysal yeteneklerinde de k relmeler oluşabilir. Bu gibi durumların önüne geçmek için de erken tanı önem arz etmektedir ( ulhaoğlu  mrak, 2009, s. 14-15).

Okul  ncesi dönemde çocukların gelişimlerinde bir problem olmasına yönelik şüpheler daha çok çocukların akranları ile veya kardeşleri ile karşılaştırılmaları sonucu ortaya çıkmaktadır. Yetersizliğin  ocuk üzerindeki etkilerine bağlı olarak aileler bazen çocuklarındaki gelişim geriliğini fark edememekte ya da görmezden gelme, kabullenmeme gibi davranışlar sergilemektedirler. Bu gibi durumlar erken tanı ihtimalini ortadan kaldırmakta, çocuklardaki yetersizlikler ancak ilkokula başladıkları dönemde, belirgin şekilde ortaya çıktığında, birtakım önlemler alınmaya başlanmaktadır (Vuran, 2013, s.8). Bu durum özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde gecikmelere yol açmaktadır. Okul  ncesi dönem birçok gelişim alanı için kritik dönemleri kapsadığından, özel gereksinimli çocuklar bu dönemde ihtiyaçları doğrultusunda eğitim süreçlerine dahil edilmelidir.

Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma;  zel gereksinimli bireylerin, tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile birlikte, eğitim programlarında gerekli düzenlemeler yapılarak normal sınıflarda öğrenim görmelerini esas alan özel eğitim uygulamalarıdır (Metin, 2011, s. 90). Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim faaliyetlerinden tipik gelişim özelliğine sahip akranları ile eşit ölçüde faydalanmasına dayanır (Duman, 2015, s. 64).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması açısından kaynaştırma programlarının öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenlenmesi oldukça önemlidir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları ve destek eğitim hizmetleri kaynaştırma eğitiminin önemli unsurlarıdır (Yılmaz, 2014, s. 16-17).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çocukların yaşadıkları çevrede en verimli eğitimi almalarını savur. Aynı zamanda öğrencilere akademik ve sosyal başarılar kazandırarak toplumda kabul edilen bireyler olma fırsatı sağlar (Duman, Alıcı, 2017, s.98). Kaynaştırma eğitimi ile çocukların eğitim aldıkları sınıfların gerçek bir parçası olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu eğitim sayesinde yeteneklerini en üst seviyede kullanan özel gereksinimli çocuklar; kaçınılması, yardım edilmesi, korunması gereken bireyler olmaktan

kurtulup çevreleri tarafından kabul edilen bireyler haline gelmektedirler. Dolayısıyla çocukların sosyal gereksinimlerinin karşılanması için kaynaştırma eğitimi önemli bir konudur (Batu, 2015, s. 96).

Kaynaştırmanın sadece okullarda yapılan uygulamalarla sınırlı kalmamasının, özel gereksinimli bireylerin toplum tarafından kabul edilmesinin ve normal gelişim özelliği gösteren bireylerle eşit görülmesinin gerekliliği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2014, s. 16-17). Tipik gelişim özelliklerine sahip çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların da okul öncesi dönemde alacakları eğitim, ileriki yaşantılarında onların çevrelerine en az bağımlı hale gelmelerini ve kaliteli bir yaşam sürmelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma programlarına dahil edilmeleri önem arz etmektedir.

Dünyada Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili çalışmalar 16. yüzyılda başlamıştır. 18. yüzyılda Fransa'da ilk körler okulu açılmış ardından İngiltere, Almanya, Avusturya ve Rusya tarafından da körler okulları açılmaya devam edilmiştir. Yine 18. Yüzyılda önce Fransa'da ardından da İngiltere, Almanya ve Amerika'da işitme engelliler için okullar açılmıştır. İtalyan Doktor Maria Montessori 1897 yılında geliştirdiği materyalleri zihinsel yetersizliğe sahip çocukların eğitiminde kullanmıştır. Görme engelliler için Fransız Louis Braille tarafından 1930 yılında Braille alfabesi oluşturulmuştur. Bu alfabe ile görme engelli bireyler dokunarak okuyabilme becerisi kazanmışlardır (Şahin, 2005, s.49-50; Sucuoğlu & Kargın, 2010, s.30)

ABD'de 1950'li yılların başlarında çocukları özel gereksinim sahibi olan aileler bir araya gelerek çocuklarının fırsat verildiğinde öğrenebildiklerini bu sebeple eğitimlerinin devamının yarar sağlayacağını ileri sürmüştürler. Bu amaç doğrultusunda gönüllü kuruluşlar oluşturulmuş ve özel gereksinimli çocukların eğitim olanaklarından yararlanmaları için onlara fırsatlar sağlanmaya çalışılmıştır. 1960'lı yıllara gelindiğinde özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocuklara eşit eğitim olanakların sunulması gerektiği görüşü kabul edilmiştir. Bunun sonucunda da özel gereksinimli çocuklar, tipik gelişim özellikleri gösteren akranlarının bulunduğu genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiştir. 1960'lı yıllar dünyada

kaynaştırma eğitimi bakımından en hızlı gelişmelerin olduğu dönem olarak görülmektedir (Özgür, 2015, s. 33).

1975 yılında ABD’de okul çağındaki özel gereksinimli çocukların kendileri için en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almaları gerektiğini savunan Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası yürürlüğe girmiştir. ABD’de 3-21 yaş arasındaki tüm özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini ücretsiz olarak sağlamaları için yerel yönetimlere görev verilmiştir. 1990 yılında çıkarılan Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası kaynaştırma eğitimin destekleyen kararlar içermektedir. Yasaya göre tüm okullar engelinin derecesi ve türü ne olursa olsun tüm özel gereksinimli bireyleri kabul etmelidir. Özel gereksinimli çocukların mümkün olan en üst seviyede akranları ile birlikte eğitim almaları sağlanmalıdır. 1997 yılında çıkarılan yasada kaynaştırma uygulamalarında ailelerin sürece katılımının önemi vurgulanmıştır (Batu & Kırcaali İftar, 2005, s.13-14).

Günümüzde ABD’deki okul sistemi, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile birlikte mümkün olan en uzun süre boyunca eğitim almasını sağlamaktadır. Ancak gerekli destek hizmetleri sağlandığı halde yeterli akademik başarıyı elde edemeyen özel gereksinimli öğrencilerin bir özel eğitim kurumundan faydalanması sağlanmaktadır.

1971 yılında İtalya’da, 1976 yılında Norveç’te, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri, yürürlüğe giren kanunlarla yasallaştırılmıştır (Kargın, 2004, s. 3-4).

İngiltere’de 1993 yılında çıkan eğitim yasasında ve 1994’te yürürlüğe giren uygulama kılavuzunda özel gereksinimli çocuklarla ilgili eğitsel düzenlemeler belirtilmiştir. Yapılan bu düzenlemelerle özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden en üst seviyede yararlanmaları amaçlanmıştır (Diken & Batu, 2013, s. 10).

Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi

Türkiye’de özel eğitim alanındaki çalışmalarının temeli Osmanlı Devleti dönemine dayanır. Bu dönemde üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin istihdam edildiği Enderun isimli eğitim merkezi açılmıştır. 1889 yılında Ticaret Mektebi’nin bir bölümünde işitme engelli bireyler için sağır okulu açılmıştır (Aral & Gürsoy, 2009, s.31-32).

Ülkemizde 1924 ile 1950 yılları arasında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak sürdürülen özel eğitim hizmetleri 1950 ile 1980 yılları arasında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Bu devir işlemi, özel gereksinimli bireylere verilen hizmetlerin artık sadece bir sağlık konusu ve sorunu değil, eğitim boyutunun da ağır bastığı bir konu olarak görülmeye başlandığını göstermektedir. 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş ve bu birim 1983'te Özel Eğitim Rehberlik ve Daire Başkanlığı'na dönüştürülmüştür. Ülke genelindeki artan rehberlik ve özel eğitim alanındaki ihtiyaçlar sonucunda, özel gereksinimli bireylere daha etkin hizmet verilebilmek için 30 Nisan 1992 tarih ve 3797 sayılı kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Özyürek, 2004, s.7; MEB, 1997, s.3).

Türkiye'de özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi almaları ile ilgili ilk yasa 1983 yılında çıkarılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası'dır. Bu kanun ile kaynaştırma uygulamasından yasal olarak bahsedilmiştir. Ancak bu kanunda kaynaştırma uygulaması hakkında yeterince açık ifadeler kullanılmamıştır. Bu yasanın ardından 1986 yılında hazırlanıp 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Türkiye'de kaynaştırma eğitimi adına atılmış önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (Sucuoğlu, 2004, s. 1; MEB, 1983, s. 743-747).

Kararname'nin 16. maddesinde özel gereksinimli bireylerin kendileri için hazırlanan bireysel eğitim programları doğrultusunda, akranları ile aynı ortamlarda uygun yöntem ve tekniklerle eğitim süreçlerine dahil edilmeleri kaynaştırma eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Bu kararnamede kaynaştırma uygulamaları içerisinde destek eğitim hizmetlerinden, eğitim programlarından ve değerlendirmeden ilk kez bahsedilmiş ancak bu hizmetlerin uygulanmasına yönelik gelişme olmamıştır. 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede, tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile birlikte aynı ortamlarda eğitim alan özel gereksinimli bireylerin, değerlendirme aşamalarında, bu çocuklar için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer alan amaçların göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Yine bu kararnamenin 7. Maddesinde gerekli görülmesi durumunda özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim sürelerinin uzatılabileceği belirtilmiştir (Batu & Kırcaali İftar, 2010, s. 16-17; MEB, 2010, s. 20-22).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylere yönelik uygulamalar 18 Ocak 2000 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' nin hükümlerine göre düzenlenmektedir. Yönetmelikte kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yapıldığı

okullarda, özel gereksinimli çocuklara maksimum fayda sağlayabilmek için fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Eripek, 2003, s. 16-41).

2006 yılında düzenlenen 17. Milli Eğitim Şurasında kaynaştırma eğitiminin hangi çocukları kapsayacağına, bu eğitimin nasıl ve kimler tarafından yapılacağına, bireysel eğitim programlarının düzenlenmesine ve kaynaştırma ortamlarına vurgu yapılmıştır.

Türkiye’de halen kullanılmakta olan 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 31.05.2006 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmeliğin bir önceki yönetmeliğe göre öne çıkan boyutu öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim planı konularına yer vermesidir (Öz Güneş, 2016, s. 40- 41). Türkiye’deki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, öğretmenlerden hazırlamış oldukları etkinliklerde sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uyarlamalar yapmaları beklenmektedir. Etkinliklere yapılan uyarlamalar ile birlikte özel gereksinimli çocukların tüm eğitim süreçlerine kaynaştırılması hedeflenmektedir (MEB, 2013, s. 17).

Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları

Kaynaştırma eğitiminin amacı; özel gereksinimli bireylere ihtiyaç duydukları destek hizmetleri sağlayarak, bu bireylerin tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile aynı eğitim ortamlarından faydalanmalarını ve çevreleri ile uyum içerisinde yaşamalarını sağlamaktır. Kaynaştırma eğitiminde hedeflenen özel gereksinimli bireyleri, tipik gelişim özellikleri gösteren bireyler haline getirmek değil, bu bireylerin var olan potansiyellerini mümkün olan en yüksek seviyeye çıkarmak, toplum ile uyum içerisinde ve çevrelerine en az bağımlı halde yaşamalarını sağlamaktır (MEB, 2010, s. 17).

Tipik gelişim özellikleri gösteren çocuklara özel gereksinimli akranlarını tanıma, onları kabullenmeleri sağlama, onların eğitimlerine katkıda bulunma fırsatı sunmak, birbirlerinden olumlu yönde etkilenerek her iki gruptaki öğrencilerin de gelişimlerini olumlu yönde desteklemek kaynaştırma eğitiminin alt amaçlarındandır (Özdemir, 2010, s. 36). Kaynaştırma eğitiminde hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için uygulama süreçlerine dahil olan herkesin uyum içerisinde, işbirliği ile hareket etmesi gerekmektedir.

Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli çocukları tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile aynı eğitim ortamlarında buluşturmak hedeflenen amaçlara ulaşmak için yeterli olmamaktadır. Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için belli programlar ve ilkeler dahilinde çalışmak gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamaları yürütölürken dikkate alınması gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

1. Özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile birlikte aynı kurumlarda ve aynı sınıflarda eğitim görme hakları vardır.
2. Kaynaştırma eğitimi, özel ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
3. Kaynaştırma eğitimi planlanırken özel gereksinimli bireylerin yetersizlikleri değil eğitim gereksinimleri göz önünde bulundurulur.
4. Karar verme sürecinde kaynaştırma uygulamalarına dahil olan kişilerin işbirliği esastır.
5. Kaynaştırma eğitimine mümkün olan en erken yaşta başlamak gerekmektedir.
6. Kaynaştırma eğitimi planlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınır.
7. Duyu kalıntısından yararlanmak esastır.
8. Kaynaştırma uygulamalarında yer alan kişilerin gönüllü olması, sevgi, sabır ve gayret göstermesi gerekmektedir.
9. Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli bireyleri toplumun bir parçası haline getirmek hedeflenir (MEB, 2012, s.9-11).

Kaynaştırma Eğitiminin Önemi

Özel gereksinimli çocukların erken yaşlarda, tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile aynı ortamlarda mümkün olan en uzun süre boyunca eğitime alınmaları bu çocukların gelişimlerini hızlandırmaktadır. Dolayısıyla erken yaşlarda kaynaştırma eğitime başlamak çocukların bütüncül gelişimleri açısından önem taşımaktadır (Eripek, 2003, s. 16-41).

Araştırmacılara göre kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çocukların toplumsal statülerini yükseltmekte, onlara daha iyi öğrenme ortamları sunmakta, onların daha iyi eğitim hizmetleri almalarını sağlamaktadır (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 12). Özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma eğitime alındıklarında onların toplum içinde bir öğrenci olarak kabulleri artmaktadır. Bu çocukların okullarda akranları ile iletişim kurmaları, akranları

tarafından kabul görmeleri kendilerine güvenmelerini sağlayarak bağımsız bireyler haline gelmelerine katkı sağlayacaktır.

Kaynaştırma Eğitiminin Türleri

Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli çocukların kendileri için en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almaları sağlanmalıdır. En az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimli çocukların tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ve aileleri ile en uzun süre birlikte olabilecekleri ve bireysel ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanabileceği ortamdır (Duman, Kanmaz, 2017, s. 1).

Çocukların aldıkları eğitimden en üst düzeyde fayda sağlaması için kaynaştırma eğitiminde süre bakımından farklı modeller uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan üç farklı kaynaştırma modeli bulunmaktadır. Bunlar tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma uygulamalarıdır.

Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile tüm gün aynı sınıflarda eğitim alırlar. Okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile aynı sınıflarda eğitim gören özel gereksinimli çocuklara özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereçler ve eğitim materyalleri sağlanır. Bu çocuklar için gerekli çevre düzenlemeleri yapılır ve kayıtlı oldukları okulun eğitim programı doğrultusunda bireysel eğitim programları hazırlanır.

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf mevcutları özel gereksinimli 2 çocuğun bulunduğu sınıflarda 10 öğrenciyi, 1 çocuğun bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer eğitim kademelerinde sınıf mevcutları özel gereksinimli 2 çocuğun bulunduğu sınıflarda 25 öğrenciyi, 1 çocuğun bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Okullarda özel gereksinimli çocukların sınıflara eşit şekilde dağıtılmaları sağlanmalıdır. Türkiye’de görülen kaynaştırma uygulamalarının çoğunluğu tam zamanlı kaynaştırma modelinde yapılmaktadır (MEB, 2010, s. 18-19).

Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma modelinde özel gereksinimli çocukların kayıtları özel eğitim sınıflarındadır. Ancak bu çocuklar bazı derslere tipik gelişim özellikleri gösteren akranlarıyla aynı sınıflarda ya da ders dışı etkinliklerde bir araya gelirler. Özel gereksinimli çocuklar başarılı olabilecekleri derslerde ve sosyal etkinliklerde eğitimlerine tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarına devam ederler.

İlköğretim programını takip edebilecek olan, zorunlu eğitim çağındaki özel gereksinimli çocuklar genel ilköğretim programı doğrultusunda eğitim görürler. Bu programı takip edemeyecek durumda olan çocuklar, kendi seviyelerine uygun bir şekilde hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarını takip ederler.

Okul öncesi eğitim ve ilköğretimde özel eğitim sınıflarının mevcutları en fazla 10 öğrenci, orta öğretim ve yaygın eğitimde 15 öğrenci olacak şekilde düzenlenir. Özel gereksinimli çocuklar genel eğitim sınıflarında eğitim aldıkları sırada sınıfta en fazla 2 yarı zamanlı kaynaştırma öğrencisi olacak şekilde planlama yapılmalıdır.

Yarı zamanlı kaynaştırma modeline Türkiye’de çok sık rastlanmaz ancak doğru uygulanması halinde özel gereksinimli çocuklar için faydalı bir uygulamadır. Başarılı olabileceği derslerde genel eğitim sınıflarına devam eden çocuklar yeni sosyal beceriler öğrenir. Dolayısıyla yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında sosyal gelişimleri için de oldukça önemlidir (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 9).

Tersine Kaynaştırma

Tersine kaynaştırma, tipik gelişim özellikleri gösteren çocukların istekleri doğrultusunda özel gereksinimli akranlarıyla birlikte, kaynaştırma uygulamaları yapılan, özel eğitim okul ve kurumlarında eğitim gördükleri modeldir. Daha çok okul öncesi dönemde tercih edilen bir uygulamadır (Atkın, 2013, s.19-64; MEB, 2010, s.20)

Tersine kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf mevcutları, 5’i özel gereksinimli öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci, ilköğretim ve orta öğretimde 20 öğrenci, yaygın eğitimde 10 öğrenci olacak şekilde düzenlenmelidir. Tersine kaynaştırma Türkiye’de çok sık karşılaşılan bir uygulama değildir (Aral, Kandır & Yaşar, 2011, s.184).

Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitiminin en fazla özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine fayda sağladığı düşünölmektedir. Ancak kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çocuklar ve ailelerinin yanında sınıflarında bulunan normal gelişim özellikleri gösteren akranlarına ve sınıf öğretmenlerine de fayda sağlamaktadır (Ulutaşdemir, 2007, s.125).

Özel Eğitime İhtiyacı olan Öğrenciye Yararları

Özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma uygulaması yapılan bir eğitim kurumuna devam ettiklerinde kendileri için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları doğrultusunda öğrenme hızlarına uygun bir eğitim alırlar. Bulundukları eğitsel ortam bireysel özelliklerine uygun bir şekilde düzenlendiği için ortama uyum sağlamaları kolaylaşır. Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli çocukların öğrenme kapasiteleri ve algı düzeylerine uygun materyaller kullanır. Dolayısıyla çocukların öğrenmeleri daha kolay bir hale gelmiş olur.

Kaynaştırma özel gereksinimli çocukların destek eğitim hizmetlerinden faydalanmasını içeren bir eğitim uygulamasıdır. Buna göre kaynaştırma eğitime tabi olan çocuklar akademik olarak eksik oldukları derslerde destek eğitim sınıfında kendi seviyelerine uygun, daha yavaş ve anlaşılır bir şekilde bu akademik eksikliklerini tamamlarlar. Tipik gelişim özellikleri gösteren akranları ile aynı ortamlarda bulunmak özel gereksinimli çocukları motive eder. Sosyal bütünleşmeleri kolaylaşır, kendilerine güvenleri artar, sorumluluk almak ve başladıkları işi tamamlamak için istekli olurlar, kendilerini toplumun bir parçası olarak hissederler ve sosyal duygusal gelişimleri desteklenmiş olur. Kendilerinin arkadaşları tarafından kabul gördüğünü fark eden özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma ortamlarında olumlu davranışlar göstermeye başlar, özdeşim kurma yöntemleri ile akranlarını model alırlar. Dolayısıyla çevrelerindeki bireylerle ortak yaşama becerileri edinirler. Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksinimli çocukların bilişsel gelişimleri, sosyal duygusal gelişimleri, öz bakım becerileri dolayısıyla bütüncül gelişimleri desteklenir (MEB, 2010, s.23; Atkın, 2013, s.19-64).

Tipik Gelişim Özellikleri Gösteren Çocuklara Yararları

Tipik gelişim özellikleri gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklarla birlikte eğitim aldıklarında yetersizliği olan insanlarla bir arada yaşamayı öğrenme ve onları şartsız kabul

etme gibi davranışlar geliştirirler. Bireysel farklılıklara saygı duymayı öğrenen bu çocukların ortak yaşam becerileri gelişir.

Özel gereksinimli çocuklara model olan tipik gelişim özelliklerine sahip çocuklar kendilerini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini görme becerileri edinirler. Liderlik özellikleri ve sorumluluk alma becerileri gelişir (Güzel Özmen, 2003, s.59-85).

Ailelere Yararları

Kaynaştırma eğitimi sayesinde okul ile işbirliği içerisinde giren aileler, çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını daha sağlıklı bir biçimde analiz etme fırsatı bulurlar. Dolayısıyla ailelerin çocuklarından beklentileri çocuklarının gelişim seviyesine göre şekillenir.

Eğitim kurumlarına devam eden diğer özel gereksinimli çocukları gören aileler yalnız olmadıklarını fark eder. Diğer ailelerle iletişim kurarak çocuklarına maksimum fayda sağlamak için yeni yollar öğrenirler.

Çocuklarını akranları ile aynı eğitim ortamlarında gören ailelerin kaygıları azalır, umutsuzluk duyguları çocuklarının gelişimi ile birlikte umuda dönüşür. Bu şekilde motive olan ailelerde aile içi olumlu iletişimlere oluşmaya başlar, çatışmalar azalır (Sucuoğlu & Kargın, 2010, s.60-61).

Öğretmenlere Yararları

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için sınıf öğretmenlerinin sürece katılırken istekli olmaları oldukça önemlidir. Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin; şartsız kabul, sabır, hoşgörü, bireysel özelliklere saygı gibi duyguları gelişir. Kaynaştırma öğrencisi ile yaptığı çalışmalar öğretmene deneyim kazandırır. Yaptığı çalışmaların olumlu sonuçlar doğurduğunu gören öğretmen başarıya duygusunu yaşar ve öğretmenin kendine güveni artar.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmen bireysel eğitim programı hazırlama konusunda da yeni beceriler kazanır. Özel gereksinimli çocuklar için kullanılan teknikler tipik gelişim özellikleri gösteren çocuklar için de kullanılabilir. Dolayısıyla eğitimde ekonomiklik sağlanır (MEB, 2010, s.24).

Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi

Çocukların gelişimlerini destekleyerek var olan potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak okul öncesi eğitimin amaçları arasındadır. Okul öncesi dönemde bilişsel gelişim, motor gelişim, sosyal duygusal gelişim, dil gelişimi ve öz bakım becerilerinin temelleri atılır. Tipik gelişim özellikleri gösteren çocuklar kendilerine sunulan öğrenme olanaklarından faydalanarak temel bilgi, beceri ve davranışları edinebilirler. Ancak özel gereksinimli çocuklar kendilerine sunulan eğitim olanaklarından faydalanmak için yardıma ihtiyaç duyarlar. Bu durum göz önüne alındığında özel gereksinimli çocukların bütüncül gelişimleri açısından okul öncesi eğitim süreçleri önem taşımaktadır (Odluyurt, 2007, s. 2).

Özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemlerde kendileri için en uygun ortamlarda eğitim almaları toplum yaşamına daha çabuk ayak uydurabilmelerini sağlar. Erken yaşlarda akranları ile iletişim kurma fırsatı yakalayan özel gereksinimli çocuklar bazı davranışları akranlarını model alarak öğrenebilirler. Bu da ancak kaynaştırma eğitimi ile mümkündür (Metin,1992,s.34).

Kaynaştırma eğitimi için en uygun zaman okul öncesi dönemdir. Erken yaşlarda yapılan tanılama ve kaynaştırma eğitimi sayesinde kritik dönemlerin en verimli şekilde geçirilmesi sağlanır. Kaynaştırma eğitimine katılan özel gereksinimli çocukların ileriki yıllarda akranları ile aralarında oluşması beklenen gelişimsel farklılıklar azalır. Var olan yetersizliklerine ek olarak ikincil yetersizliklerin oluşumu önlenir (Cavkaytar & Diken, 2005, s.53; Özdemir, 2010, s. 48).

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi alan çocukların akademik becerilerindeki gelişim hızlanır. Ayrıca sosyal, duygusal ve motor gelişimleri de kaynaştırma uygulamalarının sunduğu fırsatlara bağlı olarak gelişir (Odluyurt, 2007, s.22). Özel gereksinimli çocukların toplumla uyum içerisinde yaşamaları için erken yaşlarda akranları ile bir araya gelmeleri, onların yeni davranışlar kazanmalarını ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlar.

Türkiye’de 37 ve 66 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde belirtilmiştir. Aynı yönetmelikte özel gereksinimli çocukların bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitim süreçlerinin 78 aya kadar uzatılabileceği vurgulanmıştır. Özel gereksinimli çocukların kendileri için en uygun ortamlarda kaynaştırma eğitimi alma hakları çıkarılan yönetmeliklerle güvence altına alınmış olsa da ülkemizde okul öncesi dönemde kaynaştırma

uygulamalarının istenen seviyede yaygınlaşması sağlanamamakta, başarılı kaynaştırma uygulamaları elde edilememektedir (Yılmaz, 2014, s.5).

Psikomotor Gelişim

Fiziksel gelişim anne karnında başlar ve bebek dünyaya geldiğinde bu gelişim hızlanarak devam eder. Doğum ile birlikte bazı hareketler refleksif olarak devam ederken bazı hareketler ise organların bilinçli kullanımlarıyla motor becerilere dönüşür. Refleksif hareketlere, nefes alıp vermek, emme, yakalama veya göz kırpmak örnek olarak gösterilebilir. Bu refleksler beslenme ve korunmaya dayalıdır. Organların, beyin tarafından yönetilerek, bilinçli olarak kullanılmaları ile yapılan hareketler psikomotor gelişim içerisinde ele alınır. Kağıt kesmek, sıçramak, koşmak bu hareketlere örnek olarak gösterilebilir. Bu beceriler bir veya birden çok organın katıldığı kas hareketleridir (MEGEP, 2007, s. 3; MEGEP, 2011, s. 27; Arslan, 2010, s. 210).

Psikomotor gelişim; organizmanın, büyüme ve merkezi sinir sistemine paralel olarak, isteme bağlı hareketlilik kazanması şeklinde tanımlanmaktadır. Psikomor gelişimin fiziksel gelişim ile ilişkisi ön plana çıksa da motor gelişim fiziksel gelişime ek olarak zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlere de önemli katkılar sağlar (MEGEP, 2013, s.3; Tüfekçioğlu, 2002, s. 14).

Psikomotor gelişim düzenli bir sıra izleyerek yaşam boyu devam eder. Psikomotor gelişim düzenli bir sıra halinde ilerlese de her çocukta aynı zaman dilimlerinde aynı motor becerileri gözlemlemek mümkün değildir. Psikomotor gelişim kalıtsal ve çevresel etkilere bağlı olarak ilerler. Bu sebeple her çocuk farklı bir gelişim süreci izler. Ancak gelişim basamakları değişmez (Demirci, 2006, s. 10). Psikomotor gelişim baş, boyun ve gövde kaslarının kontrolü, oturma, emekleme, yürüme, koşma, atlama, tırmanma gibi kaba motor beceriler, uzanma, tutma, bırakma, fırlatma gibi elin yönetimi ile ilgili ince motor becerilerin kazanılması şeklinde bir sıra izler (MEGEP, 2011, s. 27). Okul öncesi dönemde çocuklar üst vücut organlarını alt vücut organlarına göre daha iyi kullanırlar. Bunun sebebi motor gelişimin baştan ayağa doğru ilerlemesidir. Yine bu dönemde çocukların el bileklerinin el ve parmaklarından önce kontrol kazanması motor gelişimin merkezden dışa doğru ilerlemesinden kaynaklanır (Demirci, 2006, s. 9).

Çocukların kol ve bacakları ile birlikte tüm organlarını kullanmada güç kazanması, vücut hareketlerinde eşgüdüm kazanması, hareketlerini kontrol altına alması psikomotor gelişimin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ile mümkündür. Motor gelişim bedensel, zihinsel, duygusal ve

sosyal gelişimlerin temelini oluşturmaktadır. Sağlıklı bir gelişim için sağlıklı bir bedene ihtiyaç vardır. Gelişim dönemlerinde bireylerin, kendilerine özgü gelişim süreçleri devam ederken, bedenlerini kullanma zorunlulukları vardır. Dolayısıyla motor gelişim çocukların bütüncül gelişimleri için önem taşır (Bilgin, 2004, s.53; Yeşilyaprak, 2006).

Motor Gelişim Alanları

Günlük hareket etkinliklerinin toplandığı iki kategori vardır. Bunlar büyük kas hareketleri ve küçük kas hareketleridir. Araştırmacılar psikomotor gelişimi büyük kas hareketleri ve küçük kas hareketleri şeklinde incelemeyi kabul etmişlerdir (Tüfekçioğlu, 2002, s. 15).

Kaba motor beceriler şeklinde de adlandırılan büyük kas hareketleri, emekleme, ayakta durma, yürüme, koşma, salınım, dönme, yuvarlanma, zıplama, denge gibi hareketler üzerindeki kontrolün sağlanmasını anlatmak için kullanılır (MEGEP, 2007, s. 4). Kaba motor beceriler geniş kasların kullanımını içermektedir bu becerilerin gelişimi ile çocuklar kendilerini daha güvende hissederler (Yıldırım, 2011, s. 17; Arslan, 2010, s. 211).

Kaba motor hareketler lokomotor hareketler, lokomotor olmayan hareketler ve denge şeklinde üç başlık altında ele alınır. Lokomotor hareketler, yürüme ve koşma gibi yer değiştirmeyi gerektiren hareketlerdir. Lokomotor olmayan hareketler ise dönme, eğilme, salınım gibi yer değiştirmeden yapılan hareketlerden oluşur. Denge, bir yerde belli bir pozisyonu devam ettirme hareketlerini kapsar (Purtaş, 2017, s. 21; Purtaş & Duman, 2018, s.12).

İnce motor beceriler olarak tanımlanan küçük kas hareketleri el ve ayakları kullanma becerilerini ve nesne kontrolünü kapsar. Tutma, kavrama, yazma, yırtma, çizme, yapıştırma, kesme gibi beceriler ince motor becerilere örnek olarak gösterilebilir. Küçük kas becerilerinin koordinasyonunda güçlük çeken çocuklar başkalarına bağımlı kalırlar. Bu durum çocuklarda davranış problemlerine yol açabilir. Küçük kas hareketleri bir nesneyi avuç içi ile tutmadan tripot tutuşa doğru gelişim gösterir (Arslan, 2010, s. 211).

İnce motor becerileri ile ilişkili olarak bir çocuğun hareketlerini kontrol edebilmesi için edinmesi gereken dört temel beceri vardır. Bu beceriler başparmak ile tutma, kalem tutma, kavrama, başparmak, işaret parmağı ve orta parmak ile tutmadır (Duman, 2015, s. 42).

Motor Gelişimi Etkileyen Faktörler

Psikomotor gelişim doğum öncesi de dahil olmak üzere bireyin tüm yaşamı boyunca kalıtsal ve çevresel faktörlerden etkilenir. Motor gelişimi etkileyen faktörler doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası olmak üzere üç başlık altında incelenir (Yıldırım, 2011, s. 47).

Doğum öncesi dönemde döllenmenin başlamasından sonraki ilk 3 ayda embriyo henüz kendini koruyacak mekanizmayı geliştiremediği için bu dönem çok kritiktir. Doğum öncesi dönemde annenin içerisinde bulunduğu ortam ve geçirdiği yaşantılar önem taşımaktadır. Annenin hamilelikte yetersiz beslenmesi, psikolojik gerginlikler, annenin geçirdiği kazalar, travmalar ve hastalıklar, RH faktörü, sigara ve alkol kullanımı, gibi etkenler bebeğin anne karnındaki gelişimini etkiler. Dolayısıyla bebeğin motor gelişimi de olumsuz yönde etkilenmiş olur (Poyraz, 2015, s. 62-63).

Doğum sırasında gelişen bir komplikasyon bebeğin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Doğum sırasında oksijen yetersizliği veya bebeğin başı üzerine beklenmedik bir basınç bebekte kalıcı hasarlara neden olabilir.

Bireysel farklılıklar, çevresel etmenler, uyarıcı zenginliği veya yoksunluğu, prematüre doğum, beslenme, yeme bozuklukları, egzersizler ve sakatlıklar, çocuk yetiştirme yöntemleri gibi faktörler motor gelişimi etkileyen doğum sonrası faktörlere örnek olarak gösterilebilir (Demirci, 2007, s. 27; Yıldırım, 2011, s. 44-49)

Okul Öncesi Dönemde Motor Gelişim

Okul öncesi dönem çocukların aktif olarak çevrelerine yöneldikleri, dış dünyayı keşfetmeye çalıştıkları ve temel becerileri kazandıkları bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar öğrenmeye ve gelişime açıktırlar. Çocuklar temel hareket becerilerinin çoğunu okul öncesi dönemde kazanırlar. Bu dönemde kaba motor hareketleri sağlayan kaslar ince motor hareketleri sağlayan kaslara oranla daha fazla gelişmiştir. Dolayısıyla bu dönemde çocuklar ince motor becerileri yerine getirebilmek için henüz yeterli olgunluğa ulaşamamışlardır (Y. İnanc, Bilgin, K. Atıcı, 2013, s. 98). Okul öncesi dönemde erkek çocuklar kız çocuklarına göre daha ağır ve daha uzundurlar. Ancak kız çocuklarının ince motor gelişimi erkek çocuklara göre daha ileri seviyededir. Bu sebeple aynı yaş gruplarındaki çocukları becerilerine göre karşılaştırmamak gerekmektedir (Bilgin, 2004, s. 59-60).

Okul öncesi dönemde tipik gelişim özellikleri gösteren çocuklardan beklenen bazı davranışlar vardır. El göz koordinasyonlarını sağlamaları, dengeli bir şekilde yürümeyi öğrenmeleri, günlük oyunlar için gerekli fiziksel becerileri yerine getirebilmeleri, ayakkabılarını giyinip çıkarabilmeleri, bağımsız olarak yemek yiyebilmeleri, özbakım becerilerini yerine getirebilmeleri, kalem tutma becerisini kazanabilmeleri, vb. bu davranışlara örnek olarak gösterilebilir (Dilci, 2014, s. 34-40).

Çocukların motor gelişimleri 6 yaşından sonra yavaşlar. Dolayısıyla okul öncesi dönemden sonra yapılan çalışmalar ilk yaşlarda kazanılan becerileri geliştirmeye yönelik olacaktır (Poyraz, 2015, s. 77). Bu sebeplerle çocukların motor gelişimlerinin okul öncesi dönemde desteklenmesi önem arz etmektedir.

Motor Gelişimin Diğer Gelişim Alanları ile İlişkisi

Çocukların bütüncül gelişimleri açısından motor gelişim önemli bir faktördür. Motor gelişim çocukların çevre ile iletişim kurmalarında önemli bir yer tutar. Yaşamlarını devam ettirmek için gerekli olan beceriler motor gelişimin sağlıklı ilerlemesi ile edinilir (Purtaş & Duman, 2018, s.11).

Olumsuz çevre koşullarına maruz kalan, sosyoekonomik düzeyi düşük, beslenme yetersizliği görülen çocukların psikomotor becerileri olumsuz yönde etkilenir. Uyarıcı eksiklikleri çocukların motor becerilerinin gelişimini aksatır. Motor gelişim yetersizlikleri çocuğun öğrenme, sosyalleşme ve bağımsızlaşmasında gelişim geriliğine neden olmaktadır.

Motor beceriler öz bakım becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Motor becerileri gelişmemiş çocuklar giyinirken, yemek yerken, tuvalet ihtiyaçlarını karşılarken yetişkin desteğine ihtiyaç duyarlar. Bu durum çocukların kendilerine güven duygularını olumsuz etkiler. Dolayısıyla sosyal duygusal gelişimleri de olumsuz yönde etkilenmiş olur.

Motor becerileri yetersiz çocuklar doğru bir şekilde kalem tutamayacakları için okuma yazma edinim süreçlerinde gecikmeler olacaktır. Bu durum çocukların akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyecektir. Akademik başarısı akranlarına göre yetersiz olan çocuklarda sosyal duygusal problemler görülebilir.

Motor becerileri gelişen çocuklar kesme, yoğurma, kalem tutma, şekil çizme, katlama, nesneleri kavrama, kaşık kullanma, düğme ilikleme gibi hareketleri yapabilmektedir. Bu hareketler çocukların kavram öğrenme, ilişkilendirme gibi becerilerini destekleyerek

beyinde sinaps oluşmasını var olan sinapsların da kullanılmasını sağlar dolayısıyla çocukların bilişsel gelişimleri desteklenir (Duman, Alıcı ve Kanmaz, 2017, s.391).

Engel Grupları

Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitim Programında kaynaştırma eğitimine alınan engel grupları görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma bozukluğu ve üstün yetenekli çocuklar olarak tanımlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre ise özel eğitim gerektiren yetersizlik durumları; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü, duygusal-davranışsal uyum güçlüğü, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, otizm, özel öğrenme güçlüğü, , süregen hastalıklar, zihinsel öğrenme yetersizlikleri ve CP olarak belirtilmiştir (MEB, 2012, s. 1-3).

Cerebral Palsy

CP 1861 yılında İngiliz ortopedist Dr. William Little tarafından Little hastalığı olarak tanımlanmış bir hastalıktır. Dr. William Little CP'nin doğum sırasında yaşanan zorluklar nedeni ile meydana geldiğini savunmuştur. Ancak CP üzerine araştırmalar yapan Sigmund Freud bu hastalığın hamilelik sırasında da ortaya çıkabileceğini ileri sürmüştür. İleriki yıllarda CP üzerine yapılan araştırmalar devam etmiş ve bu hastalık Burgess ve Phelps tarafından CP şeklinde tanımlanmıştır (Livanelioğlu & Günel, 2009, s. 19, Alp 2010, s. 5).

CP duruş ve hareketlerdeki kalıcı bozuklukları içeren ve çocukluk çağında en sık rastlanan fiziksel engellilik durumudur. İnsan beyninin veya beyinciğinin doğum öncesi, sırası ve sonrasında hasar alması sonucunda oluşur. CP'de beyinde meydana gelen hasar kalıcı değildir ancak beyinde oluşan lezyon zaman içinde kas ve iskelet sisteminde ikincil sorunlar ortaya çıkarabilir. CP'li bireylerde aşırı kas zayıflığı, felç, el göz koordinasyonu bozukluğu gibi çeşitli işlevsel sorunlar vardır. Aynı zamanda görme problemleri, öğrenme sorunları, dikkat ve algılama problemleri, konuşma ve duygu bozuklukları, davranış farklılıkları, sosyal ilişkilerde sorunlar, iç organların çalışmaları ve bağışıklık sisteminin çalışmalarında aksamalar gibi sorunlar da CP'ye eşlik edebilir (Çullu 2012, s. 365; Sığırtmacı & Gül, 2010, s. 155-157; TSCV, t.y). Bu sorunlar CP'li çocukların keşfetme, konuşma, öğrenme ve yetişkin yardımına ihtiyaç duymadan yaşama gibi fonksiyonlarını da etkiler. Yaşlarının

ilerlemesi ile birlikte normal gelişim özellikleri gösteren akranları ile aralarındaki gelişim farkı büyür (Başoğlu, 2009, s. 1).

CP'li Çocukların Motor Gelişimi

Motor becerileri yerine getirebilmek için birçok kasın birbiriyle koordineli bir şekilde kasılması ve gevşemesi gerekmektedir. Bu motor kontrol mekanizması cerebral merkez tarafından yönetilir ve CP'li çocuklarda bu merkez hasara uğramış olduğundan kasları koordineli bir şekilde hareket edememektedir (Berker & Yalçın, 2010, s.5-32).

CP'li çocuklarda kalça çıkıklığı, omurga eğrilikleri ve ortopedik sorunlar görülmektedir. Bunların yanında kalıcı hareket bozuklukları, yetersiz beslenme, kalsiyum azlığı, yetersiz güneşe çıkma, ilaç kullanımı gibi etkenler doğrudan kemik gelişimini etkilediği için patolojik kırık riski artmakta ve motor gelişim olumsuz etkilenmektedir (Alp, 2010, s.20).

CP'li çocukların temel problemi istemli motor kontrol bozukluğudur. CP'li çocuklar en fazla motor hareketlerini planlama ve motor becerilerini uygulamada problem yaşarlar (Törüner & Büyükgönenç, 2011, s. 163). Motor hareketlerindeki gerilik sebebi ile CP'li çocukların yaşam kalitelerinde, iletişim becerilerinde, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerinde birtakım problemler ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle CP'li çocukların psiko-motor becerilerinin desteklenmesi önemli bir konudur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, tersine kaynaştırma gruplarında eğitim alan CP'li çocukların ince motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın modeli nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması araştırmacının doğrudan kendisinin ya da bir uygulamacı ile birlikte gerçekleştirdiği, uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik, veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 74-76). Daha çok eğitimciler tarafından kullanılan eylem araştırması modeli okul ya da sınıf temelli uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan sistematik bir yöntemdir. Eylem araştırması modelinde araştırılan kişilerin sahip oldukları yetenekleri ve davranışları anlamının yanında bu kişilerin davranışlarını değiştirmek de amaçlanır (Ekiz, 2003, s. 141-167). Araştırmada veri toplama teknikleri olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve ön test son test formları kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Türkiye’de farklı engele sahip ve kaynaştırma eğitimi alan yüz kırk sekiz bin öğrenci olduğu bilinmektedir (TÜİK, 2012). Bu orana MEB tarafından belirlenen tüm engel grupları dahildir. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan Gökkuşuğu Anaokulu’na devam eden beş yaş grubu CP’li öğrenciler (n=12) oluşturmaktadır. Gökkuşuğu Anaokuluna devam eden öğrenciler arasından amaçlı örneklem belirleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Amaçlı örneklem belirleme yöntemi derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.76-78). Bu çocuklardan çalışmaya resmi raporu olması,

çalışmaya katılma isteği, ailesinin olumlu istek ve izin durumu ve eğitim akışlarının zaman yönetimine uygunluğuna göre örneklem belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın örneklemine 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gökkuşuğu Anaokulu'nda öğrenim gören 5 yaş CP'li tersine kaynaştırma öğrencilerinden 2'si deney grubu, 2'si kontrol grubu olmak üzere toplam 4 CP'li tersine kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır.

Örnekleme oluşturan deney ve kontrol grupları belirlenirken şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

1. RAM tarafından kaynaştırma sınıfı için uygundur raporunun bulunması
2. CP tanısı konulduğuna dair doktor raporunun olması

Araştırmanın örnekleme oluşturulurken sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeninden yardım alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan 'İnce Motor Değerlendirme Formu (İMDF)' ve 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' ile araştırmacı tarafından toplanmıştır. İnce Motor Becerileri Oyunla Destekleyen Eğitim Programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 'İMDF', 'İnce Motor Becerileri Oyunla Destekleyen Etkinlikler' ve 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' hazırlanmadan önce ilgili alan taraması yapılmıştır. Alan taraması sonrasında 'İMDF', 'İnce Motor Becerileri Destekleyen Etkinlikler' ve 'Öğretmen Görüşme Formu' oluşturulmuştur.

İMDF kullanılarak araştırmaya katılan çocuklara ön test yapıldıktan sonra ince motor becerileri destekleyen eğitim programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra son testler yapılmış ardından çalışmaya katılan çocukların sınıf öğretmenleri ve destek eğitim öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

İnce Motor Becerileri Oyunla Destekleyen Eğitim Programı

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor becerilerini oyunla desteklemek amacıyla oluşturulmuştur.

Program içerisinde yer alan ince motor becerileri destekleyen etkinlikler kalem tutma, şekil çizme, yoğurma, kesme, çevirme, katlama, üst üste dizme davranışlarını geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Etkinlikler ısınma, oyun süreci ve neşeli bitiş olmak üzere toplam 3 bölümden oluşmaktadır. Etkinliklerin 8 haftada uygulanması planlanmıştır. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının içerisinde 24 adet etkinlik bulunmaktadır. Uygulama sürecinde çocuklar tarafından sevilen ya da öğretmen tarafından tekrarı istenen etkinlikler yeniden uygulanarak toplam 32 etkinlik uygulaması yapılmıştır.

İnce Motor Değerlendirme Formu (İMDF)

Bu form okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma sınıflarına devam eden CP'li çocukların ince motor gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. İMDF hazırlandıktan sonra araştırmacı tarafından pilot uygulama yapılarak form maddelerinin kullanılabilirliği test edilmiştir. Pilot uygulama sonrasında yoğurma ve üst üste dizme maddelerinde değişiklik yapılmıştır. Daha sonra 'İMDF' uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamalara başlanmıştır

İMDF kalem tutma, şekil çizme, yoğurma, kesme, çevirme, katlama ve üst üste dizme olmak üzere toplam 7 davranıştan oluşmaktadır. Kalem tutma ve şekil çizme davranışları 3 faktör, yoğurma, kesme, çevirme, katlama ve üst üste dizme davranışları 2 faktör olarak ele alınmıştır. İMDF, bu faktörlere bağlı olarak, toplamda 39 göstergenin bulunduğu bir değerlendirme formu haline getirilmiştir. CP'li çocukların ince motor düzeylerini belirlemek için her bir göstergenin sonuna yapamaz, yardımla yapar, tam yapar şeklinde 3'lü likert tipi bir ölçek kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu formdaki sorular CP'li çocukların kayıtlı oldukları sınıflardaki okul öncesi öğretmenlerine ve destek eğitim öğretmenine sorulmak üzere hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular ile ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, çocukların ince motor gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları analiz kolaylığı ve incelenen konu hakkında derinlemesine bilgi sağlama bakımından araştırmacıya avantaj sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu açık uçlu soruların bulunduğu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamaya yönelik 4 soru bulunmaktadır. İkinci kısımda ise ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının

CP’li çocukların ince motor gelişimlerine katısının olup olmadığı, bu programın öğretmenlere etkinlik uyarlama konusunda fayda sağlayıp sağlamadığı, bu programın İMDF’ deki davranışları geliştirmeye yönelik olup olmadığı gibi konularda öğretmenlerin görüşlerini almaya yönelik 6 adet soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

İMDF ve ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının uygulanması için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan MEB’e bağlı Gökkuşuğu Anaokulu’ndan veri toplanmasına dair gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön testleri okulun içerisinde bulunan destek eğitim sınıfında araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ön test uygulamaları tamamlandıktan sonra çocukların destek eğitim odasına alınacağı saatler her haftanın başında ders programlarına uygun olarak sınıf öğretmenleri ile birlikte belirlenmiştir. Etkinliklerin içerisinde bulunan masa parkurları için destek eğitim sınıfında gerekli düzenlemeler yapılmış ve gerekli materyaller araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Etkinlik uygulamalarına çocuklara masa parkurlarını tanıtılarak başlanılmıştır. Hazırlık aşamaları bittikten sonra 8 hafta sürmesi planlanan ince motor becerileri oyunla destekleyen etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmaya başlanmıştır. İMDF uygulanırken çocuklar sınıfa teker teker alınmıştır, uygulamalar bireysel olarak yapılmıştır. Günlük etkinlik uygulama süresi ortalama 30 dakika sürmüştür. Çocukların etkinlikleri tamamlamadan destek eğitim sınıfından ayrılmamaları sağlanmıştır.

Araştırmanın kontrol grubundaki öğrenciler rutin ders programlarına devam etmişlerdir. 8 hafta süren etkinlik uygulamaları sonunda İMDF tekrar araştırmaya katılan çocuklara uygulanmış ve son test verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Daha sonra sınıf öğretmenleri ve destek eğitim öğretmenin ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programına yönelik görüş ve gözlemleri yarı yapılandırılmış görüşme ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sırasında elektronik ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi amacıyla İMDF’de yer alan gösterge ve faktörlerin, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test verilerine göre sıklık ve frekans değerleri hesaplanarak frekans değerlerini gösteren tablolar oluşturulmuştur. Ardından deney ve kontrol gruplarındaki çocukların, İMDF’deki faktörlere ait ön test ve son testlerden

aldıkları ortalama puanların ve başarı yüzdelerinin bulunduğu tablolara yer verilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarındaki çocukların İMDF'deki her bir davranıştan almış oldukları toplam puanları ve başarı yüzdelerini gösteren tablolara yer verilmiştir. Son olarak deney ve kontrol gruplarındaki çocukların İMDF'ye göre ince motor becerilerinin toplam puan ve yüzdelerini gösteren bir tablo oluşturulmuştur.

Elde edilen saha notları yorumlanırken betimleme tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen nitel veriler maddeler halinde sıralanmıştır. Araştırmacı ve sınıf öğretmenlerinin gözlem ve görüşlerinin güvenilirliği gözlemciler arası güvenilirlik analizi yapılarak test edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda bulguların genellenebilmesi ve kullanılabilir olması gereklidir. Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliliği nicel araştırma ile benzerlik gösteren, farklı terimlerle sağlanmaktadır (Guba ve Linkoln, 1989, s. 50). Credibility ifadesi ile iç geçerlik ilkesi açıklanır. İMDF bu çalışma kapsamında literatür bilgisi ve uzman görüşlerine bağlı kalınarak geliştirilmiştir. Dolayısı ile geçerli bir ölçme aracıdır. Transferability ile dış geçerlik ilkesi açıklanır. Nitel çalışmalarda dış geçerlik bulguların başka şart ve çevrelere uygulanabileceği anlamına gelmektedir. Bu çalışma kapsamında ele alınan İMDF alt boyut ve gözlem maddeleri farklı gruplar için kullanılabilir.

Dependability ifadesi ile güvenirlilik ilkesi ifade edilir. Nitel çalışmalarda güvenirlilik olgu/fenomen içerisinde gözlemlenen farklı koşullardır. Öğretmen davranışları içerisinde olduğu ortamdan etkilenir. Bu yüzden Gökkuşluğu Anaokulu'nda çalışan diğer eğitimciler de çalışmaya dahil edilmiştir. Buna ek olarak eğitimciler eğitim programının uygulamalarında katılımsız gözlemci olarak bulunmuşlardır.

Confirmability ifadesi tarafsızlık ilkesi açıklanır. Tarafsızlık, araştırma içerisinde objektif olmaktır. Araştırmacı okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olup, MEB'e bağlı anaokullarında üç yıllık çalışma deneyimine sahiptir. Bununla birlikte yarı-yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan temel sorular üç uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde gözlemciler arası güvenirlilik sağlanarak objektiflik test edilmiştir. Ön ve son testlerde İMDF iki bağımsız araştırmacı tarafından dört çocuk için kodlanmış ve gözlemciler arası güvenirlilik .90 olarak bulunmuştur. Aynı şekilde üç öğretmene ait yarı yapılandırılmış görüşme ses kayıtları iki bağımsız araştırmacı tarafından yazılı dokümantasyonu yapılarak,

öne çıkan bulgular karşılaştırılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik .95 olarak bulunmuştur. Bunun üzerine araştırmacı analizlerine tek başına devam etmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının tersine kaynaştırma eğitimi alan CP'li çocukların ince motor becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Destek eğitim öğretmeni, sınıf öğretmenleri ile çocukların eğitim programına yönelik tutumları, ince motor gelişimleri ve programın çocukların gelişimine etkisi ile ilgili olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular üç bölümde ele alınmıştır. İlk bölümde çalışmaya katılan çocukların genel özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde bu çocukların ince motor becerileri analiz edilmiştir. Üçüncü bölümde ise çalışmaya katılan çocukların sınıf öğretmenleri ve destek eğitim öğretmenlerine uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler paylaşılmıştır.

Çocukların Genel Özelliklerine Yönelik Bulgular

Tablo 1 çocukların cinsiyet, yaş (ay olarak) ve kaynaştırma eğitim durumlarını göstermektedir.

Tablo 1

Çocukların Genel Özellikleri

	Kız	Yaş	Erkek	Yaş	Eğitim
Deney	1	5	1	5	Tersine kaynaştırma
Kontrol	1	5	1	5	Tersine kaynaştırma

Yukarıda verilen Tablo 1'e göre, çalışmaya birer kız ve birer erkek olmak üzere deney grubunda iki ve kontrol grubunda iki çocuk katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların tamamı 5 yaşındadır ve tersine kaynaştırma eğitimi almaktadırlar.

Çocukların İnce Motor Gelişim Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Aşağıda verilen Tablo 2 deney grubu öğrencilerinin kalem tutma davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Kalem tutma davranışı analizinde bu davranışa yönelik üç faktör ve her bir faktöre yönelik iki gösterge olmak üzere toplam altı gösterge vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 2

Kalem Tutma Davranışı Deney Grubu Ön Test Ve Son Test Ölçümleri

		Kız									Erkek								
		Ön Test						Son Test			Ön Test						Son Test		
		Yp		Yy		Ty		Yp		Yy		Ty		Yp		Yy		Ty	
		F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
F1	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
	G2	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
F2	G1	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
	G2	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
F3	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-
	G2	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
Toplam		3	49,8	3	49,8	-	-	-	-	3	49,8	3	49,8	-	-	2	33,2	4	66,4
tf:6 = %100																			

tf:6 = %100

Kalem tutma davranışının deney grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 2'ye göre kız öğrencinin, kalem tutma davranışını belirleyen 'Kağıda dik/yatay çizgi çizer' faktörünün (F1) 'Kalem tutuşu yapar' göstergesini (G1) ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaptığı ve son testte bir kere (%16,6) tam yaptığı görülmüştür. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerde bir kere (%16,6) tam yaptığı belirlenmiştir. Aynı faktörün 'En az 3 cm' lik bir çizgiyi elini kaldırmadan çizer' göstergesini (G2) kız öğrencinin ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaptığı ve son testte bir kere (%16,6) tam yaptığı, erkek öğrencinin ise ön ve son testlerde bir kere (%16,6) tam yaptığı belirlenmiştir. Kalem tutma davranışının ikinci faktörünün 'Başparmağı ile diğer parmaklarına dokunur' (F2) ilk göstergesi 'Aktif elin her bir parmağına dokunur' (G1)'i deney grubundaki kız öğrenci ön testte bir kere (%16,6) yapamamışken, son testte bir kere (%16,6) yardımla yapabilmiştir. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerde bir kere (%16,6) tam yaptığı belirlenmiştir. Yine aynı faktörün 'En fazla 5 saniyede yapar' göstergesinin (G2) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yapılamadığı, son testte ise bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı görülmüştür. Erkek öğrenci ise bu göstergeyi ön ve son testlerde bir kere (%16,6) yardımla yapabilmiştir. Kalem tutma davranışının üçüncü faktörünün 'İşaret parmağı ile diğer parmaklarına dokunur' (F3) birinci göstergesinin 'İşaret parmağı açık, diğer parmakları

kapalıdır' (G1) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı, son testte de bir kere (%16,6) tam yapıldığı görülmüştür. Aynı göstergenin erkek öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%16,6) tam yapıldığı belirlenmiştir. Üçüncü faktörün ikinci göstergesinin 'En fazla beş saniyede yapar' (G2) ise kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yapılamadığı, son testte ise bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı görülmüştür. Erkek öğrenci ise bu göstergeyi ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaparken son testte bir kere (%16,6) tam yapmıştır.

Ön testteki kalem tutma davranışına ait faktörler ve göstergeler ele alındığında deney grubundaki kız öğrencinin kalem tutma davranışını %49,8 oranında yapamadığı, %49,8 oranında ise yardımla yapabildiği saptanmıştır. Son testte ise kalem tutma davranışını %49,8 yardımla yapabilmekte, %49,8 tam yapabilmekte olduğu görülmüştür. Yine ön testteki kalem tutma davranışına ait faktörler ve göstergeler deney grubundaki erkek öğrencinin kalem tutma davranışını %33,2 oranında yardımla yaptığını, %66,4 oranında ise tam yapabildiğini göstermektedir. Son testte ise erkek öğrencinin kalem tutma davranışını %16,6 oranında yardımla, %83 oranında tam yapabilmekte olduğu görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 3 deney grubu öğrencilerinin şekil çizme davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Şekil çizme davranışı analizinde bu davranışa yönelik üç faktör ve her bir faktöre yönelik iki gösterge olmak üzere toplam altı gösterge vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 3

Şekil Çizme Davranışı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız												Erkek											
		Ön Test						Son Test						Ön Test						Son Test					
		Yp		Yy		Ty		Yp		Yy		Ty		Yp		Yy		Ty		Yp		Yy		Ty	
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
F1	G1	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6
	G2	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
F2	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	16,6	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	
	G2	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6
F3	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6
	G2	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6
Toplam		2	33,2	4	66,4	-	-	-	-	5	83,0	1	16,6	-	-	6	99,6	-	-	-	-	1	16,6	5	83,0
tf:6 = %100																									

Şekil çizme davranışı deney grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 3'e göre; kız öğrencinin, şekil çizme davranışını belirleyen 'Daire şeklini çizer' faktörünün (F1)

‘Şekil daire özelliği taşır’ göstergesini (G1) ön testte bir kere (%16,6) yapamadığı ve son testte bir kere (%16,6) yardımla yaptığı görülmüştür. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaptığı, son testte bir kere (%16,6) tam yaptığı bulunmuştur. Aynı faktörün ‘El kağıda değmez’ göstergesini (G2) kız öğrencinin ön testte bir kere (%16,6) yapamadığı ve son testte bir kere (%16,6) yardımla yaptığı, erkek öğrencinin ise ön ve son testlerde bir kere (%16,6) yardımla yaptığı belirlenmiştir.

Şekil çizme davranışını belirleyen ikinci faktörün ‘Gösterildiğinde kesişen iki çizgi çizer’ (F2) ilk göstergesini ‘x ve + şekilleri çizer’ (G1) kız ve erkek öğrencilerin her ikisinin de ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaptığı bulunmuşken, son testte bir kere (%16,6) tam yaptıkları görülmüştür. Yine aynı faktörün ‘Çizgiler uygun yatay, dikey ve paralel özellikler taşır’ göstergesinin (G2) kız öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı bulunmuştur. Erkek öğrenci ise bu göstergeyi ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaparken, son testte ise bir kere (%16,6) tam yapmıştır. Şekil çizme davranışının üçüncü faktörünün ‘Dikdörtgen çizer’ (F3) birinci göstergesinin ‘İki çizgi diğer iki çizgiden kısadır’ (G1) kız öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı bulunmuştur. Aynı göstergeyi erkek öğrencinin ise ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaparken, son testte ise bir kere (%16,6) tam yaptığı görülmüştür. Üçüncü faktörün ikinci göstergesinin ‘Kısa ve uzun çizgiler benzer uzunluktadır’ (G2) kız öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı bulunmuştur. Erkek öğrenci ise bu göstergeyi ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaparken son testte bir kere (%16,6) tam yapmıştır.

Şekil çizme davranışını belirleyen verilerin bulunduğu Tablo 3’e göre; kız öğrenci ön testte bu davranışı %33,2 oranında yapamamıştır, %66,4 oranında ise yardımla yapmıştır. Son testte ise kız öğrencinin bu davranışı %83 oranında yardımla yaptığı, %16,6 oranında tam yaptığı görülmektedir.

Ön testteki şekil çizme davranışına ait faktörler ve göstergeler deney grubundaki erkek öğrencinin şekil çizme davranışını %99,6 oranında yardımla yaptığını göstermektedir. Son testte ise erkek öğrencinin şekil çizme davranışını %16,6 oranında yardımla yapabilmekte, %83 oranında tam yapabilmekte olduğu görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 4 deney grubu öğrencilerinin yoğurma davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Yoğurma davranışı analizinde bu davranışa yönelik iki faktör ve ilk faktöre yönelik dört, ikinci faktöre yönelik iki gösterge olmak üzere toplam altı

gösterge vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 4

Yoğurma Davranışı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız												Erkek											
		Ön Test						Son Test						Ön Test						Son Test					
		Yp		Yy		Ty		Yp		Yy		Ty		Yp		Yy		Ty		Yp		Yy		Ty	
		f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
F1	G1	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6
	G2	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6
	G3	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6
	G4	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1
F2	G1	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6
	G2	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6
Toplam		5	83,0	1	16,6					5	83,0	1	16,6			5	83,0	1	16,6					6	99,6
tf:6 = %100																									

Yoğurma davranışının ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 4'e göre; yoğurma davranışını belirleyen ilk faktörün; 'Oyun hamuru kullanarak basit şekiller yapar' (F1) birinci göstergesi; 'Hamurun top hali kaybolana kadar açma hareketini yapar' (G1) deney grubundaki kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yapılamazken son testte bir kere yardımla yapılmıştır. Aynı göstergenin erkek öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı son testte ise bir kere (%16,6) tam yapıldığı bulunmuştur. Yine aynı faktörün ikinci göstergesi olan 'Hamurun boyu avuç içinden uzun olacak kadar yuvarlama hareketini yapar' (G2) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yapılamazken son testte bir kere yardımla yapılmıştır. Bu göstergenin erkek öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı son testte ise bir kere (%16,6) tam yapıldığı görülmüştür. Aynı faktörün üçüncü göstergesi 'Hamur top haline gelene kadar yoğurma hareketi yapar' (G3) deney grubundaki kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yapılamazken son testte bir kere (%16,6) yardımla yapılmıştır. Erkek öğrencinin ise bu göstergesi ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaptığı son testte ise bir kere (%16,6) tam yaptığı bulunmuştur. Dördüncü gösterge olan 'Hamura parmak kalıbı çıkacak şekilde sıkma hareketini yapar' (G4) kız ve erkek öğrencilerin her ikisi tarafından da ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapılırken son testte bir kere (%16,6) tam yapılmıştır. Yoğurma davranışını belirleyen ikinci faktörün 'Yoğurma araçlarını kullanır' (F2) ilk göstergesi 'Merdane kullanır' (G1) ve aynı faktörün ikinci göstergesi 'Pasta kalıbı kullanır ve hamuru kalıptan çıkartır' (G2) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yapılamazken son testte bir kere (%16,6) yardımla yapılmıştır. Bu göstergelerin erkek öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı son testte ise bir kere (%16,6) tam yapıldığı görülmüştür.

Yoğurma davranışını belirleyen ölçme sonuçlarına göre bu davranışın ön testte kız öğrenci tarafından %83 oranında yapılamadığı, %16,6 oranında ise yardımla yapıldığı görülmüştür. Son testte ise yoğurma davranışını belirleyen faktörler kız öğrenci tarafından %83 oranında yardımla, %16,6 oranında tam yapılmıştır. Yine aynı davranışı belirleyen faktörler ön testte erkek öğrenci tarafından %83 oranında yardımla, %16,6 oranında tam yapılırken son testte %99,6 oranında tam yapılmıştır.

Aşağıda verilen Tablo 5 deney grubu öğrencilerinin kesme davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Kesme davranışı analizinde bu davranışa yönelik iki faktör ve ilk faktöre yönelik üç, ikinci faktöre yönelik iki gösterge olmak üzere toplam beş gösterge vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 5

Kesme Davranışı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız										Erkek													
		Ön Test					Son Test					Ön Test					Son Test								
		Yp		Yy		Ty	Yp		Yy		Ty	Yp		Yy		Ty	Yp		Yy		Ty				
		f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%				
F1	G1	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-
	G2	-	-	1	20,0	-	-	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0
F2	G1	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	-	-	1	20,0
	G2	1	20,0	-	-	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-
	G3	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	-	-	1	20,0
Toplam		1	20,0	4	80,0	-	-	-	-	4	80,0	1	20,0	-	-	4	80,0	1	20,0	-	-	2	40,0	3	60,0
tf:5 = %100																									

tf:5 = %100

Kesme davranışı deney grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 5'e göre; kesme davranışını belirleyen ilk faktörün 'Makasla gelişi güzel keser' (F1) birinci göstergesini 'Makası doğru (başparmak ve orta parmak ile) tutar' (G1) öğrencilerin ikisi de ön ve son testlerde bir kere (%20) yardımla yapmıştır. Aynı faktörün 'Kağıdı diğer eli ile tutar' göstergesinin (G2) kız öğrenci tarafından da ön testte bir kere (%20) yardımla yapıldığı, son testte ise bir kere (%20) tam yapıldığı görülmüştür. Erkek öğrenci bu göstergeyi ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%20) tam yapmıştır. Kesme davranışını belirleyen ikinci faktörün 'Kavisli ve köşeli şekilleri keser' (F2) ilk göstergesi olan 'Makas yere dik konumdadır' (G1) kız öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%20) yardımla yapılmıştır. Bu göstergenin erkek öğrenci tarafından ön testte bir kere (%20) yardımla yapıldığı, son testte bir kere (%20) tam yapıldığı bulunmuştur. Aynı faktörün ikinci göstergesi 'Kavis ve köşeler belirgindir' (G2) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%20) yapılamamışken son testte bir kere (%20) yardımla yapılmıştır. Bu göstergenin erkek öğrenci

tarafından ön ve son testlerde bir kere (%20) yardımla yapıldığı görülmüştür. Yine aynı faktörün üçüncü göstergesinin ‘Kağıdı tutan diğer el kesim yönünü takip eder’ kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%20) yapılamadığı, son testte bir kere(%20) yardımla yapıldığı bulunmuştur. Erkek öğrenci ise bu göstergeyi ön testte bir kere (%20) yardımla yaparken son testte bir kere(%20) tam yapmıştır.

Kesme davranışını belirleyen verilerin bulunduğu Tablo 5’e göre; kız öğrenci ön testte bu davranışı %20 oranında yapamamıştır, %80 oranında ise yardımla yapmıştır. Son testte ise kız öğrencinin bu davranışı %80 oranında yardımla yaptığı, %20 oranında tam yaptığı görülmektedir. Ön testteki kesme davranışına ait faktörler ve göstergeler deney grubundaki erkek öğrencinin kesme davranışını %80 oranında yardımla yaptığını, %20 oranında tam yaptığını göstermektedir. Son testte ise erkek öğrencinin kesme davranışını %40 oranında yardımla yapabilmekte, %60 oranında tam yapabilmekte olduğu görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 6 deney grubu öğrencilerinin çevirme davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Çevirme davranışı analizinde bu davranışa yönelik iki faktör ve her iki faktörün de iki göstergesi vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 6

Çevirme Davranışı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız								Erkek							
		Ön Test				Son Test				Ön Test				Son Test			
		Yp	Yy	Ty		Yp	Yy	Ty		Yp	Yy	Ty		Yp	Yy	Ty	
		F %	F %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
F1	G1	1	25,0	-	-	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0
	G2	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0
F2	G1	1	25,0	-	-	1	25,0	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0
	G2	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-
	Toplam	2	50,0	2	50,0	-	-	1	25,0	3	75,0	-	-	1	25,0	2	50,0

tf:4 = %100

Çevirme davranışı deney grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 6’ya göre; deney grubundaki kız öğrencinin, çevirme davranışının ilk faktörünün ‘Bilek ve el göz koordinasyonu gerektiren hareketler yapar’ (F1) birinci göstergesini ‘Orta sıkılıktaki şişe ya da kavanoz kapağı açar ve kapatır’ ön testte bir kere (%25) yapamadığı son testte bir kere (%25) yardımla yaptığı görülmüştür. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerde bir kere (%25) yardımla yaptığı bulunmuştur. Aynı faktörün ‘Diğer eli ile şişe ya da kavanozu tutar’ göstergesini (G2) kız öğrencinin ön testte ve son testte bir kere (%25) yardımla yaptığı, erkek öğrencinin ise ön testte bir

kere (%25) yardımla yaptığı son testte bir kere (%25) tam yaptığı belirlenmiştir. Çevirme davranışının ikinci faktörünün ‘Kalemtraş kullanır’ (F2) ilk göstergesi ‘Kalemi gerektiği kadar açar’ (G2) deney grubundaki kız ve erkek öğrencinin her ikisi tarafından da ön testte bir kere (%25) yapılamazken son testte bir kere (%25) yardımla yapılmıştır. Yine aynı faktörün ikinci göstergesinin ‘Diğer eli ile kalemtraşı tutar’ (G2) kız öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%25) yardımla yapıldığı görülmüştür. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerde bir kere (%25) tam yaptığı bulunmuştur.

Çevirme davranışını belirleyen verilerin bulunduğu Tablo 6’ya göre; kız öğrenci ön testte bu davranışı %50 oranında yapamamıştır, %50 oranında ise yardımla yapmıştır. Son testte ise kız öğrencinin bu davranışı %25 oranında yapamadığı, %75 oranında yardımla yaptığı görülmektedir. Ön testteki çevirme davranışına ait faktörler ve göstergeler deney grubundaki erkek öğrencinin çevirme davranışını %25 oranında yapamadığını, %50 oranında yardımla yaptığını, %25 oranında tam yaptığını göstermektedir. Son testte ise erkek öğrencinin çevirme davranışını %50 oranında yardımla yapabilmekte, %50 oranında tam yapabilmekte olduğu görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 7 deney grubu öğrencilerinin katlama davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Katlama davranışı analizinde bu davranışa yönelik iki faktör ve her iki faktörün de iki göstergesi vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 7

Katlama Davranışı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız												Erkek													
		Ön Test						Son Test						Ön Test						Son Test							
		Yp		Yy		Ty		Yp		Yy		Ty		Yp		Yy		Ty		Yp		Yy		Ty			
		F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%	F	%
F1	G1	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	-	1	25,0
	G2	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	-	1	25,0	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	-	-	-	1	25,0
F2	G1	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	-	-	1	25,0
	G2	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	-	-	1	25,0	
Toplam		-	-	4	100	-	-	-	-	2	50,0	2	50,0	-	-	2	50,0	2	50,0	-	-	-	-	-	-	4	100
tf:4 = %100																											

tf:4 = %100

Katlama davranışı deney grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 7’e göre; deney grubundaki kız öğrencinin, katlama davranışının ilk faktörünün ‘Kağıdı ikiye katlar’ (F1) birinci göstergesini ‘Kağıt alt parçaya temas eder’ (G1) ön testte bir kere (%25) yardımla yaptığı son testte bir kere (%25) tam yaptığı görülmüştür. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerde bir kere (%25) tam yaptığı bulunmuştur. Aynı faktörün ‘Eli ya da elleri ile kağıdı düzleştirir’

göstergesini (G2) kız ve erkek öğrencilerin her ikisinin de ön testte bir kere (%25) yardımla yaptığı son testte bir kere (%25) tam yaptığı bulunmuştur.

Katlama davranışının ikinci faktörünün ‘Tekrar katlar’ (F2) ilk göstergesi ‘Kağıt alt parçaya temas eder’ (G1) deney grubundaki kız öğrenci tarafından ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%25) yardımla yapılırken erkek öğrenci tarafından her iki testte de bir kere (%25) tam yapılmıştır. Yine aynı faktörün ikinci göstergesinin ‘Eli ya da elleri ile kağıdı düzleştirir’ (G2) deney grubundaki kız öğrenci tarafından ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%25) yardımla yapıldığı, erkek öğrenci tarafından ise ön testte bir kere (%25) yardımla yapıldığı bir kere (%25) tam yapıldığı bulunmuştur.

Katlama davranışını belirleyen faktörler kız öğrenci tarafından ön testte %100 oranında yardımla yapılırken son testte %50 oranında yardımla, %50 oranında tam yapılmıştır. Aynı faktörlerin erkek öğrenci tarafından ön testte %50 oranında yardımla, %50 oranında tam yapıldığı son testte ise %100 oranında tam yapıldığı bulunmuştur.

Aşağıda verilen Tablo 8 deney grubu öğrencilerinin üst üste dizme davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Üst üste dizme davranışı analizinde bu davranışa yönelik iki faktör ve her iki faktörün de dört göstergesi olmak üzere toplam sekiz gösterge vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 8

Üst Üste Dizme Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız								Erkek							
		Ön Test				Son Test				Ön Test				Son Test			
		Yp	Yy	Ty	Yp	Yy	Ty	Yp	Yy	Ty	Yp	Yy	Ty	Yp	Yy	Ty	Yp
		f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%
F1	G1	-	-	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-
	G2	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	-	-
	G3	-	-	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-
	G4	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5
F2	G1	-	-	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-
	G2	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	-	-
	G3	-	-	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-
	G4	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5
Toplam		4	50,0	4	50,0	-	-	-	-	4	50,0	4	50,0	-	-	2	25,0
tf:8 = %100																	

Üst üste dizme davranışı deney grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 8’e göre; bu davranışı belirleyen ilk faktörün ‘6 küpten kule yapar’ (F1) birinci göstergesini ‘En az 3 küpü tutarak kaldırır’ (G1) kız öğrencinin ön testte bir kere (%12,5) yardımla yaptığı ve son testte bir kere (%12,5) tam yaptığı görülmüştür. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi

ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%12,5) tam yaptığı bulunmuştur. Aynı faktörün ‘En az 3 küpü üst üste koyar’ göstergesini (G2) kız öğrencinin ön testte bir kere (%12,5) yapamadığı ve son testte bir kere (%12,5) yardımla yaptığı, erkek öğrencinin ise ön testte bir kere (%12,5) yardımla yaptığı, son testte bir kere (%12,5) tam yaptığı görülmüştür. Aynı faktörün üçüncü göstergesinin ‘6 küpü de tutarak kaldırır’ (G3) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%12,5) yardımla yapıldığı ve son testte bir kere (%12,5) tam yapıldığı bulunmuştur. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%12,5) tam yaptığı görülmüştür. Dördüncü göstergeyi ‘6 küpü de üst üste koyar’ (G4) kız öğrencinin ön testte bir kere (%12,5) yapamadığı ve son testte bir kere (%12,5) yardımla yaptığı, erkek öğrencinin ise ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%12,5) yardımla yaptığı görülmüştür.

Üst üste dizme davranışını belirleyen ikinci faktörün ‘Farklı boyutlarda 6 küpten piramit yapar’ (F2) ilk göstergesini ‘En az 3 küpü tutarak kaldırır’ (G1) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%12,5) yardımla, son testte bir kere (%12,5) tam yapılmıştır. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%12,5) tam yaptığı bulunmuştur. Aynı faktörün ‘En az 3 küpü büyükten küçüğe doğru üst üste koyar’ göstergesini (G2) kız öğrencinin ön testte bir kere (%12,5) yapamadığı, son testte bir kere (%12,5) yardımla yaptığı; erkek öğrencinin ise ön testte bir kere (%12,5) yardımla yaptığı, son testte bir kere (%12,5) tam yaptığı görülmüştür. İkinci faktörün üçüncü göstergesinin ‘6 küpü de tutarak kaldırır’ (G3) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%12,5) yardımla yapıldığı ve son testte bir kere (%12,5) tam yapıldığı bulunmuştur. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%12,5) tam yaptığı görülmüştür. Dördüncü göstergeyi ‘6 küpü de üst üste koyar’ (G4) kız öğrencinin ön testte bir kere (%12,5) yapamadığı ve son testte bir kere (%12,5) yardımla yaptığı, erkek öğrencinin ise ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%12,5) yardımla yaptığı görülmüştür.

Üst üste dizme davranışını belirleyen verilerin bulunduğu Tablo 8’e göre; kız öğrenci ön testte bu davranışı %50 oranında yapamamıştır, %50 oranında ise yardımla yapmıştır. Son testte ise kız öğrencinin bu davranışı %50 oranında yardımla yaptığı, %50 oranında tam yaptığı görülmektedir.

Ön testteki üst üste dizme davranışına ait faktörler ve göstergeler deney grubundaki erkek öğrencinin üst üste dizme davranışını %50 oranında yardımla yaptığını, %50 tam yaptığını

göstermektedir. Son testte ise erkek öğrencinin üst üste dizme davranışını %25 oranında yardımla yapabilmekte, %75 oranında tam yapabilmekte olduğu görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 9 kontrol grubu öğrencilerinin kalem tutma davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Kalem tutma davranışı analizinde bu davranışa yönelik üç faktör ve her bir faktöre yönelik iki gösterge olmak üzere toplam altı gösterge vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 9

Kalem Tutma Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız									Erkek								
		Ön Test						Son Test			Ön Test						Son Test		
		YP		YY		TY		YP		YY		TY		YP		YY		TY	
		f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
F1	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	1	16,6	-	-
	G2	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6
F2	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6
	G2	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6
F3	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6
	G2	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
Toplam		-	-	5	83,0	1	16,6	-	-	2	33,2	4	66,4	1	16,6	2	33,2	3	49,8
tf:6 = %100																			

Kalem tutma davranışı kontrol grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 9'a göre; kız öğrencinin, kalem tutma davranışını belirleyen 'Kağıda dik/yatay çizgi çizer' faktörünün (F1) 'Kalem tutuşu yapar' göstergesini (G1) ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaptığı ve son testte bir kere (%16,6) tam yaptığı görülmüştür. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerde bir kere (%16,6) tam yaptığı belirlenmiştir. Aynı faktörün 'En az 3 cm'lik bir çizgiyi elini kaldırmadan çizer' göstergesini (G2) kız ve erkek öğrencilerin her ikisinin de ön ve son testlerde bir kere (%16,6) tam yaptığı bulunmuştur. Kalem tutma davranışının ikinci faktörünün 'Başparmağı ile diğer parmaklarına dokunur' (F2) ilk göstergesi 'Aktif elin her bir parmağına dokunur' (G1) kontrol grubundaki kız öğrenci ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapmışken, son testte bir kere (%16,6) tam yapabilmıştır. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerde bir kere (%16,6) yardımla yaptığı belirlenmiştir. Yine aynı faktörün 'En fazla 5 saniyede yapar' göstergesinin (G2) kız öğrenci tarafından ön testte ve son testte bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı görülmüştür. Erkek öğrenci ise bu göstergeyi ön testte bir kere (%16,6) yapamamış, son testte ise bir kere (%16,6) yardımla yapabilmıştır. Kalem tutma davranışının üçüncü faktörünün 'İşaret parmağı ile diğer parmaklarına dokunur' (F3) birinci göstergesinin 'İşaret parmağı açık, diğer parmakları kapalıdır.' (G1) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı, son testte de bir kere (%16,6) tam yapıldığı görülmüştür. Aynı göstergenin erkek öğrenci tarafından ön ve son

testlerde bir kere (%16,6) tam yaptığı belirlenmiştir. Üçüncü faktörün ikinci göstergesinin ‘En fazla beş saniyede yapar’ (G2) ise kız öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı görülmüştür. Erkek öğrenci ise bu göstergeyi ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaparken son testte bir kere (%16,6) tam yapmıştır.

Ön testteki kalem tutma davranışına ait faktörler ve göstergeler ele alındığında kontrol grubundaki kız öğrencinin kalem tutma davranışını %83 oranında ise yardımla yapabildiği, %16,6 oranında tam yapabildiği saptanmıştır. Son testte ise kalem tutma davranışını %33,2 yardımla yapabilmekte, %66,4 tam yapabilmekte olduğu görülmüştür. Yine ön testteki kalem tutma davranışına ait faktörler ve göstergeler kontrol grubundaki erkek öğrencinin kalem tutma davranışını %16,6 yapamadığını, %33,2 oranında yardımla yaptığını, %49,8 oranında ise tam yapabildiğini göstermektedir. Son testte ise erkek öğrencinin kalem tutma davranışını %33,2 oranında yardımla yapabilmekte, %66,4 oranında tam yapabilmekte olduğu görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 10 kontrol grubu öğrencilerinin şekil çizme davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Şekil çizme davranışı analizinde bu davranışa yönelik üç faktör ve her bir faktöre yönelik iki gösterge olmak üzere toplam altı gösterge vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 10

Şekil Çizme Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız												Erkek											
		Ön Test						Son Test						Ön Test						Son Test					
		YP		YY		TY		YP		YY		TY		YP		YY		TY		YP		YY		TY	
		F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%	F	%	F	%
F1	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6
	G2	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6
F2	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6
	G2	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6
F3	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	--	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6
	G2	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	
Toplam		1	16,6	5	83,0	-	-	-	-	2	33,2	4	66,4	-	-	1	16,6	5	83,0	-	-	-	-	6	99,6
tf:6 = %100																									

tf:6 = %100

Şekil çizme davranışı kontrol grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 10’a göre; kız öğrencinin, şekil çizme davranışını belirleyen ‘Daire şeklini çizer’ faktörünün (F1) ‘Şekil daire özelliği taşır’ göstergesini (G1) ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaptığı ve son testte bir kere (%16,6) tam yaptığı görülmüştür. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön testte ve son testte bir kere (%16,6) tam yaptığı bulunmuştur. Aynı faktörün ‘El kağıda değmez’ göstergesini (G2) kız öğrencinin ön testte bir kere (%16,6) yapamadığı ve son

testte bir kere (%16,6) yardımla yaptığı, erkek öğrencinin ise ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaptığı, son testte ise bir kere (%16,6) tam yaptığı belirlenmiştir.

Şekil çizme davranışını belirleyen ikinci faktörün ‘Gösterildiğinde kesişen iki çizgi çizer’ (F2) ilk göstergesini ‘x ve + şekilleri çizer’ (G1) kız öğrenci ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaparken son testte bir kere (%16,6) tam yapmıştır. Erkek öğrenci ise bu göstergeyi ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%16,6) tam yapabilmektedir. Yine aynı faktörün ‘Çizgiler uygun yatay, dikey ve paralel özellikler taşır’ göstergesinin (G2) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı, son testte ise bir kere (%16,6) tam yapıldığı bulunmuştur. Aynı göstergenin erkek öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%16,6) tam yapıldığı bulunmuştur.

Şekil çizme davranışının üçüncü faktörünün ‘Dikdörtgen çizer’ (F3) birinci göstergesinin ‘İki çizgi diğer iki çizgiden kısadır’ (G1) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı, son testte ise bir kere (%16,6) tam yapıldığı bulunmuştur. Erkek öğrencinin aynı göstergeyi ön testte bir kere (%16,6) yardımla yaparken, son testte ise bir kere (%16,6) tam yaptığı görülmüştür.

Üçüncü faktörün ikinci göstergesinin ‘Kısa ve uzun çizgiler benzer uzunluktadır’ (G2) kız öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%16,6) yardımla yapıldığı bulunmuştur. Erkek öğrenci ise bu göstergeyi ön testte ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%16,6) tam yapmıştır.

Şekil çizme davranışını belirleyen verilerin bulunduğu Tablo 10’ a göre; kız öğrenci ön testte bu davranışı %16,6 oranında yapamamıştır, %83 oranında ise yardımla yapmıştır. Son testte ise kız öğrencinin bu davranışı %33,2 oranında yardımla yaptığı, %66,4 oranında tam yaptığı görülmektedir.

Ön testteki şekil çizme davranışına ait faktörler ve göstergeler kontrol grubundaki erkek öğrencinin şekil çizme davranışını %16,6 oranında yardımla yaptığını, %83 oranında tam yaptığını göstermektedir. Son testte ise erkek öğrencinin şekil çizme davranışını %99,6 oranında tam yapabilmekte olduğu görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 11 kontrol grubu öğrencilerinin yoğurma davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Yoğurma davranışı analizinde bu davranışa yönelik iki faktör ve ilk faktöre yönelik dört, ikinci faktöre yönelik iki gösterge olmak üzere toplam altı

gösterge vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 11

Yoğurma Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız										Erkek									
		Ön Test					Son Test					Ön Test					Son Test				
		YP		YY		TY	YP		YY		TY	YP		YY		TY	YP		YY		TY
		F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	F	%	F	%
F1	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
	G2	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
	G3	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
	G4	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
F2	G1	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
	G2	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
	G3	-	-	1	16,6	-	-	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-	1	16,6	-	-
	Toplam	-	-	6	99,6	-	-	-	-	-	-	6	99,6	-	-	3	49,8	3	49,8	-	-

tf:6 = %100

Yoğurma davranışının ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 11'e göre; yoğurma davranışını belirleyen ilk faktörün; 'Oyun hamuru kullanarak basit şekiller yapar' (F1) birinci göstergesi; 'Hamurun top hali kaybolana kadar açma hareketini yapar' (G1) kontrol grubundaki kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapılırken son testte bir tam yapılmıştır. Aynı göstergenin erkek öğrenci tarafından ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%16,6) tam yapıldığı bulunmuştur. Yine aynı faktörün ikinci göstergesi olan 'Hamurun boyu avuç içinden uzun olacak kadar yuvarlama hareketini yapar' (G2) kız öğrenci ve erkek öğrencilerin her ikisi tarafından da ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapılırken son testte bir kere (%16,6) tam yapılmıştır. Aynı faktörün üçüncü göstergesi 'Hamur top haline gelene kadar yoğurma hareketi yapar' (G3) deney grubundaki kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapılırken son testte bir kere (%16,6) tam yapılmıştır.

Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerde bir kere (%16,6) yardımla yaptığı bulunmuştur. Dördüncü gösterge olan 'hamura parmak kalıbı çıkacak şekilde sıkma hareketini yapar' (G4) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yardımla, son testte ise bir kere (%16,6) tam yapılmıştır. Erkek öğrenci bu göstergeyi ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%16,6) tam yapmıştır. Yoğurma davranışını belirleyen ikinci faktörün 'Yoğurma araçlarını kullanır' (F2) ilk göstergesi 'Merdane kullanır' (G1) kız ve erkek öğrencilerin her ikisi tarafından da ön testte bir kere (%16,6) yardımla yapılırken son testte bir kere (%16,6) tam yapılmıştır. Aynı faktörün ikinci göstergesi 'Pasta kalıbı kullanır ve hamuru kalıptan çıkartır' (G2) kız öğrenci tarafından ön testte bir kere (%16,6) yardımla

yapılırken, son testte bir kere tam yapılmıştır. Bu gösterge erkek öğrenci tarafından ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%16,6) tam yapıldığı görülmüştür.

Yoğurma davranışını belirleyen ölçme sonuçlarına göre bu davranışın ön testte kız öğrenci tarafından %99,6 oranında ise yardımla yapıldığı görülmüştür. Son testte ise yoğurma davranışını belirleyen faktörler kız öğrenci tarafından %99,6 oranında tam yapılmıştır. Yine aynı davranışı belirleyen faktörler ön testte erkek öğrenci tarafından %49,8 oranında yardımla, %49,8 oranında tam yapılırken son testte %16,6 oranında tam yardımla, %83 oranında tam yapılmıştır.

Aşağıda verilen Tablo 12 kontrol grubu öğrencilerinin kesme davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Kesme davranışı analizinde bu davranışa yönelik iki faktör ve ilk faktöre yönelik üç, ikinci faktöre yönelik iki gösterge olmak üzere toplam beş gösterge vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 12

Kesme Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız									Erkek								
		Ön Test						Son Test			Ön Test						Son Test		
		YP		YY		TY		YP		YY		TY		YP		YY		TY	
		F	%	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
F1	G1	-	-	1	20,0	-	-	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0
	G2	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	-	1
F2	G1	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0
	G2	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	1	20,0	-	-	-	-
	G3	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0	-	-	-	-	1	20,0
Toplam		-	-	2	40,0	3	60,0	-	-	1	20,0	4	80,0	1	20,0	4	80,0	1	20,0

tf:5 = %100

Kesme davranışı kontrol grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 12'ye göre; kesme davranışını belirleyen ilk faktörün 'Makasla gelişi güzel keser' (F1) birinci göstergesini 'Makası doğru (başparmak ve orta parmak ile) tutar' (G1) kız öğrenci ön testte bir kere (%20) yardımla yaparken, son testte bir kere (%20) tam yapmıştır. Erkek öğrencinin ise bu göstergesi ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%20) yardımla yaptığı bulunmuştur. Aynı faktörün 'Kağıdı diğer eli ile tutar' göstergesinin (G2) kız öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%20) tam yapıldığı görülmüştür. Erkek öğrenci bu göstergesi ön testte bir kere (%20) yardımla, son testte de bir kere (%20) tam yapmıştır.

Kesme davranışını belirleyen ikinci faktörün ‘Kavisli ve köşeli şekilleri keser’ (F2) ilk göstergesi olan ‘Makas yere dik konumdadır’ (G1) kız öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%20) tam yapılmıştır. Bu göstergenin erkek öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%20) yardımla yapıldığı bulunmuştur.

Aynı faktörün ikinci göstergesinin ‘Kavis ve köşeler belirgindir’ (G2) kız öğrenci tarafından ön ve son testlerde bir kere (%20) yardımla yapıldığı görülmüştür. Bu göstergeyi erkek öğrenci ön testte bir kere (%20) yapamamışken son testte bir kere (%20) yardımla yapabilmıştır.

Yine aynı faktörün üçüncü göstergesinin ‘Kağıdı tutan diğer el kesim yönünü takip eder’ kız öğrenci tarafından ön testte ve son testte bir kere (%20) tam yapıldığı bulunmuştur. Erkek öğrenci ise bu göstergeyi ön testte ve son testte bir kere (%20) yardımla yapmıştır.

Kesme davranışını belirleyen verilerin bulunduğu Tablo 12’ ye göre; kız öğrenci ön testte bu davranışı %40 oranında ise yardımla, %60 oranında tam yapmıştır. Son testte ise kız öğrencinin bu davranışı %20 oranında yardımla yaptığı, %80 oranında tam yaptığı görülmektedir.

Ön testteki kesme davranışına ait faktörler ve göstergeler kontrol grubundaki erkek öğrencinin kesme davranışını %20 oranında yapamadığını, %80 oranında yardımla yaptığını göstermektedir. Son testte ise erkek öğrencinin şekil çizme davranışını %80 oranında yardımla yapabilmekte, %20 oranında tam yapabilmekte olduğu görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 13 kontrol grubu öğrencilerinin çevirme davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Çevirme davranışı analizinde bu davranışa yönelik iki faktör ve her iki faktörün de iki göstergesi vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 13

Çevirme Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız										Erkek									
		Ön Test					Son Test					Ön Test					Son Test				
		YP		YY		TY		YP		YY		TY		YP		YY		TY		YP	
		F	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%
F1	G1	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	-	1	25,0	-	-	1	25,0	-	-	1	25,0
	G2	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	-	1	25,0
F2	G1	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0	-	-	1	25,0	-	-	1	25,0	-	-
	G2	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	-	1	25,0	-	-	1	25,0	-	-	-	-
Toplam		-	-	3	75,0	1	25,0	-	-	1	25,0	3	75,0	1	25,0	3	75,0	1	25,0	2	50,0
tf:4 = %100																					

Çevirme davranışı kontrol grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 13'e göre; kontrol grubundaki kız öğrencinin, çevirme davranışının ilk faktörünün 'Bilek ve el göz koordinasyonu gerektiren hareketler yapar' (F1) birinci göstergesini 'Orta sıkılıktaki şişe ya da kavanoz kapağı açar ve kapatır' ön testte bir kere (%25) yardımla yaptığı son testte bir kere (%25) tam yaptığı görülmüştür. Erkek öğrencinin ise bu göstergeyi ön ve son testlerde bir kere (%25) yardımla yaptığı bulunmuştur. Aynı faktörün 'Diğer eli ile şişe ya da kavanozu tutar' göstergesini (G2) kız öğrencinin ön testte ve son testte bir kere (%25) tam yaptığı, erkek öğrencinin ise ön testte kere (%25) yardımla yaptığı son testte bir kere (%25) tam yaptığı belirlenmiştir. Çevirme davranışının ikinci faktörünün 'Kalemtıraş kullanır' (F2) ilk göstergesi 'Kalemi gerektiği kadar açar' (G2) kontrol grubundaki kız öğrenci tarafından ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%25) yardımla yapılmıştır. Bu göstergeyi erkek öğrencinin ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%25) yapamadığı görülmüştür.

Yine aynı faktörün ikinci göstergesinin 'Diğer eli ile kalemtıraşı tutar' (G2) kız ve erkek öğrencilerin her ikisi tarafından da ön testte bir kere (%25) yardımla, son testte ise bir kere (%25) tam yapıldığı bulunmuştur.

Çevirme davranışını belirleyen verilerin bulunduğu Tablo 13'e göre; kız öğrenci ön testte bu davranışı %75 oranında yardımla, %25 oranında tam yapmıştır. Son testte ise kız öğrencinin bu davranışı %25 yardımla, %75 oranında tam yaptığı görülmektedir. Ön testteki çevirme davranışına ait faktörler ve göstergeler kontrol grubundaki erkek öğrencinin çevirme davranışını %25 oranında yapamadığını, %75 oranında yardımla yaptığını göstermektedir. Son testte ise erkek öğrencinin şekil çizme davranışını %25 oranında yapamamakta, %25 oranında yardımla yapabilmekte, %50 oranında tam yapabilmekte olduğu görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 14 kontrol grubu öğrencilerinin katlama davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Katlama davranışı analizinde bu davranışa yönelik iki faktör ve her iki faktörün de iki göstergesi vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 14

Katlama Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız									Erkek								
		Ön Test						Son Test			Ön Test						Son Test		
		YP		YY		TY		YP		YY		TY		YP		YY		TY	
		F	%	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
F1	G1	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0	-	-	1	25,0	-	-
	G2	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0	-	-	1	25,0	-	-
F2	G1	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	1	25,0	-
	G2	-	-	1	25,0	-	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	1	25,0	-	-
Toplam		-	-	2	50,0	2	50,0	-	-	1	25,0	3	75,0	-	-	4	100	-	-
tf:4 = %100																			

Katlama davranışı kontrol grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 14'e göre; kontrol grubundaki kız öğrencinin, katlama davranışının ilk faktörünün 'Kağıdı ikiye katlar' (F1) birinci göstergesini 'Kağıt alt parçaya temas eder' (G1) ön ve son testlerde bir kere (%25) tam yaptığı bulunmuştur. Erkek öğrencinin ise bu göstergesi ön testte bir kere (%25) yardımıyla yaptığı son testte bir kere (%25) tam yaptığı görülmüştür.

Aynı faktörün 'Eli ya da elleri ile kağıdı düzleştirir' göstergesini (G2) kız öğrenci ön ve son testlerde bir kere (%25) tam yaparken, erkek öğrenci ön ve son testlerde bir kere (%25) yardımıyla yapabilmektedir.

Katlama davranışının ikinci faktörünün 'Tekrar katlar' (F2) ilk göstergesi 'Kağıt alt parçaya temas eder' (G1) kontrol grubundaki kız ve erkek öğrenciler tarafından ön testte bir kere (%25) yardımıyla yapılırken, son testte bir kere (%25) tam yapıldığı bulunmuştur.

Yine aynı faktörün ikinci göstergesinin 'Eli ya da elleri ile kağıdı düzleştirir' (G2) kontrol grubundaki iki öğrenci tarafından da ön ve son testlerin her ikisinde de bir kere (%25) yardımıyla yapıldığı görülmüştür.

Katlama davranışını belirleyen faktörler kız öğrenci tarafından ön testte %50 oranında yardımıyla, %50 oranında tam yapılırken; son testte %25 yardımıyla, %75 oranında tam yapılmıştır. Aynı faktörlerin erkek öğrenci tarafından ön testte %100 oranında yardımıyla yapıldığı son testte ise %50 oranında yardımıyla, %50 oranında tam yapıldığı bulunmuştur.

Aşağıda verilen Tablo 15 kontrol grubu öğrencilerinin üst üste dizme davranışına ait ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Üst üste dizme davranışı analizinde bu davranışa yönelik iki faktör ve her iki faktörün de dört göstergesi olmak üzere toplam sekiz gösterge vardır. Her gösterge yapamıyor (YP), yardımıyla yapabiliyor (YY) ve tam yapabiliyor (TY) olarak kodlanmıştır.

Tablo 15

Üst Üste Dizme Davranışı Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

		Kız												Erkek											
		Ön Test						Son Test						Ön Test						Son Test					
		YP		YY		TY		YP		YY		TY		YP		YY		TY		YP		YY		TY	
		F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
F1	G1	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5
	G2	-	-	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5
	G3	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5
	G4	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-
F2	G1	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5
	G2	-	-	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5
	G3	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5
	G4	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	12,5	-	-	1	12,5	-	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-
Toplam		-	-	4	50,0	4	50,0	-	-	2	25,0	6	75,0	2	25,0	-	-	6	75,0	-	-	2	25,0	6	75,0

tf:8 = %100

Üst üste dizme davranışı kontrol grubu ön test ve son test ölçümlerinin incelendiği Tablo 15’ e göre; bu davranışı belirleyen ilk faktörün ‘6 küpten kule yapar’ (F1) birinci göstergesini ‘En az 3 küpü tutarak kaldırır’ (G1) kız ve erkek öğrencilerin her ikisinin de ön ve son testlerde bir kere (%12,5) tam yaptığı bulunmuştur. Aynı faktörün ‘En az 3 küpü üst üste koyar’ göstergesini (G2) kız öğrencinin ön testte bir kere (%12,5) yardımla yaptığı ve son testte bir kere (%12,5) tam yaptığı görülmüştür. Bu göstergeyi erkek öğrenci ön ve son testlerde bir kere (%12,5) tam yapmıştır. Aynı faktörün üçüncü göstergesi ‘6 küpü de tutarak kaldırır’ (G3) kız ve erkek öğrenciler tarafından ön ve son testlerde bir kere (%12,5) tam yapılmıştır.

Dördüncü göstergeyi ‘6 küpü de üst üste koyar’ (G4) kız öğrencinin ön ve son testlerde bir kere (%12,5) yardımla yaptığı, erkek öğrencinin ise ön testte bir kere (%12,5) yapamadığı, son testte ise bir kere (%12,5) yardımla yaptığı görülmüştür.

Üst üste dizme davranışını belirleyen ikinci faktörün ‘Farklı boyutlarda 6 küpten piramit yapar’ (F2) ilk göstergesini ‘En az 3 küpü tutarak kaldırır’ (G1) kız ve erkek öğrencilerin her ikisinin de ön ve son testlerde bir kere (%12,5) tam yaptığı bulunmuştur. Aynı faktörün ‘En az 3 küpü büyükten küçüğe doğru üst üste koyar’ göstergesini (G2) kız öğrencinin ön testte bir kere (%12,5) yardımla yaptığı ve son testte bir kere (%12,5) tam yaptığı görülmüştür. Bu göstergeyi erkek öğrenci ön ve son testlerde bir kere (%12,5) tam yapmıştır. İkinci faktörün üçüncü göstergesinin ‘6 küpü de tutarak kaldırır’ (G3) kız ve erkek öğrenciler tarafından ön ve son testlerde bir kere (%12,5) tam yapılmıştır. Dördüncü göstergeyi ‘6 küpü de üst üste koyar’ (G4) kız öğrencinin ön ve son testlerde bir kere (%12,5) yardımla yaptığı,

erkek öğrencinin ise ön testte bir kere (%12,5) yapamadığı, son testte ise bir kere (%12,5) yardımla yaptığı görülmüştür.

Üst üste dizme davranışını belirleyen verilerin bulunduğu Tablo 14'e göre; kız öğrenci ön testte bu davranışı %50 oranında yardımla, %50 oranında ise tam yapmıştır. Son testte ise kız öğrencinin bu davranışı %25 oranında yardımla yaptığı, %75 oranında tam yaptığı görülmektedir.

Ön testteki üst üste dizme davranışına ait faktörler ve göstergeler kontrol grubundaki erkek öğrencinin üst üste dizme davranışını %25 oranında yapamadığını, %75 tam yaptığını göstermektedir. Son testte ise erkek öğrencinin üst üste dizme davranışını %25 oranında yardımla yapabilmekte, %75 oranında tam yapabilmekte olduğu görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 16 deney grubu öğrencilerinin İMDF'de yer alan davranışların ön test ve son test sonuçlarına ait puan ve yüzdeleri göstermektedir. İMDF'de yedi adet davranış bulunmaktadır. Her davranışı oluşturan faktörler en az iki en çok dört gösterge ile oluşturulmuştur. Toplamda yedi davranışı oluşturan on altı faktör ve faktörleri oluşturan otuz dokuz gösterge bulunmaktadır. Göstergelerden oluşan on altı faktör; yapamıyor (YP)=0, kısmen yapabiliyor (KY)=1 ve tam yapabiliyor (TY)=2 olarak puanlanmıştır.

Tablo 16

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

Davranış	Faktör	KIZ				ERKEK			
		Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
		Puan	Yüzde	Puan	Yüzde	Puan	Yüzde	Puan	Yüzde
Kalem Tutma	F1	2	50	4	100	4	100	4	100
	F2	0	0	2	50,0	3	75,0	3	75
	F3	1	25,0	3	75,0	3	75,0	4	100
Şekil Çizme	F1	0	0	2	50,0	2	50,0	3	75,0
	F2	2	50,0	3	75,0	2	50,0	4	100
	F3	2	50,0	2	50,0	2	50,0	4	100
Yoğurma	F1	1	12,5	5	62,5	5	62,5	8	100
	F2	0	0	2	50,0	2	50,0	4	100
Kesme	F1	2	50,0	3	75,0	3	75,0	3	75,0
	F2	2	33,2	3	49,8	3	49,8	5	83,0
Çevirme	F1	1	25,0	2	50,0	2	50,0	3	75,0
	F2	1	25,0	1	25,0	2	50,0	3	75,0
Katlama	F1	2	50,0	4	100	3	75,0	4	100
	F2	2	50,0	2	50,0	3	75,0	4	100
Üst Üste Dizme	F1	2	25,0	6	75,0	6	75,0	7	87,5
	F2	2	25,0	6	75,0	6	75,0	7	87,5
Toplam		22	28,2	60	76,9	51	65,3	70	89,8

Deney grubu öğrencilerinin İMDF'de yer alan davranışlara ait ön test ve son test sonuçlarının incelendiği Tablo 16'ya göre kız öğrencinin, kalem tutma davranışını belirleyen

‘Kağıda dik/yatay çizgi çizer’ faktöründen (F1) ön testte toplamda 2 puan (%50) aldığı son testte iste toplamda 4 puan (%100) aldığı bulunmuştur. Erkek öğrenci ise bu faktörden ön ve son testlerin her ikisinde de 4 puan (%100) almıştır. Kalem tutma davranışını oluşturan ikinci faktörden ‘Başparmağı ile diğer parmaklarına dokunur’ (F2) kız öğrenci ön testte 0 puan (%0) alırken son testte 2 puan (%50) alarak ilerleme kaydetmiştir. Erkek öğrencinin ise ön testte ve son testte 3 puan (%75) aldığı görülmüştür. Kalem tutma davranışının üçüncü faktörden ‘İşaret parmağı ile diğer parmaklarına dokunur’ (F3) kız öğrencinin ön testte 1 puan (%25) son testte ise 3 puan (%75) aldığı bulunmuştur. Bu faktörden erkek öğrenci ön testte 3 puan (%75) son testte 4 puan (%100) almıştır.

Şekil çizme davranışını belirleyen ‘Daire şeklini çizer’ faktöründen (F1) ön testte 0 puan (%0) alan kız öğrenci son testten 2 puan (%50) alarak başarı göstermiştir. Erkek öğrencinin ise bu faktörden ön testte 2 puan (%50) son testte ise 3 puan (%75) aldığı bulunmuştur. Şekil çizme davranışını belirleyen ikinci faktörden ‘Gösterildiğinde kesişen iki çizgi çizer’ (F2) kız öğrenci ön testte 2 puan (%50) son testte ise 3 puan (%75) alarak ilerleme kaydetmiştir. Erkek öğrenci ise ön testten 2 puan (%50) alırken son testte 4 puana (%100) ulaşmıştır. Şekil çizme davranışının üçüncü faktöründen ‘Dikdörtgen çizer’ (F3) kız öğrencinin ön ve son testlerin her ikisinde de 2 puan (%50) aldığı görülmüştür. Erkek öğrencinin bu faktörden ön testte 2 puan (%50) son testte ise 4 puan (%100) alarak gelişim gösterdiği görülmektedir.

Yoğurma davranışını belirleyen ilk faktörden; ‘Oyun hamuru kullanarak basit şekiller yapar’ (F1) kız öğrenci ön testte yalnızca 1 puan (%12,5) alırken son testte bu puanı 5’e (%62,5) yükseltmiştir. Erkek öğrenci ise ön testten 5 puan (%62,5) son testten 8 puan (%100) alarak başarı göstermiştir. Yoğurma davranışını belirleyen ikinci faktörden ‘Yoğurma araçlarını kullanır’ (F2) kız öğrenci ön testte 0 puan (%0) alırken son testte 2 puan (%50) alarak ilerleme kaydetmiştir. Erkek öğrencinin ise ön testte 2 puan (%50) son testte 4 puan (%100) aldığı görülmüştür.

Kesme davranışını belirleyen ilk faktöründen ‘Makasla gelişi güzel keser’ (F1) kız öğrencinin ön testte 2 puan (%50) son testte ise 3 puan (%75) aldığı bulunmuştur. Bu faktörden erkek öğrenci ön ve son testlerin her ikisinde de 3 puan (%75) almıştır. Kesme davranışını belirleyen ikinci faktörden ‘Kavisli ve köşeli şekilleri keser’ (F2) kız öğrencinin 2 puan (%33,2) son testte ise 3 puan (%49,8) aldığı görülmektedir. Erkek öğrenci ise bu faktörden ön testte 3 puan (%49,8) son testte ise 5 puan (%83) almıştır.

Çevirme davranışının ilk faktöründen ‘Bilek ve el göz koordinasyonu gerektiren hareketler yapar’ (F1) kız öğrenci kız öğrenci ön testte yalnızca 1 puan (%25) alırken son testte 2 puan (%25) alarak ilerleme kaydetmiştir. Erkek öğrencinin ise ön testte 2 puan (%50) son testte ise 3 puan (%75) alarak gelişim gösterdiği görülmektedir. Çevirme davranışının ikinci faktöründen ‘Kalem tıraş kullanır’ (F2) kız öğrencinin ön ve son testlerin her ikisinde de 1 puan (%25) aldığı bulunmuştur. Erkek öğrencinin ise ön testten 2 puan (%50) son testte ise 3 puan (%75) görülmektedir.

Katlama davranışının ilk faktöründen ‘Kağıdı ikiye katlar’ (F1) kız öğrencinin ön testte 2 puan (%50) aldığı son testte ise toplamda 4 puan (%100) aldığı bulunmuştur. Erkek öğrenci bu faktörden ön testte 3 puan (%75) aldığı son testte ise 4 puan (%100) aldığı bulunmuştur. Katlama davranışını oluşturan ikinci faktörden ‘Tekrar katlar’ (F2) kız öğrenci ön ve son testlerin her ikisinde de 2 puan (%50) almıştır. Erkek öğrencinin ise bu faktörden öğrenci ön testte 3 puan (%75), son testte 4 puan (%100) aldığı görülmektedir.

Üst üste dizme davranışını belirleyen ilk ‘6 küpten kule yapar’ (F1) ve ikinci faktörlerin ‘Farklı boyutlarda 6 küpten piramit yapar’ (F2) her ikisinden de kız öğrenci ön testte 2 puan (%25) son testte 6 puan (%75) alarak ilerleme kaydetmiştir. Erkek öğrenci ise bu faktörlerden ön testte 6 puan (%75) son testte 7 (%87,5) puan almıştır.

Aşağıda verilen Tablo 17 kontrol grubu öğrencilerinin İMDF’de yer alan davranışların ön test ve son test sonuçlarına ait puan ve yüzdelerini göstermektedir. İMDF’de yedi adet davranış bulunmaktadır. Her davranış oluşturan faktörler en az iki en çok dört gösterge ile oluşturulmuştur. Toplamda yedi davranış oluşturan on altı faktör ve faktörleri oluşturan otuz dokuz gösterge bulunmaktadır. Göstergelerden oluşan on altı faktör; yapamıyor (YP)=0, kısmen yapabiliyor (KY)=1 ve tam yapabiliyor (TY)=2 olarak puanlanmıştır.

Tablo 17

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

Davranış	Faktör	KIZ				ERKEK			
		Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
		Puan	Yüzde	Puan	Yüzde	Puan	Yüzde	Puan	Yüzde
Kalem Tutma	F1	3	75	4	100	4	100	4	100
	F2	2	50	3	75	1	25	2	50
	F3	2	50	3	75	3	75	4	100
Şekil Çizme	F1	1	25	3	75	3	75	4	100
	F2	2	50	4	100	4	100	4	100
	F3	2	50	3	75	4	100	4	100
Yoğurma	F1	4	50	8	100	6	75	7	87,5
	F2	2	50	4	100	3	75	4	100
Kesme	F1	3	75	4	100	2	50	3	75
	F2	5	83	5	83	2	33,2	3	49,8
Çevirme	F1	3	75	4	100	2	50	3	75
	F2	2	50	3	75	1	25	2	50
Katlama	F1	4	100	4	100	2	50	3	75
	F2	2	50	3	75	2	50	3	75
Üst Üste Dizme	F1	6	75	7	87,5	6	75	7	87,5
	F2	6	75	7	87,5	6	75	7	87,5
Toplam		49	62,8	69	88,4	51	65,3	64	82,05

Kontrol grubu öğrencilerinin İMDF’de yer alan davranışlara ait ön test ve son test sonuçlarının incelendiği Tablo 17’ye göre kız öğrencinin, kalem tutma davranışını belirleyen ‘Kağıda dik/yatay çizgi çizer’ Faktöründen (F1) ön testte toplamda 3 puan (%75) aldığı son testte ise toplamda 4 puan (%100) aldığı bulunmuştur. Erkek öğrenci ise bu faktörden ön ve son testlerin her ikisinde de 4 puan (%100) almıştır. Kalem tutma davranışını oluşturan ikinci faktörden ‘Başparmağı ile diğer parmaklarına dokunur’ (F2) kız öğrenci ön testte 2 puan (%50) son testte 3 puan (%75) aldığı bulunmuştur. Erkek öğrencinin ise ön testte 1 puan (%25) son testte 2 puan (%50) aldığı görülmüştür. Kalem tutma davranışının üçüncü faktörden ‘İşaret parmağı ile diğer parmaklarına dokunur’ (F3) kız öğrencinin ön testte 2 puan (%50) son testte is 3 puan (%75) aldığı bulunmuştur. Bu faktörden erkek öğrenci ön testte 3 puan (%75) son testte 4 puan (%100) almıştır.

Şekil çizme davranışını belirleyen ‘Daire şeklini çizer’ faktöründen (F1) ön testte 1 puan (%25) alan kız öğrenci son testten 3 puan (%75) alarak başarı göstermiştir. Erkek öğrencinin ise bu faktörden ön testte 3 puan (%75) son testte ise 4 puan (%100) aldığı bulunmuştur. Şekil çizme davranışını belirleyen ikinci faktörden ‘Gösterildiğinde kesişen iki çizgi çizer’ (F2) kız öğrenci ön testte 2 puan (%50) son testte ise 4 puan (%100) alarak ilerleme kaydetmiştir. Erkek öğrenci ise ön ve son testlerin her ikisinden de 4 puan (%100) almıştır.

Şekil çizme davranışının üçüncü faktöründen ‘Dikdörtgen çizer’ (F3) kız öğrencinin ön testte 2 puan (%50) son testte ise 3 puan (%75) aldığı bulunmuştur. Erkek öğrencinin bu faktörden ön ve son testlerin her ikisinde de 4 puan (%100) aldığı görülmüştür.

Yoğurma davranışını belirleyen ilk faktörden; ‘Oyun hamuru kullanarak basit şekiller yapar’ (F1) kız öğrenci ön testte 4 puan (%50) alırken son testte bu puanı 8’e (%100) yükseltmiştir. Erkek öğrenci ise ön testten 6 puan (%75) son testten 7 puan (%87,5) alarak başarı göstermiştir. Yoğurma davranışını belirleyen ikinci faktörden ‘yoğurma araçlarını kullanır’ (F2) kız öğrenci ön testte 2 puan (%50) alırken son testte 4 puan (%100) alarak ilerleme kaydetmiştir. Erkek öğrencinin ise ön testte 3 puan (%75) son testte 4 puan (%100) aldığı görülmüştür.

Kesme davranışını belirleyen ilk faktöründen ‘Makasla gelişi güzel keser’ (F1) kız öğrencinin ön testte 3 puan (%75) son testte ise 4 puan (%100) aldığı bulunmuştur. Bu faktörden erkek öğrenci ön testte 2 puan (%50) son testte 3 puan (%75) almıştır. Kesme davranışını belirleyen ikinci faktörden ‘Kavisli ve köşeli şekilleri keser’ (F2) kız öğrencinin ön ve son testlerin her ikisinde de 5 puan (%83) aldığı görülmektedir. Erkek öğrenci ise bu faktörden ön testte 2 puan (%33,2) son testte ise 3 puan (%49,8) almıştır.

Çevirme davranışının ilk faktöründen ‘Bilek ve el göz koordinasyonu gerektiren hareketler yapar’ (F1) kız öğrenci ön testte 3 puan (%75) alırken son testte 4 puan (%100) aldığı bulunmuştur. Erkek öğrencinin ise ön testte 2 puan (%50) son testte ise 3 puan (%75) alarak gelişim gösterdiği görülmektedir. Çevirme davranışının ikinci faktöründen ‘Kalem tıraş kullanır’ (F2) kız öğrencinin ön testten 2 puan (%50) son testten 3 puan aldığı bulunmuştur. Erkek öğrencinin ise ön testten 1 puan (%25) son testte ise 2 puan (%50) aldığı görülmektedir.

Katlama davranışının ilk faktöründen ‘Kağıdı ikiye katlar’ (F1) kız öğrenci ön ve son testlerin her ikisinde de 4 puan (%100) almıştır. Erkek öğrenci bu faktörden ön testte 2 puan (%50) aldığı son testte ise 3 puan (%75) aldığı bulunmuştur. Katlama davranışını oluşturan ikinci faktörden ‘Tekrar katlar’ (F2) kız ve erkek öğrencilerin her ikisinin de ön testte 2 puan (%50) son testte 3 puan (%75) aldığı görülmektedir.

Üst üste dizme davranışını belirleyen ilk ‘6 küpten kule yapar’ (F1) ve ikinci faktörden ‘Farklı boyutlarda 6 küpten piramit yapar’ (F2) kız ve erkek öğrencilerin her ikisinin de ön testte 6 puan (%75) son testte 7 (%87,5) puan aldığı bulunmuştur.

Aşağıda verilen Tablo 18 deney grubu öğrencilerinin İMDF’de yer alan davranışların ön test ve son test sonuçlarına ait ortalama puan ve yüzdelerini göstermektedir. İMDF’de yedi adet davranış bulunmaktadır. Her beceride bulunan göstergeler yapamıyor (YP)=0, kısmen yapabiliyor (KY)=1 ve tam yapabiliyor (TY)=2 olarak puanlanarak her davranışın toplam puanları hesaplanmıştır.

Tablo 18

Deney Grubu Ön test ve Son Test Ölçümleri

	Kız				Erkek			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
Davranış	P	%	P	%	p	%	p	%
Kalem Tutma	3	25	9	75	10	83	11	91,3
Şekil Çizme	4	33,2	7	58,1	6	50	11	91,3
Yoğurma	1	8,3	7	58,1	7	58,1	12	100
Kesme	4	40	6	60	6	60	8	80
Çevirme	2	25	3	37,5	4	50	6	75
Katlama	4	50	6	75	6	75	8	100
Üst Üste Dizme	4	25	12	75	12	75	14	87,5
Toplam	22	28,2	50	64,1	51	65,3	70	89,8
tp:78=%100								

Deney grubu öğrencilerinin İMDF’de yer alan becerilerin ön test ve son test sonuçlarına ait ortalama puan ve yüzdelerinin incelendiği Tablo 18’e göre deney grubunda bulunan kız öğrenci kalem tutma davranışından ön testte toplam 3 puan almış, son testte ise bu puanı 9’a yükseltmiştir. Kalem tutma davranışı ön test ölçümlerinde kız öğrenci %25 oranında başarılı olmuştur. Son test ölçümlerinde ise bu oran %75’e ulaşmıştır. Erkek öğrenci ise kalem tutma davranışını belirleyen ön testten 10 puan son testten ise 11 puan almıştır. Erkek öğrencinin ön test ölçümlerindeki %83,1’lik başarısı %91,3’e ulaşmıştır. Şekil çizme davranışının incelendiği ön test ölçümlerinde deney grubundaki kız öğrenci toplamda 4 puan, son testte ise 7 puan almıştır. Kız öğrencinin şekil çizme davranışındaki başarısı %33,2’ten %58,1’e yükselmiştir. Erkek öğrenci bu davranıştan ön testte 6 puan son testte ise 11 almıştır. Erkek öğrencinin şekil çizme davranışını gerçekleştirme oranı %50’den %91,3’e ulaşmıştır. Deney grubundaki kız öğrenci yoğurma davranışını oluşturan göstergelerden ön testte toplamda 1 puan son testte ise 7 puan almıştır. Kız öğrencinin başarısı %8,3 ten %58,1’e yükselmiştir. Erkek öğrenci ise bu davranıştan ön testte 7, son testte 12 puan almıştır. Ön test sonuçlarına baktığımızda erkek öğrencinin yoğurma davranışındaki başarısının %58,31’den %100’e yükseldiği görülmektedir. Kesme davranışına ait ön test ölçümler kız öğrencinin ön testte 4

son testte 6 puan aldığını göstermektedir. Kız öğrencinin kesme davranışındaki başarısı ön testte %40 olarak belirlenmişken son testte bu oran %60'a ulaşmıştır. Erkek öğrenci kesme davranışını belirleyen ön test ölçümlerinden 6 puan almıştır. Son testte ise bu puan 8'e yükselmiştir. Erkek öğrencinin kesme davranışındaki başarısının ön testte %60, son testte ise %80 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki kız öğrenci çevirme davranışından ön testte 2 son testte ise 3 puan almıştır. Kız öğrenci ön test ölçümlerine göre çevirme davranışını %25 oranında gerçekleştirirken, son test ölçümlerinde başarı oranını %37,5'e yükseltmiştir. Erkek öğrenci bu davranıştan ön testte 4 son testte 6 puan almıştır. Erkek öğrencinin çevirme davranışını ön testte %50 oranında son testte ise %75 oranında yapabildiği görülmektedir. Katlama davranışını belirleyen ön test ölçümlerine göre kız öğrenci ön testten 4 son testten ise 6 puan almıştır. Ön test sonuçlarına baktığımızda katlama davranışının yapılabilirlik oranı %50 iken, son test sonuçlarında bu oran %75'e çıkmıştır. Erkek öğrenci ise ön testte 6 son testte ise 8 puan almıştır. Buna göre erkek öğrencinin katlama davranışını yapabilme oranı ön testte yapılma oranı %75 iken, son testte bu oran %100'e yükselmiştir. Üst üste dizme davranışından deney grubunda bulunan kız öğrenci ön testte toplam 4 son testte ise toplam 12 puan almıştır. Ön test sonuçları üst üste dizme davranışının yapılabilirliğini %25 olarak gösterirken, son testte yapılabilirlik oranı %75'e ulaşmıştır. Erkek öğrenci ise üst üste dizme davranışını belirleyen ön test ölçümlerinden 12 puan son test ölçümlerinden ise 14 puan almıştır. Erkek öğrencinin üst üste dizme davranışını gerçekleştirme oranı ön testte %75 iken son testte bu oran %87,5'e yükselmiştir.

Aşağıda verilen Tablo 19 kontrol grubu öğrencilerinin İMDF'de yer alan davranışların ön test ve son test sonuçlarına ait ortalama puan ve yüzdelerini göstermektedir. İMDF'de yedi adet davranış bulunmaktadır. Her beceride bulunan göstergeler yapamıyor (YP)=0, kısmen yapabiliyor (KY)=1 ve tam yapabiliyor (TY)=2 olarak puanlanarak her davranışın toplam puanları hesaplanmıştır.

Tablo 19

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümleri

	Kız				Erkek			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
Davranış	P	%	p	%	p	%	p	%
Kalem Tutma	7	58,1	10	83	8	66,4	10	83
Şekil Çizme	5	41,5	10	83	11	91,3	12	100
Yoğurma	6	50	12	100	9	75	11	91,3
Kesme	8	80	9	90	4	40	6	60
Çevirme	5	62,5	7	87,5	3	37,5	5	62,5
Katlama	6	75	7	87,5	4	50	6	75
Üst Üste Dizme	12	75	14	87,5	12	75	14	87,5
Toplam	49	62,8	69	88,4	51	65,3	64	82,05
tp:78=%100								

Kontrol grubu öğrencilerinin İMDF’de yer alan becerilerin ön test ve son test sonuçlarına ait puan ve yüzdelerinin incelendiği Tablo 19’a göre kontrol grubunda bulunan kız öğrenci kalem tutma davranışından ön testte toplam 7 puan almış, son testte ise bu puanı 10’a yükseltmiştir. Kalem tutma davranışı ön test ölçümlerinde kız öğrenci %58,1 oranında başarılı olmuştur. Son test ölçümlerinde ise bu oran %83’e ulaşmıştır. Erkek öğrenci ise kalem tutma davranışını belirleyen ön testten 8 puan son testten ise 10 puan almıştır. Erkek öğrencinin ön test ölçümlerindeki %66,4’lük başarısı %83’e ulaşmıştır. Şekil çizme davranışının incelendiği ön test ölçümlerinde deney grubundaki kız öğrenci toplamda 5 puan, son testte ise 10 puan almıştır. Kız öğrencinin şekil çizme davranışındaki başarısı %41,5’ten %83’e yükselmiştir. Erkek öğrenci bu davranıştan ön testte 11 puan son testte ise 12 almıştır. Erkek öğrencinin şekil çizme davranışını gerçekleştirme oranı %91,3’ten %100’e ulaşmıştır. Kontrol grubundaki kız öğrenci yoğurma davranışını oluşturan göstergelerden ön testte toplamda 6 puan son testte ise 12 puan almıştır. Kız öğrencinin başarısı %50’den %100’e yükselmiştir. Erkek öğrenci ise bu davranıştan ön testte 9, son testte 11 puan almıştır. Ön test sonuçlarına baktığımızda erkek öğrencinin yoğurma davranışındaki başarısının %75’ ten %91,3’e yükseldiği görülmektedir. Kesme davranışına ait ön test ölçümler kız öğrencinin ön testte 8 son testte 9 puan aldığını göstermektedir. Kız öğrencinin kesme davranışındaki başarısı ön testte %80’ken son testte bu oran %90’a ulaşmıştır. Erkek öğrenci kesme davranışını belirleyen ön test ölçümlerinden 4 puan almıştır. Son testte ise bu puan 6’ya yükselmiştir. Erkek öğrencinin kesme davranışındaki başarısının ön testte %40, son testte ise %60 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki kız öğrenci çevirme davranışından ön testte 5 son testte ise 7 puan almıştır. Kız öğrenci ön test

ölçümlerine göre çevirme davranışını %62,5 oranında gerçekleştirirken, son test ölçümlerinde başarı oranını %87,5'e yükseltmiştir. Erkek öğrenci bu davranıştan ön testte 3 son testte 5 puan almıştır. Erkek öğrencinin çevirme davranışını ön testte %37,5 oranında son testte ise %62,5 oranında yapabildiği görülmektedir. Katlama davranışını belirleyen ön test ölçümlerine göre kız öğrenci ön testten 6 son testten ise 7 puan almıştır. Ön test sonuçlarına baktığımızda adım alarak sekme becerisinin yapılabilirlik oranı %75 iken, son test sonuçlarında bu oran %87,5'e çıkmıştır. Erkek öğrenci ise ön testte 4 son testte ise 6 puan almıştır. Buna göre erkek öğrencinin katlama davranışını yapabilme oranı ön testte yapılma oranı %50 iken, son testte bu oran %75'e yükselmiştir. Üst üste dizme davranışından kontrol grubunda bulunan kız öğrenci ön testte toplam 12 son testte ise toplam 14 puan almıştır. Ön test sonuçları üst üste dizme davranışının yapılabilirliğini %75 olarak gösterirken, son testte yapılabilirlik oranı %87,5'e ulaşmıştır. Erkek öğrenci ise üst üste dizme davranışını belirleyen ön test ölçümlerinden 12 puan son test ölçümlerinden ise 14 puan almıştır. Erkek öğrencinin üst üste dizme davranışını gerçekleştirme oranı ön testte %75 iken son testte bu oran %87,5'e yükselmiştir.

Aşağıda verilen Tablo 20 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ince motor becerilerinin ön test ve son test sonuçlarına dair ortalama puan ve yüzdelerini göstermektedir. Bu Tablo İMDF'deki yedi adet davranışın toplam puan ve yüzdeleri alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 20

İnce Motor Beceriler Deney ve Kontrol Grubu Ortalama Puan Tablosu

	Deney grubu				Kontrol grubu			
	Ön test		Son test		Ön test		Son test	
	Puan	Yüzde	Puan	Yüzde	Puan	Yüzde	Puan	Yüzde
İnce motor beceriler	36,5	46,8	60	77	50	64,1	66,5	85,2

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ince motor becerilerinin incelendiği ön test ve son test ölçümlerine ait ortalama puanların ele alındığı Tablo 20'ye göre deney grubunda bulunan öğrenciler ince motor becerilerin ölçüldüğü ön testte ortalama 36,5 son testten ise ortalama 66 puan almışlardır. Deney grubunda bulunan öğrenciler ince motor becerilerde ön testte %46,8 son testte ise %77 oranında başarılı olmuşlardır. Kontrol grubunda bulunan öğrenciler ise ince motor becerilerin ölçüldüğü ön testten 50, son testten

66,5 puan almışlardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ince motor becerilerdeki başarıları ön testte %64,1 son testte ise %85,2'dir.

Çocukların İnce Motor Gelişimlerine Yönelik Nitel Bulgular

Okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların okul öncesi ve destek eğitimi öğretmenlerinin katıldığı bu çalışmada bulgular, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemine uygun olarak, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere ve ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programında öne çıkan bilgilere dayandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan maddeler araştırmanın alt amaçları ile ilişkilidir. Bu alt boyutlar; 'öğrencilerin ince motor gelişim düzeyleri', 'ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının ince motor beceriler üzerindeki etkisi', 'ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının diğer etkinliklerdeki ince motor beceriler üzerindeki etkisi', 'ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının ince motor etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik etkisi', 'ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik etkisi' ve 'ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının ince motor etkinliği uyarlama çalışmalarına dair olumlu etkisi' olmak üzere altı başlık halinde ele alınmıştır.

Kız Öğrenci D.Y.'nin İnce Motor Gelişimine Yönelik Bulgular

Bu bölüm okul öncesi eğitim kurumuna devam eden tersine kaynaştırma öğrencisi D.Y.'nin okul öncesi öğretmeni ve destek eğitim öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdiği yanıtlardan oluşmaktadır.

Öğretmen A.T. okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur. Anasınıflı ve anaokulu seviyelerinde on üç yıllık öğretim deneyimine sahiptir. Aynı zamanda özel eğitim alanında hizmet içi eğitim almış, etkinlik uyarlaması konusunda çok sayıda çalışmaya katılmış ve uyarlanmış etkinliklerden oluşan bir kitabın yazım ekibinde bulunmuştur. Meslek hayatının son altı yılında tersine kaynaştırma eğitim veren bir okulda, CP'li çocuklarla çalışmıştır.

Öğretmen A.T., D.Y.'nin, ince motor gelişimi ile ilgili olarak, sınıftaki tipik gelişim özelliği gösteren akranlarına göre daha az gelişmiş olduğunu ifade etmiştir.

Kız öğrenci D.Y.'nin CP hastalığı neticesinde geçirdiği nöbetlerden dolayı vücudunun sol kısmı etkilenmiştir. İnce ve kaba motor becerileri yerine getirirken zorluk yaşamaktadır. Etkinlikleri arkadaşlarından daha sonra bitirmek istemediği için sol elini kullanmak yerine sağ elini

kullanmayı tercih etmektedir. Sol elini çalıştırmadığı için gelişiminin yavaş ilerlediğini düşünüyorum.

Bu bulgular İMDF'den gelen bilgilerle tutarlılık göstermektedir. Kız öğrenci D.Y. CP hastalığından dolayı akranlarına göre dezavantajlıdır ve CP hastalığı nedeni ile ince motor gelişim becerileri de olumsuz yönde etkilenmektedir.

İkinci boyutta ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının ince motor beceriler üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmeni A.T. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının kız öğrenci D.Y. üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Bu söylem İMDF ile tutarlılık göstermektedir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, deney grubunda bulunan kız öğrenci D.Y.'nin ince motor becerilerine olumlu yönde etki ettiğini düşünüyorum. D.Y. ince motor beceri gerektiren birçok davranışı yapamazken program sonrasında yardımla yapabilir hale gelmiştir. İnce motor becerisi gerektiren davranışlarda yapamadığı neredeyse hiçbir davranış kalmamıştır.

Üçüncü boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklerde gerekli olan ince motor becerilere olan etkisini ele almaktadır. Öğretmen A.T. kız öğrenci D.Y.'nin ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı sonrasında ince motor beceri gerektiren diğer etkinliklerde daha az zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Bu bulgular İMDF ile tutarlılık göstermektedir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı öncesinde D.Y. sınıf içi etkinliklerde arkadaşlarından daha yavaş olduğunu düşünerek etkinliklere katılmak istemezdi ya da çok acele ettiği için etkinlik bittiğinde istediği sonucu elde edemezdi. Bu program sonrasında D.Y. ince motor beceri gerektiren etkinliklerde daha fazla başarı göstermektedir. Özellikle ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı öncesinde yapmış olduğu sanat etkinliklerine bakarak kaydettiği gelişimi açık bir şekilde görebiliyorum.

Dördüncü boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yönelik etkisidir. Öğretmen A.T. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının kız öğrenci D.Y.'nin ince motor beceriler gerektiren etkinliklere katılma isteğini arttırdığını belirtmiştir. Bu ifade bulgular İMDF'den gelen verilerle tutarlılık göstermektedir.

Deney grubunda bulunan kız öğrenci D.Y. herhangi bir konuda başarı gösterdiğinde fazlasıyla mutlu olan bir çocuk. İnce motor becerilerinin gelişimi ile birlikte kız öğrenci D.Y. ince motor beceri gerektiren etkinliklere daha fazla ilgi duyar hale geldi. Kesme, dizme, çevirme gibi davranışları yardım istemeden tek başına yapmayı deniyor. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı öncesinde bu davranışları yapmak için kendi isteği ile bir girişimde bulunmazdı. Artık kendisini zorlamadığım halde ince motor beceri gerektiren etkinliklere katıldığını gözlemliyorum.

Beşinci boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmeleri üzerine olan etkisini ele almaktadır. Okul öncesi öğretmeni A.T. ince motor becerilerini oyunla destekleyen eğitim programının kız öğrenci D.Y.'nin diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığını söylemiştir.

Deney grubunda bulunan kız öğrenci D.Y.'nin ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı sonrasında daha neşeli ve özgüvenli bir çocuk olduğunu düşünüyorum. Süreç içerisinde arkadaşları ile olan iletişimde olumlu yönde gelişim olduğunu gözlemledim. İnce motor becerilerinin yetersizliği nedeni ile sınıf içi etkinliklerde başarısız olması, arkadaşlarına karşı da tepki geliştirmesine neden olmaktaydı. İnce motor becerilerini geliştirmek için gerekli olan sınıf içi etkinliklere katılmayı istememekteydi. Ancak ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının oyun temelli oluşu D.Y.'nin programa ilgi duymasını sağladı. Bu sayede özgüveni de gelişen D.Y. artık sınıf içi etkinliklere kendi isteği ile katılıp arkadaşları ile olumlu iletişim kurabiliyor.

Altıncı ve son boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının öğretmenlerin ince motor beceri gerektiren etkinlikleri uyarlama çalışmalarına olumlu etkisi üzerinde durulmuştur. Okulöncesi öğretmeni A.T. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının kendisine etkinlik uyarlama konusunda yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı ile birlikte oyun temelli etkinlikler ile kaynaştırma öğrencilerinde olumlu gelişimler elde edilebileceğini gördüm. Okulumuz tersine kaynaştırma modeli ile eğitim veren bir okul olduğu için sürekli kaynaştırma öğrenciler ile çalışıyoruz. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı içerisindeki etkinlikler farklı seviyelerde çocuklara göre rahatlıkla uyarlanabileceği için çok kullanışlı bir program olduğunu düşünüyorum. Etkinlik uyarlama konusunda akla birçok seçenek getiren bir program. Artık etkinlik uyarlamalarımda ve günlük planlarımda daha fazla oyun temelli etkinlik kullanmayı düşünüyorum.

Öğretmen G.U. okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur. Özel eğitim alanında seksen saatlik hizmet içi eğitim almış ve çok sayıda seminere katılmıştır. Altı yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Meslek hayatı boyunca çok sayıda özel eğitim gerektiren öğrenci ile çalışmıştır.

Destek eğitim öğretmeni G.U. çocukların ince motor gelişim düzeyleri alt boyutu ile ilgili olarak, kız öğrenci D.Y.'nin ince motor gelişiminin akranlarına göre daha yavaş ilerlediğini ifade etmiştir. Bireysel etkinliklere katılım isteği gösterirken, akranlarından daha yavaş olduğu düşüncesi ile grup etkinliklerine katılmak istemediğini belirtmiştir. Kız öğrenci D.Y.'nin var olan becerilerini geliştirmesi için sol elini çalıştırabileceği ince motor etkinliklerine katılım göstermesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular İMDF'den gelen verilerle tutarlılık göstermektedir.

İnce motor gelişiminin akranlarına göre daha yavaş ilerlemesi nedeniyle kalem tutma, şekil çizme, yoğurma, kesme gibi davranışları yapamamakta ya da fiziksel destek ile yapabilmektedir. Bu davranışları kazanabilmesi için bireysel eğitimleri sırasında mümkün olduğunca sol elini kullanmasını gerektirecek durumlar oluşturuyorum.

İkinci boyutta ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının ince motor beceriler üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Destek eğitim öğretmeni G.U. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının kız öğrenci D.Y.'nin ince motor gelişimine olumlu katkılarda bulunduğunu, CP hastalığı neticesinde sürekli nöbet geçirdiği için gelişimin gerilemesi göz önünde bulundurularak, ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının düzenli ve sürekli bir şekilde uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular İMDF'den gelen verilerle tutarlılık göstermektedir.

Deney grubunda bulunan kız öğrenci D.Y. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı süresince sol elini de kullanmaya başlamış, bu durum da D.Y.'nin ince motor gelişimini olumlu yönde etkilemiştir. D.Y. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı öncesinde kalem tutma, şekil çizme, yoğurma, kesme, çevirme, katlama, üst üste dizme gibi ince motor beceri gerektiren hareketleri yapabilmek için gerekli faktörleri yapamazken, bu program sonrasında ince motor beceri gerektiren birçok davranışı yardımla ya da yarımsız yapar hale gelmiştir.

Üçüncü boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklerde gerekli olan ince motor becerilere olan etkisini ele almaktadır. Destek eğitim öğretmeni G.U. ince motor becerilerini oyunla destekleyen eğitim programının uygulandığı süreç içerisinde kız öğrenci D.Y.'nin sınıf içi etkinliklere katılım isteğinin arttığını, grup çalışmalarında rol almak istediğini ifade etmiştir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının uygulandığı süreçte ve sonunda yaptığım gözlemlere ve D.Y.'nin sınıf öğretmeni A.T. ile yapmış olduğumuz konuşmalara dayanarak D.Y.'nin ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı ile kazandığı ince motor becerileri sınıf içi etkinliklere de genelleyebildiğini söyleyebilirim. D.Y.'nin portfolyosunu inceleyerek ince motor beceri gerektiren sınıf içi etkinliklerdeki başarısının arttığını görebiliriz.

Dördüncü boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yönelik etkisidir. Destek eğitim öğretmeni G.U. ince motor becerilerini oyunla destekleyen eğitim programının kız öğrenci D.Y.'nin ince motor beceriler gerektiren etkinliklere katılma isteğinin ve etkinliklerde sol elini kullanma çabasının arttığını belirtmiştir.

Deney grubundaki kız öğrenci D.Y.'nin sınıf öğretmeni ile yaptığım görüşmelere dayanarak D.Y.'nin ince motor beceri gerektiren sınıf içi etkinliklerde aktif katılım gösterdiğini söyleyebilirim. Ek olarak D.Y. ince motor beceri gerektiren etkinliklerde sol elini de kullanmaya başlamıştır.

Beşinci boyutta ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmeleri üzerine olan etkisini incelenmektedir. Öğretmen G.U. kız öğrenci D.Y.'nin sınıf içi etkinliklere kendi isteği ile katılmaya başladığını ifade etmiştir.

Deney grubunda bulunan kız öğrenci D.Y.'nin sınıf öğretmeni ile yaptığım görüşmelere ve gözlemlerime göre D.Y. gün içinde yapılan etkinliklere kendi isteği ile katılmakta, serbest oyun saatlerinde arkadaşları ile oyun oynamak için girişimde bulunmaktadır. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının D.Y.'nin diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığını düşünüyorum.

Altıncı ve son boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının öğretmenlerin ince motor beceri gerektiren etkinlikleri uyarlama çalışmalarına olumlu etkisi üzerinde durulmuştur. Okul öncesi öğretmeni G.U. ince motor becerilerini oyunla destekleyen eğitim programının kendisine etkinlik uyarlama konusunda fikir verdiğini, yeni bakış açıları kazandığını belirtmiştir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı içerisinde bulunan etkinlikler bana etkinlik uyarlamam ve kendi etkinliklerimi yazmam için fikir verdi. Masa başı parkurların yürüme sorunu olan çocuklar için çok iyi bir aktivite olduğunu düşünüyorum. Parkurları çocukların seviyelerine göre düzenleyerek, birçok çocuğun ince motor becerilerini desteklerken aynı zamanda keyifli vakit geçirmelerini de sağlayabiliriz.

Erkek Öğrenci Ö.E.'nin İnce Motor Gelişimine Yönelik Bulgular

Bu bölüm okul öncesi eğitim kurumuna devam eden tersine kaynaştırma öğrencisi Ö.E'nin okul öncesi öğretmeni ve destek eğitim öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdiği yanıtlardan oluşmaktadır.

Öğretmen O.S. okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur. Anasını ve anaokulu seviyelerinde on bir yıllık öğretim deneyimine sahiptir. Aynı zamanda özel eğitim alanında hizmet içi eğitim almış, meslek hayatının son beş yılında tersine kaynaştırma eğitim veren bir okulda, CP'li çocuklarla çalışmıştır.

Öğretmen O.S., Ö.E.'nin ince motor gelişiminin olumlu yönde ilerlediğini ancak bu gelişimin sınıftaki akranlarından daha yavaş olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular İMDF'den gelen bilgilerle tutarlılık göstermektedir. Erkek öğrenci Ö.E. CP hastalığından dolayı akranlarına göre dezavantajlıdır ve CP hastalığı nedeni ile ince motor gelişim becerileri de olumsuz yönde etkilenmektedir.

Erkek öğrenci Ö.E. C.P. hastalığı sebebi ile sol kol ve bacağı kullanırken güçlük yaşamaktadır. İnce motor becerisi gerektiren etkinliklerde sol elini kullandığı zaman materyalleri elinden düşürmektedir, kesme, dizme gibi davranışları yaparken eli titrediği için istediği sonucu alamamaktadır. Bu sebeple sol elini kullanmayı genelde reddeder. İnce motor becerisi gerektiren

birçok davranışı yardımıyla yapabilmesine rağmen sol elini kullanmaması gelişiminin hızlı bir şekilde ilerlemesine engel olduğunu düşünmekteyim.

İkinci boyutta ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının ince motor beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okul öncesi öğretmeni O.S. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının erkek öğrenci Ö.E. üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Bu söylem İMDF ile tutarlılık göstermektedir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı içerisinde bulunan etkinlikler deney grubundaki erkek öğrenci Ö.E. çok sevmiştir. Sol elini kullanımı artmış ve sınıf içi yapılan etkinliklerde de sol elini kullanmaya başlamıştır. Özellikle kalem tutma ve yoğurma davranışlarını tam olarak yapmaya başlamıştır. Ö.E. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programına katılmadan önce kalemi doğru şekilde tutamazdı. Artık kalemi doğru şekilde tutuyor ve istenilen şekilleri genelde yardımsız olarak çizebiliyor.

Üçüncü boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklerde gerekli olan ince motor becerilere olan etkisini ele almaktadır. Öğretmen O.S. erkek öğrenci Ö.E.'nin ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı sonrasında ince motor beceri gerektiren diğer etkinliklerde daha az zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Bu bulgular İMDF ile tutarlılık göstermektedir.

Deney grubundaki erkek öğrenci Ö.E. sınıf içi etkinliklerde nesnelerin kontrolünü sağlayamadığı için daha çok geri planda kalmayı tercih ederdi. Ancak ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı süresince Ö.E.'nin özgüveninin arttığını ve sınıf içi etkinliklerde artık pasif kalmak yerine aktif katılım göstermek istediğini söyleyebilirim. Üst üste dizme davranışını artık daha başarılı bir şekilde yapıyor oluşu Ö.E.'nin çok sevdiği bloklarla serbest oyun saatlerinde dilediğince oynamasını sağladı. Serbest oyun saatlerinde çocuklar birlikte kule yaparken Ö.E.'nin blok ekleme sırasında kuleyi devirmesi Ö.E.'yi çok üzüyor, arkadaşları tarafından zaman zaman dışlanmasına neden olabiliyordu. Ancak artık ö.e. Kule yaparken daha başarılı performanslar sergiliyor. Bu durum Ö.E.'nin özgüven gelişimi bakımından da oldukça önemli.

Dördüncü boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yönelik etkisidir. Öğretmen O.S. ince motor becerilerini destekleyen eğitim programının erkek öğrenci Ö.E. nin ince motor beceriler gerektiren etkinliklere katılma isteğini arttırdığını belirtmiştir. Bu ifade bulgular İMDF'den gelen verilerle tutarlılık göstermektedir.

Deney grubunda bulunan erkek öğrenci Ö.E.'nin ince motor becerilerini destekleyen eğitim programı sürecinde ve sonrasında ince motor beceri gerektiren etkinliklere katılma isteği artmıştır. Özellikle kesme ve üst üste dizme davranışı gerektiren etkinliklerde oldukça istekli olduğunu söyleyebilirim.

Beşinci boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmeleri üzerine olan etkisini ele almaktadır. Okul öncesi öğretmeni O.S. ince motor becerilerini oyunla destekleyen eğitim programının erkek

öğrenci Ö.E. nin diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmesi üzerinde bir etki gözlemlendiğini ifade etmiştir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı sonrasında deney grubunda bulunan erkek öğrenci Ö.E. ince motor beceri gerektiren etkinliklere karşı daha ilgili bir hale gelmiştir ancak Türkçe-dil, fen ve doğa etkinlikleri gibi etkinliklere karşı olan tutumunda olumlu ya da olumsuz bir değişim gözlemlenmedi.

Altıncı ve son boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının öğretmenlerin ince motor beceri gerektiren etkinlikleri uyarlama çalışmalarına olumlu etkisi üzerinde durulmuştur. Okulöncesi öğretmeni O.S. ince motor becerilerini oyunla destekleyen eğitim programının kendisine etkinlik uyarlama konusunda yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı içerisinde bulunan etkinlikler gelişimleri farklı seviyelerde olan birçok çocuk için uyarlanabilir niteliktedir. Tipik gelişim özelliği gösteren çocukların da keyifle etkinliklere katılabileceğini düşünüyorum. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programından edindiğim fikirlerle, günlük planlarımı hazırlarken kaynaştırma öğrencilerim için, özellikle parkur etkinlikleri konusunda, daha verimli şekilde uyarlamalar yapacağımı düşünüyorum.

Öğretmen G.U. okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur. Özel eğitim alanında seksen saatlik hizmet içi eğitim almış ve çok sayıda seminere katılmıştır. Altı yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Meslek hayatı boyunca çok sayıda özel eğitim gerektiren öğrenci ile çalışmıştır.

Destek eğitim öğretmeni G.U. çocukların ince motor gelişim düzeyleri alt boyutu ile ilgili olarak, erkek öğrenci Ö.E.'nin ince motor gelişiminin CP hastası olması nedeni ile yavaş olduğunu belirtmiştir. CP hastalığı nedeni ile sol kol ve sol bacağının hasar gördüğünü, Ö.E.'nin gelişiminin olumlu yönde ilerlediğini ancak düzenli ve sürekli olarak çalışması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular İMDF'den gelen verilerle tutarlılık göstermektedir.

Ö.E. grup etkinliklerinde yavaş olduğunu ve etkinliklerde istediği sonucu alamadığını düşündüğü için bu etkinliklere katılmak istemese de bireysel etkinliklere isteyerek katılım göstermektedir. Ö.E.'nin ince motor gelişimi akranlarına göre yavaş ilerlemektedir. Ancak ince motor becerisi gerektiren birçok davranışı fiziksel destek ile yapabilmekte ve gelişimi yavaş olsa da olumlu yönde ilerlemektedir. Ö.E. ince motor beceriler açısından gelişime açık bir çocuktur.

İkinci boyutta ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının ince motor beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Destek eğitim öğretmeni G.U. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı ile birlikte erkek öğrenci Ö.E.'nin artık sol kollunu kullanmayı reddetmediğini, ince motor gelişiminin eskisine göre daha hızlı bir şekilde ilerlediğini ifade etmiştir. Bu söylem İMDF ile tutarlılık göstermektedir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı ile birlikte erkek öğrenci Ö.E. kalem tutma, şekil çizme, yoğurma, katlama, üst üste dizme gibi davranışları hiç yardım almadan ya da sözel

yardımla yapabilir hale gelmiştir. Program içerisindeki etkinlikler Ö.E.'nin sol elini de kullanmasını gerektirdiğinden ince motor gelişimi daha hızlı bir şekilde ilerlemiştir.

Üçüncü boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklerde gerekli olan ince motor becerilere olan etkisini ele almaktadır. Öğretmen G.U. erkek öğrenci Ö.E.'nin ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı sonrasında ince motor beceri gerektiren diğer etkinliklerde sol elini kullanma oranının arttığını ve artık sınıf içi etkinliklerde daha başarılı olduğunu söylemiştir. Bu İMDF ile tutarlılık göstermektedir.

Erkek öğrenci Ö.E., ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının uygulandığı süreçte sınıf öğretmeni O.S. ile yaptığım görüşmeler ve gözlemlerime göre, ince motor beceri gerektiren etkinliklerde artık daha başarılıdır. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının hedeflediği ince motor beceriler birçok davranışın temelini oluşturduğundan Ö.E.'nin edindiği davranışları sınıf içi etkinliklerde de kullanabilmesinin olağan olduğunu düşünüyorum.

Dördüncü boyutta ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yönelik etkisi ele alınmıştır. Öğretmen G.U. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı sonrasında erkek öğrenci Ö.E.'nin ince motor beceriler gerektiren etkinliklere özgüvenli bir şekilde katıldığını ifade etmiştir. Bu ifade bulgular İMDF'den gelen verilerle tutarlılık göstermektedir.

Deney grubunda bulunan Ö.E. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı içerisindeki etkinlikleri sevdiğini sürekli dile getirmektedir, program içerisindeki oyunlardan bahsetmektedir. Sınıf öğretmeni O.S. ile yaptığımız görüşmeler sonucunda Ö.E.'nin sınıf içi etkinliklerde ince motor beceri gerektiren sınıf içi etkinliklere istekli olarak katıldığını, ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı kapsamında uygulanan etkinlikleri sınıfta serbest oyun saatlerinde arkadaşları ile paylaştığını söyleyebilirim.

Beşinci boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi eğitim kurumlarında tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmeleri üzerine olan etkisini ele almaktadır. Destek eğitim öğretmeni G.U. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının erkek öğrenci Ö.E.'nin diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmesi üzerinde bir etki gözlemlemediğini ancak bu programın Ö.E.'nin özgüvenini geliştirdiğini belirtmiştir.

Erkek öğrenci Ö.E.'nin sınıf öğretmeni ile yaptığım görüşmeler doğrultusunda Ö.E.'nin diğer etkinliklere karşı tutumunda bir değişim gözlenmediğini söyleyebilirim. Ancak Ö.E. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı içinde bulunan parkur etkinlikleri ile birlikte başarıma duygusunu tadarak özgüven kazanmış ve birçok ince motor beceriyi edindiğinin de arkındadır. Bir kalem tutma davranışı bile çocuğun kendisine güvenmesi için çok önemli bir adım olduğunu düşünüyorum. Bu sebeple şuan için Ö.E.'nin diğer etkinliklere karşı tutumunda olumlu ya da olumsuz bir değişim gözlenemese de uzun vadede olumlu gelişimler olacağını düşünmekteyim.

Altıncı ve son boyut ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının öğretmenlerin ince motor beceri gerektiren etkinlikleri uyarlama çalışmalarına olumlu etkisi üzerinde durulmuştur. Okulöncesi öğretmeni G.U. ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim

programının kendisine etkinlik uyarlama konusunda fikir verdiğini, yeni bakış açıları kazandığını belirtmiştir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı içerisinde bulunan etkinlikler bana etkinlik uyarlamam ve kendi etkinliklerimi yazmam için fikir verdi. Masa başı parkurların yürüme sorunu olan çocuklar için çok iyi bir aktivite olduğunu düşünüyorum. Parkurları çocukların seviyelerine göre düzenleyerek, birçok çocuğun ince motor becerilerini desteklerken aynı zamanda keyifli vakit geçirmelerini de sağlayabiliriz.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor becerilerinin oyunla desteklenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında 5 yaş grubu CP'li çocukların ince motor becerileri destekleyen oyun tabanlı bir eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programı 24 adet eğitsel etkinlikten oluşmuştur ve haftada 4 etkinlik uygulanarak 8 haftada tamamlanmıştır. Uygulama sürecinde çocuklar tarafından sevilen ya da öğretmen tarafından tekrarı istenen etkinlikler yeniden uygulanarak toplam 32 etkinlik uygulaması yapılmıştır. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı çocukların devam ettikleri anaokulunda ve çocukların destek eğitim saatlerinde, destek eğitim öğretmenleri tarafından bireysel olarak uygulanmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar;

- Çocukların ince motor gelişim düzeyleri
- İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının çocukların ince motor becerileri üzerindeki etkisi
- İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının çocukların diğer etkinliklerdeki ince motor beceriler üzerindeki etkisi
- İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının çocukların ince motor beceri gerektiren etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmelerine olan etkisi
- İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının çocukların diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmelerine yönelik etkisi
- İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının öğretmenin etkinlik uyarlama çalışmalarına dair olumlu etkisi

olmak üzere altı bölümde ele alınmıştır.

Okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor gelişim düzeylerine yönelik sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen öğrencilerden kız çocuğu D.Y.'nin ince motor beceri gerektiren hareketler içerisinde en çok yoğurma davranışında güçlük yaşadığı saptanmıştır. Ön test sonuçlarına göre D.Y.'nin kalem tutma, yoğurma, çevirme ve üst üste dizme davranışları zayıftır. Şekil çizme, kesme ve katlama davranışlarında ise orta düzeyde başarı göstermektedir. Dolayısıyla bu davranışları yaparken fiziksel desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerden erkek çocuğu Ö.E'nin, ince motor beceri gerektiren şekil çizme, yoğurma, kesme ve çevirme davranışlarını orta düzeyde yapabilmektedir. Kalem tutma, katlama ve üst üste dizme davranışlarını ise iyi seviyede yapabilmektedir ancak ön test sonuçlarına bakıldığında Ö.E'nin bu davranışların tüm göstergelerini tek başına yapamadığı, bu davranışları yaparken fiziksel yardıma ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

Ön test sonuçlarına bakıldığında kontrol grubunda bulunan kız çocuğu H.A.'nın kalem tutma, şekil çizme, yoğurma, çevirme ve katlama davranışlarını orta seviyede yapabildiği görülmektedir. H.A. kesme ve üst üste dizme davranışlarını iyi seviyede yapabilmektedir. Ancak bu davranışların tam olarak yapılabilmesi için davranışların alt basamaklarını oluşturan faktörlerin desteklenmesi gerekmektedir.

Kontrol grubunda bulunan erkek çocuğu A.U.'nun çevirme davranışını yapabilme düzeyi zayıftır. Kalem tutma, kesme ve katlama davranışlarını orta seviyede yapabilmektedir. Şekil çizme, yoğurma ve üst üste dizme davranışlarını ise iyi seviyede yapabilmesine rağmen bu davranışların uygulama basamaklarında fiziksel yardıma ihtiyaç duymaktadır.

Ön test sonuçları çalışmaya katılan çocukların ince motor becerilerinin yetersizliği nedeniyle kalem tutma, şekil çizme, yoğurma, kesme, çevirme, katlama ve üst üste dizme davranışlarını tam olarak yapamadıklarını ve bu davranışlar için fiziksel yardıma ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor becerileri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar

Deney grubunda bulunan kız öğrenci kalem tutma davranışını zayıf seviyede yapabilirken son testte bu davranışı iyi düzeyde yaptığı görülmüştür. D.Y. kalem tutuş hareketlerini tam olarak yapabilmeye başlamıştır. Erkek öğrenci ise kalem tutma davranışını ön ve son

testlerde iyi derecede yapmıştır. Son testte kalem tutma davranışına ait yapabildiği gösterge sayısı ön teste göre artmıştır. Ö.E. uygulanan eğitim programı sonrasında kalem tutma becerisini oluşturan göstergeleri, İMDF’de belirtilen sürelerde yapabilmeye başlamıştır. Ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen sonuçlar, ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, deney grubundaki öğrencilerin kalem tutma davranışları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda bulunan kız öğrencinin şekil çizme davranışında yapabildiği gösterge sayısında artış olsa da D.Y. ön testte ve son testte bu davranışını orta seviyede yapabilmiştir. Uygulanan eğitim programı sonrasında D.Y. şekil daire özelliği taşır ve el kağıda değmez göstergelerini fiziksel yardımla yapabilir hale gelmiştir. X ve + şekillerini çizer göstergesini ise tam olarak yapmaya başlamıştır. Erkek öğrenci ise bu davranışta ön testte orta seviyede yapabilirken, son testte iyi derecede yaparak gelişim göstermiştir. Ö.E. daire şeklini çizer faktörünün el kağıda değmez göstergesi haricinde şekil çizme davranışını oluşturan tüm göstergeleri eksiksiz olarak yapabilmeye başlamıştır. Bu verilere bakıldığında, ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, deney grubundaki her iki öğrencinin de şekil çizme davranışlarına yönelik becerilerde ilerleme kaydetmelerini sağladığı görülmektedir.

Yoğurma davranışına yönelik bulgulara göre deney grubundaki kız öğrencinin ön testte zayıf olan becerileri son testte orta seviyeye ulaşmıştır. Hamurun top hali kaybolana kadar açma hareketini yapar, hamurun boyu avuç içinden uzun olacak kadar yuvarlama hareketini yapar, hamur top haline gelene kadar yuvarlama hareketi yapar, merdane kullanır, pasta kalıbı kullanır ve hamuru kalıptan çıkarır göstergelerindeki zayıflıklar kısmen giderilmiştir. D.Y. bu göstergeleri fiziksel yardımla yapabilir hale gelmiştir. Hamura parmak kalıbı çıkacak şekilde sıkma göstergesini de ön testte fiziksel yardımla yaparken son testte yardımsız yapabilmiştir. Erkek öğrenci bu davranışta ön testte orta son testte iyi seviyede başarı göstermiştir. Program sonrasında hamuru açma, sıkma, yuvarlama becerileri gelişen Ö.E. yoğurma davranışının tüm göstergelerini yardımsız olarak yapmaya başlamıştır. Elde edilen bu bulgular ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının deney grubundaki çocukların yoğurma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Kesme davranışına ait ölçümler kız öğrencinin bu davranışta ön testte ve son testte orta düzeyde başarı gösterdiğini göstermektedir. Ancak kız öğrencinin kesme davranışına ait yapabildiği gösterge sayısında artış olmuştur. D.Y. uygulanan eğitim programı sonrasında

kestiği kağıdı diğer eli ile tutmaya, kavis ve köşeleri daha belirgin bir şekilde kesmeye başlamıştır. Erkek öğrenci de Ö.E. kesme davranışını ön ve son testlerde orta seviyede yapabilmektedir. Eğitim programı sonrasında makası yere dik konumda tutar ve kağıdı tutan eli ile kağıdın kesim yönünü takip eder göstergelerini yardımsız yapabilmeye başlamıştır. Bu bulgulara göre ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının deney grubundaki çocukların kesme davranışlarını desteklemektedir.

Deney grubunda bulunan kız öğrenci çevirme davranışını ön testte ve son testte zayıf düzeyde yapabilmektedir. Uygulanan eğitim programı sonrasında kız öğrencinin çevirme davranışını oluşturan göstergelerin sadece bir tanesinde ilerleme gösterdiği bulunmuştur. D.Y. program sonrasında orta sıklıktaki şişe veya kavanozların kapağını fiziksel yardımla açabilmeye başlamıştır. Erkek öğrenci bu davranışı ön ve son testlerde orta seviyede yapabilmektedir. Çevirme davranışına ait yapabildiği gösterge sayısı artmıştır. Diğer eli ile şişe ya da kavanozu tutar göstergesini tam olarak yapmaya başlamış, kalemi gerektiği kadar açar göstergesini ise fiziksel yardımla yapabilmeye başlamıştır. Ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, deney grubundaki öğrencilerin çevirme davranışlarına olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

Deney grubunda bulunan kız öğrenci katlama davranışını ön testte ve son testte bu davranışı orta seviyede yapabilmektedir. Katlama davranışına ait yapabildiği gösterge sayısında artış olmuştur. D.Y. uygulanan eğitim programı sonrasında kağıdı ikiye katlar faktörünün iki göstergesini de yardımsız yapabilir seviyeye gelmiştir.

Erkek öğrenci ise bu davranışı ön testte ve son testte iyi seviyede yapmıştır. Ancak ön testte katlama davranışına ait tam olarak yapamadığı bazı göstergeleri son testte yardımsız yapabilmeye başlamıştır. Uygulanan eğitim programı sonrasında Ö.E.'nin katlama davranışını oluşturan tüm göstergeleri tam olarak yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu veriler ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, deney grubundaki öğrencilerin katlama davranışlarının gelişimini sağladığını göstermektedir.

Üst üste dizme davranışına ait ölçümler kız öğrencinin bu davranışı ön testte zayıf, son testte iyi seviyede yapabildiğini göstermektedir. D.Y. üst üste dizme davranışına ait yapabildiği gösterge sayısını oldukça arttırmıştır. Uygulanan program sonrasında küpleri tutarak kaldırma ile ilgili göstergelerin tamamını yardım almadan yapabilmeye başlamıştır. Erkek öğrencinin ise bu davranışta ön testte ve son testte iyi derecede başarılı olduğunu

göstermektedir. Ancak Ö.E.'nin üst üste dizme davranışına ait yapabildiği gösterge sayısında artış olmuştur. Ön testte en az 3 küpü üst üste koyar ve en az 3 küpü büyükten küçüğe doğru üst üste koyar göstergelerini ön testte yardımla yaparken son testte yardımsız yapabilmeye başlamıştır. Ön testte yardımla yapabildiği en az 6 küpü üst üste koyar ve en az 6 küpü büyükten küçüğe doğru üst üste koyar göstergelerini ise son testte yine yardımla yapabirmiştir. Bu ölçümler doğrultusunda ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, deney grubundaki öğrencilerin üst üste dizme davranışlarının gelişiminde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Tüm bu veriler ele alındığında kalem tutma, şekil çizme, yoğurma, kesme, çevirme, katlama, üst üste dizme gibi davranışlar temellerinde ince motor becerileri barındırdığından ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde kaynaştırma öğrencilerinin motor becerilerinin desteklenmesine yönelik yaptığı çalışmada Kanmaz (2018) hareket eğitim programının çocukların motor becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklerdeki ince motor becerileri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar

Öğretmenlerden gelen veriler, ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı sonrasında çocukların ince motor beceri gerektiren etkinliklerde başarılarının arttığını göstermektedir. Çocuklar ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı ile edindikleri becerileri ince motor beceri gerektiren diğer etkinliklerde de kullanabirmişlerdir. Çalışmaya katılan çocukların kalem tutma ve şekil çizme davranışlarındaki gelişimler, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde daha az fiziksel yardıma ihtiyaç duymalarını sağlamıştır. Özellikle çocukların yoğurma, çevirme, üst üste dizme davranışlarında gözlenen ilerlemeler bu çocukların serbest oyun saatlerine de yansımıştır. Kesme ve katlama davranışlarındaki gelişimler ise özellikle sanat etkinliklerinde daha başarılı olmalarını sağlamıştır. Sanat etkinliklerinde, ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı öncesinde yapmış oldukları çalışmalar ile program sonrasında yapmış oldukları çalışmalar arasındaki farklılıklar çocukların ince motor becerilerindeki gelişimi göstermektedir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor beceri gerektiren etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmelerine olan etkisine yönelik sonuçlar

Deney grubunda bulunan öğrenciler ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı içerisinde bulunan etkinliklerin uygulama süreçlerinde keyifli vakit geçirmişlerdir. Etkinlikleri tekrar tekrar uygulamak istemişlerdir. Ayrıca ince motor beceri gerektiren diğer etkinliklere de katılım istekleri artmış, sol ellerini de kullanarak sınıf içi etkinliklere herhangi bir zorlama olmadan katılım göstermişlerdir. İnce motor becerileri destekleyen eğitim programı ile edindikleri kazanımlar sayesinde nesneler üzerindeki hakimiyetleri artmış ve bu da etkinliklerde daha başarılı olmalarını sağlamıştır. Çocuklar başarılı olabileceklerini bildikleri için ince motor beceri gerektiren etkinliklere artık kendi istekleri ile katılmaktadırlar. İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programını çocukların ince motor beceri gerektiren diğer etkinliklere karşı tutumlarına olumlu yönde etki etmiştir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının çocukların diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmelerine yönelik etkisine dair sonuçlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda uygulanan eğitimin CP'li çocukların diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmelerine doğrudan bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Ancak bu program sayesinde ince motor becerileri gelişen çocukların özgüvenleri artmış ve çocukların arkadaşları ile olan iletişimleri olumlu yönde etkilenmiştir.

İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının öğretmenlerin etkinlik uyarlama çalışmalarına dair olumlu etkisine yönelik sonuçlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri ve destek eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmeler ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının öğretmenlerin etkinlik uyarlama çalışmalarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin günlük planlarını hazırlarken ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının içerisinde bulunan etkinlik modellerinden ilham alarak yeni uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Program içerisinde bulunan masa başı parkur etkinliklerinin farklı seviyelerdeki öğrencilere uyarlanarak uygulanabilirliği açısından öğretmenler tarafından kullanışlı bulunmuştur. Hareket etkinliklerinde parkur kullanımına yönelik çalışmalarında Purtaş ve Duman (2018) parkurların faydalı ve gerekli olduğunu belirtirken, öğretmenlerin parkur planlama konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler de kendi planlarını hazırlarken bu tip parkurlu etkinliklere de yer

vereceklerini belirtmişlerdir. Bu duruma paralel olarak kaynaştırmaya yönelik farklı uygulamalar içerisinde bulunan öğretmenlerin tutum ve uygulamalarının olumlu yönde geliştiği diğer araştırmacılar tarafından da ortaya konulmuştur (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Özdemir, 2010, Çerezci, 2015, Kanmaz & Duman, 2018). İnce motor becerileri destekleyen eğitim programının oyun temelli olması da öğretmenler tarafından olumlu karşılanmış ve faydalı bulunmuştur. Programın çocukların ince motor becerilerine katkı sağlaması sebebiyle öğretmenler programdaki etkinliklerden faydalanarak yeni etkinlikler oluşturacaklarını belirtmişlerdir.

Öneriler

Bu araştırma okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor becerilerini oyunla desteklemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının CP'li çocukların ince motor becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur:

- Bu araştırmada CP'li çocukların ince motor gelişimleri kalem tutma, şekil çizme, yoğurma, kesme, çevirme, katlama ve üst üste dizme davranışları faktörler ve göstergeler oluşturularak 33 madde altında incelenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda mevcut maddeler genişletilerek, CP'li çocukların ince motor becerileri daha geniş kapsamlı alt boyutlarda incelenebilir.
- Bu araştırma CP'li çocukların ince motor becerilerini oyunla desteklemeye yönelik hazırlanmış ve haftada 3 kere olmak üzere 8 hafta boyunca uygulanmak üzere planlanmıştır. Programın çalışma süresinin daha uzun bir sürece yayılması ve uygulama sıklığının artırılmasının çocuklar üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor becerilerini oyunla destekleme çalışmaları yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan farklı engel gruplarındaki çocukların ince motor becerilerini oyunla desteklemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP’li çocukların ince motor becerilerini oyunla destekleme çalışmaları yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda okul öncesi dönemde tam zamanlı veya yarı zamanlı kaynaştırma gruplarında yer alan CP’li çocukların ince motor becerilerini oyunla desteklemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda farklı araştırma yöntemleri kullanılabilir.
- İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı sınıf içerisinde yapılan uyarlanmış etkinliklerle desteklenebilir.
- Ailelere eğitim verilerek ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı içerisindeki etkinlikleri ailelerin de evde bu etkinlikleri uygulaması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök.
- Alp, E. (2010). *Serebral palsi tanılı hastalarımızın demografik, klinik ve laboratuvar özelliklerinin değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi, Selçuk Üniversitesi Meram Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Konya.
- Aral, N. & Gürsoy F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Morpa Kültür.
- Aral N., Kandır A. & Yaşar M. C. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Ya-Pa.
- Arslan, Ü. (2010). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır 1(Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.209- 234). Ankara: Anı.
- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş* içinde (s. 9-31). Ankara: Gündüz.
- Atkın, B. (2013). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim* içinde (s. 19-64). Ankara: Nobel.
- Avcı, N. (2012).Tüm çocuklarla birlikte çalışmak: birlikte eğitim/kaynaştırma. N. Avcı (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (255-265). Ankara: Eğiten Kitap.
- Avramidis, Elias ve Brahm Norwich (2002). Teachers' attitudes towards integration and inclusion: A review of the literature. *European journal of special needs education*, v.17(2), s. 129–147.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa.

- Başıoğlu, G. (2009). *Serebral palsili çocuklarda cinsiyet, beslenme ve fonksiyonel düzeyin vücut kompozisyonu üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Batu, S. & Kırcaali İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Batu, S. & Kırcaali İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Batu, S. (2015). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ.Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimli öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 89-105). Ankara: Pegem.
- Baykoç Dönmez, N. (2014). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.15-28). Ankara: Eğiten kitap.
- Berker, N., Yalçın, S. (2010). *The help guide to cerebral palsy 2*. Amerika: Global Help Organization.
- Biber, K. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri.. F. Gülaçtı & S. Tümkeya (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s. 25-44). Ankara: Pegem.
- Bilgin, M. (2004). Bedensel ve devinsel gelişim. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim psikolojisi ve öğrenme içinde*. (s. 52-73). Ankara: Pegem.
- Cavkaytar, A. & H. Diken, İ. (2005). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök.
- Cavkaytar, A. (2013). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. H. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim olan çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 3-27). Ankara: Pegem.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Çullu, E. (2012). *Serebral palsi çocuk ortopedisi*. İstanbul: Ege.
- Demirci, A. (2006). *İlköğretimde beden eğitimi uygulamaları*. İstanbul: Değişim.
- Demiriz, S; Ulutaş, İ & Karadağ, A. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı.

- Diken, İ. H. & Batu. S. (2013). Kaynaştırmaya giriş. Diken, İ. H. (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilci, T. (2014). *Gelişim psikolojisi*. İstanbul: İdeal.
- Doğru, S.S.Y. & Saltalı N.D. (2009). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Duman, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde beden eğitimi ve oyun*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Duman, G., & Alıcı, C. E. (April, 2017). *Analyzing fine motor skills of children with cerebral palsy in early childhood reverse inclusive education*. 2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences, İstanbul.
- Duman, G., Alıcı, C. E. & Kanmaz, T. (2017). Movement activities in early childhood education. I. Koleva & G. Duman (Eds.), *Educational research and practice* (pp. 389-395). Sofia: St. Kliment Ohridski University.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Eripek, S. (2003). *Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi.
- Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitiminin tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-17). Ankara: Nobel.
- Gürkan, T. (2000). Okul öncesi tanımı kapsamı ve önemi. Ş.Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* içinde (s. 3-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güven, G., & Azkeskin, K. E. (2014). Erken çocukluk eğitimi. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim* içinde (s. 2-50). Ankara: Pegem.
- Güzel Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman. (Ed). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 59-85). Ankara: Gündüz.
- İnanç Y.B., Bilgin, M., K. & Atıcı, M. (2013). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Kanmaz, T. (2017). *Hareketli oyun eğitim programının okul öncesi kaynaştırma eğitimi alan ortopedik engelli çocukların kaba motor becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanmaz, T. & Duman, G. (2018). Hareketli oyun eğitim programının okul öncesi kaynaştırma eğitimi alan ortopedik engelli çocukların kaba motor becerilerine etkisinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, v.4(14), issn 2587-1587.

- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-15. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/482.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim-ilköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı* içinde (s.3-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.14-25). Ankara: Hedef.
- Kuru Turaşlı, N. (2007). Okul öncesi eğitimin kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-24). Ankara: Anı.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-26). Ankara: Anı.
- Livanelioğlu, A., Günel, M.K. (2009). *Serebral palside fizyoterapi*. Ankara: Yeni Özbek.
- MEGEP (2007). *Psikomotor gelişim*. Ankara: MEB.
- MEGEP (2011). *Gelişim alanları*. Ankara: MEB
- MEGEP (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: MEB.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2). 34 -36. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/40/346.pdf> sayfasından ulaşılmıştır.
- Metin, N. (2011). Kaynaştırma, N. Baykoç (Ed.). *Özel eğitim* içinde (87-105). Ankara: Eğiten Kitap.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1983). MEB Mevzuat. *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*. Sayı:2916. <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx#kararname>, Ankara. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. (1997). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=202> sayfasından erişilmiştir.
- Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Oktaç, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Öz Güneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Kıbrıs.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Edirne
- Özgür, İ. (2013). *Engelli çocukları ve eğitimi özel eğitim*. Adana: Karahan.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe.
- Özür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Adana: Karahan.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök.
- Poyraz, C. (2015). Fiziksel gelişim, H. Ergin, A. Yıldız. (Ed.), *Gelişim psikolojisi içinde*. (s. 60- 100) Ankara: Nobel.
- Purtaş, Ö. (2017). *Okul öncesi eğitim programı hareket ve bütünleştirilmiş hareket etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Purtaş, Ö. & Duman, G. (2018). Okul öncesi eğitimde uygulanan hareket etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish J. of Primary Education*, v.2(1), 11-29.
- Purtaş, Ö. & Duman, G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hareket etkinliği parkurlarının incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, v.3(10), 1366-1372.
- Sığırtmaç, A. D., & Gül, E. T. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar yöntemler teknikler*. Ankara: Kök.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi*. Ankara: Anı.
- Törüner, E. K., & Büyükgönenç, L. (2011). *Çocuk sağlığı*. Ankara: Göktaş.
- Tüfekçioğlu, E. (2002). *Okul öncesi 4-6 yaş çocuklarında algısal motor gelişim programlarının denge ve çabukluk üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TÜİK (2012). Türkiye İstatistik Kurumu 2012 İstatistikleri. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı (t.y). *Cerebral palsy*. <http://www.tscv.org.tr/TR/cp-nedir> sayfasından erişilmiştir.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.
- Vuran, S. (2013). *Özel Eğitim*. Ankara: Maya.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, Ö. (2011). *Yedi sekiz yaş grubu kız ve erkek çocukların psikomotor gelişim düzeylerinin TGMD-II testine göre araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye’de okul öncesi eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 12-17). İstanbul: Morpa.

EKLER

EK-1. İzin Formu



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8372087
Konu : Araştırma İzni

06.06.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 30/05/2017 tarihli ve 20893 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Can Eda ALICI'nın "**Okul Öncesi Dönemde Tersine Kaynaştırma Gruplarında Yer Alan Cerebral Palsy'li Çocukların Obje Kontrolü Becerilerinin Desteklenmesi**" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (26 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.

Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Asli ile Aynıdır.

06. Hazir. 2017./201.....

710621

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: ıstatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 01fd-f518-3c89-a96f-138f kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı- Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Bölüm

Yaşınız?

Öğrenim durumunuz?

Görev süreniz?

Engelli çocukların eğitimi ilgili eğitim aldınız mı? (Cevabınız evet ise bu eğitimler hakkında kısaca bilgi veriniz.)

2. Bölüm

1. Okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor becerileri ne düzeydedir?
2. İnce motor becerileri destekleyen eğitim programının okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
3. İnce motor becerileri destekleyen eğitim programının, okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklerde gerekli olan ince motor becerilerine etkisi var mıdır?
4. İnce motor becerileri destekleyen eğitim programının okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların ince motor beceri gerektiren etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkisi var mıdır?
5. İnce motor becerileri destekleyen eğitim programının okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan CP'li çocukların diğer etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkisi var mıdır?
6. İnce motor becerileri destekleyen eğitim programının öğretmenlerin etkinlik uyarlama çalışmalarına olumlu etkisi var mıdır?

EK-3. İMDF

Davranış	Faktör	Gösterge	—	⊥	+
Kalem Tutma	Kağıda dik/yatay çizgi çizer.	Kalem tutuşu yapar. En az 3 cm'lik bir çizgiyi elini kaldırmadan çizer.			
	Başparmağı ile diğer parmaklarına dokunur.	Aktif elin her bir parmağına dokunur. En fazla 5 saniyede yapar.			
	İşaret parmağı ile diğer elinin parmaklarına dokunur.	İşaret parmağı açık, diğer parmakları kapalıdır. En fazla 5 saniyede yapar.			
Şekil Çizme	Daire şekli çizer.	Şekli daire özelliği taşır. El kağıda değmez.			
	Gösterildiğinde kesişen iki çizgi çizer.	X ve + şekilleri çizer. Çizgiler uygun yatay, dikey ve paralel özellikler taşır.			
	Dikdörtgen çizer.	İki çizgi diğer iki çizgiden kısadır. Kısa ve uzun çizgiler benzer uzunluktaadır.			
Yogurma	Oyun hamuru kullanarak basit şekiller yapar.	Hamurun top hali kaybolana kadar açma hareketini yapar. Hamurun boyu avuç içinden uzun olacak kadar yuvarlama hareketini yapar. Hamur top haline gelene kadar yogurma hareketini yapar. Hamura parmak kalıbı çıkacak şekilde sıkma hareketini yapar.			
	Yogurma araçlarını kullanır.	Merdane kullanır. Pasta kalıbı kullanır ve hamuru kalıptan çıkarır.			
Kesme	Makasla geliş güzel keser.	Makası doğru (baş parmak ve orta parmak ile) tutar. Kağıdı diğer eli ile tutar.			
	Kavisli ve köşeli şekilleri keser.	Makas yere dik konumdadır. Kavis ve köşeler belirgindir. Kağıdı tutan diğer el kesim yönünü takip eder.			
Çevirme	Bilek ve el göz koordinasyonu gerektiren hareketler yapar.	Orta sıkılıktaki şişe ya da kavanoz kapağı açar ve kapatır. Diğer eli ile şişe ya da kavanozu tutar.			
	Kalemıraş kullanır.	Kalemi gerektigi kadar açar. Diğer eli ile kalemıraşı tutar.			
Katlama	Kağıdı ikiye katlar.	Kağıt alt parçaya temas eder. Eli ya da elleni ile kağıdı düzleştirir.			
	Tekrar katlar.	Kağıt alt parçaya temas eder. Eli ya da elleni ile kağıdı düzleştirir.			
Üst Üste Dizme	6 küpten kule yapar.	En az 3 küpü tutarak kaldırır. En az 3 küpü üst üste koyar. 6 küpü de tutarak kaldırır. 6 küpü de üst üste koyar.			
	Farklı boyutlarda 6 küpten piramit yapar.	En az 3 küpü tutarak kaldırır. En az 3 küpü büyükten küçüğe doğru üst üste koyar. 6 küpü de tutarak kaldırır. 6 küpü de üst üste koyar.			



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...