



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 471-492

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665

DERLEME

Gönderim Tarihi: 01.08.16

Kabul Tarihi: 05.06.17

Erken Görünüm: 08.06.17

Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Desteklenmesinde Doğal Öğretim Yaklaşımları*

Salih Rakap** 

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Öz

Farklı özel gereksinimlere sahip olan okul öncesi yaş grubundaki çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlarda gerekli sınıf içi ve sınıf dışı destekler sağlanarak eğitim almaları, tarihsel süreç içerisinde entegrasyon, kaynaştırma ya da bütünleştirme yaklaşımları kapsamında Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra diğer gelişmiş ülkelerde 70'li yıllardan beri kullanılagelen bir uygulamadır. Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için temel gerekliliklerden birisi, özel gereksinimli çocuklar ile kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin öğretimde özel gereksinimli çocuklara uyarlama yapma, etkili doğal öğretim yaklaşımlarını belirleme ve bu yaklaşımları kullanma becerilerine sahip olmalarıdır. Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma eğitimi kapsamında, özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için geliştirilmiş doğal öğretim yaklaşımlarını, bu yaklaşımların temel bileşenlerini ve bilimsel dayanaklarını açıklamaktır. Bu bağlamda, ilk olarak, doğal öğretim yaklaşımlarının ortak özellikleri ve tarihsel gelişimi sunulmuş ve takiben alanyazında en çok rastlanan ve en sık kullanılan beş doğal öğretim yaklaşımı (fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, etkinlik temelli müdahale, geçiş temelli öğretim, ve gömülü öğretim) ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Makalenin sonunda, öğretmenleri doğal öğretim yaklaşımlarını kullanma konusunda eğitmek için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma, doğal öğretim, gömülü öğretim, fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, geçiş temelli öğretim, etkinlik temelli müdahale.

Önerilen Atıf Şekli

Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665

*Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 nolu SOBAG Projesi'nin bir çıktısıdır.

****Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., E-posta: salih.rakap@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7853-3825>

Farklı özel gereksinimlere sahip olan okul öncesi yaş grubundaki çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlarda gerekli sınıf içi ve sınıf dışı destekler sağlanarak eğitim almaları, tarihsel süreç içerisinde entegrasyon, kaynaştırma ya da bütünleştirme yaklaşımları kapsamında Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra diğer gelişmiş ülkelerde 70'li yıllardan beri kullanılagelen bir uygulamadır (Odom, 2000). Ülkemizde, 1983 yılında kabul edilen Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nu takiben özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesine olanak tanınmasına rağmen (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014), kaynaştırma uygulamaları 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin yürürlüğe girmesi ile hız kazanmıştır (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Diken, Rakap, Diken, Tomris ve Celik, 2016). Bu yasal düzenlemeler ile okul öncesi eğitim özel gereksinimli çocuklar için zorunlu hale gelmiştir. Buna göre, okul öncesi yaş grubundaki (36 ay ile 66 ay yaş aralığındaki) özel gereksinimli çocukların eğitimlerini öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıflarda veya özel eğitim sınıflarında sürdürmeleri esas olarak kabul edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Ayrıca, Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği de (MEB, 2014) "Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca hazırlanan rapor doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırma yoluyla okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilen 36-66 aylık çocuklar bu kurumlara kaydedilir. Bu sınıfların mevcutları 10 çocuk bulunan sınıflarda iki, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise bir çocuk olacak şekilde oluşturulur." ibaresinden anlaşılabileceği gibi özellikle hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan küçük çocukların kaynaştırma ortamlarında eğitim almasına olanak tanımaktadır. Bu yasal gelişmelerle birlikte, okul öncesi dönemde kaynaştırma sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli çocukların sayısında önemli bir artış görülmeye başlanmıştır (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014). Örneğin, MEB verilerine göre, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 125.000 özel gereksinimli öğrenci, kaynaştırma eğitimi sınıflarında öğrenimlerine devam etmiştir. Bu öğrencilerin 100.000'e yakını ilkököl ve üst kademelerde yer alırken, yaklaşık 25.000'i de okul öncesi kaynaştırma sınıflarında yer almışlardır (MEB, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2013).

Alanyazında, okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi ile ilgili birçok derleme çalışması bulunmaktadır (örneğin, Buysse ve Bailey, 1993; Buysse, Bailey, Smith ve Simeonsson, 1994; National Professional Development Center on Inclusion, 2011; Odom, 2000; Odom ve Diamond, 1998; Odom ve diğ., 2004; Salend ve Duhaney, 1999). Bu çalışmaların ortaya koyduğu önemli sonuçlardan bazıları genel hatlarıyla şunlardır:

1. Erken çocukluk dönemindeki hafif ya da orta düzeyde özel gereksinimli çocukların, ağır düzeyde özel gereksinimli çocuklara kıyasla, kaynaştırma eğitimi ortamlarına yerleştirilme ve bu ortamlarda eğitim alma olasılıkları daha yüksektir.
2. Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okul öncesi sınıflarının kalitesi, sadece özel gereksinimli çocukların yer aldığı okul öncesi özel eğitim sınıfları ve sadece normal gelişim gösteren çocukların yer aldığı genel okul öncesi sınıfları ile kıyaslanabilecek ölçüdedir.
3. Okul öncesi öğretmenleri ile özel gereksinimli çocukların aileleri kaynaştırma uygulamalarına karşı genel olarak olumlu tutumlara sahiptirler.
4. Kaynaştırma eğitiminden erken eğitim dönemindeki özel gereksinimli çocuklar yarar sağladığı gibi normal gelişim gösteren çocuklar da faydalanmaktadır.
5. Öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları kapsamında kullandıkları bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve yaklaşımları, özel gereksinimli çocukların sosyal, gelişimsel ve akademik yönlerden, özel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli çocuklara oranla daha başarılı olmalarına olanak tanımaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin özel eğitim alanyazınında belirtilen etkili doğal öğretim yöntemlerini sınıf

etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında sistematik olarak kullanmaları gerekmektedir. Ek olarak, erken çocukluk özel eğitiminde önerilen uygulamalar (recommended practices in early childhood special education) kapsamında Wolery (2005), özel gereksinimli çocukların okul öncesi müfredatına katılımlarının, öğretmenler tarafından tipik sınıf etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında sistematik olarak uygulanan doğal öğretim yöntemleri ve yaklaşımları ile zenginleştirilebileceğini vurgulamaktadır.

Amerikan Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood; DEC) ve Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children; NAEYC), erken çocuklukta kaynaştırma eğitiminin erişim, katılım ve destek olmak üzere tanımlayıcı üç temel özelliğinin olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda erişim, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarının sahip olduğu öğrenme fırsatlarına, etkinliklere ve ortamlara ulaşımını vurgularken, katılım çocukların günlük etkinlikler, ortamlar ve çevreler bağlamında öğrenmelerinin önemini vurgulamaktadır. Son olarak, destek ise özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine kaynaştırma eğitimi hizmetleri sağlayan öğretmenlere ve diğer uzmanlara sunulacak düzenli hizmetlerin (örneğin, mesleki gelişim fırsatları, sınıflardaki öğretmen çocuk oranının düzenlenmesi ya da özel gereksinimli çocuk bulunan kaynaştırma sınıflarına yardımcı öğretmen verilmesi) önemini vurgulamaktadır (DEC/NAEYC, 2009). Bu bağlamda, katılım özelliğinden de anlaşılacağı gibi özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi ortamlarına erişimi tek başına yeterli değildir. Bu çocukların gelişim ve öğrenmeleri, öğretmenlerin sınıf etkinlikleri ve rutinleri sırasında uygulayacakları etkili doğal öğretim yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkilidir (Rakap, 2013).

İlgili alanyazında, pek çok ortak özelliği olan fakat farklı şekillerde adlandırılan birçok doğal öğretim yaklaşımı bulunmaktadır. Öyle ki, bu yaklaşımlardan bazıları, gömülü öğretim ve etkinlik temelli müdahale örneğinde olduğu gibi eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır. Doğal öğretim yaklaşımları ortak özellikler taşıyalar da, bu yaklaşımların uygulamalarında yani temel bileşenlerinde farklılıklar görülmektedir (Snyder ve diğ., 2015). Bu nedenle, doğal öğretim yaklaşımlarının tanımlarını ve temel bileşenlerinin nasıl uygulandığını ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma eğitimi kapsamında, özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için geliştirilmiş doğal öğretim yaklaşımlarını, bu yaklaşımların temel bileşenlerini ve bilimsel dayanaklarını açıklamaktır. Bu bağlamda, ilk olarak, doğal öğretim yaklaşımlarının ortak özellikleri ve tarihsel gelişimi sunulmuş ve takiben alanyazında en çok rastlanan ve en sık kullanılan beş doğal öğretim yaklaşımı (fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, geçiş temelli öğretim, etkinlik temelli müdahale ve gömülü öğretim) ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Doğal öğretim yaklaşımlarının tanımları, temel bileşenleri ve bu yaklaşımları destekleyen araştırmaların bir özeti sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında, doğal öğretim yaklaşımları ile ilgili bilimsel çalışmalar ayrıntılı olarak ele alınmamıştır.

Doğal Öğretim Yaklaşımlarının Tarihsel Gelişimi

Doğal öğretim yaklaşımları, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerinin doğal ortamlarda desteklenmesini amaçlayan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar, özel gereksinimli çocuklara öğrenme fırsatlarının günlük etkinlik, rutin ve geçişler sırasında sağlanmasının önemini vurgulamaktadırlar (Rule, Losardo, Dinnebeil, Kaiser ve Rowland, 1998; Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall ve McLaughlin, 2013). İlgili alanyazında, pek çok ortak özelliği olan fakat farklı şekillerde adlandırılan birçok doğal öğretim yaklaşımı bulunmaktadır. En yaygın olarak kullanılan ve kaynaştırma eğitimi destekleyen doğal öğretim yaklaşımları fırsat öğretimi (incidental teaching; Hart ve Risley, 1968), doğal bağlama dayalı dil öğretimi (milieu teaching; Hemmeter ve Kaiser, 1994; Warren ve Kaiser, 1986), etkinlik temelli müdahale (activity-based intervention; Bricker ve Cripe, 1989), geçiş temelli öğretim (transition-based teaching; Werts, Wolery, Holcombe-Ligon, Vassilaros ve Billings, 1992) ve gömülü öğretimdir (embedded instruction; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Snyder ve diğ., 2013).

Doğal öğretim yaklaşımlarının tümü dört ortak özellik taşımaktadır. Bunlardan birincisi, planlı ve sistematik öğretimin doğal sınıf ya da ev etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında yapılmasıdır. İkincisi, öğretimde, özel gereksinimli çocukların doğal etkinlik, rutin ve geçişlere tam katılımını sağlayacak ve bu

etkinlikler içerisinde bağımsızlıklarını destekleyecek becerilerin hedeflenmesidir. Üçüncüsü, öğretim denemelerinin genellikle çocuk tarafından ya da çocuğun tercih ve ilgileri doğrultusunda yetişkinler tarafından başlatılmasıdır. Dördüncüsü, planlı ve sistematik öğretimin özel gereksinimli çocuklarla düzenli olarak etkileşim halinde olan yetişkinler tarafından sağlanmasıdır (Rule ve diğ., 1998; Snyder ve diğ., 2015).

Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklara özel eğitim hizmetleri sunan ilk programlarda, öğretim sıklıkla yapılandırılmış ve ayrı ortamlarda (örneğin klinik ortamında ya da terapi odasında), uygulamalı davranış analizi çerçevesinde ayırık denemelerle öğretim kullanılarak yapılmaktaydı (Delprato, 2001; Rakap ve Rakap, 2014). Ayırık denemelerle öğretimde, öğretim öğretmen ya da terapist tarafından öncül (antecedent) olarak sunulan bir yönerge ya da soru ile başlar, çocuk tarafından verilen tepki ile devam eder ve öğretmen tarafından sunulan geri bildirim yani sonuç (consequence) ile tamamlanır. Çocuk tarafından tepki verilmemesi ya da yanlış tepki verilmesi durumunda hata düzeltme (error correction) stratejileri kullanılır. Ayırık denemelerle öğretim yöntemi, sıkı bir şekilde yapılandırılmış, öğretmen tarafından kontrol edilen ve denemeler arası aralığın çok kısa olduğu (sıklıkla 3 saniyeden daha az) bir öğretim yaklaşımıdır (Lovaas, Koegel, Simmons ve Long, 1973). Bu yaklaşım ile öğretim yapılırken, öğretmen ve çocuk ilgi dağıtıcı çok az etmenin olduğu bir ortamda masa başında karşılıklı olarak otururlar ve öğretmen çocuğa öğretilen beceriyi kazanana ya da daha önceden belirlenen performans ölçütüne ulaşana kadar ardı ardına ayırık denemeler sunar (Delprato, 2001).

Araştırmalar, bu yaklaşımın, beceri kazanımı ve akıcılık edinimi için etkili bir yöntem olduğunu tekrarlayan bir şekilde ortaya koymaktadır (Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; McDuffie, 2013a). Ancak, bu yöntemi araştırmalarında kullanan araştırmacılar dahil olmak üzere birçok araştırmacı uygulamalı davranış analizi çerçevesinde uygulanan ayırık denemelerle öğretim yöntemi ile öğrenilen becerilerin farklı kişilere, ortamlara ya da araçlara genellenmesinde, edinilen becerilerin korunmasında ve yapılandırılmış ortamlarda öğrenilen becerilerin başka ortamlara aktarılmasında sorunlar olduğunu ortaya koymuştur (Baer, Wolf ve Risley, 1968; Stokes, Baer ve Jackson, 1974).

Bu sınırlılıkları aşmak amacıyla, 1960'lı yılların sonuna doğru, Hart ve Risley (1968, 1974, 1975), uygulamalı davranış analizi ilkelerini kullanarak alanyazında bilinen ilk doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretimini geliştirmiş ve bu yöntemin sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelen çocuklar üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Hart ve Risley tarafından yürütülen ilk çalışmalardan sonra pek çok çalışma fırsat öğretiminin etkililiğini ortaya koymuştur (örneğin, Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; McGee, Morrier ve Daly, 1999).

1980'li yılların başlarında, fırsat öğretimi yönteminin etkileşim başlatmada sınırlılıklar yaşayan özel gereksinimli çocuklar ile kullanımını sağlamak amacıyla istekte bulunma-model olma (mand-model) ve doğal bekleme süresi (naturalistic time delay) gibi bir grup öğretim yöntemi, fırsat öğretiminin bir uzantısı olarak geliştirilmiştir (Rogers-Warren ve Warren, 1980). 1980'li yılların sonuna doğru Warren ve Kaiser (1986) model olma, istekte bulunma-model olma, doğal bekleme süresi ve fırsat öğretimi yöntemlerini Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi (ya da Çevrenin Yapılandırılmasına Dayalı Dil Öğretim Yöntemi [Güzel-Özmen, 2005]; Milieu Teaching) olarak isimlendirmiştir. 1990'lı yıllarda doğal bağlama dayalı dil öğretimi (DBDDÖ) yaklaşımı, yeni bileşenler eklenerek daha erken yaş grubundaki çocuklara hitap edecek şekilde geliştirilmiştir. Bu bağlamda zenginleştirilmiş DBDDÖ (enhanced milieu teaching) ve dil öncesi DBDDÖ (prelinguistic milieu teaching) yöntemleri alanyazında görülmeye başlanmıştır (Hemmeter ve Kaiser, 1994; Warren, Yoder, Gazdag, Kim ve Jones, 1993).

1990'lı yılların başlarında geliştirilen bir diğer öğretim yaklaşımı ise özel gereksinimli çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer alan özel öğrenme hedeflerini sınıf rutinleri ya da planlanmış etkinlikler içerisinde öğretmeyi amaçlayan etkinlik temelli müdahaledir (Bricker ve Cripe, 1989, 1992; Bricker, Pretti-Frontczak ve McComas, 1998). Yine aynı yıllarda, Wolery ve arkadaşları, özel gereksinimli çocukların etkinlik ve rutinler arasındaki geçişlerde harcadıkları zamanın uzunluğunu dikkate alarak bu zamanın öğretim için kullanılması amacıyla geçiş temelli öğretim yöntemini geliştirmişlerdir (Werts ve diğ., 1992).

Doğal öğretim yaklaşımlarının herbirinde öncelikli vurgu, çocukların öğrenmesini desteklemek amacıyla öğrenme denemelerinin tipik ve düzenli olarak gerçekleştirilen sınıf ya da ev etkinlikleri içine gömülmesidir (Odom ve diğ., 2004). Öğretim denemelerinin etkinlik ve rutinler içerisine gömülmesi (embedding) fırsat öğretimin ortaya çıktığı 1960'lı yılların sonlarından bu yana farklı doğal öğretim yaklaşımları içerisinde kullanılagelen bir yöntem olmasına rağmen, gömülü öğretim (embedded instruction) çok bileşenli bir doğal öğretim yaklaşımı olarak 2000'li yılların başlarından itibaren alanyazında görülmeye başlanmıştır (Pretti-Fontczak ve Bricker, 2001). Gömülü öğretim yaklaşımının etkililiği, sonraki yıllarda birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve bu yaklaşım geliştirilerek günümüzde yaygın olarak kullanılan uygulamalardan biri haline gelmiştir (Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001; Eren, Deniz ve Düzkantar, 2013; Grisham-Brown, Pretti-Fontczak, Hawkins ve Winchell, 2009; Kurt, 2009; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Macy ve Bricker, 2007; Odluyurt, 2011; Odluyurt ve Batu, 2010; Rakap ve Balıkcı, 2016). İzleyen bölümlerde bu doğal öğretim yaklaşımları, yaklaşımların temel bileşenleri ve bilimsel dayanakları ayrı ayrı ele alınmıştır. Alanyazında bu yaklaşımlara ek olarak örneğin rutin temelli müdahale, doğal dil paradigması gibi başka doğal öğretim yaklaşımları da bulunmaktadır. Bu öğretim yaklaşımları, kaynaştırma eğitimi ortamlarında etkililiklerini değerlendirmek üzere gerçekleştirilen deneysel çalışmalar bulunmaması gerekçesiyle bu çalışma kapsamında ele alınmamıştır.

Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching)

1960'lı yıllarda Hart ve Risley tarafından geliştirilen bir doğal öğretim yaklaşımı olan fırsat öğretimi, düşük çevresel girdiye ve ekonomik gelire sahip ailelerden gelen çocukların konuşma becerilerini (miktar ve karmaşıklığını) artırmak, doğal dil kullanımını geliştirmek ve öğrenilen konuşma becerilerinin yeni durumlara genellenmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Akçamete, 2010; Horasan ve Birkan, 2015; Rakap, 2013). Hart ve Risley (1975), fırsat öğretimi, “yetişkin ve çocuk arasında yapılandırılmamış ortamlarda doğal olarak ortaya çıkan, yetişkinler tarafından çocuklara bilgi aktarmak için kullanılan ve çocuğa konuşma becerisi geliştirmesinde yardımcı olan etkileşim” olarak tanımlamıştır. Hart ve Risley (1982), daha sonraki yıllarda fırsat öğretiminin tanımını “karmaşık (gelişmiş) dil kullanımını sağlamak için karşısındaki kişinin bir konu hakkında etkileşim başlatmasını beklemek ve etkileşim başlatıldıktan sonra karşısındaki kişinin daha gelişmiş bir dil kullanmasını sağlayacak şekilde yanıt verilmesi amacıyla kullanılan bir yöntem” olarak geliştirmişlerdir. Fırsat öğretimi yönteminin dört ana temel bileşeni vardır (Fenske ve diğ., 2001; McDuffie, 2013a): (1) Çevrenin, çocuğun ilgi duyacağı nesneler kullanılarak düzenlenmesi, (2) Çocuğun ilgi duyduğu bir nesne hakkında etkileşim başlatmasının beklenmesi, (3) Çocuğun başlattığı etkileşime daha gelişmiş bir dil kullanmasını sağlayacak şekilde yanıt verilmesi, (4) İlgilendiği nesnenin çocuğa verilmesi.

Fırsat öğretiminde, öğretim denemesi, çocuğun çevresinde bulunan bir nesneye ilgi göstermesi ve bazen nesneye ulaşmak için yardım istemesi ile başlar. Örneğin, çocuk nesnenin olduğu yöne bakabilir ya da nesneyi işaret ederek gösterebilir. Yetişkin, çocuğun liderliğini takip eder ve doğru bir tepki vermesini sağlamak amacıyla destekleyici ipucu kullanır. Örneğin, yetişkin, çocuğun nesneye bakışını ya da işaretini takiben “Ne istiyorsun?” diye sorar ve çocuk da “araba” ya da “araba istiyorum” diye tepki verir. Öğretim denemesi, doğal bir sonuç ile yani nesnenin çocuğa verilmesi ile son bulur (Rakap, 2013).

Fırsat öğretiminde, çocuk etkileşim başlatıp (örneğin, ilgilendiği tren oyuncağına bakma) yetişkin daha gelişmiş bir dil kullanımı için çocuğa tepkide bulunduğunda (örneğin, “Ne istiyorsun?” diye sorma), çocuk beklenen tepkiyi verebilir (örneğin, “tren” ya da “çuf çuf”), yanlış ya da eksik tepki verebilir (örneğin, tekrar işaret eder) ya da hiç tepki vermeyebilir. Çocuk doğru tepki verdiğinde yani daha gelişmiş bir dil becerisi kullandığında, yetişkin çocuğun doğru tepki verdiğini onaylar ve hemen oyuncağı çocuğa verir (örneğin, “treni istiyorsun, al bakalım”). Çocuk eksik ya da yanlış tepki verdiğinde ya da hiç tepki vermediğinde, yetişkin doğru tepkinin modelini çocuğa sunar (örneğin, “tren de” ya da “tren istiyorum de”) ve hemen oyuncağı çocuğa verir (Fenske ve diğ., 2001).

Fırsat öğretimi, çocuğun bir etkileşim başlatması ile başlamakla birlikte, önceden yapılan hazırlıklar çocuğun yeni dil becerilerini geliştirmesini desteklemede yardımcı olabilir. Bu hazırlık, uygun dil hedeflerinin

belirlenmesini, çocuğun ilgi duyduğu nesne ve etkinliklerin düzenlenmesini ve nesnelerin çocuğun ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesini içerebilir (Fenske ve diğ., 2001; Hart ve Risley, 1974). Fırsat öğretimi ile çocuğa kazandırılması amaçlanan beceriler belirlenirken, çocuğun mevcut dil repertuarı göz önünde bulundurulmalıdır. Fırsat öğretiminde amaç, çocuğu bir sonraki beceri seviyesine yükseltmektir. Örneğin, henüz iletişim amaçlı sözcük kullanamayan fakat sözcük yaklaşıkları (örneğin araba yerine “aa” ya da “aba” demek) kullanan bir çocuk için “bir kelime kullanarak isteklerini dile getirme” hedef olarak seçilmelidir. Bu bağlamda, çocuk ilk olarak tek sözcük ile konuşmak için cesaretlendirilmeli ve sağlanan modeller çocuğun seviyesine uygun olarak tek sözcüklü olmalıdır.

Fırsat öğretiminin daha sık kullanılmasını sağlamak amacıyla çocuğun doğal çevresi dikkatli bir şekilde düzenlenmelidir. Örneğin, çocuğun ilgi duyduğu oyuncaklar, yiyecekler ve kitaplar raflarda, çocuğun görebileceği fakat ulaşamayacağı yerlere ya da çocuğun yardımsız açamayacağı şeffaf kutulara yerleştirilebilir (Fenske ve diğ., 2001; McDuffie, 2013a). Yetişkinler, fırsat öğretimi kapsamında çocuğun etkileşim başlatmasını desteklemek amacıyla, nesneleri kontrolü altında tutma, çocuğun ilgi duyduğu oyuncak ya da nesnelerle oynama, etkinliğe devam etmek için gerekli olan nesneleri elinde tutma, önce çocuğun ilgi duyabileceği bir nesneye sonra da çocuğa bakma ve çocuğun ilgi duyduğu nesneleri çocuğun oynadığı alana yaklaştırma gibi yöntemleri kullanabilirler (Fenske ve diğ., 2001).

Hart ve Risley, fırsat öğretiminin küçük çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi üzerindeki etkilerini incelemek üzere birçok çalışma yürütmüştür (Hart ve Risley, 1968, 1974, 1975, 1980). Örneğin, araştırmacılar bu çalışmalardan birinde (Hart ve Risley, 1968) ekonomik olarak düşük gelir seviyesine sahip ailelerden gelen 11 çocuğu okul öncesi sınıflarındaki oyun etkinlikleri sırasında sekiz ay boyunca gözlemlemiş ve fırsat öğretiminin bu çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada, yetişkinlerin fırsat öğretimini kullanması ile çocukların bağımsız olarak bileşik cümle kullanımı ve doğal konuşmaları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Hart ve Risley (1974), yaptıkları başka bir çalışmada, fırsat öğretiminin kullanılması ile doğal konuşma arasındaki ilişkiyi okul öncesi yaş grubunda olan ve özel gereksinim riski bulunan 12 çocuk ile serbest oyun etkinlikleri sırasında sekiz ay boyunca incelemiş ve çocukların tümünün istekte bulunmak için isim ve sıfat-isim kombinasyonlarını kullanmada gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Hart ve Risley tarafından yapılan çalışmalarda (Hart ve Risley, 1968, 1974, 1975, 1980), fırsat öğretiminin dil becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkililiği sosyo-ekonomik olarak düşük düzeyde olan ailelerden gelen ve yetersizlik yaşama ya da özel gereksinim geliştirme riski altında olan çocuklar üzerinde incelenmiştir. Fırsat öğretimi daha sonraki yıllarda doğal bağlama dayalı dil öğretimi yaklaşımı kapsamında ya da uyarlanarak özel gereksinimli çocuklar ile kullanılmıştır (Hemmeter ve Kaiser, 1994; Warren ve Kaiser, 1986).

Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi (DBDDÖ; Milieu Teaching)

Hart ve Risley (1968, 1974, 1975, 1980), tarafından gerçekleştirilen araştırmaların olumlu bulgularını temel alarak, diğer araştırmacılar fırsat öğretimi yöntemini uyarlamış, geliştirmiş, genişletmiş ve etkililiğini deneysel olarak incelemişlerdir. Bu çalışmaların sonucu olarak, 1980’li yılların başlarında, model olma, istekte bulunma-model olma ve doğal bekleme süresi gibi yöntemler fırsat öğretiminin bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır (Halle, Baer ve Spradlin, 1981; Rogers-Warren ve Warren, 1980; Warren, McQuarter ve Rogers-Warren, 1984). Daha sonra, Warren ve Kaiser (1986), bu dört yöntemi içeren öğretim yaklaşımını doğal bağlama dayalı dil öğretimi olarak isimlendirmiştir.

DBDDÖ yaklaşımının 1990’lı yıllarda geliştirilen ve alan yazında sıklıkla kullanılan iki çeşidi bulunmaktadır: (a) zenginleştirilmiş DBDDÖ (enhanced milieu teaching) ve (b) dil öncesi DBDDÖ (prelinguistic milieu teaching; Hemmeter ve Kaiser, 1994; Warren ve diğ., 1993). Zenginleştirilmiş DBDDÖ, çevresel düzenlemeler, etkileşim temelli öğretim (responsive teaching) ve DBDDÖ yöntemlerini içeren daha kapsamlı bir doğal dil öğretimi yöntemidir. Dil öncesi DBDDÖ yaklaşımı ise, dil öncesi dönemdeki çocuklara mimikler, göz teması ve vokalizasyon gibi sözel olmayan dil becerilerinin öğretilmesi üzerinde yoğunlaşan bir yaklaşımdır (McDuffie, 2013b).

DBDDÖ yaklaşımının ortaya çıkmasının altında yatan temel nedenlerden biri, çocukların dil becerilerini, bu becerileri kullanacakları doğal ortamlarda öğrenmelerinin önemine olan inançtır (Kaiser, 1993; McDuffie, 2013b). Ek olarak, çocukların ilgi duydukları nesne ve etkinliklerin sunulmasını sağlamak için yapılan çevresel düzenlemeler sayesinde çocuk, çevresinde yer alan ve kendisine gelişmiş dil kullanımına model olabilecek kişiler ile etkileşim kurmak için motive olabilir (Kaiser, Yoder ve Keetz, 1992; McDuffie, 2013b).

Kaiser (1993), DBDDÖ yaklaşımını, “çevresindeki ilgilerini temel alarak çocuğa gelişmiş iletişim tepkilerini (dil becerilerini) öğretmeyi hedefleyen doğal, etkileşim temelli bir öğretim yaklaşımı” olarak tanımlamıştır. DBDDÖ yaklaşımı sekiz temel bileşenden oluşmaktadır (Gilbert, 2008; Kaiser, 1993; Kaiser ve diğ., 1992; McDuffie, 2013b):

1. Öğretimin çocuğun katıldığı günlük etkinlik ve rutinler içerisinde yapılması,
2. Çocuğun doğal olarak istekte bulunmasını sağlamak için çevrenin düzenlenmesi,
3. Etkileşimini desteklemek amacıyla çocuğa tercih edilen oyuncak ve etkinliklerin sunulması,
4. Düzenli sıra alma rutinlerinin geliştirilmesi,
5. Etkileşimi özendirmek ve desteklemek için doğal bekleme süreli öğretim yönteminin kullanılması,
6. Çocuğun mimiklerini kullanarak ya da bir nesneye veya etkinliğe ilgi gösterdiğini belli ederek etkileşim başlatmasının beklenmesi,
7. Çocuğun etkileşim başlatmasını takiben daha gelişmiş dil/iletişim modellerinin sağlanması,
8. Sergilenen dil/iletişim becerilerinin ilgi duyulan nesne ya da etkinlik ile ödüllendirilmesi.

Daha önce bahsedildiği gibi, fırsat öğretimine ek olarak, DBDDÖ yaklaşımı, model olma, istekte bulunma-model olma ve doğal bekleme süreli öğretim yöntemlerini içermektedir. Model olma, çocuğun model olunan dil tepkisini taklit etmesini, sözel olarak istemeyi içermektedir (Güzel-Özmen, 2005; Kaiser, 1993; McDuffie, 2013b). Örneğin, kahvaltı sırasında peynire bakan çocuğa, öğretmenin “peynir de” demesi gibi. Çocuk model olunan dili kullandığında dil kullanımının doğal bir sonucu olarak peynire erişim sağlar. Yetişkin peyniri çocuğa verirken çocuğun dil seviyesine uygun bir şekilde sözel geri bildirim de sunar (“Aferin, peynir! Ahmet’e peynir”). Yanlış tepki ya da hiç tepkide bulunmama, öğretmenin modeli ikinci defa sunması ile devam eder. İkinci modelden sonra çocuk doğru tepki verse de vermese de çocuğa hem peynir hem de sözel geri bildirim sunulur. Çocuk model olunan dili taklit etmesi için daha fazla zorlanmaz.

İstekte bulunma-model olma yönteminde, yetişkin soru sorarak ya da istekte bulunarak çocuğun iletişimsel bir tepkide bulunmasını sağlamayı amaçlar (Kaiser, 1993; Rakap ve Rakap, 2014; Toğram ve Erbaş, 2010). Beklenen tepkiyi vermediğinde çocuğa tepkinin modeli sunulur. Örneğin, öğle yemeği sırasında yetişkin çocuğa “öğle yemeğinde ne yemek istersin?” diye sorduğunda çocuk uygun bir tepki verirse (örneğin, “çorba”), sözel geri bildirim ile birlikte yemeğe erişimi sağlanır. Eğer çocuk tepki vermezse, öğretmen “çorba ya da pilav?” diyerek model sunabilir. Çocuk, örneğin “pilav” derse, yetişkin yanıtı tekrar edip pilavı çocuğa sunabileceği gibi “pilav istiyorum de” diyerek daha gelişmiş bir tepkiye model olabilir. Bu durumda çocuk “pilav istiyorum” derse yetişkin “öğle yemeğinde pilav yemek istiyorsun” diyerek çocuğa yemeği sunar. Tepkide bulunmama ya da yanlış tepki durumlarında, süreç model olma yönteminde olduğu gibi devam eder.

Doğal bekleme süreli öğretim yönteminde ise, yetişkin çocuğa konuşması için beklentili bir yüz ifadesi ile bakarak çocuğun kendiliğinden istekte bulunmasını ya da etkileşim başlatmasını bekler (Diken, 2013; Kaiser, 1993; McDuffie, 2013b; Rakap, 2013). Bu yöntem, çocuğun öğrendiği fakat bağımsız, sık ve düzenli olarak kullanmadığı tepkilerin desteklenmesi için uygulanır. Örneğin, oyun alanına gitmeden önce yetişkin, sınıf kapısının önünde çocuğun montunu elinde tutar ve çocuğa bakar. Çocuk, “mont” ya da “montum lütfen” şeklinde tepkide bulursa öğretmen “al bakalım montunu” ya da “aferin mont” gibi sözel bir geri bildirim eşliğinde çocuğa

montunu verir. Çocuk yanlış tepki verdiğinde ya da hiç tepkide bulunmadığında ise istekte bulunma-model olma ya da model olma yöntemlerinden uygun olan kullanılır.

DBDDÖ yaklaşımının etkililiğini inceleyen çalışmaların büyük bir bölümü ebeveyn-çocuk çiftlerinin katılımı ile yürütülmüş ve bu yöntemin ebeveynler tarafından kullanıldığında çocuklara dil becerileri kazandırmada etkili olduğu ortaya konmuştur (Rakap ve Rakap, 2014; Roberts ve Kaiser, 2011). Snyder ve diğerleri (2015), doğal öğretim yaklaşımlarını inceledikleri alanyazın taramasında, öğretmenlerin doğal sınıf etkinlikleri ve rutinleri sırasında DBDDÖ yaklaşımı kullanımları ile erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların dil ve iletişim becerisi gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen beş çalışma bulmuştur (Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2013; Kaczmarek, Hepting, Dzubak, 1996; McCathren, 2000; Olive ve diğ., 2007; Yoder ve diğ., 1995). Bu beş çalışmaya ortalama yaşı 49.9 ay olan toplam 45 özel gereksinimli çocuk (36 gelişimsel yetersizlik, 6 otizm spektrum bozukluğu, 2 dil ve konuşma yetersizliği ve 1 diğer) ve 19 öğretici katılmıştır. Bu çalışmalarda, DBDDÖ'yü kullanarak öğretim serbest oyun (n=4), halka zamanı (n=3), küçük grup (n=2) ve yeme etkinlikleri (n=2) sırasında yapılmıştır. Çalışmalardan dördünde tek-denekli deneysel araştırma desenleri kullanılırken, birinde grup desenli deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Tek denekli deneysel araştırma desenlerini kullanan çalışmaların hepsi, What Works Clearinghouse (WWC; Kratochwill ve diğ., 2010) ve Horner ve diğerleri (2005) tarafından tek-denekli deneysel araştırma desenlerini kullanan çalışmaların yöntemsel kalitesini incelemek için geliştirilen standartların %83'ünü karşılarken, tek grup desenli deneysel araştırma Gersten ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen yöntemsel kalite standartlarının %67'sini karşılamıştır. Bulgular, bu çalışmalara katılan çocukların tamamının hedeflenen dil becerilerini (örneğin işaret yoluyla eylem sözcükleri kullanma, konuşurken eylem + obje kalıbını kullanma, bağımsız olarak istekte bulunma) kazandıklarını ya da geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, genelleme ve izleme verisi rapor edilen 11 çocuğun tamamının kazandıkları becerileri genelledikleri ve sürdürdükleri de görülmüştür.

Etkinlik Temelli Müdahale (Activity-Based Intervention)

Etkinlik temelli müdahale 1990'lı yılların ilk yarısında geliştirilen ve son 25 yıl içerisinde birkaç kez uyarlanan bir doğal öğretim yaklaşımıdır (Bricker ve Cripe, 1989, 1992; Bricker ve diğ., 1998; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bu yaklaşım ilk olarak, “çocukların bireysel hedef ve davranışlarının rutin ya da planlanmış etkinlikler içine gömüldüğü, işlevsel ve genellenebilir becerilerin geliştirilmesi için doğal öncül ve sonuçların kullanıldığı, çocuk tarafından yönlendirilen etkileşime dayalı bir öğretim yaklaşımı” olarak tanımlanmıştır (Bricker ve Cripe, 1989; Bricker ve diğ., 1998). Daha sonraki yıllarda etkinlik temelli müdahale Pretti-Frontczak ve Bricker (2004) tarafından “erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklara, çoklu öğretim denemelerinin doğal olarak gerçekleşen etkinliklere gömülmesi ve doğal öncül ve zamanlı geribildirim kullanılması yoluyla, işlevsel ve gelişimsel olarak uygun becerilerin kazandırılması ve kazanılan becerilerin genellenmesinin sağlanması (s. 30)” amacıyla geliştirilmiş bir doğal öğretim yaklaşım olarak tanımlanmıştır.

Etkinlik temelli müdahale dört temel bileşen içermektedir (Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004):

1. Öğretimin çocuk tarafından başlatılan rutin ya da planlanmış etkinlikler sırasında yapılması,
2. Öğretim sırasında çocuğa çoklu ve çeşitli gömülü öğretim fırsatlarının sunulması,
3. İşlevsel ve genellenebilir becerilerin öğretiminin hedeflenmesi,
4. Öğretilen beceri ve etkinlik ile doğal ve anlamlı olarak ilişkili olan öncül ve sonuçların kullanılması.

Etkinlik temelli müdahalede öğretim, günlük rutinler (günlük olarak genellikle aynı zaman diliminde belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirilen uyku zamanı, kahvaltı, öğle yemeği, tuvalet, el yıkama gibi etkinlikler; Snyder ve diğ., 2015) ve planlanmış fakat çocuk tarafından başlatılan ya da yönlendirilen etkinlikler sırasında yapılır (Bakkaloğlu, 2008; Özen ve Ergenekon, 2011). Öğretimin çocuğun seçtiği ya da ilgi duyduğu bir etkinlik içerisinde yapılması, çocuğun etkinliğe katılımı için motivasyonunu artıracaktır. Bu durumda, öğretmenin çocuğa

farklı becerilerin öğretilmesi amacıyla çoklu öğretim fırsatları sunmasına olanak tanıyacaktır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Öğretimin günlük rutinler ve planlanmış etkinlikler içerisine gömülmesi, çocuğun gün içerisinde farklı beceriler ile ilgili çoklu öğrenme fırsatlarına sahip olmasına olanak sağlayacağı gibi öğretim yapılması için sınıf dışında ek bir zaman harcanmasının da önüne geçecektir (Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Etkinlik temelli müdahale kapsamında, rutinler tüm becerilerin öğretilmesi için uygun olmayacağı için öğretmenin bazı becerileri kazandırmak için etkinlikler planlaması gerekmektedir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Snyder ve diğ., 2015). Bu etkinlikler planlanırken çocuğun performans düzeyi ve ilgi alanları göz önünde bulundurulmalıdır (Özen ve Ergenekon, 2011).

Etkinlik temelli müdahalede amaç çocuğa işlevsel ve genellenebilir beceriler kazandırmaktır (Bricker ve diğ., 1998). İşlevsel beceriler, çocuğun günlük yaşama bağımsız katılımına ve değişen çevreye uyum sağlamasına yardımcı olan becerilerdir (McWilliam ve diğ., 1998; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2000). Bu becerilere yürüme, yemek yeme, giyinme, selamlaşma, sayı sayma, renkleri tanıma gibi beceriler örnek olarak verilebilir. Genellenebilirlik, öğretim için amaçlanan becerilerin farklı ortam ya da zamanlarda, farklı nesnelerle ya da kişilerle kullanılabilir olmasıdır (Kurt, 2008; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2000; Rakap, 2015). Yukarıda örnek olarak verilen işlevsel becerilere ek olarak, sıra alma, isteklerini bir-iki sözcük kullanarak dile getirme, oyunu belirli bir süre sürdürme, duyguları anlama gibi beceriler de genellenebilir becerilerdir. Bu beceriler, gün içerisinde farklı rutin ve etkinlikler sırasında, farklı nesne ve kişiler ile çalışılabilecek becerilerdir.

Etkinlik temelli müdahalede öğretim denemeleri beceri ve etkinlik ile ilişkili doğal ve anlamlı öncül ve sonuçlar kullanılarak yapılır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Snyder ve diğ., 2015). Alanyazın incelendiğinde, etkinlik temelli müdahale kapsamında öğretim denemelerinin sunulmasında kullanılması önerilen yanlışsız öğretim teknikleri ya da model olma gibi öğretim yöntemlerinin bulunmadığı görülmektedir. Etkinlik temelli müdahale kapsamında öğretmen çocuğun istenilen beceriyi öğrenmesini sağlamak amacıyla yeterli sayıda öğretim denemesi planlamalı ve uygulamalıdır. Öğretim denemelerinde, beceri ve ortam ile doğrudan ilişkisi olmayan öncül ve sonuçlar mümkün olduğu kadar az kullanılmalıdır (Kurt, 2008; Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Örneğin, montunu giyme becerisini yapılandırılmış bir ortamda mont giyme ihtiyacı yokken çalışmak yerine, çocuklar oyun için bahçeye çıkarken ya da eve gitmek için hazırlanırken çalışmak, doğal ve anlamlı öncül ve sonuç sunma olasılığını artıracaktır.

Snyder ve diğerleri (2015), doğal öğretim yaklaşımlarını inceledikleri alanyazın taramasında, öğretmenlerin kaynaştırma sınıfı etkinlikleri sırasında etkinlik temelli müdahale yaklaşımını kullanmaları ile erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların beceri kazanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen üç çalışma bulmuştur (Apache, 2005; Botts, Losardo, Tillery ve Werts, 2014; Losardo ve Bricker, 1994). Çalışmalar kapsamında, ortalama yaşları 53 ay olan 39 özel gereksinimli (34 gelişimsel yetersizlik ve 5 dil ve konuşma yetersizliği) okul öncesi yaş grubundaki çocuğa iletişim becerileri ve motor beceriler (örneğin, nesneleri isimlendirme, nesne kontrolü, sesleri tekrar etme, iki heceli kelimeler kullanma, kafiye oluşturma) etkinlik temelli öğretim yoluyla öğretilmiştir. Bu çalışmalarda, öğretim oyun alanındaki etkinlikler (n=1), halka zamanı (n=1), küçük grup (n=1) ve büyük grup etkinlikleri (n=1) sırasında yapılmıştır. Çalışmalardan ikisinde tek-denekli deneysel araştırma desenleri kullanılırken, birinde grup desenli deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Tek denekli iki araştırma, yöntemsel kalite standartlarının (Horner ve diğ., 2005; Kratochwill ve diğ., 2010) %85'ini karşılarken, tek grup desenli deneysel araştırma, yöntemsel kalite standartlarının (Gersten ve diğ., 2005) %56'sını karşılamıştır. Bulgular, bu çalışmalara katılan çocukların tamamının hedeflenen iletişim ve motor becerilerini edindiklerini ya da geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, genelleme ve izleme verisi rapor edilen 11 çocuğun tamamının kazandıkları becerileri genelledikleri ve sürdürdükleri de görülmüştür.

Geçiş Temelli Öğretim (Transition-Based Teaching)

Geçiş temelli öğretim, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların okul öncesi sınıf etkinlikleri ve alanları arasındaki geçişlerde harcadıkları zamanının büyüklüğünü ortaya koyan çalışma bulgularını (Sainato ve Lyon, 1989; Sainato, Strain, Lefebvre ve Rapp, 1987) temel alarak Wolery ve arkadaşları tarafından

1990'lı yıllarda geliştirilen bir doğal öğretim yaklaşımıdır. Geçiş temelli öğretim, “etkinlik ve rutinler arası geçişleri öğretim fırsatı olarak kullanmayı amaçlayan ve geçişin başında ya da geçiş sırasında çocuğa kısa bir ya da birkaç öğretim denemesinin sunulmasını içeren” bir doğal öğretim yaklaşımıdır (Werts ve diğ., 1992).

Bu yaklaşım ile öğretim yapılırken, etkinlikler arası geçiş başladığında öğretmen çocuğun ilgisini kendisine çeker ve yanlışsız öğretim yöntemlerinden birini kullanarak (örneğin, artan ya da sabit bekleme süreli öğretim) bir ya da birkaç öğretim denemesi sunar. Örneğin, serbest oyun zamanından kitap okuma etkinliğine geçerken öğrenme hedefi bozuk paraları tanıma olan bir çocuğa öğretmeni 1 liralık bozuk parayı gösterip “bu ne?” diye sorabilir ve çocuğa tepkide bulunması için kullanılan yanlışsız öğretim tekniği kapsamında bir süre verir. Çocuğun verdiği doğru tepki (“1 lira”) öğretmen tarafından sunulan geri bildirim ile sonuçlanır (örneğin, “aferin, bu 1 lira”) ve çocuk geçişine devam eder. Çocuk yanlış tepki verdiğinde ya da hiç tepki vermediğinde hata düzeltme süreçleri kullanılır. Başka bir örnekte, sınıf içi etkinliklerden sınıf dışındaki oyun alanına geçiş sırasında, sıra bekleyen ve öğrenme hedefi renkleri isimlendirme olan bir çocuğa öğretmeni yaklaşır, elindeki renkli kartlardan kırmızı olanı göstererek “bu ne renk?” diye sorar ve çocuğa tepkide bulunması için süre verir. Çocuğun doğru cevabı (“kırmızı”) olumlu geribildirimle sonuçlanır (“evet, kırmızı”) ve öğretmen bir sonraki kartın ne renk olduğunu çocuğa sorar. Öğretim denemesi aynı adımları kullanarak tamamlanır. Bu iki örnekten de anlaşılabileceği gibi bazı geçişler kısa olduğu için sadece bir öğretim denemesinin sunulmasına olanak tanırken uzun geçişler sırasında çocuğa birkaç öğrenme fırsatı sunulabilir. Aynı uygulama gün içerisinde farklı geçişlerde tekrarlanarak çocuğa çoklu öğrenme ve öğrendiğini genelleme fırsatları sunulur. Öğretim denemeleri kısadır ve genellikle geçiş ile alakalı olmayan erken akademik becerilerin öğretimi üzerine yoğunlaşır. Bu yaklaşımın amacı, geçişlerde harcanan zamanı öğretim zamanı olarak kullanarak erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların daha fazla öğrenme fırsatına sahip olmasını sağlamaktır (Werts ve diğ., 1992; Wolery, Anthony ve Heckathorn, 1998).

Snyder ve diğerleri (2015), doğal öğretim yaklaşımlarını inceledikleri alanyazın taramasında, yetişkinlerin kaynaştırma sınıflarındaki geçişler sırasında geçiş temelli öğretim yaklaşımını kullanmaları ile erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların okul öncesi akademik becerileri kazanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen üç çalışma bulmuştur (Werts, ve diğ., 1992; Wolery ve diğ., 1998; Doyle, Gast, Ault ve Simpson, 1993). Bu çalışmalara, ortalama yaşları 54.4 ay olan 11 özel gereksinimli çocuk (4 gelişimsel yetersizlik, 3 dil ve konuşma yetersizliği, 2 dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, 1 serebral palsi ve 1 sosyal gecikme) ile yedi öğretmen katılmıştır. Bu çalışmalarda öğretim, etkinlikler ve rutinler arasındaki geçişler (n=3) sırasında yapılmıştır. Çalışmaların tamamında tek-denekli deneysel araştırma desenlerini kullanılmıştır. Çalışmalar, yöntemsel kalite standartlarının (Horner ve diğ., 2005; Kratochwill ve diğ., 2010) %77'sini karşılamıştır. Bulgular, üç çalışmaya katılan 11 çocuğun tamamının hedeflenen okul öncesi akademik becerileri edindiklerini göstermiştir. Ek olarak, genelleme verisi toplanan ve rapor edilen yedi çocuğun tamamının öğrendikleri becerileri genelledikleri ve izleme verisi rapor edilen dört çocukta üçünün kazandıkları becerileri sürdürdükleri görülmüştür.

Gömülü Öğretim (Embedded Instruction)

Öğretimin doğal sınıf etkinlikleri, rutinler ve geçişleri içine gömülmesi fırsat öğretiminden bu yana yukarıda tanımlanan tüm doğal öğretim yaklaşımları kapsamından kulanılagelen bir uygulama olmasına rağmen, gömülü öğretim çok bileşenli bir doğal öğretim yaklaşımı olarak 2000'li yılların başlarından itibaren alanyazında görülmeye başlamıştır (Rakap, 2013). Snyder ve diğerleri (2013), gömülü öğretimi “özel gereksinimli çocukların günlük sınıf etkinliklerine, rutinlerine ve geçişlerine katılımını ve bu etkinlikler içerisinde öğrenmelerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş bir doğal öğretim yaklaşımı” olarak tanımlamaktadırlar. Gömülü öğretimin temelinde öğretmenin ne öğreteceğini (what to teach), ne zaman öğreteceğini (when to teach), nasıl öğreteceğini (how to teach) ve öğretimini nasıl değerlendireceğini (how to evaluate) belirlemesi ve buna göre çocuğa öğretim denemeleri sunması yatmaktadır (Snyder ve diğ., 2013).

Gömülü öğretimde, özel gereksinimli çocuklara işlevsel ve genellenebilir becerilerin doğal olarak kullanılabileceği ortamlarda öğretilmesi amaçlanır (Snyder ve diğ., 2013). Bu kapsamda, öğretmenin öncelikli

öğrenme hedefleri belirlemesi ve belirlenen bu hedefleri ölçülebilir bir şekilde yazması gerekmektedir. Bu hedefler, etkinlik ve rutin temelli doğal değerlendirmeler ya da aile görüşmeleri sonucunda belirlenebileceği gibi bireyselleştirilmiş eğitim programlarından yola çıkarak ya da okul öncesi programında yer alan hedef ve davranışlar gözden geçirilerek de belirlenebilir. Yazılan her öncelikli öğrenme hedefinin *öğrenen* (örneğin, Ömer), *ortam* (örneğin, okula geldiğinde, dışarıda oyun oynarken, ya da serbest oyun sırasında), *destek* (örneğin, yetişkin tarafından sunulan modeli takiben), *davranış* (örneğin, 1-2 sözcük [Selam, günaydın, nasılsın?]) kullanarak arkadaşlarını selamlayacaktır ve *ölçüt* (örneğin, beceriyi günde en az 4 defa olmak üzere 3 gün üst üste uygun olarak kullandığında öğrenmiş olur) olmak üzere beş bileşeni içermesi gerekmektedir. Bu bileşenler göz önüne alınarak yazılan öncelikli öğrenme hedefleri, öğretmene ve sınıfta görev yapan diğer personele, hangi çocuğa ne zaman hangi becerinin öğretileceği, öğretim sırasında çocuğa ne tür bir destek sunulacağı ve çocuğun beceriyi ne zaman kazanmış kabul edileceği hakkında bilgi verir (Rakap, 2015; Snyder ve diğ., 2013).

Gömülü öğretim, okul öncesi müfredatının ve sınıf etkinliklerinin, rutinlerinin ve geçişlerinin özel gereksinimli çocuklara yeterli derecede katılım ve öğrenme fırsatları sağladığı (ya da sağlama potansiyeli olduğu) temeli üzerine kurulmuştur. Müfredat ve etkinlikler motive edici, ilgi çekici, gelişimsel olarak uygun, çocuğun sosyal ve kültürel geçmişiye uygun ve yeterince zorlayıcı (zihinsel ve fiziksel olarak) olmalıdır. Ayrıca, kestirilebilir ve dengeli bir sınıf programının geliştirilmesi ve kullanılması gömülü öğretimin ne zaman uygulanacağını belirlemenin açısından önemlidir (Snyder ve diğ., 2013). Yüksek kaliteli, iyi organize edilmiş sınıf etkinlikleri gömülü öğretimin etkili bir şekilde uygulanması için temel oluşturmaktadır.

Gömülü öğretimde öğretim, tamamlanmış öğretim denemeleri yoluyla yapılır. Bir tamamlanmış öğretim denemesi, doğal olarak ortaya çıkan ya da öğretmen tarafından sunulan öncül, çocuk davranışı ve davranışı takiben doğal olarak ortaya çıkan ya da öğretmen tarafından sunulan sonuç bileşenlerinden oluşur (Bishop, 2014; Bishop, Snyder ve Crow, 2015; Rakap, 2017; Snyder ve diğ., 2013). Örneğin, öğretmen, kırmızı topu göstererek “Bu ne renk?” diye sorduğunda çocuk “Kırmızı” der ve öğretmen “Evet, bu kırmızı bir top” diyerek çocuğa topu verir. Çocuk öncülü takiben yanlış tepki verdiğinde ya da hiç tepki vermediğinde hata düzeltme süreci uygulanır.

Gömülü öğretimin son temel bileşeni öğretimin değerlendirilmesidir. Bu bağlamda, öğretimi yapan kişi kendisine ilk olarak “Gömülü öğretim denemelerini planlayıp uygulayabiliyor muyum?” sorusunu sorar. Bu aşamada öğretmen, her bir öncelikli öğrenme hedefi için günlük ya da haftalık kaç öğretim denemesi planladığını, bunlardan kaçını uygulayabildiğini ve uyguladığı denemelerden kaçının tamamlanmış öğretim denemesi olduğunu değerlendirir. İkinci soru ise, “Gömülü öğretim uygulamaları işe yarıyor mu?” yani “Çocuklar hedef davranışlarda belirtilen becerileri öğrenebiliyorlar mı?” sorusudur. Öğretmen bu iki soruya verdiği yanıtlar doğrultusunda, kendisine “Öğretimimde değişiklik yapmalı mıyım?” sorusunu sorar ve gerekli olan durumlarda değişiklikler yapar (Snyder ve diğ., 2013).

Snyder ve arkadaşları (2015) ile Rakap ve Parlak-Rakap (2011), okul öncesi dönemde (3-5 yaş aralığı) gömülü öğretim uygulamalarının çocuk kazanımları üzerindeki etkilerini inceleyen iki alanyazın taraması yapmışlardır. Araştırmacılar, dört aşamalı bir arama süreci sonunda, gömülü öğretim uygulamalarının okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklara beceri kazandırma üzerindeki etkilerini inceleyen 15 deneysel çalışma bulmuşlardır. Bu 15 çalışmaya, farklı özel gereksinimlere sahip 33’ü erkek 12’si kız olmak üzere toplam 45 çocuk katılmıştır. Bu çocukların sahip oldukları özel gereksinim türleri gelişimsel yetersizlik (n=15), dil ve konuşma yetersizliği (n=10), otizm spektrum bozukluğu (n=9), çoklu yetersizlik (n=4), serebral palsi (n=3), Down sendromu (n=2) ve diğer yetersizliklerdir (n=2). Çalışmalarda gömülü öğretim 35 yetişkin tarafından uygulanmıştır. Bu çalışmalarda öğretim, etkinlik merkezleri (n=9), küçük (n=4) ve büyük (n=4) grup etkinlikleri, öğünler (n=2) ve halka zamanı (n=1) sırasında yapılmıştır. On beş çalışmanın tamamında tek-denekli deneysel araştırma desenleri kullanılmıştır. Çalışmalar, yöntemsel kalite standartlarının (Horner ve diğ., 2005; Kratochwill ve diğ., 2010) %75’ini karşılamıştır. Gömülü öğretim uygulamalarının çocukların beceri kazanımları üzerindeki etkilerine bakıldığında ise, 15 çalışmaya katılan 45 çocuğun tamamının hedeflenen davranışları öğrendiği ve genelleme sonuçları rapor edilen 14 çocuktan 12’sinin öğrendikleri davranışları yeni ortamlara ve kişilere genelledikleri görülmüştür. Ayrıca, kalıcılık verileri rapor edilen 13 çocuktan 12’sinin öğrendikleri becerileri öğretimin sona

ermesinden iki ile sekiz hafta sonrasında gerçekleştirilen izleme oturumları sırasında korudukları görülmüştür. Bu alanyazın taramalarının bulguları, gömülü öğretimin farklı yeterliliklere sahip yetişkinler tarafından doğal sınıf etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında uygulandığında farklı özel gereksinimlere sahip okul öncesi yaş grubundaki küçük çocuklara farklı gelişimsel alanlardan becerilerin öğretiminde, genellenmesinde ve korunmasında etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç

Bu çalışmada, kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim-öğretime devam eden özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için geliştirilmiş beş doğal öğretim yaklaşımı (fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, etkinlik temelli müdahale, geçiş temelli öğretim ve gömülü öğretim), bu yaklaşımların temel bileşenleri ve bilimsel dayanakları açıklanmıştır. Doğal öğretim yaklaşımları, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklara beceri kazandırmada etkililiği bilimsel çalışmalar ile kanıtlanmış yaklaşımlardır (Rule ve diğ., 1998; Snyder ve diğ., 2015). Bu yaklaşımlar, daha önce belirtilen dört temel özelliği taşımalarına rağmen uygulamanın yapıldığı etkinlikler ve uygulama sırasında öğretilen beceriler bakımından farklılıklar göstermektedirler (Snyder ve diğ., 2015). Örneğin, geçiş temelli öğretim sadece etkinlikler ve rutinler arasındaki geçişler sırasında uygulanırken genel olarak okul öncesi akademik kavramların (örneğin renkler, sayılar, şekiller) öğretiminde kullanılmaktadır. Fırsat öğretimi ve doğal bağlama dayalı dil öğretimi, genellikle dil ve konuşma becerilerinin yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri sırasında öğretilmesini amaçlamaktadır. Etkinlik temelli müdahale, farklı gelişimsel alanlardan birçok becerinin öğretilmesine olanak tanımasına rağmen öğretmenlerin halihazırda sınıflarında kullandıkları etkinliklere ek olarak öğretilecek beceriler için etkinlikler planlamalarını ve uygulamalarını gerektirmektedir. Gömülü öğretim de, etkinlik temelli müdahale gibi farklı gelişimsel alanlardan birçok becerinin ve kavramın öğretilmesi için kullanışlı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı diğer doğal öğretim yaklaşımlarından farklı ve avantajlı kılan özellik ise okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli uyarlamalar yaparak halihazırda sınıflarında uyguladıkları etkinlikler, rutinler ve geçişler sırasında öğretim yapmalarına olanak tanımasıdır. Gömülü öğretim, bir okul günü boyunca sadece bir etkinlik sırasında öğretim yapılması yerine, öğretimin gün içerisinde dağıtılmasını ve dolayısıyla özel gereksinimli çocukların farklı etkinlikler, rutinler ve geçişler sırasında çoklu öğrenme fırsatları yakalamalarını sağlar (Rakap, 2013; Snyder ve diğ., 2013).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için temel gerekliliklerden birisi, özel gereksinimli çocuklar ile kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin öğretimde uyarlama yapma, etkili doğal öğretim yaklaşımlarını belirleme ve bu yaklaşımları kullanma becerilerine sahip olmalarıdır. Bu çalışma, okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin doğal öğretim yaklaşımları hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olacaktır. Çok bileşenli doğal öğretim yaklaşımlarının özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde doğru ve güvenilir bir şekilde sıklıkla kullanılması, ancak uygulama desteği içeren kaliteli mesleki gelişim programları sayesinde olacaktır (Boyd, Kucharczyk ve Wong, 2016). Araştırmalar, doğal öğretim yaklaşımlarının yıllardır kullanıldığı Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde dahi öğretmenlerin sınıf içi yardım sunulmadan bu yöntemleri doğru ve etkili bir şekilde kullanamadıklarını göstermektedir (Rakap, 2017; Snyder ve diğ., 2015). Bununla birlikte, öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim programlarının etkililiğini inceleyen çalışmalar, bilimsel dayanaklı uygulamaların hizmet öncesi dönemde etkili yöntemler kullanılarak öğretilmesinin, öğretmenlerin bu uygulamaları hizmet içi dönemde kullanma potansiyelini artırdığını ortaya koymaktadır (Rakap, 2016; Scheeler, 2008; Scheeler, Bruno, Grubb ve Seavey, 2009).

Doğal öğretim yaklaşımlarının kaynaştırma sınıflarında eğitim alan erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkileri ile öğretmenler için mesleki gelişim alanında yürütülen çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde, özellikle özel eğitim ve okul öncesi eğitim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına hizmet öncesi dönemde doğal öğretim yaklaşımlarının uygulamalı bir şekilde sunulması gerekmektedir. Bu, çeşitli özel eğitim dersleri kapsamında yapılabileceği gibi doğal öğretim yaklaşımlarını ele alan farklı dersler yoluyla da yapılabilir. Doğal öğretim yaklaşımlarına yönelik içerik ne şekilde sunulursa sunulsun mutlaka öğretmenlik uygulaması ya da staj dersleri ile aynı dönemde

sunularak öğretmen adaylarına gerçek sınıflarda uygulama yapma ve uygulamaya dayalı geri bildirim alma fırsatı sunulmalıdır.

Halihazırda hizmet içi düzeyde görev yapmakta olan öğretmenler için ise doğal öğretim yaklaşımlarının ele alındığı mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Ancak, bu programlar, öğretmenlerin aktif katılımlarını sağlamak ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla örnek olay ve vaka incelemeleri, video örnekleri, tartışma ve beyin fırtınası için sorular oluşturma, rol oynama, yazılı ve sözlü örnekler ile eğitimcilerin model olması gibi yöntemlerin kullanılmasını içermelidir (Snyder, Denney, Pasia, Rakap ve Crowe, 2011). Doğal öğretim yaklaşımları bir oturum yerine çoklu oturumlar şeklinde ele alınarak, öğretmenlere oturumlarda öğrendikleri yeni bilgi ve becerileri sınıflarında uygulama olanağı sağlanmalı ve uygun olduğunda ev ödevleri verilmelidir. Bu sayede öğretmenlerin kendi sınıflarında birebir yaşadıkları örnekleri ve deneyimlerini oturumlara taşıyabilmelerine, diğer öğretmenler ve eğitimciler ile tartışabilme ve geri bildirim alma fırsatı yakalayabilmelerine olanak tanınacaktır. Ek olarak, öğretmenlere, uygulamayı desteklemek amacıyla sınıf içi uygulama yardımı sunulmalıdır. Bu yardım, sınıf-içi koçluk (gözlem+görüşme) şeklinde sunulabileceği gibi, teknoloji yoluyla (web-tabanlı ya da e-mail kullanılarak) koçluk sağlanmasını da içerebilir.

Kaynaklar

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akçamete, G. A. (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Apache, R. R. G. (2005). Activity-based intervention in motor skill development. *Perceptual & Motor Skills*, 100(3), 1011-1020.
- Baer, D., Wolf, M., & Risley, R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97.
- Bakkaloğlu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(2), 393-406.
- Bishop, C. (2014). High quality instruction through complete learning trials: Blending intentional teaching with embedded instruction. *KITS Newsletter*, 23(3), 1-4.
- Bishop, C. D., Snyder, P. A., & Crow, R. E. (2015). Impact of video self-monitoring with graduated training on implementation of embedded instructional learning trials. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 170-182.
- Botts, D. C., Losardo, A. S., Tillery, C. Y., & Werts, M. G. (2014). A comparison of activity-based intervention and embedded direct instruction when teaching emergent literacy skills. *The Journal of Special Education*, 48(2), 120-134.
- Boyd, B. A., Kucharczyk, S., & Wong, C. (2016). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. In B. Reichow, B. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 335-347). Switzerland: Springer International Publishing.
- Bricker, D., & Cripe, J. (1989). Activity-based intervention. In D. Bricker (Ed.), *Early education of at-risk and handicapped infants, toddlers, and preschool children* (2nd ed.) (pp. 251-274). Palo Alto, CA: VORT.
- Bricker, D., & Cripe, J. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention* (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Buyse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26(4), 434-461.
- Buyse, V., Bailey, D. B., Smith, T. M., & Simeonsson, R. J. (1994). The relationship between child characteristics and placement in specialized versus inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(4), 419-435.
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions a procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- Christensen-Sandfort, R. J., & Whinnery, S. B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(4), 211-222.

- Çakıroğlu, O., & Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(4), 213-221.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(3), 315-325.
- Diken, Ö. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 315-354). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, İ. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., & Çelik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children*, 29(3), 231-238.
- Eren, B., Deniz, J., & Düzkanar, A. (2013). The effectiveness of embedded teaching through the most-to-least prompting procedure in concept teaching to children with autism within orff-based music activities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1877-1885.
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. In C. Maurice, G. Green & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 75-82). Austin, TX: Pro-Ed.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 149-164.
- Gilbert, K. (2008). Milieu communication training for late talkers. *SIG 1 Perspectives on Language Learning and Education*, 15(3), 112-118.
- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S. R., & Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(3), 131-142.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 18-27.
- Halle, J. W., Baer, D. M., & Spradlin, J. E. (1981). Teachers' generalized use of delay as a stimulus control procedure to increase language use in handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(4), 389-409.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 109-120.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(2), 243-256.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411-420.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1980). In vivo language intervention: Unanticipated general effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(3), 243-256.

- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1982). *How to use incidental teaching for elaborating language*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 269-289.
- Horasan, M. M., & Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 361-383.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-180.
- Kaczmarek, L. A., Hepting, N. H., & Dzubak, M. (1996). Examining the generalization of milieu language objectives in situations requiring listener preparatory behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 139-167.
- Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental perspective. In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 63-84). Baltimore, MD: Brookes.
- Kaiser, A. P., Yoder, P. J., & Keetz, A. (1992). Evaluating milieu teaching. In S. F. Warren & J. E. E. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention. Communication and language intervention series*, Vol. 1, (pp. 9-47). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., & Rindskopf, D. M., et al. (2010). *Single-case designs technical documentation*. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf
- Kurt, O. (2008). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (ss. 162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kurt, O. (2009). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, O., & Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 53-64.
- Losardo, A., & Bricker, D. (1994). Activity-based intervention and direct instruction: A comparison study. *American Journal on Mental Retardation*, 98(6), 744-765.
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(1), 131-166.
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.
- McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(1), 21-29.
- McDuffie, A. (2013a). Incidental teaching. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1559-1561). New York, NY: Springer.

- McDuffie, A. (2013b). Milieu teaching. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1857-1860). New York, NY: Springer.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 24(3), 133-146.
- McWilliam, R. A., Ferguson, A., Harbin, G. L., Porter, P., Munn, D., & Vandiviere, P (1998). The Family-centeredness of individualized family service plans. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 69-82.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Retrieved from http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2010-2011*. Retrieved from <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2010-2011/icerik/69>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html
- National Professional Development Center on Inclusion. (2011). *Research synthesis points on practices that support inclusion*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, Author. Available at <http://npdci.fpg.unc.edu>
- Odluyurt, S. (2011). The effects of constant time delay embedded into teaching activities for teaching the names of clothes for preschool children with developmental disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1457-1460.
- Odluyurt, S., & Batu, E. S. (2010). Teaching inclusion preparation skills to children with developmental disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1563-1572.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood special education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., et al. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.
- Olive, M. L., Cruz, B., Davis, T. N., Chan, J. M., Lang, R. B., & O'Reilly, M. F., et al. (2007). The effects of enhanced milieu teaching and a voice output communication aid on the requesting of three children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1505-1513.
- Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 359-362.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001). Use of the embedding strategy during daily activities by early childhood education and early childhood special education teachers. *Infant and Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 11(2), 111-128.

- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. D. (2004). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Rakap, S. (2013). *Engagement behaviors of young children with disabilities: Relationships with preschool teachers' implementation of embedded instruction* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville, FL.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.
- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 181-211). Ankara: Pegem Akademi.
- Rakap, S. (2017). *Impact of coaching on pre-service teachers use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms*. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139.
- Rakap, S., & Balıkcı, S. (2016). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 17-26.
- Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 79-96.
- Rakap, S., & Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, 13, 35-51.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 180-199.
- Rogers-Warren, A., & Warren, S. (1980). Mands for verbalization: Facilitating the display of newly trained language in children. *Behavior Modification*, 4(3), 362-382.
- Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L. A., Kaiser, A., & Rowland, C. (1998). Research challenges in naturalistic intervention. *Journal of Early Intervention*, 21(4), 283-293.
- Sainato, D., & Lyon, S. (1989). Promoting successful mainstreaming transitions for handicapped preschool children. *Journal of Early Intervention*, 13(4), 305-314.
- Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D., & Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(3), 285-291.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Scheeler, M. C. (2008). Generalizing effective teaching skills: The missing link in teacher preparation. *Journal of Behavioral Education*, 17(2), 145-159.
- Scheeler, M. C., Bruno, K., Grubb, E., & Seavey, T. L. (2009). Generalizing teaching techniques-From university to K-12 classrooms: Teaching preservice teachers to use what they learn. *Journal of Behavioral Education*, 18(3), 189-210.
- Snyder, P., Denney, M., Pasia, C., & Rakap, S., & Crowe, C. (2011). Professional development in early childhood intervention: Emerging issues and promising approaches. In C. Groark (Series Ed.) & L. Kaczmarek (Vol. Ed.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families*, Vol. 3. *Emerging trends in research and practice* (pp. 169-204). Santa Barbara, CA: Praeger/ABC-CLIO.

- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. In V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). Baltimore, MD: Brookes.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning a systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97.
- Stokes, T., Baer, D., & Jackson, L. (1974). Programming the generalization of a greeting response in four retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(4), 599-610.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1467-1495.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Toğram, B., & Erbaş, D. (2010). The effectiveness of instruction on mand model-one of the milieu teaching techniques. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38(1), 198-215.
- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 291-299.
- Warren, S. F., McQuarter, R. J., & Rogers-Warren, A. P. (1984). The effects of mands and models on the speech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49(1), 43-52.
- Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., & Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(1), 83-97.
- Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., & Billings, S. S. (1992). Efficacy of transition-based teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children*, 15(4), 320-334.
- Wolery, M. (2005). DEC recommended practices: Child-focused practices. In S. Sandall, M. L. Hemmeter, B. J. Smith, & M. E. McLean (Eds.), *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education* (pp. 71-106). Longmont, CO: Sopris West.
- Wolery, M., Anthony, L., & Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching: Effects on transitions, teachers' behavior, and children's learning. *Journal of Early Intervention*, 21(2), 117-131.
- Wolery, M., Doyle, P. M., Gast, D. L., Ault, M. J., & Simpson, S. L. (1993). Comparison of progressive time delay and transition-based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 160-176.
- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Goldstein, H., Alpert, C., Moussetis, L., & Kaczmarek, L., et al. (1995). An exploratory comparison of milieu teaching and responsive interaction in classroom applications. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 218-242.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 3, Page No: 471-492

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665

REVIEW

Received Date: 01.08.16

Accepted Date: 05.06.17

OnlineFirst: 08.06.17

Naturalistic Instructional Approaches to Support Inclusion of Preschool Children with Disabilities*

Salih Rakap** 

Ondokuz Mayıs University

Abstract

Educating preschool children with disabilities along with their typically developing peers with in- and out of class support is a common practice that has been used since 1970s in the United States and other developed countries. Over the years, the practice has been named as mainstreaming, integration, and inclusion. For inclusive education to be successful, teachers who work with children with disabilities in inclusive settings should be able to adapt their instructional practices and have the skills to identify and use naturalistic instructional approaches. The purpose of this paper was to describe five commonly used naturalistic instructional approaches designed to support development and learning of preschool children with disabilities in inclusive settings, explain active ingredients of these approaches, and present a summary of scientific evidence for their effectiveness. These approaches included incidental teaching, milieu teaching, activity-based intervention, transition-based teaching, and embedded instruction. At the end of the paper, the author discussed the features of effective professional development programs for training pre- and in-service teachers to use naturalistic instructional approaches.

Keywords: Inclusion, naturalistic instruction, embedded instruction, incidental teaching, milieu teaching, transition-based teaching, activity-based intervention.

Recommended Citation

Rakap, S. (2017). Naturalistic instructional approaches to support inclusion of preschool children with disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 471-492. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665

*Work described in this article was supported, in part, by Grant 115K427 from the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) to the Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey.

**Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Turkey. E-mail: salih.rakap@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7853-3825>

The practice of including young children with disabilities in preschool settings in which all children play, develop, and learn has been in existence for over three decades (Odom, 2000). For children with disabilities to benefit from inclusive education, they should be provided with systematic and intentional instruction during ongoing classroom activities (Wolery, 2005). Naturalistic instructional (NI) approaches have been identified as intentional approaches to instruction that show promise for supporting the development, engagement, and learning of preschool children with disabilities (Snyder et al., 2015). The purpose of this paper was to describe five commonly used NI approaches designed to support development and learning of preschool children with disabilities in inclusive settings, explain key components of these approaches, and present a summary of scientific evidence for their effectiveness. At the end of the paper, the author briefly discussed features of effective professional development programs for training pre- and in-service teachers to use NI approaches.

Naturalistic Instructional Approaches: Description and Evidence-Base

Incidental teaching (IT). Hart and Risley (1975) described this procedure as “the interaction between an adult and a child, which arises naturally in an unstructured situation and which is used by the adult to transmit information, or give the child practice in developing a skill.” Hart and Risley conducted several studies to investigate the effectiveness of incidental teaching for facilitating language and communication skills of young children (Rakap, 2013). For example, they observed 11 children of families identified as economically disadvantaged during free play activities in preschool classrooms over eight months and examined the effects of IT in these children’s language abilities. The use of incidental teaching was associated with increases in unprompted use of compound sentences and spontaneous speech (Hart and Risley, 1968).

Milieu teaching (MT). Kaiser (1993) described MT as “a naturalistic, conversation-based teaching procedure in which the child’s interest in the environment is used as a basis for eliciting elaborated child communicative responses” (p. 77). In MT, the adult arranges the environment to promote child engagement, and uses naturally occurring antecedents and consequences to teach target language skills to young children. Four instructional procedures are in MT: model, mand-model, naturalistic time delay, and incidental teaching. Snyder et al. (2015) identified five studies in the literature that investigated the relationships between the use of MT procedures and learning outcomes of young children with disabilities. These studies included 45 children with disabilities. Across the studies, the researchers reported positive outcomes with respect to children’s learning; all 45 children acquired the skills taught; 11 generalized and maintained the skills.

Activity-based intervention (ABI). Pretti-Frontczak and Bricker (2004) described ABI as a naturalistic approach that aims to “promote the acquisition and generalization of functional and developmentally appropriate skills in young children by embedding multiple learning opportunities into authentic activities using logically occurring antecedents and timely feedback” (p. 30). ABI involves four key components: (a) using child-directed, routine, and planned activities, (b) providing multiple and varied embedded learning opportunities, (c) delivering timely and integral feedback and consequences, and (d) developing functional and generative skills (Pretti-Frontczak and Bricker, 2004). Snyder et al. (2015) identified three studies in the literature that examined the effects of using ABI during preschool activities on the learning outcomes of young children with disabilities. Studies included 39 children with disabilities. The use of ABI was found to be effective in promoting skill acquisition for 34 children, generalization for 11 children, and maintenance for 11 children.

Transition-based teaching (TBT). Transition-based teaching (TBT) is defined as “a technique designed to use transitions as instructional opportunities and involves delivering a brief trial or trials at the beginning of a transition (Werts, Wolery, Holcombe-Ligon, Vassilaros and Billings, 1992). In this approach, the teacher secures the child’s attention and provides an instructional trial using a teaching procedure once a transition between activities or areas is initiated. The instructional trial or trials were typically brief and focused on a discrete (often pre-academic) skill that was not necessarily relevant to the transition (Werts et al., 1992). Snyder et al. (2015) identified three studies in the literature that investigated the effects of using TBT on learning outcomes of young children with disabilities. These studies included 11 children with disabilities. The use of TBT was found to be

effective in promoting skill acquisition for 11 children, generalization for 7 children, and maintenance for 4 children.

Embedded instruction (EI). Snyder et al. (2013) described EI as identifying times and activities when (learning opportunities) for teaching a child's priority learning targets are implemented in ongoing activities, routines, and transitions (of inclusive preschool classrooms). In EI, child engagement and learning in everyday activities, routines, and transitions is supported by focusing on what to teach, when to teach, how to teach, and how to evaluate. What to teach refers to functional, generative, and measurable priority learning targets. When to teach emphasizes the use of ongoing activities, routines, and transitions as instructional contexts. How to teach highlights the use of intentional and systematic instructional procedures to create embedded learning opportunities and to provide embedded instruction learning trials. How to evaluate refers to the activities for monitoring implementation of instruction and child progress toward achieving learning targets (Snyder et al., 2013). Snyder et al. (2015) and Rakap and Parlak-Rakap (2011) identified 15 studies focused on embedded instruction. A total of 45 children with disabilities participated in the studies. Results showed that all 45 children learned or improved skills taught, 12 children generalized, and 12 maintained the skills they learned.

Conclusion

NI approaches are effective practices in supporting development and learning of children with disabilities in inclusive settings (Rule et al., 1998; Snyder et al., 2015). In order to use NI approaches frequently with fidelity, teachers, often, need high quality professional development support (Boyd, Kucharczyk and Wong, 2016). In pre-service level, teacher candidates should be given opportunities to learn about NI approaches and practice these approaches in real classrooms with performance feedback. In in-service stage, teachers should be provided with high quality workshops followed by in-class implementation support.

Reproduced with permission of copyright owner. Further reproduction
prohibited without permission.