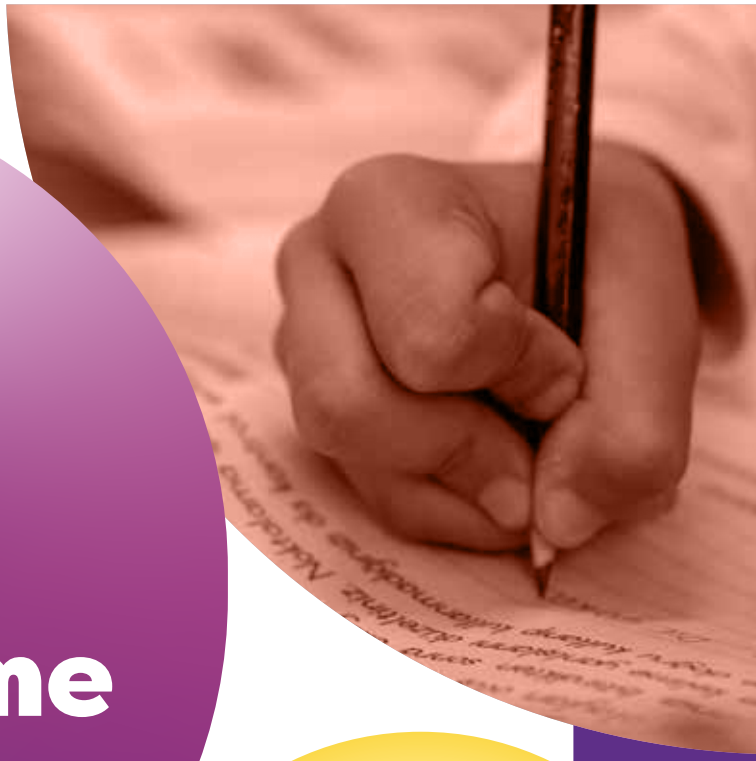
Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP

Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi



Eğitimde Bütünleştirme Zirvesi

Farklılıklarımızla Bir Bütünüz!

BİLDİRİ KİTABI

İKG PRO İNSAN KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ PROGRAM OTORİTESİ

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP

Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

EĞİTİMDE BÜTÜNLEŞTİRME ZİRVESİ

BİLDİRİ KİTABI

ANKARA 2022

İKG PRO İNSAN KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ PROGRAM OTORİTESİ

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

EĞİTİMDE BÜTÜNLEŞTİRME ZİRVESİ

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

21-22 Haziran 2022

Berk Grup Matbaacılık
Zübeyde Hanım Mahallesi Kâzımkarabekir Caddesi No:31/104 Altındağ
ANKARA
e-posta :info@berkmatbaacılık.com

ISBN: 978-975-11-6071-3

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

EĞİTİMDE BÜTÜNLEŞTİRME ZİRVESİ
BİLDİRİ KİTABI

21-22 Haziran 2022 Ankara/Türkiye

GENEL YAYIN YÖNETMENİ

Prof. Dr. Kemal Varın NUMANOĞLU

EDİTÖRLER

Ebubekir AYDIN
Deniz GÜLER
Büşra Şeyma BİÇEN KARTAL
Gürsen VURAL
Dr. Merve ÖKTEN
Dr. Kübra AKBAYRAK

DÜZENLEME KOMİTESİ

Büşra Şeyma BİÇEN KARTAL, MEB
Deniz GÜLER, MEB
Gürsen VURAL, MEB
Serap ERDEĞER, MEB
Gülsüm SAYIN, MEB
Gonca ÇAKIR BOZDEMİR, MEB
Seda SOYDEMİR, MEB
Murat KALKANDELEN, MEB
Gülhan ERSOY, MEB
Serpil TOPALCA, MEB
Dr. Merve ÖKTEN, MEB
Dr. Kübra AKBAYRAK, MEB
Jale GÜNEŞ, MEB
Ayfer ÜZMEN, MEB

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ZİRVE BİLİM KURULU

Prof. Dr. Cevriye ERGÜL, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU, Osman Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa OTRAR, Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi Üniversitesi

ZİRVE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ
Prof. Dr. Gözde AKOĞLU
Prof. Dr. Halil İbrahim DİKEN
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Prof. Dr. Pınar GİRMEN
Prof. Dr. Saadettin ÖZDEMİR
Prof. Dr. Sefa BULUT
Prof. Dr. Taner ALTUN
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Doç. Dr. Adem PEKER
Doç. Dr. Aysun ÇOLAK
Doç. Dr. Burak KARABEY
Doç. Dr. Burcu SEZGİNSOY ŞEKER
Doç. Dr. Gürkan ERGEN
Doç. Dr. Hakan ÖZAK
Doç. Dr. Mehmet BOYACI
Doç. Dr. Muhammet ÖZTABAK

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

Doç. Dr. Murat DOĞAN
Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
Doç. Dr. Seray OLÇAY
Doç. Dr. Sonnur IŞITAN
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Büşra SUBAŞI YURTÇU
Dr. Öğr. Üyesi Işıl TEKİN
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin TURAN
Dr. Öğr. Üyesi Emel GENÇ
Dr. Öğr. Üyesi Emre EV ÇİMEN
Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ
Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ GENÇ
Dr. Öğr. Üyesi Hacer DOLANBAY
Dr. Öğr. Üyesi Kemal AFACAN
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT
Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOPER
Öğrt. Gör. Dr. Mustafa ATAK
Araş. Gör. Faruk BOZDAĞ
Araş. Gör. Dr. Özge Sultan BALIKÇI

İKG PRO İNSAN KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ PROGRAM OTORİTESİ

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

YAZARLAR

Abdullah SADAN
Ahmet Can ABBAK
Ahmet KARA
Alaattin BAHŞİ
Aladdin KARACAN
Arzu YILDIZ
Asiye DURSUN
Atika Havva DOKUMACI
Ayşe ZAMBAK
Ayşenur ŞAHİN
Bahadır ÇAĞATAY
Bahri BAYKARA
Banu ALTUNAY
Başak SAY
Battal KANBAY
Betül EROL
Beyhan ZAMBAK
Beyza EYÜBOĞLU
Burçin OKUMUŞ
Burhan TURGUT
Cahit POLAT
Cebrail YILDIRIM
Ceren BAHADIR
Damla IŞITAN KILIÇ
Damla Işıtan KILIÇ
Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN
Dr. Hasan Hüseyin SELVİ
Dursun AYKUL
Duru KAYACI
Edibe Neva GÜRBÜZ
Ekim Deniz AYDIN
Elif ARSLAN
Emrah KÖSEOĞLU

İKG PRO İNSAN KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ PROGRAM OTORİTESİ

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP

Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

Engin KAYAKESER
Erkan AKDEMİR
Esma YİĞİT
Esra KARABAĞ KÖSE
Esra YALÇINKAYA
Fatih ORTAAKARSU
Fatma AVCI
Fatma BAKAR
Fatma Gülşah AYDIN
Ferat DALAMAN
Ferhat BAYAR
Filiz KARAPINAR
Filiz KILIÇ SAĞLAM
Fitnat TAVACI
Funda SEL
Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ
Gülay ÇELİK
Gülay GÖKTAŞ
Hacer KILIÇKIRAN
Hacı Bekir BÜKER
Hakkı Münip BUYAN
Hamza TURAL
Havva Buket ECEVİT
İbrahim BAŞARAN
İclal Makbule TOPRAKKAYA
İlker GÖNEN
İlyas GÜRSES
İnci Merve GÜVENÇ
Kadriye ŞİMŞEK
Kadriye ZOBU
Kerim CÜCE
M. Serkan YAZICI
Mehmet Akif CİHAN
Mehmet DOĞAN

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP

Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

Mehmet KÜÇÜKGÖZ
Meltem KÜÇÜKARSLAN
Meral DENİZ
Meral YILDIRIM
Merve KÖKSAL
Mesut AŞIK
Metin BOZKURT
Mine ULUDAĞ TÜFEKÇİ
Muhammet DÖNGEL
Murat İPEK
Murat Mücahit YENTÜR
Mustafa ERGUN
Nazlı BARIŞ
Nilay YÜCEL
Nuray ARSLAN
Nurşin AKMAN
Okan ÇENGEL
Oktay AKSOY
Oktay TAN
Ozan YILMAZ
Ömer SARI
Özge ÇEVİK
Özge KOCA
Özlem YALÇINKAYA
Ramis DİKYOL
Seniha KURTOĞLU
Serap DOĞAN
Serhat YILDIZ
Serkan OLCAYCAN
Seval TOPCU
Sevil ALTUNDAL
Sultan KURT
Sümeyye OKYAR
Şefika MUTLU

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

Şenay BAŞ
Şerife DOĞAN
Tülay ÖZDEN AYBEK
Uğur BAY
Uygar İNAL
Ümit MURADOĞLU
Vahdeddin ŞİMŞEK
Veis BAYRAKTAR
Yağmur İrem COŞGUN
Yahya ÇIKILI
Yasemin ERGENEKON
Yasemin İPEK
Yusuf AKELMA
Zekiye ÇELEBİ

2022

İKG PRO İNSAN KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ PROGRAM OTORİTESİ

ÖNSÖZ

Değerli Eğitimde Bütünleştirme Zirvesi Katılımcıları,

"Farklılıklarımızla Bir Bütünüz" sloganı ile başlattığımız Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi (BEGEP), 17 Aralık 2019 tarihinde düzenlenen açılış konferansı ile başladı. Projemiz Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti mali desteğiyle uygulanmakta olan bir teknik yardım projesidir ve Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir.

Yola çıkış hedefimiz, ülkemizdeki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kalitesini arttırarak tüm öğrencilerin topluma entegrasyonunu sağlamak ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında rol alan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer aktörlerin gelişimlerini desteklemek yoluyla; yenilikçi, sürdürülebilir ve bütünleştirici bir eğitim sistemine katkı sağlamak. Projemiz süresince, Bilim ve Sanat Merkezleri (BILSEM), Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ve örgün eğitim kurumlarının her kademesinde görev yapan öğretmen, idareci, konuyla ilgili çalışma yapan sivil toplum kuruluşları ve ailelere pilot illerimiz olan Ankara, Adana, Balıkesir, Bursa, Diyarbakır, Erzurum, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Konya, Samsun ve Trabzon'da düzenlediğimiz faaliyetlerimiz ve eğitimlerimizle ulaştık ve ulaşmaya devam ediyoruz.

Politika ve uygulama düzeyinde, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere odaklanmak suretiyle ulusal ve yerel düzeyde uygulanan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin akademik bir tartışma ortamı oluşturulması ve en önemlisi bu konuda hedef kitlemizde farkındalığın artırılmasını amaçladığımız "Eğitimde Bütünleştirme Zirvesi" projemizin en önemli faaliyetleri arasında yer almaktadır.

Zirve kapsamında sunulan akademik bildiriler, sahadaki eğitimcilerimiz için birer yazılı kaynak olarak yol gösterici olacak, bu alanda yer alan bilgilerin yaygınlaşmasına katkı sağlayacak ve bütünleştirici eğitimin bilimsel boyutunu destekleyecektir.

Yapılan çalışmalarla amacımız, kaynaştırma/bütünleştirmeye dair ortak dil oluşturmak ve anlayış geliştirmektir. Bu nedenle bu süreçte rolü olan tüm paydaşlara dokunmak ve birlikte yol almak istiyoruz. Kaynaştırma /Bütünleştirme derken biz sadece özel eğitim ihtiyacı olan çocuklardan bahsetmiyoruz. Aksine birlikte aynı eğitim ortamlarında bulunan tüm çocuklarımız ve onların aileleri ve öğretmenleri bizim öncelikle ulaşmak istediğimiz hedef grubumuzdur.

Bu etkinliğin, gelecekte kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kalitesini artırmaya yönelik büyük katkıları olacağına inanıyorum.

Prof. Dr. Kemal Varın NUMANOĞLU
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürü

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM: ÖZET BİLDİRİLER 16

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERİN İSTİHDAMI: NE BİLİYORUZ? NELER YAPMALIYIZ? 17

HAYALİMDEKİ GÖKKUŞAĞI PROJESİ İLE ÖZEL EĞİTİMDE TOPLUMSAL SOSYAL BÜTÜNLEŞTİRME ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI: İZMİR ÖRNEĞİ 19

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİME DAHİL EDİLMESİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ 21

ÖĞRETMENLERİN OSB OLAN ÖĞRENCİLERİN BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİNE DEVAMI İLE İLGİLİ TUTUMLARININ İNCELENMESİ 22

KAYNAŞTIRMA/ BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARINDA AİLELERİN ÇOCUKLARININ HAKLARINI BİLMELERİ KONUSUNUN İNCELENMESİ: YOZGAT İLİ YERKÖY İLÇESİ ÖRNEĞİ 24

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN GPDP KAPSAMINDAKİ ETKİNLİKLERE KATILIMINI İÇEREN BÜTÜNLEŞTİRİCİ EĞİTİM UYGULAMASINA YÖNELİK ÇALIŞMA 26

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN AİLELERİNİN BEKLENTİLERİ .28

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİ İLE SANAT TERAPİ 29

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN ENGEL TÜRÜ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 30

BİR LİSEDEKİ TÜRK VE SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN BÜTÜNLEŞTİRME KAPSAMINDA AKRAN ETKİLEŞİMLERİNİN İYİLEŞTİRİLMESİ 32

STEM EĞİTİMİNDE BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARI ÖRNEĞİ: STEM KARİYERLERİNİ KEŞFEDİYORUM 34

ETKİLİ OKULUN BİLEŞENLERİ: KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ 36

KÜLTÜRLERARASI ÇATIŞMA DURUMLARINDA ARABULUCULUK YÖNTEMİNİN BÜTÜNLEŞTİRMEYE ETKİSİ 37

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DİKKAT EKSİKLİĞİ ve HİPERAKTİVİTE KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ 38

İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ENGELLİ BİREYLERİ KONU EDİNMESİ YÖNÜNDEN İRDELENMESİ 39

BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİMDE DEĞERLİLİK ALGISINI YÜKSELTEREK SOSYAL UYUM SAĞLAMA 40

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN ERKEN TANILANMASI VE EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (Malatya İli Örneği) 42

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME KAVRAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN METAFOR ALGILARI 44

ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULLARINDA ÇOCUKLARINI BEKLEYEN ANNELERİN BECERİ VE YETERLİLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ 45

KAYNAŞTIRMA / BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK DİSİPLİNLER ARASI EĞİTİMİN GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ GELİŞİMLERİNE ETKİSİ* 46

EVDE FEN EĞİTİMİ HAKKINDA ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİ 49

DÜNYADAN İYİ UYGULAMA ÖRNEĞİ OLARAK 'FİNLANDİYA BÜTÜNLEŞTİRME ÇALIŞMALARI' 51

BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİNDE OTİZMLİ BİR ÖĞRENCİ: BİR ANLATI ARAŞTIRMASI 53

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN GÖZÜYLE SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ: KÖY OKULU ETNOGRAFİSİ 55

STEAM'LE ÖĞRENMEK HİÇ ZOR DEĞİL! 56

SİMGESEL ÖDÜL SİSTEMİ VE BÜTÜNLEŞTİRİCİ MOTİVASYON 58

FARKLILIKLARIMIZ İLE BİR BÜTÜNÜZ AYNI PUZZLE'NIN PARÇALARIYIZ! BÜTÜNLEŞTİRME KAPSAMINDA ZEKÂ (KUTU) OYUNLARI UYGULAMASI 60

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN PANDEMİ SÜRECİNDEKİ FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME TEPKİLERİNİN İNCELENMESİ 62

İŞİTME ENGELLİLER İÇİN ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALI DERS KİTABI 63

HACI BEKTAŞI VELİ VE YUNUS EMRE DİLİNDEN ANADOLUDA SEVGİ: UÇURTMAMDA SEVGİ VAR 64

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRENCİLERİN İLGİ VE YETENEKLERİNİN KEŞFEDİLMESİ 65

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ 67

EĞİTİMİN GİZLİ GÖZÜ ERKEN TANILAMA VE MÜDAHALE SİSTEMİ 69

İNGİLİZCE ÖĞRENİM SÜREÇLERİNDE MOBİL TEKNOLOJİLERİN KULLANILMASINA YÖNELİK ÖĞRENCİ TUTUMLARI 71

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI HAKLARA YÖNELİK FARKINDALIKLARI 73

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCE, ENDİŞE VE TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 75

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN YÖNELİM VE BAĞIMSIZ HAREKETE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 76

DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİYLE GERÇEKLEŞTİRİLEN İSİM ÖĞRETİMİNİN AZ GÖREN ÖĞRENCİLERİN DOĞRU PARÇASI KAVRAMINI KAZANMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ 78

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ, YÖNETİCİ VE PSİKOLOJİK DANIŞMAN ALGILARI: BİR METAFOR ANALİZİ 80

2. BÖLÜM: TAM BİLDİRİLER 81

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE AKRAN ETKİNLİKLERİ YAPMANIN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE EMPATİ VE FARKINDALIK DEĞERLERİNİN OLUŞMASINA ETKİSİ 82

ÇOCUK HAKLARI ÇERÇEVESİNDEN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARI 111

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN ÖRNEK BİR SINIFTA BİLİMSEL KEŞİF ETKİNLİĞİ: AMGEN BİYOTEKNOLOJİ DENEYİMİ 146

OTİZMLİ ÖĞRETMENLERİN SESLERİ: BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİNE FARKLI BİR PERSPEKTİFTEN BAKMAK 172

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (RAM) MÜDÜRLERİNİN "EĞİTİMDE BÜTÜNLEŞTİRME" KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI 196

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME 223

İLAHİYAT VE İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTELERİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL EĞİTİME VE ÖZEL EĞİTİM İHTİYACI OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ 249

BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARINDA İYİ BİR ÖRNEK; KEÇİÖREN YAMANTÜRK MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ 261

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNE İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 270

ÖZELİM BEN BİLİRİM (ÖBENBİL) 283

GELENEKSEL SOKAK OYUNLARININ, ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARLA DİĞER ÇOCUKLARIN BÜTÜNLEŞMESİ ÜZERİNDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ 317

LİSE DÜZEYİNDE ÖZEL EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN SOSYAL YAŞAMA KAZANDIRILMASINA YÖNELİK UYGULAMALAR (BODRUM İLÇESİ ÖRNEĞİ) 331

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ÖZ YETERLİKLERİ 349

İLKOKUL SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA SUNULAN EĞİTİM HİZMETLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: ÇAYCUMA İLÇESİ ÖRNEĞİ 378

DEĞERLERİMİZİN IŞIĞINDA ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ 405

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNE PANDEMİNİN ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 430

OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ 451

EĞİTSEL TANILAMA VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE GÖREV ALAN REHBERLİK ve ARAŞTIRMA MERKEZİ PERSONELİNİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN BELİRLEMESİ 458

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE TOPLUM KAYNAKLARINI KULLANMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ 473

ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULLARI İLE MESLEK LİSELERİNDE UYGULANAN KONAKLAMA HİZMETLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ BÜTÜNLEŞTİRİCİ EĞİTİM KAPSAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI 495

ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM YOLLARI HAKKINDA ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ 510

1. BÖLÜM: ÖZET BİLDİRİLER

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERİN İSTİHDAMI: NE BİLİYORUZ? NELER YAPMALIYIZ?

Serap DOĞAN[1], Yasemin ERGENEKON[2]

ÖZET

İstihdam, maddi kazanç sağlamak, sosyal ilişkilerde bulunmak, sosyal statü elde etmek, günlük rutinlere ve yaşamsal etkinliklere anlamlı biçimde katılmak açılarından son derece önemlidir (Campen ve Cardol, 2009; Solomon, 2020). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim güçlükleri (Walsh, Lydon, ve Healy, 2014), duyusal uyaranlara aşırı hassasiyet göstermeleri, rutinlere aşırı bağlılıkları, iş ortamındaki değişikleri kabul etmemeleri, direnç göstermeleri (Hayward, McVilly ve Stokes, 2013), iş ortamlarındaki sosyal kuralları ve sosyal açıdan incelik/nezaket gerektiren davranışları anlamada ve yerine getirmede güçlük yaşamaları (Vogeley vd., 2013), bilişsel yeteneklerindeki ve sosyal becerilerdeki sınırlılıkları, uygun olmayan davranışlara sahip olmaları (Holwerda vd., 2012) gibi spektruma özgü durumları nedeniyle istihdamları çok daha güç ve sıkıntılı olabilmektedir (Schall, 2010; Schall ve McDonough, 2010; Solomon, 2020). Ancak bu güçlüklere rağmen OSB olan bireylerin diğer bireylere göre güçlü ve üstün olan bazı özellikleri de bulunmaktadır. Bunlar alanyazında iş ortamında verilen sorumlulukları son derece düzgün ve söylenilen şekilde gerçekleştirme, işin gerektirdiği detaylara fazlasıyla dikkat etme, olağanüstü görsel beceri özelliklerine sahip olma şeklinde ifade edilmektedir (Ergenekon, 2021; Scott vd., 2017). Dolayısıyla OSB olan bireylerin işgücüne katılımları ve istihdamı sağlandığında bu bireyler sadece maddi kazanç sağlamayacak, aynı zamanda yapılan işin niteliği de artabilecektir. Bu bağlamda bu bireylerin istihdamı konusunda yapılan araştırmaların incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, OSB olan bireylerin istihdamına, istihdama katılımlarına, istihdamlarının önündeki engellere ilişkin bilgi vermek, alanyazındaki bilgiler ışığında ülkemizdeki istihdam politikaları ve uygulamalarını tartışarak önerilerde bulunmaktır. Araştırma modeli: Bu araştırma durum çalışmalarından açıklayıcı/tanımlayıcı durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Açıklayıcı/tanımlayıcı durum çalışmaları bir duruma ilişkin bilgiyi bir ya da iki durumla örnekleyerek verir.

[1] Arş. Gör. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep. Email: serapdoganserap@gmail.com
[2] Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir. Email: yaseminergenekon@gmail.com.

Okuyucuların/dinleyicilerin bir konuda soru işaretlerini gidermeyi amaçlar (Dawey, 1991).

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında, ülkemizde ve dünyada yetersizliği olan bireylerin işgücüne katılım ve istihdam oranlarının çok düşük olduğu belirtilmektedir (Şen, 2018). İstihdamın tüm bireyler için önemi ve insan yaşamına katkıları belirtilmesine rağmen yetersizliği olan bireylerin ve özellikle de OSB olan bireylerin istihdamı konusuna yeterli özenin ve önemin verilmediği, istihdam konusunda OSB olan bireylerin adeta görünmez olduğu raporlanmaktadır (Walsh vd., 2014). Uluslararası alanyazında OSB olan bireylerin %25'inin istihdam edildiği, istihdam edilen bireylerin çoğunu yüksek işlevli bireylerin oluşturduğu (Holwerda vd., 2012) ifade edilmektedir. Ülkemizdeyse bu bireylerin istihdamına özgü bir istatistiksel veriye ulaşılamamıştır.

Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında OSB olan bireylerin istihdamına yeterli önemin gösterilmediği görülmektedir (Holwerda vd., 2012; Lindsay vd., 2015). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2020 verilerine göre ülkemizde genel nüfusun işgücüne katılma oranı %49,5, çalışabilir durumda olan engellilerin işgücüne katılımları %22, 2011 verilerine göre ise engelli işsizlik oranı %7,6 olarak belirtilmiştir. TÜİK'in 2016 yılı raporunda ülkemizdeki engelli memur sayısının 43.151 olduğu ve dil ve konuşma, görme, işitme, ortopedik, ruhsal ve duygusal, süreğen hastalık ve sınıflanamayan kategorilerinde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla ülkemiz açısından OSB olan bireylerin istihdamı konusunun son derece sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya ilişkin çeşitli öneriler bulunmaktadır. Bunlar; OSB olan bireylerin istihdamında araştırmaların sayısı arttırabilir, kapsamı genişletilebilir, ülkemizde engelli birey çalıştırma kotası, evde çalışma, kişisel çalışma, korumalı işyerlerinin sayısı arttırılabilir (Şen, 2018), ortaokul sonrasından başlamak üzere bu bireylerin eğitim programları işe yerleştirme dikkate alınarak planlanabilir, çevresel yaklaşım 2 dikkate alınarak bireylerin gelecekte bulunacakları ortamlar düşünülerek çeşitli beceriler öğretilebilir.

Anahtar Kelimeler: İstihdam, OSB olan bireylerin istihdamı, çalışma, mesleki beceriler.

HAYALİMDEKİ GÖKKUŞAĞI PROJESİ İLE ÖZEL EĞİTİMDE TOPLUMSAL SOSYAL BÜTÜNLEŞTİRME ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI: İZMİR ÖRNEĞİ

Funda SEL[1], Dr. Murat Mücahit YENTÜR[2]

ÖZET

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı (görme, işitme, zihinsel) dördüncü ve beşinci sınıflarda bulunan öğrencileri ve ailelerinin toplumsal uyum becerilerini yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak Hayalimdeki Gökkuşağı Projesi kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlere yönelik katılımcı görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte katılımcılarla, hayalimdeki sinema, hayalimdeki bowling turnuvası, hayalimdeki at binme etkinliği, hayalimdeki seramik atölyesi, hayalimdeki uçurtma şenliği, hayalimdeki tekne turu ve hayalimdeki müzikal gösteri olmak üzere yedi farklı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmada, durum çalışmasının dört tasarımından biri olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu bağlamda katılımcılar, farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip ilçelerin farklı bölgelerindeki temel eğitime bağlı ilkokul ve ortaokulların özel eğitim sınıfları, kaynaştırma öğrencileri, özel eğitim ve rehberlik hizmetlerine bağlı görme, işitme, zihinsel engelli sınıflarında bulunan öğrenciler ile öğretmen ve velilerden seçilmiştir. İncelenen durumun bütüncül olarak ortaya konması amacıyla veri kaynaklarında çeşitlemeye gidilmiştir. Bu kapsamda, yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve katılımcı günlüklerinden yararlanılmıştır. Hayalimdeki Gökkuşağı Projesi kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerin katılımcıların duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkilediği, etkinliklerin her adımından keyif aldıkları, yüksek motivasyon sağladığı, öğrenme sürecinde öğrencilerin etkinliklerden sonraki süreçte etkinliklere katılımda daha aktif oldukları, sınıf dışı ortamlarda uygulama yapıldığında eğitim öğretim hedeflerini daha hızlı gerçekleştiği, bütünleştirme uygulamalarının günlük yaşantıları içerisinde normal bir rutin oluşmasını sağladığı, ailelerin toplumsal bütünleştirme

[1]Sarıçam İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, aysezambak@gmail.com
[2]Sarıçam İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, aysezambak@gmail.com

ile ilgili uygulamalarla deneyim kazandıkları, alternatiflerini keşfettiklerini, daha sonraki yaşantılarında öğrencileri sosyal faaliyetlere götürebildikleri ve birlikte kaliteli vakit geçirmeyi deneyimleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bütünleştirme, özel eğitim, kaynaştırma.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİME DAHİL EDİLMESİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Ayşe ZAMBAK[1], Uygar İNAL[2]

Kaynaştırma, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaç duyduğu destek hizmetlerinin sağlanmasıyla birlikte, tam ya da yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında eğitim görmesidir. Okul yöneticilerinin bu konuda uzmanı olmaları gerekmese de, temel ve özel eğitim liderliği görevlerini yerine getirmelerini sağlayacak temel bilgi ve becerilere sahip olmaları önem taşır. Bu gerekçeyle, bu çalışma Adana ilinin Sarıçam ilçesinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocukların bütünleştirici eğitimle birlikte eğitime dahil edilmelerine dair görüşlerini incelemektedir. Araştırma karma desenli bir çalışma olup, hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarını içermektedir. Kolayda örnekleme yöntemi ile Sarıçam ilçesinde görev yapan 74 okul yöneticisi "Principal's Attitudes Towards Inclusive Education (PATIE) ölçeği" başlıklı anketi doldurmuşlardır. Nitel veri olarak da farklı okul kademelerinden olmak üzere 4 okul yöneticisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, bazı endişelere ragmen, çoğu okul yöneticisinin engelli çocukların genel eğitim okullarına dahil edilmesine yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanısıra, katılımcıların çoğunluğu, özel gereksinimli çocukların normal okullarda eğitimi konusunda deneyim sahibi olduklarını belirtseler de, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda deneyimlerinin ve eğitimlerinin oldukça sınırlı olduklarını doğrulamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak gerek öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi için mesleki gelişim fırsatlarına duyulan ihtiyaç gerekse yeterli öğretim kaynaklarına ulaşım ve finansman konularında yaşanan sıkıntılar örnek olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, kaynaştırma eğitimin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki en olumlu etkisinin sosyal anlamda kendini gösterdiği sonucunun altı çizilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, özel gereksinimli çocuklar, tutumlar

[1]Sarıçam İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, aysezambak@gmail.com
[2]Sarıçam İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

ÖĞRETMENLERİN OSB OLAN ÖĞRENCİLERİN BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİNE DEVAMI İLE İLGİLİ TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Mehmet KÜÇÜKGÖZ[1], Yahya ÇIKILI[2], Muhammet DÖNGEL[3]

ÖZET

OSB olan öğrenciler eğitsel değerlendirme süreci sonunda özellik ve yeterliklerine uygun olarak farklı eğitim ortamlarına yerleştirilmektedirler. Bütünleştirme eğitimi bu ortamlar içinde OSB olan öğrenciler için en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarının başında gelmektedir. Bütünleştirme eğitimi uygulamalarında OSB olan öğrenciler akranları ile birlikte aynı ortam ve etkinlikleri paylaşmaktadır. Bu uygulamalarda ise en önemli rol öğretmenlerde bulunmaktadır. Çünkü öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi işlerinden sorumlu kişi öğretmenlerdir. Bununla birlikte sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine etkin katılımını sağlamak öğretmenlerin öncelikli sınıf içi görevleri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte araştırmalar öğretmenlerin bütünleştirme eğitimine yönelik tutumlarının önemli olduğunu göstermektedir. Alan yazında öğretmenlerin bütünleştirme eğitimine dönük tutumları ile ilgili araştırmalar bulunmasına rağmen OSB olan öğrencilerin bütünleştirme eğitimine devamı konusunda öğretmen tutumlarının belirlenmesine dönük yeterli araştırma bulunmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın amacı, öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin bütünleştirme eğitimine devamı ile ilgili tutumlarını belirlemektir. Araştırmada veriler, "Kişisel Bilgi Formu" ile otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarını belirlemek için Segall (2008) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması ise Demir ve Aydın (2012) tarafından yapılan ve 19 maddeden oluşan "Otizmli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya 317 öğretmen katılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, OSB olan öğrencilerin bütünleştirme eğitimine devamına yönelik öğretmen tutumlarının olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen tutumlarının "cinsiyet, yaş, yakın çevrede otizmli birey olması ve otizmle ilgili eğitime katılma" değişkenlerine göre

[1] Öğretmen, Yaşar Gölcü İlkokulu, Kahramanmaraş, MEB.
[2] Dr. Öğretim Üyesi Yahya ÇIKILI, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğtim Fakültesi, Konya. Email:ycikili@erbakan.edu.tr
[3] Müdür Yardımcısı, Serik Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü, Antalya, MEB.

anlamlı farklılık gösterdiği; diğer taraftan "branş ve sınıfta otizmli öğrenci olması" değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, kaynaştırma, bütünleştirme, öğretmen tutumu.

KAYNAŞTIRMA/ BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARINDA AİLELERİN ÇOCUKLARININ HAKLARINI BİLMELERİ KONUSUNUN İNCELENMESİ: YOZGAT İLİ YERKÖY İLÇESİ ÖRNEĞİ

Beyza EYÜBOĞLU[1]

ÖZET

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları özel gereksinimli öğrencilerimizin en az sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini devam ettirebilmeleri açısından önem arz etmektedir. Bilindiği üzere özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri akranlarından ayrıştırmamak, farklılıkları en aza indirmek, bireylerin sosyal-duygusal gelişimlerinin iyileşmesi, sosyal kabul düzeylerinin arttırılması ve bilişsel yönden gelişimleri için de uygulamanın faydalarının olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın amacı; Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden öğrencilerin velilerinin bu uygulama hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğu ve bu konudaki haklarıyla ilgili yeterince bilgi sahibi olup olmadıklarını belirlemektir. Bu amaçla okullarda kaynaştırma eğitiminde yararlanan öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapılarak belirlenen sorular kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci velilerine yöneltilmiştir. Araştırmanın evrenini Yozgat İli Yerköy İlçesi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Yerköy İlçesinde bulunan 10 farklı okuldaki 50 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel- betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışma aşamasında görüşmelerin yapıldığı velilere Kaynaştırma eğitimi nedir?, Kaynaştırma eğitimi tüm sınıf kademelerinde uygulanabilir mi?, Çocuğunuz kaynaştırma öğrencisi olduğunun farkında mı?, Çocuğunuz kaynaştırma eğitiminde zorlanıyor mu?, Çocuğunuz sınıfındaki arkadaşlarıyla sosyal yönden iletişimi iyi midir?, Sınıfta normal eğitime devam eden öğrenci velilerinden herhangi bir tepki aldınız mı?, Kaynaştırma eğitiminde çocuklarınızın yararlanabileceği hakları biliyor musunuz?, Destek eğitim odası diye bir kavram duydunuz mu?, Çocuğunuz destek eğitim odasından yararlanıyor mu? Gibi sorulardan oluşan 15 soruluk bir form yöneltilmiştir. Ayrıca hazırlanan 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formuyla çalışmanın yapıldığı okullardaki sınıf rehber öğretmenleriyle görüşülerek kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma eğitimini faydalı bulup bulmadıklarına dair mülakat yapılmıştır. Araştırma sonucunda velilerin kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma eğitimine alınan çocuklarının eğitim haklarını yeteri kadar bilmedikleri

[1] YERKÖY ŞEHİT YÜCEL YILMAZ RAM,Yozgat, Email: beyza_2905@outlook.com

tespit edilmiştir. Son olarak çalışmanın sınırlılıkları tartışılarak ileri araştırmalara yönelik önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırma eğitimi, sınıf rehber öğretmeni.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN GPDP KAPSAMINDAKİ ETKİNLİKLERE KATILIMINI İÇEREN BÜTÜNLEŞTİRİCİ EĞİTİM UYGULAMASINA YÖNELİK ÇALIŞMA

Oktay TAN[1], Ferhat BAYAR[2], Alaattin BAHŞİ[3]

ÖZET

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerimizin yaşamsal koşullarının iyileştirilmesi ve sosyal hayatın aktif birer parçası olmaları amacıyla, kısıtlayıcı yaşam alanlarından çıkarılarak olağan yaşantının içerisinde yer almaları, bu süreci hızlandıran en temel faktörlerdendir. Bu amaçla tüm dünyada ve ülkemizde başta kaynaştırma eğitimi olmak üzere pek çok yöntem uygulanmaktadır. Salamanca Bildirgesi'nde yer alan "Eğitimin Herkesi Kapsaması" ilkesinden yola çıkarak, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerimizin okul ortamında diğer öğrenciler ile sosyalleşebilmesi amacıyla ortak etkinliklerin gerçekleştirildiği bir öğrenme ortamı bulunmalıdır. Buradan hareketle, 2021 yılında Gençlik Projeleri Destekleme Programı kapsamında okulumuz adına kabul edilen Pamuk Kalpliler El Ele Projesinde, bir ilköğretim okulundaki özel eğitim öğrencileri ile diğer öğrencilerin katılım gösterdikleri 7 farklı bütünleştirme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmıştır. Ayrıca üç faktörlü Sosyal Kabul Ölçeği nicel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Bingöl ilinin Solhan ilçesinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 7 hafif düzey özel eğitim öğrencisi ile her etkinliğe katılan ortalama 50 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada Arslan (2010) tarafından hazırlanan Sosyal Kabul Ölçeği ortaokul öğrencilerine ve 4 uzman gözetiminde hazırlanan Araştırmacı Gözlem Formu, 2 özel eğitim öğretmeni tarafından kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler bir bütün olarak analiz edilmiştir. Üçlü derecelendirme ile puanlanan Sosyal Kabul Ölçeğinde 32-96 aralığında puan alanlar sosyal kabule sahip olarak değerlendirilmiştir. Buradan alınan puan arttıkça sosyal kabul seviyesi de yükselmektedir. Toplamda 443 ortaokul öğrencisine uygulanan bu ölçekte sosyal kabule sahip olmayan öğrenci bulunmamaktadır. Genel ortalamaya bakıldığında öğrencilerin 82 puanlık sosyal kabul seviyesine sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre, diğer öğrencilerin özel eğitim öğrencileriyle iş birliği yaptıkları, sürece katılımda

[1] Solhan Şehit Kaymakam Ersin Ateş Ortaokulu, enestan708@gmail.com
[2] Solhan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Özel Büro, ferhatbayar@yahoo.com
[3] olhan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Özel Büro, alaattinbahsi@hotmail.com

birbirlerine yardımcı oldukları ve rehberlik amaçlı yol gösterdikleri, birlikte hareket etmeye eğilimli ve ekip çalışmasına yatkın oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim öğrencileri, Bütünleştirici eğitim, GPDP etkinlikleri

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN AİLELERİNİN BEKLENTİLERİ

Emrah KÖSEOĞLU[1], Sevil ALTUNDAL[2], Zekiye ÇELEBİ[3]

ÖZET

Erken çocukluk eğitimi; bireyin doğumundan itibaren ilkokula başlama zamanına kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Araştırmamızda ise Kütahya ilindeki 0-3 yaş arasında erken çocukluk eğitimi almış ve en az bir engel türünden tanısı olan öğrencilerin aileleri bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Erken çocukluk eğitimi kapsamında, özellikle özel gereksinimi olan çocukların erken tanı ve erken eğitim alması sağlanmaktadır. Bu araştırmada amacımız; Kütahya Özel Eğitim Anaokulunda erken çocukluk eğitimine devam eden çocukların velilerinin eğitime dair beklentilerini araştırmaktır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmış olup, Kütahya ilinde erken çocukluk eğitimine devam eden 17 aile ile engellilik, fiziksel imkânlar ve öğretmenden beklentileri alanında bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmede 14 anne, 3 baba katılmış ve sorular çocuğun bakımından sorumlu tüm kişilere göre yönlendirilmiş ve cinsiyet, yaş, çocuk sırası ve ailenin özel eğitim sürecine (şok, inkâr, öfke, depresyon ve kabullenme) göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, annelerin babalara göre çocuk eğitiminde sorumluluk aldıkları ve özel gereksinimle ilgili daha bilgili olduğu görülmüştür. Çocuk sırasında ise ilk çocuğu olan ailelerin kabullenme süreçlerinde daha zorlandığı veya o aşamaya geçemedikleri görülmüştür. Aileler öncelikle çocuklarının engel durumları ile yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve alabilecekleri en iyi eğitimi seçmek istediklerini belirtmişlerdir. Çocuklarına yönelik fiziksel imkânların daha da geliştirilmesi ve öğretmenlerin yeterliliklerini artırmalarını beklediklerini ifade etmiştir. Ayrıca bu alanda yapılmış literatür araştırılmış ve ülkemizde erken çocuklukla ilgili kaynaklar taranmıştır. Araştırma sonucunda 0-3 yaş arasında erken çocukluk eğitimi alan velilerin, çocukların yaşadıkları engel türleri ile detaylı bilgi edinmesi, sosyal destek almalarının sağlanması, öğrencilerin kişisel, sosyal ve öz bakım becerilerine yönelik bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca birçok öğretmenin bu yaş grubu ile etkinlik planlama, uygulama eğitiminin alması gerektiği sonucu çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, öğrenci, aile

[1] Kütahya Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı, E-Mail: emrah_pau@hotmail.com
[2] Kütahya Özel Eğitim Anaokulu Müdürü E-Mail: s.akinaltundal@gmail.com
[3] Kütahya Özel Eğitim Anaokulu Okul Öncesi Öğretmeni E-Mail: zekiye_aktug1551@hotmail.com

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİ İLE SANAT TERAPİ

Fatih ORTAAKARSU[1], Kadriye ŞİMŞEK

ÖZET

Bu çalışmanın amacı özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerini sanatın terapi yönünü kullanarak arttırmaktır. 2019-2022 yılları arasında gerçekleştirilen bu projenin çalışma grubunu Muğla ilinde bir devlet lisesinin özel eğitim sınıfında öğrenim gören toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin engel durumları otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil konuşma güçlüğü olarak farklılaşmaktadır. Ön test - son test yarı deneysel desenli bu çalışmada veriler Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Ölçeği" ile toplanmıştır. Ayrıca öğrenciler devam devamsızlık durumu ve veli ziyareti sıklığı açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda sanat terapisi ile özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Çalışma sonucu özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerini arttırmada sanat terapisi yönteminin kullanıldığı çalışmalarla örtüşmektedir (Epp, 2008; Shechtman ve Freilich, 2010; D'Amico ve Lalonde, 2017). Ayrıca öğrencilerin okula devam devamsızlık durumlarında ve veli ziyaretleri açısından olumlu yönde bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulamaya yönelik öneri olarak kontrol grubu belirlenerek araştırma verileri karşılaştırılabilir. Yapılandırılmış görüşme formu oluşturularak veri toplama çeşitlendirilebilir. İleriki araştırmalarda farklı yöntem ve teknikler, farklı engel gruplarında ve sınıf seviyelerinde uygulanabilir. Öğretmenlere sanat terapisi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sanat terapisi, özel eğitim, sosyal beceriler, yarı deneysel desen.

[1] Fatih ORTAAKARSU Millî Eğitim Bakanlığı İçmeler Halit Narin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, m_haymana@yahoo.com

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN ENGEL TÜRÜ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ[1], Esra KARABAĞ KÖSE[2]

ÖZET

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim uygulamaları ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın verilerine göre Türkiye'de 319.881 özel gereksinimli öğrenci genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerini sürdürmektedir. Sadece ortaokullarda 5 milyon tipik gelişim gösteren öğrencinin özel gereksinimi olan akranlarıyla birlikte eğitimine devam ettiği görülmektedir (MEB, 2021). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sunulan eğitimin özel gereksinimi olan öğrenciler kadar tipik gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine yönelik çalışmaların alan yazın tarafından desteklendiği görülmektedir (Ataman, 2003; MEB, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Kaynaştırma eğitimine katılan tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerileri ve akademik başarılarının olumsuz etkilenmediği, aksine bu öğrencilerin akademik başarılarını ve diğer öğrencilerle ilişkilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Fryxell ve Kennedy, 1995; Kargın, 2010; Aral ve Gürsoy, 2009). Rekabetçi eğitim sisteminin 21. Yüzyıl becerileri bağlamında öğrencileri hayata hazırlamakta yetersiz kaldığı ile ilgili eleştiriler öğrencilere akademik becerilerin yanı sıra empati, yaratıcılık, eleştirel düşünce gibi temel sosyal duygusal becerilerin kazandırılmasını önemli kılmıştır. Nakken ve Pijl (2002), genel eğitim okullarında özel eğitim ihtiyaçları olan çocukları entegre etmenin, tipik gelişim gösteren çocukların sosyal gelişimleri üzerine olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda etkileşimli ve iş birliğine dayalı olması sebebiyle çocukların empati becerilerinin arttığı belirtilmektedir (Maine, 2013). Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin empatik eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi araştırmanın temel odağını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki tipik gelişim gösteren öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılan tipik gelişim gösteren öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri; (1) Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

[1] Öğretmen, Gizem MURATLIOĞLU ERDAĞ, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, MEB. gizemerdag@gmail.com
[2] Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale. esrakarabag@gmail.com

göstermekte midir? (2) Sınıftaki engelli öğrenci(ler)in engel türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? (3) Anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? (4) Sosyal etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara'da öğrenimini sürdüren 377 tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada gerekli veriler, Genel Bilgi Formu, KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistikler ile t-Testi ve Anova kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişsel empati düzeylerinin duygusal empati düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerde cinsiyet değişkenine göre empatik eğilim düzeyine yönelik elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamalarının erkek öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamalarından anlamı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile engel türü arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda empatik eğilim düzeylerinin diğer engel türlerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken, baba eğitim düzeyi değişkenine göre çocukların empatik eğilim düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğrencilerin okul dışı sosyal, sanatsal, sportif, kültürel faaliyetlere katılım değişkenine göre empatik eğilim düzeylerinde duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur. Okul dışı sosyal, sanatsal, sportif, kültürel faaliyetlere katılan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma öğrencileri, tipik gelişim gösteren öğrenciler, empatik eğilim

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

BİR LİSEDEKİ TÜRK VE SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN BÜTÜNLEŞTİRME KAPSAMINDA AKRAN ETKİLEŞİMLERİNİN İYİLEŞTİRİLMESİ

İnci Merve GÜVENÇ[1], Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN[2]

ÖZET

Ülkemizde son yıllarda giderek artan sayıdaki Suriyeli göçmen nüfus ile sokaklarda, okullarda, hastanelerde ve yaşamın hemen her alanında karşılaşmaktayız. Ülkelerinde yaşanan iç savaş nedeniyle kitlesel olarak ülke dışına çıkmak zorunda kalan Suriyelilerin büyük bir bölümü güvenli bölge olarak gördükleri Türkiye'ye gelmiş ve büyük çoğunluğu burada yaşamaya başlamıştır. Suriyelilerin orta ve uzun vadede ülkelerine dönemeyecekleri ve iki kültürün bir arada yaşama deneyimlerinin bir süre daha devam edeceği öngörülebilir. Bu araştırma Suriye'den göç ederek Gaziantep'e yerleşen ailelerin bir imam hatip lisesine devam eden çocuklarının okuldaki Türk öğrenciler ile akran etkileşimlerinde yaşadıkları sorunları sınıf iklimi bağlamında incelemeyi ve iyileştirmeyi hedeflemektedir. Türkiye'de MEB'e bağlı okullarda eğitime devam eden milyonlarca mülteci öğrencinin varlığı araştırmacıları uygulamaların merkezine yani okullara ve uygulamalara yöneltmiştir. Bütünleştirme uygulamalamaları da bu konuda sınıflarda kullanılan etkin yöntemlerin arasında yer almaktadır. Bütünleştirme uygulamalarının niteliğinin gözlenebileceği en temel unsurlardan birisi sınıf iklimidir. Sınıf iklimi yalnızca başarının arttırılmasında değil; güvenli bir öğrenme ortamının sağlanmasında, sınıf içi davranış problemlerinin azalmasında, sosyal becerilerin gelişmesinde, işlevsel problem çözme adımlarının uygulanmasında önemli bir unsurdur (Şahin ve Atbaşı, 2020). Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırma yönteminin, eğitimcilerin kendi uygulamalarına yönelik sistematik bir sorgulama süreci olduğunu söylemekte mümkündür (Johnson, 2008).

İlk olarak Suriyeli ve Türk öğrenci oranının yarı yarıya olduğu, en az bir özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıflarda, yaşanan sorunların ve ihtiyaçların neler olduğuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ardından öğretmenlerle yapılan çevrimiçi anket ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler neticesinde

[1]Psikolojik Danışman, Gelenbevi Anadolu Lisesi, İstanbul. MEB. Email: inci.gvnc0@gmail.com
[2] Doç. Dr. Latife Özaydın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Gaziantep. Email: latife.ozaydin@hku.edu.tr

çok kültürlü okulda yaşanan problem durumlar, öğretmenlerin gözünden betimlenmiştir. Görüşmede akran etkileşiminin önemli bir problem olduğu ve bu konuda yapılabilecek çalışmaların önemli olabileceği ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu veriler neticesinde Türk ve Suriyeli öğrencilerin gözünden arkadaşlığın ne anlama geldiği, çok kültürlü arkadaşlığı etkileyen unsurları tespit etmenin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durumları açıklayan ve eylem uygulama sınıfında yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri neticesinde: Türk öğrencilerin arkadaşlık algısını; iletişim, empati, desteklemek, zaman geçirmek ve eğlenmek temaları ile açıklanırken, Suriyeli öğrencilerin arkadaşlık algısında; ortak ilgi, zaman geçirmek, empati, yardımlaşmak ve etkileşim kurmak temaları ön plan çıkmıştır. Türk ve Suriyeli öğrencilerin arkadaşlıktan beklentilerinin iletişim/etkileşim, birlikte zaman geçirmek, destek olmak ve empati kurmak boyutlarıyla benzer olduğu görülmüştür. Arkadaşlığı olumsuz etkileyen unsurlar ise Türk öğrenciler; dil farkı, önyargı, öğretmen tutumları, gündemin etkisi ve gruplaşma olarak vurgularken Suriyeli öğrenciler çatışma, gruplaşma, önyargı, dil farkı ve hataları gruba atfetme olarak sıralamışlardır. Çok kültürlü arkadaşlığı etkileyen durumlarda ortak ifadeler yer alsa da Türk öğrenciler öğretmen tutumları ve gündemin etkisine vurgu yaparken Suriyeli öğrenciler hataları gruba atfetme ile çatışma unsurlarına vurgu yapmıştır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri neticesinde önemli sorunlardan birinin olumsuz akran etkileşimi olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi için Suriyeli öğrencilerin devam ettiği diğer eğitim ortamlarında benzer çalışmalar yapılabilir. Dezavantajlı okul ortamlarında evrensel öğrenme modellerine dayalı farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar planlanabilir. Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek, çok kültürlü eğitim ortamlarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretmenlere ve ailelere yönelik uygulamalı programlar geliştirilip etkililiği araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, suriyeli öğrenciler, çok kültürlü okul, akran etkileşimi, sınıf iklimi, eylem araştırması

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

STEM EĞİTİMİNDE BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARI ÖRNEĞİ: STEM KARİYERLERİNİ KEŞFEDİYORUM

Kadriye ZOBU[1]

ÖZET

STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) kariyerleri, evreni anlamak ve gerçek yaşam problemlerini çözmek için bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki bilgi ve becerilerin kullanıldığı mesleklerdir. STEM uzmanlarının eksikliği ülkemizin ekonomisi için ciddi bir sorundur. Çünkü bu durum tüm endüstriyel sektörleri etkilemekte ve yeniliğin hızını yavaşlatmaktadır. Bu da endüstride istihdamı ve verimliliği etkilemektedir. Ayrıca STEM eğitimi alan ve bu alanlarda kariyer yapan bireylerin cinsiyet ve sosyoekonomik açıdan ayrışması da başka bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Her seviyede STEM kariyeri yapan uzmanların eksikliği ülkemizin küresel olarak rekabet etme yeteneğini zayıflatmaktadır. Bu nedenle mevcut olan ve gelecekte ön plana çıkacak STEM kariyerlerine giden yolların ve bu mesleklerin sunduğu imkanların öğrencilere tanıtılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, bu amaçla hazırlanan, salgının etkin olduğu ve uzaktan eğitimin devam ettiği 2020-2021 eğitim öğretim yılında yürütülen "STEM Kariyerlerini Keşfediyorum" adlı çalışmadan söz edilmektedir. Araştırmaya 7 farklı ilden 6'sı BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) olmak üzere 10 farklı eğitim kurumunda öğrenim gören 131 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerden 64 tanesi özel yetenekli tanısı alan BİLSEM öğrencileridir. 5 ay süren çalışma kapsamında katılımcı öğrencilerle her ay belirlenen temalarda STEM projeleri hazırlanmış ve çevrim içi araçlarla sunumlar yapılmıştır. Çevrim içi yapılan sunumlarla öğrencilerin birbirinden öğrenmesi, iletişim ve etkileşim kurması sağlanmıştır. Bütünleştirme uygulamaları çerçevesinde farklı eğitim kurumlarından, özel eğitime tabi olan ve olmayan öğrenciler, geleceğin mesleklerini karma gruplarla birlikte araştırıp çevrim içi meslek tanıtım etkinlikleri düzenlemişler, web 2.0 araçları kullanarak dijital ürünler tasarlamışlardır. Ayrıca her ay STEM alanında uzman bir konuşmacı ile STEM Kariyer Söyleşileri yapılmış, farklı sosyoekonomik koşullarda yetişen ve farklı yeteneklere sahip öğrencilerin, uzmanların kariyer yolculukları hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin akranları ile birlikte çıktığı STEM yolculuğunun etkileri öntest-sontest modeli ile STEM Kariyerleri İlgi Ölçeği ve

[1]Öğretmen, Şehit Ferhat Ünelli Bilim ve Sanat Merkezi, MEB Email: kad_is@hotmail.com

Değerlendirme Anketi ile gözlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda özel yetenek tanısı alan ve almayan tüm öğrencilerin STEM kariyerlerine olan ilgilerinin çalışma sonunda arttığı gözlenmiştir. Çalışma kapsamında yapılan etkinlikler içinde STEM Kariyer Söyleşilerinin öğrencilerin kariyer ilgisini en çok etkileyen faktör olduğu görülmüştür. Bu nedenle farklı ilgi ve yetenek düzeyindeki öğrencilerin STEM alanlarındaki eğilimini artırmak için rol model olarak görebilecekleri kişilerle etkileşimlerinin artması gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında bütünleştirme çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerle işbirliği içinde yeteneklerini kullanabileceği bilimsel etkinlikler yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM kariyerleri, özel yetenek, bütünleştirme, BİLSEM.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ETKİLİ OKULUN BİLEŞENLERİ: KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ

Mehmet DOĞAN[1], Şerife DOĞAN[2]

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okulların; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci bileşenleri bağlamında etkililik düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş İli Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin; örneklemi ise basit seçkisiz yöntemle tespit edilen 553 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin elde edilmesinde Abdurrezak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilen; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve eğitim öğretim süreci alt boyutlarından oluşan "Etkili Okul Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Branş, okul türü ve okuldaki hizmet yılı durumu değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Branş değişkeni açısından, okul yöneticisi ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda branş öğretmenlerinin; öğretmenler ve öğrenciler alt boyutlarında, sınıf öğretmenlerinin; eğitim öğretim süreci alt boyutunda branş öğretmenlerinin; veliler alt boyutunda ise anasınıfı öğretmenlerinin; okuldaki hizmet yılı değişkeni açısından ise, okul yöneticisi, eğitim öğretim süreci ve veliler alt boyutlarında okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin; okul türü değişkeni açısından ise, yöneticiler, öğretmenler ve eğitim öğretim süreci alt boyutlarında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin; öğrenciler alt boyutunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin; veliler boyutunda ise, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Araştırmanın sonunda okulların etkililik düzeyine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etkili okul, okul, öğretmen, öğrenci, veli.

[1]Öğretmen/Okul Müdürü Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü Türkoğlu Yıldızkent Şehit Şeref Ortaokulu MEB. Email:doganmehmet46@hotmail.com
[2]Öğretmen Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü Onikişubat Binevler Anaokulu MEB. Email:doganserife46@hotmail.com

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

KÜLTÜRLERARASI ÇATIŞMA DURUMLARINDA ARABULUCULUK YÖNTEMİNİN BÜTÜNLEŞTİRMEYE ETKİSİ

Meral DENİZ[1]

ÖZET

GİRİŞ VE AMAÇ: Eğitim kurumlarının her kademesinde, farklı sebeplerden kaynaklı, öğrenciler arasında çatışmalar yaşanır. Bu çalışmamızda; göçün sebep olduğu mültecilik halini ve buna bağlı okullarımızda yaşanan göçmen ve yerleşik öğrenci grupları arasında yaşanan çatışmaları anlamayı ve arabuluculuğu bir yöntem olarak uygulayıp bütünleştirici bir okul iklimi yaratmayı hedefledik.

YÖNTEM: 2021 yılı Mart- Mayıs ayları arasında, 6-11 yaş aralığındaki öğrencilerin; teneffüs, beden eğitimi gibi serbest zamanlarında yaşadıkları, kültürel farklılık kaynaklı çatışma durumlarının, okul rehberlik servisine ve sınıf öğretmenlerine yansıması sonucu 28 göçmen öğrenci ve 42 yerleşik öğrenci ile arabuluculuk teknikleri uygulanarak bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

BULGULAR: 17 erkek, 11 kız göçmen öğrenci; 18 kız,26 erkek yerleşik öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır. Kız göçmen öğrencilerin tamamında; isimleriyle, başörtüleriyle dalga geçildiği ve oyunlara alınmadıkları tespit edilmiştir. Erkek göçmen öğrencilerin de aynı şekilde isimleriyle dalga geçildiği, grup oyunlarına alınmadığı, sözel ve fiziksel şiddete maruz kaldıkları belirlenmiştir. Göçmen öğrencileri bu duruma maruz bırakan yerleşik öğrencilere sorulduğunda tamamı gerekçe olarak somut hiçbir şey bildirmemişlerdir. Araştırmaya konu olan çatışma halinin arka planında ön yargının olduğu odak grup görüşmeleriyle belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ: Kültürel farklardan kaynaklı, okullarımızda yaşanan çatışmaların, kendi haline bırakılmadan, kapsayıcı bir bakış açısıyla, arabuluculuk teknikleri uygulanarak incelenmesinin, çatışmaların arka planında yer alan sebeplerin belirlenmesinin, bütünleştirici bir okul iklimi yaratmak üzerinde yapıcı bir etkisi olduğunu düşünüyoruz.

Anahtar Kelimeler: Çatışma yönetimi, arabuluculuk, kültürlerarası çatışma, eğitimde bütünleştirme yöntemleri

[1] Sınıf öğretmeni: Meral DENİZ Yusuf Bayık İ.O. Toroslar/MERSİN Email:berdandeniz@hotmail.com

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DİKKAT EKSİKLİĞİ ve HİPERAKTİVİTE KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Merve KÖKSAL,[1] Abdullah SADAN[2]

ÖZET

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), DSM-IV'e göre, dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik kavramlarıyla tanımlanır. Bu problem, öğrencilerin okuldaki davranışlarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin DEHB ile baş etmede desteğe gereksinimlerinin olduğu bilinmektedir. Çoğu zaman öğretmenlerin bu çocukların davranış problemleri karşısında kendilerini çaresiz hissetmeleri, DEHB konusundaki çalışmaların önemini arttırmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada, öğretmenlerin DEHB'ye ilişkin temel bilgi düzeyleri ölçülüp, ileri araştırmalara veri olması amaçlanmıştır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışma grubu 2021 / 2022 eğitim - öğretim yılında İzmir / Bornova ilçesinde bulunan ve temel eğitimde aktif olarak derse giren 63 öğretmenden oluşmaktadır. Katılan öğretmenlerin 50'si kadın 13'ü erkektir. Öğretmenlerin araştırmaya katılmaları gönüllük esasına dayanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise 1 ile 30 yıl arasında farklılık göstermektedir. Araştırmadaki öğretmenlerin çoğunun DEHB tanılı öğrencisi olmasına rağmen bu konuda hizmet içi eğitim alan öğretmen sayısı azdır. Öğretmenler DEHB hakkında temel bilgilere sahip olsalar da, DEHB konusunda kapsamlı bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. İleride gerçekleşecek araştırmalarda DEHB hizmet içi eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin DEHB'li bir öğrenci ile karşılaştıklarında sınıf içi yetkinlikleri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Dikkat eksikliği, hiperaktivite, öğretmen

[1] İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, merve_celik_42@hotmail.com
[2] İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, abdullahsadan1@gmail.com

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ENGELLİ BİREYLERİ KONU EDİNMESİ YÖNÜNDEN İRDELENMESİ

Metin BOZKURT[1]

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin engelli bireyleri konu edinmesi yönünden irdelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada veriler doküman inceleme tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırmanın inceleme nesnelerini, Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) PDF olarak yayımlanan ilkokul Türkçe ders kitapları oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Tuncer, Karasu, Altunay ve Güler (2011) tarafından engel ve engelli bireylerle bağlantılı kavramlar yönünden oluşturulan inceleme aracından yararlanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında engelli bireylere değinen hiçbir metne yer verilmemiştir. İlkokul 2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında bir, ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında ise iki metin engelli bireyleri konu edinmiştir. Sadece ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabında engellilikle ilgili tanımlama yapıldığı ve bu tanımlamanın uygun olduğu belirlenmiştir. Engelli bireylere değinen ders kitaplarında engellilikle ilgili hatırlatıcı sözcüklerin yer aldığı, ders kitaplarındaki metinlerin resimlerinde de engelli bireyleri betimleyen görsellerin ve sembollerin bulunduğu ve kullanılan resimlerin engelli bireyleri tanılamada olumlu bir anlatım sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda engelli bireylerin yer aldığı metinlerde ve resimlemelerde engelli bireylere yönelik olumlu bir tanılama yapılsa bile ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çok azında engelli bireylere yer verilmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin toplumsal konuları çocuklara aktarmada etkili bir araç olduğu göz önüne alındığında, engelli bireylere yönelik hem farkındalığın geliştirilmesi ve hem de engelli bireylerin toplumda hak ettiği saygıyı ve sevgiyi görmesi açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde konu olarak engelliliğe ve engelli bireylere daha çok yer verilmesi önerilebilir. Ülkemizde ilköğretim Türkçe ders kitaplarında, ortaokul ders kitaplarında, Sosyal Bilgiler ve Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders kitaplarında engellilik ve engelli bireylerle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Ancak hâlihazırdaki ilkokul ders kitaplarındaki metinlerde engelli bireylerin konu edinildiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, ders kitapları, Türkçe ders kitapları, engel, engelli bireyler.

[1] Dr., MEB, Ereğli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, Gazi İlkokulu, Zonguldak. Email: metinefebozkurt@gmail.com

BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİMDE DEĞERLİLİK ALGISINI YÜKSELTEREK SOSYAL UYUM SAĞLAMA

Nurşin AKMAN[1]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı bütünleştirme yoluyla eğitim öğretime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal uyum ve tercih edilme düzeylerini arttırmaktır.Bu çalışmada öntest-sontestli tek denekli yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın denekleri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mersin Toroslar ilçesi Yusuf Bayık İlkokulu'nda eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencilerinden; akran zorbalığı ve/veya sosyal uyum problemleri ile rehberlik servisine yönlendirilen 8 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada deneklerin bulunduğu sınıflara sosyometri testi uygulanmış ve bu öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından tercih edilme durumları ile ilgili sosyogramlar oluşturulmuştur. İşlem basamakları;

- Deneklerin rehberlik servisine yönlendirilmesi ile eş zamanlı olarak sınıfta sosyometri uygulaması yapılması ve sosyogram oluşturulması.
- Öğretmenin deneği gözlemlemesi ve ilgi alanını keşfetmesi (spor, sanat, bilişim vb.)
- Sınıfta kurs öğretmenlerince yetenek taraması yapılması. Yapılan taramada deneklerin çok başarılı olduğu ve kursa katılmaları gerektiği bütün öğrencilerin duyacağı şekilde ilan edilmesi,
- Kursa en az 2 ay devamın sağlanması.
- Deneklerin kurstaki çalışmalarını sınıf arkadaşlarına öğretmesi/sunması
- Kursun sonunda öğretmen tarafından sosyometri uygulamasının yapılması ve sosyogram oluşturulması.
- İki sosyagram arasındaki farkın tespit edilmesi.

Araştırmaya katılan 8 öğrencinin; sınıflarında iki farklı zamanda oluşturulan sosyogramlardaki tercih edilme puanları karşılaştırılmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan 8 öğrenci sınıf sosyogramında daha fazla tercih edilmiştir.

Buna göre;
2si %10-25 arası
3ü %26-35 arası

[1] Müdür Yardımcısı Nurşin AKMAN-Mersin Toroslar Yusuf Bayık İlkokulu, Email: nursinakman@hotmail.com

3ü %36-45 arası daha fazla tercih edilmiştir.

Ayrıca deneklerin tercih ettikleri kişi sayısında da artışlar gözlenmiştir. Bunun dışında öğretmen gözlemleri;

- Bu öğrencilerin sınıf içinde ders katılımının arttığını,
- Ders aralarında arkadaşlarıyla daha fazla oyun oynadığını,
- Diğer öğrencilerin bu çocuklara destek vermek için daha özverili olduklarını göstermiştir.

Öğrencilerin engellerinden dolayı akranları tarafından dışlandıkları ve sosyal uyumda zorluk çektikleri sınıf ortamında; yetenekli oldukları bir alana yönlendirilmeleri ve bu başarılarını arkadaşlarıyla paylaşmaları onların daha fazla tercih edilen bireyler olmalarını sağlamıştır. Ayrıca sınıf içinde yeni ilişkiler kurmalarını sağlayarak kendilerinin de tercih ettikleri kişi sayısının artmasını sağlamıştır.

Normal gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri, sosyal kabul anlamına gelmektedir (Özyürek, 2016, s. 21-22). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, belirlenen gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının ve hizmetlerinin sunulması, onların toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yer almalarına önemli katkılar sağlamaktadır (Kırcaali İftar, 1998; Şahbaz ve Kalay, 2010). İlkokul dönemindeki özel gereksinimli çocuklar için yaşıtlarından kabul görme çok önemlidir. Çünkü akranlarından kabul görmeyen özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri ve etkileşimlerindeki yetersizliklere bağlı olarak etkinliklere katılımlarında güçlükler yaşadığı, problem davranışlar sergiledikleri, akranlarıyla iletişim kuramadıkları ve benzeri sorunlar yasadıkları bilinmektedir. Bu durumlarla karşılaşan, özel gereksinimli çocuklar akranlarıyla daha az sosyal etkileşimlere girmekte, daha az sosyal kabul görmekte ve akranlarına göre daha sık reddedilebilmektedirler (Avramidis, 2013; Feldman, Carter, Asmus ve Brock, 2015; Garrote, 2017; Girli ve Atasoy, 2012; Nepi, Fioravanti, Nannini ve Peru, 2015; Pijl ve Frostad, 2010). Böylece bu çocuklar akademik ve sosyal gelişim açısından olumsuz etkilenmektedirler (Baker, Blacher, Crnic ve Edelbrock, 2002; Baydik ve Bakkaloğlu, 2009; Öcal,1999).Bu yüzden bu çocukların güçlü oldukaları yönleriyle ön plana çıkarılmaları onların sosyal kabulünü güçlendireceği ve dolaylı olarak akademik başarılarını da etkileyebileceği düşünülmektedir.

Tutumların şekillenmeye başladığı ilkokul kademesinde öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini artırmaya yönelik çalışmaların yapılmasının bu çocukların topluma kazandırılması için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, bütünleştirme, özel gereksinimli öğrenciler, ilkokul, çocuk sporları, değerlilik algısı, sosyal uyum.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN ERKEN TANILANMASI VE EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (Malatya İli Örneği)

Battal KANBAY[1], Cahit POLAT[2], Murat İPEK[3], Hacı Bekir BÜKER[4],

Mesut AŞIK[5]

ÖZET

Fertlerin ilgi, beceri ve yetenekleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bireylerin dünyaya geldikten sonra ilk olarak formal eğitimleri okul çağında örgün eğitim kurumlarında yapılmaktadır. Çocukların ilgi, beceri ve yetenekleri ya da bir başka ifadeyle gereksinimleri doğrultusunda eğitimleri sürdürmeleri onların var olan gizil potansiyellerini en üst seviyede kullanmalarına eğitsel olarak en erken dönemde tanılanması ve gereken müdahale programlarından yararlandırılmasıyla ancak mümkün olabilecektir. Dolayısıyla erken tanıma ve müdahale konusunda okul öncesi ve sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilen bireyi tanıma, yönlendirme ve eğitimi gibi çalışmalarda öğretmen deneyim ve görüşleri önem kazanmaktadır. Çünkü çocuklar ailelerinden sonra ilk defa bir eğitim profesyoneli olarak okul öncesi veya sınıf öğretmeni ile muhatap olmaktadır. Bu çalışmadaki temel amaç öğretmenin erken tanılama ve müdahaleye ilişkin görüşleri üzerinden konu hakkında yaşanan sorunları saptamak, soruna çözüm yolları üretebilmesine yardımcı olmaktır. Araştırmanın en belirgin hedefi ise özel gereksinimli bireylerin tanınması ve müdahale programları hakkında öğretmen görüş ve önerilerinin alan yazına kazandırılmasıdır. Bu çalışma 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Malatya İlinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya resmi okullarda görev yapan toplam 20 okul öncesi ve sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenden yararlanılarak katılımcılarla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Çalışmanın bulguları nitel araştırma yöntemlerinden kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgulardan 5 tema elde edilmiştir. Bu temalar; tanılama yaşı, yaşanan zorluklar, en çok zorlayan özel gereksinim türü, öğretmen yeterliliği/yeterliliğin sağlanması, erken tanıma ve eğitime ilişkin önerilerdir. Katılımcı öğretmenlerin çoğu tanılama iş ve işlemlerinin olabildiğince

[1] Öğretmen, İl Millî Eğitim Müdürlüğü, MEB, Malatya, mlhx44@hotmail.com
[2] Öğretmen, İl Millî Eğitim Müdürlüğü, MEB, Malatya, cahit.polat4402@gmail.com
[3] Öğretmen, İl Millî Eğitim Müdürlüğü, MEB, Malatya, muratipek44@hotmail.com
[4] Öğretmen, Battalgazi RAM Müdürlüğü, MEB, Malatya, bekirbuker@gmail.com
[5] Öğretmen, Battalgazi RAM Müdürlüğü, MEB, Malatya, mesut.pdr.1979@gmail.com

en erken dönemde yapılmasını çocuk ilkokula başlamadan bu sürecin tamamlanmasını savunmaktadırlar. Özel gereksinimli bireylerin tanılanmasında ve eğitiminde yaşanan en büyük zorluk ise kalabalık sınıflarda davranış sorunu sergileyen kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik sınıf yönetimidir. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitim uygulamalarında en çok zorlayan özel gereksinim türü ise otizm spektrum bozukluğudur. Öğretmenlerin önemli bir kısmı özel yetenekli çocuklarında zor olduğunu düşünmektedir. Genel olarak öğrenciyi tanımada kısmi bir öğretmen yeterliliği olduğuna değinilirken eğitim verme konusunda ise öğretmenlerin yetersiz olduklarını belirtmektedirler. Öğretmen yetkinliğinin sağlanması için uygulamalı, belirli periyotlarda tekrarlanan nitelikli eğitimlerin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Son olarak özel gereksinimli bireylerin en doğru şekilde tanılanması ve gereksinimleri doğrultusunda en uygun eğitim programlarından yararlandırılması için katılımcılar önerilerini sunmuşlardır. Buna göre katılımcılar özel gereksinimli bireylerin tanılanması ve eğitimi için öncelikle öğretmen ve ailelerin eğitim alması gerektiğini yönünde görüş bildirmişlerdir. Sonrasında ise mevcut kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmadığı bahisle bu konuda yeni bir sistem geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Önerilen sistemde; tanılamada öğretmen görüşü etkin olmalı, özel eğitim sınıfları yaygınlaştırılmalı, kaynaştırma eğitimine alınacak öğrencinin özel eğitim sınıflarında ya da destek eğitim odalarında ön bir eğitim alması ve gerçekten normal akranlarına çok yakın uyum sağlayabilecek öğrencilerin seçilerek kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine geçilmesi yönünde görüşler bulunmuştur. Sonrasında ise kaynaştırma öğrencisi olan öğretmene konsültasyon, motivasyon, özlük ve yardımcı personel gibi destek sağlanması gibi hususlara değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tanılama, özel gereksinimli birey, müdahale

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME KAVRAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN METAFOR ALGILARI

Dr. Hasan Hüseyin SELVİ[1], Aladdin KARACAN[2]

ÖZET

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasının etkenlerinden biri de öğretmenlerin özel eğitime, kaynaştırma uygulamalarına ve özel gereksinimli bireye ilişkin tutumlarıdır. Tutumlar öğretmen davranışlarını da belirlemektedir. Bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme kavramlarına ilişkin öğretmenlerin kullandıkları metaforların betimlenmesi amaçlamıştır. Böylece öğretmenlerin konuya ilişkin tutumları hakkında bir fikir edinilebilecektir.

Araştırmada; özel eğitim, bireysel eğitim programları (BEP), kaynaştırma, bütünleştirme, zihinsel engelli, işitme engelli ve görme engelli kavramlarına ilişkin öğretmenlerin geliştirdiği metaforları betimlenmiştir. İstanbul'da çeşitli kademelerde çalışan 100 öğretmen ile sosyal medya üzerinden görüşme yapılmıştır.

Araştırmada; insanlar ve durumlar hakkında detaylı ve daha zengin bilgiler üretilmesini sağlayan nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme kavramlarına ilişkin kullanılan olumlu ve olumsuz metaforlar betimlenmiştir. Temel bulgular olarak; özel eğitim literatüründe kullanılan bazı kavramların anlamları dışında kullanıldığı, en fazla olumsuz metaforun zihinsel engelli kavramı için geliştirildiği, özel eğitime ilişkin insani değerlerle ilgili metaforların ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının farkına ilişkin bilgi eksikliği olduğu değerlendirilmektedir. Bulgular ışığında öğretmenlerin farkındalık düzeyini arttıracak hizmetiçi eğitim programlarının uygulanması, başarılı uygulamaların ödüllendirilmesi, olumlu uygulamaların yaygınlaştırılma çalışmalarının desteklenmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Metafor, özel eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları

[1]Dr.Hasan Hüseyin SELVİ, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Müfettişi, İstanbul, MEB. Email: hasanhuseyinselvi@hotmail.com
[2]Öğretmen, Aladdin KARACAN Pendik Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Kurum Müdürü, İstanbul, MEB. Email: akaracan75@gmail.com

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULLARINDA ÇOCUKLARINI BEKLEYEN ANNELERİN BECERİ VE YETERLİLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Sultan KURT[1]

ÖZET

Özel gereksinimli çocuklara sahip anneler her an çocuklarıyla birlikte olmak istemektedirler. Onlar, çocuklarının toplum içerisinde sorunlarla karşılaşacağını düşünüp uyum problemi yaşayacağı endişesiyle başa etmeye çalışmaktadırlar. Bu durumun ailelerin aile içindeki ve sosyal hayatlarındaki etkileşimleri olumsuz etkilediğini gözlemlemekteyiz. Yine aynı zamanda yapılan veli görüşmeleri ve gözlemlerle annelerin içinde bulunduğu duygu durumları tespit edilmiştir.

Özel gereksinimli bireylerin topluma uyumunu sağlayabilmek, akranlarıyla ve toplumun diğer fertleriyle sosyal iletişim sağlayabilmelerine destek olmak, onlarla birlikte grup çalışması yapabilmelerini ve toplumdaki diğer bireylerin özel gereksinime ihtiyacı olan çocukları kabullenmeleri ve onlarla birlikte zaman geçirmelerini sağlamaktır. Böylelikle özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin yaşamlarındaki olumlu değişiklikleri görerek mutlu olmaları ve özgüven sağlanılacaktır. Araştırma kapsamında; özel gereksinimli bireylerin anneleri ile birlikte ilgi ve isteklerine göre becerilerini geliştirebilmeleri için hobi ve hediyelik ürünleri yapabilmelerini sağlama, annelerin kendine zaman ayırma, çocuğuyla birlikte ve farklı zamanlarda kendini becerilerini geliştirebilecek ortamlarda bulunma elişi hobi el sanatları, keçe yapımı grup çalışmalarıyla sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma gibi etkinliklerde bulunarak olumlu kazanımları edinimlerini sağlayıcı çalışmalar yapılmıştır. Böylelikle annelerin kendilerini değerli yeterli ve önemli olduklarını hissetmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca annelerin okulda çocuklarını bekledikleri süreyi verimli geçirmeleri sağlanarak kendilerine güvenmeleri desteklenmeye çalışılmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda; özel gereksinimli çocukların anneleri okulda kaldığı sürece gurup içinde iletişim halinde hobi etkinlikleri yaparak kendilerini geliştirdikleri ve çocuklarıyla birlikte katıldıkları atölye etkinliklerde ve sosyal-kültürel gezilerde daha özgüvenli oldukları, kendilerini başarılı ve mutlu hissettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, toplumsal uyum

[1] Öğretmen, Isparta Özel Eğitim Uygulama Okulu, MEB, Email: sultankurt44@gmail.com

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

KAYNAŞTIRMA / BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK DİSİPLİNLER ARASI EĞİTİMİN GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ GELİŞİMLERİNE ETKİSİ*

Şenay BAŞ[1], M. Serkan YAZICI[2]

ÖZET

Toplumun özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığını geliştirmek oldukça önemli olmasının yanında, özellikle öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Nitekim tüm dünyada ve Türkiye'de her kademede kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dâhil olan öğrenci sayısı giderek arttığından öğretmenlerin yıllar içinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kapsamında özel gereksinimli bireylerle çalışma ihtimalinin de arttığı söylenebilir. Diğer taraftan özelde görsel sanatlar öğretmenlerinin (resim-iş) kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde önemli bir rolü vardır ve bu önem araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde diğer tüm branşlarında olduğu gibi 2018'de yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programları ile beraber "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersine zorunlu olarak katılmaktadırlar. Fakat teorik olan bu derste, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterli farkındalığı kazandıkları ve bu bilgileri yaşantılarına yansıtıp yansıtmadıkları önemlidir. Nitekim kaynaştırma/ bütünleştirme eğitiminin içeriği, derinlemesine sahip olunması gerekilen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bundan dolayı, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi ve bu bireylerin diğer bireylerle bütünleşmelerini destekleyici alanlarına özgü sanat etkinliklerini geliştirme becerileri edinmeleri okullardaki kaynaştırma/ bütünleştirme eğitiminin desteklenmesi ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından faydalı olabilir. Bu amaçla tasarlanan ve TÜBİTAK 2237 kodlu çağrı kapsamında desteklenen "Kaynaştırma/ Bütünleştirme Uygulamalarından Görsel Sanat Etkinlikleri Eğitimi", 17-21 Ocak 2022 tarih aralığında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte görsel sanatlar öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yaşantıları içinde sorumlu oldukları kaynaştırma/

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi,Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon. E-mail: senaybas@trabzon.edu.tr
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize. E-mail: mserkan.yazici@erdogan.edu.tr

*Bu araştırma TÜBİTAK BİDEB uhdesinde 2021 yılı 2. döneminde desteklenen ve birinci yazarın koordinatörlüğündeki "2237-A Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Görsel Sanat Etkinlikleri Eğitimi" etkinliği kapsamında tasarlanmıştır.

bütünleştirme eğitime yönelik farkındalık oluşturmak ve alanlarına özgü çeşitli ifade biçimleri içeren bütünleştirici ve dışavurumcu sanat uygulamalarına yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek ve zenginleştirmek amaçlanmaktadır.

Etkinlik kapsamında; özel eğitim alanından 2 akademisyenle özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma eğitimi; drama ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından 4 akademisyenle kaynaştırma eğitiminde tutum ve değerler; görsel sanatlar eğitimi alanından 3 akademisyenle de kapsayıcı ve dışavurumcu sanat etkinlikleri sunma ve tasarlama temalarını içeren disiplinler arası bir eğitim programı planlanmıştır. Ayrıca programda etkileşim olanağı yaratmak adına özel gereksinimli bireyler, ebeveynler ve öğretmenlerin programa davetli katılımı sağlanmıştır. Bu araştırmada da bahsi geçen kaynaştırma / bütünleştirme uygulamalarına yönelik disiplinler arası eğitiminin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki gelişimlerine etkisini ortaya koymayı amaç edinmektedir. Bu doğrultuda çalışma karma yöntemler araştırmalarından sıralı açıklayıcı deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmı için yarı deneysel desen kullanılacaktır. Araştırmanın nitel kısmı için nicelden elde edilen verileri derinlemesine açıklamak amacıyla özel durum çalışması planlanmaktadır. Eğitim etkinliğine Türkiye genelinden katılan 20 öğretmen adayı deney grubu olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan deney grubuna belirli özellikler (aynı üniversite, akademik başarı vb.) açısından denk olan ancak eğitim etkinliğine katılmayan 20 öğretmen adayı kontrol grubu belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum ölçeği" ve "kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularının analizinde deney grubunun özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinde kontrol grubuna göre anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Deney grubuyla yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulguların da nicel verileri desteklediği görülmüştür. Sonuç olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve görsel sanatlar alanlarına dayalı disiplinler arası eğitim, katılımcı görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki gelişimlerine olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Deney grubuyla yapılan görüşmeler bu eğitimin katkısını açıkça ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu eğitim onların lisanstaki derslerinin sınırlı şartlarının aksine sahadan bilgilendirmeler içermesi, eğitmenlerin alanda deneyimli uzmanlar olması ve uygulama içermesinden ötürü katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda kaynaştırma/bütünleştirmeye dayalı hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimlerde disiplinler arası bağlamların kurulması, sahanın gözlemlenmesi ya da bizzat sahadaki uygulamaların önemi açığa çıkmaktadır. Eğitim fakültelerindeki özel eğitim alanı dışındaki branşlarda verilen "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersinin

yeterliliğiyle ilgili ve özellikle pratiğe yönelik eksiklerin yeniden değerlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, kaynaştırma/ bütünleştirme eğitimi, görsel sanatlar eğitimi, öğretmen eğitimi.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

EVDE FEN EĞİTİMİ HAKKINDA ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİ

Uğur BAY[1], Mustafa ERGUN[2]

ÖZET

Zorunlu eğitim çağındaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden sağlık sorunları nedeniyle sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi gören öğrencilerin eğitimi hastanelerdeki sınıflarda gerçekleşmektedir. Sağlık durumları okula gitmesine izin vermeyen ve evde eğitim hizmetlerinden yararlanacak öğrencilerin eğitim süreçlerinin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesi; özel eğitim hizmetleri yönetmeliği çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Sınıf ortamında fen bilimleri dersi anlatmaya alışık olan öğretmenler evde fen eğitiminin farklı olan çalışma ortamına kendilerini adapte etmekte ve öğrenme öğretme sürecinde yenilenen ve öğrenciye özel tasarımlar yapmaktadır. Bu çalışmanın amacı evde eğitim kapsamında fen bilimleri dersi alan ortaokul öğrencisinin ve velisinin süreç hakkındaki görüşlerini incelemektedir. Bu kapsamda evde fen bilimleri öğretimi sırasında karşılaşılan zorluklar, sürecin olumlu ve olumsuz yanları hem öğrenci hem de veli açısından değerlendirilmektedir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Örnek olay sınırlı bir sistem içerisinde karşılaşılan durumun derinlemesine betimlenmesini ele almaktadır. Çalışmanın katılımcıları sağlık durumundan dolayı evde eğitim alan 5. sınıf öğrencisi ve bu öğrencinin velisidir. Araştırmacı ortaokul öğrencisiyle bir dönem haftada 2 saat evde fen öğretimi gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 7 sorudan oluşan görüş formu kullanılmıştır. Veri toplama aracından elde edilen cevaplar hem öğrenci hem de veli bakış açısından analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda veli açısından eğitim yılı başındaki bürokratik zorluklar ve eğitim yılının başlama zamanın okullar ile aynı olmaması büyük yer tutmaktadır. Öğrenci verilerine göre evde fen eğitiminde kullanılan öğretim strateji ve yöntemlerinin verimli olduğu, sadece akademik değil sosyal anlamda da öğrenciye katkı sağladığı, evde fen eğitiminin deneylerle daha etkili ve mümkün olduğu sonucuna varılmıştır. Veli verilerine göre ise evde fen eğitiminin öğrencideki değişiminin olumlu olduğu, ev ortamında fen dersinin etkinliklerle mümkün olduğu, öğrencinin velisine fen deneylerini tekrar tekrar yaptığı ve bunun öğrencide olumlu yönde derse karşı ilgisini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuç bölümünde gerek veli

[1] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Samsun. Email: deniz_ugur_bay@hotmail.com
[2] Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Email: mergun@omu.edu.tr.

tarafından gerekse öğrenci tarafından elde edilen sonuçlardan yola çıkarak evde fen eğitimi gerçekleştirmek isteyen öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Evde eğitim, evde bilim öğrenme, fen bilimleri öğretimi.

DÜNYADAN İYİ UYGULAMA ÖRNEĞİ OLARAK 'FİNLANDİYA BÜTÜNLEŞTİRME ÇALIŞMALARI'

Burçin OKUMUŞ[1]

ÖZET

1960'lı yıllarda insan hakları ve özel eğitim alanlarında yaşanan gelişmeler sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkına sahip olduğu, bunun uygulamaya yansıtılması gerektiği düşüncesi yaygınlaşmaya başlamış, ardından uluslararası alanda imzalanan sözleşmelerle bu haklar güvence altına alınmıştır. Bu yaklaşım ilk yıllarda kaynaştırma (mainstreaming/integration) olarak adlandırılırken, bu alanda günümüzde bütünleştirme (inclusion, inclusive education) kavramları daha sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.

1994 yılında Salamanca 'da 92 devlet ve 25 uluslararası kuruluştan 300'ü aşkın kişinin katıldığı Özel Eğitim Dünya Konferansı gerçekleştirilmiştir. Konferansla, "herkes için eğitim" hedefi doğrultusunda bütünleştirme yaklaşımının geliştirilmesi ve okulların özellikle özel gereksinimli çocuklar olmak üzere tüm çocuklara hizmet vermesini sağlamak için gerekli siyasal adımların atılması amaçlanmıştır. Konferansta özel eğitim ilkeleri, politikaları ve uygulamalarına ilişkin Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi kabul edilmiştir. 92 ülke tarafından imzalanan Salamanca Bildirgesi, özel gereksinimli öğrencilerin kaliteli eğitime erişimi konusunda erişilmesi gereken hedefin sadece eğitim sistemine dâhil edilmeleri değil, eğitim sisteminin tüm öğrencileri kapsayacak bir yapıya kavuşturulması olduğunu uluslararası anlamda tanıyan ilk belge olmuştur. Bildirgede, eğitimin tüm çocuklar için temel bir hak olduğu ve eğitim sistemlerinin farklı çocukların gereksinimlerini karşılayacak biçimde planlanması ve yapılandırılması gerektiği savunuluyor.

Bu çalışmada Finlandiya örneğinde etkili bir bütünleştirme için eğitim sisteminin bütününde atılan adımlar ve yapılan değişiklikler anlatılacaktır. Yerinden yönetim, esnek müfredat, öğretmen yetiştirme, öğrenme ortamı, destek mekanizmaları, erken müdahale, aile-okul iş birliği ve öğretimin değerlendirilmesi konuları öne çıkmaktadır. Finlandiya'da okulların tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde geliştirilmesi hareketi 1970'lerde başlamış, 1990'larda en etkili dönemine girmiştir. Bütünleştirmeyle ilgili hükümetlere yüksek hedefler koyan

[1] Dokuz Eylül Üniversitesi, E Mail:okumusburcin@gmail.com

Salamanca Bildirgesi'ni imzalayan ülkeler arasında olan Finlandiya'da, hazırlanan Fin Temel Eğitim Kanunu (1998) ve Temel Eğitim için Temel Ulusal Müfredat (2004) belgelerinde bildirgenin etkileri görülmektedir. Her iki belgede de her çocuğun en yakın genel eğitim okulunda eğitim görme ve bireysel destek alma hakkının olduğu; bir öğrencinin sorunlarına odaklanmaktansa, tüm okulun ve öğrenme ortamının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Her çocuğun güçlü olduğu alanların, gelişimsel ve eğitimle ilgili gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiğinin, eğitimin temel amacının özgün kişiliklerin mümkün olan her yönüyle geliştirilmesi olduğunun altı çiziliyor. Araştırma bir alınyazın taramasıdır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma olarak desenlemiştir.

Anahtar Kelimeler: Finlandiya, bütünleştirme, fin eğitim sistemi

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİNDE OTİZMLİ BİR ÖĞRENCİ: BİR ANLATI ARAŞTIRMASI

Başak SAY[1], Filiz KARAPINAR[2]

ÖZET

Bütünleştirme toplumda yaşayan herkesin sosyal, kültürel, eğitim, sağlık alanlarından eşit düzeyde yararlanmasını amaçlayan bir kavramdır. Eğitim açısından Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam ilkesine dayanarak bütünleştirme eğitimi alması öğrencilerin gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle bütünleştirme eğitiminin OSB tanılı öğrenci için ele alınan amaçlar çerçevesinde değerlendirmek amacıyla anlatı araştırması yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada ilköğretim birinci sınıfa giden otizmli bir öğrencinin bir yıl süresince aldığı bütünleştirme eğitiminin öğrenciye etkisi belirlenen temalar çerçevesinden incelenmiş ve bütünleştirme eğitiminde yer alan paydaşların (sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni, veliler) öğrencinin eğitiminde yerine getirdiği sorumluluklarının niteliğine bakılmıştır. Araştırmada bütünleştirme eğitimin öğrencinin sosyal gelişimine, akademik durumuna nasıl bir etkisi olduğu ve sınıf öğretmeninin, ailelerin, öğrencilerin, okul müdürünün farklı gelişim gösteren öğrenciye olan davranışlarının nasıl olduğu hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmanın deseni; nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması deseni kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılar; Filiz öğretmen ve otizmli bütünleştirme eğitimi alan öğrencisidir. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamasında yarı yapılandırılmış görüşmelerle araştırma verileri toplanmış ve hikâye düzenlenmiştir.

Araştırmanın bulgularında ise bir yıllık bütünleştirme eğitimi sonunda öğrencinin sosyal ve akademik becerilerinde bir ilerleme olmadı. Öğrenciye yönelik tutumlarda ise kimse olumlu değildi. Okuldaki bazı öğretmenler farklı gelişim gösteren öğrenciyle çalışmak istemedi. Okul müdürü ve sınıf öğretmeni sınıftaki diğer öğrenci velilerinin olumsuz tepkilerini düşündüğü için farklı gelişim gösteren öğrencinin okulda olmasına karşı istekli değillerdi. Sınıftaki veliler ve öğrenciler farklı gelişim gösteren öğrenciye karşı önyargılara sahipti. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre otizmli öğrenci normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta nitelikli eğitim alamamaktadır. Öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak sınıf düzenlemesi, etkinlikler, iş birlikleri yapılmamaktadır. Öğrencinin eğitiminde yer

[1] Öğretmen, Hamit İbrahimiye Özel Eğitim Uygulama Okulu, İstanbul Email:aybasak@hotmail.com

alan kişilere gerekli eğitimler verilmediği için öğrenci kendine uygun eğitim alamamaktadır. Bütünleştirme eğitiminde yer alan öğrenciye karşı olan önyargılar öğrencinin eğitim sürecini olumsuz olarak etkilemektedir. Araştırmanın önerileri ise ileride yapılacak çalışmalarda otizm tanısı dışında başka bir tanıdan dolayı bütünleştirme eğitime katılan özel eğitim öğrencisinin bütünleştirme eğitiminde iletişim, sosyal etkileşim, eğitim ve aileler açısından etkililiği araştırılması önerilmektedir. Ayrıca bütünleştirme eğitiminin etkisinin farklı gelişim döneminde bulunan öğrenciler için de araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, özel eğitim, bütünleştirme eğitimi.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN GÖZÜYLE SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ: KÖY OKULU ETNOGRAFİSİ

Fitnat TAVACI[1]

ÖZET

Bu çalışma köy ortaokulunda okuyan ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ve öğretmenine yönelik görüşlerini incelemeyi amaç edinmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden etnografi deseni kullanılmıştır. Etnografik araştırma modelinde temel amaç ortak bir kültüre veya alt kültüre sahip belirli bir grubun olabildiğince derinlemesine incelenmesidir. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ili Acıgöl ilçesine bağlı köyde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 8 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Ortaokulda farklı sınıf seviyelerinden özgül öğrenme güçlüğü yaşayan 4 kız ve 4 erkek öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen öğrenciler, daha çok okuma, yazma ve matematikte akademik ve yaşamsal işleyişi aksatan bilişsel bir bozukluğa sahiptir. Veriler odak grup görüşmesi tekniği ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesi sırasında öğrencilere önceden belirlenen 6 açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmanın verileri nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Doğrudan alıntılara da sık sık yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini tarih ve hayata dair bilgilerin verildiği bir ders olarak gördükleri, en fazla ilgi duydukları konuların vatandaşlık bilgileri ve tarih konuları olduğu, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendisiyle barışık olması, çevresine örnek olması gibi mesleki becerilerden çok kişilik özelliklerine değer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin uygulamalarının öğrencilerin müfredata ilişkin algılarında belirleyici faktör haline geldiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Köy okulu, öğretmen, sosyal bilgiler, özgül öğrenme

[1] Öğretmen, Acıgöl İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, Nevşehir. Email: **drfitnattavaci@hotmail.com**

STEAM'LE ÖĞRENMEK HİÇ ZOR DEĞİL!

Özge ÇEVİK[1]

ÖZET

STEAM (Fen Teknoloji Mühendislik Sanat Matematik) eğitimi bütünleşik disipliner yaklaşım olan STEM'e sanatın entegrasyonuyla bireylerin yaratıcılıklarını, bütüncül ve olumlu bir bakış açısıyla problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmanın amacı Anadolu'nun Güney Bölgesinde bir ilde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören ve öğrenme güçlüğü tanısı olan 4 öğrenci ile gerçekleştirilen STEAM etkinliklerinin öğrenme çıktıları üzerine etkisini incelemektir. Araştırma 10 hafta boyunca ders dışı etkinlik şeklinde fen dersi odaklı yürütülmüştür. Toplam dört STEAM etkinliği araştırmacıların kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma modelde kurgulanmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesi olarak ifade edilen karma yöntem; açıklayıcı sıralı deseni ile gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı sıralı desen iki, ayrı etkileşimli aşamada gerçekleşir. İlk aşamada nicel yöntem uygulanmıştır. Bu aşamada deneme öncesi modellerden tek grup ön test / son test modeli kullanılmıştır. Bu kısımda uygulanan STEAM yaklaşımının öncesi ve sonrasında veriler toplanmış ve analize tabi tutulmuştur. Veri toplama aracı olarak ise akademik başarı testi, STEAM süreç rubriği ve STEAM ürün rubriği kullanılmıştır. Ön test, son test, kalıcılık testinden ve rubriklerden toplanan verilerin analizi SPSS 24.0 ile non parametric testlerden faydalanılmıştır. Daha sonra ikinci aşama olan nitel kısma geçilmiştir. Nitel kısımda ise uygulanan STEAM yaklaşımının katılımcı gözünden değerlendirilmesi amacıyla gözlem ve görüşme tekniği gerçekleştirilmiş ayrıca sürecin daha derinlemesine ve objektif incelenmesi amacıyla günlükler tutturulmuştur. Nitel veri araçlarıyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve yer yer katılımcıların görüşlerinden direk alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre STEAM etkinliklerinin katılımcılara akademik anlamda anlamlı katkısının olduğunu tespit edilmiştir. Süreç içerisinde beş disiplinin aktif bir şekilde kullanıldığı, kazanımların anlamlı ve eğlenceli olarak öğrendikleri gözlemlenmiştir. Kalıcılık testlerinin analizi doğrultusunda etkinlikler kapsamında verilen kazanımların kolayca unutmadıkları da ortaya çıkmıştır. STEAM ürünlerinin beş disiplini içerdiği bir ürün ortaya koymanın çok güzel olduğunu ve

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, pskdanisman99@gmail.com
Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mail: pskdanisman99@gmail.com

özellikle fen ve matematikte kendilerine birçok şey kattığını dile getiren katılımcılar aynı zamanda diğer derslerde de buradan edindikleri bilgileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sanata STEM in entegrasyonunu kapsayan STEAM etkinliğinde özellikle sanatın, yaratıcılık ve özgür düşünebilme becerileri geliştirdiği savı bağlamında öğrencilerin kendini ifade edebilme ve kurguladıklarını gerçekleştirebilme gibi kendilerine birçok açıdan katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: STEAM, öğrenme güçlüğü, fen eğitimi, ilkokul

SİMGESEL ÖDÜL SİSTEMİ VE BÜTÜNLEŞTİRİCİ MOTİVASYON

Ozan YILMAZ[1]

ÖZET

1.Araştırmanın amacı/problemi

Bilindiği gibi simgesel ödül, öğrencinin göstereceği ilerlemelere göre güçlü pekiştireçlerin anında verilmesini sağlayan bir ödüllendirme sistemidir.
Bu araştırmanın amacı; simgesel ödül istemini, okuldaki tüm sınıflarda eş zamanlı ve yıl boyunca tüm derslere ait etkinlikler için sürekli olarak uygulayıp ilkokul çağındaki öğrenciler için güçlü pekiştireçler olan yıldız, kalp, gülen yüz, kurdele gibi simgesel ödüllerin sınıf-içinde ve okul çapında öğrencilerin öğrenme performansına olumlu yönde etki eden bütünleştirici bir grup motivasyonu sağlayıp sağlamadığını ortaya çıkarmaktır.

2. Araştırma modeli, desen, tasarımı

Araştırmada yarı deneme modellerinden sayılan Rotasyon modeli benimsenmiştir.

3. Çalışma grubu / katılımcılar/ evren ve örneklem (örnekleme modeli ve örneklem büyüklüğü)

Araştırmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme (Kota Örnekleme) yöntemi kullanılmıştır.

4. Kullanılan veri toplama teknikleri, ölçme araçları ve veri toplanma biçimi

Veriler, yapılandırılmış soruların sorulduğu ve cevapların kontrol listeleri ile işaretlendiği odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır.

5. Veri analizi

2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Boyunca Simgesel Ödül Sisteminin ne şekilde işlediğini anlamaya çalışmayı amaçlayan tanımlayıcı analiz yöntemi benimsenmiştir.

6. Bulgular

Simgesel ödüllerin, kolay kullanılabilme özelliğine sahip olduğu ve öğrencinin sembolü kazandığı tarih üzerinden çok zaman geçtikten sonra dahi sembolünü elinde tutabildiği belirlenmiştir.

Birçok kişi üzerinde farklı pekiştireçlerle kullanılabildiği tespit edilmiştir.

[1] Toros İlkokulu, yilmazozan291@gmail.com

Simgesel ödüllerin, davranışlarda önemli değişiklikler yapılmasını ve sınıf ve okul-içi bütünleştirici motivasyonu sağlayan etkili pekiştireçler olduğu kanıtlanmıştır.

7. Güncel alanyazından yararlanılarak bulgulara ilişkin tartışma/sonuç

Bu çalışmada Transaksiyonel Analiz kuramı (James ve Jongeward,2017) öğretileri benimsenmiştir. Kuramın temel kavramları arasında yer alan "hayat pozisyonumuz," kendimize, başkalarına ve yaşama karşı olumlu bakışı içerirse, hem kendimizle barışık olur hem de başkaları ile işbirliğine girebiliriz. Bütünleştirici motivasyon açısından bu çok önemlidir.

Transaksiyonel Analizin diğer bir alt kuramı ise canlılar arası "temas iletisi" veya "okşanma" ihtiyacıdır. Temel ihtiyaçlarımız arasında, fark edilmek, kabul görmek, sevilmek ve beğeni vardır. En son araştırmalar okullarda motivasyonu, öğrencinin okuma ve öğrenme zevkini ve uzun vadede hayat başarısını etkileyen en önemli faktörün, notlarda yapılan puan artışı ve not başarısının ödüllendirilmesi değil, öğretmenlerin öğrencilerine gösterdiği ilgi ve "hatır sorma" ile öğrencinin gayretinin görülmesi olduğunu gösteriyor. İşte bu çalışmada, simgesel ödül sisteminin sağladığı bütünleştirici motivasyonun ortaya çıkardığı gelişmekte olan bireysel dinamikler ve grup dinamiklerinin bireysel hedefler ve örgütsel hedeflere ulaşmadaki olumlu etkileri kanıtlanmıştır.

8. Uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler

Okullarda ödül yönetimi, öğrencileri performans göstermeye motive etmek açısından özellikle son dönemlerde önemi giderek artan bir rehberlik işlevi haline gelmiştir. Bir değer ifade eden, anlaşılabilir, etkisi büyük olan ve zamanında verilen ödüller, öğrenciler ve şubeler için bütünleştirici motivasyon sağlayan bir niteliğe sahip olmaktadır. Öğrenciler, gün boyu yapılan etkinliklerde elde ettikleri başarı ve olumlu davranışları neticesinde, öğretmenlerinden aldıkları ödül etiketi, topladıkları etiketlerin sayısı bakımından sınıflarında ayın öğrencisi seçilmek suretiyle okul yönetimi tarafından kendilerine takdim edilen başarı belgesi, panoda ayın öğrencisi olarak sergilenen resim ve isimleri gibi simgesel ve başarı duygusu, takdir edilme ve okulda tanınma gibi doğal ödüller ile motive edildiklerinde, daha yüksek bir performans gösterme eğiliminde olmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Simgesel ödül motivasyon pekiştireç.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

FARKLILIKLARIMIZ İLE BİR BÜTÜNÜZ AYNI PUZZLE'NIN PARÇALARIYIZ! BÜTÜNLEŞTİRME KAPSAMINDA ZEKÂ (KUTU) OYUNLARI UYGULAMASI

Nilay YÜCEL[1]

ÖZET

Eğitimde bütünleştirme, her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan tüm toplum üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir kavramdır. (Celep, Serap A. 2013) Türkiye'nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHS) 2. maddesi ve 29. Maddesi gereğince gelişim alanlarında fırsat eşitliği güvence altına alınmıştır. Ayrıca Türkiye'nin 2003 yılında onayladığı Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin eğitim hakkını düzenleyen 13. maddesinin temel unsurlarından birinin eğitimin erişilebilirliği olduğunu vurgular. Millî Eğitim Temel Kanunun 2. Maddesi gereğince; bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek şeklinde belirtilmesi nedeniyle erken çocukluk döneminde gelişim alanlarında uygulanacak farklı yöntem ve teknikler geliştirilmesinde önemlidir. Zekâ (kutu) oyunları ile sınıfta bir merkez hazırlanmış ve çocuklara oyunların öğretimi yapılmıştır. Zekâ (kutu) oyunları bireylerin hızlı ve doğru karar verebilmelerini, problemler karşısında çözüm yolları üretebilmelerini ve kendi potansiyellerinin farkına varabilmelerini sağlar. (Devecioğlu ve Karadağ, 2014) Öğrencilerin çeşitli oyunlar ve etkinliklerle bilişsel kapasitelerinin, problem çözme, düşünme, bir problemin çözümünde farklı stratejiler oluşturma ve kullanma becerilerinin geliştirilmesinde Zekâ oyunları etkili bir araç olarak kullanılabilir. (MEB, 2013). Bu çalışma, farklı ekonomik koşullardaki ailelerin çocuklarına eşit düzeyde öğrenme ortamı sağlayarak, 21. Yüzyıl becerilerin kazanılmasını desteklemek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni uygulanmış ve verilerin toplanmasında ise nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Zekâ Oyunlarının Öğrencinin Bireysel Özelliklerine Etkisi ölçmek için literatür incelenmiş, ardından görüşme ve gözlem formu oluşturularak

[1] Okul Öncesi Öğretmeni, Nilay Yücel, 30 Ekim Millî Dayanışma Anaokulu Bayraklı / İZMİR, Email: nilay_yucel35@gmail.com

uygulama yapan öğretmen tarafından sorular hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında temel bulgularını belirleyebilmek için gözlem soruları; tema ve kodlar şeklinde kategorize edilmiştir. Elde edilen bulgular; frekans analizleri ve korelasyon tekniklerinden yararlanılmış, tablo ve çeşitli histogramlar kullanılarak ifade edilmiştir. Nitel verilerde, çocukların gözlem sırasında ifadeler aynen alınmış ve yorumlanmıştır.

Bu çalışma, anaokuluna devam eden 4 yaş grubundaki toplam 19 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü sınıfta, öğretmen tarafından Zekâ (kutu) oyunu merkezi düzenlenmiştir. Merkezde, Hızlı Bardaklar, Dedektif, Katamino, Look Look, Renkli Çoraplar, Tangram, Story Cubes gibi oyunlar bulunmaktadır. Zekâ (kutu) oyunları, haftalık ders saati çizelgesinde 3 gün 45 dk. olarak belirlenmiş ve öğrencilerin isteklerine göre bu zaman dilimi artırılmıştır.

Uygulamanın katılımcılarına, Zekâ (kutu) oyunu ortamı sunulduğunda, planlayarak hareket etme, öz disiplin geliştirme, problemlere yaratıcı çözüm geliştirme, hızlı düşünüp çabuk karar verebilme ve sosyalleşme yönünden katkısı olduğu gözlenmiştir.

Çalışmanın verileri incelendiğinde, Zekâ (kutu) oyunlarının MEB Okul Öncesi Eğitimin Programında yer alan kazanımlar bağlamında yaratıcılığın, eleştirel düşünmenin, iş birliği, problem çözme ve grup çalışması yapabilme becerilerinin gerçekleşmesinde, disiplinler arası ilişkiler kurmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zekâ (kutu) oyunu, farklı ekonomik koşullar, eleştirel düşünme.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN PANDEMİ SÜRECİNDEKİ FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME TEPKİLERİNİN İNCELENMESİ

İclal Makbule TOPRAKKAYA[1]

ÖZET

COVİD 19 süreci her alanda olduğu gibi eğitim öğretime de farklı bir boyut kazandırmıştır.Bu çalışma farklılaştırılmış öğretimin çocukların pandemi sürecindeki tepkilerini ne kadar etkilediğini ölçmek amacıyla yapılmıştır.Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmış, çalışma grubu olarak okul öncesi yaş grubu çocukları seçilmiştir. Deney grubu 30 ,kontrol grubu 30 öğrenciden oluşmaktadır.Pandemi sürecinde veriler google form üzerinden ve araştırmacı tarafından uygulanarak elde elde edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim, pandemi sürecine göre hem uzaktan hemde yüz yüze harmanlanarak uygulanmıştır.Çocukların Pandemi Sürecindeki Tepki Ölçeğine verdikleri yanıtlar psikolojik basamaklara ve pandemi basamaklarına göre incelenmiştir. Pandemi sürecindeki harmanlanmış ortamlarda farklılaştırılmış öğretime aktif katılan çocukların, sürece dahil olmayan çocukların tepkilerine bakıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu araştırmada pandemi sürecinin çocukların tepkilere ne düzeyde etki ettiğine bunun farklılaştırılmış öğretimin eğitim ortamına nasıl uyarlanmasına, sınırlılıkları, olumlu yanlarına yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Harmanlanmış eğitim, farklılaştırılmış öğretim, pandemi.

[1] Mili Eğitim Bakanlığı,ebruli-iclal@hotmail.com

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

İŞİTME ENGELLİLER İÇİN ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALI DERS KİTABI

Burhan TURGUT[1], Hakkı Münip BUYAN[2]

ÖZET

Bireysel öğrenmedeki en büyük etken kişilerin kendi kendilerine okuyarak belirli yargılara ulaşmaları ve bunu kalıcı hale getirmeleridir. Bu anlamda okuma becerisi öğrenmenin ön koşulu sayılabilir. Fakat işitme engeli olan bireyler bu engellerinin seviyesi ile orantılı olarak bu yetilerini hem daha yavaş hem de daha düşük seviyede geliştirdikleri yapılan araştırmalar sonucu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda çalışmamızdaki temel amaç var olan kitaplara entegre edilebilecek, işitme engellilerin eğitiminde kullanılacak tasarruflu bir eğitim aracı oluşturmaktadır. Bunu sağlamak için Artırılmış Gerçeklik ile ders kitaplarını birleştirmek amaçlanmıştır. Bu sayede mevcut ders kitaplarında kullanılacak sistem ile işitme engellilerin eğitiminde tasarruf sağlanacaktır. Bu çalışmayı gerçekleştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan ders kitapları ile Dijital Oyun Tasarım programı olan Unity ve Vuforia eklentisi kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde ortaya çıkan ürünün gerek öğretmenin işini kolaylaştırma gerekse işitme engelli öğrencinin akademik başarısını artırma yolunda önemli olduğu görülmektedir. Diğer bir önemli husus ise tüm özel gereksinimler için ayrı kitaplar ve öğretim programları hazırlamak yerine en azından işitme engelliler için mevcut ders kitapları kullanılarak tasarruf sağlanmaktadır. Gelecekte sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanım oranı arttığında dahi bu tip eğitim materyallerinin önemli olduğunu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşitme engelliler, artırılmış gerçeklik, ders kitabı, unity-vuforia.

[1] Öğretmen.Kastamonu Bilim ve Sanat Merkezi, Email: brhntrgt@gmail.com
[2]Öğretmen, Kastamonu Bilim ve Sanat Merkezi,

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

HACI BEKTAŞI VELİ VE YUNUS EMRE DİLİNDEN ANADOLUDA SEVGİ: UÇURTMAMDA SEVGİ VAR

Hamza TURAL[1], Betül EROL[2], Erkan AKDEMİR[3]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 2021 yılının Hacı Bektaşi Veli, Yunus Emre ve Türkçe yılı ilanı kapsamında, Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden özel yetenekli çocukların sosyal ve kültürel gelişimini desteklemek için Türk İslam geleneğinden hareket ederek Anadolu'dan yükselen sevgi felsefesiyle ilgili farkındalık oluşmasına katkı sağlamaktır. Şiddet insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte onunla mücadele edilmesi çok daha yakın zamana denk gelmektedir. Anadolu topraklarında insanı sevmeyle başlayan inancın yolu Yunus Emre ve Hacı Bektaşi Veli gibi dervişlerde beden bulur. Böylece şiddete karşı sevgi diliyle mücadele Türk İslam geleneğinin mihenk taşlarını oluşturur. Bu düşüncelerden hareket ederek, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde eğitim alan öğrencilerin Türk İslam geleneğinden hareketle şiddete karşı sevgi kültürünü oluşturması hedeflenmektedir. Hedef kitle, Türkiye genelinde yer alan Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıtlı Destek, BYF, ÖYG ve Proje programı öğrencilerinden oluşmaktadır. Etkinliğe katılan öğrencilere ZOOM platformu üzerinden uçurtmanın tasarımı, uçmasındaki fizik kuralları ve tarihçesi hakkında bilgiler verilmiştir. Türkiye genelinde Bilim ve Sanat Merkezinde eğitime devam eden öğrenciler özgün uçurtmalarını tasarlayarak Atakum Bilim ve Sanat Merkezine göndermiştir. Uçurtmalarına her türlü şiddete karşı olan Yunus Emre veya Hacı Bektaşi Veli'nin bir deyişini işlemiştir. Farklı BİLSEM'lerden şenlik alanına getirilen uçurtmaları anlaştıkları Atakum BİLSEM öğrencileri uçurmuştur. Bu sayede hem özel yetenekli çocukların sosyal ve kültürel gelişimleri desteklendi, hem de şiddete karşı sevgi kültürünü oluşturmasında farkındalık oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sevgi kültürü, özel yetenek, bilsem, uçurtma, Yunus Emre, Hacı Bektaşi Veli.

[1] Uzman Öğr. Hamza TURAL, Millî Eğitim Müdürlüğü, Email: turalhamza@gmail.com
[2] Uzman Öğr. Betül EROL, Millî Eğitim Müdürlüğü, Email: betulerol77@gmail.com
[3] Uzman Öğr. Erkan AKDEMİR, Millî Eğitim Müdürlüğü, Email: fencierkan@gmail.com

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRENCİLERİN İLGİ VE YETENEKLERİNİN KEŞFEDİLMESİ

Fatma Gülşah AYDIN[1], Ekim Deniz AYDIN[2]

ÖZET

Yetenek genlerimizden gelen gücün eğitimle ve çevrenin olumlu etkisiyle geliştirilmesi olarak düşünülebilir. Yetenek eğitimden faydalanma ve öğrenme yetisi olarak da tanımlanabilmektedir. Öğrencinin eğitim öğretim hayatında oluşturduğu beceriler bir sonraki eğitim öğretim kademesinde bizlere onun yetenekleri konusunda fikirler verecektir. Yetenek ister gelişmiş ister gelişmemiş olsun, belirli türden işler yapma konusunda doğuştan gelen bir potansiyel. Ancak bu potansiyeli olabildiğince kullanmak ve geliştirmek yeteneği parlatırken bu alanda kayıtsız kalmakta yeteneğin sönüp kaybolmasına da sebep oluyor. Yetenek soyut anlamda matematik, edebiyat, sanat gibi kavramsal düşünme becerisinin gelişmişliği olduğu gibi, fiziksel, somut bir işin, mekanik ilkeler çerçevesinde hızlı, yaratıcı çözümlemeler ve yüksek el becerisiyle de ortaya çıkabiliyor. İlgi ise belli bir olaya ya da duruma karşı yakınlık duyma ondan hoşlanma hali olarak karşımıza çıkıyor. Bir insanın belirli bir alana ilgisinin olması o alanda yetenekli olacağı anlamına gelmez. Örneğin resme ilgisi olan bir insanın bu konuda yeteneğinin de olması bu alanda kendini geliştirmesini olumlu yönde etkileyecektir. İlgi ve yetenekler özellikle okul öncesi dönemde fark edilirse ileriki dönemde çocuğun meslek seçiminde bile büyük katkı sağlayacaktır. Biz bu bilinçle okul öncesi dönemde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesi için bu projemizi oluşturduk ve bu bizim temel amacımız oldu. Bu çalışma Manisa ili Soma ilçesi Nene Hatun Anaokulu ve Karaelmas anaokulundaki öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için öğrenci velileri ve öğretmenlere yönelik ön test ve son test anketleri geliştirilmiştir. Ön test anketleri sonrasında uygulanan etkinliklerin çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetme konusunda etkinliliğini ölçmek adına son testler uygulanmıştır ve ön test ile son test arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar bize yapılan etkinliklerin büyük oranda başarılı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmek adına yaptığımız etkinlikler ailelerde ve öğretmenlerde bir farkındalık oluşturmuş öğrencileri tanıma ve yeteneklerine

[1] Okul Rehber Öğretmeni Fatma Gülşah AYDIN. İzmir. Email: aktifatma@gmail.com
[2] Öğretmen, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, MEB.

yönlendirme konusunda ışık olmuştur. Bireysel farklılıkları olumlu anlamda ortaya çıkarmış ve öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına varmalarında ve ileriki yaşamlarında bunları kullanmada onlara yardımcı olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bireysel farklılıklar, yaratıcılık, beceri, ilgi ve yetenek.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ

Filiz KILIÇ SAĞLAM[1]

ÖZET

Amaç: Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Olumsuz yaşam olaylarını nasıl karşıladığını, neler düşündüğünü, nasıl hissettiğini, neler yaptığını, kimlerden destek aldığını, kendisiyle ilgili hangi özelliklerin farkında olup bu özelliklerini zorlu zamanlarda nasıl kullandığını, yaşanılan olumsuzlukların geleceğe bakış açısını nasıl etkilediğini ve bunlarla ilgili neler yaşadıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem: Araştırmamızın çalışma grubu Elazığ ilindeki merkezde bulunan özel yetenekli 10 kız (7.sınıf 2 öğrenci 8.sınıf 2 öğrenci , 10.sınıf 2 öğrenci, 11 sınıf 2 öğrenci, 12. Sınıf 2 öğrenci), 10 erkek(6.sınıf 2 öğrenci, 8. Sınıf 2 öğrenci, 9.sınıf 2 öğrenci, 10.sınıf 2 öğrenci, 11.sınıf 2 öğrenci) toplam 20 öğrencimizle (11-17 yaş aralığında), gönüllü ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda nitel veriler toplanmıştır, bu veriler seçilip incelenerek ,özetlenip sonuca dönüştürülerek analiz edilmiştir.

Bulgular: Öğrencilerin verdiği cevaplar görüşme esnasında not edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarında, beklenmedik yaşam olaylarına karşı soğuk kanlı oldukları, duygusal konularda kısa süreli durgunluklar yaşadıkları, kendine ve etrafına zarar verme düşüncesinden uzak oldukları, stresli olaylarla baş etmeye çalışırken kendilerini güçlü hissettikleri, zekalarını ve yeteneklerini kullanarak problemleri çözmeye çalıştıkları, problemin üzerinde çok durmadıkları. daha çözüm için enerji harcadıkları zorlu yaşam olayları sonrasında kendine gelebilmek için günlük yaşamına hızla geçiş yapmaya çalıştıkları, yetenekli olduğu konularla ilgilenmenin keyifleri normal yaşama uyum sürelerinin kısa olduğu , stresli , üzüntü veren , kaygı arttıran olayları tekrar etmedikleri ,çok paylaşmadıkları , aile desteğine bazen arkadaş desteği ile olayların üstesinden gelmeye çalıştıkları, stresli yaşam olaylarının gelecek hedeflerini etkilemesine izin vermedikleri, hedeflerine fazlasıyla bağlı oldukları ve bu konuda beklentilerinde etkili olduğunu, müzik aleti çalmak , resim yapmak ,yürüyüş yapmak , spor yapmak gibi etkinliklerin kendilerini daha iyi hissettirdiği, üstesinden geldiği her zorlu olay sonrasında kendilerini çok iyi hissettikleri ve bazen kendilerini ödüllendirdikleri, geçmişte yaşanan olumsuz

[1] Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen, Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi, E mai:terapistfilizs@gmail.com

olayları hatırladığında , o anını kaçıracak tepkiler vermedikleri , üzüldükleri ancak gününü mahvetmesine izin vermedikleri not edilmiştir. Cevaplar genelde benzer ve birbirine yakındır. Bazı cevaplarda duygusal yoğunlukları ve aşırı duyarlılıklarından dolayı akranlarına göre daha kırılgan ve uyumsuz oldukları bildirilmiştir. Olayları anlama ve algılama hızları ile ilgili kendilerini farklı hissettiklerine dair cevaplar verilmiştir.

Sonuç: Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıkların iyi düzeyde korumaya çalıştıkları, bu düzeyin farkında oldukları ve bu düzeyin sürekliliği için bireysel farklılıklarından yararlandıkları gözlemlenmiştir. Sosyal destek ve aile desteği işlerini kolaylaştırıyor ve kendilerini duygusal olarak daha iyi hissetmelerine neden oluyor ancak bu destek olmazsa da kendileri daha önceki deneyimlerinden ve gözlemledikleri başka kişilerin çözümlerinden yola çıkarak, problem çözme ve duygularını kontrol etme becerilerini geliştirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenek, psikolojik sağlamlık, öğrenci.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

EĞİTİMİN GİZLİ GÖZÜ ERKEN TANILAMA VE MÜDAHALE SİSTEMİ

Veis BAYRAKTAR[1]

ÖZET

Araştırmanın amacı: Kurumumuz Rehberlik ve Araştırma merkezleri öncelikli olarak özel gereksinimli bireylerin eğitim sistemi içerisinde ilk defa profesyonel olarak tanılandıkları kurumlar. Tıbbi tanılama dışında eğitsel tanılama ve yönlendirme kararlarının uzman ekip tarafından verildiği kurumlarımız özellikle anne babalar tarafından çocukları için yapılacak tanılama çalışmalarında soru işaretlerini de barındıran kurumlar. Ebeveynler çocuklarında yaşanan gecikmelerle ilgili özellikle raporlanma kısmında istekli görünmemekteler. İlerde raporlamanın çocuklarının karşısına olumsuz olarak yansıya bileceği korkusu ile resmi tanılamadan kaçınmaktalar. Bundan dolayı 2018 yılında AHİLER Kalkınma ajansına sunduğumuz gözlem ve kayıt alanlarından oluşan ve resmi tanılama dışında bir uygulama olan "Eğitimin Gizli Gözü" erken tanılama ve müdahale sistemini kurduk. 2019 yılında özellikle okulöncesi dönemde tarama çalışmaları yaparak 134 risk gurubu bireye ulaştık. Yönlendirmeler sonucunda 78 özel çocuk ebeveyni kurumumuza başvuru yaptı. Ön inceleme ve kayıt aldığımız çocuklarımızdan 35 öğrencimiz için resmi bir tedbir almadan ekibimiz tarafından hazırlanan bir program çerçevesinde eğitim faaliyetleri düzenledik ve ufak dokunuşlar ile akranları seviyesinde eğitim almaları sağlandı.

Araştırma modeli, desen, tasarım: Sistem için beş alanda belirlediğimiz öğretmen izleme formları hazırlanarak merkez ilçede bulunan okul öncesi kurumlara dağıtıldı. Öğretmen gözlemleri ile ölçütlerin değerlendirmesi yapılarak risk gurubunda olduğu düşünülen bireylerin ailelerine ulaşıldı. Gönüllüler arasında çalışma yürütüldü.

Çalışma gurubu / katılımcılar / evren ve örneklem: Çalışma Kırşehir merkezde bulunan müstakil beş anaokulu üzerinde toplam 1500 okulöncesi öğrenci üzerinde ve 4-5 yaş guruplarında gerçekleştirildi. Bu ilimizde öğrenim gören yaklaşık 3000 öğrenci arasında belirlenmiştir.

Kullanılan veri toplama teknikleri, ölçme araçları ve veri toplama biçimi: Sahada bir ay süren bir ekip çalışması ile önce öğretmenler ile ön görüşme yaparak araştırma tanıtıldı. Daha sonra gözlem formunun nasıl kullanılacağı hakkında

[1] Öğretmen, Kırşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Mail:veisbayraktar@gmail.com

eğitim verildi. Bu arada bilgi toplamada velilerin izinlerinin alınması için veli izin belgeleri düzenlendi. Ölçme aracımız dikkat eksikliği ve hiperaktivite, dil konuşma güçlüğü, otizm bozuklukları, özel öğrenme bozuklukları ile zihinsel gerilik alanlarında standart öğretmen gözlem formları kullanılmıştır.

Veri analizi: Tespit edilen çocuk sayısı 134, velisi ile başvuru yapın birey sayısı 78 inceleme sonucunda 35 öğrenci için müdahale programı hazırlanmıştır.
Bulgular: Bu çocuklarda; Dil ve konuşma problemi 17 birey Öğrenme güçlüğü 11 birey Otizm belirtileri 3 birey DEHP belirtileri olan 4 birey tespit edilmiştir. Bu çocuklardan özellikle dil ve konuşma alanında yapılan çalışmalar sonucunda akranları ile eğitim almaya devam eden 6 çocuk için resmi tedbir almaya gerek duyulmamıştır. 2020 de COVİD salgınının patlak vermesi çalışmalarımızı sekteye uğratmıştır. Akademik bir çalışma olmadığından veri analizi gerçekleştirilememiştir.

Güncel alan yazından yararlanılarak bulgulara ilişkin tartışma /sonuç: Alan yazında belirlediğimiz beş alanda uygulanan birçok müdahale programından söz etmek mümkün. Erken tanılama ve kayıt sistemi ile bireye uygun olan müdahale programları belirlenerek ona göre çalışmaların yürütülmesi ön görülmektedir.

Uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler: Uygulama tamamen özgün bir çalışma olarak ortaya çıkmış durumda. Özellikle yaptığımız memnuniyet anketleri ile veli memnuniyetinin üst düzeyde olduğunu gözlemlemekteyiz. Tabi ki uygulama zaman alan bir süreç içermekte. İş yoğunluğunun fazla olmadığı bizim gibi rehberlik ve araştırma merkezlerinin bu çalışmaların yapılması özel gereksinimli bireylerin erken tanı ve müdahale hizmetlerinden üst düzeyde faydalanmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Erken tanılama, müdahale sistem.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

İNGİLİZCE ÖĞRENİM SÜREÇLERİNDE MOBİL TEKNOLOJİLERİN KULLANILMASINA YÖNELİK ÖĞRENCİ TUTUMLARI

Bahri BAYKARA[1]

ÖZET

Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenme süreci ile ilgili 4 temel İngilizce becerisini öğrenmede yaşadıkları sorunların ortaya çıkarılması ve bu sorunlara mobil teknolojiler bağlamında çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır. İngilizceyi etkili bir şekilde öğretmek ve kalıcı bir öğrenme sağlamak için öğrencilerin hem okulda hem de evde erişebildikleri teknolojileri İngilizce öğrenme sürecine dahil etmelerinin, güncel teknolojilerin yalnızca okul ortamı ile sınırlandırılmasından daha etkili olabileceği düşünülmektedir (Darmi & Albion, 2014). Bu bağlamda, mobil teknolojilerin özellikle de cep telefonlarının İngilizce öğrenenler tarafından bir araç olarak kullanılabileceği fikri kabul edilmiş ve mobil cihazların İngilizce öğrenimi ile entegrasyonunun dil becerilerini geliştirmedeki etkinliği yapılan bazı çalışmalarla doğrulanmıştır (Thornton & Houser, 2004). Bu araştırmada Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin mobil cihazlarda çalışan bazı uygulamalara ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında Actionbound, Kahoot, Menti, Padlet, Penzu gibi mobil uygulamalar ve WEB 2.0 araçlarının İngilizce öğrenme süreçlerinde etkinliğinin ve bu uygulamalara yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada, katılımcıların deneyimlerinin ve görüşlerinin "sistematik olarak" incelenmesine olanak sağlayan bir teknik olduğu için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Ekiz, 2009). Okullarda İngilizce öğrenme süreçlerinde mobil teknolojilerin geleneksel ders araçlarına bir alternatif olarak kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir metindeki bazı kelimelerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, belirli kurallara dayalı kodlamalarla derinlemesine anlamlar oluşturan sistematik bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk. vd., 2008).

Araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında Nevşehir ili Avanos ilçesindeki Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören 13 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler, ilgili okuldan 'random' tekniği ile belirlenmiş ve öğrencilerle

[1] Öğretmen, Nevşehir-Avanos Anadolu İmam Hatip Lisesi, MEB. E-mail: bhrbykr@gmail.com

yapılan görüşmelerde 9 adet açık uçlu sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde toplanmıştır. Araştırmada, öğrencilerden okul içindeki veya dışındaki İngilizce öğrenme süreçlerinde mobil teknolojileri tanıma ve kullanma düzeyleri hakkındaki görüşlerine yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla başvurulmuş ve derinlemesine bilgilere ulaşılmak istenmiştir. Araştırmada kullanılan sorular literatür taraması sonucunda oluşturulmuş ve görüşme soruları İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan bir akademisyen ile MEB'de görev yapmakta olan bir bilişim teknolojileri öğretmeni tarafından incelenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde mobil teknolojiler kullanmaya yönelik tutumlarının baskın şekilde olumlu olduğu, mobil teknolojilere herhangi bir yabancılık duymadıkları ve mobil teknolojilerin İngilizce öğrenme süreçlerine olumlu etkisi olacağına inandıkları gözlemlenmiştir. Ancak Actionbound, Kahoot, Menti, Padlet, Penzu ve WEB 2.0 tabanlı internet sitelerinden hiçbirinin daha önceden öğrenciler tarafından denenmemiş olduğu görülmüştür. Sözü edilen uygulamaların çalışma prensiplerinin açıklanması, öğrencilerde merak uyandırmış olsa da öğrencilerin uygulamalara erişim imkanları göz önünde bulundurulduğunda; internet limitleri ve kırsal bölgelerdeki internet hızı bakımdan bazı öğrencilerin dezavantajlı durumda oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, İngilizce öğrenme süreçlerinde yüz yüze eğitim ortamlarında kullanılan akıllı tahtaların yukarıda bahsedilen mobil teknolojilerle entegre edilmesinin, özellikle mobil cihaz sahibi olmayan veya internete erişemeyen öğrenciler için faydalı olacağı düşünülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri yönlendirme ve teşvik edebilmeleri için mobil teknolojiler üzerine hizmet içi eğitimlere alınmaları önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğrenimi, internet, mobil teknolojiler, mobil uygulamalar

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI HAKLARA YÖNELİK FARKINDALIKLARI

Bahri BAYKARA[1]

ÖZET

Bu çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma öğrencisi olmaya ilişkin görüşleri, kendi sosyal ve akademik haklarına ilişkin beklentileri ve bir kaynaştırma öğrencisi olarak gelecekteki akademik ve sosyal hayatlarında sahip olacakları haklara yönelik farkındalıklarının açıklanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada kaynaştırma öğrencilerine sağlanan negatif veya pozitif ayrımcılık ve kaynaştırma öğrencilerinin bu konudaki görüşleri açıklanarak, kaynaştırma öğrencilerinin okullarındaki standart eğitim-öğretim uygulamaları ve sosyal etkinliklere ilişkin görüşlerinin neler olduğu; kaynaştırma öğrencilerinin kendilerine sağlanan negatif veya pozitif ayrımcılık konusundaki farkındalık durumları ve görüşlerinin neler olduğu ve kaynaştırma öğrencilerinin 'kaynaştırma öğrencisi olmanın gelecekteki eğitim ve kariyer planlarına etkileri' konusundaki görüşlerinin neler olduğunun ortaya konulmasına yönelik sorulara cevaplar aranmıştır.

Katılımcıların deneyimlerinin ve görüşlerinin "sistematik olarak" incelenmesine olanak sağlayan bir teknik olduğu için bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Ekiz, 2009). Algıların anlaşılmasını sağlamak, olguyu derinlemesine incelemek ve bütüncül bir yaklaşım sunmak nitel araştırmanın temel özellikleri olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre nitel araştırma için geçerlik, araştırmacının araştırılan olguyu olduğu gibi ve tarafsız bir şekilde gözlemlemesidir. Nitel araştırmalarda güvenirlik, araştırılan konunun anlaşılır olmasıdır ve Silverman (2006) görüşme sorularının ön teste tabi tutulması, görüşmecilerin eğitilmesi ve açık uçlu soruların cevaplarının kodlanması gibi yöntemlerle güvenirliğin artırılabileceğini belirtmektedir.

Bu çalışmada, Nevşehir iline bağlı Avanos ilçesinde yer alan dört farklı ortaöğretim kurumunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibariyle öğrenim görmekte olan kaynaştırma öğrencileri arasından 'random' yöntemi ve gönüllülük esasına göre belirlenen 10 öğrenci yer almıştır. Belirtilen ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan toplam kaynaştırma öğrencisi sayısı ise 13'tür.

[1] Öğretmen, Nevşehir-Avanos Anadolu İmam Hatip Lisesi, MEB. E-mail: bhrbykr@gmail.com

Kaynaştırma öğrencilerinin sahip oldukları haklara ilişkin farkındalık düzeylerinin ve farkındalıklarının ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 6 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmış ve bu kapsamda öğrencilere 6 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırma soruları literatür taraması sonucunda oluşturulmuş ve görüşme soruları, biri psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni diğeri ise özel eğitim bölümünde görev yapan bir akademisyen olmak üzere iki uzman tarafından incelenmiştir. Açık uçlu sorular, bir yandan araştırmacıya araştırmak istediği konuya esnek bir yaklaşım sağlarken, diğer yandan incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin gözden kaçırılmasını da engellemektedir. Kaynaştırma öğrencilerinden kendi fenomenleri üzerinden yüz yüze görüşme yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, bir metindeki bazı kelimelerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, belirli kurallara dayalı kodlamalarla derinlemesine anlamlar oluşturan sistematik bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk. vd., 2008).

Araştırmada toplanan veriler ışığında, kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma öğrenciliği ile ilgili olarak bilgi eksikliği ve bilgi karmaşası durumlarının tüm katılımcılar arasında görüldüğü sonucuna varılmıştır. Katılımcıların kaynaştırma öğrencisi olmaya yönelik negatif algı veya pozitif beklenti besleme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinin bireysel veya aileler aracılığıyla doğrudan veya dolaylı bir destek alma/izlenme hizmetinden de etkili şekilde faydalanmadıkları anlaşılmıştır.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, kaynaştırma öğrencilerinin pozitif veya negatif bir ayrımcılık hissetmeyecekleri bir ortamda eğitim almalarına imkân tanıyacak fiziki düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin gelecek eğitim basamakları ve kariyer planlamalarında kendilerini güvende hissedecekleri, haklarının net olarak ifade edildiği yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesi ve kaynaştırma öğrenciliği düzenlemesinin örgün eğitim modelinde olduğu gibi hayat boyu öğrenme modelinde de uygulamasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma öğrencileri, farkındalık, negatif ayrımcılık, pozitif ayrımcılık

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCE, ENDİŞE VE TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ahmet KARA[1], Ferat DALAMAN[2], İbrahim BAŞARAN[3]

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2021–2022 öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 530 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünce, tutum ve endişe ölçeği" Loreman, Earle, Sharma ve Forlin'in (2007) geliştirdikleri "Sentiments, Attitudes, and Concerns About Inclusive Education (SACIE)" ölçeğinin Cansız ve Cansız (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali olan 19 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekansın yanında ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, çoklu karşılaştırmalarda ise Anova testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları, bu konuda eğitim almak istedikleri, öğretmenlerin bakanlığın kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik çalışmalarına yeterince erişemedikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada bakanlığın kaynaştırma eğitimine yönelik etkinliklerini daha çok öğretmenin katılımını sağlaması, öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları teşvik edilmeli, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik var olan endişelerinin giderilmesi konusunda çeşitli eylemlerin planlanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, ortaöğretim öğretmenleri, eğitime ilişkin düşünce, eğitime ilişkin tutum, eğitime ilişkin endişe.

[1] Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ahmet.kara@inonu.edu.tr, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6196-2292.
[2] Uzman Öğretmen, Doğanşehir Fen Lisesi, Malatya, dalamanferat@gmail.com, Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8443-9683.
[3]Müdür, Doğanşehir Fen Lisesi, Malatya, basaranibrahim44@gmail.com, Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3681-9459

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN YÖNELİM VE BAĞIMSIZ HAREKETE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşenur ŞAHİN[1], Gülay ÇELİK[2], Sümeyye OKYAR[3], Damla IŞITAN KILIÇ[4], Mehmet Akif CİHAN[5]

ÖZET

Hareket özgürlüğünün, yönelim ve bağımsız hareket olmak üzere 2 temel boyutu bulunmaktadır. Yönelim ve bağımsız hareket becerileri, görme yetersizliği olan öğrencilerin yaşamlarının her aşamasında kullanması gereken becerilerdir. Görme yetersizliği olan bireylere tanıdık olan ya da olmayan herhangi bir çevrede güvenli, etkili ve bağımsız olarak hareket edebilmeleri için bağımsız hareket becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Bu öğretim çevrede bağımsız şekilde hareket etme kolaylığının yanında benlik saygısı geliştirme, kendine değer verme ve sosyallik duygusunun gelişimine de yardımcı olmaktadır. Yönelim ve bağımsız hareket becerileri, görme yetersizliği olan bireylerin bağımsız hareket becerilerini kullanarak bağımsız seyahat edebilme, günlük yaşamını düzenleme, kişiler arası etkileşimde bulunma, temel yaşam becerilerini kullanma ve boş zamanı değerlendirmede akranları gibi hayata tam katılım sağlamaları adına önem taşımaktadır. İlerleyen yaşlarda artan gereksinimler daha fazla bağımsız hareketin sergilenmesini gerektirmektedir. Ancak sınırlı yönelim ve bağımsız hareket becerileri karşılaşılan problemlerle başa çıkabilmede yetersiz kalmaktadır. Erken dönemlerden itibaren kazandırılması gereken bağımsız hareket becerileri planlı bir öğretimle sunularak bireyin günlük yaşamında aktif olmasını desteklemektedir. Okul ortamında öğrencilerin bu becerileri etkili şekilde kullanabilmeleri, eğitimcilerin sistematik öğretim etkinlikleri ile yakından ilişkilidir. Görme yetersizliği olan çocuklarla çalışan eğitimcilerin yönelim ve bağımsız hareket becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi öğrencilere sağlanacak eğitimin içeriğinin desenlenmesi açısından önemlidir. Alanyazında, öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrenciler için yönelim ve bağımsız hareket eğitimi hakkındaki görüşleri üzerine herhangi bir çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin yönelim ve bağımsız hareket

[1] Öğretmen, Özel Eğitim ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü, MEB. Email: nursahin5506@gmail.com
[2] Uzm. Öğr., Halil Akyüz Ortaokulu, Özel Eğitim Öğretmeni, Antalya.
[3] Arş. Gör, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi , Görme Engelliler Eğitimi Anabilimdalı, Ankara
[4] Arş. Gör, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi , Görme Engelliler Eğitimi Anabilimdalı, Ankara
[5] Uzman, Ölçme, Özel Eğitim ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü, MEB.

becerilerine ilişkin görüşleri nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması şeklinde incelenmiştir. Araştırmaya çeşitli illerde görev yapmakta olan 75 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Uygulama öncesi veriler toplandıktan sonra, araştırmacılar tarafından öğretmenlere yönelim ve bağımsız hareket becerilerine ilişkin 30 saatlik bir hizmet içi eğitim verilmiştir. Uygulama sonrasında yeniden veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunun hizmet içi eğitimden önce yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin ve uygulamalarının farkında olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin uygulama öncesinde yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin tanımını yapmakta zorlandıkları görülürken, uygulamadan sonra bu konuda daha işlevsel açıklamalar yapabildikleri ve yönelim ve bağımsız hareket becerilerin önemine ilişkin farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir. Özellikle daha önceden yönelim ve bağımsız harekete yönelik eğitim almayan öğretmenlerin, yönelim ve bağımsız hareketin gerekliliği ve önemi yönündeki düşüncelerinin, uygulama sonrası olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Ayrıca yönelim ve bağımsız hareket eğitiminin uygulamalı olması öğretmenlerin becerileri bire bir deneyimlemelerini sağlayarak uygulama sonrası görüşlerini olumlu yönde etkilemiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen beceri uygulamaları sonrasında toplanan veriler, yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin görme yetersizliği olan bireyler açısından öneminin öğretmenler tarafından daha belirgin olarak anlaşılmasını sağlamıştır. Öğretmenler aldıkları eğitim sonunda edindikleri bilgileri görme yetersizliği olan öğrencileri için aktif bir şekilde öğretimlerde kullanacaklarını belirtmişlerdir. Yönelim ve bağımsız hareket becerileri eğitimlerini yaygınlaştırılması, görmeyen çocuklarla çalışan özel eğitim eğitimciler ve alanda çalışan diğer tüm eğitimcilerin ve paydaşların yönelim ve bağımsız hareket becerileri eğitimlerine katılımlarının teşvik edici politikalar gelişilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yönelim, bağımsız hareket, baston, görme yetersizliği, öğretmen eğitimi

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİYLE GERÇEKLEŞTİRİLEN İSİM ÖĞRETİMİNİN AZ GÖREN ÖĞRENCİLERİN DOĞRU PARÇASI KAVRAMINI KAZANMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Damla IŞITAN KILIÇ[1], Sümeyye OKYAR[2], Banu ALTUNAY [3]

ÖZET

Farklı görme özelliklerine sahip görme yetersizliği olan bireylerin var olan görme becerilerinin işlevsel şekilde hem bağımsız hareket hem de akademik becerilerde etkin bir şekilde kullanmaları gerektiği düşünülmektedir. Akademik becerilerden okuma yazma becerilerinin yanında matematik ve geometri becerileri gibi çoğunlukla görsel becerilerin grafiksel ve mekansal ilişkilere dönüştürülmesi görevlerinde görme yetersizliği olan çocuklar farklı öğretim modellerine ihtiyaç duyabilmektedir. Öğretimde bazı uyarlamalar kullanarak yetersizliği olan öğrenciler öğretilen kavramları kavrayabilir ve bu uyarlamalar öğrencilere soyut kavramlar geliştirmek için somut bir temel sağlamaktadır. Doğrudan öğretim modeli, özel eğitimde yaygın olarak kullanılan yapılandırılmış öğretim materyallerinden faydalanma, doğru tepkilerin güçlendirilmesi, yönlendirilmesi, beceri analizinin kullanılması ve öğrenci performansının sürekli değerlendirilmesi gibi davranışsal yaklaşımlarla birçok özelliği paylaşır. Bu araştırmanın amacı doğrudan öğretim modeliyle hazırlanan ve tablet aracılığıyla sunulan doğru parçası öğretim setinin az gören öğrencilerin doğru parçası kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin doğru parçasını etiketleme düzeyleridir. Bağımsız değişkeni ise doğrudan öğretim modeliyle hazırlanan ve tablet aracılığıyla sunulan öğretim materyalidir. Araştırmaya tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kapsamında birinci kademe üçüncü sınıfa devam eden üç az gören öğrenci katılmıştır. Öğrencilere hazırlanan öğretim setleri uygun kontrastlık oluşturularak tablet bilgisayara yüklenmiş ve öğretim sırasında tablet aracılığıyla öğrencilere sunulmuştur. Tablet bilgisayar kullanılmasının nedeni ise az gören öğrencilerin öğretim setlerini istedikleri büyüklüklerde kullanabilmelerine olanak sağlamasıdır. Bu araştırmanın deney süreci sırasıyla başlama düzeyi, uygulama ve izleme aşamaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretime geçilmeden önce uygulayıcılar tarafından üç öğrencide eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi

[1] Arş. Gör. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. Email: damlaisitan@gazi.edu.tr
[2] Arş. Gör. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. Email: sumeyyekartal@gazi.edu.tr
[3] Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. Email: abanu@gazi.edu.tr

toplanmıştır. Birinci öğrencide en az üç oturum kararlı veri elde edildikten sonra aynı öğrencide doğru parçası kavramının öğretimine başlanmıştır. Birinci öğrencide belirlenen ölçüt karşılanınca ikinci öğrenciden yoklama verisi toplanmıştır. Sonrasında ikinci öğrencide öğretim oturumuna başlanmış üçüncü öğrencide ise yoklama verisi toplanmıştır. İkinci öğrencide belirlenen ölçüt karşılandığında üçüncü öğrencide öğretim verisi toplanmıştır. Bu süreç tüm öğrencilerde ölçüt karşılanıncaya kadar devam etmiştir. Tüm öğrencilerde öğretim bittikten bir hafta sonra izleme oturumlarına başlanmıştır. İzleme oturumları birer hafta ara ile alınarak toplam üç oturum izleme verisi toplanmıştır. İzleme oturumlarından sonra da tüm öğrencilerden genelleme verisi toplanmıştır. Bu araştırmada, doğrudan öğretim modeline göre doğru parçası kavramının öğretim çalışmaları sonucunda elde edilen veriler grafiğe işlenmiş ve grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrudan öğretim modeliyle hazırlanan öğretim setinin az gören öğrencilerin doğru parçası kavramını öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları sonucunda az gören bireylere sunulacak kavram öğretimlerinin teknoloji destekli uyarlamalarla yapılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Az gören, doğrudan öğretim modeli, kavram öğretimi, isim öğretimi, doğru parçası

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ, YÖNETİCİ VE PSİKOLOJİK DANIŞMAN ALGILARI: BİR METAFOR ANALİZİ

Asiye DURSUN[1]

ÖZET

Özel gereksinimi olan bireylerle çalışan öğretmenlerin, birlikte çalıştıkları okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlara/rehber öğretmenlere dair algılarını öğrenmek kurum içindeki atmosferi anlamak adına önem taşımaktadır. Benzer şekilde, özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine karşı algılarının öğrenciye yönelik tutum ve yaklaşımlarına dair ipucu sağlayacağı söylenebilir. Bu nedenlerle bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin, psikolojik danışman, öğrenci, yönetici algıları metafor analizi ile incelenmektedir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından çevrimiçi ortamda hazırlanan kişisel bilgi formu ve üç farklı metafor sorusundan oluşan form ile toplanmıştır. Katılımcılar için bilgilendirilmiş onam hazırlanmış ve gönüllü katılım seçeneğini işaretleyen 32'si (%61,5) kadın 20'si erkek (%38,5) olmak üzere 52 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilere yönelik oluşturdukları metaforlardan, bakım ve ilgi bekleyen, şekillendirilen, masum olan, farklı olan, karmaşık olan ve yansıtan olmak üzere altı farklı kategori elde edilmiştir. Öğretmenlerin, psikolojik danışmanlara yönelik oluşturdukları metaforlardan, destekleyen, umut veren, güven veren, rehberlik eden, iyileştiren, iş birliği, işlevsiz ve gereksiz olmak üzere sekiz farklı kategori elde edilmiştir. Öğretmenlerin, yöneticilere yönelik oluşturdukları metaforlardan ise, destekleyen, dönüt veren, belirleyen, dengeleyen, yöneten, otorite, kısıtlayan, tehdit eden ve gereksiz olmak üzere dokuz kategori elde edilmiştir. Bulgular bağlamında birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, metafor, öğrenci algısı, yönetici algısı, psikolojik danışman algısı.

[1] Öğretmen, MEB.

2. BÖLÜM: TAM BİLDİRİLER

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE AKRAN ETKİNLİKLERİ YAPMANIN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE EMPATİ VE FARKINDALIK DEĞERLERİNİN OLUŞMASINA ETKİSİ

Hacer KILIÇKIRAN[1], Cebrail YILDIRIM[2], Elif ARSLAN[3], Erkan AKDEMİR[4], Kerim CÜCE[5], Edibe Neva GÜRBÜZ[6]

ÖZET

İster gelişmiş ister az gelişmiş bir toplum olsun, engelli bireyler toplumsal hayatta çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Genelde engelli bireylerin, özellikle zihinsel engelli bireylerin karşılaştıkları zorluklardan biri toplum tarafından dışlanma durumudur. Aslında bu durum engelli bireylerle empati kurma ve toplumda engelli bireylere yönelik farkındalık kazandırma ile aşılabilir. Bu çalışmada, Atakum Bilim ve Sanat Merkezi (Atakum BİLSEM) tarafından yapılan, destek özel eğitim alan zihinsel engelli bireyler ile yine destek eğitim alan özel yetenekli bireylerin bir araya getirilerek kaynaştırılmasını sağladığı okul projesinin, empati kurma ve farkındalık kazanma değerleri üzerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada, destek özel eğitim alan zihinsel engelli bireyler ile Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) destek eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin etkinliklerle bir araya getirilmesinin empati ve farkındalık kazanma değerlerini nasıl etkilediği sorusundan yola çıkılmıştır. Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış ve projeye katılan 20 öğretmen, 20 öğrenci ve 20 velinin bu görüşme formları doldurmaları sağlanmıştır. Veriler analiz edilirken, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bu proje çalışması ile BİLSEM öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarında ve düşüncelerinde olumlu yönde değişiklikler gözlemlenmiştir. Öğrenciler, zihinsel engelli bireyler konusunda farkındalık kazanmış ve empati

[1] Atakum Bilim ve Sanat Merkezi/kilickiranhacer@gmail.com
[2] Atakum Bilim ve Sanat Merkezi/cebrail4455@gmail.com
[3] Atakum Bilim ve Sanat Merkezi/elif_ka@hotmail.com
[4] Atakum Bilim ve Sanat Merkezi/fencierkan@gmail.com
[5] Atakum Bilim ve Sanat Merkezi/kerimcuce@outlook.com
[6] Atakum Bilim ve Sanat Merkezi/ edibe.neva@hotmail.com

kurmuşlardır. Ayrıca bu tür etkinliklerin değerler eğitimi konusunda eğitim aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli, zihinsel engel, empati, kaynaştırma, farkındalık

ABSTRACT

Whether it is a developed or an underdeveloped society, people with disabilities face various difficulties in social life. One of the difficulties faced by people with disabilities in general, especially people with mental disabilities, is exclusion from society. In fact, this situation can be overcome by empathizing with disabled people and raising awareness about disabled people in the society. In this study, it has been aimed to investigate the effect of the school project on the values of empathy and awareness, which was made by Atakum Science and Art Centre (Atakum BİLSEM), bringing together the mentally disabled individuals who received special education and the gifted individuals who also received special education. In the research, the question of how the bringing together of mentally retarded individuals receiving special education and gifted students receiving special education at the Science and Art Centre (BİLSEM) through activities affects the values of empathy and awareness. The case study method, which is a qualitative research method, was used in the research. In order to collect data, semi-structured interview forms were prepared and 20 teachers, 20 students and 20 parents who participated in the project were asked to fill in these interview forms. While analysing the data, descriptive analysis, which is frequently used, has been used for researchers to obtain summary information about the different phenomena and events they want to study. At the end of the research, positive changes have been observed in the attitudes and thoughts of BİLSEM students towards disabled individuals as a result of the project process. Students have gained awareness and empathy for individuals with intellectual disabilities. In addition, it has been concluded that such activities can be used as an educational tool on values education.

Keywords: Gifted students, mental disability, empathy, inclusion, awareness

1. GİRİŞ

İster gelişmiş ister az gelişmiş bir toplum olsun engellilik durumu tüm ülkelerde görülen sosyal bir olgudur. Engellilerin toplumda karşılaştıkları sorunlar zamana ve toplumlara göre değişse de engelli bireyler her dönem çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Engelli bireyler her dönem toplumun diğer bireylerinden farklı muameleler görmüşlerdir. Toplum çoğu zaman bu bireylere acımış, bazen onlardan korkmuş, onlar için üzülmüştür. Bazen de toplum bu bireyleri bir yük olarak algılamıştır. Hafif-orta düzeyde davranış ve öğrenme güçlüğüne sahip çocukların sosyal entegrasyonu konusu, bu öğrencileri topluma başarılı kaynaştırmanın önünde büyük bir engeldir (Cullinan ve ark, 1992). Bunun sonucu olarak engelli bireyler toplumdan sürekli dışlanmıştır, bu yüzden toplumdan izole bir hayat geçirmektedirler (Şen, 2018). Toplumdan izole olan bireyler çeşitli problemler yaşamaktadır ve akademik olarak da olumsuz etkilenmektedir (Sönmez ve ark, 2018). Guralnick (1986)'e göre "Çoğu çocuk için akranlarıyla olumlu ve uyumlu bir sosyal ilişki modeli vardır fakat akran ilişkileri kurmada güçlükler yaşayan ve büyük ölçüde risk altında görünen ve çoğu zaman gözden kaçan engelli çocuklar, özellikle gelişimsel gecikmeleri, duyusal veya motor bozuklukları açısından savunmasız görünmektedir. Özyürek (2006) kaynaştırma eğitimi gören zihinsel engelli öğrencilerin sınıflarında bu öğrencilere karşı önyargılı olduğu ve olumsuz tutum sergilendiğini belirtmiştir. Normal öğrencilerin, zihinsel engeli bulunan akranlarını reddettiği, zihinsel engelli öğrencilerle alay edildiği ve sosyal aktivite yaparken zihinsel engelli öğrencileri bu tür aktivitelere katmadıkları görülmektedir. Oysa zihinsel engeli bulunan öğrencilerin bu tür etkinliklere dâhil edilmeleri ve burada başarılı olduklarını görmeleri sağlanmalıdır (Peters, 1990).

Ülkemizde, gelişim özellikleri bakımından (zihinsel engelli veya özel yetenekli) farklı olan bireylere özel eğitim verilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel eğitim ihtiyacı olan birey; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Aynı yönetmelikte çeşitli düzeydeki zihinsel engelli bireyler ve özel yetenekli bireyler, özel eğitim ihtiyacı olan birey olarak görülmektedir Özel eğitim ihtiyacı duyan bireyler, bedensel, zihinsel, sosyal ve duyuşsal olarak farklı gelişimler göstermektedir (Subakan ve Koç, 2019).

1.1. Zihinsel Engelli Birey

Kara ve Can (2017), zihinsel engeli; beynin gelişimini tamamlayamaması durumu veya kaza ya da hastalık sonucu beynin işlevlerini yerine getirememesi durumu olarak tanımlamıştır. Zihinsel yetersizliği olan birey ise; sosyal ve pratik uyum becerileri yönünden eksiklikleri bulunan ve özel eğitime ihtiyaç duyan birey

olarak tanımlanmaktadır Zihinsel engelli çocuklar, kendi içlerinde bireysel olarak farklı olabilirler (MEB, 2015). Bu nedenle zihinsel engelli bireyler zihinsel engel derecelerine göre aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır. Buna göre:

- Hafif Derecede Zihinsel Engel
- Orta Derecede Zihinsel Engel
- Ağır Derecede Zihinsel Engel
- Çok Ağır Derecede Zihinsel Engel

Zihinsel engelli bireyler sahip oldukları yetersizliklere rağmen birçok bilgiyi tipik gelişim gösteren bireyler gibi öğrenmektedirler. Ağır öğrenen bu bireyler için özel eğitim yöntemleri geliştirilmiştir. Zihin engelli çocukların sosyal becerileri kazanması, toplumla uyum içinde yaşamaları açısından çok önemlidir. Türkiye'de de eğitsel sınıflandırma yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu sınıflandırmada zihinsel engelli bireylerin sınırları daha esnektir ve eğitim durumları göz önünde tutulmuştur (Wikipedia, 2021). Buna göre:

- Eğitilebilir olanlar
- Öğretilebilir olanlar
- Ağır ve çok ağır olanlar

1.2. Zihinsel Engelli Bireylere Yönelik Tutumlar

Selimoğlu ve Aydın (2019)'ın aktardığına göre; özel gereksinimi olan bireylerin kabulünün onların sosyal ortamlarda var olabilmelerine olanak sağlayacağı bilinse de çeşitli nedenlerle normal bireyler, özel gereksinimi olan bireylere karşı olumsuz tutum sergileyebilmektedir. "Engel" kavramı engelli bireylerin toplumda sosyal kabullerini olumsuz etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda çocukların birçoğunun çevresinde engelli (özel gereksinimi olan birey) görmemelerine rağmen, engelli kavramını genellikle olumsuz bir şekilde algıladıkları (Ünsal ve Şahan, 2005), özel gereksinimi olan bireylerin acınan, dışlanan ve yetersiz görülen kişiler olarak tanımlandığı ve özel gereksinimi olan bireylerle etkileşim halinde olmayan ve onları tanımayan bireylerin bu bireylerle bir arada olmaktan daha fazla rahatsızlık duydukları (Aulagnier ve ark. 2005) bildirilmiştir. Peters'a (1990) göre "Fiziksel olarak engelli çocukların ve onların sağlıklı akranlarının etkileşimleri, farklı şekillerde ve belirli koşullar altında birleşerek olumlu sosyal bütünleşmeye yol açmaktadır." Bu çalışmasında Peters (1990) hem fiziksel engelli hem de engeli olmayan öğrencilerin tutumları, sosyalleşme teorisine uygulandığında, öğrencilerin katılımcı-sunucu olarak, hemen hemen eşit düzeyde sosyalleşebildiğinin anlaşılmasını sağlamıştır.

1.3. Özel Yetenekli Birey

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel yetenekli birey; yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey, olarak tanımlanmaktadır (MEB,2018). Özel yetenekli öğrenciler yetenek alanlarına göre destek eğitim alabilmek için okul dışı zamanlarda bulundukları bölgedeki Bilim ve Sanat Merkezlerinden faydalanmaktadırlar.

Bu çalışmada, Atakum BİLSEM'in hazırlayıp uyguladığı bir projenin özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler üzerindeki etkileri ve özel yetenekli öğrencilerde empati kurma ve farkındalık kazanma konusundaki etkisi araştırılmıştır. Projede, Atakum BİLSEM öğrencileri ile Atakum'daki zihinsel engelli öğrencileri bulunan 5 özel eğitim kurumundan öğrenciler, okulun bir projesi olarak bir araya getirilmiş ve birlikte deneysel ve uygulamalı etkinlikler yapmaları sağlanmıştır.

Atakum BİLSEM öğrencileri tarafından ders öğretmenleri rehberliğinde hazırlanan etkinlikler, çeşitli düzeylerde zihinsel engeli bulunan öğrencilerle birlikte yaptırılarak öğrencilerin kaynaşmaları sağlanmıştır. Proje 5 gün sürmüştür. Zihinsel engelli öğrencilerin okullarının istedikleri gün ve saatler seçilmiştir. Zihinsel engelli öğrenciler, öğretmenleri ve istekli velilerle birlikte BİLSEM' deki etkinliklere katılmışlardır. Toplam 55 zihinsel engelli öğrenci projeye katılım göstermiştir. Zihinsel engelli öğrenciler BİLSEM' in giriş kapısında müzik eşliğinde karşılanmıştır. Zihinsel engelli öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Her bir grup sırası ile belirlenen tüm atölyelerdeki etkinliklere katılım sağlamışlardır. Atölye etkinlikleri öğretmenler gözetiminde BİLSEM öğrencileri ve zihinsel engelli öğrenciler tarafından birlikte yapılmıştır. Etkinlikler, dersin niteliğine göre belirlenmiştir. Örneğin; tarih atölyesinde arkeolojik kazı çalışması yaptırılmıştır. Önceden zihinsel engelli öğrenciler için belirlenen hediyeler kazı yapılacak toprak alana gömülmüştür. Etkinliğe katılan her iki öğrenci grubuna birlikte arkeolojik kazı yaptırılarak hediyeleri bulmaları sağlanmıştır (Ek-Resim 1). Bir başka örnek olarak drama atölyesinde öğrencilerin Hacivat Karagöz etkinliğini birlikte yapmaları sağlanmıştır. (Ek-Resim 2). Etkinliklerin bitiminde zihinsel engelli öğrencilere ve birlikte gelen öğretmen ve velilere çeşitli hediyeler verilerek uğurlanmıştır (Ek-Resim 3). Etkinlikten bir süre sonrasında öğretmen, öğrenci ve velilere görüşme formu verilerek etkinlikle ilgili görüşleri alınmıştır.

Araştırma yapılırken aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Zihinsel engelli çocuklar ile etkileşimde bulunabileceği aktivitelere katılmak özel yetenekli çocuklara empati kurma ve farkındalık oluşturma değerlerini geliştirir mi?

2. Zihinsel engelli ve özel yetenekli çocukların bir araya gelmesinin özel eğitim gören çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkisi nedir?
3. Engelli bireylere yönelik yapılan etkinlikler, toplumda nasıl bir farkındalık oluşturur?
4. Akranıyla katıldıkları aktiviteler zihinsel engelli çocukların sosyal ortama kazandırılması konusunda faydalı mıdır?
5. Zihinsel engelli ve özel yetenekli çocukların bir araya getirilerek etkinlikler yapılması uygulamalı bir eğitim aracı olarak kullanılabilir mi?

Çalışmanın temel amacı, özel gereksinimli bireyler olan zihinsel engelli öğrencilerle yine özel gereksinimli bireyler olan Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin bir araya getirilip çeşitli etkinliklerle kaynaştırılmasını sağlamaktır. Bunun yanı sıra çalışmamız şu alt amaçları da içermektedir:

- Özel gereksinimli bireylerin birbirlerine karşı empati yeteneğini geliştirmek.
- Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak.
- Bireysel becerilerinin farkında olmaları konusunda yardımcı olmak.
- Özel gereksinimi olan bireylerin yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri ortamlar oluşturmak.
- Değerler eğitimi alanında uygulanabilir bir eğitim aracı kazandırmak hedeflenmektedir.

2. *YÖNTEM*

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Durum çalışması Yin (1984)'e göre;

1. Araştırmada "nasıl" ve "niçin" sorularına odaklanıldığı,
2. Araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı,
3. Olayı ya da olguyu kendi doğal yaşam çerçevesinde çalıştığınızda,
4. Olay ve gerçek yaşam arasındaki bağ yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplanması amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturmak için, ilk olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından sonra oluşturulan görüşme formu, danışman öğretmen görüşüne sunulmuştur. Sonrasında forma son şekli verilmiştir. Öğretmen için 8 sorudan, veli için 6 sorudan ve öğrenci için 7 sorudan oluşan formlar, 20 öğretmen, 20 veli ve 20 öğrenciye uygulanmıştır. Öğretmenler, projede görev alan BİLSEM öğretmenleri ve zihinsel engelli öğrencilerin okullarındaki görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğrenciler, BİLSEM öğrencileri ve projeye katılan özel eğitim öğrencilerinden oluşmaktadır. Veliler ise özel eğitim okullarındaki öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Zihinsel engelli öğrenciler anket uygulamasını yapamadıkları için öğrenci anketleri sadece BİLSEM öğrencilerine yapılmıştır. Zihinsel engelli öğrencilerin anket sorularına yönelik tutumlarına ilişkin gözlem yapılmış ve öğretmenlerinden ve velilerden bilgi alınmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizin, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntemdir Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Sözbilir, 2009)

3. BULGULAR

Proje çalışması sonunda, projeye katılan öğretmen, öğrenci ve velilere uygulanan anketler ayrı ayrı değerlendirilmiş ve çıkarımlarda bulunulmuştur.

3.1. Öğretmen Formları Bulguları

1- Projeye katılım gösteren öğretmenlere yapılan ankette, "Engelli bireylerin toplumda karşılaştığı zorluklar nelerdir?" sorusuna öğretmenlerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğretmenler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-1).

Ö. 6: Engelli bireylere sunulan psikolojik desteğin az olması, kamu alanlarında engelli bireyler için ayrılan alanların yeterli olmaması. Kendilerini ifade etmekte zorlanmaları.

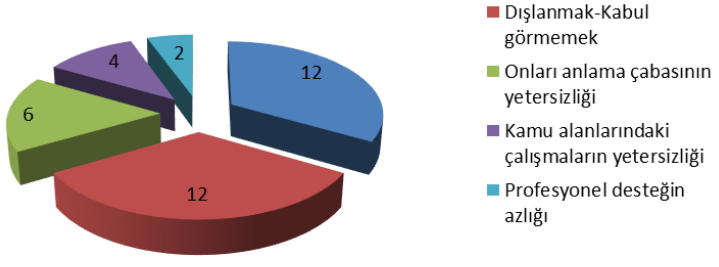
Ö. 15: Ötekileştirilmeleri, yaşam koşullarının engellerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmemiş olması.

Ö. 7: Empati ve iletişim eksikliği, anlaşılamamak. Toplumun önyargısı.

Ö. 10: Dışlanma, hor görülme, eşitsizlik, fiziksel engeller ve kabul görmemek

Ö. 20: Toplumun engelli bireylerin ihtiyaçlarına karşı duyarsız olması.

Ö.18: Evrensel tasarım ilkelerine uyulmadan yapılan çevresel düzenlemeler; sadece acıma, yedirme, içirme ve üstlerinden prim yapma şeklindeki tutumlar; sadece özel günlerde hatırlatılması, mevzuatın yazıda kalıp uygulamaya geçilmemesi.



Grafik 1. Engelli bireylerin toplumda karşılaştığı zorluklar

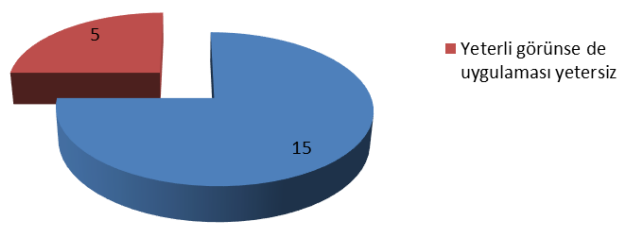
2- Projeye katılım gösteren öğretmenlere yapılan ankette, " Sizce engelli bireyleri topluma kazandırmak için yapılan çalışmalar yeterli mi?" sorusuna öğretmenler aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğretmenler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-2).

Öğretmenlerin çoğunluğu "Hayır, yeterli değil" cevabını vermiştir.

Ö.1: Günümüzde çeşitli çalışmalar yapılsa da önemli olan toplumun engelli bireyi kabul etmesidir.

Ö.13: Yapılan çalışmalar daha çok proje niteliğinde ve projeyi yapan kişinin ego ve mesleki açıdan nitelik kazanma şeklinde olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle, yeterli değil. Düşünce ve projeler iyi fakat yaptırım ve uygulama daha çok kişisel ve çıkara dayalı.

Ö.15: Yasalar, projeler ve yazılı tüm çalışmalar yeterli ama uygulamaya geçilmiyor. Örnek olarak işyerinde yüzde 3 engelli çalıştırma zorunluluğu uygulanmıyor.



Grafik 2. Engelli bireyleri topluma kazandırmak için yapılan çalışmalar yeterliği

3- Projeye katılım gösteren öğretmenlere yapılan ankette, "Proje boyunca her iki özel yetenekli öğrenci grubunun sergiledikleri tutum ve davranışlar hakkında ne düşünüyorsunuz? " sorusuna öğretmenlerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğretmenler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-3).

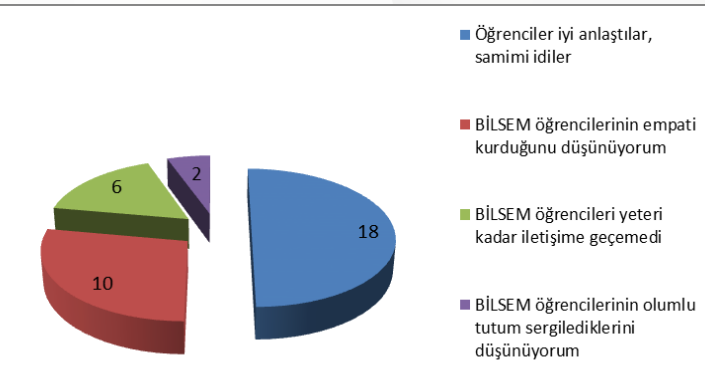
Ö.8:Empati kurduklarını ve kendilerinden farklı olanları hoş gördüklerini düşünüyorum. Her iki grupta da heyecan net bir şekilde gözleniyordu. Çok samimiler. Çok mutlu oldular.

Ö.10:Bu projede öğrencilerin işbirliği yapmaları, birbirlerine bakış açılarının ve davranışlarının olumlu yönde değiştiğini düşünüyorum.

Ö.4:BİLSEM öğrencilerinin engelli misafirlerimize yaklaşımlarını oldukça olumlu buldum. Böyle ortamlarda daha fazla bulunup olumlu davranış geliştirmelerini isterim.

Ö.9:Öğrencilerimiz zihinsel engelli öğrencilere her konuda bilgilendirme yaptı.

Ö.13:Özel gereksinimli öğrenciler ile görevli öğrenciler arasında yeterli düzeyde ve işlevsel bir iletişim gerçekleşmedi. Amaç, öğrencilerle farkındalık oluşturmak, fakat uygulamada öğretmenler ilgilendi ve öğrenciler çekimser kaldı.Ö.15: İletişime geçtiklerini görmedim.



Grafik 3. Proje boyunca her iki özel yetenekli öğrenci grubunun sergiledikleri tutum ve davranışlar hakkında ne düşünüyorsunuz

4-Projeye katılım gösteren öğretmenlere yapılan ankette, "Bir öğretmen olarak bu etkinliğin size hissettirdikleri ve katkıları nelerdir?" sorusuna öğretmenlerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğretmenler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-4).

Ö.6:Engelli çocukların etkinlerdeki heyecanı ve yüzlerindeki tebessüm beni çok mutlu etti.

Ö.4:Bu çocuklar için yaşamın ne kadar zor olduğunu ve onlar için daha fazla çaba sarf etmek gerektiğini fark ettim.

Ö.14:Çok heyecanlıydım. Mutlu oldum. Özel eğitimin o kademesindeki çocuklarla iletişim kurabilmek, etkileşimde olmak çok keyifliydi.

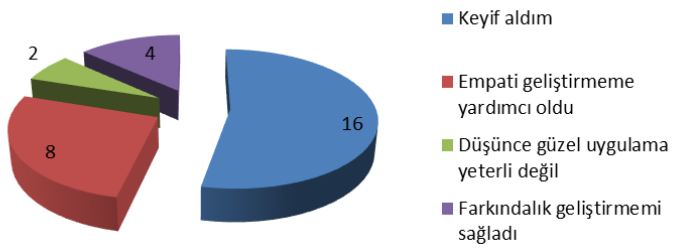
Ö.17:Keyif aldım engelli çocuklarla bu tarz etkinlikler daha çok yapılmalı.

Ö.3: Çok anlamlı ve faydalı bir proje oldu. Kendi adıma çok mutlu oldum ve empati yapma şansım oldu. Toplum içinde engelli birey için neler yapılabilir, sorusunu düşünmeye yöneltti.

Ö.12: Öğretmen ve birey olarak böyle farkındalık geliştirmeyi sağlayan bir projenin içinde yer almak çok memnun ediciydi.

Ö.13: Keşke öğrenciler daha önceden farkındalık oluşturmak amaçlı yeterli düzeyde bilgilendirilseydi. Aslında düşünce güzel, fakat içerik amaca uygun uygulanmadı. Bu durum bende uygulamanın işlevselliğinin zayıf olduğunu hissettirdi.

Ö.15: Sırf yapılmış olmak için yapılan bir etkinlik olduğunu hissettim. Kattığı şeyse tutumumun pekişmesi oldu.



Grafik 4. Öğretmenlerin proje ile ilgili his ve düşünceleri

5-Projeye katılım gösteren öğretmenlere yapılan ankette, "Proje sonunda öğrencilerinizin etkinlikle ilgili geri dönütleri/düşünceleri nasıldır? " sorusuna öğretmenlerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğretmenler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-5).

Ö.3:Çok mutlu ve heyecanlı dönütler aldım.

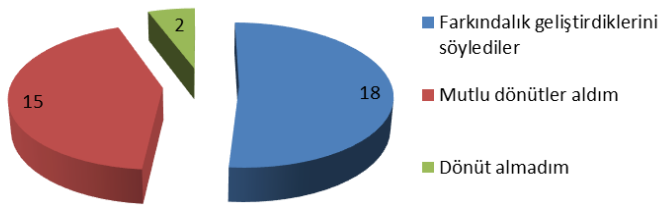
Ö.19:Duygulandıklarını dile getirdiler.

Ö.12:Farkındalık geliştirdiler. Engelli bireylere karşı daha duyarlı olduklarını gözlemledim.

Ö.20:Engelli arkadaşlarıyla vakit geçirmekten memnun kaldıklarını söylediler.

Ö.13: Öğrenci yaş özür durumu dikkate alındığında öğrencilerimizden anlık dönüt almaktayız. Sonrasında herhangi bir dönüt almadık.

Ö.15: Konuşamadıkları için düşüncelerini anlayamadım ama yeni bir ortama girmenin verdiği şaşkınlık vardı yüzlerinde.



Grafik 5. Proje sonrasıda öğrenci dönütleri

6- Projeye katılım gösteren öğretmenlere yapılan ankette, "Bu projenin, farklılıkları olan bireyleri daha iyi tanımak ve anlayabilmek açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğretmenler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-6).

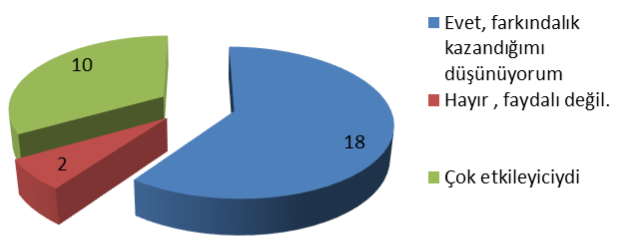
Ö.5: Kesinlikle evet. Özel eğitim öğrencilerinin de kendi aralarında çok farklı olduklarını net bir şekilde gözlemledim. Her biri çok farklı karakterde.

Ö.9: Daha fazla birlikte zaman geçirmeleri, birbirlerini daha fazla tanımalarını sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerimizin de farkındalık geliştirdiklerini düşünüyorum.

Ö.6: Çok etkili bir projeydi.

Ö.13: Özel eğitim öğretmeni olarak bu iş içinde olan birisiyim ama normal öğrenciler için etkinliğin daha dolu ve işlevsel olabildiği sürece faydalı olduğunu düşünüyorum.

Ö.15: Hayır, düşünmüyorum.



Grafik 6. Öğretmenlerin, farklılıkları olan bireyleri daha iyi tanımak ve anlayabilmek açısından bu projenin faydalı olup olmadığıyla ilgili görüşleri

7- Projeye katılım gösteren öğretmenlere yapılan ankette, "Bu proje boyunca sizi en çok mutlu eden/etkileyen olaylar nelerdir? " sorusuna öğretmenlerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğretmenler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-7).

Ö.3:Misafirlerimizin masumiyeti.

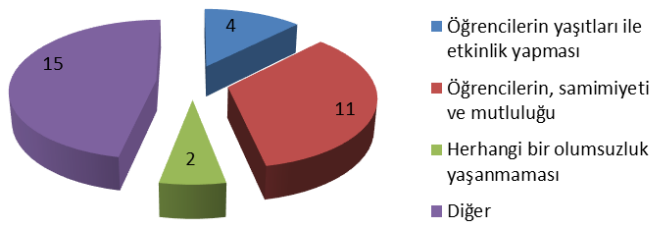
Ö.1:Engelli çocuklarımızın daha iyi anlaşılacağını düşünüyorum.

Ö.6:Çocukların masum bakışları ve birbirleriyle yardımlaşmaları beni çok duygulandırdı.

Ö.9:Özel çocukların gerçekten özel oluşları her hareketlerinden belli.

Ö.15:Öğrencilerimin eğlendiklerini görmek beni mutlu etti.

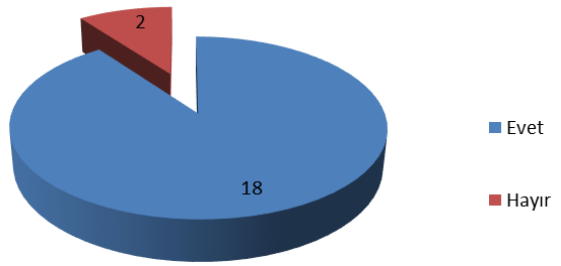
Ö.19:Yapılan etkinlikte bazı çocukların çığlıklarla mutluluklarını ifade etmeleri.
Ö.10:Misafir öğrencilerden biri etkinlik sırasında saçımı okşadığında ve bir diğeri ona ingilizce öğrettiğim için çok mutlu olduğunu söylediğinde çok mutlu oldum.
Ö.7:BİLSEM öğrencisi ile özel eğitim öğrencisinin sarılma anı çok etkileyiciydi.
Ö.11:Öğrencilerimizin yaşıtlarıyla birlikte etkinlik yapması.
Ö.13,15: Öğrencilerin başına bir olumsuzluk gelmeden okula dönebilmeleri.



Grafik 7. Proje boyunca öğretmenleri en çok etkileyen olaylar

8- Projeye katılım gösteren öğretmenlere yapılan ankette, “Sizce böyle etkinlikler daha sık düzenlenmeli midir?” sorusuna öğretmenlerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğretmenler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-8).

Bu soruya öğretmenler çoğunlukla “Evet” cevabını vermiştir.
Ö.7: Mümkün oldukça fazla bir araya gelmeliyiz.
Ö.13: Farkındalık oluşturmak için sadece özel günlerde değil, belli zaman aralıklarında ve işlevsel olduğu sürece olabilir.
Ö.15: Hayır.

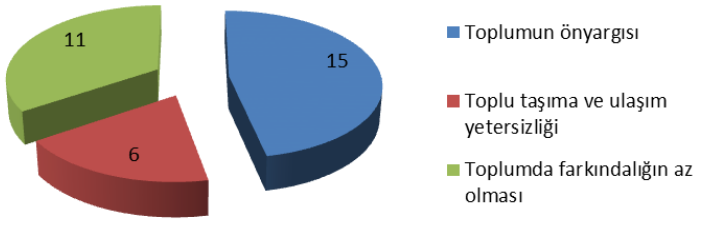


Grafik 8. Sizce böyle etkinlikler daha sık düzenlenmeli midir?

3.2. Veli Formları Bulguları

1- Projeye katılım gösteren velilere yapılan ankette, "Engelli bireylerin toplumda karşılaştığı zorluklar sizce nelerdir?" sorusuna velilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer veliler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-9).

V.1: Gezmek çok zor oluyor imkanlar çok zor. Toplu taşımada yaşanan zorluk.
V.3: Toplumda engelli bireyleri ve engelli çocuk sahibi aileleri anlama ve onlarla empati kurma konusunda eksiklik var. Bu konuda farkındalık ve duyarlılık eksikliği var.
V.18: Sosyal ortamda istenmemeleri. Ulaşımda yaşanan zorluklar.
V.5:Fark edilmek ve kabul edilmek sorundur. Engelli bireylere karşı önyargılı, olumsuz, yanlış tutum dolayısıyla engelli bireylerin toplumda rol almada sıkıntı yaşaması. İfade eksikliği.
V.12:Arkadaşlık ve onlar için yaratılan ortam sıkıntısı.



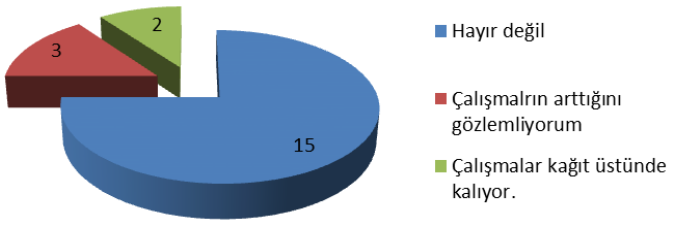
Grafik 9. Engelli bireylerin toplumda karşılaştığı zorluklar

2- Projeye katılım gösteren velilere yapılan ankette, "Size engelli bireyleri topluma kazandırmak için yapılan çalışmalar yeterli mi? " sorusuna velilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer veliler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-10).

Velilerin çoğunluğu "Hayır değil" cevabını vermiştir.

V.3:Çalışmaların arttığını görmek mutluluk verici.

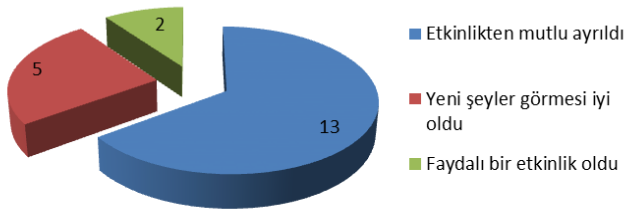
V.16:Birçok çalışma kağıt üstünde kalıyor.



Grafik 10. Engelli bireyleri topluma kazandırmak için yapılan çalışmaların yeterliliği

3- Projeye katılım gösteren velilere yapılan ankette, "Çocuğunuzun böyle bir etkinliğe katılması size faydalı oldu mu? Neden? " sorusuna velilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer veliler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-11).

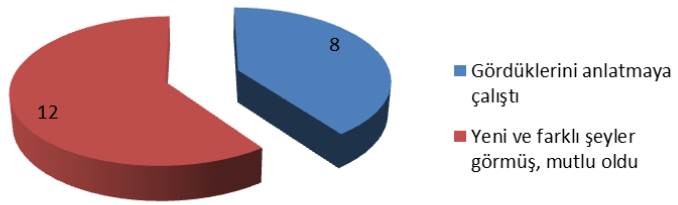
V.2:Etkinlikten mutlu ayrıldı. Yaptıklarını ve gördüklerini anlatmaya çalışması bile yeterli bir sebeptir.
V.4:Mutlu oldu, çok faydalı oldu. Bu gezide birçok farklı alanda farklı öğretmen sayesinde materyal ve uyaran alma şansı oldu. Müzik aletlerini ve ışıklı şeyleri çok seviyor. Bir sürü müzik aleti ile tanışma ve onları çalma şansı oldu.
V.7:Oldukça faydalı oldu.
V.18:Hem eğlendi hem de yeni şeyler öğrendi.
V.1,9:Değişik ortamları görmeleri çok iyi oluyor.
V.20:Yeni insanlarla birlikte olması faydalı.



Grafik 11. Çocuğunuzun akranları ile etkinliğe katılması faydalı oldu mu?

4- Projeye katılım gösteren velilere yapılan ankette, “Proje sonunda çocuğunuzun etkinlikle ilgili dönütleri/ düşünceleri nasıldır?” sorusuna velilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer veliler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik 12).

V.2:Güzel ve farklıydı. Değişik şeyler gördü.
V.12:Değişik aletleri görmüş. Gördüklerini tekrar etmek istedi.
V.15:Çok güzel olduğunu söylüyor ve hacivat ve karagözden bahsediyor.
V.4:Çok mutlu oldu. Beden dili ile etkinliği ailemize ve arkadaşlarına anlatmaya çalıştı. Gördüklerini ilerleyen günlerde TV’de, sokakta vb. Yerlerde aa ben bunları gördüm şeklinde hatırlayarak ifade etmeye çalıştı. Hediyeler aldı, bu da onu mutlu etti.



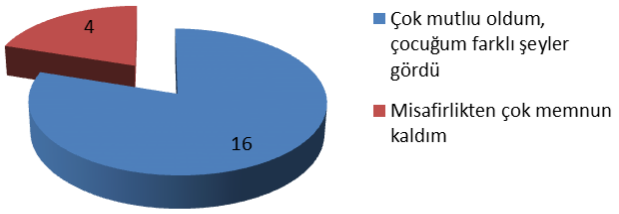
Grafik 12. Proje sonrasında zihinsel engelli öğrencilerin ailelerine dönütleri

5-Projeye katılım gösteren velilere yapılan ankette, "Veli olarak bu projeyle ilgili memnun olduğunuz noktalar nelerdir? " sorusuna velilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer veliler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik 13).

V.14:Değişik ortamlar görmeleri ve farklı deneyimler yaşamaları sağlandı.

V.3:Çok mutlu oldum. Çocuğum farklı bir etkinlik yapma imkânı buldu. Bazı etkinlikleri deney yaparak, yaşayarak tecrübe etme şansı buldu. Arkadaşları ile birlikte sosyalleşme imkânı oldu.

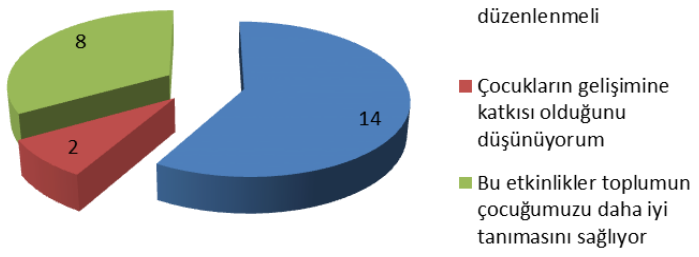
V.1:Etkinliklerden ve misafirperverlikten çok memnun kaldık.



Grafik 13. Velilerin proje ile ilgili his ve düşünceleri

6- Projeye katılım gösteren velilere yapılan ankette, " Sizce böyle etkinlikler daha sık düzenlenmeli midir? Neden?" sorusuna velilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer veliler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik 14).

V.3:Evet daha sık düzenlenmeli. İnsanların onları daha iyi anlaması için büyük fırsat bunlar.
V.12:Çocukların gelişimine, bilişsel gelişimine katkısı olması farklı ilgi alanlarında etkinlikler yaparak deneyimlemesi. Görsel hafızada kalıcı tecrübelerin oluşması, sosyalleşmesi için çok daha sık düzenlenmeli.
V.13:Sosyalleşmelerini ve bu sayede toplumun çocuklarımızı daha iyi tanımasını sağlıyor bu tarz etkinlikler.

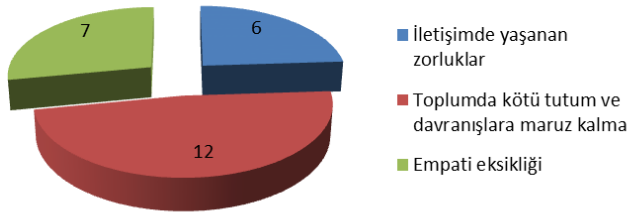


Grafik 14. Sizce böyle etkinlikler daha sık düzenlenmeli midir?

3.3. Öğrenci Formları Bulguları

1- Projeye katılım gösteren öğrencilere yapılan ankette, " Toplumda engelli bireylerin yaşadığı zorluklar sizce nelerdir? " sorusuna öğrencilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğrenciler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik-15).

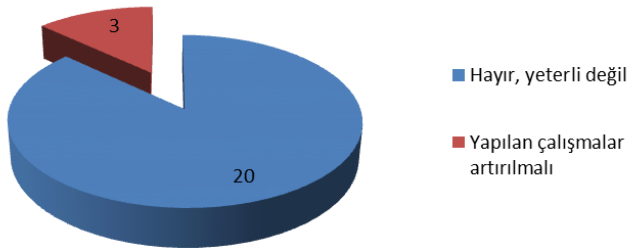
Ö.1:Engelli olmayan bireylerle iletişimde zorlanıyorlar.
Ö.5:Günlük işleri yapmakta zorluk çekebilirler ve toplum tarafından dışlanabilirler.
Ö.12:Başkaları tarafından garipsenip zorbalığa uğrayabilirler.



Grafik 15. Toplumda engelli bireylerin yaşadığı zorluklar

2-Projeye katılım gösteren öğrencilere yapılan ankette, " Sizce engelli bireyleri topluma kazandırmak için yapılan çalışmalar yeterli mi? " sorusuna öğrencilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğrenciler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik 16).

Ö.4:Öğrenciler bu soruya çoğunlukla "Hayır" cevabını vermiştir.
Ö.12:Hayır değil. Engelli bireyler için yapılan etkinlikler arttırılmalı.
Ö.7:Daha fazla sosyal sorumluluk projeleri ve bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Çünkü hala onları toplumun parçası olarak görmeyenler var.

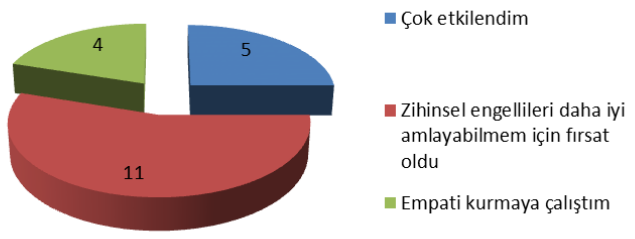


Grafik 16. Engelli bireyleri topluma kazandırmak için yapılan çalışmaların yeterliliği

3- Projeye katılım gösteren öğrencilere yapılan ankette, " Proje kapsamında yapılan etkinliklerde engelli öğrencilerle bir araya gelmek size neler hissettirdi? " sorusuna öğrencilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğrenciler de benzer

cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik 17).

Ö.1:O projede engelli bireylerin toplumda yaşadıkları ve yaşayabilecekleri sıkıntıları düşündüm ve onlar için endişelendim.
Ö.8:Benim çok rahat yaptığım şeylerde onların zorlandıklarını fark edince onları tam olarak anlayamayacağımı fark ettim. Çok iyi hissettim, mutlu oldum.
Ö.10:Öncelikle ben daha önce engelli bireylerle hiç bir arada olmamıştım. Yani onlarla hiç tanışma veya konuşma gibi bir fırsatım olmadı. Bu etkinlik sayesinde onlarla yüz yüze gelme ve konuşma fırsatı benim için açıkçası bayağı farklı bir şeydi.
Ö.14: Etkinlik içinde engelli öğrencilerle ilgilenmek, onlara konuşmak, tanışmak beni çok mutlu etti ve içimde çok güzel bir his yarattı. Onların nasıl düşündüğünü, nasıl konuştuğunu ve diğer insanlarla nasıl konuştuğunu görmüş oldum, bu beni çok etkiledi.

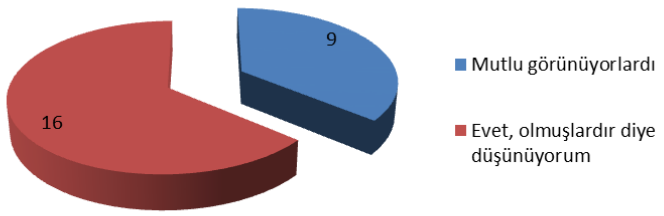


Grafik 17. Öğrencilerin projeyle ilgili his ve görüşleri

4- Projeye katılım gösteren öğrencilere yapılan ankette, “Bu etkinlikler boyunca misafirlerimiz sizce mutlu olmuşlar mıdır? Neden? ” sorusuna öğrencilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğrenciler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik 18).

Ö.8: Olmuşlardır, çünkü onlarla deneyler yaptık ve çok eğlendik, çünkü bu proje sadece onlar için hazırlandı.
Ö.5: Evet. Çünkü onlar yeni yerleri ve yeni insanları seven bireyler. Daha servisten inerken bile çok heyecanlandılar. Mikroskopla baktıkları şeyleri görünce de çok sevinmişlerdi.

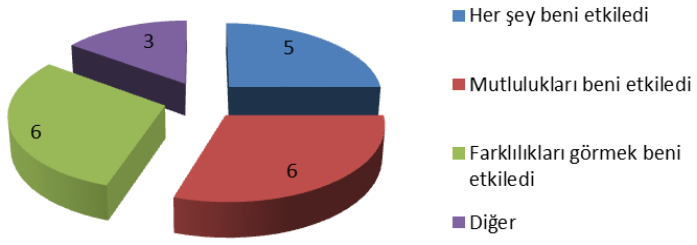
Ö.2: Cevabımdan fazla emin olamasam da bence mutlu olmuşlardır. Daha önce bizimki gibi etkinliklere katıldılar mı (yani bizim etkinliğimiz gibi başka okullara gittiler mi) bilmiyorum ama eğer ilk defa deneyimliyorlarsa onlar için iyi bir deneyim olduğunu düşünüyorum.
Ö.9: Ayrıca etkinlik sırasında hepsinin mutlu görünmesi beni de çok mutlu etti.



Grafik 18. Bu etkinlikler boyunca misafirlerimiz sizce mutlu olmuşlar mıdır?

5- Projeye katılım gösteren öğrencilere yapılan ankette, "Bu proje boyunca sizi en çok mutlu eden/etkileyen olaylar nelerdir?" sorusuna öğrencilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğrenciler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik 19).

Ö.2: Biz deney yaparken onların çok eğlenmesi. Beraber resim çizmek.
Ö.7: Görev aldığım gruptaki engelli arkadaşlarımızın oradaki materyallere karşı gösterdikleri ilgi beni çok mutlu etti.
Ö.12: Farklılıkları olan insanlarla beraber olmak. Hepsi çok iyi niyetliydi.
Ö.5: Her deneyim beni etkiledi ve mutlu hissettirdi.

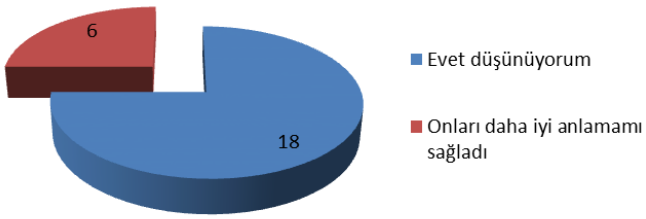


Grafik 19. Porje boyunca öğrencileri mutlu eden olaylar

6- Projeye katılım gösteren öğrencilere yapılan ankette, "Bu projenin, farklılıkları olan bireyleri daha iyi tanımak ve anlayabilmek açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? " sorusuna öğrencilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğrenciler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik 20).

Ö.5: Evet. Onlarla vakit geçirmek onları daha iyi anlamama vesile oldu.

Ö.3: Onlarla yüz yüze gelip konuşma fırsatı onları daha iyi anlamamı sağladı.

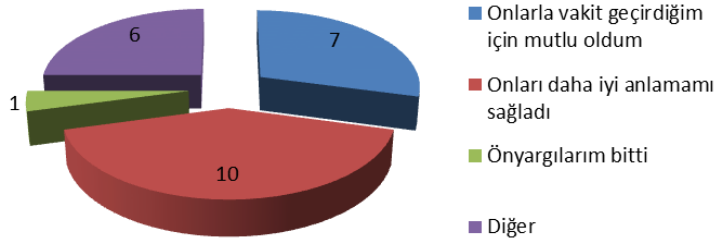


Grafik 20. Bu projenin, farklılıkları olan bireyleri daha iyi tanımak ve anlayabilmek açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?

7- Projeye katılım gösteren öğrencilere yapılan ankette, "Bu projenin size kattıkları nelerdir? " sorusuna öğrencilerin bazıları aşağıdaki şekilde cevap vermiştir. Diğer öğrenciler de benzer cevaplar vermişlerdir. Benzer cevap verenlerin cevapları temalar altında birleştirilmiştir (Grafik 21).

Ö.7: Engelli bireylerle vakit geçirmek, onları mutlu etmek beni de mutlu etti.

Ö.1: Engelli bireyleri daha iyi anlamamı sağladı.
Ö.5: İnsanların çektikleri ve çekebilecekleri zorlukları fark ettim.
Ö.12: Görmeden önce onlara karşı önyargım vardı. Bu proje sayesinde önyargılarım bitmiş oldu.



Grafik 21. Projenin öğrencilere kattıkları

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sorularının test edilmesine yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular, ilgili araştırmaların sonuçları ışığında yorumlanıp tartışılmıştır.

Bulgular incelendiğinde, zihinsel engelli bireylerin toplum tarafından dışlandıkları, toplumun onlara karşı önyargılı olduğu ve toplu taşımada sıkıntı yaşadıkları görülmektedir (Grafik 1, 9, 15). Bunun yanı sıra zihinsel engelli bireyleri topluma kazandırmak için yapılan çalışmaların yeterli olmadığının düşünüldüğü belirlenmiştir (Grafik 2, 10, 16). Projeye katılan her iki grubun öğretmenleri ve engelli bireylerin velileri, her iki özel öğretim grubu öğrencilerinin sergilediği tutum ve davranışların olumlu olduğunu, öğrencilerin empati kurduğunu, birbirlerini daha iyi anladıklarını, her iki grup öğrencinin de heyecanlı olduğunu belirtmişlerdir. Veliler, çocuklarının etkinlikten mutlu ayrıldığını, diğer insanlarla etkileşim içinde olmalarının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. (Grafik 11) Ayrıca BİLSEM öğretmenleri, öğrencilerinde engelli bireyler konusunda farkındalık geliştiğini belirtmişlerdir.

Veliler, proje sonunda çocuklarının etkinlikle ilgili geri dönütlerini/düşüncelerini; Çocukların çok mutlu olduğunu gördük, bize beden dili ile gördüklerini anlatmaya çalıştı, etkinliği tekrar yapmak istedi, sokakta, televizyonda benzer şeyler gördüğü zaman; ben bunları gördüm deyip hatırladı, şeklinde ifade etmişlerdir. Zihinsel engelli çocuklar toplumla birlikte yaşamak,

topluma ayak uydurabilmek için çeşitli sosyal becerileriler kazanmalıdır. Birçok bilimsel çalışmada zihinsel engeli bulunan öğrencilere drama ve akran aracılığı yolu ile sosyal beceri kazandırmanın etkili olduğu belirtilmiştir (Çakır, 2006). Yapılan bir çalışmada, zihinsel engelli bir tanıdığı bulunan öğrencilerin, zihinsel engelli tanıdığı bulunmayan öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Buna binaen, zihinsel engelli bireyler ile çeşitli etkinliklerle etkileşimde bulunmanın onlara karşı olumlu tutum geliştirmeye katkıda sağladığı söylenebilir. BİLSEM tarafından yapılan çalışma ile projeye katılan zihinsel engelli öğrencilerin sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerine zemin hazırlandığı düşünülmektedir. Zihinsel engelli bireylerin sosyal yaşamda bağımsız hale gelmeleri toplum için çok önemlidir. (Halisküçük ve Tekinarslan, 2007). Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışmanın, bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik etkilerinin olduğu gözlenmektedir. Çünkü lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinlikler, zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerini arttırmıştır. Böylece bu sonucun, zihinsel engelli öğrencilerin yaşamsal fonksiyonlarının iyileştirilmesine, onların toplum içerisinde uyumlu ve üretken bireyler olmalarına ve dolayısıyla da toplumsal refahının artırılması katkı sağladığını ifade edebiliriz.

Projeye katılan öğrenciler ve öğretmenlerin büyük bir kısmı, empati yapma şanslarının olduğunu, çalışmadan keyif aldıklarını ve heyecan duyduklarını, proje içerisinde yer almaktan memnun olduklarını ve engelliler konusunda farkındalık kazandıklarını belirttiler (Grafik 3, 4, 5, 6, 21). Çifci (1997) tarafından ilkokul seviyesindeki tipik gelişim gösteren öğrencilerin zihinsel engelli bireyler konusunda bilgilendirilmesinin tutum ve davranışlarına etkisi üzerine yapılmış olan bir araştırma sonucunda; engelli bireyler konusunda sadece bilgilendirme çalışmaları yapmanın yetersiz olduğu, tutum ve davranışların değişmesi için zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilerin birlikte etkinlikler yapması gerektiğini belirtmiştir. 2015'te Avustralya'da yapılan bir çalışmada engellilik alanında çalışan profesyoneller, öğrenciler ve toplumdaki diğer bireylerin tutumları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonucunda; engellilik alanında çalışan profesyoneller ve öğrencilerin tutumlarının birbirine yakın olduğu ve bu iki grubun tutumlarının toplumdaki diğer bireylerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı araştırma sonucunda zihinsel engelli bireyler hakkında ön bilgiye sahip olma ve zihinsel engelli bireyler ile düzenli olarak temas halinde bulunmanın öneminin olduğu vurgulanmıştır (Yazbeck, McVilly ve Parmenter, 2004).

Sonuç olarak, bu proje çalışması ile BİLSEM öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarında/düşüncelerinde olumlu yönde değişiklikler gözlemlenmiştir. Öğrenciler, zihinsel engelli bireyler konusunda farkındalık kazanmış ve empati kurmuşlardır. Zihinsel engelli öğrencilerin velileri etkinliğin sonunda çocuklarında

çoğunlukla olumlu tepkiler gözlemlemişlerdir. Öğretmen, öğrenci ve veliler bu tür etkinliklerin daha sık yapılması gerektiği konusunda hemfikirdir. Bu tür etkinliklerin değerler eğitimi konusunda eğitim aracı olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

4.1.Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular, BİLSEM öğrencileri ile zihinsel engelli öğrencilerin bir araya gelip bir gün boyunca çeşitli etkinlikler yaparak etkileşimde bulunmalarının iki grup için de çoğunlukla olumlu tutumlara katkı sağladığını göstermiştir. Araştırmada elde edilen tüm bulgular ve literatür incelemelerinin ışığında, ileride yapılacak olan araştırma ve çalışmalara yönelik şu öneriler getirilebilir;

1. Zihinsel engeli bulunan ve bulunmayan öğrenciler planlı etkinliklerle bir araya getirilmelidir.
2. Bu tür etkinlikler uygulamalı bir eğitim aracı olarak kullanılabilir.

KAYNAKLAR

Berry, J. O. & Meyer, J. A. (1995). Employing people with disabilities: Impact of attitude and situation. Rehabilitation Psychology, 40, 211-223.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, E. 2018. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi. 35.Baskı.

Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Cullinan, D., Sabornie, E. J. and Crossland, C. L. 1992. Social mainstreaming of mildly handicapped students. Elementary School Journal, 92, 339–351.

Çakir, S. (2006). Zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/370195 Erişim tarihi: 30.12.2021

Çifci, (1997). Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. Bolu/TÜRKİYE

Guralnick, M. J. (1986). The Peer Relations of Young Handicapped and Nonhandicapped Children.. Children's social behavior: Development, assessment, and modification, 93-140.

Kara, B. ve Can, A. 2017. Güvenin İzi Sevgi İzi: Niğde'de Farkındalık Çalışması. Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi Volume II/ Issue I- Spring 2017 ISSN: 2548-0146, Nevşehir/ TURKEY

MEB, 2015. Çocuk Gelişimi Zihinsel Engelliler. Erişim adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Zihinsel%20Engelliler.pdf Erişim tarihi: 20/12/2021

MEB, 2021. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf Erişim tarihi: 20/12/2021

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Peters, S. J. (1990). Integration and Socialization of Exceptional Children. Anthropology & Education Quarterly, 21(4), 319–339.

Selimoğlu, H., & Aydan, A. (2019). Akran öğretiminin zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygısına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 639-658. doi: 10.16986/HUJE.2018042227

Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. Retrived from http://fenitay. files. wordpress. com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri analizi. pdf on, 17, 2014.

Subakan, Y. & Koç, M. (2019). Özel eğitim gereksinimli bireylerin gelişim ve eğitimlerinde kullanılan mobil cih

Şen, M. (2018). Türkiye'de Engellilere Yönelik İstihdam Politikaları: Sorunlar ve Öneriler . SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi , 8 (2) , 129-152 . DOI: 10.32331/sgd.493016

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. Educational Psychology, 25 (6), 631- 645.

Wikipedia, 2021. Zihinsel Engelli. Erişim adresi https://tr.wikipedia.org/wiki/Zihinsel_engelli Erişim tarihi: 20/12/2021

Yazbeck, M., McVilly, K. & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities from an Australian perspective. Journal of Disability Policy Studies, 15(2), 97-111.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, (2015), Lise Öğrencilerinin Akran Öğretimi Alarak, Zihinsel Engelli Öğrencilerle Yaptıkları Etkinliklerin, Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutumlarına ve Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yaşam Kalitelerine Etkisinin İncelenmesi. İstanbul/TÜRKİYE

Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications.

Yu, T. C., Wilson, N. C., Singh, P. P., Lemanu, D. P., Hawken, S. J. & Hill, A. G. (2011). Medical students-as-teachers: a systematic review of peer-assisted teaching during medical school. Advances in Medical Education and Practice, (2), 157.

EKLER

Resim 1. Tarih Atölyesi: Arkeoloiik kazı

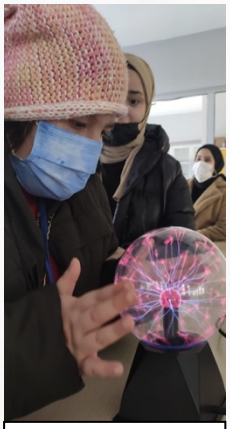
Resim 2. Drama Atölyesi: Hacivat ve Karagöz

Resim 3. Teknoloji tasarım atölyesi: Sanal

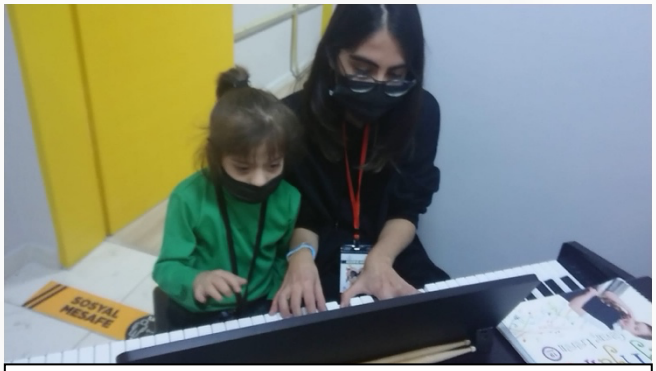
Resim 4. Zihinsel engelli bir grup öğrencinin uğurlanması

Resim 5. Müzik atölyesi etkinlikleri

Resim 6. Kimya Atölyesi etkinlik sonu



Resim 7. Fizik Atölyesi



Resim 8. Birlikte müzik etkinliği

ÇOCUK HAKLARI ÇERÇEVESİNDEN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARI

Fatma AVCI[1],

ÖZET

Bu araştırmada, çocuk hakları çerçevesinden bir perspektif sunularak Türkiye'de okul öncesi eğitim sürecinde gerçekleştirilen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ışık tutulması ve alanla ilgili alanyazın tartışılarak sonuçlar ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada, çocuk hakları konusu çerçevesinden mevcut kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarına yönelik değerlendirmelerde bulunulmuş ve bu doğrultuda bazı öneriler de sunulmuştur. Kaynaştırma/Bütünleştirme, özel gereksinimli bireylerin kendilerine sunulan eğitimden en üst düzeyde yararlandıkları ve yetersizlikten en az etkilendikleri nitelikli ve güvenli eğitim ortamları olarak ifade edilmektedir. Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları 15 Ekim 1983 yılında çıkarılan ve 18192 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile başlatılmıştır. O tarihten günümüze kadar özel gereksinimi olan okul öncesi eğitim öğrencilerinin haklarını koruyan çok sayıda yasal düzenleme yapılmış; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yüksek düzeyde yararlanmaları amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, okul öncesi eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme

[1]Dr., Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, fatma.epo@gmail.com

ABSTRACT

In this research, it is aimed to shed light on the integration practices carried out in the pre-school education process in Turkey by presenting a perspective from the framework of children's rights, and to discuss the literature related to the field and reveal the results. In this context, in the research, evaluations were made regarding the existing integration studies within the framework of the child rights issue, and some suggestions were also presented in this direction. Integration is expressed as qualified and safe educational environments where individuals with special needs benefit from the education offered to them at the highest level and are least affected by disability. Integration practices in Turkey were initiated with the Law No. 2916 on Children in Need of Special Education, which was enacted on October 15, 1983 and entered into force after being published in the Official Gazette No. 18192. Since then, many legal arrangements have been made to protect the rights of preschool students with special needs; It is aimed that they benefit from special education services at a high level in line with their interests, desires, qualifications and abilities.

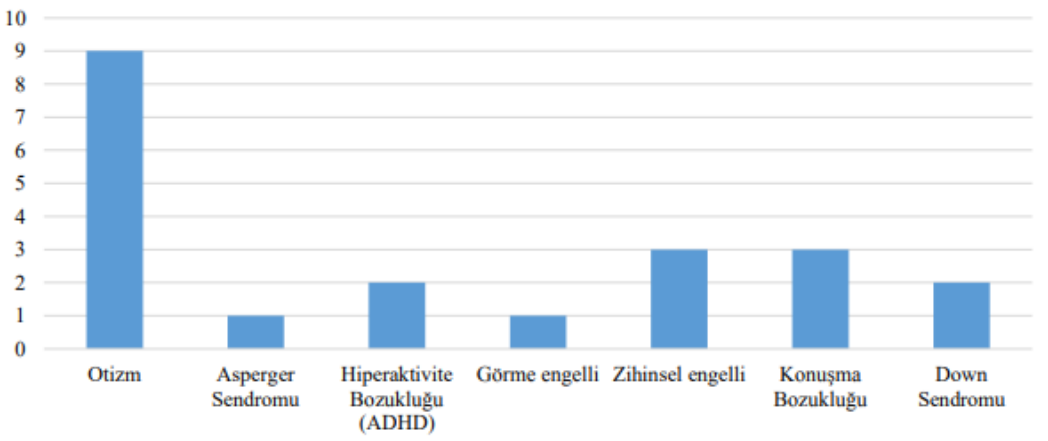
Keywords: Children's rights, preschool education, integration/inclusion

1. GİRİŞ

Çocuklar bedensel, özbakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim alanlarında olarak birbirlerinden farklı gelişimler göstermektedir. Bazı bireylerde ise gelişimsel bozukluklar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle bazı çocuklar doğum öncesi, doğum sırasında ve doğum sonrasında ortaya çıkan olumsuzluklardan dolayı zihinsel becerileri, motor beceriler ya da duyuşsal (his, iletişim vb.) becerileri yönüyle gelişimlerinde sorunlar ve güçlükler yaşamaktadır. Diğer çocuklara göre gelişimsel olarak geride kalan çocuklar çevreye uyum problemleri yaşayabilirler. Çocukların davranışlarını, becerilerini geliştirmelerine ve çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olmak için onlara sunulan eğitim hizmetlerini özelleştirilmesi gerekir. Ortaya çıkan bu eğitim ihtiyacı ile birlikte "özel eğitim" kavramı oluşmuştur (Subakan ve Koç, 2019).

"Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür." (Yıldırım Doğru, 2009: 108). Özel eğitime gereksinim duyan çocukların sınıflandırılması şu şekildedir: Görme engelliler, işitme engelliler, konuşma ve dil bozukluğu olan engelliler, bedensel (ortopedik) engelliler, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar, zihinsel engelliler, öğrenme güçlüğü olanlar, uyumsuz çocuklar olarak sınıflandırılmaktadır (MEB, 2014). Ülkemizde "özel eğitime gereksinimi olan çocuk" terimi yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de ise "özel eğitim gerektiren birey" terimi kullanılmıştır. Özel gereksinimi olan çocuklar terimi öğrenme ve/ ya da davranış problemleri gösteren çocukları, bedensel ya da duyusal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar üstün zekalı ya da özel yetenekli çocukları da kapsayan bir terimdir (Eripek, 2005). Ülkemizde yapılan bilimsel araştırmalarda tüm engel gruplarına yönelik bulgular ve sonuçlar sunulmadığı bilinmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda odaklanılan engel çeşitlerine ilişkin bilgiler Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Çalışmalarda odaklanılan engel çeşitleri (Kaynak: Subakan ve Koç, 2019).



Şekil 1 incelendiğinde, yoğun olarak Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara ilişkin araştırmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Konuyu daha kapsamlı bir şekilde aktarabilmek adına araştırmanın bu kısmında özel eğitimin geçmişinin ve gelişiminin kısaca açıklanması faydalı görülmektedir. Özellikle yirminci yüzyıl boyunca önemli ilerlemelerin kaydedildiği görülmektedir. Alanyazında özel eğitimin gelişimi konusunda dört aşamadan söz edilmektedir (Buchem, 2013). Bu aşamalar şöyledir:

Dışlama aşaması: Engelli veya özel ihtiyaçları olan kişiler tüm sosyal bağlamlardan (aile, okul, toplum) dışlanmış bir şekilde hayatlarını sürdürmeye çalışmışlardır.

Ayrımcılık aşaması: Eğitim almaları gerektiğinin anlaşıldığı ancak yine de toplumun geri kalanından ayrı kaldıkları bir aşamadır.

Entegrasyon aşaması: Bu aşamada, devlet okullarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik diğer öğrencilerle birlikte sosyalleşebilmeleri için yeni alanlar yaratılmıştır. Bu yeni alanlar

normal sınıflar, özel eğitim sınıfları ve destek eğitim sınıfları olarak sıralanabilir (Franklin, 1996).

Kaynaştırma aşaması: Sosyal yapılar (derslikler, okullar, topluluklar) ve sosyo-eğitim faaliyetleri, özel gereksinimli öğrenciler göz önünde bulundurularak baştan tasarlanır. Bu son aşama, doksan iki hükümeti ve yirmi beş uluslararası kuruluşu temsil eden Dünya Özel İhtiyaçlar Eğitimi Konferansı delegelerinin, beş ilkeyi ilan ederek "Herkes için Eğitim" (Inter-Agency Commission, 1990) konusundaki taahhütlerini yeniden teyit ettikleri özel eğitim politikalarını ve uygulamalarını yapılandıracak olan Salamanca Bildirisi ile başlamıştır (Dede, 1996).

Özel eğitim alanının öz bir şekilde sunulan geçmişi ve aşamalarından sonra akıllarda beliren en temel soru "Özel gereksinimli öğrenciler için en iyi yer

neresidir?" sorusudur (Zigmond, 2003). Özel gereksinimi olan çocukların çoğu eğitimlerinin büyük bir bölümünü normal sınıflarda sürdürmektedir. Eğitimlerini normal sınıflarda sürdüren çocuklara sınıf içinden ya da dışından destek özel eğitim hizmetleri sağlanmaktadır.

Okullarda öğretmen ve okul yönetimi özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin tespitinde oldukça önemli bir konumdadır. Öğretmenin öğrenciyi gözlemlemesi, farkına varması ve değerlendirmesi özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin zaman kaybetmemesi ve daha fazla olumsuz etkilenmemesi için çok değerlidir. Tanılamanın ardından oluşturulan bireyselleştirilmiş eğitim planı çalışmalarında gelişim alanı ve kazanımlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik olarak hazırladığı Okul Öncesi Özel Öğretim Programı'nda öğretim yöntem ve teknikleri sıralanmıştır. Bu öğretim yöntem ve tekniklerinden bazıları şöyle sıralanabilir; uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı öğretim, doğrudan öğretim yöntemi, yanlışsız öğretim yöntemleri, doğal öğretim, fırsat öğretimi, ayrık denemelerle öğretim, basamaklandırılmış yöntem, ileri zincirleme yöntemi, tersine zincirleme yöntemi, tüm beceri yöntemi, etkinlik temelli öğretim, oyun temelli öğretim, akran aracılı öğretim, replik silikleştirmeyle öğretim, ilişki temelli stratejiler, drama, rol oynama, bilgisayar destekli öğretim, çoklu duyuya dayalı öğretim, etkinlik çizelgeleri ile öğretim, sosyal öyküler kullanılarak öğretim, gömülü öğretim, rutin temelli öğretim, ipucu sunma ve şekil vermedir (MEB, 2018).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Patton (2014) yazılı dokümanların incelenmesinin, nitel araştırmalarda en temel veri toplama araçlarından bir tanesi olarak ifade etmektedir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanmış bir doküman incelemesidir. Araştırma verilerinin kaynağını, belirli ölçütlere göre taranmış olan ulusal ve uluslararası dokümanlar, bilimsel araştırmalar ve yasal metinler oluşturmaktadır. Science Direct, Springer Link veri tabanları, Google Scholar ve Google arama motoru, özel eğitim alanı ile ilgili kitaplar vb. kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde "çocuk hakları", "özel eğitim", "okul öncesi eğitimde özel eğitim", "özel eğitimin tarihi", "okul öncesi eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme" gibi anahtar kelimeler kullanılarak ilgili kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Tarama çalışmalarında ulaşılan yayınların öncelikle özetleri incelenmiş ve araştırmanın amacına uygunluğa göre filtreleme yapılmıştır. Sözü edilen temel anahtar kelimeler sonucunda ulaşılan kaynaklardan yeni anahtar kelimeler elde edilerek araştırma açımlanarak devam etmiştir. Bu çerçevede, eğitim unsurlarının çocuk

hakları açısından durumlarını ortaya koyan bulgulara sahip araştırmalara ulaşılmış, araştırmalar okunmuş çarpıcı tespitler not alınmış ve araştırma metnine yansıtılmıştır. Ayrıca çalışma alanyazın taramasına dayandığı için ve alanyazında sıklıkla kaynaştırma ve bütünleştirme aynı anlamlarda kullanıldığı için metin içerisinde kaynaştırma/bütünleştirme şeklinde bir gösterim benimsenmiştir.

3. ALANYAZIN TARAMASI

3.1. Çocuk Hakları

Çocuklar bulundukları gelişimsel durumlarından dolayı ihmal ve istismara daha fazla açıktır. Yaşanan dünya savaşlarında ve savaşlardan sonra ortaya çıkan zorlu şartlarda en çok mağdur olan grubun çocuklar olduğu düşüncesiyle 20 Kasım 1959 günü Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nca Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi kabul edilmiştir. Bildirge on maddeden oluşmaktadır (Kızılırmak, 2015). 1979 tarihinde Uluslararası Çocuk Yılı olduğundan Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ön çalışmalarını yapmaya başlamıştır. Bu tarihten yaklaşık on sene sonra çocukların korunmasını sağlanması ve daha iyi şartlarda yaşamlarını devam ettirebilmeleri için Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiş, 2 Eylül 1990 tarihinde ise hayata geçirilmiştir (Çakır-Tunç, 2008). Çocuk Hakları Sözleşmesi, 54 maddeden oluşmaktadır. Sözleşme bir önsöz ve üç bölümden oluşmaktadır. Sözleşmenin önsözünde sözleşmeyi imzalayan tüm ülkelerin yapması gerekenler listelenmiştir. İlk bölümde çocukların haklarının neler olduğu saptanmış, ikinci ve üçüncü kısımda ise sözleşmede uyulması gerekenler belirlenmiş, sözleşmenin denetimi ve ne tür durumlarda uygulamaların yürütüleceğine dair imzalar atılmıştır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). Çocuğun haklarını esas alan bu sözleşme, 1989 yılında 191 ülke tarafından benimsenmiş olmasıyla dünya üzerinde en çok ülke tarafından kabul edilen ve imza atılan bir anlaşma niteliğindedir.

3.2. Okul Öncesi Eğitim

Çocuğun sosyalleşmesinin ilk adımı olan okul öncesi eğitim, aynı zamanda tüm hayatına şekil verecek olan ilk eğitimdir. Okul öncesi eğitimin hedeflenen niteliğe ulaşılmasında ön plana çıkan bazı unsurlar vardır. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin en önemli bileşenleri okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi eğitim programıdır. Bu iki temel bileşenin nitelikleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi için de oldukça önemlidir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki bilgi ve değerlendirmelerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Akman ve Ertürk (2011), öğretmenlere yönelik çocuk hakları ve hak ihlalleri eğitiminin

değerlendirilmesi adlı çalışmalarında öğretmenlerin çocuk hakları konusunda bilinçlenmesi ile çocuklara sınıf içinde takındıkları tutumlarının olumlu yönde gelişme gösterdiğini belirtmiş bunun yanında çocuk hakları konusunda çocuk haklarının öznesi konumunda olan çocuklara da süreç içerisinde eğitim verilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır. Kor (2013) ise okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesini amaçladığı araştırmasında, öğretmelerin çocuk hakları sözleşmesi hakkında bilgi sahibi oldukları fakat sadece bir kısmının konu hakkında eğitim aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yüksek nitelikli bir erken çocukluk programı, çocuk gelişimi ve öğrenme konusundaki güncel bilgilere, gruptaki her bir çocuğun güçlü yönlerini, ilgilerini ve gereksinimlerini ve çocuğun yaşadığı sosyal ve kültürel çevreyi temel alan gelişimsel olarak uygun uygulamaların ilkelerine dayanmaktadır (Bredekamp ve Copple, 1997). Okul öncesi eğitimi programı incelendiğinde, çocuk merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşım benimsendiği açıkça görülmektedir. Bundan dolayı okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde çağdaş yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaları programın işlevselliğini artırıp öğrencinin de ön plana çıkmasını sağlamaktadır (Balat, 2013). Öğretmenlerin programın dayandığı temel felsefeyi benimseyerek programı uygulamaları kaynaştırma öğrencileri de dahil tüm öğrencilerin hakları açısından da tutarlı bir durum olacaktır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik olarak hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın yanı sıra daha sonra geliştirilen 37-78 aylık çocuklar için Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı (2018: 8) ile ulaşılması hedeflenen amaçlar ise aşağıdaki gibidir;

- ✓ Hatırlama, problem çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurma ile düşünme süreçlerini geliştirerek çocukların bilişsel gelişim alanında ilerlemeler göstermelerini sağlamak,
- ✓ Dünyayı algılama, çevresinde olanları anlama ve anlamlandırabilme ile çocukların alıcı dil gelişimlerini sağlamak,
- ✓ Çocukların düşüncelerini iletebilen, isteklerini gerçekleştirebilen, karşılarındaki kişi ya da kişilerle etkileşime geçebilen, kendini bağımsız şekilde ifade edebilen kişiler olarak yetişmelerine imkân sağlamak,
- ✓ Çocukların kavrama, bırakma ve el becerilerini geliştirerek ince motor gelişimlerine destek vermek,
- ✓ Çocukların denge, hareket ve nesne kontrolü geliştirerek kaba motor gelişimlerini sağlamak,
- ✓ Çocukların yetişkinlerle ve akranlarıyla etkileşim ve ilişki kurarak ve kendi kimlikleriyle başkaları ile ilişkide olarak, duygularını uygun şekilde düzenleyip göstererek sosyal-duygusal özelliklerini geliştirmek,
- ✓ Başkalarının bakım ve gözetimindeki desteğin azaltılarak, çocukların bağımsızlaşma ve yaşamda bağımsız olarak işlev görebilme için gereksinim

duyduğu becerileri edinmelerine ve uyumsal beceriler alanında ilerlemelerini sağlamaktır.

Okul öncesi öğretmenleri sınıflarında eğitimlerini sürdüren kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri için günlük eğitim akışlarında uyarlamalar yapabilmektedirler. Öğretmenlerin yaptıkları bu uyarlama çalışmaları, çocuğun katılımını sağlamak ya da katılımını daha üst düzeye çıkarmak için planlamış olduğu eğitim etkinliklerinde ve eğitim materyallerinde, sınıf rutinlerinde ve öğrenme alanlarında düzenlemeler yapabilmesini kapsamaktadır. Öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin gelişimi ve öğrenmesi için hem oyuncaklarla hem de akranlarıyla etkileşimlerde bulunmalarını sağlamalı, eğitim sürecine katılımlarını artırmalıdırlar. Öğrencilerin mevcut fırsatlardan fazlasıyla istifade etmelerinde yardımcı olmalıdır (Sönmez, Alptekin & Bıçak, 2018; Yılmaz ve Kurt, 2018).

3.3. Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları

Çalışmada bu bölümünde, Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının geçmişi ve günümüzdeki uygulama özellikleri aşağıda alt başlıklar altında ele alınmıştır.

3.4. Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamasının Geçmişi ve Amaçları

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına geçmeden önce engellilik konusunun tanımlanması gerekmektedir. Engellilik; doğuştan veya sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucu bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal ve sosyal yetilerin çeşitli derecelerde kaybedilmesidir (Kavaklı ve Özkara, 2012, s. 66). Alanyazında engellilik konusuna farklı açılardan bakmayı sağlayan yorumlar bulunmaktadır. Örneğin hareket edememek bir yeti yitimidir, ama eğilimlerin olmadığı bir toplum bu yeti yitimini engelliliğe dönüştürür. Engellilik ancak toplumsal olarak inşa edilir; belli işlevlere, görünüşe vb. duruma sahip olmanın ya da olmamanın ne anlama geldiğini analiz etmek gerekir (Braddock ve Parish, 2011). İlişkisel sosyolojik yaklaşıma göre de insan, diğerleriyle ilişki kuran ve kendi gelişimini sağlamak için ilişkilere (topluma) gereksinim duyan bir varlık olarak kabul edilir (Donati, 2009) dolayısıyla insanın toplumla kurduğu ilişkiler tesadüfi değil, insan doğasının kurucusudur. Bu kurucu ilişkisel boyut, engelliliğin sadece ona sahip olanları etkileyen bir durum ya da "sorun" olarak görülemeyeceğini düşünmeye sevk etmektedir. Aslında "engelli" ya da "engelli birey" gibi kavramları yaratan toplumdur ve her terimden ne anlaşıldığına bağlı olarak, sonuçta dışlayan veya içeren/bütünleştiren ilişkiler üretebilirler (Donati, 2006). Bu konuya değinen

ülkemizde yapılmış bazı araştırmalarda bulunmaktadır. Örneğin Yılmaz (2019) araştırmasında, 16 engelli sporcuyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış, engelli sporcuların kısıtlı sosyal sermayeleri nedeni ile beden sermayelerini ekonomik sermayeye dönüştüremedikleri ve alan içerisinde hareket edemedikleri araştırmasında ulaştığı önemli bir sonuçtur. Araştırmalar aslında engelliliğin sosyal yönünü göstermektedir. Tüm bu verilerden yola çıkıldığında özel eğitimde iki sosyolojik mantığın hüküm sürdüğü anlaşılmaktadır. Bunlar; dahil etme/dışlama ya da farklılık/bütünleşme'dir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan Özel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Hizmetleri Uygulamalarının Değerlendirilmesi raporunda (2010) kaynaştırma eğitimi, "Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları, engelli öğrencinin sadece eğitim ortamına yerleştirilmesini içeren bir süreç değil; beraberinde destek eğitim hizmetlerini, uygun plânlamaları ve çeşitli düzenlemeleri gerektiren her tür ve kademede uygulanan teknik ve bilimsel bir yaklaşımdır." şeklinde tanımlanmaktadır. Alanyazında kaynaştırma kavramı, benzer noktaları olmakla birlikte farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin Eripek (2007), kaynaştırma terimini özel gereksinimi olan öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında eğitim görmesi şeklinde tanımlarken; Sucuoğlu ve Kargın (2006) kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini, akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi olarak belirtmektedir.
Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına ilk defa 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" (1983) ile başlanmıştır. 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile ise özel eğitim konularında yasal bir düzenleme yapılmıştır ve bu yasal düzenleme özel eğitim konusunda Türkiye'de yapılan en kapsamlı düzenlemedir (Kargın, 2004). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, çağdaş bir anlayış ile kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları esas alınarak düzenlenmiştir. Söz konusu kararnamenin "Kaynaştırma" başlıklı 12. maddesinde; "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür." hükmü gereğince resmî ve özel olarak, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okulları ile yaygın eğitim kurumları kendi çevrelerindeki özel eğitime ihtiyacı olan bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlü tutulmuş ve kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları bu genelge ile detaylı olarak belirtilmiştir. Bu yasal düzenleme kapsamında gündeme gelen özel eğitim uygulamaları 2006 yılında yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile de yaygınlaşmaya başlamıştır (MEB, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayımlanan "Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalar Genelgesi"nde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin amacı özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin karşılıklı etkileşim içinde bulunmaları ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak olarak ifade edilmektedir.

Özel Eğitim Dünya Konferansı'nda kabul edilen Salamanca Bildirgesi'nde (1994) okulları tüm çocuklara hizmet verecek şekilde güçlendirerek herkesi kapsayan bir eğitim yaklaşımını geliştirmeye yönelik hükümler yer almaktadır (Ünay, Erçiçek ve Günal, 2021). Salamanca Bildirgesi ile temelleri atılan kapsayıcı eğitim 2006 yılında imzalanan Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (CRPD) ile uluslararası hukukta güvence altına alınmıştır. Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme Türkiye tarafından da 2007 yılında imzalanmıştır. Bu tarihten sonra Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için birçok proje hayata geçirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında çıkarılan bir genelge ile başlatılan Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Yoluyla Eğitiminin Yaygınlaştırılması Projesi'ne başlanmıştır. 2010 yılında "Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi" kaynaştırma eğitimi almakta olan özel gereksinimli bireylerin, eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmelerini amaçlamıştır (Aktaran Tohum Otizm Vakfı, 2010). 2011'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan "Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında özel gereksinimli bireyler için eğitim ortamlarının iyileştirilmesi amaçlanmış, proje 2014 yılında tamamlanmıştır. 2018 yılında Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen ve UNICEF teknik desteği ile yürütülen "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" ile yönetici ve öğretmenlere kapsayıcı eğitimle ilgili eğitimler verilmiş, öğretmen, aile ve toplum kılavuzları gibi materyaller sunulmuştur. 01 Ağustos 2019 tarihinde Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen "Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi" ile kapsayıcı eğitim uygulamalarına katkıda bulunmak amaçlanmıştır (MEB, 2020).

3.5. Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulama Özellikleri

Bir çocuğun özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için öncelikli olarak yapılan uygulama tanılamadır. Tanılama, bireyin yetersizliğinin tespit edilerek isimlendirilmesi ve bu yetersizliğinden etkilenme düzeyinin belirlenmesi işlemini içermektedir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hakkında Kararname'ye (1997) göre tanılama; eğitsel bağlamda bireyin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi sürecini ifade etmektedir. Tanılama ise tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tıbbi tanılama, çocuğun klinik incelemesi sonucunda yetersizliğinin tespit edilmesi sürecini

tanımlarken, eğitsel değerlendirme ise çocukların tüm gelişim alanlarında performans düzeylerinin belirlenmesini içermektedir. Okullarda farklı gelişim gösterdiği ve özel eğitim ihtiyacı olduğu düşünülen çocuklara yönelik tanılama süreci Şekil 2'de sunulmaktadır (Kargın, 2007).

Şekil 2. Okullarda özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara yönelik ülkemizde gerçekleştirilen tanılama süreci

Öğretmenler tarafından durumunu açıklayan süreç değerlendirme raporunun oluşturulması

↓

Süreç değerlendirme raporunun okulun rehberlik sistemine ulaştırılması

↓

Okulda PDRYK'nun toplanarak öğrencinin değerlendirilmesi, RAM'a yönlendirilip yönlendirilmemesine karar verilmesi

↓

Öğrenci velisinin karar ilişkin bilgilendirilmesi ve görüşlerinin alınması

↓

Eğitsel değerlendirme istek formunun doldurulması

↓

Doldurulan formun, okul müdürü, sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve öğrenci velisi tarafından imzalanarak RAM'a gönderilmesi

↓

RAM'ın eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci için randevu vermesi ve öğrenci velisinin bilgilendirilmesi

↓

Öğrencinin tıbbi tanısının yapılabilmesi için velinin ilgili sağlık kuruluşuna yönlendirilmesi

↓

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçlarının özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporunun düzenlenerek öğrencinin uygun eğitim kurumuna yönlendirilmesi

↓

İl/İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nca Özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda uygun resmi okul/ kuruma yerleştirilmesine karar verilmesi veya kendi okulunda kaynaştırma/bütünleştirme şeklinde eğitimine devam etmesi

↓

Kararın okula, veliye ve RAM'a gönderilmesi ile tüm resmi süreç tamamlanmış olmaktadır.

Öğretmen, okul ve Rehberlik Araştırma Merkezi'nin koordine bir şekilde çalışması sağlıklı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının yürütülmesinde önemlidir. Nitekim yukarıda yer verilen şekilde de söz konusu koordinasyonun içeriği tüm aşamalarıyla sunulmaktadır. Alanyazında özel eğitime ihtiyacı olan çocukların tanılama sürecinde sorunlar yaşandığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda Öğülmüş (2021), Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların yaşadıkları sorunları belirlemek amacı ile gerçekleştirdiği araştırmasında bir RAM'da görevli sekiz özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda özgül öğrenme güçlüğü olan çocukları fark etme, tanılama ve yönlendirme süreçlerinin her bir basamağında birtakım sorunlarla karşılaşıldığını ortaya koymuştur. Araştırmada ulaşılan bulgulardan yola çıkılarak bu sorunlar; fark etme sürecinde ÖÖG olan çocukların Rehberlik Araştırma Merkezlerine hiçbir müdahalede bulunulmadan yönlendirildiği, yönlendirmeyi yapan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, RAM'a yönlendirmede gönderilen evrakların özgül öğrenme güçlüğü sorununun karakteristik özelliklerini yansıtmadığı ve buradan yola çıkarak katılımcı öğretmenlerin formları yalnızca bir prosedürü yerine getirmek amacı ile doldurdukları ve okul rehberlik servislerinin çocuk hakkında herhangi bir değerlendirmede bulunmayarak pasif kaldıkları tespit edilmiştir. Çocukların yaşadıkları sorunun tanılama sürecinde yapılan uygulamalar yetersiz bulunurken bu süreçte görev alan özel eğitim öğretmenlerinin de kendilerini yetersiz bulduğu saptanmıştır. Tanılama süreçlerinden sonra kaynaştırma uygulama modellerinin açıklanması faydalı olacaktır. Kaynaştırma uygulama modelleri çeşitlenmektedir. Bu uygulama modelleri en çok kısıtlayıcı ortamdan en çok kısıtlayıcı ortama doğru Şekil 3'te sunulmaktadır.

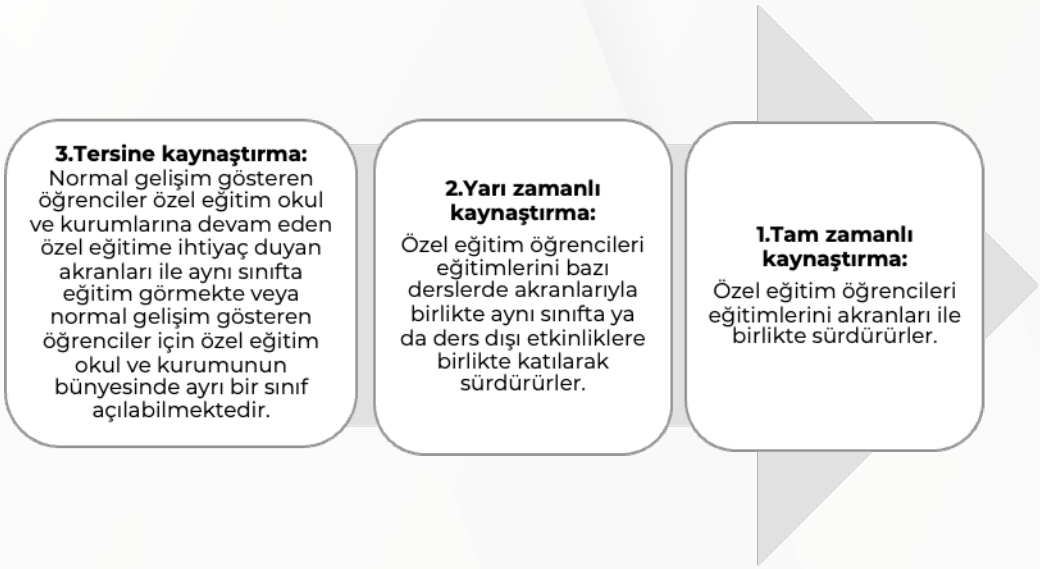
Şekil 3. Türkiye'de özel eğitim öğrencileri için düzenlenen eğitim ortamlarının en az kısıtlayıcıdan en çok kısıtlayıcı ortama doğru sıralanışını gösteren piramit (Melekoğlu, 2014).

Şekil 3'te görüldüğü üzere özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için ülkemizde en az kısıtlayıcı eğitim ortamları, öğrencinin akranlarıyla bir arada olduğu genel eğitim sınıfından hiç ayrılmadan eğitimine devam ettiği tam zamanlı bütünleştirme eğitim ortamıdır. En çok kısıtlayıcı ortam olarak kabul edilen evde eğitim hizmeti ve hastanede eğitim hizmetinde, bu ortamlarda eğitim alan öğrenciler, hem özel eğitime ihtiyaç duyan akranlarından, hem normal gelişim gösteren akranlarından hem de bazı durumlarda aile fertlerinden bile ayrı ortamlarda eğitim almaktadırlar (MEB, 2018). En az kısıtlayıcı çevre özel eğitimde oldukça önemlidir.

Özel eğitim konusunda yapılan çalışmalarda da en az kısıtlayıcı çevre konusu üzerinde dikkatle durulduğu görülmektedir. Örneğin ABD 1975 yılında, "Tüm Engelliler için Eğitim Yasası" ile engelli çocuklara verilen hizmetin tek bir çatı altında toplanması kararlaştırılmış ve bu yasa ile en az kısıtlayıcı çevre fikri önem kazanmaya başlamıştır (Sart, Ala, Yazlık ve Kantaş Yılmaz, 2004).

Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrencilere yönelik okullarda yarı zamanlı, tam zamanlı ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç türlü kaynaştırma modeli uygulanmaktadır. Şekil 1'de ülkemizde uygulanan kaynaştırma modelleri en az uygulanan modelden (3) en çok uygulanan modele (1) göre sıralanmaktadır.

Şekil 4. Ülkemizde uygulanış sırasına göre kaynaştırma modelleri (Keleş ve Emiroğlu, 2020: 26).



Çoğunlukla tam zamanlı kaynaştırma uygulaması şeklinde yapılan kaynaştırma eğitimi ülkemizde 1983 yılından beri (1983 yılında yürürlüğe girmiş olan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile) uygulanmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018). Türkiye'de son 18 yılda ilköğretimde kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayısı sürekli artış göstermiştir (Gümüş, Ekdi, Acar, Demir, Taruk, Ağaçhanlı & Demir, 2021). Dolayısıyla ilk uygulandığı tarihlerden günümüze kadar gelindiğinde artan öğrenci sayısına bağlı olarak kaynaştırma eğitimi uygulamalarının arttığı ancak kaynaştırma modeli girişimlerinin sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Diğer yandan 2020-2022 istatistiklerine bakıldığında okul sayısı ve öğrenci sayısı şöyledir:

Tablo 1. Millî Eğitim Bakanlığı 2020-2021 istatistiklerine göre özel eğitim okulu/sınıfı, öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları

Okul Türü	**Okul/Sınıf/Kurum**	**Öğrenci Sayısı**	**Öğretmen Sayısı**	**Derslik Sayısı**
Bünyesinde Anasınıfı Olan Özel Eğitim Anaokulu	150	1249	355	284
Kaynaştırma Eğitimi (Okul Öncesi Eğitim)		549		
Özel Eğitim Anaokulu	112	3163	916	620
Özel Özel Eğitim Anaokulu	9	62	25	156

MEB 2018-2019 özel eğitim istatistiklerine bakıldığında özel eğitim anaokulu sayısının 44 olduğu görülmektedir. Ancak 2020-2021 istatistiklerinde anaokulu sayısının 112 olduğu görülmektedir. Ancak araştırmalar özel eğitim konusunda çeşitli açılardan yeterli düzeye ulaşılmadığı ifade edilmektedir (Akın, 2015; Ceylan, 2015; Demirci, Çınar ve Demirci, 2014; Denizli ve Uzoğlu, 2016; Gök, 2013; Kış, 2013; Sadioğlu, 2011; Saraç ve Çolak, 2012; Şekercioğlu, 2010; Üzümcü ve Nazıroğlu, 2016; Yılmaz, 2015; Yılmaz ve Batu, 2016; Yönter, 2009; Zeybek, 2015). Öğülmüş (2021), araştırmasında özel gereksinimi olan çocukların tanılama işlemi için RAM'a yönlendirme sürecine önemli bulgulara ulaşmıştır. Özel eğitim gereksinimi olan çocukların yönlendirilmesinde kaynaştırma uygulamasından başka seçeneğin bulunmadığı, destek eğitim sonucunda yapılan izlemelerin verimli olduğu ancak personel yetersizliği ve iş yükünün fazla olması nedeniyle izleme çalışmalarının verimli yapılamadığı belirlenmiştir.

3.6. Bütünleştirme

Bütünleştirme eğitimin temelini oluşturan kimi hukuki gerekçeler bulunmaktadır. Bütünleştirme uygulamalarının aşağıda sıralanan uluslararası bildirge, sözleşme, konferans ve belgeler ile zemin bularak şekillendiği söylenebilir (Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2013);

- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948),
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1952),
- UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960),
- BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (1966),

- BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi (1971),
- BM Özürlü Hakları Bildirgesi (1975),
- UNESCO,
- Malağa Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı,
- Sundberg Bildirgesi (1981),
- BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı (1982)
- 1982- Engelliler İçin Dünya Eylem Sözleşmesi (1982),
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989),
- Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı (1989),
- BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar (1993),
- UNESCO Salamanca Bildirgesi (1993),
- BM Özürlülük Strateji Belgesi (1996),
- Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği (2000),
- Dünya Eğitim Forumu (2000),
- BM Özürlülük İçin Fırsat Eşitliği (2003),
- BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2006),
- Avrupa Komisyonu Özürlülük Eylem Planı (2004-2010),
- Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı (2010-2020),
- Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi (2006-2015).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (2005), bütünleştirmenin temel ilkelerini; "Tüm çocukların öğrenim gördükleri okullarına aidiyetlerinin olması, eğitim-öğretim sürecine aktif bir şekilde katılabilmeleri, öğrenmeleri ve gelişmeleridir." şeklinde açıklamaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olsun ya da olmasın, okula devam eden bütün öğrencilerin bütün yönleriyle mevcut imkânlardan eşit şekilde yararlanmalarının sağlanması esasına dayanan ve "eğitimde fırsat eşitliği" düşüncesinin bir ürünü olan "bütünleştirme" kavramının içinde; bütün öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının hazırlanması, programlarının düzenlenmesi, materyal, yöntem ve tekniklerinin seçilmesi yer alır (Baldiris ve diğerleri, 2016; Sarı ve Pürsün, 2016). Yani bütünleştirme uygulamasında, bütün öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlara sahip oldukları; fakat bu durumun onların aynı ortamda birlikte eğitim görmesinin önünde bir engel teşkil etmediği düşüncesi vardır (Yaman, 2017). Bir diğer deyişle de bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, sınıf içinde her öğrencinin kendi gelişimi hızında ilerlemesine olanak sağlayan bir öğrenme ortamı uygulaması olarak tanımlanabilir (Salend, 2001). Günümüzde özel eğitime ihtiyacı olan okul öncesi öğrenci sayısı giderek artmaktadır. İlgili alanyazında da bu konuya değinilmektedir. Preece ve diğerleri (2017), Otizm Spektrum Bozukluğu tanılarının son on yılda önemli derecede

arttığını belirtmektedir. Birkaç yıl öncesine kadar dünya genelindeki otizm yaygınlığı %1'in biraz altında iken yüksek gelirli ülkelerde tahmin edilenden daha yüksek bir oranda yaygın olduğu anlaşılmıştır (Lord ve diğerleri, 2020). Sansosti ve Sansosti (2012) araştırmalarında bütünleştirme yoluyla eğitiminin, yüksek düzeydeki Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı olan çocuklara da çok sayıda faydasının olduğuna değinmektedirler.

Özel gereksinimleri olan bireylerin, hayat koşullarının iyileştirilmesi ve eğitim faaliyetlerinde, tıbbî modelden sosyal modele ve insan hakları yaklaşımına geçişe doğru yaşanan değişiklikler, artan insan hakları vurgusuyla birlikte bütünleşme (inclusion) kavramı da giderek artan bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır (Kargın, 2004). Kaynaştırmanın ötesine geçen bütünleştirme kavramının felsefesi, özel eğitim destek ve rehberlik hizmetlerini öğrenciye getirmeyi (öğrencileri hizmete götürmekten ziyade) içerir ve öğrencinin diğer öğrencilere ayak uydurmaktan ziyade, sınıfın doğal bir parçası olmasını ve sınıfta bu hizmetleri alarak yararlanmasını gerekli bulmaktadır (Sarı ve Pürsün, 2016). Bütünleştirme uygulamalarının bazı avantajları da bulunmaktadır. Bunlar:

- Eğitim amaçlarının en üst seviyede gerçekleştirilebilmesi için hem özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye hem uygulamayı yürüten öğretmene destek eğitim hizmetlerinin sunulmasıdır (Karabulut, 2018).
- Bütünleştirme eğitiminde öğrenciler ihtiyaç duydukları destek özel eğitim hizmetini fizyoterapist, odyolog gibi uzman kişilerden oluşan birçok kişinin birlikte çalışmasını gerektiren bir ekipten alabiliyor olmalarıdır (Sarı ve Pürsün, 2016).

Bütünleştirmenin doğru ve amacına uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için tüm çocuklar için uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı ortamda bulunmalarının dışında sosyal ilişkiler kurmaları, tüm etkinliklere aktif katılımlarının sağlanması (Odom vd., 2011) gibi konulara dikkat edilmelidir. Ayrıca okulların bütünleştirmeye hazırlıklı olmaları ve mevzuata uygun bir süreç ortaya koymaları gerekmektedir. Sıralanan tüm bu unsurları toparlayan ve başta eğitim, büyüme ve gelişim hakları olmak üzere çocuk hakları kapsamında değerlendirilen tüm hakların bütünleştirme uygulamalarında odak alınması gerektiği ifade edilebilir. Diğer yandan okul öncesi eğitimin sunduğu erken müdahale olanağının da bütünleştirme uygulamalarının başarısı açısından önemli olduğu üzerinde durulması gereken bir konudur.

3.7. Bütünleştirme ve Kaynaştırma Uygulamaları Arasındaki Farklar

Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları konu ile ilgili alanyazında taranan pek çok kaynakta birbirinin yerine kullanılıyor olsa da birbirinden farklı iki uygulamadır. Çocuk hakları açısından kaynaştırmadan önemli bir farkı olarak bütünleştirme modelinde özel eğitim öğrencisinin bireysel ihtiyaç ve özelliklerine göre en az kısıtlayıcı ortamda, en çok istifade edebileceği şekilde organize edilmiş bir program vardır. Bütünleştirme, felsefesi itibariyle sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin adil ve eşit haklarla eğitim almasını değil, her öğrencinin farklı özellikleri olsa da aynı eğitim imkânlarından, bireysel özellik ve ihtiyaçlarına göre faydalanmasını içerir. Bu yönüyle de temelde kaynaştırma eğitiminden farklılaşmaktadır. Kaynaştırmanın ötesine geçen bütünleştirme kavramının felsefesi, özel eğitim destek ve rehberlik hizmetlerini öğrenciye getirmeyi (öğrencileri hizmete götürmekten ziyade) içerir ve öğrencinin diğer öğrencilere ayak uydurmaktan ziyade, sınıfın doğal bir parçası olmasını ve sınıfta bu hizmetleri alarak yararlanmasını gerekli bulmaktadır (Sarı ve Pürsün, 2016). Bütünleştirme ve kaynaştırma arasındaki farklar Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Bütünleştirme ve kaynaştırma uygulamaları arasındaki başlıca farklar

Bütünleştirme	**Kaynaştırma**
Bütün öğrenciler genel eğitim ortamlarında eğitim alma hakkına sahiptirler.	Öğretmenler tarafından performansı belirlenmiş ve seçilmiş öğrenciler genel eğitim sınıflarında olmayı hak kazanabilirler.
Genel eğitim programına ve bütün öğretimsel ve sosyal aktivitelere erişim hakları vardır.	Genel eğitim programına ve öğretimsel ve sosyal aktivitelere sınırlı erişim hakları vardır.
Tam zamanlı genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri yapılır.	Genel eğitim sınıfına tam zamanlı ve yarı zamanlı yerleştirme yapılır.
Öğrencileri topluma uyum sağlamalarına hazırlık yapmak için; akademik, duygusal, sosyal, davranışsal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek amacı vardır.	Öğrencileri topluma uyum sağlamalarına hazırlık yapmak için; akademik, duygusal, sosyal, davranışsal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek amacı vardır.
Destek hizmetler genel eğitim ortamlarına entegre edilir. Genel ve özel eğitim destek hizmetleri birlikte verilir.	Destek hizmetler genel eğitim ortamları içerisinde ya da dışarısında sunulur. Genel ve özel eğitim hizmetleri ayrı hizmet sunumu olarak görülür.

(Kaynak: Salend, 2001: 135).

3.8. Çocuk Hakları Çerçevesinden Okul Öncesi Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları

Dünya genelinde kabul gören anlayışa göre çocuk hakları, çocukların yaşama hakkından eğitim hakkına, ruhsal ve bedensel korunmasından sığınma ve sağlık hakkına varana kadar çocuğun yaşama tutunmasını sağlayan tüm hakları olarak kabul edilmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin (2005) 26. maddesine bakıldığında, "*Herkesin eğitim hakkı vardır*" ifadesi, tüm bireylerin kendi kişiliğini geliştirmesi yönünde eğitim almalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Böylece özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, normal gelişim özelliği gösteren bireylerle eşit eğitim ve yaşam fırsatlarından yararlanmaları için yasal, idari ve eğitsel düzenlemeler yapılmasının zorunluluğu da ortaya çıkmaktadır.

1978 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nden sonra sözleşme paralelinde bir Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) oluşturulması fikri oluşmuş ve bu fikir 1979 "Birleşmiş Milletler Çocuk Yılı" kapsamında uygulanma alanı bulmuştur. Ancak süreç bu şekilde tamamlanmamıştır. BM'ye üye devletlerin hukuk sistemleri göz önünde bulundurularak bir tasarı hazırlanmış ve tasarı üzerinde on yıllık bir çalışma yapılmıştır. Sözleşme BM Genel Kurulunda 1989 yılında onaylanmış; 1990 yılında ise uluslararası hukukta yürürlüğe girmiştir. Sözleşme, çocukların doğumdan genç yetişkinliklerine kadar ki yaşamlarını kapsamaktadır. Sözleşme taraf devletleri, olanakları ve şartları ölçüsünde, ana-babanın ya da çocuğun bakımından sorumlu kişilerin çocuğun haklarından yararlanması için gerekli önlemleri almasını sağlamakla ve gerektiği durumlarda barınma, giyim ve beslenme konularında maddi yardım yapmak ve destek programları uygulamakla yükümlü tutmaktadır. Sözleşmenin temelinde çocuğun yüksek yararının gözetilmesi esası yer almaktadır (Yolcuoğlu, 2009).

Çocukların haklarından mahrum bir şekilde kalitesiz yaşam koşullarında hayatlarına başlayıp sürdürmeleri, eğitim imkânlarından yeterince faydalanamamaları toplumun geleceğini de riske atmaktadır. Modern sosyal devlet, eğitim haklarını tüm vatandaşlarına ayrım yapmadan anayasal bir hak olarak veren devlettir. Engelli vatandaşların da bu noktada eğitim hakları güvence altındadır. Dünya Sağlık Örgütü ve Dünya Bankası (2011) işbirlikli hazırlanan Dünya Engellilik Raporu'na göre Engellilik durumu ile birlikte yaşanılan bazı toplumsal problemler bir insan hakları sorunudur, çünkü:

- Engelli bireyler eşitsizliklere maruz kalmaktadırlar ve ayrımcılığa uğramaktadırlar. Sözgelimi, engellilikleri nedeniyle sağlık hizmetlerine, eğitime, istihdama ve siyasi katılımcılığa eşit erişimden mahrum bırakılmaktadırlar.

- Engelli bireylerin insanlık onuru ihlal edilmektedir. Sözgelimi, engellilikleri nedeniyle şiddete, tacize, önyargılara veya saygısızlığa maruz bırakılmaktadırlar.
- Bazı engellilerin özgür iradeleri ellerinden alınmaktadır. Sözgelimi, engellilikleri nedeniyle istemedikleri halde kısırlaştırılmaları, bir kuruma kapatılmaları veya hukuki ehliyetlerinin ellerinden alınması söz konusu olabilmektedir.

Türkiye, BM Engelli Hakları Sözleşmesi'ni 30 Mart 2007 tarihinde imzalamış ve 28 Eylül 2009'da Sözleşme'nin bağlayıcı niteliğini onaylamıştır. Haklar konusunda bilinçliliğin artırılamaması yalnızca ülkemizde yaşanan bir sorunu değildir. Tüm dünya ülkelerinin sorunudur. Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan bütünleştirme politikası; kapsayıcı, bağımsız yaşama ve topluma katılma ilkelerini gözeten, hem bakan hem de bakım alan tarafların ihtiyaç ve haklarını dikkate alan niteliklerdedir. Bu bağlamda ülkemizde uygulanan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından temel bazı farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca uygulamalar bağlamında da istikrarlı olunması çocuk hakları çerçevesinden özel eğitim öğrencilerini (Atılgan ve Atılgan, 2009) hak kaybından koruyacaktır. Türkiye'de özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitimine ilişkin haklar yasal olarak güvence altına alınmıştır. Ancak uygulamada engelli çocuklar bu haklarını ne kadar kullanabildikleri tartışılması gereken önemli bir konudur.

Alanyazında çocuk hakları çerçevesinden kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını ele alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Nayır ve Karaman Kepenekçi (2014) tarafından gerçekleştirilen özel eğitim gereksinimi olan çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarının kullanılmasında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, 58 sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin bu öğrencilerin haklarını kullanmada sorunlar yaşandığını gözledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sorunların çözümü için öncelikle öğretmenler, veliler ve diğer öğrenciler konu ile ilgili olarak bilgilendirilmelidir. Ayrıca özellikle sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının azaltılması, bu sınıfların öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmesi ve gerekirse öğretmene yardımcı olması için bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesinin sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu makalenin amacı, kaynaştırma/bütünleştirme alanına çocuk hakları çerçevesinden bir bakış sunarak alana teorik ve metodolojik bir katkı sağlamaktır. Öncelikle ifade edilmesi gereken bir konu özel eğitim konusunda normal çocuklar ve anormal çocuklar şeklinde bir ayrım yapıldığı ancak bu tür keskin-kategorik bir ayrımın aslında doğru olmadığıdır. Engelliğinin, eksikliğin çocuğun hayatını ne düzeyde etkilediği dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri olmaktadır. Çocuk hakları boyutu ile konu irdelendiğin de ise var olan pek çok uygulamamanın belirli noktalarda ayrımcılık yarattığını veya ayrımcılığa iten durumlara yol açtığı görülmektedir. Örneğin özel eğitim öğrencisi tanımı bile bir ayrımcılık durumunu akla getirmektedir. Nitekim çocuğu okul öncesi eğitime devam eden ve özel eğitim gereksinimine sahip ebeveynler, bu durumu kabul etmemekte yönlendirme ve tanılama süreçlerini reddetmektedirler. Bu açıklamalardan yola çıkarak toplumsal algı yönüyle de bir değişim yaşanmasının gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Özel eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları konusunu inceleyen araştırmalar incelendiğinde bazı çarpıcı sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Örneğin İnce (2020), tez çalışmasında 18 farklı üniversiteden özel eğitim öğretmeni yetiştiren 28 akademisyen ile görüşmüş ve akademisyenler ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının doğru bir şekilde uygulanmadığını belirtmelerinin yanı sıra bütünleştirmenin ise yanlış uygulanan kaynaştırmanın isim değiştirmiş hali olduğunu ifade etmişlerdir. İnce'nin çalışmasında ulaştığı bu bulgular oldukça dikkat çekicidir. Çakıcı'nın (2020) Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarını incelediği makalesinde, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların erken eğitilmelerinde özellikle okul öncesi öğretmenlerinin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin konu hakkında farkındalık kazanmaları ve farklı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim etkinliklerinden haberdar olmaları için rutin eğitimlerden geçirilmeleri gerektiği önerilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin akranları ile eğitim almaları gerektiği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Geliştirme Birimi kurulup Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlanması gerektiği, sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenci sayısına göre düzenlenmesi gerektiği ve öğrencilerin destek eğitim sınıflarından faydalanması gerektiği belirtilmektedir. Uygulama kısmını değerlendiren oldukça dikkat çekici çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Akcan 2013; Çerezci 2015; Melekoğlu 2014; Sadioğlu 2011; Sart ve diğerleri, 2004; Zeybek 2015 yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarından yasalarda yapılan düzenlemelerin genel olarak uygulamaya yansımadığı ve uygulamada problemler yaşandığı anlaşılmaktadır. Örneğin Gökmen (2017) de araştırmasında, otuz öğretmen ile görüşmüş, öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve gerekli

eğitim ve desteğin verilmemesi nedenleriyle kaynaştırma çalışmalarının uygulamada başarılı sonuçlar vermediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin evrak işlerini yürütmekten öte bir şey yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşları tarafından kabul edilme düzeyi de oldukça düşüktür. Ya yalnız bir şekilde oyun oynamaktadırlar ya da arkadaş sayıları oldukça sınırlıdır. Kaynaştırma eğitimi özel eğitim gereksinimi olan okul öncesi çocukların sosyal dışlanma problemine karşı geliştirilen bir eğitim modeli olmasına rağmen uygulama boyutunda yeterli altyapı, eğitim ve desteğin sağlanmaması sonucu başarılı sonuçlar vermekte yetersiz kalmıştır.

Çerezci (2015), kaynaştırma eğitimini uygulayan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin örneklem grubunu oluşturdukları araştırmasında, öğretmenler yürüttükleri kaynaştırma eğitiminde genel olarak destek göremediklerini düşünerek kendi çabaları ile sorunları aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin sonuçlarını değerlendirme konusunda da yetersiz oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırladığı, ancak uygulama konusunda yeterli olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin aile eğitim programı hazırlama ve uygulama konusunda da kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim almadıkları belirlenmiştir. Ayrıca çoğu müdürün kaynaştırma eğitimine yeterince dahil olmadığı; hatta bazılarının okullarında uygulanan kaynaştırma eğitiminin sorumluluğunu, okul rehberlik öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine bıraktıkları tespit edilmiştir. Türkiye'de kaynaştırmanın uygulanışıyla ile ilgili karşılaşılan sorunların başında sınıfların ve okulların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortam niteliği taşımaması gelmektedir (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013). Giderek daha fazla öğrencinin kaynaştırma uygulamasından yararlanıyor olması sevindirici olmakla birlikte, uygulama düzeyinde, öğrenci sayısının fazla olması, materyal eksikliği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) birimlerinin ve BEP uygulamalarının işlevsel hale getirilememesi, okul yönetimi, öğretmenler ve aileler açısından bilgi eksiklikleri, değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarına ilişkin yetersizlikler, destek eğitim hizmetlerinin eksikliği gibi pek çok önemli sorun yaşanmaktadır (Akçamete ve diğerleri, 2012). Yazıcıoğlu (2018)'nun belirttiği gibi, Millî Eğitim Bakanlığı her ne kadar kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısındaki artışı dikkate alıp kaynaştırma eğitiminin uygulanmasına yönelik düzenlemeler yapmış olsa da birçok sebepten dolayı kaynaştırma eğitiminin mevcut sorunlarının halen devam ettiği de bir gerçektir. Yaşanan bu problemler çocuk hakları açısından da problemli durumlardır. Çocuğu üstün yararı çerçevesinde kayanştırma/bütünleştirme

uygulamalarında yaşanılan sorunlar ivedilikle çözüme ulaştırılmalı bu konuda her türlü önlem alınmalıdır.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının sürdürülmesi konusunda yaşanılan sorunlara benzer sorunlar Avrupa'da da yaşanmaktadır. Uluslararası alanyazında bu konuda pek çok araştırma bulunmaktadır. Örneğin Genova (2015) Litvanya, İspanya ve Yunanistan'da sürdürülen kaynaştırma uygulamalarını değerlendirdiği araştırmasında, kaynaştırma uygulamalarının önünde bazı engellerin olduğunu ve bu engellerin çocuk hakları konusunda benimsenen Avrupa Birliği politikalarının tam tersi bir durum oluşturduğunu belirtmektedir. Bu konuda nispeten daha etkili uygulamalara imza atan İtalya ise konuyu haklar çerçevesinde de ele alarak; İtalya'daki kaynaştırma uygulamalarının kanunlardaki ve okullardaki durumunu açıklamakta ve İtalya Anayasası'na göre herkesin eşit olduğunu; cinsiyet, dil, din, ırk, politik düşünce, kişisel ve sosyal durumuna göre ayrımcılık yapılamayacağını belirtmektedir. İtalya'da 1971 yılında başlayan kaynaştırma uygulamaları günümüzde, 2012 yılında özel gereksinimli bireylerin bir çatı altında toplanmasını sağlayan düzenlemeyle daha eşitlikçi ve kapsayıcı bir hale gelmiştir. Bu düzenlemeye göre sınıflarda bireyselleştirilmiş eğitim planları ile daha kaynaştırıcı uygulamalar yaygınlaşmış ve yetersizliği olan öğrenciler her eğitim kademesinde genel eğitim okullarına dâhil olmuşlardır (Petrella, 2015).

Bugün çocuk hakları ve küçük çocukların özel eğitimleri konusunda konuşulması gereken pek çok konu bulunmaktadır. Bu konulardan belki de en çok göze çarpanı medyadır. Medya kitleleri yönlendirme kapasitesine sahip ciddi bir araçtır. Medya üstlenmesi gereken bir rol olan engelli çocukların haklarının bilinmesini sağlamak ve tanımlamak yerine, çocuk haklarının ihlallerine sebep olan bir yapıya bürünmüştür (Erbay, 2012) Medya, engelli çocukların haklarının tanıtan ve savunan görevi ile toplum üzerinde olumlu bir etki yaratırken; çocukların korunma hakkı kapsamında şiddetten, cinsel istismardan, kötü örnek almaktan, kendisinin haber olması halinde toplum tabakasında olumsuz bir etkiye maruz kalmaktan korunamaması gibi durumlar da olumsuz etkiler yaratmaktadır. Ayrıca araştırmalarda ailelerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Erden, 2021). Oysa kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ailelerin çocuktan beklentileri, çocuklarının kapasiteleri ile uyumluluk göstermeye başlamaktadır. Ailelerin bu konudaki bilgi eksikliğinin giderilmesi ile ebeveynlerin okula bakışı değişir ve okula destek vermeye başlayabilirler. Dahası çocuklarının ilgi ve gereksinimleri hakkında daha net bilgi edinirler. Çocuklarına ne şekilde yardımcı olacakları konusunda yeni yöntemler öğrenebilirler (Gümüş vd., 2021).

5. ÖNERİLER

Alanyazında okul öncesi eğitim verilen okullarda kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin yapılan uygulamalarda çocuk hakları yönüyle de sorun yaşandığına değinen pek çok araştırma bulunmaktadır. Diğer yandan yaşanan bu sorunların çocuk hakları açısından da problemli durumlar yarattığı gerçeği de dikkat çekicidir. Araştırma kapsamında tüm bu çalışmalar irdelenmiş ve bütünleştirme uygulamalarına ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya dönük öneriler:

Konu ile ilgili alanyazından ulaşılan sonuçlar da göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizdeki temel problem özel kaynaştırma/bütünleştirme eğitimleri verilen okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel imkânlar, kalabalık sınıflar ve özel eğitim alanına yönelik bilgileri yönüyle öğretmen nitelikleri açısından yetersizlikleridir. Söz konusu bu problemlerin ve diğer problemlerin çözüme ulaşması aşağıda bazı öneriler sıralanmaktadır:

- Öncelikle toplumda özel eğitime ihtiyacı olan bireylere karşı saygı, hoşgörü, duyarlılık, kabul, yardımlaşma anlayışlarının gelişmesi gerekmektedir. Bu kapsamda daha dikkat çekici ve etkili kamu spotları tasarlanması, yerel de belediyelerin vatandaşlarda farkındalık yaratacak mini eğitimler planlaması,
- Özellikle ebeveynlerle ilgili olarak, eğitim sürecinde iş birliğine dayalı bir yaklaşıma gereksinim vardır (Roberts ve Simpson, 2016). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasında bu iş birliği oldukça önemlidir. Bu kapsamda aile eğitimleri, okul-aile iletişim bağının kurulması,
- Başarılı bir bütünleştirme için, fiziksel ve eğitsel düzenlemelerin yapılması, destek eğitim hizmetlerinin sağlanması, öğretmenlerin bütünleştirme bakış açısına göre yetiştirilerek tutumların değiştirilmesi,
- Ulaşılabilir ve erişilebilir sınıfların tasarlanması gerektiği, okulların fiziksel düzeninin bütün çocuklara uygun olması gerektiği, içerik materyal, program ve değerlendirme sürecinde çocuğun yetersizliğine yönelik uyarlama yapmanın zorunlu hale getirilmesi ve uyarlama çalışmalarının takibinin ciddiyetle sürdürülmesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları lisans eğitiminde uygulamaya dayalı çalışmalar yapabilecekleri dersler almaları,
- Kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarında üst düzey karar vericiler ve kurumların koordineli çalışmalar yürütmesi,
- Okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde istekli, takip edici ve denetleyici olması,

- Kaynaştırma/bütünleştirme dünyadaki iyi örneklerin incelenerek örnek alınması,
- Türkiye'de tanılama süreçlerinin neredeyse bir yıl sürmesi önemli bir problemdir. Bu süreçte çocuklar için kayıp süreç olarak düşünülmektedir. Tanılama süreçlerinin daha hızlı ancak nitelikten ödün vermeyerek sürdürülmesi,
- Özel eğitim anaokullarında özel eğitim alanında eğitim almayan öğretmenlerin görev almamasına dikkat edilmesi,
- Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri olan okul öncesi öğretmenlerinin de kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik uzun süreli ve uygulamaya dönük eğitimler almaları,
- Tüm okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitim sürecini sistematik bir biçimde planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerine sahip olması, bu becerilerin kazanımında Üniversiteler ile protokoller yapılarak öğretmen eğitimlerinin planlanması,
- Rehberlik Araştırma Merkezlerinde yanlış tanılama yapıldığına dair araştırmalar bulunmaktadır. RAM'ların bu konuda denetlenmesi,
- Türkiye'de uluslararası standartların hayat bulması, çocuk haklarının etkili şekilde uygulanması ve çocukları koruyacak sivil insiyatif artırılması için çocuk ombudsmanlığı gibi uygulamalara önem verilmesi ve yaygınlaştırılması,
- Her çocuğun olduğu gibi özel gereksinimi olan çocukların da yetenekleri vardır. Ancak dikkatlerin çoğu kez çocuğun yetersizlikleri üzerinde yoğunlaşması nedeniyle yetenekleri göz ardı edilmektedir. Oysa özel eğitimde çocuğun "neyi yapamadığı" kadar "neyi yapabildiği"nin bilinmesi önemlidir, öğretmenlerin bu konuda dikkatli olması,
- Bunun yanında öğretmenler aileyi de içine alan ve her engel grubuna yönelik bir programların geliştirilmesi,
- Türkiye'deki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşanan bu sorunlar ve yasal mevzuat temel alınarak özel gereksinimli bireyler için alternatif kaynaştırma modellerinin geliştirilmesi,
- Gölge öğretmen modelinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Araştırmalara dönük öneriler:

Bütünleştirme uygulamaları ile ilgili çalışma sayısının az olduğu betimsel çalışmaların bulunduğu ancak uygulamalı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Konu ile ilgilenen araştırmacıların uygulamalı çalışmalar gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akcan, E. (2013). Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akçamete, G., Büyükkarakaya, H.S., Bayraklı, H.E., & Sardohan Yıldırım., E. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 11(22), 191-208.

Akın, E. (2015). Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde çoklu ortam araçlarından faydalanmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(4), 384-393.

Akman, B., & Ertürk, H. G. (2011). "Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve okul öncesi çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi." 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildiri Kitabı 1. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Atılgan, A., &Atılgan, E.Ü. (2009). "Çocuk hakları paradigması ve çocuk ceza yargılamasına hâkim olan ilkeler açısından Türkiye'deki düzenleme ve uygulamaların değerlendirilmesi." Ankara: İnsan Hakları Ortak Platformu.

Balat, G.U. (2013). "Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri." G.U. Balat, & H. Bilgin (Ed.) Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R., & Sampson, D.G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. Educational Technology & Society, 19(1), 17-27.

Braddock, D.L., & Parish S.L. (2011). "Sakatlığın kurumsal tarihi." D. Bezmez, S. Yardımcı & Y. Şimşek (Ed.) (F.B. Aydar, Çev.). Sakatlık Çalışmaları-Sosyal Bilimlerden Bakmak (ss. 101-102) İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). "Developmentally appropriate practice in early childhood programs" (Revised Edition). Washington, DC: NAEYC.

Buchem, I. (2013). Diversität und Spaltung. En: Ebner, M. Y. Schön, S. (Eds.). Lehrbuch Für Lernen Und Lehren Mit Technologıen. 2. ed. (387-395). Berlin: Epubli GmbH

Çakır Tunç, D. (2008). Çocuk Hakları Sözleşmesinin eğitim politikalarına yansımaları konusunda Millî Eğitim Bakanlığı uzmanlarının görüşleri.

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 37(2), 81-106.

Ceylan, F. (2015). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çerezci, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. Özel Eğitim Dergisi, 2(2) 91-94.

Demirci, P. T., Çınar, İ., & Demirci, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde beden eğitimi ders programından ve kaynaştırma eğitiminden kaynaklanan sorunlarının incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 136-150.

Denizli, H. (2015). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.

Donati, P. (2006). “Repensar la sociedad”. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Donati, P. (2009). “La società dell'umano”. Genova-Milano: Casa Editrize Marietti.

Dünya Sağlık Örgütü & Dünya Bankası. (2011). Dünya engellilik raporu. https://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/portallar/engelsizuniversite/duyurular/1345/diwnu3i5.pdf adresinden erişilmiştir.

Erbay, E. (2012). Türkiye’de çocuk haklarını tanıtma, yaygınlaştırma ve izlemeye yönelik uygulamaların eleştirel analizi ve bir model önerisi. Toplum ve Sosyal Hizmet, 23(2), 47–74.

Erden, R.Z. (2021). Ailelerin kaynaştırma eğitimine ilişkin beklentilerinin ve katılımlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Eripek, S. (2007). “Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları”. S. Eripek (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma içinde, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2005). “Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim”. S. Eripek (Ed.), Özel eğitim içinde, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Franklin, B.M. (1996). “Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial”. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.

Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: Results from emancipatory disability research. Disability & Society, 30(7), 1042-1054.

Gök R. (2013). Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Gökmen, N. (2017). Engellilere yönelik kaynaştırma eğitiminin sosyal dışlanma bakımından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gümüş, M.M., Ekdi, E., Acar, H., Demir, M. C., Taruk, M. Ağaçhanlı, S., &Demir, Y. (2021). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi, uygulamaları, tarihi ve yıllara göre kaynaştırma eğitimi öğrenci sayıları. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 8(68), 903-914. http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2403

Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, World Bank) (1990). “Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s”. Background Document. World Conference on Education for All. Jomtien, Thailand, 5-8 March.

İnce, M. (2020). Türkiye'de bütünleştirmenin uygulanabilirliğiyle özel eğitim eğitimi yetiştiren akademisyenlerin kullanımı/özel eğitim öğretmenleri yetiştiren akademisyenlerin kaynaştırmanın Türkiye'de uygulanabilirliği konusundaki görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Karabulut, A. (2018). “Bütünleştirmede destekleyici özel eğitim hizmetleri: Danışmanlık, sınıf içi destek ve kaynak oda”. M. Çitil, (Ed.), Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde (41-54). Ankara: Vize Akademik.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(12), 1-13.

Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1), 1-13.

Kavaklı U., & Özkara E. (2012). Kişisel, sosyal ve iş hayatında özürlü bireylere tanınan haklar ve özürlü olguların medikolegal değerlendirmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 26(1), 65-74.

Keleş, O., & Emiroğlu, T. (2020). "Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları". Sığırtmaç, A. (Ed.), Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma içinde. (ss. 22-36). Ankara: Pegem Akademi.

Kış, H. (2013). Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kızılırmak, K. (2015). Ankara il merkezinde yaşayan 61-72 aylar arasında çocuğu olan annelerin, çocuk hakları ve anne olmaya ilişkin bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kor, K. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Lord, C., Brugha, T.S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E.J.H., Jones, R.M., Pickles, A., State, M.W., Taylor, J.L. & Veenstra Vander Weele, J. (2020). Autism spectrum disorder. Nature Reviews Disease Primers, 6(1), 1-23.

MEB (2010). Özel eğitim okullarında özel eğitim hizmetleri uygulamalarının değerlendirilmesi raporu. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ozel_eg_ok_ozel_eg_hizm_uygu_deg.pdf adresinden ulaşılmıştır.

MEB. (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf adresinden ulaşılmıştır.

MEB. (2017). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalar genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Melekoğlu, M.A. (2014). Characteristics of inclusive classrooms in Turkey. Topical Issue: Inclusion from Around the World, 15(2), 24-30.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Çocuk gelişimi ve eğitimi-Özel Eğitim. http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2016_hbo_program_modulleri/ozelegitim.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Okul öncesi özel eğitim özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (37-78 ay) öğretim programı.https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549_Okul_Yncesi_son_pdf.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Bütünleştirici eğitimin güçlendirilmesi projesi. https://orgm.meb.gov.tr/www/butunlestirici-egitimin-guclendirilmesi-projesi begep/icerik/1261 adresinden erişilmiştir.

Kepenekci, Y.K. & Nayır, K.F. (2014). Okul iklimini insan haklarına duyarlılık boyutunda sorgulama: Liseler üzerine bir araştırma. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 1-16.

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. Journal of Early Intervention, 33(4), 344-356. https://doi.org/10.1177/1053815111430094.

Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 4176-4204. DOI: 10.26466/opus.948202

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. (1983). https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf adresinden erişilmiştir.

Preece, D., Symeou, L., Stošić, J., Troshanska, J., Mavrou, K., Theodorou, E., & Frey Škrinjar, J. (2017). Accessing parental perspectives to inform the development of parent training in autism in south-eastern Europe. European Journal of Special Needs Education, 32(2), 252-269.

Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. International Journal of Inclusive Education, 20(10), 1084-1096. doi:10.1080/13603116.2016.1145267

Patton, M.Q. (2014). “Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri”. Bütün, M & Demir, S.B. (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Petrella, M. (2015). Italy-Ways of inclusion in law and at school, https://www.unifrankfurt.de/53397339/Inclusion-Italy.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Sadioğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sadioğlu, Ö., Batu, E.S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 399-432.

Salend, J.S. (2001). Creating ınclusive classrooms: Effective and reflective practices 7. NewJersey: Pearson.

Sansosti, J.M. & Sansosti, F.J. (2012). Inclusion for students with high functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. Psychology in the Schools, 49(10), 917-931.

Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları ve sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8(1), 13-28.

Sarı, H., & Pürsün, T. (2016). "Özel eğitimde etkili kaynaştırma bütünleştirme". Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. & Kantaş Yılmaz, F. (2004). "Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler". XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Sönmez, N., Alptekin, S. & Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(4), 2270-2297.

Subakan, Y. & Koç, M. (2019). Özel eğitim gereksinimli bireylerin gelişim ve eğitimlerinde kullanılan mobil cihazlar ve yazılımlar. Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi), 3(2), 51-61.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). "İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları; yaklaşımlar, yöntemler, teknikleri". İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. kademede branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). "Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all". UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

Ünay, E., Erçiçek, B., & Günal, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 59, 179-213

Üzümcü, M., & Nazıroğlu, B. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştığı problemler ve bunlarla başa çıkma yolları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(43), 1546-1557.

Yaman, A. (2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modeller. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 92-110.

Yılmaz, E. (2015). Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, C. (2019). Ucube bedenden paralimpik bedene. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 46, 136-157. DOI: 10.35237/sufesosbil.535233.

Yılmaz, E., & Batu, E.S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 17(3), 247-268. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.267316.

Yılmaz, M., & Kurt, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri: Amasya ili örneği. Sosyal Bilimler Dergisi, 5(31), 633-642.

Yıldırım Doğru, S. (2009). Özel eğitimde kullanılan alternatif programlar (Montessori) yaklaşımı. Türk Bilim Araştırma Vakfı, 2(1), 107-116.

Yolcuoğlu, İ.G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. Aile ve Toplum Dergisi, 5(18), 1-20.

Yönter, S. (2009). İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Zeybek, Ö. (2015). İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zigmond (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? The Journal Of Specıal Educatıon, 37(3), 193-199.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hakkında Kararname. (1997). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf adresinden erişilmiştir.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN ÖRNEK BİR SINIFTA BİLİMSEL KEŞİF ETKİNLİĞİ: AMGEN BİYOTEKNOLOJİ DENEYİMİ

Meltem KÜÇÜKARSLAN[1], Nazlı BARIŞ[2], Fatma BAKAR[3]

ÖZET

Öğretmenlerin biyoteknolojiyi sınıflarında uygulamalı olarak kullanabilmeleri için geliştirilen Amgen Biyoteknoloji Deneyimi (Amgen Biotech Experience, ABE), yenilikçi bir bilim eğitimi programıdır. 14-18 yaş aralığında eğitim veren öğretmenlere mesleki gelişim olanakları ve laboratuvar ekipman-malzemelerini ücretsiz olarak sağlayan program ile öğrenciler bilimsel bir keşif heyecanı yaşamaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler için programın hedefleri, biyoteknoloji ve gerçek yaşam uygulamaları, kariyer fırsatları hakkında bilgi, beceri ve tutumlarını, laboratuvar becerilerini geliştirmek olarak sıralanabilir. Programa katılan öğrencilerde ayrıca bilime dair ilgilerinin artması, bu alanda kariyer yapma isteğinin canlanması hedeflenmektedir. Biyoteknoloji, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde çok önemli alanlardan biridir. "Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanan özel yetenekli öğrenciler geleceğin bilim insanları olma yolunda adaydır. Özel yetenekli öğrenciler, tanılama ve yerleştirme süreci sonunda ikametine en yakın olan Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) ortaöğretimden mezun oluncaya kadar bireysel yeteneklerinin farkına varmaları ve kapasitelerini geliştirmeleri amacıyla eğitim alır. Kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak eğitim programları hazırlanırken içerik farklılaştırma, zenginleştirme ve hızlandırma stratejileri uygulanır. Bu noktada özel yetenekli öğrencilerin eğitim programları içinde biyoteknoloji konularına yer verilmesi, farklılaştırma, zenginleştirme ve hızlandırma stratejilerini hayata geçirmeyi sağlamaktadır. Bu araştırmada biyoteknoloji hakkında özel yetenekli öğrencilerin farkındalık kazanmaları ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi amacıyla bir etkinlik örneği sunulacaktır. Etkinlik üç aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir. Birinci aşamada öğrencilerin araştırma ve sunuş yöntemleri kullanılarak DNA, mikropipet ve jel elektroforez hakkında bilgiler

[1]Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi, mltm062672@gmail.com
[2]Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi, nazli.baris.hacettepe@gmail.com
[3]Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi, fbakar370668@gmail.com

edinmesi sağlanmaktadır. İkinci aşamada DNA izolasyonu, mikropipet kullanımı ve jel elektroforez ile DNA parmak izi için gösterip yaptırma ve deney yöntemleri kullanılmaktadır. Üçüncü aşamada DNA izolasyonu, mikropipet kullanımı ve jel elektroforez uygulamasının ardından tartışma yapılmaktadır. Bu üç aşamanın tamamlanması ile Amgen Biyoteknoloji Deneyimi (Amgen BiotechExperience, ABE) Bilimsel Keşif etkinliği, bilimsel okuryazarlığın geliştirilmesini yaygınlaştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Biyoteknoloji, BİLSEM, AMGEN.

ABSTRACT

Amgen Biotech Experience (ABE), developed for teachers to use biotechnology in their classrooms, is an innovative science education program. With the program, which provides professional development opportunities and laboratory equipment-materials free of charge to teachers who teach between the ages of 14-18, students experience the excitement of scientific discovery. The objectives of the program for teachers and students can be listed as developing knowledge, skills and attitudes about biotechnology and real life applications, career opportunities, and laboratory skills. It is also aimed that the students participating in the program will increase their interest in science and revive their desire to pursue a career in this field. Biotechnology is one of the most important fields in the education of gifted students. "He who learns faster than his peers; Special talented students, who are defined as "individuals who are ahead in creativity, art and leadership capacity, have special academic abilities, can understand abstract ideas, like to act independently in their fields of interest, and perform at a high level", are candidates for becoming the scientists of the future. Gifted students receive training at the Science and Art Center (BİLSEM) closest to their residence at the end of the identification and placement process, until they graduate from secondary school, in order to realize their individual abilities and develop their capacities. Content differentiation, enrichment and acceleration strategies are applied while preparing training programs that will enable them to use their capacities at the highest level. At this point, the inclusion of biotechnology subjects in the education programs of gifted students enables the differentiation, enrichment and acceleration strategies to be implemented. In this research, an example of an activity will be presented in order to raise awareness of gifted students about biotechnology and to develop their creativity. The event is carried out in three stages. In the first stage, students are provided with information about DNA, micropipette and gel electrophoresis by using research and presentation methods. In the second stage, DNA isolation, micropipette use and gel electrophoresis and demonstration and test methods for DNA fingerprinting are used. In the third stage, discussion is made after DNA isolation, micropipette use and gel electrophoresis. With the completion of these three phases, the Amgen BiotechExperience (ABE) Scientific Discovery event expands the development of scientific literacy.

Keywords: Biotechnology, BİLSEM, AMGEN.

1. GİRİŞ

1.1. Biyoteknoloji

Biyoteknoloji, 21. yüzyılın en önemli bilimsel gelişmesi olma yolunda ilerleyen bir alandır. İnsanların mikroorganizmaları, bitkileri ve hayvanları kullanma eğilimleri yüzlerce yıldır devam etmekle birlikte biyoteknoloji ile birlikte yaşam kalitesini artırmaya yönelik olarak organizmaların genetiği ile yeni yöntemlerle değiştirilerek geliştirilmiştir. Şarap ve peynir yapımında mikropların kullanımı ve çiftlik hayvanlarının seçilerek üretimi gibi yüzlerce yıl öncesinin uygulamaları biyoteknolojiye birer örnektir. Mutasyon ve genetik rekombinasyon gibi doğal genetik olaylar her zaman bu olaya katılmıştır. Fakat DNA'nın in vitro manipülasyonuna dayalı olan biyoteknoloji, daha önceki uygulamalarından farklıdır; biyoteknoloji, bilim insanlarının belirli genleri değiştirmesine ve onların bakteri, bitki ve hayvan gibi birbirinden oldukça farklı canlılara aktarılmasına imkan sağlar. Bununla birlikte, biyoteknoloji, hastalıkların tanısı ve tedavisinde tıbbi yönden sayısız katkılar sağlamaktadır. Biyoteknoloji çalışmalarının gözle görülür bir yararı, genetik hastalıklardan sorumlu gen mutasyonlarının belirlenmesi ve bu şekilde tanı, tedavi ve bu koşulların önlenmesine giden yollara götürecek muhtemel bulguları sağlamasıdır (Campbell, Reece, 2005).

Yirmi birinci yüzyılın en önemli teknolojilerinden biri olarak biyoteknoloji gösterilmektedir. İnsanların yetersiz ve kötü beslenmesi, hastalıkların artışı, enerji yetersizliği ve çevre kirliliği gibi problemlere çözüm üretmek için biyoteknolojik gelişmeler sürekli takip edilmelidir. Biyoteknolojinin temellerini; biyoloji, mikrobiyoloji, biyokimya, moleküler biyoloji, genetik ve kimya mühendisliği teşkil eder (Bhatia, 2005).

Biyoteknoloji hakkında önceden birkaç araştırma yapılırken günümüzde ise bu olay bir sektör haline gelmeye başlamıştır. Birçok tıbbi bitki ve hayvan üretimi, aşı üretimi gibi pek çok alanda biyoteknolojik yöntemlerden faydalanılmaktadır. Bunların sonucu olarak, biyolojik yapının veya bir işleyişin, geniş çapta sanayi üretiminde kullanılması ve bu uygulamalardan faydalanılması biyoteknoloji biliminin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Akdamar, 2007, Erbaş, 2008, Yılmaz, 2008).

Biyoteknoloji, insanların daha iyi koşullarda yaşam sürmesi için daha iyi bir dünya oluşturmayı amaçlar. Bu amaçla, canlı organizmaların faydasına sonuçlar elde etmek için çalışmalar yapar. Dünya nüfusu gün geçtikçe hızlı bir şekilde artmaya devam etmektedir. Bu artışa karşı ters orantılı olarak, ortaya çıkan iklim değişikliği ile kuraklığın da etkisiyle insanın, beslenmeden sağlığa kadar çeşitli sıkıntılarının ortaya çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla insanlar adına çalışan çeşitli kurum ve kuruluşların bu olumsuzluklara karşı çözüm arayışları içinde olduğu

görülmektedir. Bunların içerisinde en önemli çözüm yollarından biri de biyoteknolojik buluşlar ve uygulamalar olarak belirtilmektedir (Kaynar, 2010).

Yirmi birinci yüzyıl biyoteknoloji yüzyılı olarak tanımlanmakta olup, bu konu tüm dünya ülkelerinin, üzerinde çalıştığı bir konudur. Biyoteknolojik gelişmeler insanların yedikleri yiyeceklerden, kullandıkları ilaçlara, çalıştıkları sektörlerden, maruz kaldıkları ya da kalacakları tıbbi uygulamalara kadar birçok alanda etkili olmaya başlamıştır. Bu nedenle her insan yakından ya da uzaktan biyoteknolojik gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmalı, fikir üretmeli ve karar verebilmelidir. Bu bilinçlendirme süreci başta eğitim olmak üzere hükümet politikaları, medya gücü ve özel sektörlerce desteklenmeli ve mümkün olduğu kadar en uygun yaşta yapılmaya başlanmalıdır (Akdamar, 2007).

Biyoteknoloji alanındaki hızlı gelişme ilaç (rekombinant insülin ve DNA kopyası), değişik canlıların genomlarının tam dizisi ve genetik olarak değiştirilmiş yiyecek üretim sektörü alanlarındaki ilerlemelere de olanak sağlamıştır. Bunlar göz önüne alındığında hepimizi bireysel olarak etkileyen bir problem vardır. Bu da herkesin kimliğinin bir tek DNA ile belirlenmesi gerçeğidir. Toplumun hem tıbbı tedaviler hem de yiyecek üretiminde biyoteknolojiye ihtiyaç duyması da müfredata alınması için iyi bir nedendir. Öğrencilere biyoteknolojiye yönelik uygulama imkânlarının verilmesi, öğrencileri bu konularda daha yapılandırmacı yaklaşıma cesaretlendirir. Biyoteknolojik uygulamaların genelde pahalı ve zararlı kimyasalları içermesinden dolayı sınıflarda uygulamalara yer verilememektedir. Bu da biyoteknoloji öğretiminin eksik bir şekilde yapılmasına neden olmaktadır.Biyoteknoloji, laboratuvarda öğretilmesi gereken ve bu aşamada heyecan uyandıran bir disiplindir (Kaya, 2009).

Türkiye'de biyoteknoloji öğretimi sekizinci sınıfta başlamaktadır. 8. sınıf ünitesi olan "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" konularında, mitoz ve mayoz bölünmelerin özellikleri, evreleri, aralarındaki farklara ve benzerliklere, canlı yaşamı için önemlerine yer verilmiştir. Kalıtım ile ilgili olarak, yavruların anne ve babaya benzerlik ve farklılıkları, Mendel çalışmaları, gen, genotip, fenotip kavramları, kalıtsal hastalıklar, genetik hastalıkların teşhis ve tedavisinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisi önemlidir. DNA ve genetik ile ilgili olarak, kalıtsal bilginin genlerce taşınması, DNA modelinin yapılması, DNA'nın kendini eşlemesinin bir modelle açıklanması, nükleotid, gen, DNA, kromozom kavramları arasındaki ilişki, biyoteknolojik gelişmelerin hayatımızdaki önemi konularına yer verilmiştir. Ancak genetik mühendisliği ve biyoteknoloji ile ilgili etkinlikler araştırma, bilgi toplama, tahmin yürütme ve örnek verme düzeylerinde olup uygulamaya yönelik bir tek etkinlik dahi bulunmamaktadır (Kıymaz, Tarakçıoğlu, 2002).

Öğrenciler okulda ekmek, peynir gibi ürünleri yapma tekniklerini öğrenmektedirler. Bunun yanında da genetik mühendisliğinin birçok yeni

özelliğiyle karşılaşırlar. Biyoteknolojinin bu özellikleri günümüz dünyasının çeşitli sorunlarına çözüm üretebilmektedir. Fakat biyoteknoloji ile birlikte özellikle etik sorunlar ortaya çıkmıştır. Biyoteknolojinin bilimsel özelliklerini öğrencilere daha iyi anlatarak bu sorunlar giderilecektir (Harms, 2002).

Gelecekte çeşitli toplumsal roller üstlenecek olan gençlerin biyoteknoloji ile ilgili konularda temel bilgileri edinmeleri gerekmektedir. Çünkü fen bilimlerinin ve özellikle biyoteknolojinin toplumsal anlamda anlaşılabilmesi için mantık dışı, bilimsel görüşlerle bağdaşmayan düşüncelerin yaygınlaşmasının önüne geçilecektir. Bu sebepten dolayı, son zamanlarda toplumda bulunan ve özellikle bu alanda eğitim almış olan öğrencilerin, biyoteknoloji eğitimi konularındaki bilgi düzeyi ve biyoetik yaklaşımlarını öğrenmeye yönelik araştırmalar önem kazanmıştır (Iltıs, 2006).

2. YÖNTEM

2.1. DNA İzolasyonu

Bu etkinlik öncesinde öğrencilerin tüm canlılarda bulunan yönetici molekülün DNA olduğu, hücre, çekirdek ve DNA arasında bir ilişki bulunduğu ve DNA'da bulunan kodların insan genotip ve fenotipini etkilediği bilgisine sahip olmaları sağlanmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin evde bulabilecekleri malzemeleri kullanarak muz, kivi veya çilekten DNA izolasyonu yapmaları amaçlanmıştır. Bu aşamada Şekil 1 ve Şekil 2'de yer alan etkinlik kağıdı öğrencilerle paylaşılır.

Çalışmanın sonucunda öğrencilerdeki kazanımlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Meyveden DNA izolasyonunu bilimsel süreç becerilerini takip ederek gerçekleştirir.
- Meyveden DNA izole etmek için gerekli adımların nedenlerini tartışır.
- Bilim insanlarının hangi çalışmalarda canlı hücrelerinden DNA izole ettiklerini tahmin eder.
- DNA izolasyonu tekniğinin biyoteknoloji için önemini açıklar.
- DNA izolasyonunun kullanım alanlarını araştırır.
- DNA izolasyonu ile ilgili farklı fikirleri ve düşünceleri dikkate alır.
- DNA'nın izolasyonu ile ilgili yapılan grup çalışmasında kendini ve öğrendiklerini yazılı ve sözlü ifade eder.
- DNA'nın izolasyonu ile ilgili grup çalışmasında arkadaşları ile işbirliği içinde çalışır.

Etkinlikte kullanılacak materyaller

Her grup için,

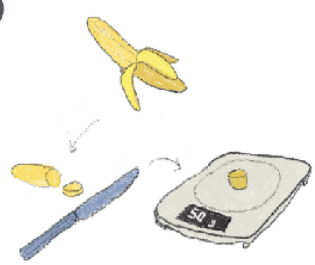
- 1 adet(50g), olgun çilek, muz veya kivi
- 5g (yaklaşık iki çay kaşığı) bulaşık deterjanı
- 2g (yaklaşık bir çay kaşığı) tuz
- 100 ml musluk suyu
- 100ml etil alkol veya izopropil alkol
- 5ml kontak lens suyu veya ananas suyu
- 2 adet 250 ml beher veya bardak
- 1 adet su küveti veya saklama kabı(5 litre hacminde)
- 1 adet havan veya kilitli buzdolabı poşeti
- 1 adet süzgeç kağıdı veya tülbent
- 1 adet plastik bıçak
- 1 adet kronometre
- 1 adet maşa
- 1 adet kaşık

Şekil 1. DNA İzolasyonu Çalışma Kağıdı Sayfa 1 (AMGEN Foundation, 2021)

EK 1

DNA İZOLASYONU ÇALIŞMA KÂĞIDI

1



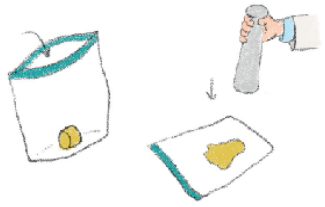
Meyvenin kabuğu varsa soyunuz ve kabuksuz 1 adet/50 g meyveyi plastik bıçak yardımıyla doğrayınız.

Not 1: Kesici alet kullanırken dikkatli olunuz ve gerektiğinde öğretmeninizden yardım alınız.

Not 2: Deneyde kullanılan maddelerin tadına bakmayınız ya da yemeyiniz.

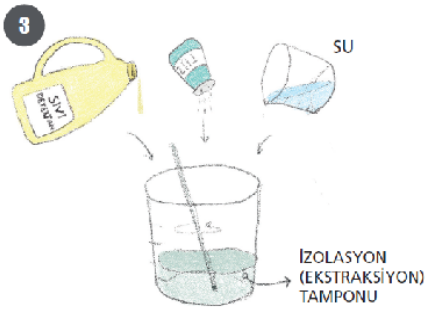
Not 3: 50 g meyve ~ 1 adet meyve

2



Doğradığınız parçaları plastik havana/zipli plastik poşete koyarak meyveyi püre haline gelene kadar havan eli/ sert bir cisimle eziniz.

3



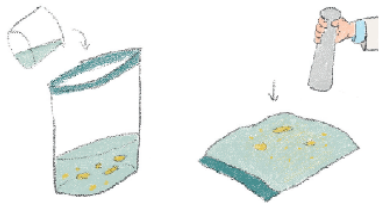
Bir beherde 5 g bulaşık deterjanı, 2 g tuz ve 100 ml musluk suyunu karıştırınız. Bu karışım izolasyon (ekstraksiyon) tamponu olarak isimlendirilir.

Not 1: Tuzun tamamen çözündüğünden emin olunuz.

Not 2: Bulaşık deterjanının köpürmemesi için çok hızlı karıştırmayınız.

Not 3: 1 çay kaşığı ~ 2 g
1 çay bardağı ~ 100 ml

4



İzolasyon tamponunu, ezilmiş meyvenin olduğu havana/zipli plastik poşete yavaşça ekleyerek ezmeye devam ediniz.

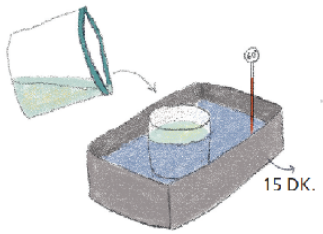
© 1991, 2000, 2013 2019 Amgen Vakfı Bütün hakları saklıdır.

Şekil 2. DNA İzolasyonu Çalışma Kağıdı Sayfa 2 (AMGEN Foundation, 2021)

EK 1

DNA İZOLASYONU ÇALIŞMA KÂĞIDI

5



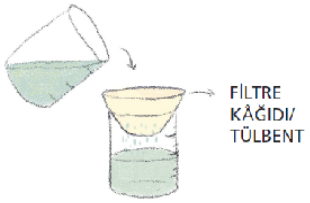
Karışımı bir behere alarak 60°C'de 15 dakika inkübe ediniz.

Not: Isıtma işlemini yaparken dikkatli olunuz ve öğretmeninizden yardım alınız.

6

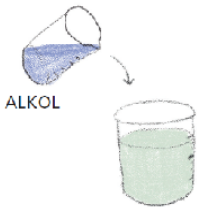
Beheri inkübasyondan çıkarınız ve behere 5 ml kontakt lens suyu/ananas suyu ekleyiniz.

7



Beherin içindeki karışımı bir filtre aracılığıyla başka bir behere süzünüz.

8



100 ml ~ (1 çay bardağı) soğuk alkolü süzmüş olduğunuz karışımın üzerine dökünüz.

Not: Deneyde kullanılan maddeleri koklamayınız, tatmayınız, içmeyiniz.

BÖLÜM 2 | MEYVEDEN DNA İZOLASYONU VE DNA İZOLASYONUNUN KULLANIM ALANLARI

© 1991, 2000, 2013 2019 Amgen Vakfı Bütün hakları saklıdır.

DNA İzolasyonu Üzerine Tartışma

Aşağıdaki sorular sorularak grupların deney sonuçlarını tartışmaları sağlanmıştır.

- DNA'yı izole edebildiniz mi?
- DNA'yı izole edebileceğinizi düşünüyorsanız onun DNA olduğunu nasıl anladınız?
- DNA gözle görülemeyecek kadar küçük olmasına rağmen onu nasıl görebildiniz/ ayırt edebildiniz?
- Elde ettiğiniz DNA saf mıdır?Evet ise açıklamanızı gerekçelendiriniz. Hayır ise izole ettiğiniz örnekte başka hangi materyaller bulunmaktadır? Örneğinizi daha fazla saflaştırmak için hangi adımları izlemeniz gerekmektedir?

2.2. Mikropipet Kullanımı

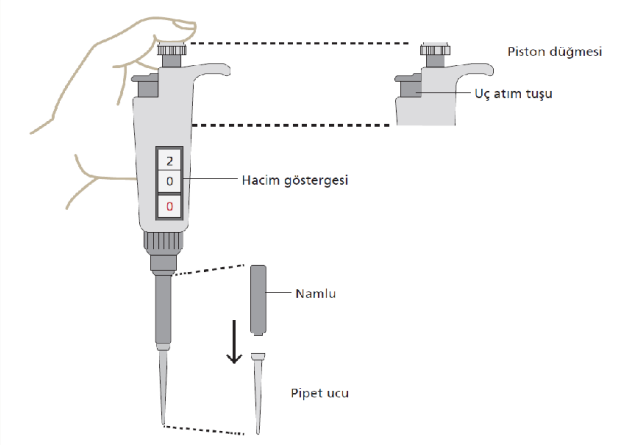
Öğrencilerin bu çalışma sonucunda aşağıda maddeler halinde verilen amaçları gerçekleştirmek hedeflenmiştir.

- Mikropipeti ve jel elektroforezi tekniğini doğru biçimde kullanmak
- Mikropipetin ve jel elektroforezin genetik mühendisliğindeki önemini açıklamak.
- Jel elektroforezin DNA'yı nasıl ayrıştırdığını anlamak.
- Bazı genetik hastalıkların tedavisinde genetik mühendisliğinin nasıl kullanılabileceğini açıklamak.
- Mikropipet ve jel elektroforezine dair farklı fikirleri ve düşünceleri dikkate almak.
- Mikropipet ve jel elektroforezine dair kendi fikirlerini yazılı ve sözlü ifade etmek.
- Mikropipet ve jel elektroforezi ile ilgili grup çalışmaları sırasında arkadaşları ile işbirliği içinde çalışmak.

Mikropipet nasıl kullanılır?

Genetik mühendisliğinde kullanılan önemli araçlardan biri olan mikropipet tanıtılır. (Şekil 3). Mikropipet, genetik mühendisliğinde en çok kullanılan mikrolitre (µl, bir litrenin milyonda biri) ve mililitre (ml, bir litrenin binde biri) ölçüm birimlerinde çok küçük ve doğru hacimdeki sıvıların aktarımı için kullanılır.

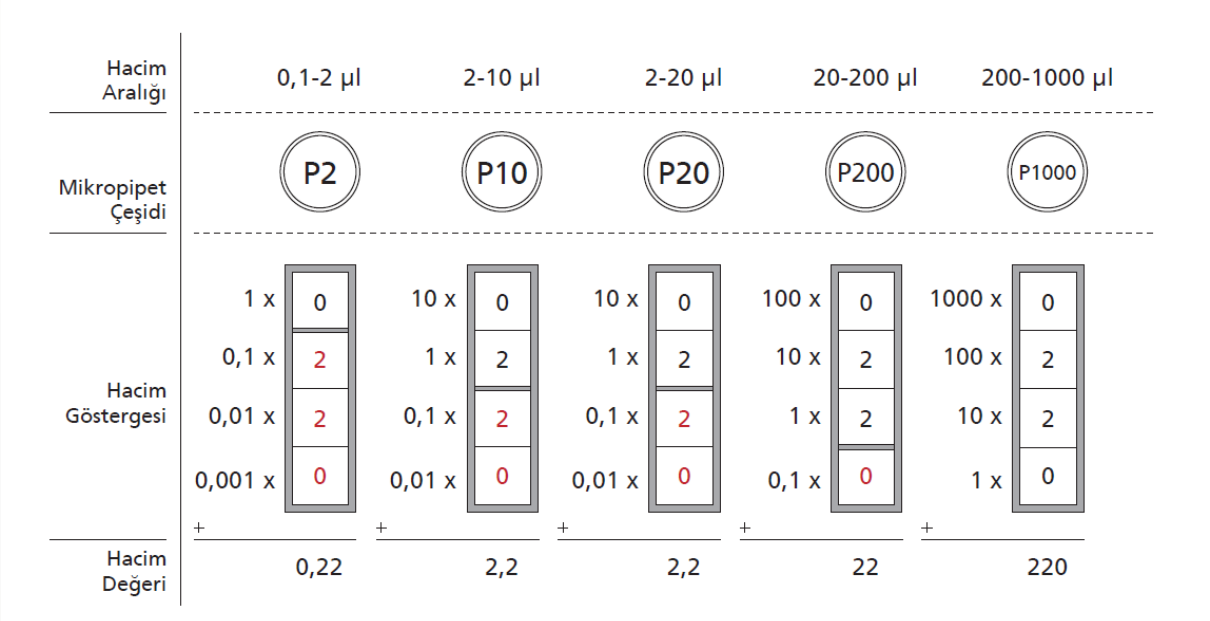
Şekil 3. Mikropipet ve detayları (AMGEN Foundation, 2021)



Farklı aralıkları ölçen mikropipetler bulunmaktadır. Her bir mikropipetler bulunmaktadır. Her bir mikropipet çeşidinin (P2, P10, P20, P200, P1000) çekebileceği hacim aralığı ve hacim göstergesine karşılık gelen değer, Şekil 4'te gösterilmektedir.

Farklı mikropipetlerin ölçüm aralıklarının farklı olması, ölçmek istenen hacmi yüksek doğrulukla çekmeye olanak sağlamaktadır.

Şekil 4. *Mikropipet çeşitleri (AMGEN Foundation, 2021)*

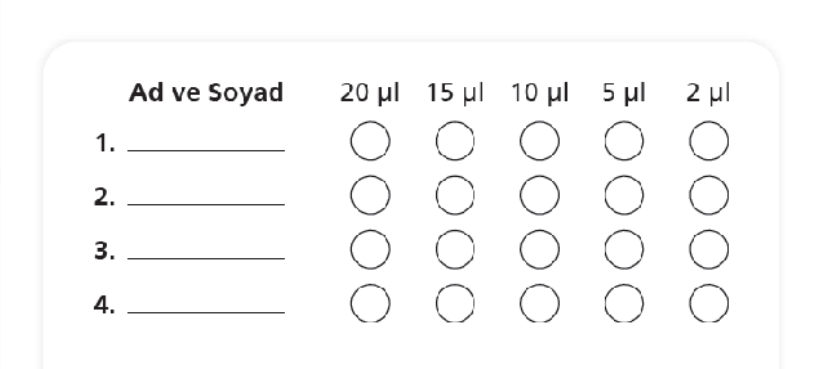


Etkinlikte kullanılacak materyaller

Her grup için,

- P20 Mikropipet
- Kırmızı gıda boya çözeltisi (KB)
- P20 Uç kutusu
- Çöp kutusu

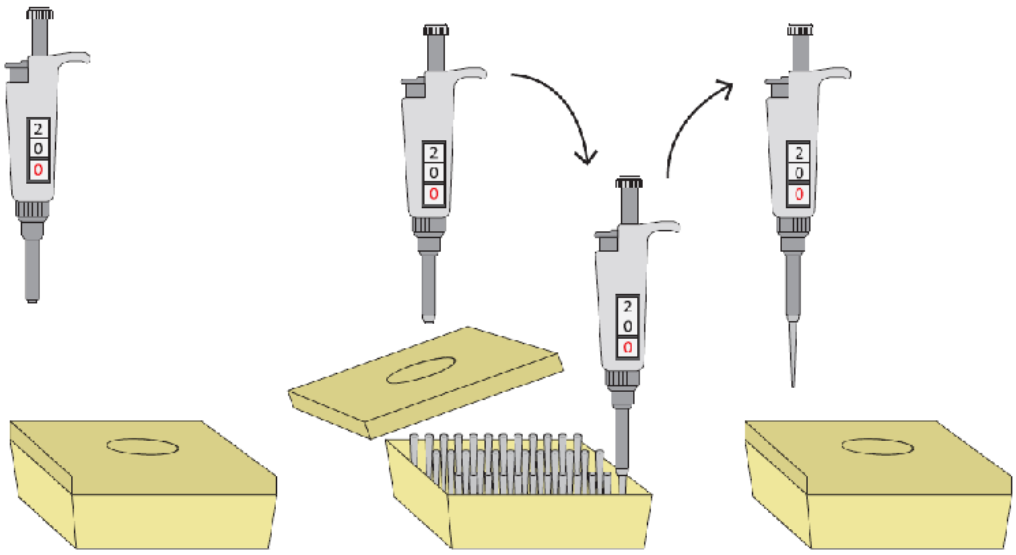
Şekil 5. Mikropipet Çalışma Asetatı (AMGEN Foundation, 2021)

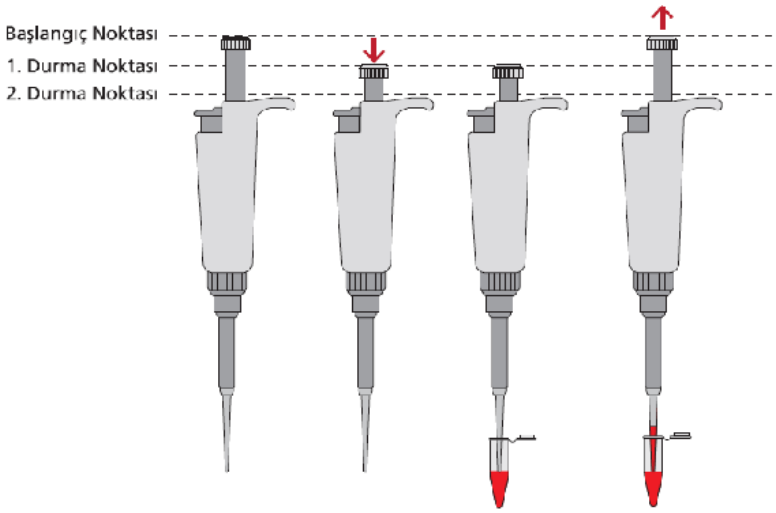


Ad ve Soyad	20 µl	15 µl	10 µl	5 µl	2 µl
1. _____	◯	◯	◯	◯	◯
2. _____	◯	◯	◯	◯	◯
3. _____	◯	◯	◯	◯	◯
4. _____	◯	◯	◯	◯	◯

- Mikropipetin plastik gövdesinde yer alan hacim göstergesi bulunur.
- Birçok mikropipette hacim ayarlamak için tekerlek vardır. Diğerlerinde, piston düğmesi döndürülerek hacim ayarlanır. Birçok durumda hacmi artırmak için piston düğmesi sağa, azaltmak için ise sola döndürülür.
- Her grup üyesi çalışma Şekil 5'te yer alan mikropipet asetatının üzerine farklı hacimlerde 5 damla pipetleyecektir. Pipetleme, mikropipete sıvı çekme ve mikropipetten sıvı boşaltma olmak üzere iki kısımdan oluşur (Şekil 6 ve Şekil 7).

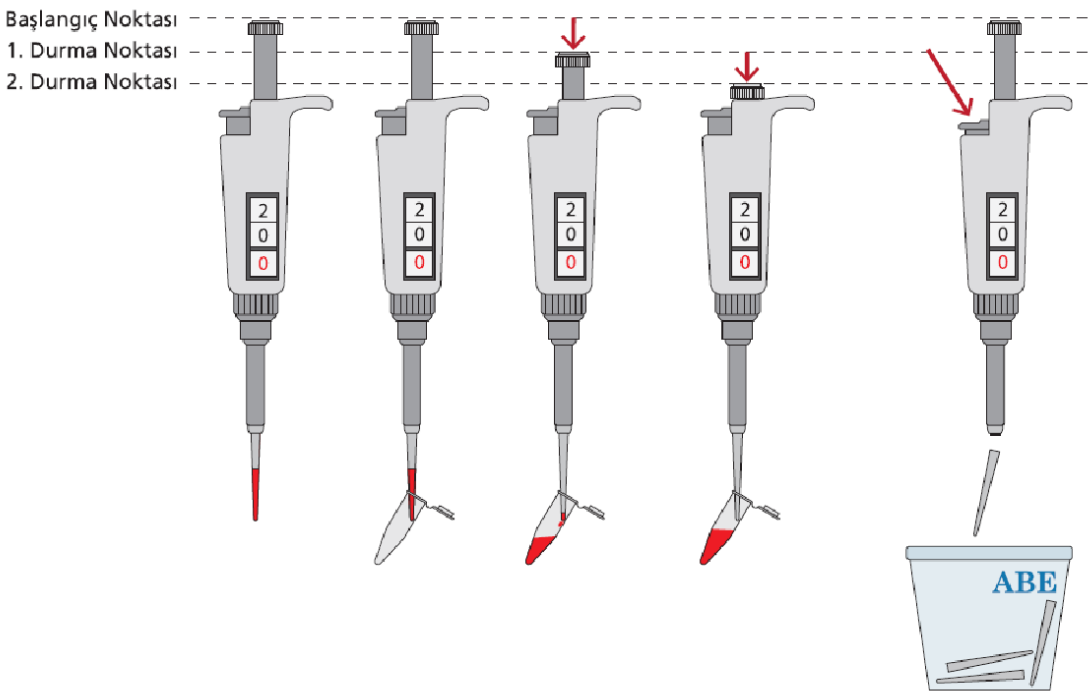
Şekil 6. Mikropipette Sıvı Çekme Adımları (AMGEN Foundation, 2021)





a) Sıvı Çekme Adımları

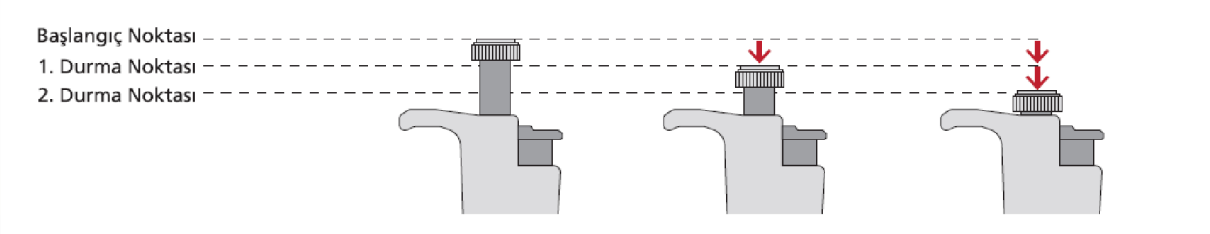
Şekil 7. *Mikropipette Sıvı Boşaltma Adımları (AMGEN Foundation, 2021)*



b) Sıvı Boşaltma Adımları

- Asetatın üzerine 20,0 µl damla pipetlemek için,
- Mikropipete 20,0 µl kırmızı boya (KB) çözeltisini çekilir.
- Mikropipet 20,0 µl'ye ayarlanır.
- Mikropipet ucu kutusu açılır.
- Mikropipet, uç kutusuna yaklaştırılır ve sertçe aşağı bastırılır. (Parmaklarınızla uçlara dokunmayınız.). İş bittiğinde kutu kapatılır.
- Mikropipet ve KB çözeltisi göz hizasına getirilir.
- Başparmakla ilk direnç noktası olan ilk durma noktasına kadar piston düğmesi bastırılır (Şekil 8).

Şekil 8. Piston Düğmesinin Pozisyonları (AMGEN Foundation, 2021)



- Pipet ucu KB çözeltisine koyulur ve çözeltiyi çekmek için piston düğmesi yavaşça serbest bırakılır.
- Çalışma asetatının üzerine KB çözeltisi boşaltılır. Pipet ucu, 20,0 µl başlıklı dairenin üzerine yerleştirilir.
- Başparmakla ilk durma noktasına kadar piston düğmesi bastırılır ve ardından ikinci durma noktasına doğru bastırılır.
- Piston düğmesi hala basılıyken mikropipeti tüpten çekilir. Böylelikle pipet ucuna yanlışlıkla sıvı çekilmesini engellemiş olunur.
- Çalışma asetatının 15 µl, 10 µl, 5 µl ve 2 µl kısımları içinde aynı işlem tekrarlanır.

Mikropipet Kullanımı Üzerine Tartışma

Aşağıdaki sorular sorularak grupların mikropipet kullanımı uygulaması için tartışmaları sağlanmıştır.

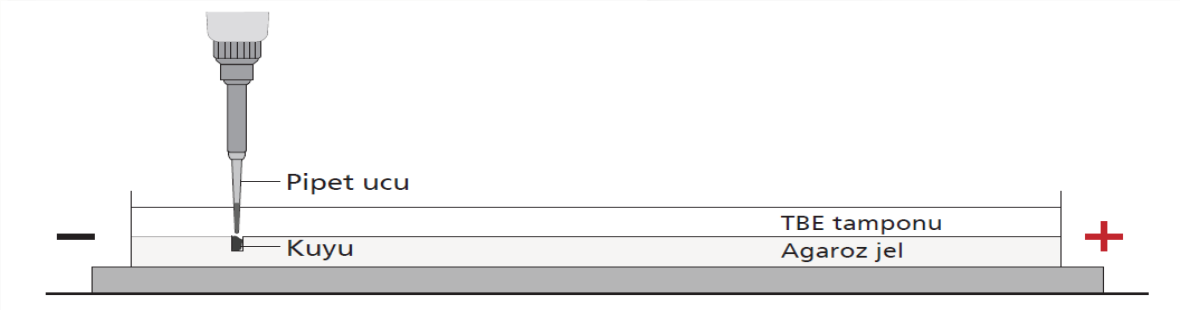
- Mikropipet kullanmak biyoteknolojide neden önemlidir?
- 20 µl'yi ölçmek için P20 mi yoksa P200'lük mikropipeti mi kullanmak daha uygundur?
- Neden?
- Pipetleme becerinizi değerlendiriniz ve değerlendirmenizin gerekçesini yazınız.
- a. Amatör b. Orta c. İyi d. Mikropipet Ustası
- Pipetleme açısından kendimi ..... olarak değerlendiriyorum çünkü.....

2.3. Jel Elektroforez

Biyomoleküller çıplak gözle görülemeyecek kadar küçük oldukları için boyutlarını tahmin etmek oldukça zordur. Jel elektroforez cihazı, birçok biyomolekülün negatif elektrik yüküne sahip olduğu gerçeğine dayanarak biyomoleküllerin elektriksel bir alanda jel boyunca eksi kutuptan artı kutba doğru hareket etmesini sağlamaktadır. Biyomoleküllerin jel içerisinde ilerledikleri mesafe, temelde boyutlarına bağlı olarak değişmektedir. Fakat biyomoleküllerin şekilleri ve elektriksel yükleri de jel içerisindeki hareketlerini etkilemektedir.

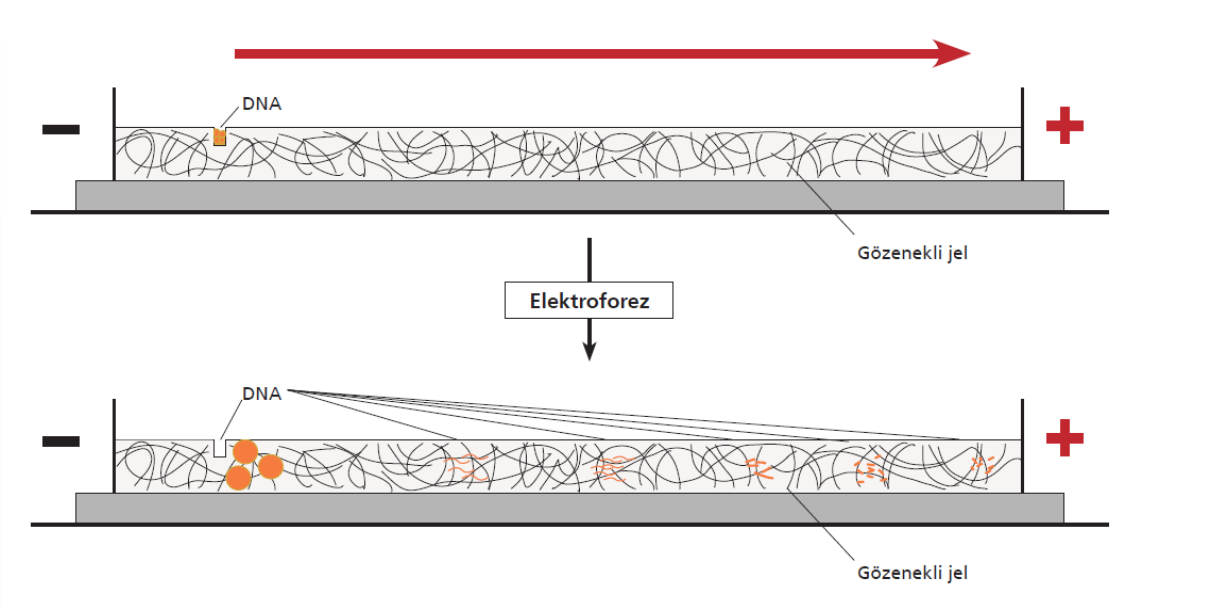
Elektroforez cihazında, cihaz güç kaynağına bağlandığı zaman jel boyunca elektriksel alan oluşturan iki elektrot vardır. Negatif elektrot siyah, pozitif elektrot kırmızı renktedir. Agaroz jelde ise incelenecek numunelerin yüklendiği kuyu adı verilen çöküntüler bulunmaktadır. Bir numunedeki moleküller jel boyunca hareket ederken elektrik yüklerine, şekillerine ve boyutlarına göre sıralanmaktadır. DNA gibi negatif yüklü biyomolekül numuneleri negatif (siyah) elektrota yakın kuyulara yüklenmektedir. Şekil 9'da gösterildiği gibi numuneler pozitif (kırmızı) elektrota doğru jel boyunca hareket etmektedir çünkü zıt yükler birbirini çeker, benzer yükler birbirini iter.

Şekil 9. Jel Elektroforez Sistemi (AMGEN Foundation, 2021)



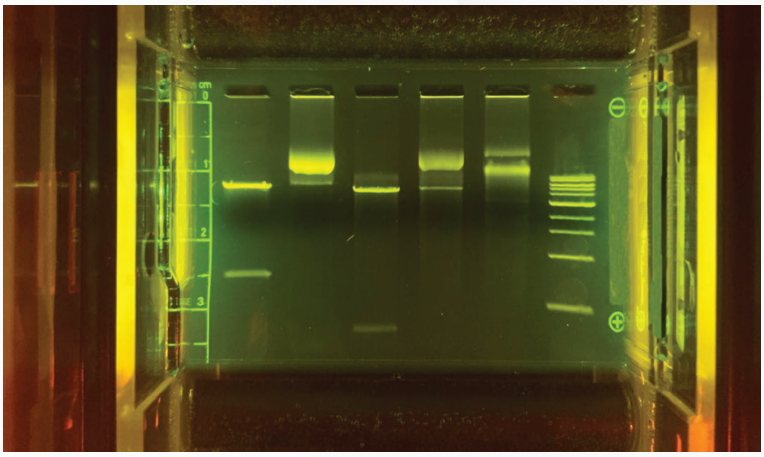
Biyomoleküllerin içinde hareket ettiği jel, genellikle deniz yosunlarında bulunan ve agaroz olarak adlandırılan bir polisakkaritten (kompleks şekerden) oluşmaktadır. Agaroz jel, içinde biyomoleküllerin ve çözeltinin hareket edebildiği, birçok deliğin (porların) bulunduğu, süngere benzeyen bir matriksten (gözenekli ağsı bir yapıdan) oluşmaktadır (Şekil 10). Agaroz jelin tamamı, sodyum borat (SB) ve tris-borat-EDTA (TBE) gibi elektroforez tamponlarının içine konulmaktadır. Tampon, içerisindeki zayıf asit ve bazların iyonlaşması yoluyla jel elektroforezinde akımın iletilmesini ve sabit bir pH değerinin korunmasını sağlayan bir çözeltidir.

Şekil 10. DNA Gibi Biyomoleküllerin Jel Elektroforezindeki Agaroz Jel Boyunca Hareketleri (AMGEN Foundation, 2021)



Agaroz jele yüklenen numuneler, elektriksel alanın etkisiyle (kendi elektriksel yükleri doğrultusunda) porların içerisinden geçerek moleküler büyüklüklerine göre bantlara ayrılır. DNA bantları, doğrudan DNA'ya bağlanan ve belirli ışık dalga boylarının varlığında floresan ışığı yayan etidyum bromür gibi bir boya kullanılarak görüntülenebilir (Şekil 11).

Şekil 11. DNA Bantlarının Görüntülenmesi (AMGEN Foundation, 2021)



Etkinlikte kullanılacak materyaller

- P20 Mikropipet
- P20 Uç kutusu
- Çöp kutusu
- Boya çözeltisi 1 (Ç1)
- Boya çözeltisi 2 (Ç2)
- Boya çözeltisi 3 (Ç3)
- TBE tamponu (Tris borat EDTA)
- Agaroz ve silikon jel
- Jel elektroforez tankı
- Güç kaynağı ve kabloları

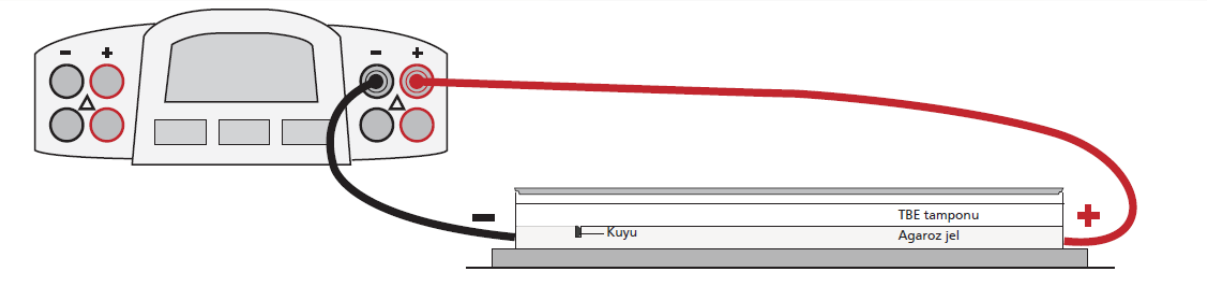
Farklı boyaları ayırmak için jel elektroforez tekniği kullanılır. Önce jel elektroforezi sistemindeki kuyulara mikropipet yardımıyla boya çözeltileri yüklenir. Daha sonra negatif yüklü boya çözeltilerini jel boyunca hareket ettirmek için jel elektroforezi sistemi çalıştırılır.

- Agaroz jel, elektroforez tankına konulur.
- Jeldeki kuyuların negatif (siyah) elektrodun yakınında olduğu kontrol edilir.
- Elektroforez tankını jelin üstünü kapatacak şekilde TBE tamponu ile doldurulur. (Tampon, jel
- elektroforezi sisteminde elektrik akımı nedeniyle jelin pH'ının değişmesini engelleyen bir çözeltidir.).
- P20 mikropipeti 2 µl'ye ayarlanır ve bir pipet ucu takılır.
- Mikropipete 2 µl Ç1 çekilir.
- Ç1 çözeltisi için belirlenen kuyuya Ç1 yüklenir. (Pipeti tutan eli sabitlemek için dirsek masanın üzerine konulur. Gerekirse diğer el desteklemek için

kullanılır. Numuneyi boşaltmak için yavaşça pistona basılır. Tamponun içine hava girmesini önlemek için birinci durma noktasına geçilmez.)

- Pipetin ucu, tamponun altına ama kuyunun hemen üstüne gelene kadar yaklaştırılır.
- Diğer iki boya çözeltisi de (Ç2 ve Ç3) aynı şekilde kuyulara konulur.
- Bütün numuneler kuyulara yüklendiğinde elektroforez tankının kapağı sıkıca kapatılır (Numunelerin dökülmemesi için kapak dikkatlice kapatılır.).
- Elektrik kabloları güç kaynağına bağlanır. Katodu (-) katoda (siyahı siyaha) ve anodu (+) anoda (kırmızıyı kırmızıya) olmak üzere iki kablo da aynı hatta bağlanır (Şekil 12).

Şekil 12. Elektroforez Tankından Çıkan Kabloların Güç Kaynağında Doğru Girişlere Bağlanması (AMGEN Foundation, 2021)



- Güç kaynağı açılır ve voltajı 130-135 V'a ayarlanır (Elektroforez sisteminin kırmızı (+) ucunda tamponda kabarcıklar oluştuğu gözlemlenir).
- 2 veya 3 dakika sonra, boyaların pozitif (kırmızı) elektroda doğru hareket edip etmediği kontrol edilir. Bu aşamada, mavi boyadan (ksilen siyanol) ayrılmaya başlayan mor boya (Bromofenol mavisi) görülmeye başlanır.
- Yaklaşık olarak 10 dakika içinde veya üç boya da ayırt edilebildiğinde, güç düğmesi kapatılır ve elektrotlar güç kaynağından çıkarılır.
- Jel elektroforezi cihazının kapağı dikkatlice kaldırılır ve jeldeki boyaları gözlemlenir.

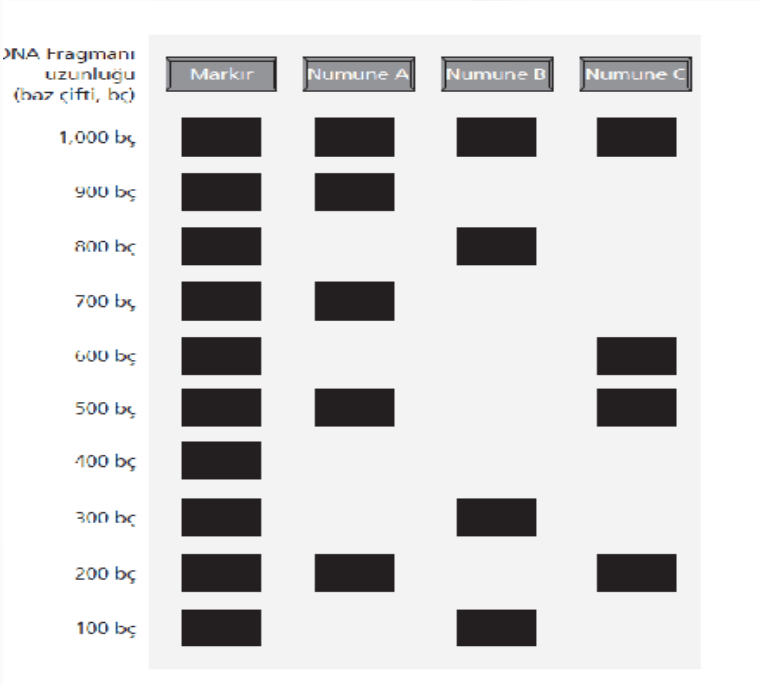
Jel Elektroforezi Üzerine Tartışma

Aşağıdaki sorular sorularak grupların jel elektroforez kullanımı uygulaması için tartışmaları sağlanmıştır.

Jel elektroforezi sonuçları genetik materyal hakkında size nasıl bir bilgi verir?

Jel elektroforezindeki agaroz jele, farklı uzunlukta DNA parçaları içeren üç numune yüklenmiştir. Görseldeki sonuçlara göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Şekil 13. Farklı Uzunlukta DNA Parçaları İçeren Üç Numune Sonuçları (AMGEN Foundation, 2021)



a. Numune A'daki en uzun DNA fragmanı yaklaşık olarak kaç baz çiftinden oluşmaktadır?
Açıklayınız.
.....
b. Numune C'deki en kısa DNA fragmanı yaklaşık olarak kaç baz çiftinden oluşmaktadır. Açıklayınız.
.....c. Hangi numune en kısa DNA fragmanını içermektedir? Açıklayınız.
.....d. Hangi numunede en fazla, farklı uzunlukta DNA fragmanı bulunmaktadır? Açıklayınız.
..... Numuneleri jele yükleme becerinizi değerlendiriniz ve değerlendirmenizin gerekçesini yazınız.
a. Amatör b. Orta c. İyi d. Jel Elektroforezi Ustası
Numuneleri jele yükleme açısından kendimi ..... olarak değerlendiriyorum çünkü .....

3. SONUÇ

Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) gerçekleştirilen DNA izolasyonu, Mikropipet kullanımı ve Jel elektroforez etkinlikleri sonucunda anket uygulanmıştır.

Anketi yanıtlayan öğrenci sayısı 25'tir. Bunların %66'sı kız, geri kalanı erkek öğrencilerdir.

Anketi yanıtlayan öğrencilerin sınıf düzeyleri %32'si 7.sınıf, %8'i 8. Sınıf, %40'ı 9. Sınıf ve %20'si hazırlık ve diğer olarak belirtilmiştir.

"ABE uygulamaları kapsamında öğretmeniniz veya siz LabXchange platformunu kullandınız mı?" sorusuna öğrencilerin %60'ı "Evet" yanıtı vermiştir.

"LabXchange platformunun fen öğrenmeme katkı sağladığını düşünüyorum." ifadesini öğrencilerin %60'ı yanıtlamış; yanıtlayanların tamamı "katılıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir.

"LabXchange platformununun kullanıcı dostu (kulanımının kolay olması) olduğunu düşünüyorum." İfadesini öğrencilerin %64'ü yanıtlamış; yanıtlayanların %87,5'i "katılıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum", %12,5'i ise "kararsızım" seçeneğini işaretlemiştir.

Anketi yanıtlayan öğrencilerin tamamı "ABE Programına katıldıktan sonra konu(lar) hakkındaki bilgimin arttığını düşünüyorum." ifadesini "katılıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir.

Anketi yanıtlayan öğrencilerin %88'i "ABE Programına katıldıktan sonra biyoteknoloji ve genetik mühendisliğine dair ilgimin arttığını düşünüyorum." ifadesini "katılıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum", %12'si ise "kararsızım" şeklinde işaretlemiştir.

Anketi yanıtlayan öğrencilerin %80'i "ABE Programına katıldıktan sonra biyoteknoloji ve genetik mühendisliği alanlarındaki kariyerlere dair farkındalığımın arttığını düşünüyorum." ifadesini "katılıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum", %20'si ise "kararsızım" şeklinde işaretlemiştir.

Anketi yanıtlayan öğrencilerin neredeyse tamamı "ABE Programının devamına katılmak isterim." ifadesini "katılıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum" şeklinde işaretlemiştir.

Anketi yanıtlayan öğrencilerin tamamı "ABE Programını arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz?" sorusunu olumlu yanıtlamış; arkadaşlarının da uygulamalar sayesinde yeni bilgiler, deneyimler edineceklerini, uygulamaların farklı bir öğrenme desteği ve kaynak olacağını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin program hakkındaki diğer düşünceleri ise kelime bulutu halinde verilmiştir.

Öğrencilerin, ABE Programı hakkındaki genel düşünceleri Şekil 14'de verilen kelime bulutu ile sunulmuştur.

Şekil 14. ABE Programı Hakkındaki Genel Düşünceleri

Öğrencilerin, “ABE Programı” deyince akıllarına gelen ilk üç şey Şekil 15’de kelime bulutu olarak sunulmuştur.

Şekil 15. "ABE Programı" Deyince Akıllarına Gelen İlk Üç Şey

4. TARTIŞMA

Olsher ve Dreyfus (1999) araştırmalarında orta öğretim öğrencilerinin biyoteknoloji ye karşı tutumlarını geliştirmek anlamına gelen "Gösteri ile öğretim" yaklaşımını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada, 9. sınıf öğrencilerine hücreler arası biyolojik işlemler hakkında, gösteri yoluyla biyoteknoloji öğretildiği söylenmiştir. Bu öğretim yöntemi, moleküler seviyedeki herhangi bir teoriyi anlatan denemeler yerine, teorinin faaliyetle gösterilmesine dayandığı anlatılmıştır. Bu araştırma için üç modül geliştirildiği ve hepsinin aynı örnek üzerinde tasarlandığı belirtilmiştir. Bu modüller uygulandıktan sonra, öğrencilerden spesifik biyoteknoloji konuları ile ilgili sorulara ve sonra kullanımına "izin verilmeli?" ya da "yasaklanmalı mı?" sorularına cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin, biyoteknolojiye karşı yapılan tartışmaları anladıkları görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin birçoğu, biyoteknolojiye karşı ılımlı tutum sergilemedikleri ve ahlaki ikilem durumlarında önceliklerini açıkça ortaya koydukları ifade edilmiştir.

Araştırmacılar tarafından ABE Sınıfta Bilimsel Keşif kapsamında yapılan uygulamalara yönelik değerlendirmelerde öğrencilerin biyoteknolojiye karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Keskin (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, poster sunum etkinliğinin gen klonlanması konusunun öğretilmesine etkisini düz anlatım yöntemi ile karşılaştırmıştır. Örneklemi fen bilgisi üçüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışmanın sonucunda, öğrencinin bizzat hazırlama ve sunma aşamasına katıldığı bir etkinlikle işlenen dersle elde edilen başarının, düz anlatım yönteminin yer aldığı geleneksel yaklaşıma göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. ABE Sınıfta Bilimsel Keşif kapsamında yapılan uygulamalarda da düz anlatım yerine deney, gözlem, araştırma, tartışma gibi yöntemler kullanılmıştır. Bu öğretimin etkili olabileceğini göstermektedir.

Kaytancı (2004) araştırmasını ortaöğretim öğrencilerinin genetik mühendisliğine ilgilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada, dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerine bu konu ile ilgili çift aşamalı bir anket uygulamıştır. Anketten elde edilen verilere göre; öğrencilerin biyoloji, genetik ve gen mühendisliğine ilgilerinin çok fazla olduğu, dokuzuncu ve on birinci sınıflar arasında bu konulara ilginin anlamlı bir fark göstermediği ve sınavla öğrenci alan okullarda genetik mühendisliğine ilginin daha fazla olduğu bildirilmiştir. Araştırmacılar tarafından ABE Sınıfta Bilimsel Keşif uygulamaları BİLSEM öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin biyoteknoloji çalışmaları içinde DNA izolasyonu, mikropipet kullanımı ve jel elektroferez uygulamalarına ilgilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmada ABE Sınıfta Bilimsel Keşif uygulamaları DNA izolasyonu, mikropipet kullanımı ve jel elektroferez uygulamalarına ilişkin detaylar ve BİLSEM öğrencilerinin bu uygulamalar hakkında görüşleri sunulmuştur. Yapılacak diğer araştırmalarda örgün eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerle bu içerikler uygulanarak etkililiğine bakılabilir. Biyoteknoloji konularının öğretiminde ABE Sınıfta Bilimsel Keşif uygulamaları gibi uygulamalar yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akdamar, H. A. (2007). Biyoteknoloji Yüksek Lisans Programı. Anadolu Üniversitesi İleri Teknolojiler Araştırma Birimleri Biyoteknoloji Bilim Dalı.

AMGEN Foundation. (2021). Amgen Biotech Experience, (ABE, Amgen Biyoteknoloji Deneyimi), Sınıfta Bilimsel Keşif, Faz I Öğrenci Kılavuzu. Ankara.

Bhatia, S.C. (2005). Textbook of Biotechnology. India: Atlantic publishers and distributors.

Campbell, N. A.,& Reece, J. B. (2005). Biology, 7th edition. San Francisco, CA: Pearson Education Inc.

Erbaş, H. (2008). ''Türkiye'de Biyoteknoloji ve Toplumsal Kesimler: Profesyoneller, Kentsel Tüketiciler ve Köylüler''. Ankara Üniversitesi Biyoteknoloji Enstitüsü Yayınları No: 4, 222 s. Ankara.

Harms, U. (2002). BiotechnologyEducation in Schools. Electronic Journal of Biotechnology. 5(3).

Iltıs, A. S. (2006). ''Look Who's Talking: The Interdisciplinarity of Bioethicsand the Implications for Bioethics Education''. Journal of Medicineand Philosophy, 31:629–641.

Kaya, N. ''Birlikte Öğrenme Gruplarında Pratik Deney ve Materyal Tasarımları ile Biyoteknoloji Öğretiminin Başarı ve Tutum Üzerine Etkileri'', Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2009.

Kaynar, P. (2010). ''Genetik Olarak Değiştirilmiş Organizmalar (GDO)'a Genel Bir Bakış''. Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi, 66(4); 177-185.

Kaytancı, T. E. (2004). ''Ortaöğretim öğrencilerinin genetik mühendisliğine ilgilerinin belirlenmesi'', Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keskin, N. (2003). ''Fen Bilgisi Eğitimi 3. Sınıf Öğrencilerinin Gen Klonlama Konusunu Öğrenmelerine Poster Sunumu Etkinliğinin Etkisi''. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kıymaz, T. ve Tarakçıoğlu M. (2002).'' Biyoteknoloji Alanındaki Gelişmelerin Yansımaları ve Türkiye'nin Politika Seçenekleri''. Planlama Dergisi, Devlet Planlama Teşkilatı'nın kuruluşunun 42. 235-242.

Olsher, G. and Dreyfus, A. (1999). ''The 'Ostension-Teaching' Approach as a Meansto Develop Junior-high Student Attitudesto wards Biotechnologie's''. Journalof Biological Education, 34(1), 25-31.

Yılmaz, B. (2008). ''Biyoteknoloji Ürünü Olan Büyüme Hormonu, İnsülin ve Estradiolün Farmasötik Preparatlarda, İnsan ve Tavşan Plazmalarında Farklı Analitik Yöntemler ile Miktar Analizi''. Doktora tezi (basılmamış), Atatürk Üniversitesi, 177s. Erzurum.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

OTİZMLİ ÖĞRETMENLERİN SESLERİ: BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİNE FARKLI BİR PERSPEKTİFTEN BAKMAK

Özge KOCA[1]

ÖZET

Günümüzde bütünleştirme eğitimi, toplumda ötekileştirilenlerin topluma kazandırılması fikri çerçevesinde giderek yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda, genel eğitim okullarında eğitim alan otizmli öğrencilerin sayısı da son yıllarda oldukça artmıştır. Ancak, bütünleştirme eğitimi uygulamaları tartışmaya açıktır; kimi zaman bu uygulamalar, okullarda otizmli öğrencilerin ötekileştirilmesine ve toplumdaki ötekileştirilmenin yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Otizmli öğrenciler okullarda zorbalığa uğramakta; aynı zamanda sosyal tecrit, endişe ve depresyon gibi sosyal ve psikolojik olarak baş etmesi oldukça güç sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Genel eğitim okullarında eğitim alan otizmli öğrencilerin çoğu, karşılaştıkları sorunların, eğer öğretmenleri otizmi daha iyi anlasaydı azalacağını düşünmektedirler. Eğitim ortamlarını iyileştirebilmek için farklılığa sahip öğrencilerin kendileri gibi farklılıkları olan öğretmenlerle buluşturulmasının önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, mevcut araştırma bütünleştirme eğitimine yeni bir perspektiften yaklaşmayı amaçlayarak otizmli öğretmenleri araştırmaya dahil ediyor. Araştırmanın amacı, ilk olarak okulların otizmli öğrenciler için nasıl daha iyi ortamlara dönüştürülebileceğini keşfetmek, ikinci amacı ise bütünleştirme eğitimini yalnızca öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenlerin de sosyal içerilmesini desteklemesi beklenen bir kavram olarak ele alıp değerlendirmektir. Bu fenomenleri keşfetmek için Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, İrlanda Cumhuriyeti ve Avusturalya'dan 9 otizmli öğretmenle derinlemesine çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Yapılan ön analizlerin ardından, otizmli öğretmenlerin okul deneyimleri ve okulların daha kapsayıcı hale getirilmesine dair 6 ana tema belirlenmiştir. Bu temalar: tuhaf olmak, zorbalık, çevresel zorluklar, maskeleme, otizmin olumlu yanları ve otizmli öğrencilerin öğretmeni olmak 'tır. Bu araştırma bize, otizmli öğrenciler için daha kapsayıcı okullar oluşturabilmek adına daha fazla otizmli öğretmene ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Ayrıca, daha kapsayıcı okul ortamları oluşturabilmek için sosyal, politik ve fiziksel değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizmli öğrenciler, Otizmli öğretmenler, Bütünleştirme Eğitimi, Okul Deneyimleri

[1] Doktora adayı, University of Bath, ok329@bath.ac.uk

ABSTRACT

The number of students with autism has increased in the last few decades under the notion of inclusive education that promotes social inclusion of marginalised people in the society through education. However, the current practice of inclusive education is usually contested; it reproduces and perpetuates the marginalisation of students with autism. The experiences of students with autism in schools are usually marked by bullying, social isolation, anxiety, and depression. Most of the students with autism think that they would have faced less problems if the teachers had understood them better. In order to improve the educational settings, a wide range of students need teachers who also have differences. Therefore, current research aims to approach inclusive education from a new perspective that involves the voices of teachers with autism, first to explore the ways of how to make schools a better place for students with autism, and second to approach inclusive education from a wider perspective that is not promoting inclusion only for students, but also for teachers. To explore these phenomena, in-depth semi-structured online interviews were conducted with 9 teachers with autism from the United States, the United Kingdom, Republic of Ireland, and Australia. Six main themes were determined after initial analysis regarding the school experiences of teachers with autism and making schools more inclusive. These themes are being weird, bullying, environmental challenges, sensory overload, masking, positive sides of autism, and being a teacher of students with autism. This research has shown us that more teachers with autism are needed to create more inclusive schools for students with autism. Also, social, political, and physical changes should be made to create a more inclusive school environment.

Keywords: Students with autism, teachers with autism, inclusive education, school experiences

1. GİRİŞ

1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde yapılan UNESCO'nun özel eğitim konferansından bu yana, dünyanın dört bir yanında bütünleştirme eğitimi fikri tartışılmaya ve uygulamaları yaygınlaşmaya devam ediyor. 92 devlet ve 25 uluslararası kuruluşun katıldığı bu konferansta öğrencileri merkez alan bir eğitim sistemi oluşturarak; çocukların tüm farklılıklarının göz önünde bulundurularak tümünün adil koşullarda eğitim alma hakları olduğu vurgulanmıştır. Salamanca bildirisi, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin genel eğitim okullarına devam etmesi teşvik edilerek kapsayıcı bir eğitim anlayışının geliştirilebileceğini ancak bunun, genel eğitim okullarının tüm çocukların farklılıklarına ve ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlenmesi ile mümkün olduğunu ifade etmektedir (UNESCO, 1994).

Bütünleştirme eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin genel eğitim okullarında akranlarıyla beraber eğitim almasını teşvik etmekle sınırlı değildir. Bu teşvik, psikolojik, sosyal ve ekonomik nedenlerle dışlanmış ve ötekileştirilmiş tüm öğrenci gruplarının, eğitimin dönüştürücü ve özgürleştirici niteliklerinden faydalanmasını hedefler (Liasidou, 2012). Bütünleştirme eğitimi yalnızca okullarla sınırlandırılmış bir yaklaşım olarak değerlendirilmemeli; merkezine 'insan hakları', 'eşitlik' ve 'sosyal adalet' gibi değerleri koyarak kapsayıcı bir toplum oluşturmanın ilk adımlardan biri olarak görülmelidir (Armstrong and Barton, 2008, s.6). Bu bağlamda, bütünleştirme eğitimi, öğrenme pratikleri ve sosyal içerilme/dışlanma etmenlerinin yanı sıra, toplumdaki -engelliliğe ek olarak- ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik sınıf gibi faktörlerden biri veya birkaçından ötürü dışlanma ve ötekileştirilme olgularıyla da meşgul olan bir kavram olarak ele alınmalıdır.

Bütünleştirme eğitimi tartışılmaya başlandığı ilk andan itibaren öğrenci merkezli bir yaklaşım olmuştur. Bu nedenle, literatürde bütünleştirme eğitimine yönelik yapılan araştırmaların pek çoğu, odağına öğrencileri koyan; öğrencilerin sorunlarını anlamaya, çözmeye ve onların şartlarını iyileştirmeye yönelik olarak, yapılmıştır. Eğitimin desteklenmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde farklılıklara sahip öğrencilerin kendileri gibi farklılıklara sahip öğretmenlerle ilişki içerisinde olması teşvik edilmektedir (Education Commission, 2019), fakat bütünleştirme eğitimi çalışmaları arasında engelli öğretmenlere yönelik yapılan araştırmaların sayısı oldukça azdır. Öğretmenleri içeren mevcut araştırmaların çoğu ise öğretmenleri, öğrenciler hakkında bilgi toplanılan kaynak olarak ele alarak nesne konumuna koymakta ve bu şekilde değerlendirmektedir. Halbuki engelli öğretmenlerin, geçmişteki öğrencilik deneyimleri ve bu deneyimlerin bugünkü yaşamlarına etkisinin eğitimsel anlamda bir değerlendirmesinin yapılabilmesi, eğitim sistemindeki bariyerlerin kaldırılmasında önemli bir rol oynayacaktır. Bunun yanı

sıra bütünleştirme eğitimi, yalnızca öğrencilerin şartlarının iyileştirilmesi gibi basit bir fikre indirgenemez. Bu olgu, eğitimin bir parçası olarak kabul gören herkes için kapsayıcı bir eğitim ve toplum inşa etme hayali güder. Bu bağlamda, bütünleştirme eğitimini anlamak ve uygulamak için, engelli öğretmenlerin bütünleştirme eğitimi araştırmalarına özne olarak dahil edilmeleri oldukça değerlidir.

Bu araştırma, literatürdeki boşluğu doldurmaya yardımcı olmak amacıyla, bütünleştirme eğitimine otizm perspektifinden bir bakış ile iki ana temayı keşfetmek için yapılmıştır. Bunlardan ilki, genel eğitim okullarında eğitim almış otizmli öğretmenlerin, öğrencilik deneyimlerini dinlemek vasıtasıyla genel eğitim okullarında otizmli öğrenci olmanın ne demek olduğunu anlamak; ikincisi ise genel eğitim okullarında çalışmış veya çalışıyor olmakta olan otizmli öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerini dinleyerek genel eğitim okullarında otizmli öğretmen olma deneyimini anlamak olarak sıralanabilir. Bu temaları keşfetmenin günümüzde eğitimin otizmli bireyler için ne kadar kapsayıcı olduğu ve bütünleştirme eğitiminin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda bize yol gösterici olması umulmaktadır. Bu iki ana temayı keşfetmek adına dünyanın çeşitli yerlerinde çalışan otizmli öğretmenlerin geçmişteki ve günümüzdeki deneyimlerinin yanı sıra, otizmli öğretmenlerin, bütünleştirme eğitimi hedefine ulaşabilmek için eğitimde yapılması gereken sosyal, politik ve ekonomik değişikliklere dair düşünceleri keşfedilecektir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı okulların otizmli bireyler için ne ölçüde kapsayıcı olduğunu aşağıda belirtilen üç araştırma sorusu ile keşfetmektir:

- Genel eğitim okullarında eğitim alan otizmli öğretmenlerin, ilkokul ve orta okul öğrencilik deneyimleri nasıldır?
- Genel eğitim ilkokul veya ortaokullarında çalışmış olan veya hali hazırda çalışıyor olan otizmli öğretmenlerin okullardaki öğretmenlik deneyimleri nasıldır?
- Genel eğitim ilkokul veya ortaokullarında çalışmış olan veya hali hazırda çalışıyor olan otizmli öğretmenlerin bütünleştirme eğitimi ve otizmli öğrencilerin bütünleştirme eğitimine katılmasına dair görüşleri nelerdir?

2. MEDİKAL MODELE KARŞI SOSYAL MODEL

2.1. Engelliliğin Sosyal Modeli

Günümüzde otizm araştırmalarında ve daha genel bağlamda engellilik çalışmalarının temelinde tıbbi engellilik modeli oldukça baskın bir rol

oynamaktadır. Bu model, sosyal dünyayı nesnel olarak incelemeye ve bireysel gelişimin desteklenmesi için evrensel yasaları bir araya getirmeye odaklanan on dokuzuncu yüzyıl pozitivist geleneklerine dayanmaktadır (Barnes, 2011). Bu nedenle tıbbi model, genellikle bireylere ve bireylerin 'noksanlıklarına' odaklanır; çeşitli ölçeklerle bireylerin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini ölçerek 'normal gelişim' i tanımlar. Bu tanım, aynı zamanda 'anormal birey' in belirlenerek, gelişiminin hangi alanlarında iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğunu ve hangi yollarla normal gelişen bir bireye dönüştürülebileceğini belirler (Conn, 2014, s.24). Öte yandan, tıbbi modelin aksine sosyal model engelliliği sosyal, kültürel ve ekonomik bağıntılar dahilinde değerlendirerek; engelli bireyler için pozitif sosyal kimlikler oluşturmayı önceler (Liasidou, 2012; Oliver, 2013; Conn, 2014). Bu araştırma, otizme sosyal model perspektifinden bakarak bütünleştirme eğitiminin bu bireyler için neler ifade ettiğini ve eğitimin ne şekilde düzenlenmesi gerektiğini incelemeyi hedefler, dolayısıyla bu bölümde engelliliğin sosyal modelinin daha ayrıntılı bir incelemesine ve otizmin sosyal model perspektifinden değerlendirilmesine yer verilecektir.

Sosyal model fikri, günümüzde giderek geniş kitlelerce benimsenerek engelliliğe bakışı ve bilimsel araştırma perspektiflerini daha çok etkilemektedir. Bu model, ilk defa engelli insanların bir araya gelerek engellilik kavramı ve engelliliğe bakışı tıbbi model dışında farklı bir perspektiften değerlendirmesiyle ortaya çıkmıştır (Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1976). Engelliliğin sosyal model fikrinin yaygınlaşması ve gelişmesi, engelli bireylerin, kendileri hakkında kullanılacak dile, kavramlara ve daha genel anlamda sosyal, psikolojik, fiziksel ihtiyaçlara dair yaklaşımlara kendilerinin karar vermesi adına oldukça önemli bir gelişmedir. Temelinde, engelliliğin bireylerin sahip olduğu bedensel ve/veya zihinsel eksikliklerden kaynaklanmadığını; aksine bireylerin önüne fiziksel, psikolojik, sosyal, ekonomik ve politik bariyerler koyan toplum tarafından oluşturulduğunu söyler (Liasidou, 2012; Oliver, 2013; Conn, 2014). Toplum, engelli insanların önüne çıkardığı bariyerlerle bireylerin sosyal, fiziksel, politik ve ekonomik hayata katılmasını engeller. Bu izolasyon ve dışlanma engelli insanların maddi ve manevi anlamda hayatlarını devam ettirmelerini zorlaştırmaktadır, bu nedenle engelli insanlar toplumda ötekileştirilen, ezilen konumuna getirilir. Toplumun önlerine çıkardığı bariyerler, onların hayatın farklı alanlarında, iş, eğitim, barınma gibi, pek çok güçlükle karşılaşmalarına neden olur. Sosyal model, engelliliği tıbbi modelin çizdiği şekliyle bireysel bir patoloji olmaktan çıkararak toplumsal bir olgu olarak ele alır.

Sosyal modele göre toplum tarafından engelli bireylerin önüne konan bariyerler, yine toplum tarafından ortadan kaldırılabilir. Oliver (2013), sosyal modeli insanların yaşamlarını iyileştirmek için bir araç olarak görürken, Levitt (2017) onu, toplumun engellilerle olan ilişkisini değiştirecek ve çoğunluğun engelliliği daha iyi

anlamasını sağlayacak yeni bir bakış açısı olarak ele alır. Bu bağlamda, bütünleştirme eğitimi fikri engelliliğin sosyal modeliyle uyumlu bir pratik biçimidir.

Öte yandan, sosyal modelin kimi unsurları engelliler ve akademisyenler tarafından eleştirilmiştir. Bunlardan ilki sosyal modelin kişilerin engellilik durumlarını (yürüyememek, görememek veya otizmli olmak gibi) içermediğine, ikincisi ise bu modele göre, tıbbi modele yöneltilen eleştirilere benzer olarak, engelli insanların tümünün ırk, cinsiyet, yaş gibi farklılıklar gözetilmeksizin tek bir grup olarak değerlendirilmesine yöneliktir (Conn, 2014). Oliver (2013), bu eleştirilere karşı çıkar; ona göre kişilerin engellerine veya farklılıklarına odaklanmak engelli insanları, onlara sunulan hizmeti ve destekleri korumaya yardımcı olmaz, yalnızca sosyal modelin politik niteliğini yok etmesine neden olur.

2.2. Sosyal Model Perspektifinden Otizm

Son 20 senedir, artan farkındalıkla beraber otizm araştırmalarının sayısı da oldukça artmaktadır. Bununla beraber, otizm literatürü genellikle tıbbi model tarafından yönlendirilmekte ve araştırmaların çoğu otizme neden olduğu düşünülen biyolojik faktörleri anlamaya yönelik olarak yapılmaktadır (Pellicano, Dinsmore ve Charman, 2013). Yapılan çalışmalarda otizmi tanımlarken sıkla tekrarlan kelimelerden birisi 'bozukluk' tur. Bunun nedeni Amerikan Psikoloji Birliği'nin Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı'nda (DSM-V) otizmi tanımlarken kullandığı 'toplumsal ilişkide ve bu ilişkinin karşılığında nitel bozukluk ve sözel olmayan iletişimde ve oyun etkinliğinde nitel bozukluk' (American Psychiatric Association, 2013) ifadelerini kullanmasıdır. Bu nedenle, otizmli bireyleri merkez alan araştırmalar çoğunlukla bireye ve bireyin toplumsal normlarla örtüşmeyen becerilerine odaklanırlar (Conn, 2014).

Bu araştırma, literatürdeki çoğu araştırmanın tersine, otizmi bir bozukluk veya düzeltilmesi gereken bir problem, otizmli insanları da toplumun normal olarak kabul edilen beklentilerine uyması gereken insanlar olarak ele almayacaktır. Aksine otizm, içerisinde kendi sosyalleşme, iletişim ve etkileşim yolları olan bir insan özgüllüğü olarak kabul edilecektir (Jaarsma ve Welin, 2012). En önemlisi, eğitim sistemini ve toplumu, ne şekilde otizmli bireylerin toplumsal hayata katılmalarını daha çok sağlayacak şekilde düzenleyebiliriz problemi ile ilgilenecektir. Otizmi açıklamak içinse İngiltere'deki Ulusal Otistik Derneği'nin otizm tanımı olan, 'otizm, insanların iletişimlerini; insanlarla ve dünyayla kurdukları etkileşimleri etkileyen yaşam boyu devam eden nörogelişimsel bir engeldir' ifadesi kullanılacaktır (National Autistic Society, 2020).

Sosyal model, fiziksel ve duyusal engellere odaklanarak farklı engel türlerini görmezden geldiği için eleştirilmektedir. Woods (2017), makalesinde sosyal modelin otizmli bireyler için nasıl uygulanabileceğini tartışmış ve çeşitli önerilerde

bulunmuştur. Woods'a göre ilk önce otizmi tanımlamak için kullanılan dile dikkat çekilmelidir; tıbbi modelin baskın olması nedeniyle otizm genellikle bir eksiklik, bozukluk veya hastalık olarak kabul edilmektedir. Woods belirli bir konuyu açıklamak için kullanılan dilin, insanların o konu hakkındaki görüşlerini belirlediğini savunur. Savını desteklemek için Brexit referandumundan sonra Avrupalı göçmenlere yönelik nefret suçlarının sayısındaki artışı örnek gösterir. Bu nedenle Woods, otizme atıfta bulunurken kullanılan olumsuz ifadelerin dilden atılmasını önerir. Daha sonra çevresel faktörleri tartışır, otizmli insanların, çevrenin onların uyum sağlayabileceği şekilde düzenlenmesi yerine, otizmli olmayan insanlar için hazırlanmış ortamlara uyum sağlaması beklendiğini ve otizmli insanların çevresel zorluklara dair dile getirdikleri şikayetlerin göz ardı edildiğini vurgular.

2.3. Ezilen Bir Grup Olarak Otizmli Bireyler

Sosyoloji sözlüğünde ötekileştirilme 'Herhangi bir toplumda, bir grup ya da bireyin, önemli iktisadi, dini ya da siyasal güç konumlarına ve sembollerine ulaşmasının engellenmesi' olarak tanımlanmıştır (Marshall, 1999). Otizmli bireyler toplumda karşılarına çıkarılan engeller vasıtasıyla ötekileştirilmiş ve bunun olumsuz sonuçlarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Freire' ye göre 'Ezilenlere, tekil vakalar gibi, "iyi, örgütlü ve adil" toplumun genel dış görünüşünden sapan marjinal kişiler muamelesi edilir. Ezilenler sağlıklı toplumun patolojisi olarak değerlendirilir; bu nedenle de bu "yetersiz ve tembel" kişilerin zihniyetleri değiştirilerek toplumun kalıplarına uygun hale getirilmelidir. Bu marjinallerin, "terk etmiş oldukları" sağlıklı topluma "entegre edilmeleri", "kazandırılmaları" gerekir.' (2011, s.53). Oysaki önemli olan, toplumu otizmli bireyler için yaşanabilir bir yer yapmaktır.

Otizmli bireyler hem toplumsal hem eğitsel kontekstlerde çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar. Bunların en başında ekonomik zorluklar gelmektedir. Örneğin, otizmli çocukların aileleri, sağlık masrafı harcamalarından kaynaklı olarak çoğunlukla ekonomik sıkıntılar yaşadıklarını ve bu sağlık masraflarını karşılayabilmek için ek gelire ihtiyaç duydukları belirtmişlerdir (Kogan ve diğerleri, 2008). Ailelerin yüz yüze geldikleri mali krizler, yalnızca yetersiz sağlık alma bağlamında değerlendirilmemelidir. Yetersiz maddi kaynakların çocukların ve ailelerin beslenme, barınma, sosyalleşme gibi temel ihtiyaçları üzerinde de olumsuz etkileri olacağı öngörülür. Aynı zamanda, karşılaşılan ekonomik sorunlar otizmli çocukların ailelerinde başlayarak yetişkinliklerinde de devam etmektedir.

Dünya çapında engelli insanlar arasındaki yoksulluk ve işsizlik oranları oldukça yükseltir (World Health Organization, 2011). Otizmli bireyler arasında da işsizlik oranlarının oldukça yüksek olmasının yanı sıra, iş sahibi olanlar da genellikle beceri gerektirmeyen işlerde düşük ücretlerle çalışmaktadırlar. İşsizlik veya yetersiz gelir yalnızca ekonomik zorlukların yanı sıra pek çok psikolojik ve sosyal zorlukla da

karşı karşıya kalır. İşsiz, yahut az para kazanan insan sosyal hayata parasızlığın ortaya çıkarmış olduğu zorunluluk nedeniyle katılamaz, aynı zamanda iş ortamının sağlamış olduğu sosyalleşme imkanlarından da kopar. Bu nedenle işsizlik; sosyal dışlanma, ruh sağlığında ortaya çıkabilecek sorunlar ve düşük yaşam kalitesi ile ilişkilendirilebilir (López ve Keenan, 2014).

Otizmli çocuklar, gençler ve yetişkinler hayatın farklı alanlarında ötekileştirilmeye değişik biçimlerde maruz kalmaktadırlar. Örneğin, genel eğitim okullarında eğitim alan otizmli çocukların herhangi bir engeli bulunmayan akranlarına kıyasla iki kat daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Rieffe ve diğerleri, 2012). Benzer şekilde, otizmli üniversite öğrencileri herhangi bir engeli bulunmayan arkadaşları tarafından zorbalığa uğradıklarını ve 'tuhaf' olarak algılandıklarını ifade etmişlerdir (Jones, Huws ve Beck, 2013). Bu deneyimlerin otizmli bireylerin yaşamları üzerinde olumsuz etkileri olması kaçınılmazdır. Çocuklar ve yetişkinlerle yapılan araştırmalara göre ötekileştirilmeyle, daha düşük duygusal refah seviyesi ve daha yüksek endişe seviyesi arasında ilişki olduğu; ötekileştirme deneyimi yaşayan yetişkinlerinse saldırganlık eğilimlerinin yaşamayanlara oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Issmer ve Wagner, 2015; Caserta, Pirttilä-Backman ve Punamäki, 2016).

Psikolojik, sosyal ve ekonomik anlamda deneyimlenen dışlanma ve ötekileştirilme, otizmli bireylerin yaşamları üzerinde yıkıcı etkilere neden olabilir. Otizm ve intihar arasındaki ilişkilere bakan araştırma sayısındaki artış bunun önemli kanıtlarından biridir. Örneğin, Richards ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan bir araştırma intihar girişiminde bulunan insanların çoğunlukla otizm karakteristiği taşıdığını tespit etmiştir. Dahası, bu oranın intihara birden fazla kez kalkışan insanlarda daha fazla olduğu belirtilmiştir. Ancak, Richards ve arkadaşları tarafından yapılan bu çalışma, tıbbi model perspektifinden yapılmıştır. Ayrıca, sosyal modelin üzerinde durmakta ısrarcı olduğu en önemli faktörlerden birini göz ardı etmektedir. İntihar oranları ile otizm özellikleri taşıma ilişkisi kurulurken, otizmli bireylerin yaşamda karşılaştıkları psikolojik, sosyal ve ekonomik zorluklar tümüyle göz ardı edilmiştir. Tek başına otizmli olmanın insanları intihara sürükleyeceği düşüncesi oldukça indirgemeci ve bağlamdan kopuk bir fikirdir. Otizmli bireylerdeki depresyon ve intihar fikrinin temelinde yatan nedenlere bakan bir çalışmaysa, otizmli insanlardaki depresyon ve intihar fikrinin sosyal destekle negatif, yalnızlık ile pozitif bir korelasyon içerisinde olduğu sonucuna varmıştır (Hedley ve diğerleri, 2018). Bu araştırma otizmli bireyleri intihar fikrine yaklaştıran faktörlerin daha iyi anlaşılması açısından önemli bir araştırma olmasına rağmen, yalnızca nicel verilere dayandığı için nitel verilerle desteklenerek geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Ancak bu şekilde toplumda otizmli bireyleri desteklemek için gerekli iyileştirmeler yapılabilir.

Otizmli bireylerin karşılaştıkları olumsuz deneyimlerin hem bireysel hem toplumsal kökenleri olduğu aşikardır. Ancak şu unutulmamalıdır ki, çoğu ötekileştirilme deneyimi farklılıkları anlamaya ve farklılıklarla yaşamaya hevesli olmayanların oluşturduğu sosyal ve çevresel bariyerlerden kaynaklanmaktadır. Kapsayıcı bir eğitim anlayışı ve kapsayıcı bir toplum için, bu olumsuzlukların temelinde yatan nedenlerin ve bunları ortadan kaldırmanın yollarının araştırılması gerekir.

3. OTİZMLİ ÖĞRETMENLERİN SESLERİ

3.1. Genel Eğitim Okullarında Otizmli Öğrenci Olmak

Bütünleştirme eğitimi bağlamında, genel eğitim okullarında eğitim alan otizmli öğrencilerin sayısı, sosyal içermeyi de teşvik etmek adına, her geçen yıl artmaktadır (Boutot, 2005; Humphrey, 2008; Emam ve Farrell, 2009). Bu artış, öğrencilerin otizmli öğrencilerin gelişimleri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Scheuermann, Webber ve Lang, 2018). Örneğin, Koster ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, kendilerinden farklı yeteneklere ve gereksinimlere sahip akranlarıyla sosyal etkileşim içinde olmanın, engelli çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde ilerlemeler sağladığı gözlenmiştir (Koster ve diğerleri, 2010). Genel eğitim okullarında eğitim almak, akranlarıyla sosyal ilişkiler geliştirme ve karşılıklı arkadaşlıklar kurma imkânı yakalayan otizmli öğrencilerin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerine olumlu katkıda bulunur.

Öte yandan, genel eğitim okullarında eğitim alma deneyimi okula aidiyet hissi geliştirmemiş otizmli öğrenciler için olumlu bir tecrübe olmayabilir (Miles, Boyle ve Richards, 2019). Otizmli öğrencilerin yarısından daha fazlası, kendilerini okulda mutlu hissetmediklerini dile getirmişlerdir (National Autistic Society, 2021). Bu öğrencilerin çoğu okulu stresli ve kaygı tetikleyici bir yer olarak tarif etmektedirler (Humphrey ve Lewis, 2008a). Aynı zamanda, zorbalık ve sosyal izolasyon gibi baş etmesi oldukça güç tecrübelerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yapılan araştırmalar otizmli öğrencilerin herhangi bir engeli bulunmayan akranlarına oranla daha fazla zorbalığa uğradıklarını (Rieffe ve diğerleri, 2012), zorbalığın yanı sıra sataşma ve fiziksel şiddeti de sıklıkla deneyimlediklerini göstermiştir (Humphrey ve Lewis, 2008a). Zorbalığa uğrayan öğrenci grupları arasında, otizmli öğrenciler, disleksisi olan ve herhangi bir engeli bulunmayan akranlarına oranla daha yoğun şekilde zorbalığa uğramakta, aynı zamanda diğer iki grup öğrenciye kıyasla ailelerinden, sınıf arkadaşlarından ve öğretmenlerinden daha az sosyal destek görmektedirler (Humphrey ve Symes, 2010).

Olumsuz okul deneyimlerinin otizmli öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik gelişimlerine etki etmesi kaçınılmazdır. Zorbalığa uğrayan çocukların, uğramayan akranlarına oranla ilerleyen yıllarda düşük özsaygı, depresyon, endişe ve yalnızlıkla daha çok boğuştukları gözlemlenmiştir (Boulton ve diğerleri, 1999). Genel eğitim okullarındaki otizmli öğrenciler de yalnızlık, kaygı ve depresyon gibi baş etmesi oldukça güç duygularla karşı karşıya kalmaktadırlar (Bauminger, Shulman ve Agam, 2003; Humphrey ve Lewis, 2008a). Aynı zamanda, olumsuz okul deneyimi otizmli öğrencilerin okula devamlılıklarını da etkilemektedir; bu öğrenciler akranlarına oranla 20 kat daha fazla devamsızlık yapma eğilimindedirler (Humphrey ve Lewis, 2008b). Dahası otizmli öğrencilerin yüzde 45'i okuldan resmi olmayan ve illegal şekillerde, hasta olmadığı halde çocuğun ebeveynleri tarafından okuldan alınmasının istenmesi gibi, dışlanma tehlikesi altındadırlar (Ambitious about Autism, 2021).

Bu olumsuz deneyimler ve bu deneyimlerin otizmli öğrenciler üzerinde yarattığı etkiler dahilinde düşünecek olursak, okulların otizmli öğrenciler için daha olumlu bir deneyim alalına dönüştürülmesi adına neler yapılabilir? İngiltere'deki Ulusal Otizm Derneği'nin (2021) yayınladığı Okul Raporu'na göre, her 10 otizmli öğrenciden 7'si eğer öğretmenleri otizmi daha iyi anlasaydı okulun daha iyi bir yer olacağını düşünüyorlar. Öğrencilerin bu görüşleri, mevcut araştırmayı yönlendiren en önemli literatür çıkarımlarından biridir. Eğitim Komisyonu'nun (2019) eğitimin geliştirilmesine yönelik hazırladığı raporda, tüm farklılıkları ve ihtiyaçlarıyla giderek daha fazla öğrenciyi bünyesine alan eğitim anlayışının daha kapsayıcı bir hale dönüştürülebilmesi adına farklılıklara sahip öğretmenlerin, işgücüne katılımına ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır. Otizmli yetişkinlerin, işgücüne katılmasının desteklenmesi ve öğretmenlik mesleğinin otizmli bireyler arasında teşvik edilmesi hem otizmli öğrencilere yönelik bütünleştirme uygulamalarının daha verimli şekillerde yapılabilmesi, hem de okullarda öğretmenler için de kapsayıcı bir eğitim anlayışının tartışılıp düzenlenebilmesi adına önemli bir adım olacaktır. Bu fikir, bir sonraki bölümde ayrıntılarıyla tartışılacaktır.

3.2. Otizmli Öğretmenler

Bugüne dek bütünleştirme eğitimi çalışmalarında, genel eğitim okullarında eğitim alan otizmli öğrencileri konu alan pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, politik ve eğitsel düzlemde otizmli öğrencilerin okul deneyimlerinin desteklenmesi için çeşitli değişiklikler yapılmasına ve eğitim ortamlarının şartlarının iyileştirilmesine katkıda bulunmuşlardır (Pellicano, Bölte ve Stahmer, 2018). Yapılan çalışmalar çoğunlukla otizmli öğrencilerin genel eğitim okullarında karşılaştığı sosyal ve akademik sorunları anlamaya ve otizmli öğrencilerin nasıl destekleneceğinin yollarının aranmasına yöneliktir. Bu çalışmalardaki veri toplama

sürecinin temel kaynaklarından birisi de otizmli öğrencilerin öğretmenleri olarak görülür. Çoğunlukla bu öğretmenler, otizmli öğrenciler hakkında bilgi alınacak kaynaklar olarak araştırmalara dahil edilmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin araştırmaların özneleri olmaktan ziyade, otizmli öğrencilere dair bilgi elde edilen nesneler şeklinde konumlandırılmasına sebep olmuştur. Halbuki eğitimin kapsayıcılığının öğretmenlerin perspektifinden değerlendirilmesi, okulların hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha olumlu deneyim alanlarına dönüştürülmesine katkıda bulunabilir.

Dünya çapında, farklılıklara sahip öğrencilerin farklılıklara sahip öğretmenlere sahip olmasının eğitimin şartlarının iyileştirilmesine destek olacağı düşünülüyor ve bu nedenle farklılıklara sahip yetişkinlerin eğitim alanında işgücüne katılması teşvik edilmekte (Education Commission, 2019). Buna rağmen, bütünleştirme eğitimi araştırmalarında bir özne olarak öğretmenlere, özellikle engelli öğretmenlere oldukça az yer verilmiştir. Oysaki, bütünleştirme eğitiminin yalnızca öğrencilerin önündeki engelleri kaldırmakla değil; eğitimin önemli parçalarından biri olan öğretmenler için de kapsayıcı ve yapıcı bir deneyim olması fikri oldukça önemlidir. Ancak bu şekilde eğitimin tümüyle kapsayıcılığından söz edilebilecektir (Ware, Singal ve Groce, 2020). Bu nedenle, bütünleştirme eğitimi çalışmalarının kapsamı farklılıkları olan öğretmenleri de içine alacak şekilde genişletilmelidir.

Bugün bütünleştirme eğitimi literatüründe gerek engelli öğretmenler gerekse otizmli öğretmenler odağında yapılmış az sayıda araştırma çalışması vardır. Bu noksanlık eğitimin kapsayıcılığının öğretmenler çerçevesinde tartışılamamasına neden olmaktadır. Otizmli öğretmenleri içeren nadir araştırmalardan biri Wood ve Happé (2021) tarafından nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Katılımcılarının okul deneyimlerine odaklanan bu araştırmanın sonuçlarına göre, otizmli öğretmenlerin okul deneyimleri genellikle olumsuz ögeleri içinde barındırmaktadır. Otizmli öğretmenler, okul yönetimi tarafından yeterince anlaşılmadıklarını; otizmli olmaları göz önünde bulundurularak okullarda onlar için yapılması beklenen düzenlemelerin ve değişikliklerin yapılmadığını belirtmişler. Ders programlarının sıklıkla değişmesi, hangi öğrenci veya öğrenci grubuyla çalışılacağının önceden belli olmaması, hatta bir sonraki öğretim yılı için kontratlarının yenilenip yenilenmeyeceği ve okul çalışan sayısında azaltılmaya gidilmesi gibi çeşitli belirsizliklerin ve güvensizliklerin otizmli öğretmenler için oldukça endişe verici ve stresli durumlar olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda okulların fiziksel şartları -parlak ışıklar, uzun ziller, çok sıcak/çok soğuk sınıflar gibi- duyusal anlamda fazla uyarılmalarına ve yorgun düşmelerine neden olmaktadır.
Okul deneyimlerinin olumsuz etkileri otizmli öğretmenlerin yaşamlarının farklı alanlarında olumsuzluklara neden olmaktadır. Katılımcılar, okulda yaşadıkları stres

ve uyarılma nedenleriyle kimi zaman daha kısa süreler çalışma eğilimi göstermekte; bu durum ise ekonomik kazancın azalmasıyla başka zorlukları beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda otizmli öğretmenler yaşanılan psikolojik ve bedensel zorlukların etkisiyle, kişisel sorumluluklarını (çocuklarıyla ilgilenmek gibi) aksatabildiklerini belirtmişlerdir (Wood ve Happé, 2021).

Sonuç olarak, otizmli öğretmenlerin okul deneyimlerinin yaşamlarında psikolojik, sosyal ve ekonomik zorluklara neden olduğunu görüyoruz, fakat bu zorluklar, tıpkı otizmli öğrencilerin okullarda yaşadıkları olumsuzluklar gibi, otizmli olmaktan kaynaklanmamaktadır. Çoğu zaman bu deneyimlerin, okul yönetimi ve okul çalışanları tarafından yeterince anlaşılmaması ve otizmli bireyler için gerekli sosyal ve fiziksel düzenlemelerin yapılmamasından kaynaklanmaktadır. Bu araştırma, otizmli bireylerin okul deneyimlerinin derinlemesine bir şekilde kavranmasını ve yapılması gereken değişiklikler hakkında onların fikirlerinin keşfedilmesini amaçlamaktadır.

4. METOD

4.1. Nitel Araştırma

Bu çalışmada, otizmli bireylerin okul deneyimlerini keşfederken, odağımızı deneyimlerin yoğunluğu, miktarı veya sıklığı gibi ölçümlerden ziyade süreçlere ve anlamlara yönelttik (Denzin ve Lincoln, 2011); motivasyonumuz, toplumsal hayatın karmaşıklığını aktif olarak keşfetmeyi gerektiriyordu (Schiller, 2016). Bu nedenle, araştırmamızın amacının nicel bir araştırmadan ziyade nitel bir araştırmayla daha uyumlu olduğuna karar verdik. Nitel araştırma bize ötekileştirilmiş insanların seslerini duyurma imkânı sağlarken otizmin sosyal model çerçevesinden değerlendirilmesinin de kapıları açmaktadır (Anzul, 2001). Bu sayede literatürde eksikliği son derece hissedilen, otizmli bireylerin seslerinin, ilk ağızdan işitilebilmesine de katkıda bulunmuş olduk.

4.2. Katılımcılar

Araştırmanın amacı otizmli bireylerin bütünleştirme eğitimi deneyimlerini keşfetmek olduğu için katılımcılarda iki ana özellik arandı. Bu özelliklerden ilki, katılımcıların öğrenciliklerinin ilkokul veya ortaokul dönemlerinin herhangi birinde genel eğitim okulunda eğitim almış olması, ikinciyse katılımcıların genel eğitim okulunda çalışıyor veya daha önce çalışmış olması şartı. Bu bağlamda, otizmli öğretmenlerin öğrencilik ve öğretmenlik deneyimlerinin keşfedilmesi ve bütünleştirme eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi için Birleşik Krallık, İrlanda Cumhuriyeti, Amerika Birleşik Devletleri ve Avusturalya'dan 9 farklı otizmli öğretmen araştırmamızın katılımcılarını oluşturmaktadır.

4.3. Veri toplama teknikleri

Mevcut araştırma otizmli öğretmenlerin geçmiş ve günümüzdeki deneyimlerini, aynı zamanda bütünleştirme eğitimine yönelik fikir ve görüşlerini keşfetmeyi amaçladığı için, araştırmanın amacıyla örtüşen veri toplama yöntemlerinden biri olarak belirlediğimiz, katılımcılarımızla yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapma yolunu izledik. Katılımcılarla, tümünün hem araştırmacının yaşadığı ülkenin ve şehrin dışında yaşamaları hem de covid-19 pandemisinin yüz yüze görüşmelere engel olması nedeniyle, çevrimiçi görüşmeler yapıldı. Seyahat edilebilecek uzaklıkta yaşayan katılımcılara, pandemi önlemleri göz önünde bulundurularak, istedikleri takdirde yüz yüze görüşme yapılabileceği belirtildi. Birleşik Krallık sınırlarında yaşayan tüm katılımcılar çevrimiçi görüşmeyi tercih ettiklerini belirttiler. Bunun üzerine 9 katılımcıyla 2 aylık süreç içerisinde Zoom çevrimiçi platformu üzerinden görüşme tarihleri ayarlandı. 2021'in Aralık ve 2022'nin Ocak ayları içerisinde 9 öğretmenle 59 dakikayla 148 dakika arasında değişen sürelerle çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirildi.

4.4. Prosedur

Araştırmaya katılacak katılımcıların tespit edilmesi adına, daha önce otizmli öğretmenlere araştırmasında yer veren bir araştırma ekibinin katılımcı bulma yollarından biri takip edildi (Wood ve Happé, 2021). Sosyal medyada (genellikle Twitter ve Facebook olmak üzere) #autisticteachers ve #autististeacher etiketleriyle yapılan aramalar sonucunda karşımıza çıkan gönderiler üzerinden ulaştığımız 26 farklı hesapla iletişime geçildi. İletişime geçilen hesaplardan 9'undan olumlu yanıt aldık; geri kalan hesapların 1'inin daha önce genel eğitim okulunda deneyimi olmadığı için, 1'i yapılacak görüşme karşılığında maddi destek beklediğini belirttiği için araştırmaya dahil edilmediler. İletişime geçilen hesaplardan 1'iyse kişisel yoğunluğu nedeniyle araştırmada yer almayı kabul etmedi. Geri kalan 13 hesaptan herhangi bir geri bildirim alınamadığı için, araştırmaya olumlu geri dönüşü bulunan 9 otizmli öğretmen ile devam edildi.

Mevcut araştırma, fenomenolojik bir araştırma olmasının yanı sıra, katılımcılara araştırmanın kimi basamaklarında söz sahibi olma olanağı sunan katılımcı araştırmanın bazı öğelerini barındırmaktadır. Bu nedenle, katılımcılara araştırmanın belirli basamaklarında araştırmacıyla beraber daha etkin rol oynama çağrısı yapıldı. Bu basamaklardan biri görüşme temalarının belirlenmesiyle ilgiliydi. Görüşme gününden bir hafta önce, görüşme içeriğiyle ilgili hazırlamış olduğumuz temaların tümü katılımcılarla paylaşıldı ve onlara, okul deneyimlerinin keşfedilmesine yönelik olarak eklemek istedikleri herhangi başka bir tema olup olmadığı soruldu. Bu yolla, katılımcıların kendi deneyimlerine dair

önceliklendirdikleri kavramları keşfetmek ve katılımcıların bu araştırmada söz sahibi olmasını sağlamak amaçlandı. Eklemek istedikleri temaların yanı sıra, konuşmak istemedikleri veya konuşmakta tereddüt ettikleri temaların görüşme içeriğinden çıkarılabileceği belirtildi, fakat hiçbir katılımcının bu yönde bir talebi olmadı. 3 katılımcı araştırmacının oluşturduğu temalara ek olarak işe alım süreci, iş yeri zorbalığı, duyusal aşırı yüklenme konuları hakkında konuşmanın kendileri için önemli olduğunu belirttiler. Bu yanıtları üzerine görüşme temaları güncellendi.

İki ay içerisinde 9 öğretmenle çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirildi. İlk iki görüşme artarda iki günde yapılacak şekilde organize edildi ve bu şekilde gerçekleştirildi. Devamındaki süreçteyse görüşmelerin aralarında en az 3 gün olacak şekilde organize edilmesine özen gösterildi. Bu değişiklik, görüşmelerin araştırmacı üzerinde oluşturduğu duygusal stresi azaltmak ve yapılan görüşmeye dair düşünmek için araştırmacıya zaman tanınması için yapıldı. Aynı şekilde, katılımcının stresini azaltmak ve kendini rahat hissetmesini sağlamak amacıyla, araştırmacı her katılımcıyla görüşme öncesi bir konuşma gerçekleştirdi. Bu konuşmada ilk önce araştırmanın amacı ve araştırmanın ne için kullanılacağı anlatıldı. Daha sonra katılımcının dilediği soruya cevap vermeme, istediği zaman ara verme, stresli veya bunalmış hissettiği zaman görüşmeyi yarıda kesme haklarına sahip olduğu söylendi. Bu bilgiler ışığında katılımcılara araştırmaya katılıp isteyip istemedikleri bir kez de sözlü olarak soruldu.

Görüşmeye başlamadan önce yapılan kısa konuşmanın bir parçası olarak, araştırmacı katılımcılara kendiyle ilgili bazı bilgiler verdi. Bu süreç hem araştırmacıyla katılımcının birbirlerini tanımalarına hem de ikisi arasındaki güven duygusunun sağlanabilmesine yardımcı oldu. Araştırmacı katılımcılara, İngilizcenin kendisinin ikinci dili olduğu ve özellikle heyecanlandığı zamanlarda kendini doğru şekilde ifade etmesinin biraz zaman aldığını belirtti. Bu süreçte, katılımcılardan araştırmacının kendini yeterince iyi şekilde ifade edebilmesi adına aceleci davranmamaları ve araştırmacının zihnini toplamasını beklemeleri rica edildi. Aynı şekilde, İngilizcenin araştırmacının ikinci dili olması nedeniyle anlayamadıkları herhangi bir soru olduğunda, çekinmeden araştırmacıdan tekrar etmesini isteyebilecekleri belirtildi. Bu başlangıç konuşmasıyla, katılımcılara görüşme süresince oluşabilecek pürüzlere dair bilgi vermenin amaçlanmasının yansıra katılımcı ve araştırmacı arasındaki resmiyeti kırarak katılımcının kendini görüşme süresince daha rahat bir şekilde ifade edebilmesi ve araştırmacı katılımcı arasında oluşabilecek güç ilişkisinin önlenmesine yardımcı olması amaçlandı. Katılımcıların tümünün bu konuşma sonrasında kendilerini daha rahat hissettikleri gözlemlendi.

4.5. Etik

Katılımcıların tümüne görüşme tarihlerinden bir hafta önce e-posta yoluyla bilgilendirme formu ve onay formu gönderildi. Bu formları okumaları ve eğer halen araştırmaya katılmaya gönüllülerse imzalayıp araştırmacıya geri göndermeleri söylendi. Bu formlarda, araştırmanın amacına, katılımcıların kimliklerinin gizliliğine ve toplanılan verilerin depolanma şekillerine dair bilgi verildi. Her görüşmeden önce, katılımcıya araştırmanın amacı, kullanılacağı yerler, gizliliği ve depolanacağı yerle ilgili yeniden bilgi verildi ve sözel olarak da araştırmaya katılıp isteyip istemedikleri soruldu.

5. SONUÇ

Araştırmanın sonuçları araştırmanın transkripsiyon ve analiz aşamaları tümüyle tamamlanmadığı için yalnızca yapılan ön analizler çerçevesinde tartışılacaktır. Veri analizi Braun ve Clarke'nin (2006) tematik analiz yöntemi kullanılarak ve bu süreçte takip edilmesi önerilen 6 basamak takip edilerek yapıldı. Ön analizler sonucunda otizmli öğretmenlerin öğrencilik deneyimleri, öğretmenlik deneyimleri ve bütünleştirme eğitimine yönelik fikirlerine ilişkin altı ana tema belirlenmiştir. Bu temalar: tuhaf olmak, akran zorbalığı, duyusal yüklenme, maskeleme, otizmin sağladığı avantajlar ve otizmli öğretmen olmak 'tır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü, öğrencilik deneyimlerine ilişkin konuşulurken kendilerini 'tuhaf' veya 'farklı' olarak tasvir ettiler. Kendilerini diğerlerinden farklı olarak tanımlamanın, genellikle olumlu yanların ön plana çıkarılması için değil, aksine olumsuz bir sıfat olarak kullanıldığı gözlendi. Örneğin Avusturalya'dan kadın bir katılımcı farklı oluşunu ve bu farklılığın hayatına etkisini şu şekilde ifade etti:

> '...Yaşıtlarımın tümünden çok daha farklı ilgi alanlarım vardı. 10 yaşından önce babamın bilim kurgu romanlarını okumaya başlamıştım, ımm bilirsin mesela bilgisayar oyunları. Bilgisayar oyunlarına takıntılıydım ve basketbolu çok seviyordum. Tipik ilgi alanlarım yoktu ve okuldaki insanlarla hiç iyi anlaşamıyordum çünkü tuhaftım!'

Bahsedilen durumda arkadaş edinememenin veya çevresindekiler tarafından kabul edilmemenin nedeninin kendi ilgili alanlarıyla ilişkili olduğu düşünülerek bu farklılığın onu sosyalleşmekten alıkoyan bir özellik olduğu vurgulanmıştır. İnsanlarla iyi geçinememenin yanı sıra literatürde bahsedilenle uyumlu bir şekilde, otizmli öğretmenlerin tümü ilkokul ve/veya ortaokul dönemlerinde akran zorbalığına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Zorbalığın şekli ve boyutu her öğretmen için farklılık göstermiş olsa da bu deneyimin çocukluk dönemi üzerinde

belirleyici etkileri olduğu söylenebilir. Birleşik Krallık'taki erkek katılımcılardan biri ortaokul döneminde akranları tarafından olduğu kadar öğretmenleri tarafından da zorbalığa uğradığını belirtmiştir:

> '...çocuklara gelince, ben oldukça tuhaftım... bilirsin, uzun kelimeler kullanırdım... ve insanlar benim havalı bir sesim olduğunu düşünürlerdi. (Bunun daha sonra) oldukça yaygın bir otistik deneyim olduğu ortaya çıktı. Ve bilirsin otistik insanlar, özellikle otistik çocuklar işleri doğru yapmakla oldukça ilgilidirler... Bize öğretilen kurallara göre konuşmak gibi... ve kelimelerin telaffuzu çocuklara oldukça şatafatlı bir şekilde öğretilir değil mi? Eğer kelimeleri öğretmenlerin size öğrettiği şekilde telaffuz ederseniz, sonunda akranlarınızdan çok daha şatafatlı bir konuşma şekline sahip olursunuz. Yani bu onun (zorbalığın) bir parçasıydı... Saçımı 9 ya da 10 yaşında uzatmaya karar verdim ve hiçbir zaman spora ilgim olmadı... oldukça tuhaf bir çocuktum... Hatırladığım kadarıyla öğretmenlerden biri beni Rapunzel diye çağırıyordu... beni şakalarına alet etmenin komik olduğunu düşünüyordu...bu fena halde uygunsuzdu... fazlasıyla fazlasıyla uygunsuzdu... Şimdiden sonra öğretmenlerin bundan paçayı kurtaramayacaklarını düşünmek istiyorum ama büyük ihtimalle kurtarabilirler.'

Akran zorbalığının yanı sıra öğretmenler tarafından da zorbalığa uğradıklarını belirten katılımcıların yanı sıra, öğretmenlerin uğradıkları zorbalığa göz yumduğunu belirten katılımcılar da oldu. Birleşik Krallık'taki katılımcılardan biri öğrencilik döneminde yaşadığı akran zorbalığına öğretmenlerin kayıtsız kalmasına dair hislerinden bahsederken şu sözleri sarf ediyor:

> 'Bence öğrenciler arasında neler olduğunu anlamak öğretmenler olarak bizim sorumluluğumuz. Sorun yaşayan öğrencilere, senin çok fazla problemin var senin sosyalleşmen lazım demek bir çözüm değil... Şu anda onlardan (öğretmenlerimden) nefret ediyorum. Bir yangında yanıyor olsalar, üzerlerine bir bardak su dökmem. Umurumda değiller.'

Otizmli öğretmenler, okullardaki olumsuz deneyimlerinin bir bölümünün de okulların fiziki şartlarından kaynaklandığını belirttiler. Uygunsuz fiziki şartlardan ötürü çoğu zaman yüksek oranlarda duyusal yüklenmeye maruz kaldıklarını ve bununla baş edebilmek için kendilerine okullarda yalnız kalabilecekleri alanlar bulduklarını ifade ettiler. Amerika Birleşik Devletleri'nden bir katılımcı okulda deneyimlediği yoğun duyusal uyarılmayı azaltmak için hazırlanmış herhangi bir oda bulunmadığı için genelde tuvalete gidip yalnız kalarak bu süreçle baş etmenin

bir yolunu bulduğunu söyledi. Aynı katılımcı duyusal yüklenmeye sebep olan etmenlerden ve bunun fiziksel sonuçlarından şu şekilde bahsetmektedir:

> '...okulda her zaman karşılaştığım sorun duyusal aşırı yüklenmeydi. Her daim hissediyordum. Hatta birkaç defa okul binasından dışarı çıkarıldım. İnsanlar halimin alerjiden kaynaklanıyor olabileceğini düşündüler... Ama şimdi geriye bakınca o dönemki baş ağrılarımın ve mide bulantılarımın duyusal aşırı yüklenmeye bağlı anksiyeteden olduğunu düşünüyorum... Etrafta olan biten çok fazla şey vardı...Çareyi tuvalete gidip, suyu açıp üzerime akıtmakta buldum. Bu beni rahatlatıyordu... Okul ortamında duyusal regülasyonla ilgili pek çok sorunla karşılaşılıyor çünkü ortam her daim çok gürültülü ve ortamda her zaman çok fazla insan var.'

Okulda, ailede ve toplumsal yaşamda deneyimlenen olumsuzluklar sonucunda otizmli bireylerin toplumsal normlara uymayan hareketlerini baskılayarak gizledikleri ve otizmli olmayan bireylerin davranışlarını taklit ederek yaşamlarına devam ettikleri bilinmektedir (Cook, Ogden ve Winstone, 2018). Son dönemde, özellikle otizmli kız çocuklarda ve yetişkin otizmli kadınlarda oldukça yaygın olduğu tartışılan bu kavram maskeleme olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin kadınları daha sosyal ve şefkatli olmak gibi belirli özelliklere yöneltmesi ve toplumsal normlara uymayan davranışların erkek çocuklarda kız çocuklara oranla sıklıkla daha çok hoş görülmesi, maskeleme kavramının otizmli kız çocuklarında ve kadınlarda daha yaygın gözlemlendiğini düşünmemize neden olmakta. Maskeleme, bastırılan davranışlar nedeniyle fiziksel ve ruhsal sağlık sorunlarına yol açabileceği bilinmektedir (Cook, Ogden ve Winstone, 2018). Birleşik Krallık'taki kadın katılımcılardan biri maskeleme deneyimini şu şekilde anlatıyor:

> 'İlkokul benim favorimdi çünkü herkes seni tanıyor. Sen yalnızca o kişisin ve herkes gibi olman için daha az baskı var... İlkokulda hiç uyumsuz olduğumu hissetmemiştim. Oysa ortaokulda arkadaş gruplarının hiçbirine uyumlu değildim ve o gruplarda bana yer yoktu... Ve kabul edilebilmek için, onlara benzeyen biri olarak görülebilmek için çok uğraşıyordum ve bu gerçekten zor. Zihinsel olarak çok yorucu.'

Yaşanılan olumsuz deneyimlerin yanı sıra otizmli öğretmenler, otizmin avantajlarından da sıklıkla bahsettiler. Katılımcılar, sosyal normlara uyumlu davranma kaygısını daha az yaşadıkları için bunun onların yaşamlarında olumlu etkilere neden olduğunu belirttiler. Amerika Birleşik Devletleri'nde bir kadın katılımcı akranları tarafından zorbalığa uğraması sonucunda kendini korumak için zorbalık yapanlara fiziksel müdahalede bulunuyor ve bunun sonucunda okul

yönetimi tarafından çağırılıyor. Katılımcı bu durumla otizmli olmasından dolayı nasıl daha kolay baş ettiğini şu şekilde anlatıyor:

> '...otistik olmanın avantajı, ben olaylarla (sorunlarla) ilgilenmek konusunda oldukça iyiyimdir. İnsanlarla konuşmak benim için her zaman çok stresli olmuştur bu nedenle bir yöneticiyle konuşmak da daha az stresli değil ve onlarla yaşlı bir insanmışım gibi konuşabilirim. Üslubum ve kelime dağarcığım yaşımdan beklenenin oldukça üzerindeydi, bu nedenle bana onlar (okul yönetimi) başımın ne kadar belada olduğunu bilip bilmediğimi sordular ve bana insanlara vurmamam gerektiğini söylediler. Ben de onlara "benden yaşça büyük ve iri üç oğlan beni tutuyorlar ve bana cinsel tacizde bulunuyorlar. Bu durumda benden ne yapmamı isterdiniz?" diye sordum. Biliyorum bu, şiddet için bir mazeret değil. Sonra onlara eğer isterlerse beni cezalandırabileceklerini ama yerel bir gazetede editör olan bir arkadaşım olduğunu ve onun bu konu hakkında neler yazacağını merak ettiğimi söyledim. Sanırım bu noktada, otizm bu çıkışımla bağdaştırılabilir çünkü sosyal anlamda kadınlara hep kendilerine zarar verenlere karşılık vermemeleri, sakin kalmaları ve gelip birinin onları kurtarmalarını beklemeleri öğretiliyor. Genç kızlara birden çok erkek peşlerine takıldığında onlarla kavga etmemesini öğütlüyoruz çünkü o zaman bu şiddet olmuş oluyor. Otistik bir birey olarak bu bana çok gülünç gözüküyor, eğer burunlarının kırılmasını istemiyorlarsa kendi istediği dışında asla bir kadına sarkıntılık etmemeliler.'

Son olarak, katılımcılarla meslek seçimlerine dair konuşurken otizmli öğrencilerin öğretmenliği seçme motivasyonlarının arasında önemli bir yer tuttuğunu gördük. Avusturalya'dan bir katılımcı öğretmenliği seçmesinin nedenini şu sözlerle dile getirdi:

> '(öğretmen olma motivasyonlarım arasında) benim gibi öğrencilerin benim yaşadığım saçmalıkları yaşamak zorunda kalmamalarını sağlamak vardı.'

Bir başka katılımcıysa otizmli öğrencilere otizmli bir yetişkinin yaşamının olumlu yanlarını göstermeyi önemsediğini şu şekilde belirtti:

> 'Bazı otistik öğrencilerimin otistik bir öğretmene sahip olmayı çok kıymetli bulduklarını biliyorum çünkü onlarla frekanslarımız uyuyor ve bu çok hoş bir şey. Ve bence, bilirsin, hayatı güzel giden bir otistik insanı görmek güzel. ... (otizmli bir öğretmene sahip olmak) otistik öğrenciler için otistik bir yetişkinin hayatının iyi gittiğini görme fırsatı sağlıyor.'

6. TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunda, otizmli öğretmenlerin geçmişte yaşadıkları ve bugün yaşamakta oldukları olumsuz okul deneyimlerinin otizmli olma olgusundan kaynaklanmadığı belirlenmiştir. Bu olumsuzluklar, toplumun kendilerinden farklı olanlarla kurdukları ilişkinin sorunlu yapısından; sosyal ve fiziksel çevrenin toplumsal normlara uyan çoğunluk için düzenlenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Okullar, toplumda ötekileştirilen otizmli bireyleri, topluma kazandırmayı amaçlarken çoğu zaman bu ötekileştirmeyi mikro boyutlarda yeniden üretmektedirler. Okulların otizmli bireyler için kapsayıcılığının arttırılabilmesi adına, öğrencilere farklılıklarla beraber yaşamanın önemi ve gerekliliği anlatılmalıdır. Öğretmenler ve okul yönetimi ise gerek sosyal gerek profesyonel anlamda otizmli öğrencilerle çalışmak için daha hazır hale getirilmelidir. Okulların fiziksel şartları, otizmli öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissedebileceği şekilde düzenlenmeli ve okul şartlarının iyileştirilmesi için eğitime ekonomik yatırım arttırılmalıdır.

Otizmli öğretmenlerin öğrencilik dönemlerinde karşılaştıkları sorunların bir kısmının öğretmenlik deneyimleri boyunca da devam ettiği belirlenmiştir. Bu sorunların çoğu okulların sosyal ve fiziksel yapısının otizmli bireyler için düzenlenmemesi ve okullarda 'normal'in dışındaki bireylere yeterince yer olmamasıyla ilişkilidir. Öte yandan otizmli öğretmenler zaman içerisinde otizmi, kimliklerinin değiştirilmez ve önemli bir parçası olarak görerek pozitif kimlik oluşturma sürecinde önemli bir yere koymuşlardır. Oluşturulan bu pozitif kimliğin otizmli öğretmenlerin öğrencileri, otizmli öğrencileri ve çalışma arkadaşları ile kurdukları ilişkilerde önemli bir yere sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmayla, daha önce Ware, Singal ve Groce (2020) tarafından engelli öğretmenlerle yapılan çalışmanın sonuçlarına benzer olarak, otizmli öğretmenlerin bütünleştirme eğitimi araştırmalarının öznesi konumunda ele alınmadıklarını fark edilmiştir. Bütünleştirme eğitimi literatürde son derece yaygın bir şekilde tartışılmasına ve yapılan araştırmaların sayısının her geçen gün artmasına rağmen, bu gelişmelerin yalnızca öğrenciler bağlamında ele alındığını ve hemen hemen hiçbir şekilde otizmli öğretmenler kontekstine genişletilmediğini görüyoruz. Oysaki eğitimin kapsayıcılığı vurgulanırken, eğitimin tüm bileşenleri için amaçlanan bir kapsayıcılık vurgusu ön plana çıkarılmalıdır, çünkü ancak bu şekilde gerçekten bütünleştirilmiş bir eğitim anlayışı mümkündür. Bu da ancak öğretmenlerin çalışma şartlarının, sosyal koşullarının ve fiziksel ortamlarının iyileştirilerek onlar için yeniden düzenlenmesiyle sağlanabilir. Aksi halde, otizmli öğretmenler öğrencilik deneyimleri süresince ve toplumsal hayatta yaşadıkları ötekileştirilmeyle okullarda yeniden yüz yüze gelirler.

Bütünleştirme eğitiminin bütüncül bakış açıyla yeniden inşası, toplumda kenara itilen 'ötekileri' okullarda yeniden ötekileştirmemek için oldukça önemlidir. Mevcut çalışmanın sonuçları bu inşa sürecinde birbiriyle benzer 'ötekiler'in bir araya gelmesinin olumlu sonuçlar doğurabileceğini göstermiştir. Otizmi daha iyi anlayan bir öğretmene sahip olmanın otizmli öğrencilerin kendilerini okulda daha kabul edilmiş ve daha mutlu hissetmesine yardımcı olacaktır (National Autistic Society, 2021). Katılımcıların tümü için otizmli öğrencilere olumlu bir okul ortamı oluşturmanın profesyonel yaşamlarında önemli bir yer kaplamaktadır. Otizmli öğretmenlerin öğrencilik dönemi deneyimleri ve zaman içerisinde kendi kimlikleri çerçevesinde geliştirdikleri olumlu otizm kimliği öğrencileriyle ilişkilerine olumlu olarak yansımakta ve öğrencilerin kimliklerini geliştirirken onlar üzerinde olumlu etkilere sahip olmaktadır. Bu deneyim otizmli öğrencilerin aileleri için de olumlu bir yol gösterici olabilecek niteliktedir.

Her ne kadar otizmli bir öğretmene sahip olmanın otizmli öğrencilerin okul deneyimleri üzerinde olumlu etkileri olacağı su götürmese de bütünleştirme eğitimini tek boyutlu değerlendirerek öğrenci-öğretmen ilişkisine indirgemek doğru olmaz. Eğitim yoluyla toplumdaki kapsayıcılığı arttırmayı hedeflemek gibi büyük hedeflerle yola çıkmış bir anlayış, ancak birbiriyle kesişen pek çok etmenin değiştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi ile iyileştirilebilir. Bu nedenlerle eğitim politikalarının eğitimin içerisinde yer alan ve toplumun ve eğitimin dışına itilmiş bireylerle ortaklaşa kurulması ve geliştirilmesi oldukça önemlidir. Okullarda yapılması beklenen değişiklikler ve artırılması gereken destek üniteleriyse ancak eğitime yapılan ekonomik yatırımın arttırılmasıyla mümkün olabilir.

Araştırmamızda dünyanın 4 farklı ülkesinden 9 farklı otizmli öğretmenin deneyimlerine ve görüşlerine yer verdik, fakat farklı ülkeler hatta farklı kıtalarda yaşayan bu öğretmenlerin gerek öğrencilik deneyimleri gerekse öğretmenlik deneyimleri arasında çok büyük farklılıklar olmadığı gözlemlendi. Bu çıkarım, dikkat çektiğimiz değişikliklere, bütünleştirme eğitiminin geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi süreçlerinde küresel anlamda ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın, pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi olarak ve otizmi kimliklerinin önemli bir parçası olarak gören ve bunu ifade eden sınırlı sayıda öğretmenle yapıldığı unutulmamalıdır. Ayrıca 9 öğretmenin tümü Batı kültürünün hâkim olduğu gelişmiş ülkelerden gelmektedir. Aynı zamanda araştırmanın öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine dayandığı ve gözlem, çalışma arkadaşlarıyla görüşme gibi herhangi başka bir veri toplama metodunun kullanılmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Otizmli öğretmenlerin deneyimlerinin ve görüşlerinin keşfedilebilmesi adına, daha fazla sayıda, otizme farklı perspektiflerden yaklaşan öğretmenlerle yapılması; bunun yanı sıra farklı ülkelerden katılımcılarla ve daha çeşitli veri toplama metotlarına yer verilerek yapılması literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Ambitious about Autism (2021). Exclusions. 29.03.2021 tarihinde https://www.ambitiousaboutautism.org.uk/what-we-do/policy-and-campaigns/campaigns/exclusions ağ adresinden erişildi.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.

Anzul, M. (2001). "Moving beyond a deficit perspective with qualitative research methods".

Exceptional Children, 67(2), sayfa sayıları (s. 235-250).

Armstrong, F. and Barton, L. (2008). "Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: the case of England". Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education. Springer, sayfa sayıları s. 5-18.

Barnes, C. (2011). "Understanding disability and the importance of design for all". Journal of accessibility and design for all, 1(1), sayfa sayıları (s. 55-80).

Bauminger, N., Shulman, C. and Agam, G. (2003). "Peer Interaction and Loneliness in High-Functioning Children with Autism". Journal of autism and developmental disorders, 33(5), sayfa sayıları s. 489-507.

Boulton, M.J., Trueman, M., Chau, C.A.M., Whitehand, C. and Amatya, K. (1999). "Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending interventions". Journal of adolescence (London, England.), 22(4), sayfa sayıları s. 461-466.

Boutot, E.A. (2005). "Social Integration of Students with Autism in Inclusive Settings".

Education & Training in Developmental Disabilities, 40(1), sayfa sayıları (s. 14-24).

Braun, V. and Clarke, V. (2006). "Using thematic analysis in psychology". Qualitative research in psychology, 3(2), sayfa sayıları s. 77-101.

Caserta, T.A., Pirttilä-Backman, A.-M. and Punamäki, R.-L. (2016). "Stigma, marginalization and psychosocial well-being of orphans in Rwanda: exploring the mediation role of social support". AIDS care, 28(6), sayfa sayıları s. 736-744.

Conn, C. (2014). Autism and the social world of childhood: A sociocultural perspective on theory and practice. Routledge.

Cook, A., Ogden, J. and Winstone, N. (2018). "Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings". European Journal of Special Needs Education, 33(3), sayfa sayıları s. 302-315.

Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2011). The SAGE handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Calif. ; London: Thousand Oaks, Calif. ; London : SAGE.

Education Commission (2019). Transforming the Education Workforce Report. 26.02.2022 tarihinde https://educationcommission.org/transformingtheeducationworkforce/ ağ adresinden erişildi.

Emam, M.M. and Farrell, P. (2009). "Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools". European journal of special needs education, 24(4), sayfa sayıları s. 407-422.

Freire, P. (2011). Ezilenlerin Pedagojisi (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hedley, D., Uljarević, M., Foley, K.R., Richdale, A. and Trollor, J. (2018). "Risk and protective factors underlying depression and suicidal ideation in autism spectrum disorder". Depression and anxiety, 35(7), sayfa sayıları s. 648-657.

Humphrey, N. (2008). "Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools". Support for Learning, 23(1), sayfa sayıları (s. 41-48).

Humphrey, N. and Lewis, S. (2008a). "Make me normal: The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools". Autism : the international journal of research and practice, 12(1), sayfa sayıları s. 23-46.

Humphrey, N. and Lewis, S. (2008b). "What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools?" Journal of research in special educational needs, 8(3), sayfa sayıları s. 132-140.

Humphrey, N. and Symes, W. (2010). "Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools".

European journal of special needs education, 25(1), sayfa sayıları s. 77-91.

Issmer, C. and Wagner, U. (2015). "Perceived marginalization and aggression: A longitudinal study with low-educated adolescents". British Journal of Social Psychology, 54(1), sayfa sayıları s. 1-18.

Jaarsma, P. and Welin, S. (2012). "Autism as a natural human variation: Reflections on the claims of the neurodiversity movement". Health care analysis, 20(1), sayfa sayıları s. 20-30.

Jones, R.S.P., Huws, J.C. and Beck, G. (2013). "'I'm not the only person out there': insider and outsider understandings of autism". International journal of developmental disabilities, 59(2), sayfa sayıları s. 134-144.

Kogan, M.D., Strickland, B.B., Blumberg, S.J., Singh, G.K., Perrin, J.M. and van Dyck, P.C.

(2008). "A national profile of the health care experiences and family impact of autism spectrum disorder among children in the United States", 2005–2006. Pediatrics, 122(6), sayfa sayıları s. e1149-e1158.

Koster, M., Pijl, S.J., Nakken, H. and Van Houten, E. (2010). "Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands". International Journal of Disability, Development and Education, 57(1), sayfa sayıları s. 59-75.

Levitt, J.M. (2017). "Exploring how the social model of disability can be re-invigorated: in response to Mike Oliver". Disability & Society, 32(4), sayfa sayıları (s. 589-595).

Liasidou, A. (2012). "Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class". Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS), 10(1), sayfa sayıları (s. 168-184).

López, B. and Keenan, L. (2014). Barriers to employment in autism: Future challenges to implementing the Adult Autism Strategy. Autism Research Network.

Marshall, G. (1999). Sosyoloji sözlüğü (Çev. O. Akınhay & D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Miles, O., Boyle, C. and Richards, A. (2019). "The social experiences and sense of belonging in adolescent females with autism in mainstream school". Educational and Child Psychology, 36(4), sayfa sayıları s. 8-21.

National Autistic Society (2020). What is autism? 29.03.2021 tarihinde https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism ağ adresinden erişildi.

National Autistic Society (2021). School report 2021 31.01.2022 tarihinde https://s2.chorus-mk.thirdlight.com/file/24/0HTGORW0HHJnx_c0HLZm0HWvpWc/NAS-Education-Report-2021-A4%20%281%29.pdf ağ adresinden erişildi.

Oliver, M. (2013). "The social model of disability: Thirty years on". Disability & society, 28(7), sayfa sayıları (s. 1024-1026).

Pellicano, L., Bölte, S. and Stahmer, A. (2018). "The current illusion of educational inclusion".

Autism, 22(4), sayfa sayıları s. 386-387.

Pellicano, L., Dinsmore, A. and Charman, T. (2013). A Future Made Together: Shaping autism research in the UK. Centre for Research in Autism and Education (CRAE) Institute of Education University of London.

Richards, G., Kenny, R., Griffiths, S., Allison, C., Mosse, D., Holt, R., ve diğerleri. (2019).

"Autistic traits in adults who have attempted suicide". Molecular Autism, 10(1), sayfa sayıları s. 1-10.

Rieffe, C., Camodeca, M., Pouw, L.B., Lange, A.M. and Stockmann, L. (2012). "Don't anger me! Bullying, victimization, and emotion dysregulation in young adolescents with ASD". European Journal of Developmental Psychology, 9(3), sayfa sayıları s. 351-370.

Scheuermann, B., Webber, J. and Lang, R. (2018). Autism: Teaching makes a difference.

Cengage Learning.

Schiller, C.J. (2016). "Critical realism in nursing: an emerging approach". Nursing philosophy, 17(2), sayfa sayıları s. 88-102.

UNESCO (1994). "The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality". Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

Union of the Physically Impaired Against Segregation (1976). Fundamental principles of

disability. London.

Ware, H., Singal, N. and Groce, N. (2020). "The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools". Disability & Society, sayfa sayıları s. 1-23.

Wood, R. and Happé, F. (2021). "What are the views and experiences of autistic teachers?

Findings from an online survey in the UK". Disability & Society, sayfa sayıları s. 1-26.

Woods, R. (2017). "Exploring how the social model of disability can be re-invigorated for autism: in response to Jonathan Levitt". Disability & Society, 32(7), sayfa sayıları (s. 1090-1096).

World Health Organization (2011). World report on disability 2011. World Health Organization.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (RAM) MÜDÜRLERİNİN "EĞİTİMDE BÜTÜNLEŞTİRME" KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Havva Buket ECEVİT[1], Serhat YILDIZ[2]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürlerinin eğitimde bütünleştirme kavramına yönelik algılarının belirlenmesidir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tanı, değerlendirme, izleme ve yönlendirme, eğitim programı hazırlama, geliştirme ve en az kısıtlanmış ortamda eğitime devam etmesi yönünde aldıkları kararlarda RAM müdürlerinin önemli yeri vardır. RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirmeye yönelik algılarının ne olduğunun ürettikleri metaforlarla saptanmasının amaçlandığı çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için Türkiye geneli RAM müdürlerinin haberleştiği WhatsApp grubundan RAM müdürleriyle iletişime geçilmiştir. Çalışmaya 63 erkek ve 13 kadın toplam 76 RAM müdürü katılım sağlamıştır. Bir RAM müdürünün eğitimde bütünleştirmeye dair geliştirdiği ifade metafor özelliği göstermediğinden çalışmada ifadesine yer verilmemiştir. RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirmeye dair algılarını belirlemek amacıyla Google Forms aracılığıyla oluşturulan anket müdürlere çevrimiçi şekilde sunulmuştur. İlk kısımda cinsiyet, yaş, mezun olduğu lisans programı, meslekteki kıdem süresi ve RAM müdürü olarak çalışma süresi olarak 5 adet kişisel bilgileri içeren sorulara, ikinci kısımda ise "Eğitimde bütünleştirme,.....gibidir; çünkü....." ifadesine yer verilmiştir. Verileri analiz ederken içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan RAM müdürlerinin 42'si farklı olmak üzere toplam 54 metafor ürettikleri görülmüştür. Tekrar eden en sık 12 metafor şu şekildedir; eşitlik (f=6), gökkuşağı (f=4), kartopu(f=3), fırsat eşitliği(f=3), yapboz(f=3), güneş(f=2), lego(f=2), aile(f=2), ilaç(f=2), herkes için okul(f=2), demokrasi(f=2), zincir halkası(f=2). Çalışmaya katılan RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirme kavramına dair ifadelerini açıklayan metaforlar, sunulan gerekçeleriyle değerlendirildiğinde 5 kavramsal kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; eşitlik/hak olarak bütünleştirme, birliktelik/bütünlük olarak bütünleştirme, farklılık/zenginlik olarak bütünleştirme, gereksinim/gereklilik olarak bütünleştirme ve

[1] Yakın Doğu Üniversitesi, buketecevit01@hotmail.com
[2] Tunceli Rehberlik ve Araştırma Merkezi, serhatyildiz86@gmail.com

sosyallik/hoşgörülük olarak bütünleştirme şeklindedir. Bulgulara göre RAM müdürlerinin büyük bir kısmının birliktelik/bütünlük temasında yer alacak metaforlar geliştirdiği söylenebilmektedir. Çalışmada elde edilen veriler ışığında RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirmeye dair geliştirdikleri metaforların çoğunlukla değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Elde edilen veriler ilgili literatürle tartışılmış, uygulayıcılara ve daha sonraki araştırmalara dair öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde bütünleştirme, Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM), Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürü, Metaforik algı

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the perceptions of the directors of the Guidance and Research Center (RAM) regarding the concept of integration in education. RAM managers have an important place in the decisions made by individuals who need special education to diagnose, evaluate, monitor and direct, prepare, develop an educational program and continue their education in the least restricted environment. The study, which aims to determine what RAM principals' perceptions about integration in education are with the metaphors they produce, was designed with the phenomenon science (phenomenology) pattern, one of the qualitative research methods. RAM managers were contacted through the WhatsApp group, where RAM managers from across Turkey communicate. A total of 76 RAM managers, 63 men and 13 women, participated in the study. Since the statement developed by a RAM manager about integration in education does not show a metaphor feature, his statement was not included in the study. The findings were interpreted with the data obtained from 75 RAM managers. In order to determine the perceptions of RAM principals about integration in education, a questionnaire created through Google Forms was presented to principals online. In the first part, gender, age, graduate degree program, seniority in the profession and working time as a project manager as 5 questions containing personal information, and in the second part' "Integration in education,..... it's like; because....." the statement is given below. Content analysis was used when analyzing the data. It was seen that the RAM managers participating in the study produced a total of 54 metaphors, 42 of which were different. The 12 most common metaphor again; the Equality (F=6) Rainbow (f=4), snowball(f=3), equality of opportunity(f=3), puzzle(f=3), Sun(f=2), lego(f=2), family(f=2), Pharmaceuticals(f=2), education for all(f=2) democracy(f=2), chain(f=2). Metaphors explaining the statements of the RAM managers participating in the study about the concept of integration in education are divided into 5 conceptual categories when evaluated on the presented grounds. These categories are; integration as equality/right, integration as unity /integrity, integration as difference /wealth, integration as need/necessity, and integration as sociability/tolerance are as follows. According to the findings, it can be said that a large part of the RAM managers have developed metaphors that will be included in the theme of unity/integrity. In the light of the data obtained in the study, it is observed that the metaphors developed by RAM principals regarding integration in education mostly vary. The obtained data were discussed with the relevant literature, recommendations for practitioners and subsequent research were presented.

Keywords: Integration in education, Guidance and Research Center (RAM), Director of the Guidance and Research Center, metaphorical perception.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durum

Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç, ilgi, yeterlik ve yeteneklerinin göz önünde bulundurularak toplum ile kolayca bütünleşmesi ve tüm eğitsel olanaklardan faydalanmaları için tasarlanan bütünleştirme, bütün çocukların ihtiyaçlarının daha kolay giderilebilmesi amacıyla eğitim sisteminde düzeltmelere gitmenin güncel bir yolu olduğu varsayılmaktadır. Bütünleştirme, özel eğitime ihtiyacı olan birey, okul ve öğretmen ile sınırlandırılan bir yapı olmanın aksine hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimi olan çocuklar, onların aileleri, öğretmenleri ve toplumun diğer fertlerini kapsayan, birleştiren ve iş birliği yapmalarını sağlayan, birden çok boyutuyla ele alındığında anlam kazanan, etkin ve devamlılığı olan bir kavramdır (Şahbaz, Atılgan ve Aydemir, 2018, s.1845). Bireysel farklılıklar ne düzeyde değişirse değişsin her bireyin sosyo-kültürel ve hayatın her alanına ilişkin faaliyetlerden eşit ölçüde yararlanabilmesi anlamına gelen bütünleştirme kavramının, güven veren sosyal bir ortamın oluşturulmasıyla anlam kazanacağı düşünülmektedir. Karaca'ya (2018) göre bütünleştirmeye katılan öğrencilerden her biri bireysel farklılıklara sahiptir ama bu farklılıkları birlikte eğitim almaya engel teşkil etmemektedir. Bu nedenle hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimi olan bireylerin beraber eğitim görmesine olanak sağlayan bütünleştirme çalışmalarına sosyal çevrenin düzenlenmesi ve uygun eğitsel programların hazırlanması ile başlanabileceği düşünülmektedir. Özel gereksinimli olsun veya olmasın eğitime devam eden tüm çocukların kapsamlı bir şekilde mevcut olanaklardan eşit ölçüde faydalanmasını savunan eğitimde fırsat eşitliği felsefesinin bir sonucu olarak bütünleştirme, tüm öğrencilerin gereksinimlerine ve özelliklerine göre eğitim ortamlarının tasarlanması, eğitim planlarının hazırlanması, araç-gereç, strateji ve metotların seçilip kullanılmasını içermektedir (Sarı ve Pürsün, 2016, s.733).

Eğitimde bütünleştirme çalışmalarının, beraber eğitim gören her çocuğun akademik ve sosyal gelişim alanlarında etkileşime girme olanağı bulabilmesi, sosyal yaşama kolay uyum sağlaması, olumlu davranışlar edinmeyi ve gelişimi desteklemesi gibi faydalarının olduğu göz önünde bulundurulursa (Gürsoy, Aral, Öz ve Aysu, 2019, s.182) toplumun gösterdiği olumsuz tutumların kırılması, böylelikle daha derinlemesine bir sosyal bütünleşmenin yaşanması beklenmektedir. Eğitimde bütünleştirme kavram olarak okuldaki uygulamaların, orta ve ağır düzeyde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin genel eğitime devamlarının sağlanması adına düzenlenmesi ve uyarlanmasını kapsamaktadır. Arıkan ve Ayyıldız'a (2018) göre bütünleştirme kavramı birey yetersizlik göstersin ya da göstermesin, sosyo-kültürel, eğitsel, yaşama dair faaliyetlere ve olanaklara

toplumun diğer fertleriyle eşit seviyede ulaşımında güçlük çeken tüm bireyleri içermektedir. Bu bireyler yetersizliği olan ya da ihmal-istismar yaşayan, dezavantajlı bölgelerde bulunan, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki, suça eğilimli ya da itilmiş, çocuk işçiler, sokakta yaşayan çocukları da kapsamaktadır. Sulasmi ve Akrim'e (2020) göre eğitimde kaynaştırma/bütünleştirmenin hedefleri şunlardır: özel ihtiyaçları olan çocukların uygun eğitim almaları için mümkün olan en geniş fırsatı sağlamak, öğrenme programını hızlandırmaya yardımcı olmak, eğitim kalitesini artırmaya yardımcı olmak, çeşitliliğe saygılı, ayrımcı olmayan ve öğrenmeye dost bir eğitim oluşturmak.

Bütünleştirici eğitim hem normal gelişim gösteren öğrenciler, hem özel yetenekler hem de yetersizliği olan öğrenciler olmak üzere tüm öğrencilere açık bir sistemdir. Bütünleştirici eğitimde öğrenme uygulamaları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarlanır. Bütünleştirici eğitim, eğitim hizmetlerinde geride kalan hiç kimse olmadan herkes için eğitimi gerçekleştirmek için bir köprüdür.

En az kısıtlayıcı ortam demek yalnızca bir bina ya da bir sınıf demek değildir. Özel gereksinimli öğrencilerin yaşıtlarıyla beraber eğitim görmesiyle birlikte aynı zamanda eğitim müfredatının işlemesi için kullanılması planlanan tüm öğretim stratejileri, sosyal ve eğitsel desteklerin hepsini kapsamaktadır. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi için Türkiye de en az kısıtlayıcı ortamlar, yaşıtlarıyla beraber olduğu genel eğitim sınıflarından hiç kopmadan eğitimini sürdürdüğü tam zamanlı bütünleştirme ortamlarıdır. Bütünleştirmenin bir diğer önemli noktası eğitsel hedefleri en üst düzeyde gerçekleştirebilmek adına özel gereksinimi olan bireylere hem de eğiticilere destek eğitim hizmetinin sağlanmasıdır (Karabulut, 2018, s.94). Özellikle destek eğitim odası hizmeti özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin eğitsel gereksinimlerini gidermek adına gün içinde bir veya birkaç saatliğine donanımlı ayrı bir sınıfta özel destek eğitim almasını içermektedir. Türkiye de destek eğitim hizmetlerinin sağlamasını, özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarına katılması ve bu öğrenciler için donanımlı destek odaların açılması konusunda en yetkili kurum olduğu varsayılan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin bu konudaki yeri önemlidir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), MEB'e bağlı bölgesindeki okullar ve kurumlar çerçevesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesi ve geliştirilmesi, bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenim kurumlarına sevk edilmesi; özel eğitime gereksinimi olan kişilerin tanı ve değerlendirmelerinin yapılması ve eğitsel açıdan uygun okul ve kurumlara yönlendirilmesi gibi fonksiyonları vardır. RAM, özel eğitime gereksinim duyan kişilerin eğitsel tanı, izleme ve yönlendirme hizmetlerini yürüten, bireylerin kaynaştırma eğitimine geçişini öneren ve hem birey hem de ailesine rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yanında destek eğitim hizmeti sunan MEB'e bağlı

kurumlardır (Yaşar, 2012, s.12). RAM'ların özel eğitim hizmetleri kapsamında eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılarak bireylerin gelişimsel performanslarını belirlemekle birlikte öğrenciye uygun eğitim programına ve yönlendirilecek kuruma karar verdiği düşünülmektedir. Aynı zamanda bölgesindeki eğitim ve öğretim kurumlarının rehberlik ve psikolojik danışmanlığa yönelik hizmet çalışmalarının yürütüldüğü merkezlerdir. RAM, eğitim ve öğretim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik uygulamalar ve bulunduğu bölgedeki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin tanı, yerleşme, eğitsel planlama, takip süreçlerini yürüten ve MEB tarafınca açılan kurumlardır (Sola Özgüç, Uzunkol ve Uysal, 2019, s.51).

RAM yöneticisinin, RAM'ın örgütsel yapısı içinde, farklı eğitim ve düzeylerinden gelen ve farklı görevleri yerine getirme sorumluluğu olan personelleri yönettiği, RAM'dan hizmet gören kişi ve aileleri ile irtibat halinde olduğu düşünülmektedir. Görevli olduğu RAM'ın bölgesinde bulundan resmi veya özel eğitim kurumlarının, kamu kuruluşlarının, sivil toplum örgütlerinin iş birliği kurduğu kimse olduğu varsayılmaktadır. RAM yöneticisi rolündeki kurum müdürü ise RAM'ın amaçlarına erişmesi adına mevcut imkânları bir araya getirme konusundaki örgütsel işleyişi yasa ve yönetmeliklere bağlılıkla sağlama yetki ve sorumluluğu olan personeldir (Yaşar, 2012, s.12).

RAM müdürlerinin, her hangi bir örgütün her yöneticisi gibi, teknik, sosyal ve kavrama dayalı becerileri bünyesinde barındırmasının önemlidir Asiri'ye (2020 göre destek hizmetleri sağlayan yöneticiler, okul liderleri ve bölge liderleri eğitimde bütünleştirmeyi teşvik etmeli, paydaşların iş yükünü anlamalı, hem genel eğitim hem de özel eğitim çalışanları arasında iş birliğini sağlamalı ve tüm bu organizasyonu sağlamak için okulda ve toplumda kapsayıcı ve bütünleştirici bir kültür oluşturmalıdır. Bu kültürün sağlanmasında yetersizliği olan öğrencilerin haklarını savunun sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği halinde ve kendi bölgesinden sorumlu RAM müdürlerinin kilit rolü vardır. RAM müdürlerinin RAM'da verilen gerek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gerekse özel eğitim hizmetleri kapsamında teknik, kavramsal ve sosyal açıdan konuya her yönüyle hakim olması beklenmektedir (Yaşar, 2012, s.13). RAM müdürlerinden alanında uzman psikolojik danışman, özel eğitim öğretmeni ve diğer personelleri etki alanına alıp, kurumun hedeflerine hizmet etmeleri adına teknik alandaki uzmanlığını göstermesi gereklidir. Loreman'a (2007) göre bütünleştirme uygulamalarının sağlıklı bir şekilde işlemesi için kilit unsur okul ve sistem liderlerinin desteğidir bunun yanı sıra bütünleşme uygulamalarını yönlendirecek destek ekibinin kurulmasında ve paydaşların iş yükünün azaltılmasında ve özel eğitime gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren bireylerin eğitiminin birleşmesini teşvik etmede uzmanlıklarını ortaya koymaları gerekmektedir. RAM'ı idare eden müdürlerin kişisel özellikleri

açısından, cinsiyet, yaş, mezun oldukları lisans programı, kıdem süreleri, RAM müdürlüğü süreleri, öğrenim durumları, hizmet içi eğitim geçmişleri farklılaştığı görüldüğünde (Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013, s.13), eğitimde bütünleştirme kavramına yönelik algılarının da değişiklik göstermesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Daha önceden RAM'da verilen hizmetlere yönelik yasal olarak sorumlulukları oldukları kurumda çok önemli rolleri olduğu düşünülen müdürlerin RAM'da özel eğitim hizmetlerine görüş ve önerileri (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008), RAM da özel eğitim hizmetlerine yönelik algıladıkları sorunlar (Tiryakioğlu, 2009), RAM'a dair algıladıkları sorunları belirlemeye dair durum saptama (Avcıoğlu, 2012), rehberlik hizmetlerinin işleyişine dair görüş belirleme ve yöneticilik becerilerinin incelenmesi (Yaşar, 2012), yönetsel stres düzeylerinin belirlenmesi (Özgüler, 2003) gibi çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Fakat RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirmeye dair algıları belirlenen böyle bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

Bilişsel süreçleri içeren ve dilsel olarak ifade edilen metaforların, kişilerin algılarının ve bilgi düzeylerinin etkileşimiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Metafor, kişilerin fikirlerini ifade etmek amacıyla günlük yaşamda sıklıkla kullandıkları dile dayalı bir benzetmedir (Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011, s.140). Metaforların, insanların olaylara ya da durumlara karşı işleyiş ve fonksiyona dair fikirlerine yön veren ve bu fikirleri kontrol eden güçlü bir bilişsel araç olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Metaforlar sayesinde kişiler içinde bulundukları dünyayı anlayıp yapılandırmada kuvvetli bir zihinsel aktiviteyi, haritalamayı ve modellemeyi devreye sokmaktadır (Sola Özgüç vd., 2019, s.52). Böylelikle metafor çalışması yapan insanların dış dünyayı anlatması ve anlamlandırması beklenmektedir.

Eğitimde bütünleştirmeye dair geçmişte yapılan metafor çalışmalarına bakıldığında öğretmenlerle kaynaştırma kavramına yönelik (Yazıcıoğlu ve Kargın, 2018; Yazıcıoğlu, 2019), okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik (Dilekçi, 2019), okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik (Erol Sahillioğlu, 2020; Bulut, 2021) ve kaynaştırmada çalışan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik (Gürsoy vd., 2019) algılarının saptandığı görülmüştür. Fakat RAM müdürleriyle bu alanlarda bütünleştirme de dahil olmak üzere herhangi bir metafor çalışması yürütüldüğüne rastlanmamıştır.

1.2. Çalışmanın Önemi

RAM müdürlerinin bilgi düzeyleri ve sahada aktif bir şekilde bulunma durumları göz önünde bulundurulursa eğitimde bütünleştirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin kurumun içinde bulunan ve birinci gözden bütünleştirme çalışmalarına şahit olan müdürlerle böyle bir araştırmanın yürütülmesinin konuya dair edinilecek bilgilerin daha sağlıklı olabileceğini

düşündürmektedir. Eğitimde bütünleştirmeye dair algıların açığa çıkmasının konuya dair eksiklikleri ve yanlış anlaşılmaların belirlenmesine ve buna dair gereken önlemlerin alınmasına olanak sağlaması açısından önemlidir. Görev ve sorumlulukları çerçevesinde sorumlu olduğu bölgesindeki nüfusun tümüne hizmet vermekte olan ve kurumdaki işleyiş ve sürece birinci dereceden yakın olduğu varsayılan müdürlerin algılarının saptanması gereklidir. Vatandaşlara daha iyi hizmet sağlayabilmek için kurum müdürlüğü yapan kişilerin algılarının belirlenmesi mevcut durumu aha iyi betimlemeye katkı sağlayacaktır. Kurum müdürleri bu noktada iyi bir çıkış noktası olabilmektedir. Çünkü gerek bütünleştirmenin ne anlama geldiği ile gerekse RAM müdürleriyle yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Gerek özel eğitim hizmetleri gerekse rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri uygulamalarda daha sağlıklı kararlar alınması ve sürecin daha dikkatli yürütülebilmesi için RAM müdürlerinin bütünleştirmeye dair algılarının belirlenmesi önemlidir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tanı, değerlendirme, izleme ve yönlendirme, eğitim programı hazırlama, geliştirme ve en az kısıtlandırılmış ortamda eğitime devam etmesinde RAM müdürlerin önemli bir yeri vardır. Bu noktada aldıkları kararlar ve düşünceleri bütünleştirmeye dair görüşleri, bütünleştirmenin işleyişi, fonksiyonları, sorunları, başarıları her yönüyle nasıl algılandıklarının açığa çıkarılması gereklidir. Metaforların deneyim ve buna bağlı algıları ortaya çıkarması nedeniyle bu çalışmada RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirmeye dair algılarının saptanmasında metaforlar kullanılmıştır.

1.3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin eğitimde bütünleştirme kavramına yönelik algılarının belirlenmesidir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürlerinin, eğitimde bütünleştirmeye yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla aşağıdaki iki soruya cevap aranacaktır;

- Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürlerinin, eğitimde bütünleştirmeye dair oluşturdukları metaforlar nelerdir?
- Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürlerinin, eğitimde bütünleştirmeye dair oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

2.YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Türkiye'de 2020 Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bilgilendirme Raporuna göre 252 tane RAM bulunmaktadır (MEB, 2020, s.16). Her

kurumda bir tane müdür olduğu düşünülürse 252 müdürün faaliyet gösterdiği düşünülmektedir. İkinci araştırmacının RAM müdürü olması dolayısıyla Türkiye geneli RAM müdürlerinin haberleştiği WhatsApp grubundan diğer RAM müdürleriyle iletişime geçilmiştir. Çalışmaya 63 erkek ve 13 kadın toplam 76 RAM müdürü katılım sağlamıştır.

Bir RAM müdürünün eğitimde bütünleştirmeye dair geliştirdiği ifade metafor özelliği göstermediğinden çalışmada ifadesine yer verilmemiştir. 75 RAM müdürden elde edilen demografik veriler Tablo 1'de aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Kişisel Bilgiler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	13	17,3
	Erkek	62	82,6
Yaş	26-40	31	41,3
	41 ve üzeri	44	58,6
Mezun olduğu lisans program	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	42	55,9
	Özel Eğitim	12	15,9
	Sınıf Öğretmenliği	10	13,3
	Eğitim Programları ve Öğretimi	7	9,3
	Psikoloji	2	2,6
	Felsefe	1	1,3
	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	1	1,3
Mesleki kıdem (yıl)	4-10	10	13,3
	11-20	30	39,9
	21 ve üzeri	35	46,6
RAM müdürü olarak çalışma süresi(yıl)	1-5	50	66,6
	6-10	21	27.9
	11 ve üzeri	4	5,3
Toplam		75	100

Tablo 1'e göre, çalışmaya katılan kurum müdürlerinin %17,3'ünün kadın, %82,6'sının erkek olduğu; % 41,3'ünün 26-40, %58,6'sının 41 ve üzeri yaşlarında olduğu; %55,9'unun Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %15,9'unun Özel Eğitim, %13,3'ünün Sınıf Öğretmenliği, %9,3'ünün Eğitim Programları ve Öğretimi, %2,6'sının Psikoloji, %1,3'ünün Felsefe ve %1,3'ünün Eğitimde Psikolojik Hizmetler

lisans programından mezun olduğu; %13,3'ünün 4-10, %39,9'unun 11-20, %46,6'sının 21 ve üzeri mesleki kıdem yıllarının olduğu ve %66,6'sının 1-5, %27,9'unun 6-10, %5,3'ünün 11 ve üzeri RAM müdürü olarak çalışma yılları olduğu görülmektedir.

2.2. Araştırmanın Modeli

RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirmeye yönelik algılarının ne olduğunun ürettikleri metaforlarla saptanmasının amaçladığı çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile tasarlanmıştır. Bu desende kişilerin deneyimlere dayalı bir şekilde olguları tanımlayabildiği, görüşmeler sonucu farkında olduğu ya da olmadığı olguları belirledikleri ve bu olgulardan yeni bilgiler edinmeye çalıştıkları görülmektedir (Ekici ve Akdeniz, 2018, s.29). Metafor analizleri, fikirlerin ortaya konmasından ya da eyleme geçirilmesinden daha çok sözcüğün anlamını ortaya koyma çalışmaları olarak varsayılmaktadır. Kısacası, bir olguyu ya da olayı farklı bir açıdan anlamlandırmak şeklinde de düşünülebilir. Kişilerin yaşamı, çevreyi, durumları ve olayları anlamlandırırken benzetmeleri kullanmasını sağlayan bir araçtır (Cerit, 2008, s.694).

2.3. Veri Toplama Araçları

RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirmeye dair algılarını belirlemek amacıyla Google Forms aracılığı ile oluşturulan anket müdürlere çevrimiçi bir şekilde sunulmuştur. İlk kısımda cinsiyet, yaş, mezun olduğu lisans programı, meslekteki kıdem süresi ve RAM müdürü olarak çalışma süresi olarak 5 adet kişisel bilgileri içeren sorulara, ikinci kısımda ise "Eğitimde bütünleştirme,...gibidir; çünkü....." ifadesine yer verilmiştir

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada metaforlar aracılığı ile nitel veriler elde edilmiştir. Metafor kullanılmasının sebebi, kurum müdürlerinin eğitimde bütünleştirme kavramından çıkarttıkları anlamı ortaya koymaktır. Buna ek olarak metaforlar kullanılırken katılımcıların daha kolay ve keyifli bir şekilde düşüncelerini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Uygulamadan önce katılımcılara metaforun ne olduğu ve nasıl üretecekleri konusunda örnek gösterme ve bilgilendirilme yapılmıştır. Verilerin pandemi nedeniyle uzaktan ve çevrimiçi bir şekilde toplanması planlanmıştır. Veriler araştırmacılardan biri tarafından toplanmıştır. Müdürlerin formu doldurma süreleri tahminen 8-10 dakika olarak belirlenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Verileri analiz ederken içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini ve verileri açıklamaya yardımcı olan

kavramları, kategorileri ve temaları belirler (Baltacı, 2019, s.377). Birbirine benzeyen ve ilişkili olduğu düşünülen kodlar belli kategorilere ve temalara ayrılarak yorumlanmıştır. Verilerin aktarılma ve ayıklanma süreci; müdürlerin doldurduğu formlar ayrıntılı şekilde incelenecek ve üretilen metaforlar ve nedenleri dikkatli bir şekilde okunmuştur. Metafor geliştirilmediği ya da nedeni belirtilmediği durumlarda bu veriler ayıklanmıştır. Sınıflama ve kodlama aşamasında ayıklanan veriler numaralandırılmış ve her veriye bir kod atanmıştır (M1, M2, M3...). Böylelikle metaforlar listelendirilmiştir. Kategori geliştirme aşamasında üretilen tüm metaforlar ve nedenleri tekrardan dikkatlice okunmuş ve birbirine benzeyen, aynı noktaya vurgu yapan metaforlar kategorize edilmiştir. Daha sonra benzer özellikteki kategoriler ana kategorileri belirlemiştir.

Araştırmada veriler 4 aşamadan oluşan tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir; (a) Verilerin kodlanması: Veriler kodlanırken Strauss & Corbin'in (1990) öne sürdüğü verilerden ışığında kodlama stratejisine göre kodlanmıştır (Strauss ve Corbin, 1990; akt. Arık ve Benli Özdemir, 2016, s. 676). Başlangıç olarak elde edilen verilerin Microsoft Excel programında bilgisayar ortamında görüntülenmiştir. Her bir metafor kodları meydana getirmektedir. Kodlar her iki araştırmacı tarafından da ikişer kez kontrol edildikten sonra alfabetik sırayla dizilmiştir. Katılımcıların metafor niteliği taşımayan ifadeleri ve boş bıraktıkları durumlar göz önünde bulundurulup eleme yapılmıştır. Bu aşamada 76 kurum müdüründen 1 tanesinin ifadesi metafor niteliği taşımadığı için elenmiş ve bulgulara dahil edilmemiştir. Bu aşamada verilerin kodlanması esnasında yaş, cinsiyet, mezun olduğu lisans program, meslekteki kıdem süresi ve RAM müdürü olarak çalışması süresi değişkenleri de kodlanmıştır. (b) Kategorilerin Oluşturulması: Kategoriler belirlenirken araştırmacılardan ve alan yazından faydalanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen kodlar ile bu kodların birbirleriyle ilişkilerine dikkat edilerek geçici kategoriler meydana getirilmiştir. Kategoriler gözden geçirildikten sonra mevcut kategorilere uygun olmayan kodlar için yeniden düzenlenmiş ve kategoriler alan yazın ışığında isimlendirilmiştir. Son olarak kodlara dair toplam 5 farklı kategori meydana getirilmiştir. (c) Kodların ve Temaların Düzenlenmesi: Geçici oluşturulan kategoriler gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra asıl hale getirilmiştir. (d) Verilerin tanımlanması ve yorumlanması: Çalışmada elde edilen kodlar ile kategoriler bu süreçte betimsel açıdan (frekans ve yüzdelik değerler) sunularak tasvir edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında bulgular yorumlanmış ve sonuçlara dair öneriler sunulmuştur.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Çalışmada geçerliği sağlamak adına iç ve dış geçerliğe ilişkin tedbirler alınarak metafor, verilerin toplanması ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi

yapılmıştır. İnandırıcılık adına çalışmanın özgünlük ve katılımcıların gizlilik durumları dikkate alınmıştır. Metaforlar çalışmada bire bir şekilde alıntılanmıştır. Çalışmaya geçilmeden önce rastgele seçilmiş 5 katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Böylelikle katılımcıların anlamakta güçlük çekebilecekleri noktalar ve ortaya çıkabilecek güçlüklere ilişkin önlemler alınmıştır.

Güvenirliği sağlamak adına çalışmada elde edilen veriler her iki araştırmacı tarafından birlikte kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Oluşturulan kategoriler ile diğer araştırmacının oluşturduğu kategoriler eşleştirilerek görüş birliği ile görüş ayrılığı sayıları ortaya koyulmuştur. Miles ve Huberman'nın (1994) formülü "Güvenirlik = [Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]" kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Saban'a (2006) göre nitel araştırmalarda araştırmacı ile uzman arasındaki tutarlılık %90 ve üstü ise istenilen güvenirliğe erişildiği görülmektedir. Bu çalışmada güvenirlik yüzdesi 91 olarak saptanmıştır (Miles ve Huberman, 1994; akt. Şakar ve Köksal, 2021, s. 1931).

Çalışmanın bilimsel etik ilkelere uygun bir şekilde biçimlenmesi adına katılımcıların çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcıların özel hayatına ilişkin kişisel veriler elde edilmemesi ve çalışmaya katılmaya gönüllü oluşları göz önüne alınmıştır. Çalışmada elde edilen verilerde bir değişiklik yapılmamıştır.

3. BULGULAR

Bu kısımda RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirmeye dair metaforik algıları ile bu metafrolar ışığında oluşturulan kategorilere yer verilmiştir. Çalışmaya katılan RAM müdürlerinin 42'si farklı olmak üzere toplam 54 metafor ürettikleri görülmüştür. Geliştirilen metaforlar anlamsal açıdan analizleri incelendiğinde RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirmeye dair genellikle olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Tekrar eden 12 metafor şu şekildedir; eşitlik (f=6), gökkuşağı (f=4), kartopu (f=3), fırsat eşitliği (f=3), yapboz (f=3), güneş (f=2), lego (f=2), aile (f=2), ilaç (f=2), herkes için okul (f=2), demokrasi (f=2), zincir halkası (f=2). Tekrar etmeyen metaforlar şu şekildedir; insan olmak, ulaşılması gereken ideal, yıldızlar arasındaki göktaşı, karışık meyve suyu, sosyal uyum, vatan, zenginlik, yemek, çorba, parçaların bütüne etkisi, farklılıklara saygı duyma, temel, kaynaştırma, bina, normalleştirme, yapıştırıcı, kişilik hizmetleri, çemberin dışında kalanı çemberin içine almak, bütün, kozmik evren, gülen yüz, bahçe, güç birliği, iç içe geçmiş daireler, adalet, hümanistik, maddenin sıvı hali, faydalı, özgürlük, geleceğin özel eğitim modeli, kitap, paylaşım, harç, olmazsa olmaz, kova ile yangını söndürmek, bir elmanın iki yarısı, vücut, kabullenme, can suyu, eğitim hayatı, renklerin armonisi, yaşama hakkı.

RAM müdürlerinin metaforları üretirken gösterdikleri gerçekler göz önüne alınarak eğitimde bütünleştirmeye dair oluşturulan kategoriler Tablo 2'de aşağıda gösterilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere bu bulgular ışığında RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirme kavramına dair görüşlerinin çeşitlendiği ve farklılaştığı söylenebilmektedir. Çalışmaya katılan RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirme kavramına dair ifadelerini açıklayan metaforlar, sunulan gerekçeleri ile değerlendirildiğinde 5 kavramsal kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; eşitlik/hak olarak bütünleştirme, birliktelik/bütünlük olarak bütünleştirme, farklılık/zenginlik olarak bütünleştirme, gereksinim/gereklilik olarak bütünleştirme ve sosyallik/hoşgörülük olarak bütünleştirme şeklindedir.

Tablo 2. "Eğitimde bütünleştirme" kavramı ile ilgili oluşturulan metaforlar ve kategorileri

		Katılımcılar	
Kategoriler	**Metaforlar(n=54)**	**f**	**%**
Eşitlik/Hak olarak bütünleştirme	Eşitlik(6), herkes için okul(2), normalleştirme(1), bahçe(1), adalet(1), hümanizm(1), özgürlük(1), demokrasi(2), özel eğitim modeli(1), fırsat eşitliği(3), yaşama hakkı(1)	20	26,66
Birliktelik/bütünlük olarak bütünleştirme	Kartopu(3), gökkuşağı(4), karışık meyve suyu(1), çorba(1), parçaların bütüne etkisi(1), temel(1), kaynaştırma(1), bina(1), yapıştırıcı(1), yapboz(3), zincir(2), daire(1), kitap(1), lego(2), paylaşma(1), harç(1), bir elmanın iki yarısı(1), bütün(1),	27	35,99
Farklılık/zenginlik olarak bütünleştirme	Göktaşı(1), sosyal uyum(1), vatan(1), kozmik evren(1), faydalı(1), vücut(1), renklerin armonisi(1),	7	9,33
Gereksinim/gereklilik olarak bütünleştirme	Işık(1), insan olmanın gereği(1), ideal(1), zenginlik(1), yemek(1), güneş(2), kişilik hizmetleri(1), güç birliği(1), kova ile yangını söndürmek(1), can suyu(1), eğitim hayatı(1),	12	15,99
Sosyallik/hoşgörülük olarak bütünleştirme	Aile(2), saygı(1), çemberin dışında kalanı çemberin içine almak(1), gülen yüz(1), olmazsa olmaz(1), ilaç(2), kabullenme(1)	9	11,99
Toplam		75	99.96~ 100

Tablo 2'ye göre eşitlik/hak temasında 20(%26,66), birliktelik/bütünlük temasında 27(%35,99), gereksinim/gereklilik temasında 12(% 15,99), farklılık/zenginlik temasında her biri farklı toplam 7(% 9,33) ve sosyallik/hoşgörülük temasında 9(11,99) metafor üretildiği görülmüştür. Bulgulara göre RAM müdürlerinin büyük bir kısmının birliktelik/bütünlük temasında yer alacak metaforlar geliştirdiği söylenebilmektedir. Kavramın kendisinin birleştirmeyi ve bütünleştirmeyi çağrıştırması göz önünde bulundurulursa bu kategoride daha çok metafor üretilmesinin doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Kurum müdürlerinin eğitimde bütünleştirmeye dair algılarının çeşitlendiği ve olumlu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan bazı kurum müdürlerinin sıklıkla tekrarlanan metaforlara ilişkin örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"Eğitimde bütünleştirme eşitlik gibidir, çünkü her bir öğrencinin farklılıkları ne olursa olsun, eğitimden eşit bir şekilde faydalanmasıdır." (M16)

"Eğitimde bütünleştirme gökkuşağı gibidir, çünkü bir renk eksik olursa gökkuşağı tamamlanamaz." (M11)

"Eğitimde bütünleştirme kartopu gibidir, çünkü gittikçe büyür, yuvarladıkça çoğalır. Taraftarın artması demek, farkındalığın artması demektir. Özel gereksinimli bireyin toplumda kabul görürlüğünün artması, büyümesi demektir." (M33)

"Eğitimde bütünleştirme fırsat eşitliği gibidir, çünkü her bireyin her imkânla karşılaşma şansı olmalıdır." (M72)

"Eğitimde bütünleştirme yap boz gibidir, çünkü kaynaştırma öğrencisini yapbozun bir parçasıdır. Yapbozu oluşturmak için tüm parçalara ihtiyaç vardır. Eğitim öğretimi de böyle düşünürsek kaynaştırma öğrencileri ve diğer öğrenciler yapbozun parçası gibi birbirini tamamlar." (M32)

"Eğitimde bütünleştirme güneş gibidir, çünkü eğitime (ışığa ve ısıya) herkesin ihtiyacı vardır."(M14)

"Eğitimde bütünleştirme lego gibidir, çünkü bir araya geldiğinde anlamlı ve yararlı bir bütün oluşturur." (M69)

"Eğitimde bütünleştirme aile gibidir, çünkü dışlamadan her bireyi sahip olduğu özelliği ile içine alıp daha ileriye götürmek çocuğu farklı bir ortamda değil akranları ile bir arada geliştirir. Normal gelişim gösteren çocuklarda ise sorumluluk vefa dayanışma ve bir arada olma özelliklerini kazandırır." (M25)

"Eğitimde bütünleştirme ilaç gibidir, çünkü insanların problemlerini ortadan kaldırır. Problemlerine çözümler arar." (M64)

"Eğitimde bütünleştirme herkes için okul gibidir, çünkü eğitim, sosyal ve kültürel yaşam, aktivite ve fırsatlar toplumun tüm üyeleri ile eşit seviyede erişim tüm çocukların hakkıdır."(M39)

"Eğitimde bütünleştirme demokrasi gibidir, çünkü insan haklarına daha duyarlıdır." (M68)

"Eğitimde bütünleştirme zincir halkası gibidir, çünkü bir halka zayıf olursa zincir kırılır." (M70)

RAM müdürlerinin metaforları üretirken öne sürdükleri nedenler ışığında eğitimde bütünleştirme kavramına yönelik "Eşitlik/Hak olarak bütünleştirme, Birliktelik/bütünlük olarak bütünleştirme, Farklılık/zenginlik olarak bütünleştirme, Gereksinim/gereklilik olarak bütünleştirme ve Sosyallik/hoşgörülük olarak

bütünleştirme" olarak isimlendirilen kategorilerle ilgili kurum müdürlerine ait örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

3.1. Eşitlik/Hak Olarak Bütünleştirme

Bu kategoride 20 farklı katılımcı tarafından 11 farklı metafor üretilmiştir. Bunlar; Eşitlik(6), herkes için okul(2), normalleştirme(1), bahçe(1), adalet(1), hümanizm(1), özgürlük(1), demokrasi(2), özel eğitim modeli(1), fırsat eşitliği(3), yaşama hakkı(1) olarak sıralanmaktadır. Örnek ifadeler şu şekildedir:

"Eğitimde bütünleştirme bahçe gibidir. Çünkü hiçbir ayrım gütmeksizin ama bireysel farklılıklarına göre şekillenerek aynı ortamdan yararlanabilmelerini sağlar." (M43)

"Eğitimde bütünleştirme adalet gibidir. Çünkü engelleri, farklılıkları, ayrımcılığı ortadan kaldırır, bireyi toplumla, toplumu bireyle kaynaştırarak her bireyin temel hakkı olan eğitim hakkı ile her bireyin sosyal psikolojik bir varlık olarak toplumda var olmasını ve eğitimde adaleti sağlar." (M46)

3.2. Birliktelik/Bütünlük Olarak Bütünleştirme

Bu kategoride 27 farklı katılımcı tarafından 18 farklı metafor üretilmiştir. Bunlar; Kartopu(3), gökkuşağı(4), karışık meyve suyu(1), çorba(1), parçaların bütüne etkisi(1), temel(1), kaynaştırma(1), bina(1), yapıştırıcı(1), yapboz(3), zincir(2), daire(1), kitap(1), lego(2), paylaşma(1), harç(1), bir elmanın iki yarısı(1), bütün(1) olarak sıralanmaktadır. Örnek ifadeler şu şekildedir:

"Eğitimde bütünleştirme harç gibidir. Çünkü taşları birbirleriyle birleştirerek yapının sağlam bir bütün olmasını sağlar. Temelden çatıya kadar." (M57)

"Eğitimde bütünleştirme karışık meyve suyu gibidir. Çünkü bütün tat ve renklerin dayanılmaz tadını ve zevkini alırsınız." (M7)

3.3. Farklılık/Zenginlik Olarak Bütünleştirme

Bu kategoride 7 farklı katılımcı tarafından 7 farklı metafor üretilmiştir. Bunlar; Göktaşı(1), sosyal uyum(1), vatan(1), kozmik evren(1), faydalı(1), vücut(1), renklerin armonisi(1) olarak sıralanmaktadır. Örnek ifadeler şu şekildedir:

"Eğitimde bütünleştirme renklerin armonisi gibidir. Çünkü farklı gelir düzeyi, kültürü, ten rengi, yetersizliği, cinsiyet gibi farklı durumdaki öğrencileri uyarlamalar

yaparak örgün eğitime devamlarını sağlayarak diğer öğrencilerle birlikte eğitim imkanı sağlanmasıdır .Farklı renklerin uyumu ile birlikte güzel bir armoni ortaya çıkar." (M74)

"Eğitimde bütünleştirme vücut gibidir. Çünkü nasıl ki insan vücudunda farklı şekil ve görevlerdeki organlar kusursuz bir vücudu oluşturuyorsa; eğitimde bütünleştirme de farklılıkları bir araya getirerek içinde bulunulan toplumu inşa eder." (M63)

3.4. Gereksinim/Gereklilik Olarak Bütünleştirme

Bu kategoride 12 farklı katılımcı tarafından 11 farklı metafor üretilmiştir. Bunlar; Işık(1), insan olmanın gereği(1), ideal(1), zenginlik(1), yemek(1), güneş(2), kişilik hizmetleri(1), güç birliği(1), kova ile yangını söndürmek(1), can suyu(1), eğitim hayatı(1) olarak sıralanmaktadır. Örnek ifadeler şu şekildedir:

"Eğitimde bütünleştirme can suyu gibidir. Çünkü bireyin hayata tutunarak özerkliğini kazanmasını sağlar." (M71)

"Eğitimde bütünleştirme yemek gibidir. Çünkü ihtiyaçtır, kısa süre onsuz idare edebilirsin ama uzun süreçte olmazsa sistem çöker." (M12)

3.5. Sosyallik/Hoşgörülük Olarak Bütünleştirme

Bu kategoride 9 farklı katılımcı tarafından 7 farklı metafor üretilmiştir. Bunlar; Aile(2), saygı(1), çemberin dışında kalanı çemberin içine almak(1), gülen yüz(1), olmazsa olmaz(1), ilaç(2), kabullenme(1) olarak sıralanmaktadır. Örnek ifadeler şu şekildedir:

"Eğitimde bütünleştirme çemberin dışındakini çemberin içine almak gibidir. Çünkü başkası iyi değilken ben de iyi değilim." (M36)

"Eğitimde bütünleştirme kabullenme gibidir. Çünkü kabullenerek yaşar, kabullenerek mutlu olur ve çevrenizi mutlu edersiniz." (M35)

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen veriler ışığında RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirmeye dair geliştirdikleri metaforların çoğunlukla değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Genel anlamda RAM müdürlerinin hepsinin kavrama yönelik algıları olumludur. Mertoğlu, Sarı, Pusmaz ve Balçın (2020) çalışmalarında Fen Bilgisi

öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma hakkındaki görüşlerini incelemiş ve genel anlamda olumlu görüşler belirttikleri görülmüştür. Talas (2017) "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Öğrencisi Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi" adlı çalışmasında katılımcıların 74 metafor ürettiklerini ve çoğunun olumlu olduğunu dile getirmiştir. Gürsoy vd. (2019) kaynaştırma sınıflarında görev alan ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği metafor analizi çalışmasında yavaş ve zahmet gerektiren bir sürecin olduğunu, öğrencilere özel ilgi ve sabır gösterilmesi gerektiğini, uzmanlar tarafından sağlanan yardımlara gereksinim olduğu ve genel anlamda uygulamanın faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada çalışmaya katılan öğretmenlerin metaforlarından yola çıkarak bütünleştirmenin öneminin farkında olmalarının yanı sıra bu uygulamalara dair karşılaştıkları sorunların da üzerinde durmuşlardır. Yine çalışmada toplumsallaşma ve eşit haklara sahip olma ile olumlu yönden bütünleştirmeyi ele aldıklarını göstermektedir. Bu yönüyle çalışmamızda en sık tekrarlanan "eşitlik" metaforunun vurgulanması yönüyle benzerlik göstermektedir.

Akman, Mercan Uzun ve Yazıcı (2018), öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşüncelerini incelediği çalışmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimini önemli bulduklarını, çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiğini, eğitim ve fırsat eşitliği haklarının olduklarını ve kaynaştırmayı çocuğun sosyalleşmesi için bir adım olarak gördüklerini ortaya çıkarılmıştır. İlik ve Deniz (2019) "Farklı branşlardan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gözlemleri" adlı çalışmalarına branş öğretmenlerinin çoğunun bütünleştirmeye yönelik olumlu bir tutum sergilediği belirtmişlerdir.

Bu bulguların aksine Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım ve Delican (2017) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimlerini aktardıkları ve belirttikleri görüşlerin genelde "zor, yorucu ve iç karartıcı" olduğu dikkat çekmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik algılarının incelenmesini amaçlayan Kardeş ve Taşkın (2020), çalışmalarında öğretmen adaylarının akıllarına gelen ilk kelimelerin genelde "muhtaç, engelli, beceriksizlik" şeklinde olumsuz kelimeler olduğunu ortaya koymuştur. Bunun sebebi olarak da hizmet öncesinde öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz algılarının olduğu söylenebilir. Bu olumsuz tutumun çevreden, sosyal medyadan ve geleneksel yaklaşımdan kaynaklanma olasılığını göz önünde bulundurmuşlardır. Bu açıdan bu çalışmanın bulguları örtüşmemektedir.

Yazıcıoğlu ve Kargın (2018) çalışmalarında öğretmenlerin çoğu, kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik açıdan geliştirdiği yönünde fikir belirtmiştir. Eğitimde bütünleştirmenin kaynaştırma kavramından üretildiği

düşünülürse incelenen çalışmaların çoğunda kaynaştırma kavramına ilişkin metafor analizleri göze çarpmaktadır. Anadolu lisesi öğretmenlerinin kaynaştırma kavramına yönelik metaforik algılarını inceleyen Yazıcıoğlu (2019) öğretmenlerin sıklıkla gökkuşağı, zincir halkası, güneş, yapboz gibi metaforlar ürettiğine rastlamıştır. Yine aynı çalışmada farklılıkları anlama, bütünleştirme, gereksinimleri karşılama, sosyal gelişime katkı, okul ve toplumdaki fırsatlara erişim ve uygun eğitim ortamı şeklinde metaforların kategorilere ayrıldığı görülmektedir. Çoğu kategorilerin çalışmamızdaki kategoriler ile örtüştüğü söylenebilmektedir. Dilekçi (2019) okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını metaforik olarak incelediği çalışmasında eşitlik, birliktelik, gerçeklik, hoşgörülük ve sahiplenmek şeklinde kategoriler oluşturduğu en sık tekrar eden metaforların gökkuşağı, dünya, aile, anne, güneş gibi metaforlar olduğu belirtmiştir. Aynı çalışmada katılımcılardan biri "Kapsayıcı eğitim, gökkuşağı gibidir. Çünkü gökkuşağı tüm renkleri içinde barındırır. Kapsayıcı eğitim de tüm dezavantajlı grupları eğitime katar." demiştir. Bu çalışmada ise "Eğitimde bütünleştirme gökkuşağı gibidir, çünkü bir renk eksik olursa gökkuşağı tamamlanamaz." ifadesi yer almaktadır. Bu yönüyle gerek metaforlar gerekse yorumları benzerlik göstermektedir. Yine başka bir yorum olarak "Kapsayıcı eğitim, güneş gibidir. Çünkü aydınlatması gereken her şeyi aydınlatır." Yorumu çalışmamızdaki "Eğitimde bütünleştirme güneş gibidir, çünkü eğitime (ışığa ve ısıya) herkesin ihtiyacı vardır." yorumuna benzemektedir.

Altındağ Kumaş ve Süer (2020) yaptıkları çalışmada özel eğitim teması adı altında üretilen metaforlarda doğa terimlerinin sıkça kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik metaforik algılarını ortaya koyan Ersoy (2021), çalışmasında kaynaştırma eğitimine dair 12 farklı metafor kullanıldığını saptamıştır. Bunlardan en sık tekrar eden doğa kategorisi altında "su"(7), "çiçek"(7), "toprak"(6) ve "güneş"(5) iken "aile"(6), "bulmaca"(5) ve "bahçe"(4) bunları takip etmektedir.

Kızılaslan ve Avşar Tuncay (2022) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri hakkında ürettikleri metaforları saptamayı amaçladığı çalışmasında öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini; çiçek, tırtıl, kelebek, bebek, gökkuşağı, oyun hamuru, lunapark ve hediye gibi metaforlarla ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgular çalışmamızda RAM müdürlerinin eğitimde bütünleştirme kavramlarına yönelik belirttiği "güneş", "aile", "gökkuşağı" ve "bahçe" metaforlarıyla benzerlik göstermektedir. Erol Sahillioğlu (2020) Okulöncesi Öğretmenlerinin "Kapsayıcı Eğitim" Kavramına İlişkin Görüşleri: Bir Metafor Analizi Çalışması isimli çalışmasında en sık tekrarlanan metaforların eşitlik, fırsat eşitliği, gök kuşağı, zincir, güneş olması yönüyle bulguları çalışmamız ile örtüşmektedir. Fakat çalışmada metaforların en çok eşitlik kategorisinde toplanması çalışmamız ile örtüşmemektedir.

Bulut (2021) okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin metaforik algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında gökkuşağı metaforunun sıklıkla söz edildiğini vurgulamıştır. Ayrıca çalışmamıza benzer şekilde kategorisel açıdan zenginlikler olarak kapsayıcı eğitim ve vazgeçilmez olarak kapsayıcı eğitim kategorileri çalışmamızın kategorilerini anımsatmaktadır. Öztürk ve Başkonuş (2022) çalışmalarında öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesini amaçlamışlardır ve çalışma sonucunda altı farklı kategori altında toplanan metaforlardan en sık tekrar edenlerin "çiçek", "gökkuşağı", "kitap", "bebek" ve "fidan" olduğu görülmüştür. Çalışma bulgularımız ile örtüşen bir nokta olarak "farklı ve tamamlayıcı birey kategorisi ile gereksinimlerine uygun eğitim alması gereken birey kategorisi" bu çalışmadaki "farklılık/zenginlik olarak bütünleştirme ve gereksinim/gereklilik olarak bütünleştirme" kategorilerimizi çağrıştırmaktadır.

Aydoğdu, Benli ve Kapucu (2020) çalışmalarında ortaya çıkan metaforlar sonucunda kaynaştırma öğrencilerine dair en ön plana çıkan temanın "masumiyet" olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin öğrencilere daha hassas davranmaları şeklinde yorumlanmıştır. Örneğin ürettikleri metaforlar şu şekildedir; kaktüs, narin çimen vs. Bir katılımcı "Kaynaştırmayı birlik beraberliğe benzetiyorum. Çünkü onlarda bizim gibi insan ve bunu hak ediyorlar." diye ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı kaynaştırma eğitimini "eşitliğe" benzettiğini ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak "Her çocuk farklıdır kaynaştırma öğrencileri +1 fark taşıyan öğrencilerdir." demiştir. Bu yorumlar çalışmamızdaki katılımcıların yorumları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin "Eğitimde bütünleştirme eşitlik gibidir, çünkü her bir öğrencinin farklılıkları ne olursa olsun, eğitimden eşit bir şekilde faydalanmasıdır." Kök, Balcı ve Bilgiz (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adayların kaynaştırma öğrencisine yönelik oluşturdukları metaforları incelemiş ve metaforların genel anlamda olumlu ifadelerle geliştirildiği ve en çok metaforun "geliştirilebilen birey olarak kaynaştırma öğrencisi" kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Kimi öğretmen ve öğretmen adayları "geliştirilmesi zor" ve " toplum tarafından dışlanan" şeklinde olumsuz kavramsal kategorilere de yer vermişlerdir. Bu çalışmada bir katılımcının farklı özel ve değerli olma teması altında çalışma bulgularımız ile benzerlik gösteren bir metafor ve yorumuna rastlanılmıştır. Örneğin; "Kaynaştırma öğrencisi zincirin halkasına benzer. Çünkü zincirin her bir parçası bütünü tamamlar, engeli olan öğrencide bu bütünün parçasıdır." Bizim çalışmamızda da bir RAM müdürü benzer şekilde "Eğitimde bütünleştirme zincir halkası gibidir, çünkü bir halka zayıf olursa zincir kırılır." yorumunda bulunmuştur.

Dağlı Gökbulut (2020) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarında birlikte öğretim yaklaşımı hakkındaki metaforik algılarını incelemeyi amaçlamış ve metaforlar "soyut kavramlar",

"araç/gereç-eşya", "mekânsal" olmak üzere çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Okul yöneticilerinin birlikte öğretim kavramını "karmaşa ve dengesizlik" içeren metaforlarla ifade ettiği, öğretmenlerinse "parçalardan bütün oluşması ve güçlerin birleşmesi" gibi temaları içeren metaforlarla ifade ettikleri görülmektedir. Her iki katılımcı grubunun da genel anlamda paylaşım, birliktelik, yardımlaşmak kategorisinde daha sık metafor kullandığı görülmektedir. Bu bulgular çalışmamızda en fazla metafor belirtilen birliktelik/bütünlük teması ile örtüşmektedir. Bu çalışmaya benzer sonuçlar olarak Saban ve Koçbeker Eid (2017) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni adaylarından kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler hakkında metafor üretmelerini istemişler ve çalışmanın sonucunda katılımcıların genel anlamda ürettikleri metaforlar ve belirttikleri görüşlerin olumlu tutumlar barındırdığı görülmüştür. Örneğin "farkında olunması gereken özel bir yeteneğe sahip", "özel emek, sevgi ve ilgi gerektirir" vs. Yine katılımcılara göre kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ait oldukları toplumun birliktelik ve bütünlüğünün oluşmasında katkı sağlama potansiyeli vardır. Bu çalışma birliktelik ve bütünlüğe yaptığı vurgu ile çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Yıkmış (2006) yürütmüş olduğu tez çalışmasında İl Millî Eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına dair görüş ve önerilerini incelemiş ve yönetici statüsündeki 10 kişi ile görüşmeleri sonucu yöneticilerin yasal düzenlemeleri yeterli gördükleri bir kısım yöneticilerinde yalnızca fiziksel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alması yönünde fikir belirtmişlerdir. Buna ek olarak yöneticiler Millî Eğitim Bakanlığından ayrı bir okul talebinde bulunmuşlardır. Ailelerden çocuklarının yetersizliklerini kabul etmelerini beklemişler ve öğretmenlerin- okul idarecilerinin kaynaştırma eğitimine olan inançlarının artmasını beklemişlerdir. Kaynaştırmaya dair ortaya çıkan problemlere yönelik bilgisiz olduklarını ve kaynaştırma eğitiminin yetersizliği olan bireylere, aileye, normal gelişim gösteren bireylere motivasyon sağladığı ve sınıf öğretmenlerineyse bireysel öğretim planları hazırlama konusunda fayda sağladığını ve yine kaynaştırma uygulamalarının RAM'ların yönlendirmesi ile gerçekleştiğini ve bu uygulamalara okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hazır olabilmesi için hizmet içi eğitimlerin düzenlendiğini belirtmişlerdir. Valeo (2008) kaynaştırma eğitiminde destek sistemler konusundaki çalışmasında öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemeyi amaçlamış ve öğretmenlerin yöneticilerden aldıkları desteklerin zayıf olduğunu fakat yöneticilerin üzerine düşen destekleri yerine getirdiklerini düşündüklerini saptamıştır. Özellikle birçok öğretmen, bütünleştirme çabalarının yöneticileri tarafından desteklenmediğini düşünmektedir. Müdürler, destekleyici oldukları çeşitli sistemler olduğunu düşünürken, öğretmenler durumun böyle olmadığına inanmaktadır. Öğretmenler, müdürlerinin bütünleştirme programına liderlik

etmede, ihtiyaç duyulan destekleri sağlamada, özel eğitim alanında çalışan personellerle olumlu ve destekleyici bir ilişki sağlamada, sınıf öğretmeninin karşılaştığı zorlukları, özellikle de zaman sıkıntılarını anlamada ve müfredat beklentilerinin ne olduğundan emin olmalarında aktif olmalarını istedikleri görülmektedir. Müdürlerin, öğretmenlerin almak istedikleri destek türüyle sunduklarına inandıkları destek türleri açısından farklılaştığı görülmektedir. Bu açıdan çalışma sonuçlarının bu alanda çalışan yöneticilerin bütünleştirmeye dair algılarının ileride yapılacak çalışmalara yön vermesi ve çalışmacılarda fikir oluşturması beklenmektedir.

Bu konuda yapılacak bir sonraki araştırmalarda bütünleştirme uygulamalarından faydalanacak tüm bireylerin eğitimin de söz sahibi ve emeği geçen öğretmenler, okul yöneticileri, diğer RAM personelleri gibi katılımcılar ile de algıların açığa çıkmasını kolaylaştırıcı metafor analizi çalışmaları yürütülebilir. Bütünleştirme uygulamalarına dair lisans öğrencilerine dersler, öğretmenlere ve idarecilere hizmet içi eğitimler ve motive edici faaliyetler gerçekleştirilebilir. Okullarda ebeveynlerin eğitimlere katılması amacıyla bütünleştirme uygulamalarının içeriği hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akman, B., Mercan Uzun, E. ve Yazıcı, D. N. (2018). "Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması". Mersin University Journal of the Faculty of Education, 14 (1), 96-114.

Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S. (2020). "Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları". OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16 (28), 1076-1101.

Arık, S. ve Benli Özdemir, E. (2016). "Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen laboratuvarına yönelik metaforik algıları". Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (2), (s.673-688).

Arıkan, S., ve Ayyıldız, E. (2018). Engelli Bireylerin Destekli İstihdamı. İstanbul: Akademik Kitaplar.

Asiri, A. (2020). "Teachers' perceptions of educational administers' support for inclusive education". Journal of Education and Learning, 9(6), 112-119.

Avcıoğlu, H. (2012). "Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) Müdürlerinin Tanılama, Yerleştirme-İzleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme ve Kaynaştırma Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Algıları". Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3), (s.2009 – 2031).

Aydoğdu, A., Benli, A. N. ve Kapucu, R. (2020). "Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin öğrenci öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: bir durum çalışması". Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 34-47.

Baltacı, A. (2019). "Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?". Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), (s. 368-388).

Bulut, A. (2021). "Metaphoric perceptions of preschool teachers towards inclusive education". Acta Educationis Generalis, 11(2), (s. 112-128).

Cerit, Y. (2008). "Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), (s. 693-712).

Dağlı Gökbulut, Ö. (2020). "Etkili kaynaştırma uygulamalarında birlikte öğretim yaklaşımları: ilkokul öğretmenleri ile okul yöneticilerinin metaforik algıları". Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(100), 212-227.

Dilekçi, Ü. (2019). "Okul yöneticilerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması". 14. Uluslararası eğitim yönetimi kongresi tam bildiri kitabı, (s. 84).

Ekici, G. ve Akdeniz, H. (2018). "Öğretmen Adaylarının "Sınıfta Disiplin Sağlamak" Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması". Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, (s.26-37).

Ersoy, M. (2021). "Prospective teachers' metaphoric perceptions of inclusive education". International Journal of Progressive Education, 17(2), 240-259.

Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K. ve Delican, B. (2017). "Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri". Kastamonu Eğitim Dergisi, 25 (4), 1601-1618.

Gürsoy, F., Aral, N., Öz, N. S., ve Aysu, B. (2019). "Öğretmenlerin Kaynaştırma/bütünleştirme Uygulaması Hakkındaki Görüşleri". III Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, Ankara, (s.181-190).

Güveli, E., İpek, S., Atasoy, E. ve Güveli, E. (2011). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları". Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 2(2), (s. 140-159).

İlik, Ş. Ş. ve Deniz, S. (2019). "Farklı branşlardan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gözlemleri". Kastamonu Eğitim Dergisi, 28 (1), 338-351.

Karabulut A. (2018). Bütünleştirmede Destekleyici Özel Eğitim Hizmetleri: Danışmanlık, Sınıf İçi Destek ve Kaynak Oda. Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde. Ankara: Vize Akademik.

Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı.

Kardeş, S. ve Taşkın, N. (2020). "Okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik algıları". Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 40 (1), 51- 73.

Kızılaslan, A. ve Avsar Tuncay, A. (2022). "A study of perceptions as expressed through metaphors: what do preschool teachers think about their inclusive students?", European Journal of Special Needs Education , -.

Kök, M., Balcı, A., Bilgiz, Ş. (2017). "Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisine yönelik metaforları". Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi, 9(36), 290-302.

Loreman, T. (2007b). "Seven pillars of support for inclusive education: Moving from 'Why?' to 'How?'". International Journal of Whole Schooling, 3(2), 22-38.

MEB. (2020). "Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bilgilendirme Raporu". 15.01.2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/24125946_2020yiliBilgilendirmeRaporu.pdf adresinden erişilmiştir.

Mertoğlu, H., Sarı, O. T., Pusmaz, A. ve Balçın, M. D. (2020). "Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri". Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 51 (51), 68-89.

Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu, H. (2008). "Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlerinin Gönderme Tanılama Yerleştirme İzleme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Önerileri". Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), (s.189-206).

Özgüler. E. B. (2003). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin karşılaştıkları yönetsel stres kaynakları. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Öztürk, D., & Başkonuş, T. (2022). "Metaphorical perceptions of preservice teachers towards inclusive students". International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 7(17), 804-834.

Saban, A. (2006). "Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları". Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Muğla.

Saban, A. ve Koçbeker Eid, B.N.(2017). "Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma öğrencisine yönelik metaforik algıları". Pegem İndeks, 516-526.

Şahbaz, Ü., Atılgan, H.,& Aydemir, D. (2018). "Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ölçek uyarlama çalışması". Kastamonu Education Journal, 26(6), (s. 1843-1850).

Sahillioğlu, D. E. (2020). "Okulöncesi öğretmenlerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması". Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1(1), (s. 24-41).

Sarı, H., Pürsün, T. (2016). Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma/Bütünleştirme. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sola Özgüç, C., Uzunkol, E. ve Uysal, A. Z. (2019). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine İlişkin Metaforik Algıları". Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2(1), (s. 48-63).

Sulasmi, E., & Akrim, A. (2020). "Management construction of inclusion education in primary school". Talent Development & Excellence, 12(1), 334-342.

Şakar, S., & Köksal, M. S. (2021). "Metaphors of prospective special education teachers towards twice exceptionality". Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22(3), (s.1924-1941)

Talas, S. (2017). "Investigation of preservice preschool teachers' perceptions of "inclusive student" through metaphors". Journal of International Management Educational and Economics Perspectives, 5 (2) , 34-44.

Tiryakioğlu, Ö. (2009). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tiryakioğlu, Ö. ve Avcıoğlu, H. (2013). "Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Özel Eğitim Bölümünün Sorunlarını Algılamaları". Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG), 2(1), (s.13-29).

Valeo, A. (2008). "Inclusive education support systems: teacher and administrator views". International Journal of Special Education, 23 (2), 8-16

Yaşar, V. (2012). "Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) Görev Yapan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) Müdürlerinin Yöneticilik Becerileri ile Bazı Yönetici Davranışlarına İlişkin Görüşleri". Millî Eğitim Dergisi, 42 (195), (s. 5-22).

Yazıcıoğlu, T.(2019). "Anadolu lisesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi". OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14(20), (s. 394- 420).

Yazıcıoğlu, T., ve Kargın, T. (2018). "Serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda gerçekleştirilen kaynaştırma modeline ilişkin paydaş görüşleri". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(4), (s. 643-678).

Yıkmış, N. (2006). İl millî eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Bolu.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Oktay AKSOY[1], Ramis DİKYOL[2], Ceren BAHADIR[3], Duru KAYACI[4], Esma YİĞİT[5]

ÖZET

Araştırmada, COVID-19 pandemisi sebebiyle ilk defa tüm sınıf seviyelerinde yoğun biçimde deneyimlenen uzaktan eğitim sürecinin öğrencilere sağladığı fayda ve ortaya çıkan aksaklıklar belirlenerek, sonraki süreçlerde uzaktan eğitim yönteminin etkin ve verimli olarak kullanılması için öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla ölçüt örnekleme yöntemiyle on iki öğrenci ve on iki öğretmen seçilmiş ve seçilen öğrenci ve öğretmenlere gerekli literatür taraması sonucu oluşturulan uzaktan eğitim sürecine yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiş, sorulara verilen cevaplar doğrultusunda yapılan içerik analizi ile uzaktan eğitim sürecine yönelik tematik çıkarımlar oluşturulmuş ve uzaktan eğitimin iyileştirilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yoğunlukla bilgisayar ve internet altyapısında, motivasyon süreçlerinde, sosyal ilişkilerde sorunlar yaşadıkları, öğretmenlerin ise bilgisayar ve internet altyapısında, sağlıkta, öğrencilerle iletişimde, öğrencilerin devam-devamsızlıklarının takibinde ve öğrencileri motive etme süreçlerinde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinin eğitim-öğretimin devam etmesi, bireysel öğrenme, sorumluluk kazanma, virüsten korunma, bilgiye kolay ulaşma ve zaman tasarrufu yönünden, öğretmenler ise eğitimin devamlılığı, materyale erişim ve zaman tasarrufu yönünden faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesine yönelik olarak ise öğrenciler uzaktan eğitimde kameraların öğrenciler tarafından açılması, ebanın zenginleştirilmesi ve ders sayısının azaltılmasına yönelik öneriler belirttikleri sonucuna ulaşılırken; öğretmenlerin de teknik sorunların giderilmesi, öğrenci devamsızlığının otomatik olarak devamsızlığa işlenmesi, öğrencilerin kameralarının açık tutulması,

[1] Meb, Öğretmen Dr., oktay-aksoy@hotmail.com
[2] Meb, Öğretmen ramisdikyol@hotmail.com
[3] Meb, Öğrenci cerebahadir4@gmail.com
[4] Meb, Öğrenci durukayaci0@gmail.com
[5] Meb, Öğrenci esmaygtt10@gmail.com
Bildiri Tübitak 2204 A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Kapsamında Yürütülen Çalışmadan üretilmiştir.

öğrencilerin sınav yapılması ve ebanın içerik olarak zenginleştirilmesi yönünde öneriler sundukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, uzaktan eğitim, eba, teknik sorunlar, motivasyon

ABSTRACT

In the study, the benefits and the problems of the distance education process, which was experienced intensely at all grade levels due to the COVID-19 pandemic, were aimed to be determined, and suggestions were made for the effective and efficient use of the distance education method in the following processes. In theresearch the qualitative research designs, were used. In order to collect data, twelve students and twelve teachers were selected by purposive sampling method, and open-ended questions about the distance education process created as a result of the necessary literature review were asked. By means of the themes obtained, the aspects of distance education were thematized and suggestions for the improvement of distance education were included. According to the results of the research, it has been concluded that teachers and students mostly experience problems in computer and internet infrastructure, motivation processes, social relations, while teachers experience problems in computer and internet infrastructure, health, communication with students, tracking students' attendance and motivating students. While the students stated that they found the distance education process beneficial in terms of continuation of education, individual learning, gaining responsibility, protection from viruses, easy access to information and time saving, teachers stated that they found it beneficial in terms of continuity of education, access to materials and saving time. In order to improve the distance education process, it was concluded that the students made suggestions for opening the cameras in distance education, enriching the eba and reducing the number of lessons, while the teachers also stated the finding solutions to technical problems, the automatic recording of student attendance, keeping the students' cameras on, holding the exams online and enriching the content of the eba.

Keywords: pandemic, distance education, eba, technical problems, motivation

1. GİRİŞ

Aralık 2019 yılında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan COVID-19 hastalığı dünyanın belki de hiç beklemediği bir hızda tüm dünyaya yayılmış, devletleri birçok alanda içinden çıkılması çok zor durumlarla karşı karşıya bırakmıştır. Bu zorluklardan en önemlisi de öğrencilerin eğitim-öğretime devamlarının nasıl sağlanacağı sorusuna cevap bulmak olmuştur. UNESCO (2020) okul kapatma kararlarından etkilenen öğrenci sayısının bir milyar öğrenciye ulaştığını rapor etmiştir. Salgının, yayılma biçimi ve hızı sebebiyle öğrencilerin ders ortamlarını yüz yüze kullanamayacağı, sağlık literatüründe ve hükümetlerce ifade edilmiştir. Ulaşılan bu istenmeyen sonuçtan sonra uzaktan eğitim kavramı öğrenci, veli ve öğretmenlerin odak noktası halini almıştır. Uzaktan eğitim, öğrenciden veya zamandan bağımsız olarak öğrenenlere planlanmış bir öğrenme materyalinin sunulması olarak tanımlanmıştır (Moore, 1990). Planlanmış materyalin öğrenciye sunulmasında ise farklı yöntemlerin ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Televizyon yayınları ile başlayan uzaktan eğitim süreçleri sonraları teknolojideki gelişim ile birlikte sesli kitap, e-kitap, bilgisayar programları, sanal ortamların yaygınlık kazanmasıyla birlikte de ses, görüntü, dosya, ekran paylaşımı gibi günümüz şeklini almıştır (Özgür ve Özkanal, 2017). Geçmişten günümüze gelişme gösteren uzaktan eğitimin öğrencilere ve eğitim öğretim ortamlarına sağlamış olduğu birtakım yeniliklerden de bahsetmek mümkündür. Uşun (2006) uzaktan eğitimin ülkelerin gelişimlerine fırsatlar sunduğunu, bağımsız öğrenme fırsatları sunduğunu, bireysel sorumluluk duygusunu geliştirdiğini, öğrenme ortamı, yöntem ve teknikleri için esneklik sunduğunu, hizmet sunumunun ucuz olduğunu, öğrenme yöntem ve tekniklikerinin çeşitlendirilebilmesine olanak sağladığını ve eğitim programlarında eşgüdüm sağladığını ifade etmektedir. Diğer taraftan Uşun (2006) uzaktan eğitimin, duyuşsal ve psikomotor becerilerin kazandırılmasında etkisiz olduğu, bağımsız çalışma becerisi olmayan öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurabileceği, bireyin sosyalleşmesi açısından problemler doğurabileceği, öğrenme süreçlerinde kullanılan materyallere ulaşımda sıkıntılar oluşabileceği, yüz yüze grup etkinliklerine oranla öğrenme etkililiğinin daha düşük düzeyde kalacağını ifade ederek uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine de vurgu yapmıştır. Nitekim, Panigrahi, Srivastava ve Sharma (2018) uzaktan eğitimde öğrenme sonuçlarını geliştirmek için öğrenci toplulukları arasındaki iletişimin sağlanması amacıyla uzaktan eğitimin sanal topluluklar halinde verilmesi gerekliliğini belirtirken Kaya ve Keskin (2020) uzaktan eğitimi değerlendirmek üzere 652 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türündeki araştırmalarında öğrencilerin uzaktan eğitimde öğrenilenleri çabuk unuttuklarını, eğitimler sırasında teknik sorunlar yaşadıklarını, öğretmenlerle rahatça iletişim kuramadıklarını ve uzaktan

eğitimin yüz yüze eğitime bir alternatif olmadığını rapor etmişlerdir. Galusha (1998) da uzaktan eğitimin öğrenciyi, öğrenmenin merkezine alan ve kendi sorumluluklarını yükleyen bir yapı olduğundan bahsederek uzaktan eğitim ortamlarında etkin bir öğrenmenin ortaya çıkması için eğitim veren öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını doğru analiz ederek karakteristik yapılarını çok iyi tanımaları gerektiğini ifade etmiş; öğrencilerin ihtiyaçlarını ve karakteristik özelliklerini tanımanın onların uzaktan eğitim sürecine katılmalarında istekli olup olmadıklarını belirlemek için kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Galusha (1998)'in de ifade ettiği gibi uzaktan eğitimde öğrenmenin, öğrenci merkezli bir yapı sergilemesi sebebiyle uzaktan eğitim sürecine katılan öğrencilerin motivasyonlarının sağlanıp sağlanmadığı da tartışılması gereken önemli bir soru olarak ortaya çıkmaktadır. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, Bayraktar (2020) uzaktan eğitimi sürecindeki teknik aksaklıklar ve sosyalleşme sürecindeki sorunlar sebebiyle öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının oldukça düşük düzeyde seyrettiğini rapor etmişler ve öğrencilerin teknik donanım ve bilgi eksikliklerinden kaynaklı sorunların uzaktan eğitime ulaşma açısından eşitsizlik doğurduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, Birleşmiş Milletler Eğitim Departmanı (2020) dünya genelinde 830 milyon öğrencinin okuldan başka bir yerde bilgisayara ulaşamadığını ve bu öğrencilerin %40'ının ise okul dışında internet erişimine sahip olmadığını rapor ederek uzaktan eğitim sürecindeki teknik donanım sorunlarını ortaya koymuştur. Söz konusu durum, öğrenciler arasındaki sosyal statü farklılıklarının uzaktan eğitim sürecine olumsuz etkisi olarak ifade edilebilir. Maddi olanaklardaki yetersizliğin yanında ebeveynlerin eğitim düzeyinin yükselmesiyle öğrencilerinin akademik başarılarının artmasının (Özer ve Perc, 2020) sıklıkla rapor edilen bir bulgu olması anne baba eğitim düzeyinin de uzaktan eğitime olumlu ya da olumsuz etki olasılığını da ortaya koymaktadır (Suna ve Özer, 2020). Anne ve baba eğitim düzeylerinin de öğrencilerin uzaktan eğitimden faydalanma niteliklerini belirleyebileceği de diğer önemli bir eşitsizlik sorunu olarak ortaya çıkabilir. Nitekim Akyavuz ve Çakın (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde velilerle ilgili olarak akademik yetersizlik, geri dönüt vermeme, ulaşılamama, ilgisiz davranmaları, ders çalıştırma alışkanlığının olmaması, teknolojik yetersizlik, istekli olmamaları, kaygılı olmaları, durumdan sıkılmaları ve ihtiyaçlarını bildirmemeleri gibi sorunlar yaşadıklarını rapor etmişlerdir. Sonuç olarak, uzaktan eğitim sürecinin öğrencilere sunulacak programların standart hale getirilmesi, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme imkânları sağlaması, hizmet sunum imkânlarının maliyetinin az olması, öğrenenlerin kendi başına iş yapabilme ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına imkân hazırladığı gibi avantajlarının olduğunu ifade etmek mümkündür. Diğer taraftan, uzaktan eğitim sürecinde teknik sıkıntılar, öğretici rehberliğinden yoksun olma, uzaktan eğitim alan bireylerin kişisel özelliklerinin

tanınmaması nedeniyle ortaya çıkan sorunlar, sosyal öğrenme ortamlarından yoksunluk gibi dezavantajlarından da bahsedilebilir. Araştırmada, Türkiye'nin pandemi süreci içerisinde yoğun olarak deneyimlediği uzaktan eğitim süreçlerinin öğrencilere ve öğretmenlere sağladığı imkânlar ile öğrencilerin öğrenmelerinde ortaya çıkması muhtemel sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde, uzaktan eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi için de önerilere yer verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın amacı "Türkiye'de yaklaşık son bir yıl içerisinde yoğun olarak kullanılan uzaktan eğitim sürecinin, öğretmen ve öğrencilerin düşünceleri doğrultusunda fayda-yarar maliyetini ortaya çıkarmak; ortaya çıkarılan fayda-yarar analizi sonucunda da uzaktan eğitim sürecinde gerekli iyileştirmelerin yapılarak daha sonraki uzaktan eğitim süreçlerinin daha nitelikli ve işlevsel hale getirilmesi için öneriler ortaya koymak" olarak belirlenmiş ve araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Uzaktan eğitim sürecine dâhil olan öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinin, sürece katılan öğrencilere faydaları nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecine katılan öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
4. Uzaktan eğitimin geliştirilmesene yönelik olarak sürece katılan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmada veriler temel nitel araştırma teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler ise esnekliği nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, önceden planlanmış sorular görüşülenlere sorulur ancak, görüşmenin akışına göre alt ve yan sorular görüşmeci tarafından sorulabilir (Türnüklü, 2000). Bu kapsamda, görüşmenin temelini bozmayacak ve görüşülenleri yönlendirme amacı taşımayacak sorulara da yer verilmiştir.

Araştırmada toplanan veriler ses kaydıyla kayıt altına alındıktan sonra yazıya geçirilmiş ve içerik analizi ile analiz edilerek uzaktan eğitime yönelik temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi, "sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001; s. 22). Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular, içerik analizi ile kodlaştırılarak öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmada, örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmaya on iki Anadolu Lisesi öğretmeni ile on iki Anadolu Lisesi öğrencisi dahil

edilmiştir. Araştırmada örneklem seçim ölçütü "uzaktan eğitim sürecine katılmış öğretmen ve öğrenciler ve her sınıf düzeyinden üç öğrenci" olarak belirlenmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya uzaktan eğitim sürecine katılmış ve lise düzeyinde öğretmenlik yapan on iki öğretmen ile lise düzeyinde öğrenim gören on iki öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilere yönelik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Grup Düzeyi	Cinsiyet	Branşı	Sınıf
Öğrt1	K	Biyoloji	
Öğrt2	E	Fizik	
Öğrt3	K	Matematik	
Öğrt4	K	Rehberlik	
Öğrt5	E	İngilizce	
Öğrt6	K	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	
Öğrt7	E	Türk Dili ve Edebiyatı	
Öğrt8	K	Tarih	
Öğrt9	E	Kimya	
Öğrt10	E	Coğrafya	
Öğrt11	E	Müzik	
Öğrt12	E	Beden Eğitimi	
Öğr1	K		12
Öğr2	E		9
Öğr3	K		9
Öğr4	K		11
Öğr5	K		10
Öğr6	E		11
Öğr7	E		12
Öğr8	E		10
Öğr9	K		11
Öğr10	K		12
Öğr11	K		11
Öğr12	K		12

2.2. Görüşme Formu

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilere ve öğretmenlere literatür taraması ve uzman görüşleri sonucunda ortaya çıkan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Açık uçlu sorular yönlendirme taşımayacak şekilde ve öğretmen ve

öğrencilerin görüşlerini ortaya koyacak, kesin cevap içermeyen, evet-hayır gibi kısa cevapları olmayan sorulardan oluşturulmuştur (Patton, 1990). Ayrıca, görüşmelerden elde edilen cevaplar doğrultusunda, görüşülenleri yönlendirme amacı taşımayacak ek sorular da sorulabilmiştir. Görüşme formunda kullanılan sorular aşağıda sunulmuştur;

1. Uzaktan eğitim hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinin sorunlarıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinin faydalarıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesine yönelik düşünceleriniz nelerdir?

3. BULGULAR

Bu bölümde nitel veri analizi sonucunda elde edilen veriler; çalışma başında yapılan alan literatür taraması ve görüşmeler sürecinde belirlenen araştırma sorularına cevap aramak için kullanılmıştır. Araştırmanın soruları olan "Uzaktan eğitim sürecine dâhil olan öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri nelerdir?" "Uzaktan eğitim sürecinin, sürece dâhil edilen öğrencilere faydaları nelerdir?" "Uzaktan eğitim sürecinde sürece katılan öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı sorunlar nelerdir?" ve "Uzaktan eğitimin geliştirilmesene yönelik olarak sürece katılan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?" sorularına cevap aranması amacıyla içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorularına cevap aramak amacıyla uzaktan veya yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler öğretmen ve öğrencilerin izinleri doğrultusunda kayıt altına alınmış, kayıt altına alınan görüşmeler yazıya geçirilerek yazılı görüşme kayıtları oluşturulmuş ve içerik analizi bu kayıtlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin Algıları

Araştırmanın birinci sorusuna cevap bulmak amacıyla öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda oluşturulan temalara ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir. Araştırmada, katılımcılara "Uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz? Uzaktan eğitim hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" şeklinde açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar öğretmen ve öğrenci gruplarına göre Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin Algıları

Grup	Kodlar
Öğretmen	Pandemi sebebi (6) Alternatif bir eğitim sistemi (4) Görüşme fırsatı (3) Fayda (6) İletişim (3)
Öğrenci	Pandemi sebebi (2) Alternatif bir eğitim sistemi (7) Sosyalleşme sorunu (2) Fayda (3) Dersi Anlama (5) Fırsat (3)

Uzaktan eğitime yönelik olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine özgü bir tanım geliştirdikleri ve bu tanımlarda uzaktan eğitime yönelik algılarının da ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Öğretmenler ve öğrencilerin bir kısmı uzaktan eğitim sürecinin pandemi sürecinden kaynaklanan bir sistem olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen ve öğrencilerin bazılarında uzaktan eğitimin, bir eğitim yöntemi olmaktan ziyade bir zorunluluk olarak algılanması dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bu konuyla ilgili olarak bir öğretmen şunları ifade etmiştir;

> "Uzaktan eğitim pandemi sürecinde ortaya çıkmış eğitim sorunlarını gidermeye yönelik kısa dönem için planlanmış eğitim çalışmasıdır. Mecburiyetten yapılan bir çalışma. Öğrenci ve öğretmenlerin bir araya gelememesinden kaynaklanıyo. Eğitimde sürekliliğin gerekliliği tartışılmaz bu yüzden bakanlık tarafından pandemi sürecinde ki eğitim eksikliğini gidermek için uygulanmakta." (Öğrt5)

Benzer biçimde bir başka öğrenci de uzaktan eğitimi aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır;

> " Pandemi sürecinde ne kadar isyan de edilse alınabilecek en güzel önlemlerden, en doğru kararlardan biriydi. Eğitimi tamamen durdurmak daha büyük felaketlere yol açabilir bence." (Öğr1)

Uzaktan eğitim, öğrenenlere planlanmış etkinliklerin uzaktan eğitim araçlarıyla kazandırılması olarak tanımlansa da (Moore, 1990) pandemi sürecinin

uzaktan eğitimi zorunluluktan ortaya çıkmış bir yöntem olarak algılanmasına neden olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu sonucun aksine, bazı öğretmenler ve öğrenciler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime en azından bir alternatif olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir;

> "Uzaktan eğitim çağımızın bir gereği. Özellikle bu salgın döneminde eğitim öğretim devamı açısından vazgeçilmez oldu ve yüz yüze eğitime bir alternatif oldu. Yer ve zaman kısıtlaması olmadan geniş kitlelere esnek ve sürekli bir öğrenme ortamı sunuyor. Öğrencilerin akademik, kişisel ve teknolojik becerilerinin gelişmesini sağlıyor." (Öğrt10)

> "Bu pandemi sürecinde okula gidemesek de derslerden geri kalmamak için kullanmak mecburiyetinde olduğumuz bir uygulama." (Öğr12)

İfadelerden, uzaktan eğitimin alternatif bir yöntem olduğu ifade edilmiş olsa da öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim ve öğretimden daha üstün bir öğrenme-öğretme yöntemi olmaması olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabilir. Diğer taraftan, öğretmenlerden bazıları, uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerle en azından bir görüşme olanağı sunduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir;

> "…..Ama eğitim öğretim açısından olumlu bulmuyorum. Çok işe yaradığını düşünmüyorum. Ama yine de bir etkileşim olması güzel." (Öğrt3)

> "Uzaktan Eğitim pandemi sürecinde öğrencilerin eğitim ortamından uzak kalmalarını engellemek adına faydalı. Ülkemizin uzaktan eğitime başvurması bir kazanımdır çünkü bunu başaramayan birçok ülke var." (Öğrt7)

Öğretmenlerin öğrencilerle görüşebilmelerine bir fırsat olarak algılamalarının tersine öğrenciler uzaktan eğitimin sosyalleşme sorunlarına yol açtığını aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir;

> "…Bir yandan da okuldaki samimi ilişkileri ortadan kaldırırken sosyalleşmeyi de azalttı…" (Öğr.8)

Sonuç olarak, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin, pandemi sürecindeki koşullara paralel olarak şekillendiği ve pandemi ile uzaktan eğitimi özdeşleştirerek uzaktan eğitim tanımı geliştirebildikleri ifade edilebilir.

Uzaktan eğitim konusundaki düşüncelere yönelik soruya verilen cevaplar arasında öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitimin niteliğine de odaklanmaları da dikkat çekicidir.

Bazı öğretmen ve öğrenciler uzaktan eğitim sürecinin faydalı olduğu yönünde görüş belirtirken bazıları ve görece çoğunluğu uzaktan eğitimin faydasız olduğunu belirtmişlerdir. Şöyle ki;

> "Eğer dokümanlarımız yeterliyse elimizde yeterli kaynak varsa ve öğrencilerin hazırbulunuşluğu uygunsa güzel bir eğitim süreci oluyor. Ben faydalı buluyorum." (Öğrt1)

> "Ama eğitim öğretim açısından olumlu bulmuyorum. Çok işe yaradığını düşünmüyorum. Ama yine de bir etkileşim olması güzel." (Öğrt3)

> "Bana göre çok büyük bir faydası yok. Ama yine de hiç yoktan iyidir."(Öğr2)

> "Uzaktan eğitimin çok kötü olduğunu düşünmüyorum ama biz alışık olmadığımız için sürekli yüz yüze eğitime alışık olduğumuz için adapte olamadık bu duruma ve uzaktan eğitimde bir disiplin yok bana göre devamsızlık sıkıntısı var..." (Öğr10)

Diğer taraftan öğretmen ve öğrencilerin, uzaktan eğitimin tanımında iletişim sorunlarına da dikkat çektikleri gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitimin niteliğinin iletişim sorunlarıyla ilgili olduğu bazı öğretmen ve öğrenciler tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

> "Uzaktan eğitim yapabilirsek oldukça uygun fakat yüz yüze eğitimin yerini tutamaz. Yani yüz yüze eğitimle biz öğlencilerin yüzüne bakarız öğrencilerin anlayıp anlamadığını ortaya çıkartabiliriz. Uzaktan eğitimle bu pek mümkün olmuyor. Dolayısıyla soruların tam anlaşılıp anlaşılmadığını tam bilemiyoruz. Sınıf ortamına göre şu yönden avantajlı yani daha çok soru çözümü oluyor." (Öğrt2)

> "Tabi ki örgün eğitim gibi etkili değil fakat özellikle müzik, resim ve beden eğitimi dersi için zorlu bir süreç oldu. Öğrenciye uzaktan da bunun yapılabildiğine inandırmak, şartlandırmak ve öğrenciye ulaşmak zor oldu bizim için." (Öğrt11)

> "Bir yandan da okuldaki samimi ilişkileri ortadan kaldırırken sosyalleşmeyi de azalttı."(Öğr8)

Uzaktan eğitim sürecinde bazı öğrenciler de dersin anlaşılması konusunda problemler yaşadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir;

> "Uzaktan eğitim bir yandan iyi bir yandan kötü. Şöyle iyi evde çalışma zamanımız arttı okuldan gelip yorulmuyoruz en azından. Ama çok fazla anlama sıkıntısı çekiyoruz bazen. Kişiden kişiye değişen bir konu..." (Öğr3)

"Uzaktan eğitim bizi hem psikolojik hem akademik olarak kötü etkilediğini düşünüyorum." (Öğr4)

Uzaktan eğitim konusunda öğrencilerin görüşleri arasında dikkat çekici diğer bir husus ise uzaktan eğitim sürecinin fırsat eşitsizliğine neden olduğu yönündedir. Öğrencilerin bazıları uzaktan eğitim sürecinin yarattığı fırsat eşitsizliğini şu şekilde ifade etmişlerdir;

"...Uzaktan eğitim öğrenciler arasında fırsat eşitliği sunmuyor. Öğrenci arkadaşlarımızın birçoğu köylerde ya da kırsal kesimlerde yaşadığı için onların internetle ilgili sıkıntıları veya maddi durumlarından dolayı teknolojik aletlere ulaşamamaları yani imkân yetersizliğinden derse katılım sağlayamıyorlar bu da ilerde olacağımız sınavda çıkacak konularının eksik olması demek."(Öğr6)

"...Konularda geri kalmamak için başarılı oldu. Ama etkisi az yeterince iyi anlaşılmıyor." (Öğr7)

3.2. Uzaktan Eğitimin Faydalarına Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin Algıları

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap bulmak amacıyla öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda oluşturulan temalara ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitimin Faydalarına Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin Algıları

Grup	Kodlar
Öğretmen	Eğitimin devamlılığı (6) Materyale erişim kolaylığı (3) Zaman tasarrufu (3)
Öğrenci	Eğitim devamlılığı (7) Bireysel öğrenme (3) Sorumluluk kazanma (2) Virüsten korunma (2) Bilgiye ulaşım kolaylığı (2) Zamandan tasarruf (2)

Uzaktan eğitimin öğrencilere sağladığı faydalara yönelik yapılan içerik analizi sonucuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitimin faydalarına yönelik görüşlerinin üç tema üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan birincisi uzaktan eğitimin, eğitim ve öğretim hizmetlerinin devamlılığının sağlanmasına yönelik işlevi olmasına yapılan vurgudur. Öğretmenler, pandemi süresince, uzaktan eğitimi, eğitim ve öğretimin devamlılığının sağlanması için alternatif bir yol olarak görmektedirler. Şöyle ki;

> "Faydaları alternatif bir eğitim programı oluyor. Hani ne olur okul açılır yüz yüze eğitim başlar eksik konularda tekrar uzaktan eğitimle telafi yapılabilir. Ders işlerken de derse katılım düzgünse yani motivasyon tamsa dikkatlerde dağınık değilse bence faydalı." (Öğrt1)

> "Aslında biz uzaktan eğitimi zorunluluktan yaptık. Âmâ bunun faydasını ilerde yüz yüze eğitim başladığında ve sınavlar olduğunda göreceğiz. Ben yüz yüze eğitime geçtiğimizde işlediğimiz konularla ilgili bir sınav yapmayı düşünüyorum." (Öğrt9)

> "Evet tabii ki yüz yüze eğitimin yerini tutamasa da hiç olmamasından da böyle bir şey de en azından devamlılığı sağlamış olur, aradaki kopukluğu engellemiş olur."(Öğrt6)

Uzaktan eğitimin faydalarına yönelik olarak ortaya çıkan diğer bir tema ise öğretmen ve öğrencilerin ders işleyişleri esnasında kullanacakları materyallere erişim olanaklarının kolaylaşması ve zamandan tasarruf olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu durumu şöyle ifade etmiştir.

> "...Artıları şunlardır: Soru adedi ve çözümü olarak birçok materyal var elimizde..." (Öğrt9)

> "...Okula hazırlanma ve yolda geçirdiğimiz zaman olmadığı için zamanı daha kaliteli kullandık." (Öğrt8)

> "...Uzaktan eğitimle farklı yerlerde olsak da eğitimi bir kılabiliyoruz, istediğimiz zamanda istediğimiz kişiye ulaşabiliyoruz ve bu bence bir alternatif olabili..." (Öğrt6)

Uzaktan eğitimin öğrencilere sağladığı faydalara yönelik yapılan içerik analizi sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitimin faydalarına yönelik görüşlerinin altı tema üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan birincisi uzaktan eğitimin, eğitim ve öğretim hizmetlerinin devamlılığının sağlanmasına yönelik işlevi olmasına yapılan vurgudur. Öğrenciler, pandemi süresince, uzaktan eğitimi, eğitim

ve öğretimin devamlılığının sağlanması için alternatif bir yol olarak görmektedirler. İlgili temaya ait öğretmen ve öğrencilerin görüşleri şu şekildedir;

"...Okula gidemediğimiz için hiç yoktan iyidir."(Öğr2)

"... Eğitimi tamamen durdurmak daha büyük felaketlere yol açabilir bence. (Öğr 1)"

"...Faydaları yine de derslerimizden geri kalmamamış olmamız. Bu bizim için büyük bir avataj.(Öğr3)"

"... Konularda geri kalmamak için başarılı oldu(Öğr7)"

"...Yüz yüze eğitim kadar yararlı olmasa da derslerden uzak kalmamamızı sağlıyor(Öğr5)"

Uzaktan eğitimin faydalarına yönelik olarak ortaya çıkan diğer bir tema ise öğrencilerin bireysel öğrenmeleri, virüsten korunma, bilgiye ulaşım kolaylığı ve zamandan tasarruf, öğrencilerin sorumluluk kazanmaları olarak ortaya çıkmıştır. Şöyle ki;

"...kendimi şu şekilde motive ediyorum, okulda anlamadığım konuları eve geldiğimde internetten mesela video izleyerek anlamaya çalışıyordum online eğitimde buna benzetmeye çalışarak kendimi motive ediyorum.(Öğr11)"

"...Konuları öğrenmek için fazladan çaba sarf etmemiz gerekiyor.(Ceren Uzunöz)"

"...Sorumluluk sahibi olmayı öğretti. Ve kendi sorunlarımızı kendi kendimize çözebilmeyi öğretti.(Öğr4)"

"...Faydalarından en büyüğü daha iyi korunmamızı sağladı ve az kişiyle temas etmemizi sağladı.(Öğr1)"

"...Evde kalarak corona olma riskimiz azalttı...(Öğr4)"

"...Teknolojik aletlerle ders işlediğimiz için bilgiye daha çabuk ulaşabiliyoruz...(Öğr6)"

"... Etütlerimiz için okuldan sonra da okulda kalıyorduk ve eve varma süremiz bayağı geç oluyordu...(Öğr12)"

"...Faydası dediğimizde benim aklıma ilk olarak zaman kavramı geliyor. Zamandan tasarruf etmiş olduk...(Öğr8)"

3.3. Uzaktan Eğitimin Faydalarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Algıları

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevap bulmak amacıyla öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda oluşturulan temalara ilişkin bulgulara aşağıdaki Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Uzaktan Eğitimin Zararlarına Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin Algıları

Grup	Kodlar
Öğretmen	Altyapı yetersizliği/Teknik sorunlar (10) Sağlık Problemler (3) Devamsızlık (3) İletişim Sıkıntısı (5) Motivasyon Düşüklüğü (3)
Öğrenci	Anlama Güçlüğü (3) Motivasyon Eksikliği (6) Teknik Sorunlar Altyapı Yetersizliği (5) Fırsat Eşitsizliği/Maddi Sıkıntılar (4) Somut Materyal ve Aktivite Eksikliği (2) Sosyalleşme (3) Sağlık Problemleri (2)

Uzaktan eğitimin zararlarına yönelik yapılan içerik analizi sonucuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik görüşlerinin beş tema üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan birincisi uzaktan eğitimin, eğitim ve öğretim hizmetlerinin teknik altyapı yetersizliği ve teknik sorunlar yüzünden eğitimin aksaması üzerine yapılan vurgudur. Öğretmenlerin, bu teknik sorunlar sebebiyle ortaya çıkan aksaklıklara karşı tepkilerinin yoğunluğu dikkat çekicidir. Örneğin;

> "...Sorunları yine alt yapı yetersizliği... Onun dışında internet bağlantılarında kopukluk oluyo o konuda sıkıntılar yaşanıyor... (Öğrt1)"

> "...Bir de öğrencilerin katılımlarında yeterli imkânı var mı bilemiyoruz. İntrernet, bilgisayar gibi...(Öğrt2)"

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak belirttikleri görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak ortaya çıkan diğer bir tema ise öğretmenlerin sağlık problemleri yaşamasıdır.

> "...Uzun bir süre bilgisayar, televizyon karşısında kalan öğrenci ve öğretmenlerde ortopedik rahatsızlıklar başta olmak üzere göz sağlığı problemleri, baş ağrısı ve uzun süre radyasyona maruz kalmaktan dolayı sağlık sorunları ortaya çıkabilmektedir...(Öğrt10)"

> "...Problemlerimiz başlıca göz yorgunlukları, uyku problemleri...(Öğrt4)"

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak belirttikleri görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak ortaya çıkan diğer bir tema ise öğretmenlerin öğrencilerin yoklamasını almada ve onların katılım sağlamalarını yönlendirme gibi sorunlarla karşı karşıya olduklarını ortaya koyan devamsızlık teması olarak ortaya çıkmıştır. İlgili durum bazı öğretmenler tarafından şöyle açıklanmaktadır;

> "...öğrencilerin dersleri takip etme zorunluluğunun olmaması en büyük sorunlardan biridir.(Öğrt7)"

> "...En büyük sorunu katılımın az olması...(Öğrt2)"

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak belirttikleri görüşleri doğrultusunda Uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak ortaya çıkan diğer bir tema ise öğretmenlerin öğrencilerle kaliteli bir biçimde iletişim sağlayamamasıdır. Bu konuda bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekilde ortaya çıkmıştır;

> "...Uzaktan eğitimin sorunları tam olarak iletişim haline geçemiyoruz. Onların öğrenip öğrenmediğini anlayamıyoruz. Ne gibi sorunları var anlayamıyoruz yani sadece konuları anlatıyoruz en büyük sorunu bu bence.(Öğrt3)"

> "...öğrenciyle iletişime geçememe... Örneğin öğrenci giriyor derse mikrofonu aktif değil. O öğrenci bizim öğrencimiz mi bilemiyoruz. Bazı öğrencilerle iletişim
>
> sorunumuz oluyor. Bazılarıysa hiç derse girmiyor. Özelden yazdığımız halde görüp geri dönüş yapmayan öğrencilerimiz var. Bu geri dönüşler olmayınca okul idaresine ya da rehber öğretmenine bildiriyoruz ama ona rağmen geri dönüş yapmayan öğrenciler de mevcut.(Öğrt11)"

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak belirttikleri görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak ortaya çıkan

diğer bir tema ise öğrencilerin motivasyonlarında ortaya çıkan sorunlar olarak belirlenmiştir. İlgili temaya yönelik bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir;

> "...Öğrencilerin katılımı, derse olan ilgisi, motivasyonu yüz yüze eğitimde ki gibi güçlü değil. (Öğrt5)"

Uzaktan eğitimin öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde yol açtığı sorunlara yönelik yapılan içerik analizi sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik görüşlerinin yedi tema üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan birincisi öğrencilerin anlama güçlüğü çekmesi olarak belirlenmiştir. Bu tema kapsamında örnek öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir;

> "...Uzaktan eğitimde konuları anlamada çoğu öğrenci zorlanıyor. Bu bence en büyük sorunlardan biri...(Öğr1)"

> "...Yüz yüzeye göre hiç anlamıyorum. Çok az anlıyorum. (Öğr9)"

Öğrencilerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak belirttikleri görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak ortaya çıkan diğer bir tema ise motivasyon eksikliğidir. Bir öğrenci ilgili durumu şu şekilde ifade etmiştir;

> "...Ders çalışma isteğimiz gidiyor...(Öğr9.)"

Öğrencilerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak belirttikleri görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak ortaya çıkan diğer bir tema ise teknik sorunlar ve altyapı yetersizliği. Teknik sorunlar ve altyapı yetersizliğinin uzaktan eğitimin ilerleyişini olumsuz etkileyen önemli sorunlardan biri olduğu söylenebilir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir;

> "...İnternete veya teknolojik aletlere ulaşamayan öğrenciler için zor bir süreç oldu hala da devam ediyor. Bunlar da imkan yetersizliklerinden kaynaklanıyor. (Öğr9.)"

> "...İnternet donukluğu olduğu zaman öğretmenlerle iletişim kurmakta zorlanıyoruz. Alt yapı yetersizliği var. (Öğr5)"

> "...Herkes aynı şartlarda değil az önce de dediğim gibi internet sıkıntısı yaşayan ve imkânı olmayan birçok kişi var. Mesela geçen hafta elektrikler yoktu ve ders yapamadık ki sınav öğrencileri için de kaybedilecek her gün büyük bir problem. (Öğr10)"

Öğrencilerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak belirttikleri görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak ortaya çıkan

diğer iki tema da fırsat eşitsizliği ve somut materyal eksikliği olarak ortaya çıkmıştır. Bazı öğrencilerin ilgili temaya ilişkin görüşleri şöyledir;

> "...Sorunlarıyla ilgili örnek vermem gerekirse bir evde okul çağında olan 3 kardeş olduğunu düşünelim. Öncelikle her birinin derse katılabilmesi için birer teknolojik aleti olması lazım. İnternete erişimlerinin olması gerekiyor. Her birinin bireysel sessiz bir odaya sahip olması gerekiyor. Ve tüm bunların sağlanabilmesi için ailenin maddi durumunun ortalamanın üstünde olması gerekiyor. Bu aile asgari ücretle geçimini sağlıyorsa çocukların eğitimi sağlıksız olacaktır ya da bazı istek ve ihtiyaçlarını kısıtlamaları gerekecektir ve bu sorunları yaşayan binlerce aile var. (Öğr4)"

> "...Uzaktan eğitim hakkındaki düşüncelerimi şöyle sıralayabilirim: Uzaktan eğitim öğrenciler arasında fırsat eşitliği sunmuyor. Öğrenci arkadaşlarımızın birçoğu köylerde ya da kırsal kesimlerde yaşadığı için onların internetle ilgili sıkıntıları ve ya maddi durumlarından dolayı teknolojik aletlere ulaşamamaları yani imkân yetersizliğinden derse katılım sağlayamıyorlar bu da ilerde olacağımız sınavda çıkacak konularının eksik olması demek. (Öğr6)"

> "... Fizik kimya biyoloji derslerinde laboratuvar da yaptığımız deneyleri yapamıyoruz. Müzik ve beden eğitimi derslerinde yaptığımız aktiviteleri de yapamıyoruz. (Öğr4)"

Öğrencilerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak belirttikleri görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak belirlenen son iki tema ise sosyalleşme ve sağlık problemleri olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler temalara ilişkin aşağıdaki görüşleri ifade etmişlerdir;

> "...Okulda arkadaşlarımızla vakit geçirip eğleniyorduk bazenleri anlamadığımız bir konu olduğunda birbirimize sorabiliyorduk hatta sınavlara bile beraber hazırlanıp çalışabiliyorduk. (Öğr12)"

> "...okuldaki samimi ilişkileri ortadan kaldırırken sosyalleşmeyi de azalttı...(Öğr8)"

> "... Ben arkadaşlarımla birlikte okulda vakit geçirip sorular çözmek istiyorum (Öğr6)"

> "...Telefondan baktığımız için gözlerimiz yoruluyor...(Öğr7)"

3.4. Uzaktan Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin Algıları

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevap bulmak amacıyla öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda oluşturulan temalara ilişkin bulgulara Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Uzaktan Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin x Algıları

Grup	Kodlar
Öğretmen	EBA Zenginleştirilmeli (6) Kamera Açmak (4) Teknik sorunların giderilmesi (7)
Öğrenci	Kamera açmak (3) Altyapı problemleri (4) EBA zenginleştirilmeli (4)

Uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin üç tema üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan birincisi EBA 'nın zenginleştirilmesi yönünde ortaya çıkmıştır. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir;

"... EBA akademikte ki gibi o hazır programlara göre öğrenciler yönlendirilebilir. Bunlar geliştirilebilir yani soru sayısı soru havuzları büyütülebilir. Öğrencilerin seçenekleri

Arttırılabilir...(Öğrt1)"

"…. EBA 'daki canlı ders içerikleri zenginleştirilmeli, etkinlikler, görseller ve animasyonlar arttırılmalı...(Öğrt10)"

"...EBA sistemi canlı derslerde öğrenci devam devamsızlıklarını otomatik kaydedip gerekirse ilgili dersten devamsızlıktan sınıf tekrarında e okul ile entegrasyonu sağlanmalıdır...(Öğrt10)"

"...Uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri kontrol etmek ve doğru yoklama

almak çok zor...(Öğrt8)"

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak belirttikleri görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik düşüncelerinden ikincisi kamera açmak olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, ilgili durumu şu şekilde ifade etmişlerdir;

> "...evde öğrencilere derse girebileceği ve kameralarını açabileceği bir ortam hazırlanmalı...(Öğrt11.)"
>
> "...Geliştirilmesi için birtakım önlemler alınıp öğrencilerin kameralarını açma zorunluluğu getirilebilir. (Öğrt5.)"

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin sorunlarına yönelik olarak belirttikleri görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik düşüncelerinden sonuncusu ise teknik sorunların giderilmesidir. Bu öneri şu şekilde ifade edilmiştir:

> "...Altyapı olması gerekiyor. (Öğrt2)"
>
> "...eğer altyapı, uzaktan eğitim araç ve gereçleri, internet ve materyaller yeterli olduğu sürece uzaktan eğitim olmaması için hiçbir sebep yok. (Öğrt9)"

Uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin sunduğu öneriler doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucuna göre öğrencilerin uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik düşüncelerinden biri de öğretmenlere benzer olarak katılımcıların kamera açması olarak ortaya çıkmıştır. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir;

> "...herkesin kamerasını açıp hocayla iletişime geçmesi lazım. (Öğr2.)"
>
> "...Görüntü açarsak uzaktan eğitimdeymişiz gibi olabilir aslında...(Öğr9)"

Uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin sunduğu öneriler doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucuna göre öğrencilerin uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik bir diğer önerisi de altyapı problemleri olarak belirlenmiştir. Bazı öğrenciler ilgili temaya yönelik olarak şu ifadeleri kullanmışlardır;

> "...Altyapı yetersizlikleri giderilmeli...(Öğr9.)"

"...Bence altyapısal olarak hem EBA canlı ders hem de ZOOM geliştirilmeli çünkü derslerde ekran yansımasının donması, ses kesilmeleri, dersten atılma gibi olayları sıklıkla yaşıyoruz. Hatta bazen sistem çöküyor ve derse bile giremiyoruz ZOOM'da bu sıkıntılar daha az. (Öğr12)"

Öğrencilerin uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik ortaya koydukları bir diğer tema ise EBA'nın zenginleştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Bazı öğrenciler ilgili durumu şu şekilde ifade etmişlerdir;

"...Etütlerimiz için okuldan sonra da okulda kalıyorduk ve eve varma süremiz bayağı geç oluyordu. Bence etütlerimizi online bir şekilde yapabiliriz...(Öğr12)"

"...EBA sistemi de kesinlikle geliştirilmeli...(Öğr8)"

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

"Uzaktan Eğitim; zamandan ve mekândan tamamen bağımsız bir şekilde öğrencinin ve öğretim üyesinin okula gelme zorunluluğu olmaksızın mevcut var olan bilgisayar teknolojileri vasıtası ile tamamen sanal ortamda canlı, görüntülü, sesli olarak derslerin işlendiği, katılımcının istediği zaman bunları tekrar izleyebileceği ve görüntüleyebileceği, günümüz şartlarında eğitim ve öğretimin hızla bilgisayar ortamında geçtiği akılcı, çağdaş, yenilikçi bir eğitim sistemidir" (CBÜ, t.y.). Bu sistem Türkiye'de yoğun olarak 30 Mart 2020 tarihinde ilkokul, ortaokullar ve liseler için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) TV aracılığıyla başladı ve EBA üzerinden internet aracılığıyla devam etti. Günümüzde de EBA TV ve EBA platformu üzerinden eğitim öğretim süreci devam etmektedir. Eğitime evden devam eden öğretmen ve öğrencilerin bu yeni sisteme ayak uydurmaya çalışırken bazı zorluklarla baş etmek zorunda kaldıkları gibi bunun yanında da yüz yüze eğitime kıyasla bazı faydalarla karşılaştıkları söylenebilir. Bu süreçte, öğrenci ve öğretmenlerin teknolojinin eğitimle bütünleşmesinin, eğitim öğretim ortamlarındaki zorlukların ve uzaktan eğitimin öğretim ve öğrenmeye katkısının farkına vardıkları ifade edilebilir. Uzaktan eğitim öncesinde teknolojiye çok fazla yer vermeyen bazı öğretmenleri, uzaktan eğitim sürecinin teknoloji kullanımına mecbur bıraktığı söylenebilir. Araştırmada, bu zorunluluk içerisinde, eğitimde teknoloji kullanımının ortaya çıkardığı problemlere, sağladığı faydalara ve uzaktan eğitime yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin uzaktan eğitimi pandeminin bir sonucu ve yüz yüze eğitime alternatif bir eğitim yöntemi olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, uzaktan eğitim sürecini öğrencilerle görüşme ve iletişim fırsatı sağlayan faydalı bir yöntem olarak tanımlamışlardır. Öğrenciler ise öğretmenlere benzer şekilde uzaktan eğitim yöntemini pandeminin bir sonucu olarak ortaya çıkan alternatif ancak görece faydalı veya faydasız bir yöntem olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler, uzaktan eğitimin, öğretimin devam ettirilmesi ve iletişimin sürdürülmesi için faydalı bir yöntem olarak; öğrenciler de benzer biçimde uzaktan eğitimi pandeminin olumsuz sonuçlarını bertaraf etmek için alternatif bir yöntem olarak tanımlamışlardır. Diğer taraftan, öğretmen ve öğrenciler uzaktan eğitimi iletişim sorunları içeren, dersin anlaşılmasında zorlukları barındıran ve sosyalleşme sorunlarına neden olan olumsuz bir yöntem olarak da ifade etmişlerdir. Benzer biçimde, Zan ve Zan (2020) da uzaktan eğitim sürecinin avantaj ve dezavantajlarını ortaya koymak için yaptıkları çalışmalarında, araştırmaya katılan öğrenciler uzaktan eğitimin avantajlarını uygun ve kullanışlı sistem, etkili öğrenme etkinlikleri, öğrencinin sorumluluklarını alması olarak; dezavantajlarını ise teknolojik sıkıntılar, kültürel ve bölgesel farklılıklar, ders değerlendirme ve puanlandırmadaki adaletsizlikler, derslerin plansız olarak işlenmesi, disipline olamama ve odaklanamama sorunu ve güvenlik sorunu olarak ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, öğrencilerden bir kısmı uzaktan eğitim yöntemini fırsat eşitsizliğine yol açan bir yöntem olarak görmektedirler. Nitekim, Erzen ve Ceylan (2020) da uzaktan eğitimin bilgisayara ve internete erişim sorunu yaşayan öğrenciler yönünden fırsat eşitsizliğine neden olduğunu rapor etmişlerdir. Araştırmanın birinci sorusuna yönelik bulgulardan en dikkat çekici nitelikte olanı, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemini eğitim ve öğretimde kullanılan bir yöntemden ziyade pandemi süreci sebebiyle ortaya çıkmış olan zorunlu bir eğitim öğretim yöntemi olarak algılamalarıdır. Özetle, öğretmen ve öğrencilerin pandemi sürecini ve uzaktan eğitim yöntemini kavramsal olarak özdeşleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimi, eğitimin devamlılığını sağlama, materyale erişim kolaylığı sunma ve zaman tasarrufuna olanak sağlama açılarından faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler de öğretmenler benzer biçimde uzaktan eğitimin, eğitimin devamlılığını sağlama, bireysel öğrenme ve sorumluluk kazanma, virüsten korunma, bilgiye ulaşım kolaylığı gibi fırsatlar sunduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimin, eğitim öğretimin devamlılığına sağlamada önemli bir rol üstlendiğine ve pandemi

sürecinde eğitim ve öğretimi kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşılabilir. Ergönül, Yurt, Günay, Nilgün, Dilek, Kürşad (2020) de pandemi süresince ortaya konulan uzaktan eğitim süreçlerinin temel faydasının öğretimin ve iletişimin devam ettirilmesi yönünde ortaya çıktığını rapor etmişlerdir. Benzer biçimde Bozkurt (2020) da uzaktan öğrenmeye yönelik ortaya koyduğu çalışmasında uzaktan eğitimin faydalarına yönelik olarak öğrenmeye yönelik kolaylaştırıcı nitelikte olması, yaşam boyu öğrenme, öğretimsel hazırbulunuşluk, yapılandırılmış öğrenme, topluluk hissi, özerklik, zaman ve mekân bağımsızlığı, içsel motivasyon ve erişebilirlik temalarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik olarak yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öncelikli sorunun altyapı yetersizliği/teknik sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında sağlık problemleri (ortopedik sorunlar, göz rahatsızlıkları), devamsızlık, öğrenci ve öğretmen iletişiminin yeterli düzeyde sağlanamaması, motivasyon düşüklüğü gibi olası olumsuz etkilerden de bahsetmişlerdir. Öğrenciler de benzer biçimde teknik sorunlar/altyapı yetersizliği, motivasyon eksikliği, devamsızlık ve sağlık problemleri konusunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca dersleri anlamakta zorlanma, fırsat eşitsizliği, somut materyal ve aktivite eksikliği (laboratuvar kullanma, müzik aleti kullanamama), sosyal ortamdan uzak kalma gibi sorunlardan da bahsetmişlerdir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan diğer bir önemli problemin internet ve bilgisayar sağlama gibi teknik problemlerden kaynaklandığı söylenebilir. Pandemi süresince uzaktan eğitime yönelik ortaya konulan bazı araştırmalarda, bu araştırmada olduğu gibi altyapı problemlerinin sıklıkla vurgulanması dikkat çekicidir (Doğan ve Koçak, 2020; Ergönül, Yurt, Günay, Nilgün, Dilek, Kürşad, 2020;). Araştırma bulgularıyla paralel olarak Atik (2020) de uzaktan eğitim sürecinde uzaktan eğitimde yaşanılan teknolojik sorunların öneminden bahsederek teknoloji ve bağlantı sorunlarına vurgu yapmıştır. Ayrıca, her ne kadar Atik (2020) uzaktan eğitim yönteminin sağladığı fırsat eşitliğinden de bahsetmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin her ne kadar eşit olarak materyale ulaşma imkânları olsa da araştırma sonuçlarına göre maddi veya teknolojik altyapı sonuçlarından kaynaklanması muhtemel sorunların, fırsat eşitliğini zedeleyebileceği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik olarak yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin EBA platformunun içeriğinin zenginleştirilmesi, öğrencilerin derse kameralarını açarak katılmaları, öğrenci devamsızlığının otomatik kayıt edilmesi ve devamsızlık olarak işlenmesi, öğrenciye özel sınav (soru havuzu oluşturulup her öğrenciye farklı sorular sorularak güvenli sınav oluşturulması), teknik sorunların giderilmesi gibi önerileri sundukları belirlenmiştir. Öğrencilerin de öğretmenler gibi derse kamerayla girmek, EBA içeriğinin

zenginleştirilmesi, altyapı probleminin çözülmesi konusunda ortak görüşlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, uzaktan eğitime katılan öğrenci sayısının azaltılması, ders sayısının azaltılması araştırmada ortaya çıkan diğer önerilerdir. Literatürde, araştırma sonuçlarına benzer bulgulara rastlamak mümkündür. Atik (2020) benzer biçimde öğrenenlerin isteklerine ve öğrenme stratejilerine uygun içerikler hazırlanması öğretmen ve öğrencilerin iletişimi için gerekli tedbirlerin alınması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Özgür ve Bıyıklı (2020) da uzaktan eğitime yönelik önerileri geliştirmek amacıyla ortaya koydukları çalışmalarında, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulması ve öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasına yönelik tedbirlerin alınması ile öğrencilerin bilgi eksikliklerinin takip edilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilerinde bulunmuşlardır. Şeren, Tut ve Kesken (2019) de uzaktan eğitim süreçlerinde küçük gruplar halinde ders yapma, sistemin geliştirilmesi, devamsızlık ve denetim mekanizmasının işlemesi, öğrenciler için teknolojik araç-gereç ve internet erişiminin sağlanması tedbirlerinin alınması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Özetle gerek araştırmanın sonuçları gerekse literatürde yer alan diğer araştırmaların uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik olarak ulaştıkları sonuçların genel olarak devam-devamsızlık sorunlar, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulmasına yönelik tedbirler, teknolojik ve alt yapıya yönelik gerekli gelişimin sağlanması, öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya yönelik tedbirler oldukları ifade edilebilir.

5. ÖNERİLER

Araştırma soruları ve öğretmen ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, uzaktan eğitime yönelik yapılan içerik analizi sonuçlarında uzaktan eğitime yönelik aşağıdaki önerilerin yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

1. EBA içeriği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda daha kapsamlı bir içeriğe eriştirebilir. Örneğin, kazanımların ölçülmesi amacıyla soruların çeşitlendirilmesi, her derse yönelik ve yeterli derecede içerik bulunması.
2. Dersin sınıf ortamında işlenen derslerle benzerlik hissiyatını artırmak amacıyla öğrenci ve öğretmen kameralarının açık şekilde kullanılması zorunluluğu getirilebilir.
3. Öğrencilerin devamsızlığının doğru ve güvenli bir biçimde kayıt edilmesi için EBA sistemi otomatik devam devamsızlık kaydı alabilir.
4. Öğrencilerin konu anlama ve kavrama düzeylerini ölçmek amacıyla her öğrenciye özel ve eşit şartlar altında yapılabilecek bir sınav sistemi planlanabilir.
5. Ortaya çıkması muhtemel teknik altyapı sorunları çözülerek öğretmen ve öğrencilere daha konforlu bir uzaktan eğitim fırsatı sunulabilir.
6. Uzaktan eğitimin eğitim öğretim sürecinde yer alan bir yöntem olduğu vurgulanarak, uzaktan eğitim ve pandemi özdeşleşmesinin ortadan kaldırılması için gerekli tedbirler alınabilir.
7. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin üst düzeye ulaştırılabilmesi amacıyla sınıf mevcutlarının öğretmen-öğrenci iletişimini sağlayacak düzeye çekilmesi sağlanabilir.
8. Fiziksel ve ruhsal sorunların önüne geçilmesi amacıyla haftalık ve dolayısıyla günlük ders saat sayıları azaltılabilir.

KAYNAKLAR

Atik, A. D. (2020). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3(2), 148-170.

Bıyıklı, C., & Özgür, A. O. (2020). Öğretmenlerin senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan

sorunlara ilişkin çözüm önerileri. Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7(1), 110-147.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin

Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 1-23.

CBÜ (t.y.). Uzaktan Eğitim Nedir? Erişim Adresi: http://uzem.cbu.edu.tr/tr/uzaktan-egitim-nedir

Erişim Tarihi: 01.02.2021.

Çakın, M., ve Akyavuz, E. K. (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen

görüşlerinin incelenmesi. International Journal of Social Sciences and Education Research, 6(2), 165-186.

Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(14), 111-124.

Ergönül, E., Yurt, A., Kırkım, G., Yener, N., Çımrın, D., & Kutluk, K. (2020). Öğrenci ve

Eğitimci Açısından COVID-19 Döneminde Çevrimiçi Eğitim: Kesitsel Bir Değerlendirme. Smyrna Tıp Dergisi, 15(1)

Erzen, E ve Ceylan, M. (2020). COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim: uygulamadaki sorunlar.

Ekev Akademi Dergisi, 24(48).

Galusha, J. M. (1998). Barriers to learning in distance education. Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century, 5(3/4), 6–14.

Keskin, M. Ve Kaya, D., Ö. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 59-67.

Karakuş, N.; Ucuzsatar, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N.; Bayraktar, D.

(2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (19), 220-241.

OECD (2020b). Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration. OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). Erişim: https://www.oecd.org/ coronavirus/policy-responses/education-responses-to-COVID-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-/

Panigrahi, R., Srivastava, P. R., & Sharma, D. (2018). Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome—A review of literature. International Journal of Information Management, 43, 1-14.

Özer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocationaeducation. Palgrave Communications, 6, 34.

Özer, M., & Suna, H. E. (2020). COVID-19 salgını ve eğitim. Küresel toplumun anatomisi: İnsan ve Toplumun Geleceği İçinde, 171-192.

Özkanal, B., & Özgür, A. Z. (2017). Türkiye'de yükseköğretimde açık ve uzaktan öğrenme yöntemi ile iletişim eğitimi üzerine değerlendirmeler. Selçuk İletişim, 9(4), 5-24.

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods (pp.169-186). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Şeren, N., Tut, E., & Kesten, A. (2019). Korona Virüs Sürecinde Uzaktan Eğitim: Temel Eğitim Bölümü Öğretim Elemanlarının Görüşleri. Turkish Studies, 15, 6.

Tavşancıl, E. Ve Aslan, E. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epsilon Yayınları: İstanbul.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24, 543-559.

UN Education Agency (2020). Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19

spreads: UN Education Agency. Erişim: https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232.

Uşun, S. (2006). Uzaktan eğitim, 1.Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zan, N., & Zan, B. U. (2020). Koronavirüsile Acil Durumda Eğitim: Türkiye'nin Farklı Bölgelerinden Uzaktan Eğitim Sistemine Dahil Olan Edebiyat Fakültesi Öğrencilerine Genel Bakış. Electronic Turkish Studies, 15(4).

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

İLAHİYAT VE İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTELERİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL EĞİTİME VE ÖZEL EĞİTİM İHTİYACI OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Vahdeddin ŞİMŞEK[1], İlker GÖNEN[2]

ÖZET

Sosyal alandaki birçok etkinliğin nasıl olması gerektiğini gösteren metaforlar ya da metaforik algılar; değerler, tutumlar ve inançların şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Günümüzde edebiyatçıların yanında eğitimcilerin de ilgi odağı hâline gelmeye başlayan metafor olgusu bireyin düşüncelerini dökmesini sağlamak, zihin haritalaması yapmak ve modelleme yöntemlerini kullanmak aşamalarında oldukça kullanışlıdır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının algılarının ortaya konulması konusunda da etkili olarak kullanılan metaforlar son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesinde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin özel eğitime ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik metaforik algılarının incelenmesidir. Çalışma grubunu ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinin 3 ve 4. Sınıflarında öğrenim gören 83 kişi oluşturmuştur. Araştırma fenomenografik yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim olarak da adlandırılan fenomenoloji araştırmaları bireylerin bir fenomen ile ilgili ortak veya yaygın algı ve düşünceleri ortaya koyup incelemeyi temel alan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Özel Eğitim ve Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Görüşme Formu" kullanılarak çevrimiçi olarak toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin özel eğitime ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik olumlu ve olumsuz metaforlar ortaya koymuştur. Genel anlamda özel eğitimin insan hayatı için temel ihtiyaç, ilgi ve şefkate muhtaç bireylerde sabrı gerektiren bir süreç ve farklılıkları güzelleştiren bir süreç olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ise ilgi ve şefkate muhtaç bireyler olarak olumsuz unsurlarla ifade edildikleri görülmüştür. Temalara göre frekanslar incelendiğinde metaforların büyük kısmının olumlu başlıklar altında olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan alanyazın taramaları sonucu farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilen benzer çalışmaların da bu sonuçlara benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Üniversitelerde yer alan özel eğitim derslerinde özel eğitime yönelik tutumlar dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılabilir. Farklı branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarına özel eğitimin temel amaçları ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin temel özellikleri detaylı olarak verilebilir.

[1] Arş. Gör. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Kırıkkale. Email: v.simsek@kku.edu.tr
[2] Öğretmen, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, MEB.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, özel eğitim, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, ilahiyat ve islami ilimler, metafor.

ABSTRACT

Metaphors or metaphorical perceptions that 250how how many activities in the social sphere should take place play a decisive role in shaping values, attitudes and beliefs. The phenomenon of metaphor, which is beginning to become the center of attention of educators as well as today's literator is very useful at the stages of making the individual shed their thoughts, mind mapping and using modeling methods. Metaphors that are also used effectively to reveal the perceptions of teachers and prospective teachers have also started to be used in the study of teacher education programs in recent years. The aim of this study is to examine the metaphorical perceptions of students studying at the faculties of theology and Islamic sciences towards students who need special education and students who need special education. The study group consisted of 83 students studying in the 3rd and 4th grades of faculties of theology and Islamic sciences. The research was carried out using the phenomenographic method. Phenomenology research, also called phenomenon science, is expressed as an approach based on revealing and examining the common or widespread perceptions and thoughts of individuals about a phenomenon. The data were collected online using the "Interview Form for Students with Special Education and Special Educational Needs" developed by the researchers. The collected data were analyzed and interpreted using the content analysis technique. The findings obtained as a result of the research revealed positive and negative metaphors for students with special education needs and students with special education needs. It has been observed that students with special education needs are expressed with negative elements as individuals in need of attention and compassion. When the frequencies according to the themes were examined, it was seen that most of the metaphors were under positive headings.In addition, it is observed that similar studies conducted with different sample groups as a result of 250how250atüre reviews also 250how similar results to these results.The necessary arrangements can be made by taking into account the attitudes towards special education in the special education courses in universities. The main objectives of special education and the main characteristics of students with special educational needs can be given to prospective teachers studying in different branches in detail.

Keywords: Religious Education, Special Education, Students with Special Educational Needs, Theology and Islamic Sciences, Metaphor.

1. GİRİŞ

Öğrenciler sosyal, zihinsel ve bedensel özellikleri ve gelişimleri açısından farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklılıklar göz önüne alındığında öğrenci akranlarından ciddi farklılıklar sergiliyorsa bu durum öğrencinin alması gereken eğitiminin türünü ve niteliğini de doğrudan etkilemektedir. Söz konusu etkileme sonucunda da "özel eğitim" ortaya çıkmıştır. Özel eğitim en genel anlamıyla özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için eğitilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programı ve yöntemler ile gerçekleştirilen eğitim olarak ifade edilmektedir (Ataman, 2005). Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda en verimli biçimde eğitim alabilmeleri için önceden planlanmış ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Bu ortamlar öğrencinin diğer akranları ile paylaştığı kaynaştırma sınıfları olabileceği gibi benzer özelliklere sahip akranlarının eğitim gördüğü özel eğitim okulları da olabilmektedir (Çakıroğlu, 2016). Ortamların farklılaşması ve farklılaşan ortamlarda yaşanan sosyal yaşantılar özel eğitim hizmetleri ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler açısından önem taşımaktadır.

Sosyal alandaki birçok etkinliğin nasıl yol alması gerektiğini gösteren metaforlar; değerler, tutumlar ve inançların şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Çelikten, 2006). Günümüzde edebiyatçıların ve eğitimcilerin ilgi odağı hâline gelmeye başlayan metafor olgusu bireyin düşüncelerini dökmesini sağlamak, zihin haritalaması yapmak ve modelleme yöntemlerini kullanmak aşamalarında oldukça kullanışlıdır (Saban, 2008). Bu yönüyle metaforlar algıların belirlenmesi ve ifade edilmesi noktasında bir veri toplama aracı olarak uzun yıllardan beri kullanılmaktadır (Dikmenli, Çardak ve Yener, 2012). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının algılarının ortaya konulması konusunda da etkili olarak kullanılan metaforlar son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesinde de kullanılmaya başlanmıştır. Ancak yüksek dini öğrenim kurumlarındaki öğrencilerin metaforik algılarına dair çalışmalar hemen hemen yok denecek kadar azdır. Bu eksiklikten hareketle, ilahiyat ve İslami İlimler fakültesi öğrencilerin özel eğitim ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik algılar hiç şüphesiz bir ihtiyaç olmasının yanında bu alana önemli katkılar sağlayacaktır. Söz konusu ihtiyaçtan hareketle araştırmada farklı üniversitelerin ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik algı, görüş ve düşüncelerinin derinlemesine ortaya çıkarılmasını amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Ankara İlahiyat ve Kırıkkale İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik algı, görüş ve düşüncelerinin derinlemesine ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırmada olgu bilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Olgu bilim olarak da adlandırılan fenomenoloji araştırmaları bireylerin bir fenomen ile ilgili ortak veya yaygın algı ve düşünceleri ortaya koyup incelemeyi temel alan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara İlahiyat ve Kırıkkale İslami ilimler fakültesinde 2021-2022 akademik yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise söz konusu fakültelerinin 3 ve 4. Sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanımla nedeni çaba, zaman ve paradan tasarruf sağlanabilmesi olarak ifade edilmektedir (Baltacı, 2018). Çalışma grubu olarak üniversitelerin ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde öğrenim gören 3 ve 4. Sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin %67,47'si (n= 56) kız, %32,53'ü (n=27) erkektir.
Katılımcıların öğrenim gördükleri fakültelere göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların öğrenim gördükleri fakültelere göre dağılımı

Fakülte	n	%
İlahiyat	55	66,27
İslami İlimler	28	33,73
Toplam	83	100,00

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %66,27'sinin (n=55) Ankara İlahiyat fakültesinde, %33,73'ünün (n=28) Kırıkkale İslami İlimler fakültesinde öğrenim gördükleri görülmektedir.
Araştırmaya katılan öğrencilerden %62,65'i (n=52) 3. Sınıf öğrencisiyken %37,35'i (n=31) 4. Sınıf öğrencisidir. Katılımcıların sınıf seviyelerine göre özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları ve özel eğitimle ilgili herhangi bir çalışmaya katılıp katılmadıklarının dağılımı aşağıdaki çapraz tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların sınıf seviyelerine göre özel eğitime ilişkin eğitim alma ve çalışma içerisinde yer alma durumları

Sınıf Düzeyi	Özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?				Özel eğitimle ilgili herhangi bir çalışmada içerisinde yer aldınız mı?			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3. Sınıf	11	21,15	41	78,85	9	17,31	43	82,69
4. Sınıf	16	51,61	15	48,39	10	32,26	21	67,74
Toplam	27	32,53	56	67,47	19	22,89	64	77,11

Tablo 2 incelendiğinde 3. Sınıf öğrencilerinin %78,85'inin (n=41), 4. Sınıf öğrencilerinin %48,39'unun (n=43), tüm katılımcıların ise %67,47'sinin (n=56) özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir. Ayrıca 3. Sınıf öğrencilerinin %82,69'unun (n=43), 4. Sınıf öğrencilerinin %67,74'ünün (n=21), tüm katılımcıların ise %77,11'inin (n=64) özel eğitimle ilgili herhangi bir çalışma içerisinde yer almadığı görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Özel Eğitim ve Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Görüşme Formu" kullanılarak çevrimiçi olarak toplanmıştır. Hazırlanan formda 5 adet demografik bilgi içeren soru ve

- "**Özel eğitim ..... gibidir; çünkü .....**" **ile**
- **"Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci ..... gibidir; çünkü .....**"

ifadeleri yer almaktadır. Form özel eğitim alanında iki uzmana, bir ölçme ve değerlendirme uzmanına ve bir dil uzmanına görüş belirtmeleri üzere sunulmuştur. Söz konusu uzmanlardan alınan görüşlere uygun biçimde forma son hâli verilmiştir. Katılımcılardan formu kişisel bilgileri (cinsiyet, eğitim gördüğü fakülte türü, sınıf seviyesi, özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumu, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik gerçekleştirilen herhangi bir faaliyette görev alıp almama durumu) içeren soruları ve özel eğitim ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik metaforu içtenlikle ve titizlikle cevaplamaları istenmiştir. Form sonucu elde edilen veriler araştırmada temel veri kaynağı olarak ele alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 83 katılımcıdan elde edilen veriler numaralandırma yapılarak dijital ortama aktarılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Genel anlamda içerik analizi yöntemi, nitel bir yöntem

kullanılarak elde edilen verilerde tekrarlayan anahtar kelimelerin veya temaların belirlenmesi olarak ifade edilmiştir (Patton, 2014). İçerik analizi yöntemi kullanılırken literatürde yer alan araştırmalar incelenmiş ve analiz beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Saban, 2008; Aydın ve Ünaldı, 2010; Uçuş, 2016; Beyoğlu ve Ergin, 2019). İlk aşama olan adlandırma aşamasında veriler düzenlenmiş ve kodlaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada gerçekleştirilen kodlama yalnızca betimleyici nitelikte ve analiz sürecini başlatan motivasyon arası olarak ifade edilmektedir (Baltacı, 2017). İkinci aşama olan eleme aşamasında katılımcılar tarafından doldurulan her bir form ayrı ayrı ele alınmış metaforun kaynağı, imgesi ve konusu incelenerek ilişkiler mantıksal tutarlılık kapsamında incelenmiştir. Üçüncü aşama olan kategori geliştirme aşamasında ise katılımcılar tarafından üretilen metaforlar kategorize edilmiş ve gerçekleştirilen kodlamalar temalar altında toplanmıştır. Dördüncü aşama olan geçerlik ve güvenirliği sağlama aşamasında araştırmanın objektiflik, geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini sağlamasına özen gösterilmiştir. İç geçerliğin artırılmasında form geliştirilirken literatür taramaları gerçekleştirilmiş ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Dış geçerliği artırılmasında ise katılımcılara ait bilgiler detaylı şekilde sunulmuştur (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Araştırmanın güvenirliğinin artırılması adına sorular anlaşılır ve katılımcı düzeyine uygun olarak sorulmuştur. Ayrıca kodlayıcı güvenirliği sağlanması için Miles, Huberman ve Saldana (2014) tarafından önerilen "Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100" formülü kullanılmıştır. Formül doğrultusunda gerçekleştirilen hesaplamada güvenirlik yüzdesi %83 olarak elde edilmiştir. Elde edilen yüzde güvenirlik katsayısına dönüştürülmüş ve güvenirlik katsayısı 93 olarak ifade edilmiştir. Güvenirlik katsayının 70'den yukarı olmasının kodlamaların güvenilir olması için yeterli olduğu ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 2014). Son aşama olan verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamasında ise metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler belirlenmiş ve formlardan elde edilen veriler katılımcıların K1, K2, ..., K83 olarak numaralandırılması ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma çerçevesinde üniversitelerin ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin özel eğitime ilişkin 83 metafor ortaya koydukları görülmüştür. Bu metaforlar araştırmacılarca "Temel ihtiyaç olarak özel eğitim", "İlgiye muhtaçlık olarak özel eğitim", "Farklılıklar açısından özel eğitim" olacak biçimde üç tema şeklinde gruplandırılmıştır. Araştırma çerçevesinde katılımcıların ürettikleri metaforların temalara göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Üretilen metaforların temalara göre dağılımı

Temalar	n	%
Temel ihtiyaç olarak özel eğitim	47	56,63
İlgiye muhtaçlık olarak özel eğitim	26	31,33
Farklılıklar açısından özel eğitim	10	12,04
Toplam	83	100,00

Tablo 3 incelendiğinde en fazla metaforun (n=47) "temel ihtiyaç olarak özel eğitim" temasında yer aldığı, en az metaforun ise (n=10) "farklılıklar açısından özel eğitim" temasında yer aldığı görülmektedir.

3.1. Temel İhtiyaç Olarak Özel Eğitim Teması

Tema içerisinde 47 katılımcı tarafından üretilen 6 metafor yer almaktadır. Metaforlar incelendiğinde katılımcıların özel eğitimi temel ihtiyaç olarak görerek olumlu algıladıkları ortaya konulmuştur. Bu tema içerisinde üretilen metaforların frekansları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Temel ihtiyaç olarak özel eğitim teması içerisinde üretilen metaforlar

Tema	Metaforlar	n
Temel ihtiyaç olarak özel eğitim	Su	25
	Güneş	16
	Işık	2
	Orman	1
	Gıda	2
	İlaç	1
	Toplam	47

Tablo incelendiğinde temel ihtiyaç olarak özel eğitim teması içerisinde katılımcıların özel eğitimi su (25), güneş (16), ışık (2), gıda (2), orman (1) ve ilaç (1) gibi unsurlara benzettikleri görülmektedir. Tema altındaki metaforlar incelendiğinde ise özel eğitimin insan hayatı için temel ihtiyaç olarak görüldüğü ifade edilebilir. Temel ihtiyaç olarak özel eğitim teması içerisinde üretilen metafor ifadelerinden birkaçı şu şekildedir:

- Özel eğitim ağaç kökünün her zerresine ulaşan can suyu gibidir; çünkü her türden insana ulaşarak onları eğitimden mahrum bırakmamak ve eğitimle

daha iyi yerlere getirmek onları hayata katmak ve canlanmalarını sağlamaktır...[K22]

- Özel eğitim su gibidir; çünkü ihtiyacımız vardır...[K46]
- Özel eğitim gıda gibidir; çünkü eğitim herkes için bir ihtiyaçtır...[K54]
- Özel eğitim ilaç gibidir; çünkü normalin dışında bir durumdur...[K53]

3.2. İlgiye Muhtaçlık Olarak Özel Eğitim Teması

Tema içerisinde 26 katılımcı tarafından üretilen 3 metafor yer almaktadır. Metaforlar incelendiğinde katılımcıların özel eğitimi ilgiye muhtaçlık olarak görerek olumsuz algıladıkları ortaya konulmuştur. Bu tema içerisinde üretilen metaforların frekansları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İlgiye muhtaçlık olarak özel eğitim teması içerisinde üretilen metaforlar

Tema	Metaforlar	n
İlgiye muhtaçlık olarak özel eğitim	Bahçe	13
	Bebek	8
	Sabır	5
	Toplam	26

Tablo incelendiğinde ilgiye muhtaçlık olarak özel eğitim teması içerisinde katılımcıların özel eğitimi bahçe (13), bebek (8) ve sabır (5) gibi unsurlara benzettikleri görülmektedir. Tema altındaki metaforlar incelendiğinde ise özel eğitimin ilgi ve şefkate muhtaç bireylerde sabrı gerektiren bir süreç olarak görüldüğü ifade edilebilir. İlgiye muhtaçlık olarak özel eğitim teması içerisinde üretilen metafor ifadelerinden birkaçı şu şekildedir:

- Özel eğitim bahçe gibidir; çünkü ilgilendikçe çiçek açar ...[K10]
- Özel eğitim bebek gibidir; çünkü bu durumda ilgi esastır...[K19]
- Özel eğitim bebek bakmak gibidir; çünkü kapasiteleri normal insanlardan düşük olduğu için daha çok ilgi göstermek, ilgilenmek gerekir ...[K25]
- Özel eğitim uzun ve bitmeyen bir yol gibidir; çünkü o yol mücadele ister sabır ister şefkat ister sevgi ister ...[K15]

3.3. Farklılıklar Açısından Özel Eğitim Teması

Tema içerisinde 10 katılımcı tarafından üretilen 2 metafor yer almaktadır. Metaforlar incelendiğinde katılımcıların özel eğitimi farklılık olarak görerek olumlu

algıladıkları ortaya konulmuştur. Bu tema içerisinde üretilen metaforların frekansları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Farklılıklar açısından özel eğitim teması içerisinde üretilen metaforlar

Tema	Metaforlar	n
Farklılıklar açısından özel eğitim	Mimari Yapı	9
	Tırtıl	1
	Toplam	10

Tablo incelendiğinde farklılıklar açısından özel eğitim teması içerisinde katılımcıların özel eğitimi mimari yapı (9) ve sabır (1) gibi unsurlara benzettikleri görülmektedir. Tema altındaki metaforlar incelendiğinde ise özel eğitimin farklılıkları güzelleştiren bir süreç olarak görüldüğü ifade edilebilir. Farklılıklar açısından özel eğitim teması içerisinde üretilen metafor ifadelerinden birkaçı şu şekildedir:

- Özel eğitim kozadaki bir tırtılı hayata hazırlamak gibidir; çünkü özenle kelebeğe dönüşebilir...[K60]
- Özel eğitim bina gibidir; çünkü her bina birbirinden çok farklı ve güzeldir ...[K2]
- Özel eğitim köprü gibidir; çünkü mühim olan yürüyüşümüzle sevgi ve dostluk köprüsünü geçmektir...[K1]

3.4. Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Metaforik Algılar

Araştırma çerçevesinde üniversitelerin ilahiyat ve İslami İlimler fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin 83 metafor ortaya koydukları görülmüştür. Bu metaforların tümü "ilgi ve şefkate muhtaç birey" anlamı taşıdığından metaforlar temalara ayrılamamış tek bir tema altında ifade edilmiştir. Araştırma çerçevesinde katılımcıların ürettikleri metaforların temalara göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik üretilen metaforlar

Metaforlar	n	Metaforlar	n
Kuru Yaprak	20	Kurumuş Ağaç	2
Fidan	22	Yetim	1
Bebek	25	Solgun Çiçek	3
Çocuk	5	Çamur	2
Cam	2	Hamur	1

Tablo incelendiğinde katılımcıların özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri bebek (25), fidan (22), kuru yaprak (20), çocuk (5), solgun çiçek (3), kurumuş ağaç (2), çamur (2), yetim (1) ve hamur (1) gibi unsurlara benzettikleri görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ilgi ve şefkate muhtaç bireyler görüldüğü ifade edilebilir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik üretilen metafor ifadelerinden birkaçı şu şekildedir:

- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci annesinin bakımına muhtaç olan bebek gibidir; çünkü onların bir şeyler yapabilmeleri için kimseye muhtaç olmaması özel eğitimi zorunlu hâle getirir...[K65]
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci kuru yaprak gibidir; çünkü ince ve kırılgandır...[K4]
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci yeni dikilmiş fidan gibidir; çünkü kök salması ancak bir öğretmen tarafından sağlanabilir...[K5]
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci yetim gibidir; çünkü kimse etrafında istemez...[K43]
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci solgun çiçek gibidir; çünkü su vermez ama atmak da istemez...[K35]
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci kuru bir ağaç gibidir; çünkü sulanmaktan ümidini kesmiş yalnız bir ağaçtır...[K53]
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci hamur gibidir; çünkü ustası nasıl isterse o şekli alır...[K8]

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda özel eğitime ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik olumlu ve olumsuz metaforlar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada üniversitelerin ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin özel eğitime ilişkin 83 metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar "Temel ihtiyaç olarak özel eğitim", "İlgiye muhtaçlık olarak özel eğitim", "Farklılıklar açısından özel eğitim" olacak biçimde üç tema şeklinde gruplandırılmıştır. En fazla metaforun

"temel ihtiyaç olarak özel eğitim" temasında yer aldığı, en az metaforun ise "farklılıklar açısından özel eğitim" temasında yer aldığı görülmüştür. Temalar incelendiğinde özel eğitimin insan hayatı için temel ihtiyaç, ilgi ve şefkate muhtaç bireylerde sabrı gerektiren bir süreç ve farklılıkları güzelleştiren bir süreç olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan 83 öğrenciden 57'sinin özel eğitimi olumlu unsurlara benzettiği, 26'sının ise olumsuz unsurlara benzettiği görülmüştür.

Araştırmada ele edilen bu sonuçlar Uçuş (2016) tarafından okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin algılarının genel olarak olumlu yönde olduğunun ifade edildiği çalışma ile benzerlik göstermiştir. Araştırma kapsamında üretilen metaforların Uçuş (2016) tarafından yapılan araştırmada özel eğitime yönelik oluşturulan "çiçek, su, ağaç" metaforlar ile örtüştüğü görülmüştür. Bu durum araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında elde edilen ilgiye muhtaçlık olarak özel eğitim temasının da İlgar (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile ters yönde olduğu görülmektedir. İlgar (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adayları bütün öğrencilere eşit şekilde davranılması gerektiği ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere diğer öğrenciler ile aynı davranılması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak araştırmada farklılıklar açısından özel eğitim temasında öğrencilere daha ilgi dolu ve şefkatle davranılması gerektiği görülmüştür. Bu iki araştırmanın farklı örneklemlerle gerçekleştirilmiş olması sonucun bu şekilde çıkmasına neden olmuş olabilir.

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik oluşturulan metaforlar sonucunda ise özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ilgi ve şefkate muhtaç bireyler görüldüğü ifade edilebilir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde özel eğitime yönelik tutumlar dikkate alınarak ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde formasyon kapsamında yer alan özel eğitim derslerinde özel eğitim, özel gereksinimli çocuklar, onlar ile iletişim ve söz konusu bağlamlarda farkındalık oluşturma adına gerekli düzenlemeler yapılabilir. Farklı branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarına özel eğitimin temel amaçları ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin temel özellikleri detaylı olarak verilebilir. Bununla beraber araştırmacılar ilahiyat ve İlimler fakülte öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapabilir. Son olarak ilahiyat ve İslami ilimler öğrencilerin oluşturduğu olumlu ya da olumsuz metaforların altında yatan sebepler detaylı çalışılabilir.

KAYNAKLAR

Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aydın, F. Ve Ünaldı, Ü.E. (2010). The Analysis of Geography Teacher Candidates, Perceptions Towards 'Geography' Concept with the Help of Metaphors. International Online Journal of Educational Sciences, 2(2), 600-622.

Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3(1), 1-15.

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 321-274.

Beyoğlu, A. Ve Ergin, D.Y. (2019). Öğretmen Adaylarının Şiddet Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1) , 283-294.

Creswell, J. R. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. Ankara: Pegem Akademi.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. Administrative science quarterly, 606-622.

Dikmenli, M., Çardak, O., ve Yener, D. (2012). Science student teachers' metaphors for scientist. Energy education science and technology, 4(1), 51-66.

İlgar, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalığının incelenmesi: İÜ Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi örneği. HAYEF Journal of Education, 14(1), 313-338.

Miles, M.B., Huberman, A.M., ve Saldana, J. (2014). Qualitative data analysis: A methodsourcebook. ThousandOaks, CA: SAGE.

Saban, A. (2008). Öğretmen adaylarının "öğrenci" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. Türk eğitim bilimleri dergisi, 7(2), 281-326.

Uçuş, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 360-388.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARINDA İYİ BİR ÖRNEK; KEÇİÖREN YAMANTÜRK MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ

Yusuf AKELMA[1], Mine Uludağ TÜFEKÇİ[2]

ÖZET

Ülkemizde 1983 yılından bu yana uygulanan kaynaştırma-bütünleştirme eğitimi genelde tam zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir. O tarihten bu yana bütünleştirme uygulamaları gelişerek devam etmektedir. Bu araştırmanın amacı, Ankara-Keçiören Yamantürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 2017-2021 yılları arasında eğitimine devam etmiş bedensel engelli bir öğrenci ile ilgili gerçekleştirilen bütünleştirme uygulamaları hakkında ilgili öğrenci, veli, ders öğretmenleri, okul yönetimi, okul rehberlik servisi gibi paydaşların görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda pek çok paydaşın görüşü alınmıştır. Bu araştırmada eğitim araştırmalarında da sık kullanılan betimsel örnek olay incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen bütünleştirme uygulamalarının öğrencinin eğitsel, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılar ve öğrencinin gelişimini destekleyici nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: bütünleştirme uygulamaları**,** bedensel engelli öğrenci.

ABSTRACT

Inclusive education and integration training have been implemented full-time in our country since 1983. Since then, inclusive education training continue to develop. The aim of this study is to evaluate a physically disabled student, educated between the years 2017-2021, and his parents, teachers, school administrators and school counselling services. For that purpose, opinions of these stakeholders have been taken into consideration. In this study, descriptive case study method have been used. It has been determined that inclusive education training supports student's educational, social and physicall needs and his /her improvement.

Keywords: Inclusive education training, physically disabled students

[1] Okul Müdürü, Keçiören Yamantürk MTAL, MEB. Email: yakelma@hotmail.com
[2] Rehber Öğretmen, Keçiören Yamantürk MTAL, MEB. Email: emine8606@hotmail.com

1. GİRİŞ

Bireyler, birbirinden farklı ve bireysel özelliklere sahip olup farklılıkları doğrultusunda değişmekte ve gelişmekte olan dünyaya ayak uydurmalarını sağlayacak bir eğitim sürecine ihtiyaç duyarlar. Farklılıkların belirgin olduğu bireylerde genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta, özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere sunulan tüm özel eğitim hizmetlerinin temelinde, öğrencinin özrünün engele dönüşmesini önleme çabası yatmaktadır. Kaynaştırma eğitimiyle öğrencinin işlevde bulunma düzeyini artırarak, birlikte yaşadığı çevreye uyum sağlaması, çevrenin beklentilerine uygun davranış biçimleri geliştirmesini amaçlamaktadır. İlgi ve yeteneklerini maksimum düzeyde kullanabilen öğrenci böylece, normal insanların yetersiz, kusurlu, eksik, itici, yardım edilmesi, korunması ya da kaçınılması gereken biri diye düşünüldüğü kişi olmaktan kurtaracaktır. Kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı; bireyi normal hale getirmek değil, onun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak, onun toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmaktır (MEB,2010).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kaynaştırmanın tanımı çerçevesinde, özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerini akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi temel ilke olarak benimsenmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Dünyada ve ülkemizde kaynaştırma eğitimi farklı şekillerde gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olarak uygulanmaktadır (MEB,2010). Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci eğitim-öğretim faaliyetlerinin tümünü sınıf ortamında akranlarıyla birlikte gerçekleştirmektedir. Eğitim programı bireyselleştirmekte ve sınıfta öğrencinin özelliklerine göre fiziksel düzenlemeler yapılmaktadır. Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencinin başarılı olabileceği derslerde ve sosyal etkinliklerde sınıf ortamında bulunup diğer derslerde özel sınıfta eğitim-öğretim süreçlerini tamamlamasıyla gerçekleşmektedir. Tersine kaynaştırma uygulamasında ise özel gereksinimi olmayan öğrenci isteği doğrultusunda kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflarda eğitim öğretimine devam etmektedir.

Kaynaştırma bütünleştirme yoluyla gerçekleştirilen eğitim aracılığıyla öğrenci eğitsel becerilerini geliştirmenin yanında toplumun bir parçası olduğunu hissederek hem sosyal becerilerini geliştirmekte hem de birey olarak değerli olduğunu hissetmektedir. Özel gereksinimi olmayan diğer öğrencilerin de farklı insanlarla bir arada; onların istek ve ihtiyaçlarını gözeterek yaşamaları, onların sosyal becerilerini geliştiren bir süreçtir. Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin beklenen yararları sağlayabilmesi, gerekli değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılması, sistemin okulların bulunduğu bölgelere göre farklılaştırılabilmesi ya da

uyarlanabilmesi için kaynaştırma yapılan okullardaki durumun saptanması gerekmektedir (Yazıcıoğlu ve Kargın, 2018). Alan yazında özel gereksinimli öğrencileriler ile ilgili pek çok araştırma olmasına rağmen bölge ve okul bazında yapılmış çok az araştırma mevcuttur. Dolayısıyla bu araştırmanın okul-bölge bazında özel gereksinimli bir öğrenci üzerinden kaynaştırma-bütünleştirme uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı; Yamantürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde gerçekleştirilen bütünleştirme eğitimine dair görüşlerin belirlenmesi ve bedensel engelli bir öğrenci üzerinden uygulanan eğitimin derinlemesine incelenmesidir. Araştırmada okulda görev yapan öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin, bedensel engelli öğrenci ve anne-babasının kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1) Okulun fiziksel ortamının öğrencinin engel türüne uygun hale getirilmesi için okul çalışanları tarafından hangi çalışmalar yapılmıştır?
2) Öğrencinin eğitsel başarısının arttırılması için hangi çalışmalar gerçekleştirilmiştir?
3) Öğrencinin okula uyumunu artıracak, sosyalleşmesini ve okula aidiyet duygusunu hissetmesini sağlayacak ne tür çalışmalar yapılmıştır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, Yamantürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde gerçekleştirilen kaynaştırma eğitimine ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırma yöntemlerinden betimsel örnek olay incelemesi modelinde planlanan bir çalışmadır. Örnek olay çalışmaları spesifik bir durumu, olguyu derinlemesine araştırmak için oldukça elverişli görgül bir araştırma yöntemidir ve eğitim araştırmalarında sık kullanılmaktadır. Tek bir vakanın seçildiği durumlarda bu yöntem olgu hakkında derinlemesine bilgi vermektedir. Yamantürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde gerçekleştirilen kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden toplanan veriler bir araya getirilerek analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu, belirtilen öğrencinin 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı ile 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı arasında dersine girmiş ders öğretmenleri, okul yönetimi, okul rehberlik ve psikolojik danışma servisi, kendisi ve anne-babasından oluşan 14 kişilik grup oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formları, okulda görev yapan öğretmenler, okul yöneticileri, bedensel engelli öğrenci ve anne-babası için bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Form bütün katılımcılar için 3 sorudan oluşmaktadır. Bunlar okulun fiziksel ortamının öğrencinin engel türüne uygun hale getirilmesi için okul çalışanları tarafından hangi çalışmalar yapıldığı, öğrencinin eğitsel başarısının arttırılması için hangi çalışmaların gerçekleştirildiği, öğrencinin okula uyumunu artıracak, sosyalleşmesini ve okula aidiyet duygusunu hissetmesini sağlayacak ne tür çalışmalar yapıldığı sorularıdır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerini toplamak amacıyla katılımcılar ile okul rehberlik servisinde bireysel görüşme yapılmış ve sorulan sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından yazılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, yapılan çalışmalarla ilgili toplanan verileri fiziksel ortamın sağlanması, eğitsel başarının artırılması ve okula uyum ve sosyal gelişim ana temaları etrafında toplamış, belirtilen ana tema ile ilgili yapılmış benzer çalışmaları bir araya getirmiş ve bu şekilde bilgilerin analizini gerçekleştirmiştir.

2.5. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenci ve ailesi ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan temalar dikkate alınarak sunulmuştur.

2.5.1. Okulun Fiziksel Ortamının Öğrencinin Engel Türüne Uygun Hale Getirilmesi İçin Yapılan Çalışmalar ile İlgili Bulgular

Öğrenci 2017/2021 yılları arasında Yamantürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitim-öğretimine devam etmiş ve okula devam ettiği sürenin bir kısmı pandemi şartlarında uzaktan gerçekleştirilmiştir. Öğrenci serebral palsili, yürüyememekte, tekerlekli sandalye kullanmakta ve ellerini çok az kullanabilmektedir. Bu çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla 11 okul çalışanıyla, öğrencinin kendisi ve ailesiyle mülakatlar yapılmıştır. Yapılan mülakatlarda okulun fiziksel ortamının öğrencinin engel türüne uygun hale getirilmesi için hangi çalışmaların yapıldığı sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar analiz edildiğinde şu verilere ulaşılmıştır; Okulun asansörünün bakım ve onarımının yapılması için okul yönetimi tarafından gerekli maddi kaynak oluşturulduğu, asansörün öğrencinin her zaman kullanabileceği şekilde aktif hale getirildiği, asansör bakımlarının sık sık yapıldığı, öğrencinin sınıf ve asansör arası tekerlekli sandalyeyi kullanmasını engelleyecek engellerin kaldırılarak öğrencinin sınıfının asansörün bulunduğu katta asansöre en yakın dersliğe 4 yıl boyunca sabitlendiği belirtilmiştir. Öğrencinin sınıfı tekerlekli sandalyenin rahat kullanacağı şekilde düzenlenmiş, masası tahtaya ve öğretmene en yakın şekilde konumlandırılarak sınıfa giriş çıkışları ve dersi takip etmesi kolaylaştırılmıştır. Sınıftaki diğer öğrenciler sözü geçen öğrencinin engel türü, ihtiyaçları ve kolaylaştırıcı-zorlaştırıcı sınıf içi durumlarla ilgili bilgilendirilip teneffüslerde ve ders sırasında engelli arkadaşına yardımcı olmak isteyen gönüllü öğrenciler tespit edilerek bu öğrencilerin engelli öğrencinin velisinin bilgilendirmesi doğrultusunda fiziksel yardıma ihtiyacı olduğu durumlarda yardım etmeleri sağlanmıştır. Derslik içinde sıralar arası rahat hareket edilebilecek geniş koridorlar oluşturulmuştur. Ayrıca okul yönetimi tarafından ihtiyaç duyulması halinde öğrencinin kullanması için yedek tekerlekli sandalye temin edilmiştir. Öğrenci tuvalet ihtiyacını kendi başına karşılayamadığı ve ailesinin desteğine ihtiyaç duyduğu için okul yönetimi sadece bu öğrencinin kullanabileceği bir engelli tuvaleti tahsis etmiştir.

2.5.2. Öğrencinin Eğitsel Başarısının Arttırılması İçin Gerçekleştirilen Çalışmalar ile İlgili Bulgular

Yapılan çalışmada öğrencinin eğitsel başarısının artırılması için gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili toplanan verilerde öncelikli öğrencinin performansı, güçlü yönleri, eğitim ihtiyaçları, bireyselleştirilmiş eğitim planı ve uygulaması gibi pek çok konu ile ilgili veli-öğrenci-öğretmen-okul yönetimi-rehberlik servisi arasındaki iletişim güçlü tutulmuş, BEP toplantıları amacına uygun ve aktif olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin el kaslarıyla ilgili problem yaşaması sebebiyle BEP toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda sınavları kısa cevaplı

ve çoktan seçmeli olacak şekilde uygulanmıştır. Bunun dışında eğitsel başarının artırılması için yapılan çalışmalarla ilgili şu verilere ulaşılmıştır; Derslerde not tutamadığı için öğretmenleri tarafından konularla ilgili notlar hazırlanıp öğrencinin bu notlardan dersleri takip etmesi sağlanmıştır. Beden eğitimi ve bazı atölye derslerinin uygulamalı kısımlarından öğrenci BEP toplantısında karar alınarak muaf tutulmuştur. Öğrenciye talep ettiği derslerden destek eğitim planlaması yapılmış ve uygulanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velisiyle ders öğretmenleri sık sık iletişime geçerek öğrencinin motivasyonunu canlı tutmaya çalışmış ve öğrencinin çevrimiçi derslere katılımını sağlamıştır. Öğrencinin YKS ve E-KPSS'de başarılı olması için 11. ve 12. Sınıfta hafta sonları okulda açılan destekleme ve yetiştirme kurslarına katılımı sağlanmıştır. Ayrıca 12. sınıfta bu sınavlara hazırlamak için Coğrafya, tarih ve edebiyat öğretmenleri karşılıksız olarak birebir ders vermiş, okul yönetimi ve öğretmenleri bu sınavlara yönelik öğrenciye kaynak kitap desteğinde bulunmuş, çalışma ve test çözme sürecini takip ederek öğrenciye koçluk yapmıştır. Okul rehberlik servisi tarafından öğrencinin gireceği merkezi sınavlarla ilgili öğrenci ve veliye bilgi verilmiş, öğrencinin yetenekli olduğu alanlar tespit edilmiş, sınav başarısını artırma yöntemleri hakkında rehberlik yapılmış, YKS sonrası tercih döneminde yeteneklerine uygun alanlar ve tercih basamaklarına yönelik tercih danışmanlığı yapılmıştır. Bu süreç sonunda öğrenci Hacı Bayram Veli Üniversitesi Tarih bölümüne yerleşmiştir. Ayrıca okul rehberlik servisi E-KPSS ve başvuru işlemleri hakkında bilgi vermiş, öğrencinin bu sınava girmesini sağlamış, mezun olduktan sonra da E-KPSS sonucuna göre yapılan atamalara başvuru ve tercih yapmasına yardımcı olmuştur.

2.5.3. Öğrencinin Okula Uyumunu Artıracak, Sosyalleşmesini ve Okula Aidiyet Duygusunu Hissetmesini Sağlayacak Yapılan Çalışmalar ile İlgili Bulgular

Öğrencinin okula uyumunu ve aidiyet duygusunu artırmak ve sosyalleşmesini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalarla ilgi şu verilere ulaşılmıştır; sınıfta ders sırasında daha aktif katılımı sağlamak için öğrencinin sözel yeteneğinin güçlü olmasından yararlanılmış; ilgi alanları olan Türk Edebiyatı ve Osmanlı Tarihi ile ilgili konularda ve okuduğu kitaplar hakkında sınıf arkadaşlarına sunumlar yapması öğretmenleri tarafından sağlanmıştır. Edebiyat öğretmeni tarafından okul dergisi hazırlayan öğrenci grubuna dâhil edilerek öğrencinin bu konuda görevler alması sağlanmıştır. Kutlama ve anma programlarında öğrenciye sorumluluklar verilmiştir. Bu şekilde hem öğrencinin yetenekleri desteklenmiş hem de diğer öğrenciler tarafından kabul edilmesi, sınıfa aidiyeti pekiştirilmiştir. İletişim ve drama derslerinde diğer öğrencilerin de bir engelli adayı olabileceğini fark ettirecek, engelli öğrenciye empatiyle yaklaşmalarını sağlayacak etkinlikler yapılmış ve diğer

öğrencilerle arasındaki bağ güçlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrenci velisi ile iletişimi canlı tutmak, öğrenci-öğretmen arası bağı güçlendirmek, öğrencinin okul için kendini değerli hissetmesini sağlamak amacıyla öğretmenleri ev ziyaretleri gerçekleştirmiştir. Okul Yönetimi tarafından dış paydaşlardan engelli servis aracı temin edilerek öğrencinin diğer öğrencilerle birlikte Anıtkabir ve MTA Müzesi gezilerine katılımı sağlanmıştır. Ayrıca sosyal yardımlaşma kulübü tarafından öğrenciye sürpriz doğum günü kutlaması organize edilmiş, arkadaşlarının ve ailesinin katılmasıyla doğum günü kutlanmış ve doğum günü hediyesi takdim edilmiştir. Ayrıca anneler günü, kadınlar günü gibi önemli günlerde öğrenci mezun olduktan sonra da öğrencinin annesi okula davet edilerek kutlama yapılmış, bu şekilde hem öğrenci hem de ailesinin okul tarafından değerli olduğu hissettirilmeye çalışılmıştır. Öğrenci üniversiteye yerleştikten sonra öğrenciyi tebrik etmek amacıyla okul yönetimi- rehberlik servisi ve sosyal yardımlaşma kulübü işbirliği ile okulda kutlama programı düzenlenmiş, öğrenci ve aile okula davet edilerek kutlama yapılmış, öğrenciye tarih öğretmeni tarafından tarih külliyatı hediye edilmiştir. Okul yönetimi öğrencinin 12. Sınıfta yapması gereken işletmelerde mesleki beceri staj çalışmasını gerçekleştirmesi için Vakıfbank ile görüşmeler yapıp, stajını Vakıfbank'ta yapmasını sağlayarak toplumsal yaşama ve iş yaşamına katılımını gerçekleştirmiş ve öğrencinin toplumun bir parçası olduğunu hissetmesinde katkı sağlamıştır. Okul rehberlik servisi ve okul yönetimi öğrencinin hakları konusunda öğrenciye rehberlik yapmış, iletişim kanallarını sürekli açık tutmuş ve bunu her fırsatta öğrenciye ve ailesine belirtmiştir.

3. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma Yamantürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde bedensel engelli bir öğrenci için gerçekleştirilen kaynaştırma-bütünleştirme eğitimine ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada belli bir kısmı pandemi şartlarında uzaktan gerçekleştirilen 4 yıllık eğitim-öğretim sürecinde yapılan çalışmalar öğrenci, anne-babası ve öğretmen-okul yöneticileri tarafından değerlendirilmiştir. Genel olarak öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyici çalışmalar yapıldığı ve bunlar gerçekleştirilirken öğrencinin engel türü, bireysel özellikleri ve eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğu tespit edilmiştir. Öğrenci ve anne-babası gerek uzaktan eğitim sürecinde gerekse yüz yüze eğitim devam ederken okul çalışanlarının sürekli desteğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencinin bedensel özellikleriyle ilgili okul yönetimi ve ders öğretmenleri ihtiyaçlarına duyarlı kalmış ve yaşanması muhtemel pek çok problemi oluşmadan çözdüğü tespit edilmiştir. Okul yönetiminin bu önlemleri alırken en çok maddi kaynak bulma konusunda

zorlandığı fark edilmiştir. Ayrıca öğrenci anne-babasının öğrencinin evden okula gelmesi ve tekrar eve dönmesi konusunda zorlandığı, tekerlekli sandalye ile nakil yapacak bir araca ulaşamadığı tespit edilmiştir. Öğrencinin eğitsel başarısını artırıcı çalışmalara yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin eğitim sürecini gerçekleştirirken öğrencinin bedensel engelinden değil; bireysel özelliklerinden ve güçlü yanlarından yararlandığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciye verilmesi gereken eğitim müfredatının dışında okul çalışanlarının eğitsel başarıyı artırmak öğrenciyi E-KPSS, YKS'ye hazırlamak ve ona iyi bir kariyer rehberliği yapmak amacıyla yoğun bir şekilde gönüllü çalışmalarda bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okula aidiyet duygusunu ve sosyal gelişimini sağlamak için yapılan çalışmalara yönelik bulgular incelendiğinde hem öğrencinin hem de ailesinin sürece aktif olarak dâhil edildiği görülmüştür. Veli ile birlikte etkinlikler gerçekleştirilerek, veli-okul arası iletişim güçlü tutularak hem öğrencinin hem velinin aidiyet duygusunun desteklendiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları bedensel engeli olan bir öğrencinin bütünleştirme-kaynaştırma eğitiminin okul çalışanları, öğrenci-veli ortak çalışması ve çabasıyla olabilecek en üst verimle tamamlandığını göstermektedir. Okul yönetiminin ve öğretmenlerinin eğitsel-sosyal müfredat amaçlarından çok daha fazlasını öğrenciye vererek başarılı bir süreç yaşamalarını sağlamıştır. Bu verimli sürecin okul ya da öğrenci özelinde kalmaması ve yaygınlaştırılması için yapılan bu tür çalışmaların maddi destekle ve projelerle bütün okullar geneline yaygınlaştırılması büyük önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

Millî Eğitim Bakanlığı (2010). 3N 1K Kaynaştırma, yönetici, öğretmen, aile kılavuzu [3N 1K Inclusion, manager, teacher, family guide]. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2008). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler [Inclusion applications in primary education. Approaches, methods, techniques]. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yazıcıoğlu, T., & Kargın, T. (2018). Serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda gerçekleştirilen kaynaştırma modeline ilişkin paydaş görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(4), 643-678. doi:10.21565/özelegitimdergisi.335365https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/586492 adresinden ulaşılmıştır.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNE İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ahmet Can ABBAK[1], Tülay ÖZDEN AYBEK[2],

ÖZET

Sosyal Adalet Liderliği, çok kültürlülük, dezavantajlı grupların desteklenmesi ve kırılgan grupların iyileştirilmesi konularını kapsayan liderlik yaklaşımıdır. Bu araştırma sosyal adalet liderliği bağlamında kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin veli görüşlerinin alınması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinin kullanıldığı bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu özel eğitim öğrenci velileri oluşturmuştur. Araştırma sosyal adalet liderliği bağlamında okul yöneticilerinin özel eğitim öğrencilerine yönelik uygulamaları hakkında ulusal düzeyde bilgi ve deneyim paylaşmak, ileriye dönük müdahaleleri teşvik etmek, iyi örnek uygulamalarını yaygınlaştırmak ve "farklılıklarımız ile bir bütünüz" sloganı ile eğitimde bütünleşmeyi sağlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin bireysel destek, eleştirel bilinç ve kaynaştırma boyutlarında farklı davranış biçimleri sergilediği veli görüşlerine göre belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin boyutlarına yönelik bilgilendirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, sosyal adalet liderliği, kaynaştırma.

[1] Millî Eğitim Bakanlığı / canabbak@gmail.com

[2] Millî Eğitim Bakanlığı / tulayozden@yahoo.com

ABSTRACT

Social Justice Leadership is a leadership approach that covers multiculturalism, supporting disadvantaged groups and healing vulnerable groups. This research was carried out in order to get parents' opinions on educational practices through inclusion / integration in the context of social justice leadership. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in this study, in which the case study model, one of the qualitative research methods, was used. The data obtained from the interview form were analyzed with descriptive analysis techniques. The study group of the research consisted of parents of special education students. The research was carried out in the context of social justice leadership in order to share information and experience at the national level about the practices of school administrators for special education students, to encourage future interventions, to disseminate best practices and to ensure integration in education with the slogan "We are one with our differences". According to the results of the research, it was determined according to the opinions of the parents that the social justice leadership of the school administrators exhibited different behavior styles in the dimensions of individual support, critical awareness and inclusion. In this respect, it can be suggested that school administrators be informed about the dimensions of social justice leadership.

Keywords: Special education, social justice leadership, ınclusion.

1. GİRİŞ

Tüm bireylerin eğitim öğretim hizmetlerine eşit bir şekilde ulaşabilmeleri için kamusal kaynakların etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Eğitimin amacı toplumun ihtiyacı olan insan kaynağının bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirmektir. Bireyler okul öncesi, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim eğitim kademelerinden geçerek nitelikli eğitimi almak için çaba gösterirler (Aksoy, 2016). Eğitim, iyi bir yaşam ve hatta finansal güvenlik garantisi vermez. Ancak, çoğu insan için, eğitimin güvenli bir yaşam tarzı için bir ön koşul olduğuna ve istihdam olasılıklarını önemli ölçüde iyileştirdiğine ve pozitif bir kazanç yörüngesiyle istikrarlı bir kariyere sahip olduğuna dair kanıtlar çok güçlüdür. Aynı zamanda insanların daha sağlıklı ve daha tatmin edici yaşamlar sürmelerine, sivil topluma aktif olarak katılmalarına ve çocukları için fırsatlar yaratmalarına yardımcı olan araçlar sağlar. Ülkemizde yetersizlikten etkilenmiş bireyler için özel eğitim hizmetleri de sunulmaktadır (Vuran ve Sönmez, 2008).

Son yıllarda özel eğitime olan ilginin ülkemizde arttığı görülmektedir. Özel eğitim hizmetlerinde erken tanı, ailenin eğitimi, engelli çocuğun kabulü, aileye yönelik hizmetler ve engelli olmanın engellenmesi önemli görülmektedir (Sarı, 2007). Toplumumuzun yarınları olan bireylerimizin mutlu, üretken, kendine güvenen ve mesleğinde yeterli birey olmalarında özel eğitim hizmetleri ailelere büyük destek olarak görülebilir. Bireyler bedensel ve öğrenme özellikleri bakımından farklılık göstermektedir. Normların altında ya da üstünde özellik gösteren bireyler özel gereksinimli çocuklar olarak tanımlanmıştır (Vural ve Yücesoy, 2003). Bu öğrencilerin eğitiminde sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve yöneticiler rol almaktadır. Okul yöneticilerinin yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitimindeki görev ve sorumlulukları ise araştırma konusudur.

Özel eğitim hizmetleri içerisinde veli ve öğretmenin yanı sıra okul yöneticileri de önemli bir role sahiptir. Son yıllarda liderlik ile ilgili yapılan çalışmalarda dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kuantum liderlik ve sosyal adalet liderliği kavramlarına rastlanmaktadır (Özcan, 2019). Sosyal adalet liderliği dezavantajlı grupların desteklendiği, kültürel farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği ve kırılgan grupların tolere edildiği liderlik türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal adalet, uygulanması basit bir kavram gibi görünebilir; bununla birlikte, karmaşıklıklar ve paradokslarla doludur. Sosyal adalet, kültürel olarak yetkin müdürleri, insan onurunun ve eşitliğin ilerletilmesi için değişimin aracıları olarak hareket etmeye teşvik eder (Waite ve Brooks 2014).

Sosyal adalet liderliğinin alan yazında 3 boyutundan bahsedilmektedir (Özdemir, 2018). Bu boyutlar dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi, eleştirel

bilinç, kapsama (kaynaştırma)dır. Son yıllarda ülkemizde sosyal adalet liderliğine ilişkin sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. (Özdemir ve Kütküt, 2015). Yapılan araştırmalarda öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur ancak sosyal adalet liderliğine ilişkin velilerin görüşlerine başvurulan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yoksulluğun yüksek olduğu kentsel okullarda sosyal adalet liderliği karmaşıktır. Müdürler, liderlikleri üzerinde etkileri olan sosyal adalet liderliğini uygularken bir dizi duygu yaşarlar. Bu makale, kentsel bir ortamda bir okul müdürünün kapsayıcı bir okul için yaptıkları uygulamaları sunmaktadır. Özel eğitim hizmetlerine erişim noktasında eğitim kurumlarında yöneticilerin bireysel ya da yasa ve yönetmelikler çerçevesinde yapıp ettikleri önemli görülmektedir. Okul yöneticilerinin özel eğitime muhtaç çocukların eğitime erişimleri için onlara nasıl yardım ettiği ve nasıl destek olduğu bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan araştırma soruları şu şekilde sıralanabilir;

1. Veli görüşlerine göre yöneticiler kırılgan grupları desteklemek için neler yapmaktadır?
2. Veli görüşlerine göre yöneticiler kırılgan grupların diğerleri ile kaynaşmasını sağlamak için neler yapmaktadır?
3. Veli görüşlerine göre yöneticiler kırılgan gruplarda eleştirel bir bilinç oluşturmak için neler yapmaktadır?

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014). Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile hazırlanmıştır. Durum çalışması, okul, kurum, örgüt gibi doğal çevrede olay, süreç ya da durumdan etkilenen bireylerin derinlemesine incelenmesidir (Kurt, 2013). Durum çalışmasının amacı birey, grup ya da topluluğu anlamak ve açıklamaktır (Özdemir, 2018). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre durum çalışması araştırmacının kontrol edemediği olayları derinlemesine incelemesine imkân vermektedir. Ayrıca durum çalışması güncel

bir olguyu kendi durum çevresinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmaları bütüncül tek durum, iç içe geçmiş tek durum, bütüncül çoklu durum ve iç içe geçmiş çoklu durum çalışması olarak sınıflandırılmaktadır (Beycioğlu, Özer ve Kondakçı, 2018).

3.2. Araştırma Grubu

Nitel araştırma yöntemlerinde çalışma grubu olguya maruz kalmış bireylerden amaçlı olarak seçilmektedir. Bu nedenle bu araştırma Adana ilinden özel eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencisi bulunun veliler ile yürütülmüştür. Adana ili Çukurova ilçesinden 2021-2022 eğitim öğretim yılında özel eğitim öğrencisi bulunan veliler seçilmiştir. Araştırmaya veri sağlayabilecek gönüllü olanlar arasından nitel araştırmanın doğasına uygun bir şekilde amaçlı olarak veliler seçilmiştir. Velilerin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu ya da katılımcıları seçer. Kolay ulaşılabilen örneklemler göreli olarak daha az maliyetlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya ortaokula devam eden öğrencilerin velileri gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin 5'i kadın 2'si erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 42'dir. Veliler ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca veliler araştırmaya davet edilirken öğrenci durumları dikkate alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda ihtiyaç duyulan veriler, gönüllülerden toplanır ve araştırmacı, gönüllülerin görüşlerini almak için görüşme formu kullanır (Creswell, 2012). Öğrenci velileri ile sosyal adalet liderliğine yönelik görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmanın hedeflerine paralel olarak ve alanyazın taranarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Böylece görüşme formunun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu, sosyal adaletin üç boyutuna (tanıyıcı, dağıtıcı ve demokrasi) göre üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Görüşme formuna araştırmaya katılanların profillerini belirleyebilmek amacıyla kişisel bilgiler bölümü eklenmiştir. Ancak araştırmada katılımcıların gizliliği için bu bilgilere yer verilmemiştir. Görüşme formunda yer alan sorular, araştırma kapsamına dâhil olmayan bir okulda, bir yönetici ve bir öğretmenle ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Bu durum araştırmacıya deneyim kazandırmıştır. Görüşme sorularında bazıları şu şekildedir;

- Okul yöneticileri ile dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi konusunda ne gibi sorunlar yaşamaktasınız?
- Okul Yöneticilerinizden beklentileriniz nedir?
- Çocuğunuzun eğitim hayatına dahil edilmesi ile ilgili ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
- Yöneticileriniz okullarda eleştirel bir bilinç oluşturmak için neler yapmaktadır?

- Bulunduğunuz okulda öğrencilere birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak bir arada yaşamaları nasıl desteklenir?

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya dahil edilen kişiler gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiştir. Görüşme öncesinde yöneticilerden izinler alınmıştır. Görüşmeler velilerin öğrencileri için okulda bulundukları saatlerde rehber öğretmenin odasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların gizlilikten endişe etmeyecekleri ve kaygı duymayacakları ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, araştırmaya katılanların izniyle kayıt cihazına kaydedilmiş, görüşmenin kayıt cihazına alınmasına izin verilmediği durumlarda kayıtlar elle yazılarak tutulmuştur. Görüşmeden elde edilen veriler dijital ortama aktarılmıştır. Uzman görüşünün alınması ve görüşme formunun ön uygulamasının yapılması araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğini arttırmaktadır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler tekrar katılımcılar ile paylaşılarak güvenirlilik arttırılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliğini artırmak için, araştırma için toplanan veriler olduğu gibi, değiştirilmeden ve yorum katılmadan doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemlerinde verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır (Strauss ve Corbin, 1990). Bu araştırmada görüşme tekniğinden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan verilerin önceden belirlenen çerçeveye göre özetlenmesi ve yorumlanmasına dayalı bir nitel veri analizidir. Nitel verilerin hangi tematik çerçeve altında yer alacağı ve araştırma raporuna nasıl aktarılacağı araştırmanın alt problemlerine göre araştırmacı tarafından belirlenir. Belirlenen çerçeveye göre veriler okunur ve organize edilir. Araştırma raporunda alıntılara yer verilebilir. Betimsel analizin son basamağında ise bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

4. BULGULAR

Sosyal adalet liderliğinin boyutlarına yönelik veli görüşlerine ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur.

4.1. Alt Amaca Yönelik Bulgular

Dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi boyutunda okul yöneticilerinin dezavantajlı grupların akademik başarılarının arttırmak için çaba göstermesi beklenir. Ayrıca ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelimler ve diğer farklılıklar bakımından ötekileştirilmiş grupların akademik ve diğer yönlerden desteklenmesini içermektedir.

Bu boyutta velilerin görüşleri şu şekildedir;

- "Dezavantajlı öğrencilerin sağlık ihtiyaçlarının giderilmesi için ders saatlerinin azaltılması veya düzenlenmesi,
- İlerleyen eğitim hayatları için bilişsel becerilerinin arttırılması,
- Öğrencilere yönelik özel eğitim kursları sunularak onların sosyalleşmesinin sağlanması,
- Destekleme yetiştirme kursları ile dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının artırılması,
- Meslek edinmesinin kolaylaştırılması amacılar mesleki becerilerin kazanılması."

Veli görüşlerine göre öğretmenler genel olarak öğrencilere karşı güler yüzlü ve yardımseverdir. Veliler öğrencileri için öğretmenlerden kişisel destek ve rahatlatıcı motivasyon beklemektedir. Bu konu ile ilgili veli görüşü şu şekildedir.

"Bizler zaten engeliyiz bizi bir A okuluna bir B okuluna gönderiyorlar, Git gel biz yoruluyoruz. Bu da yetmiyor gibi bizi bazen ilçe Millî Eğitim Müdürlüğüne yada İl Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderiyorlar. Bizim gibi engelli öğrenci velileri için bazı kolaylıklar sağlanabilir."

Velilerin dezavantajlı grupların okula uyumu için istedikleri yukarıdaki gibi özetlenebilir. Cinsiyet faktöründe veli görüşü şu şekildedir;

"Çocuğun engelli mi? Kız mı? okusa ne diyerek bize karşı olumsuz tavır alıyorlar"

Engelli kız öğrenciye yönelik yönetici görüşlerini veli bu şekilde özetlemiştir. Veliler bazen yöneticilerden destek görememektedir. Bu konudaki veli görüşü şu şekildedir;

"Okul öğrencimi okula almak istemediği için benden dilekçe alarak çocuğumu bir yıl geç başlattı"

Veli bu yönetici yüzünden dezavantajlı olan öğrencisinin 1 yıl eğitim öğretimden uzaklaştığını dile getirmiştir.

4.2. Alt Probleme İlişkin Görüşler

Bütünleştirme / kaynaştırma alt boyutuna ilişkin veli görüşleri bu bölümde sunulmuştur. Okul yöneticilerinin bütünleştirme kaynaştırma alt boyutunda okuldaki bütün öğrencilerin kaynaştırılması için çaba göstermesi, heterojen sınıfların oluşturulması için mesai harcamaları, özel eğitim öğrencilerinin birlikte eğitim görmesi için örgütlenmesi, öğrencilerin birbiriyle sosyalleşmesi için imkân tanıması ve öğrencileri birlikte yaşamaya alıştırması beklenmektedir.

Veli görüşlerine göre Millî Eğitime bağlı kamu binalarının yapısı dezavantajlı öğrenciler için yeterli olmayabilir. Tekerlekli sandalye kullanan öğrenciler için zemin kattaki sınıflar daha işlevsel olduğu söylenebilir.

"Yeni binalarda maalesef zemin katta bazen sınıf olmuyor."

Zemin kat haricindeki sınıflar için asansör kullanımı önerilmektedir. Ancak bazı okullarda asansör bulunmamakta veya arızalıdır. Bu konudaki veli görüşü şu şekildedir;

"Asansör var ama bazen çalışmıyor."

Veliler öğrencilerin sosyalleşmesi ve bireysel ihtiyaçların karşılanması noktasında kaygı ve korku yaşamaktadır. Veliler öğrencilerin bağımsız davranışlar kazanmasını önemsemektedir. Bu konuda Veli;

"Deprem, yangın gibi doğal afetlerde çocuğumun yanında olamamaktan korkuyorum. Ayrıca ben hayatımı kaybedersem çocuğuma kim bakar diye çok kaygılıyım."

Bir başka veli ise bu konuda;

"Bu okulda rampa yok, başka okula gönderin veya okul müdürüne bizi zemin katta rampaya yakın bir sınıfa almasını rica ettiğimizde -Sen dua et sizi 3. kata koymadık- sözünü işittim"

Bir veli ise bu konuda;

"Bazen zemin katta sınıflar boş tutulmasına rağmen çeşitli nedenlerle öğretmenler zemin katta eğitim vermek istemiyorlar, ayrıca bir öğretmen eğer taşınacaksanız boşu boşuna aşağı inmeyelim diyerek engelli çocuğumla uğraşmak istemedi." şeklinde açıklama yapmıştır.

4.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin eleştirel bilinç boyutunda adil olmayan durumlara karşı eleştirel bir duruş sergilemesi, her türlü ayrımcılığa karşı bir bilinç oluşturması, demokratik bir tutum sergilemesi, sosyal haklar hakkında farkındalık yaratmaları ve grupları bölen onları ayrıştıran bilincin değiştirmeleri beklenir.

Veliler dezavantajlı öğrencilerin işe alım süreçlerinde aile ve sosyal politikalar bakanlığından destek beklemektedir. Mesleki alım güvencesi ailelere motivasyon olacaktır. Ayrıca veliler yöneticilerden ulaşım desteği istemektedir. Gençlik Spor

Bakanlığı ve Rehberlik Araştırma Merkezleri yurt dışı örnekler incelenerek yeniden yapılandırılabilir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir.

"Engelli öğrenci velileri öğrencilerin ihtiyaçları için okullarda bekliyor. Okullarda bekleyen veliler için bazı etkinlikler, eğitimler ve seminerler yapılabilir."

"Rehberlik Araştırma Merkezleri tavsiye niteliğinde kararlar alıyor okullar bu kararları uygulamakta keyfi davranıyor.

"Rehberlik Araştırma Merkezleri okulları ziyaret edebilir."

"Rehberlik Araştırma Merkezleri bizi A okuluna gönderiyor, A okulu bizi almak istemiyor B okuluna gönderiyor. Rehberlik Araştırma Merkezlerinin yaptırım gücü yok. Okullar ve Rehberlik Araştırma Merkezleri arasında koordinasyon zayıf."

"Bazı müdürler sorunlarımız karşısında -gel bacım, sorunu çözelim diyerek bize yardımcı oluyor"

5. TARTIŞMA

Sosyal adalet liderliğinin veli görüşlerine göre incelendiği bu araştırmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Yapılan alan yazın incelemelerinde özel eğitim öğrencisi bulunan velilere yönelik bu şekilde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmaya dahil edilen örneklem grubun özelliği bu çalışmayı diğer araştırmalardan ayrıştırmaktadır.

Eğitimde sosyal adalet çabalarının ahlaki gerekçesi, marjinalleştirilmiş bireylerin desteklenmesinin kısa vadede okula, uzun vadede ise topluma fayda sağlamasıdır (Berkovich, 2014). Bu çalışmada ise sosyal adalet liderliğinin eğitim örgütlerindeki yansımaları ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları ile alan yazındaki çalışmalar örtüşmektedir (Özdemir ve Pektaş, 2017; Özdemir ve Kütküt, 2015; Özdemir, 2017). Bu makalenin temel amacı, alanyazına dayalı olarak sosyal adalet ve sosyal adalet liderliğinin analizini yapmak ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin rol ve sorumluluklarını gözden geçirmektir. Öncelikle sosyal adalet kavramının geniş bir tanımı yapılmıştır. Son olarak sosyal adaletli okulların yaratılması için okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin rolleri ve sorumlulukları tartışılmıştır.

Sosyal adalet liderliğinin destek boyutunda okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırıcı önlemleri alması, öğrencilere ve velilere sosyal destek sunması, onlara gerektiğinde pozitif ayrımcılık yapması ve öğrencilere ek öğrenme fırsatları sunması beklenmektedir. Ancak bu araştırmaya dahil edilen veliler okul müdürlerinden yeterince destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. Börü (2019) okullardaki uygulamaların etkililiğinin okul müdürlerinin özenine ve hassasiyetine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Okul müdürlerinin vizyonu ve liderlik

becerilerinin de okullardaki sosyal adaletin sağlanmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu durum okullar arasında eşitsizliklerin oluşmasına neden olabilir. Bu araştırmada da Börü'nün (2019) ifade ettiği durumlar söz konusudur. Gürgen (2017) göre, eşit ve adil eğitim konularında okulların durumunun geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Kaynaştırma boyutunda, daha fazla katılıma ve fikir özgürlüğüne ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Okullarda sosyal adalet bilincinin iyileştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmacıya göre "Okullarda sosyal adaleti geliştirmek, sosyal adaletin içerdiği kavramları eğitimcilerin anlayışlarına ve öğretim davranışlarına yerleştirmek için çeşitli uygulamalar ve politikalar geliştirilmesi gerekmektedir." Bu araştırmada da veli görüşlerine göre özel eğitim öğrencileri kaynaştırılmalı, sosyalleştirilmeli ve diğer öğrenciler ile yaşamaya alıştırılmalıdır. Bu yönüyle Gürgen'in (2017) bulguları ile bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Ardakoç (2020) çalışmasında çeşitli ülkelerden okul yöneticilerinin okullarındaki öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak için geliştirdikleri uygulamalardan bahsetmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular eşliğinde yöneticilerin bu tür bir uygulamaya ihtiyaç duyduğu doğrulanmış olabilir. Yeşil ve Sincar (2021) göre, sosyal adalet liderlerinin çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve bunların öğrenci, okul kültürü, toplum, eşitsizlik ve dezavantajlı bölge gibi başlıklar altında toplandığı görülmüştür. Velilerin beyan ettiği bazı durumlar Yeşil ve Sincar'ın ifade ettiği durumlar ile örtüşmektedir. Akkuş (2019) yaptığı araştırmada okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılmaktadır sorusuna yanıt aramıştır ve "Adil davranım, pozitif ayrım, dezavantajlı grupları maddi manevi destekleme, iş birliği, fırsat eşitliği" gibi uygulamaların yapıldığı bulgularına ulaşmıştır. Ancak velilerin görüşlerine göre bu araştırmanın bulguları ile Akkuş'un (2019) bulguları tam olarak örtüşmemektedir.

Okul yöneticilerinin eğitimde sosyal adaleti sağlamak için gerekli eğitimleri almaları önerilebilir. Bu pozisyona eşitlik ve adaletsizlikle mücadele eğilimi ile giren okul liderleri, sosyal adaletin genel hedeflerini ilerleten şekillerde önyargı içeren senaryoları ele almak için daha donanımlı olabilirler (McCutchen, 2014). Sosyal adalet literatürde çokça tartışılan bir konudur. Özellikle eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rol ve sorumlulukları yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Bu tartışmalar, yeni bir liderlik türü olarak sosyal adalet liderliğinin ortaya çıkmasına ve üzerinde çalışılmasına yol açmıştır (Turhan, 2010).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Adana ilinden velilerin katıldığı bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda ulusal ve uluslararası düzeyde bilgi ve deneyim paylaşmak, ileriye

dönük müdahalelerin teşvik edilmesi için bu çalışma önemli görülmektedir. İyi örnek uygulamalarının yaygınlaştırılması için "farklılıklarımız ile bir bütünüz" temasında eğitimde bütünleştirme önemli görülmektedir.

Yöneticilerin dezavantajlı öğrenciler için çeşitli sosyal etkinlikler ile topluma katılacakları ortamlar yaratmaları beklenebilir. Öğretmenler ve diğer personel özel eğitim öğrencileri için özveri göstermeleri beklenebilir. Farklılıklara saygı konusunda rehber öğretmenler ve diğer uzmanlar tarafından oryantasyon programının hazırlanması ve velilere sunulması uygun görülebilir. Okul yöneticilerinin bir misyonun da farklılıkların benimsetilmesi ve bunlara saygı duyulması olduğu hatırlatılabilir.

Özel eğitim öğrencilerinin toplumdaki pozisyonlarının güçlendirilmesi için politikaların oluşturulması ve gerektiğinde cezai yönteme başvurulması önerilebilir. Okul yöneticilerinin eğitimi programlarına sosyal adaleti öğretecek programların eklenmesi uygun görülebilir. Öğrencilerin özel eğitime muhtaç arkadaşları için farkındalıklarının arttırılması için çeşitli etkinliklerin kullanılması sağlanabilir. Yöneticilerin yöneticilik eğitiminden geçerek liyakat sistemine göre atanması okullardaki adaleti geliştirebilir.

KAYNAKLAR

Akkuş, Ş. (2019). Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesine İlişkin Yönetici, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Enstitü, Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi. Yüksek Lisans Tezi.

Aksoy, B. (2016). Nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri.

Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasında okul liderlerinin rolü. Alanyazın, 1(1), 47-57. doi:http:// dx.doi.org/10.22596/ cresjournal.0101.47.58

Beycioğlu, K. Özer, N. ve Kondakçı, Y. (2018). Eğitim yönetiminde araştırma. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bozkurt, B. (2018). Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.

Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. Journal of educational administration.

Börü, N. (2019) İlk Okullarda Sosyal Adaletin Gelişimine Yönelik Uygulamaların ve Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. Eğitim ve insani bilimler Dergisi. 10(20).

Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.) Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (1. Baskı), içinde (s. 363-368). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gürgen, B. (2017). Okullarda Sosyal Adalet Algısının İncelenmesi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler. Ankara: Nobel Yayınları.

Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 42(191).

Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin Salö

Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 201-218.

Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 18(2), 576-601.

Özcan, D. (2019). Okul Müdürlerinin Liderliği İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ankara Örneği.

Rivera-McCutchen, R. L. (2014). The moral imperative of social justice leadership: A critical component of effective practice. The Urban Review, 46(4), 747-763.

Roberta Waite, Stephanie Brooks, 2014, Cultivating social justice learning & leadership skills: A timely endeavor for undergraduate student nurses, Nurse Education Today, Volume 34, Issue 6, Pages 890-893, ISSN 0260-6917, https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.02.009.

Sarı, H. Y. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. Cumhuriyet Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 11(2), 1-5.

Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. New Delhi: Sage.

Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 1357-1361.

Vuran, S., & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(01), 55-67.

Vural, S., & Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının yansımaları.

Yeşil, E. ve Sincar, M. (2021). Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği Üzerine Bir İnceleme. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 8 (1), 288- 296.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ÖZELİM BEN BİLİRİM (ÖBENBİL)

Beyhan ZAMBAK[1]

ÖZET

Araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ortaokul 6. sınıf matematik dersi "Kesirler" ünitesi ile ilgili oyun eğitim materyali tasarlamak ve tasarlanan materyalin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek temel olarak amaçlanmıştır. Kültürel mirasımızı ön plana çıkarmak için tasarlanan matematik oyun eğitim materyalinin içerisine, yerel tarih mirasımız olan yerlerin bilgilerini öğrencilerin QR teknolojisini de kullanarak öğrenmelerini sağlamak alt amacı oluşturmaktadır.

Araştırmada tasarım tabanlı araştırma yöntemi olarak ADDIE öğretim tasarımı modeli kullanılmıştır. Çalışma problemin tanımlanması, materyalin yapılması ve materyalin uygulanması olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamakta özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin bireysel problemlerini belirleyebilmek amacıyla betimleyici durum çalışmasına başvurulmuş, ikinci basamakta öğretim tasarım modellerinden ADDIE tasarım modeli kullanılmıştır. Üçüncü basamaktaysa geliştirilen öğretim materyalinin 6.sınıf kesirler kazanımlarının gerçekleşmesi üzerine etkisini belirlemek için açıklayıcı durum çalışması yapılmıştır. Çalışma grubunu, bir devlet ortaokulunun 6.sınıfında eğitim gören, Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş dört özel eğitim öğrencisi, iki matematik öğretmeni ve dört öğrenci velisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundan toplanan veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ve akademik başarı testleri aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formları betimsel analiz ile incelenmiştir. Testlerin analizi, testlerden elde edilen veriler karşılaştırılarak yapılmıştır. Eğitim materyalinin uygulanması ile elde edilen veriler incelendiğinde; tasarlanan oyun eğitim materyalinin öğrencilerin 6.sınıf matematik dersi kesirler konusundaki kazanımların gerçekleşmesine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Proje içerisinde özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenciler için tasarlanan oyun eğitim materyalinin patent, marka ve tasarım tescil başvurusu, Türk Patent ve Marka Kurumu'na yapılarak, şekil incelemesi başarılı bir şekilde sonuçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, matematik, kesir, oyun, kültürel miras.

[1] Şahinbey Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi, beyhanzambak27@gmail.com

1. GİRİŞ

1.1. Özel Gereksinim ve Eğitim

MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018,s.2) özel eğitim ihtiyacı olan bireyi şu şekilde tanımlamaktadır; Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey denir. Kargın ise (2004,s.1), "Özel gereksinimli bireyler, normal gelişim gösteren akranlarına göre, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden farklı gereksinimlere sahiptir." diye tanımlar. Bu farklılıkları ve gereksinimleri gereği bu bireylerin özel eğitime ihtiyaçları vardır.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması için farklı eğitim ortamları bulunmaktadır. Bu ortamların belli başlıları özel eğitim okulları, normal okullardaki özel sınıflar ve normal sınıflardır (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004,s.33). Bu uygulamalar arasında özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfta eğitilmesi temeline dayanan "Kaynaştırma Uygulamaları" en fazla kabul gören ve son yıllarda yaygın olarak kullanılandır (Kargın, 2004,s.2).

Ülkemizde halen; görme, işitme, ortopedik, zihinsel engelliler, uyum güçlüğü olanlar, dil ve konuşma güçlüğü olanlar ve özel yetenekliler olmak üzere gruplara özel eğitim okul ve kurumlarında kaynaştırma uygulamalarında özel eğitim tedbirleri alınarak eğitim hizmetleri verilmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarına "kaynaştırma eğitimi" olarak tanımlanır. Özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim desteğinin ihmal edilmemesi, yani özel gereksinimli öğrenci için en az sınırlandırılmış eğitim ortamının sağlanması oldukça önemlidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Özel gereksinimli öğrencilerin toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak var olabilmeleri; bu bireylerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının ve hizmetlerinin onlara sunulmasıyla mümkündür (Şahbaz ve Kalay, 2010,s.117). Özel gereksinimli bireyler, özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda "bireyi merkez alan" eğitim modeliyle ve eğitim programıyla öğrenimlerine devam etme hakları vardır (Akgün ve Gürsel, 2021,s.2).

1.2. Matematik ve Oyunlarla Öğretim

Matematik, yüzyıllar boyunca toplumların ve insan niteliklerinin geliştirilmesinde önemli bir güç olarak görülmüştür. Günümüzde ise matematiğin bu gücü, her zamankinden daha fazla kendisini göstermektedir. Her bireyin günlük

yaşamda en fazla ihtiyaç duyduğu alanlardan olan matematik, attığı adım sayısından, kullandığı teknolojiye kadar hayatında önemli yeri olan bilimlerin başında gelmektedir (Usta, Işık ve Taş, vd, 2018,s.1975).

Değişen dünyaya uyum sağlamak açısından, yenilenen öğretim programlarında öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğretmek önem arz etmektedir. Matematik dersinde seçilen öğretim yöntemi öğrenci başarısını ve motivasyonunu artırmada çok önemlidir. Fakat matematik dersinin okullardaki başarı oranının düşük olması, bazı soru işaretlerini de beraberinde getirmektedir. Okullarda matematik dersinin çoğu öğrenci için bir korkulu rüya halini aldığı bilinmektedir. Bunun sebepleri arasında matematik öğretiminde kullanılan yöntemlerin önemli bir yeri bulunmaktadır (Akın ve Cancan, 2007,s.375).

İlköğretim düzeyinde soyut kavramlardan oluşan matematiğin tam anlamıyla anlaşılması oldukça zordur. Matematiğin, bireyin günlük hayatlarındaki yaşanmışlıkları sonucunda edindikleri bilgileri anlamlandırmalarını ve gelişmelerini sağlayan bir bilim dalıdır (Baykul, 1997,s.9). Bu durum göz önüne alındığında kavramların öğrenilmesini sağlamak için matematik kavramlarının somutlaştırılmasının büyük önem kazandığı söylenebilir. Soyut kavramların çocuğun yaşantısına dökülerek somutlaştırılıp çocuğa sunulması matematiğin anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Bu nedenle öğrencilerin duyu organlarının tamamının kullanımını sağlayan, aktif öğrenmeye dayalı yöntemler daha yararlı sonuçlar sağlayabilir. Eğitim sürecinde kullanılan materyaller konuyu somutlaştıran nitelikte olmalıdır.

Yenilenen matematik öğretimi programı, matematiği anlayabilen, günlük hayatında kullanabilen, girişimci bireyler yetiştirmeyi ve öğrencilerin bağımsız düşünebilme ve karar verebilme, öz düzenleme gibi bireysel yetenek ve becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (M.E. B. 2018,s.6). İstenilen bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesinde, matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirilmesinde, matematiğin zor bir ders olduğu algısının değiştirilmesinde ve matematiksel yeterliklerin kazandırılmasında etkili bir yöntemlerden bir tanesi de oyunla desteklenmiş öğretimdir (Soylu, 2001,s.18).

Oyunlar, dersi monotonluktan kurtaran, öğrencilerin dikkat ve motivasyon düzeyini arttıran, öğrenciye yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sunmanın yanında kalıcı öğrenmeye katkı sağlayan, eğlenirken öğrenme - öğrenirken eğlenme gibi önemli fırsatlar sunan ve böylelikle ders işleme süresini arttıran önemli bir öğretim tekniğidir (Hazar ve Altun, 2018,s.56).

Tarih boyunca matematikçiler oyunlarla daima ilgilenmişlerdir. Bu durumun oluşmasında belki bilinmeyene karşı duyulan merak, bir şeyi ilk olarak bulma dürtüsü, problem çözmenin verdiği mutluluk duygusu olabileceği gibi belki de asıl neden; matematikçilerin, matematik ve oyun arasında benzerlikler dolayısıyla

matematikle oyunu özdeşleştirmeleri hatta matematiği bir oyun olarak görmeleri yer almaktadır (Umay, 2002,s.280).

Matematik eğitiminde öğretici oyunların kullanılmasının etkinliği üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonuçları, oyunların öğrencilerin matematiksel bilgilerini yapılandırmasında etkili olduğu, matematiğe karşı tutumlarında olumlu değişmelerin gözlendiği ve matematiği değerli olarak gördüklerini göstermektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi için yeni oyunların bulunmasına ve daha fazla yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Usta, Işık ve Taş, vd., 2018, s.1976).

Oyunların matematik öğretiminde kullanılması iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Birincisi matematiksel bilgileri oyuna yerleştirme şeklinde diğeri ise matematik bilgilerini oyunlaştırma şeklindedir. Matematiksel bilgiyi oyunlaştırmak aslında matematiksel etkinliği yapmayı net olarak istemeyen, ancak oynanan oyunu kazanmak için matematiksel işlemleri gerçekleştirilmesini sağlayan oyundur.

1.3. Matematik ve Özel Gereksinimli Öğrenci

Normal gelişen bireylerde matematik dersi okula başlamadan önce çocukların günlük yaşamına çocuklar fark etmeden girer. Çocuklar kendi yaş gruplarına girdiklerinde normal süreçte birçok öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedir. Ancak özel gereksinimi olan çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre basit bile görünen kavram kazanımlarını küçük adımlar şeklinde, farklı kaynaklardan duyularıyla öğrenmeye gereksinimleri vardır. Matematik kavram ve becerileri kazanmanın gündelik hayatı sürdürebilmedeki önemi dikkate alınırsa, matematik öğretiminin özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmesi ve onların gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilerek sunulması hayatî önem taşımaktadır (Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2017,s.126).

Ülkemizde özel gereksinimli öğrenciler sınıflarında, öğretim programlarında yer alan ve normal gelişim gösteren öğrencilere göre düzenlenmiş derslerle ve öğretim programlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Özel gereksinimli çocuklar için farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının yanı sıra, öğretim yöntemlerinin uyarlanması ve çeşitlendirilmesi de gerekebilmektedir (Gobadze ve Düzkantar, 2019, s.150).

Ülkemizdeki ilkokul matematik programına bakıldığında aşamalılık ilkesinin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Öğretmenler ülkemizdeki bu ilkokul programı doğrultusunda öğrencilerin ihtiyaçlarını da göz önüne alarak uygun öğretim yöntemini kullanarak öğretim sürecini devam ettirmeye çalışmaktadırlar. Özel eğitim gerektiren bu öğrencilere matematik dersi konularının öğretimde kullanılacak yöntemlerden birisi de oyunla desteklenmiş öğretim yöntemidir.

1.4. Kesirler ve Materyal

Ülkemizde matematiğin diğer alanları gibi ilköğretim okullarında kesirlerin öğretiminde birtakım sıkıntılar, zorluklar ve çözülmesi gereken sorunları vardır. Kesirlerle ilgili sorunların temelinde, kavram bilgisi ve matematik işlem bilgilerinin birbirini tamamlayacak biçimde öğretilmemesi, öğrencilerin problem çözmeyle ilgili gerekli bilgi ve becerileri yeterli düzeyde edinememeleri, yanlış kurallar kullanma, sürçmeler dikkatsiz işlem yapma ve uygun materyallerin kullanılmaması gibi yetersizlikleri olduğu anlaşılmaktadır (Ardahan ve Ersoy, 2003, s.3).

İnsanoğlunun dünyada varoluşundan itibaren bireysel olarak farklılıkları hep olagelmiştir. Ancak bu farklılıklar günlük yaşantımızda fazla göze çarpmamakta ve hayatımızı fazla etkilememektedir. Bireyler arasındaki farklılığın en belirgini ise öğrenmedeki farklılıklardır. Bireysel farklılıkların var olması öğrenme ortamları, öğrenme yöntemleri açısından da çeşitliliğin olması gerekliliğini doğurur. Bireysel farklılıklardan dolayı bazı bireylerin öğrenme sürecinde elde etmeye çalıştıkları kazanımları elde edemedikleri veya zihinlerinde anlamlı hale getirmedikleri bilinen bir gerçektir. Normal eğitim ortamlarını fırsata çevirip eğitimden en üst düzeyde faydalanan bireyler var olduğu gibi; bu fırsatlardan yeterince yararlanamayan, normal eğitim programlarına uyamayan veya uymayı istemesine rağmen birçok nedenle uyamayan bireylerde vardır. Çeşitli nedenlerle normal eğitim ortamına uyamayan bu bireylerin varlığı, özel eğitim ihtiyacının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Korkmaz, 2021, s.322).

Akademik becerilerden biri olan matematik, özel eğitim gereksinimli öğrencilerin günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları alanlardan biridir (Karabulut ve Yıkmış, 2010, s.104). Dolayısıyla matematik dersinin bu özelliği, özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerinin gelişmesinde, öğrenim hayatına devam etmesinde, öğrenimini tamamlamasında, eğitsel performansına ve engeline uygun bir meslek sahibi olmasında etkili olabilmektedir. Ancak özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma ortamında çeşitli nedenlerle matematik dersinin olumlu etkilerinden yeterince faydalanamamaktadırlar (Hacısalihoğlu ve Karadeniz, 2017, s.126).

Alan yazına bakıldığında, özel gereksinimli bireylere farklı öğretim yöntemleri kullanılarak matematik öğretiminin yapıldığı çalışmaların olduğu da görülmektedir. Ancak Türkiye'de kesirler konusunun öğretimine oyun içeren bir öğrenme materyali tasarlayarak özel gereksinimli olan öğrencilerin matematik dersi ders kazanımlarına erişi düzeyleri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenlerle özel gereksinimli olan öğrenciler için anlamlı ve kullanışlı olacak, matematikte kesir konularının öğretiminde kullanılabilecek materyallere ihtiyaç vardır.

Araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ortaokul 6. sınıf matematik dersi "Kesirler" ünitesi ile ilgili oyun eğitim materyali tasarlamak ve tasarlanan materyalin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek temel olarak amaçlanmıştır. Matematik öğretim programında öğrencilerin konuları daha rahat ve kalıcı olarak anlayabilmeleri için ders içi ya da diğer dersler arasında ilişkilendirmenin olması vurgulanmıştır. Matematiğin şekiller, semboller ya da sayılardan ibaret olmadığı; öğrenilenlerin anlamlandırılarak günlük hayatta kullanılabilmesine dikkat çekilmiştir (MEB, 2018, s.9). İlişkilendirmenin yapılarak anlatılan konuların daha kalıcı olacağı beklenmektedir.

Disiplinler arası yaklaşım çerçevesinde, matematik dersindeki kavramların farklı disiplinlerle bütünleştirilip, ortak kavram ve becerileri bulup ilişkilendirilmesi önem arz etmiştir. Farklı dersler aracılığıyla kültürel miras konusunun çocukların gelişim dönemleri dikkate alınarak çocuklara eğitim verilmesi gerekliliği vardır. Kültürel miras eğitiminin verilebileceği ders, doğal olarak sosyal bilgiler dersidir. Ancak çok önemli olan kültürel mirasın sadece bir ders üzerinden verilmesi yeterli değildir. Araştırmada kültürel mirasımızı ön plana çıkarmak için tasarlamayı düşünülen matematik oyun eğitim materyaline yerel tarih mirasımız olan yerlerin bilgilerini öğrencilerin QR teknolojisini de kullanarak tarihi ve kültürel değerleri keşfetmesini, bilgi ve tecrübe edinmesini sağlamak ise alt amacı oluşturmaktadır.

Kesirler ilköğretim öğrencilerinin anlamakta çok zorluk çektikleri konulardandır. Bu nedenle, bu konuda var olan güçlükleri ve yetersizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla, İlköğretim 6.sınıf Matematik dersi kesir konusuna uygun öğretim materyali tasarlanmıştır.

Problemler

Bu çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

- Oyun eğitim materyali ile öğretimin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kesirler konusundaki başarısına etkisini incelemek,
- Tasarlanan eğitim materyali ile ilgili özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, matematik öğretmenlerinin ve velilerin görüşlerini ortaya koymak,
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinde tasarlanan eğitim materyalinin uygulanabilirliğini değerlendirmek.
- Öğrencilerin QR teknolojisini de kullanarak tarihi ve kültürel değerleri keşfetmesini, bilgi ve tecrübe edinerek öğrenmelerini sağlamak.

2. YÖNTEM VE TEKNİK

2.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada, tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tasarım tabanlı araştırma, döngüsel olarak yapılan analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama süreçlerinin araştırmacılar ve katılımcılar ile iş birliği içinde ve gerçek uygulama ortamında yapıldığı, bağlama duyarlı tasarım ilkelerinin ve kuramlarının geliştirilmesi yönelik, eğitim uygulamalarını iyileştirme amacıyla yapılan sistematik ve esnek bir araştırma yöntemidir (Karakış,2014, s.17).

Araştırma üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; problemin tanımlanması, oyun eğitim materyalinin yapılması ve oyun eğitim materyalinin uygulanmasıdır. Araştırmanın birinci basamağı ve çalışmanın üçüncü basamaklarında, araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır. Durum araştırması eğitim alanında nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Subaşı ve Okumuş, 2017, s.420).

Durum çalışmaları, tek bir birey, grup veya topluluk üzerine yapılan derinlemesine çalışmalar olduğundan durum çalışmalarına konu olan çalışma grubu amaçlı örneklemdir. Bu yüzden üzerinde çalışılan durum daha çok belirtilen gruba dâhil olan bireyler için geçerli olduğundan, seçilen çalışma grubunun özellikleri detaylı bir şekilde belirtilmelidir (Büyüköztürk ve vd. 2012, s.21).

Birinci basamakta özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik öğretimi konusundaki bireysel problemlerini belirleyebilmek amacıyla betimleyici durum çalışmasına başvurulmuş, üçüncü basamakta ise geliştirilen öğretim materyalinin 6.sınıf kesir kazanımlarının gerçekleşmesi üzerine etkisi olduğunu görmek için ise açıklayıcı durum çalışması yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci basamağında ise öğretim tasarımı modellerinden ADDIE tasarım modeli kullanılmıştır. ADDIE tasarım modeli çekirdek modellerin en bilinen örneğidir. Bu model öğretim tasarımının kavramsal bileşenlerine bağlı olarak uygulama sürecini özetlemektedir. ADDIE modeli içerdiği beş adımla türetimci ve sistematik bir öğretim tasarımı sunmaktadır. Modeli İngilizce Analyze (Analiz), Desing (Tasarım), Develop (Geliştirme), Implement (Uygulama), Evaluate (değerlendirme) kelimelerinin birleştirilmesinden oluşur (Özerbaş ve Kaya, 2017, s.28).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ülkemizde bir devlet ortaokulunda 2021/2022 eğitim-öğretim yılında 6.Sınıfta eğitim gören, rehberlik araştırma merkezi (RAM) tarafından özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş dört özel eğitim öğrencisi, matematik öğretmenleri ve öğrenci velileri oluşturmaktadır.

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Nitel araştırmalarda, örneklemi derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubu küçüktür. Bu nedenle rastgele örneklem seçimi yerine, amaçlı örnekleme tercih edilir. Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Yıldım ve Şimşek, 2008,s.109).

2.2.1. Öğrenciler

Araştırmada, problemin tanımlanması ve materyalin uygulaması basamağında 2021/2022eğitim-öğretim yılında altıncı sınıfta eğitim alan dört özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenci çalışmada yer almıştır. Araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ait betimleyici özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmanın uygulama basamağında öğrencilere Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, kodlarıyla isimlendirilmiştir.

Tablo 1. Uygulama Basamağındaki Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Engel Durumu	Aldığı Eğitim Hizmeti
Ö.1	Erkek	Özel Öğrenme Güçlüğü	Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları
Ö.2	Kız	Özel Öğrenme Güçlüğü	Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları
Ö.3	Erkek	Özel Öğrenme Güçlüğü	Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları
Ö.4	Kız	Özel Öğrenme Güçlüğü	Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları

2.2.2. Öğretmenler

Öğrencilerin belirlenmesiyle birlikte ve matematik öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Yapılacak olan çalışma anlatılmış, uygulama öğretmenlere açıklanmıştır. Uygulama süresince konuyla ilgili hiçbir çalışma yapmamaları öğretmenlere bildirilmiştir. Katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Branş	Sorumlu Olduğu Öğrenci	Görev Yaptığı Okul
Matematik	Ö.1 ve Ö.2	Mahmut Hümayun Özhelvacı Ortaokulu
Matematik	Ö.3 ve Ö.4	Mahmut Hümayun Özhelvacı Ortaokulu

2.2.3. Veliler

Araştırmaya katılması istenen öğrenciler tespit edildiğinde, okul idaresinden veli telefon numaraları alınmış ve velilerle ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme sonrasında veliler okula davet edilmiş, araştırmaya ilişkin detaylı bilgi

verilmiştir. Veliler bu görüşme sonucunda öğrencilerinin araştırmaya katılma kararını vermişlerdir. Öğrencilerinin araştırma uygulamasına katılmasına karar veren velilere, veli onam formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan veli izin (EK-6) belgesi imzalatılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kesirler Ünitesi Akademik Başarı Testi (KÜ-ABT)

Başarı testini geliştirmek için, öncelikle MEB matematik öğretim programında yer alan 6.sınıf "Kesirler" ünitesine ait kazanımlar incelenmiştir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin kullandığı diğer kaynaklar ve konuyla ilgili öğretim materyalleri de incelenmiştir. Kesirler ünitesi ile ilgili kazanımlara uygun olarak 12 sorudan oluşan kazanım esaslı bir "Kesirler Ünitesi Akademik Başarı Testi (KÜ-ABT)" hazırlanmıştır (Ek-1). Hazırlanan akademik başarı testi, matematik zümre öğretmenlerine inceletilerek önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun özel eğitim öğrencileri olduğu düşünülerek soruların kolaylık zorluk derecelerine dikkat edilmiştir. Testlerin dil ve kapsam bakımından geçerliliği ve testlerde yer alan soruların bilimsel açıdan doğruluğu eğitim fakültesi matematik bölümünde öğretim üyesi iki kişi tarafından kontrol edilmiştir.

Akademik Başarı Testi, oyun eğitim materyali uygulanmadan önce ön bilgileri ölçmek amacıyla ve uygulama basamağından sonra öğrencilerin 6.sınıf kesirler ünitesi akademik başarılarını belirlemek için kullanılmıştır.

2.3.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmada dört farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın ilk basamağında problemin tanımlanması için yapılan öğrenci görüşmelerinde kullanılan görüşme formu (Ek-2) öğrencilerin 6.sınıf kesirler konusu kavramları öğrenimindeki güçlükleri ve ihtiyaçlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Sorular iki bölümden meydana gelmektedir. Görüşme formu kullanılarak 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ortaokul 6.sınıfta eğitim gören özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 4 öğrenci ile 10'ar dakikalık görüşmeler yapılmıştır. İkinci görüşme formu ise oyun eğitim materyali hazırlanıp uygulandıktan sonra araştırmaya katılan öğrencilerle yapılmıştır. İkinci görüşme formu (Ek-3) oyun eğitim materyalini değerlendirme amacıyla yapılmıştır. Bu görüşme formu kullanılarak 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ortaokul 6.sınıfta eğitim gören özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 4 öğrenci ile 10'ar dakikalık görüşmeler yapılmıştır.

Üçüncü görüşme formu ise öğretmenlerin tasarlanan oyun eğitim materyaline yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme formunda öğrencinin kesirler konusu

kazanımlarını gerçekleştirmesi ve öğrencide gözlemlenen akademik değişikliklere ilişkin altı soru yer almaktadır (Ek -4). Velilerden de tasarlanan oyun eğitim materyaline yönelik görüşlerini almak için de görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Velilerle yapılan görüşmede ise, tasarlanan oyun eğitim materyalinin evde oynanması sonrasında, öğrencinin akademik becerilerinde gözlemledikleri değişikliklerin var olup olmadığı var ise oyun eğitim materyalinin öğrencilere faydalı olup olmadığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla dört sorudan oluşan form kullanılmıştır (Ek -5).

2.4. Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma herhangi bir şekilde istatistiksel işlemler ya da başka bir sayısal araç olmaksızın verilerin üretildiği, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39)**.**

Araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edildiğinden verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenleneceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.227).

Materyalin hazırlanmasından önce ve eğitim materyalinin uygulanma sonrası uygulanan Kesirler Ünitesi Akademik Başarı Testi (KÜ-ABT) **'**nin puanlaması aşağıdaki tabloda verilen puan tablosuna göre yapılmıştır (Tablo 3)**.**

Tablo 3. Kesirler Ünitesi Akademik Başarı Testi Değerlendirme Tablosu

Kesirler Ünitesi Akademik Başarı Testi Değerlendirmesi	
Doğru Cevap	10 puan
Yanlış Cevap	0 puan
Boş	0 puan

2.5. Öğretim Materyalinin Tasarımı

Bu araştırmada kullanılan öğrenme materyali ADDIE öğretim tasarım modeli temel alınarak oluşturulmuştur.

2.5.1. Problemin Tanımlanması

İlk olarak oyun eğitim materyalini kullanılarak öğretilmesi hedeflenen temel matematik materyalinin konusu belirlenmiştir. MEB'in 2018 yılında yayınladığı matematik dersi öğretim programındaki ortaokul 6.sınıf konu ve kazanımları incelenmiştir. Kesirlerle İşlemler konusunun sekiz kazanımının olduğu 18 ders saati ve ders süresinin 6.sınıf matematik programında yüzde 10 gibi yüksek bir yüzdeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Daha sonra ise özel öğrenim gereksinimi olan öğrencilerin eğitim-öğretim yaptığı devlet ortaokuluna gidilerek matematik öğretmenleri zümresi ile matematik konuları ve kesirler konusu üzerinde görüşmeler yapılmış, en çok zorlanılan konunun kesirler konusu olduğu fikri ortaya çıkmıştır. Konu belirlenirken en son yapılan çalışma ise araştırmacı tarafından hazırlanan ön test ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler öğrencilerle yapılmış ve eksiklikler tam olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler değerlendirilmiş ve matematik dersi zümresine sunumları yapılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik derslerine gerekli izinler alınarak girilmiş, ders içi gözlemler yapılmıştır.

Ders içi gözlem verileri, görüşülen matematik zümre öğretmenleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan edinilen veriler sonucunda;

- Kesir kavramlarındaki zorlukların var olması,
- Her işlemin kendine özgü soyut anlamlarının olması,
- Kesirleri somutlaştırılamaması,
- Kesirlerin öğrencilerce ezberlenmeye çalışılması,
- Kesirlerin öğrencilerce çabuk unutulan bir konu olması,
- Gerekli ve yeterli öğretim materyalleri ve araçlar-gereçlerin okullarda bulunmaması,
- Özel gereksinimle öğrencilerin kesir kazanımlarını sadece sözel olarak görmeleri,
- Kesirler konusunun görsellerinin varlığı ve karmaşıklığı
- Öğretmenlerce kesir konusunun sadece tahta başında düz anlatım yöntemini tercih etmeleri
- Öğretmenlerin basit de olsa bir takım araçların ve farklı ders etkinliklerinin üretilmesinin öğretmenlere ek bir yük getirdiğini belirtmeleri gibi nedenler saptanmıştır.

Ayrıca kesirleri anlamlı hale getirecek, günlük hayatta ve diğer derslerde kesir kullanımında başarılı olmalarına katkı sağlayacak, özel öğrenim gereksinimi olan öğrencilerin zevkli, rahat ve eğlenceli kullanılabileceği, somut ve kazanımları

anlamlı hale getirecek bir eğitim materyalinin geliştirilmesi gerektiği kararına varılmıştır.

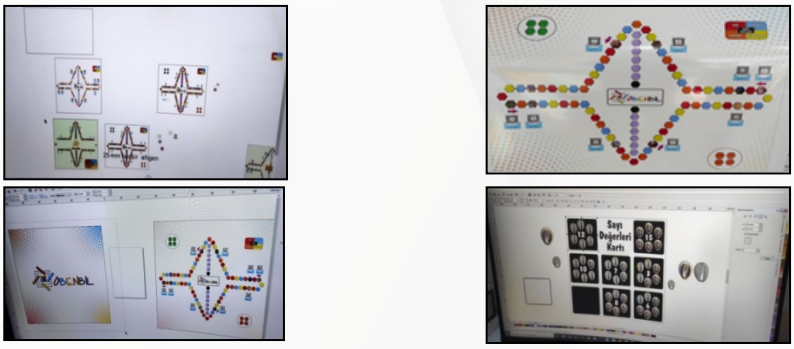
2.5.2. Oyun Eğitim Materyalinin Yapılması

İlk olarak tasarlanan eğitim materyali oyununun tabanı tasarlanırken, sayı değerleri kartı, soru kartları cevap anahtarı, oyun kılavuzu ve oyun soru kartları oluşturulurken üç boyutlu olarak CorelDRAW programında çizimleri gerçekleştirilmiştir. CorelDRAW programı, ekranda görünen resimleri matematiksel olarak belirlenmiş vektörler olarak görüntüler ve bu şekilde kullanır. Tasarımların dijital ortama geçirilmesi yani çizim aşaması, etkili görsel sunumlar hazırlamak, düzeltmeler yapmak için kullanılan en yaygın bilgisayar destekli tasarım programıdır.

Ayrıca piksel tabanlı bir program olan Adobe photo shop programı da kullanılmıştır. Adobe Photoshop programı fotoğraflar üzerinde oynama yapılabilmeyi, kırpma, renkleri düzenleme, maskeleme yapma, montaj işlemlerini gerçekleştirme, fotoğraf üzerinde istenilmeyen alanları rötuş etmeye yardımcı olan bir programdır. Aynı zamanda Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Picture manager programları da kullanılmıştır.

Eğitim materyali oyununun tabanı tasarlanırken son olarak, QR kod uygulaması kullanılmıştır. QR kod uygulaması materyalin disiplinler arası bir tasarım olmasını sağlamak amacıyla, ortaokul 6.sınıf Sosyal bilgiler dersi kültür ve miras ünitesindeki" çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır" kazanımını gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla Gaziantep ili ve çevresindeki tarihi mekânlar oyunun içerisine on adet resim ve QR kod ile yerleştirilmiştir. QR kod akıllı telefonların yaygınlaşması ile birlikte daha çok bilinir ve kullanılır hale gelmiştir. QR kod uygulaması ile video, web sayfası, ses, metin, uygulama gibi dijital ortamda bulunan içeriklere erişim sağlamak mümkündür (Engin ve Furuncu, 2017).

CorelDRAW programı ile çizim işlemi sonrası oyunun çizilmiş son şekli matematik zümre öğretmenlerinin de görüşleri alınarak eksikleri tespit edilmiş ve eksiklikler düzeltilerek gerçek eğitim oyun materyalinin ilk örneği yapılmıştır (Resim 1).



Resim 1. Öbenbil Oyununun İlk Hali

Özel öğrenim gereksinimi olan öğrencilerin matematik dersi, kesirler konusu öğrenme sürecinde kazanımların gerçekleşmesini sağlamak için; kullanılacak olan oyun eğitim materyalinde kullanılan malzemeler, materyal yapım yönergesi, materyal kullanım yönergesi geliştirilmiştir.

2.5.2.1. Oyun Materyalinin Yapımında Kullanılan Malzemeler

Araştırmamızda tasarlanan oyun eğitim materyali hazırlanırken:

- 0,5 mm Dakota,
- Beyaz Tutkal,
- Fırça,
- Maket Bıçağı,
- Makas,
- Kutu (Oyun malzemeleri İçin),
- Deniz taşı 6 Adet,
- Ahşap Taş 8 Adet,
- 96 Tane Soru Kartı,
- Soru Kartları Cevap Anahtarı

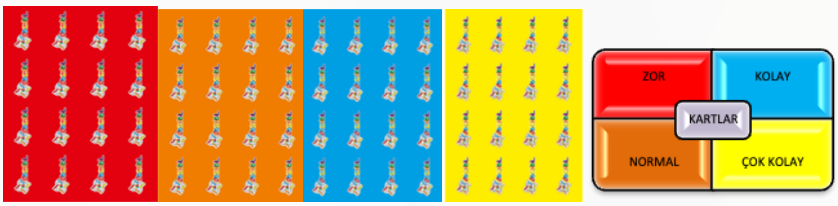
2.5.2.2. Oyun Materyal Yapım Yönergesi

Hazırlanan oyun eğitim materyali aşağıdaki aşamalar doğrultusunda hazırlandı;

- CorelDRAW programında oyun zemini 4 bölüme ayrılmış, her bölüm ise 2 sütuna bölünmüş, her sütun 8 kareye ayrılmıştır. Başlangıç bölümlerinde 2, yan

bölümlerde ise 3 tane toplamda 10 tane başlama noktaları ve "mekân" denilen altıgenler belirlenmiştir.

- Altıgenlere ise tarihi yerlerin resimleri yerleştirilmiş ve altıgenlerin yanlarına QR kod uygulaması ile bilgileri verilmiştir. Bölümler oyun alanının ortasında bulunan merkezde denilen büyük alanda birleşirler.
- Hazırlanan oyun tabanı baskısı alınarak, hazırlanan zemin üzerine yapıştırılmıştır.
- 0,5 mm Dakota ve kaplama için cilt malzemesi kullanılarak kare şeklinde oyun zemini (60x60 cm) hazırlanmıştır.
- Soru kartlarından toplam 96 adet hazırlanmıştır. Soruların zorluk derecelerine göre 4 derece belirlenmiştir. Soru kartları 24 adet olarak her biri farklı bir renk kullanılarak oluşturmuştur (Resim 2).



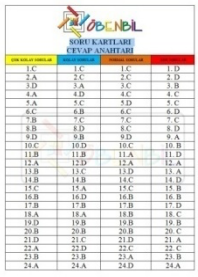
Resim 2. Soru kartları ve Soruların Zorluk Derecesine Göre Renkleri

- Her bir oyuncu veya takım için 4 adet farklı renklerde, toplam 8 adet piyon taşı hazırlanmıştır.
- Son malzememiz ise sayıları belirlemek için kullanılan 6 adet eş büyüklükte deniz kabuğudur**.**
- "Sayı Değer Kartı" 4 adet (Resim 3).
- "Soru Kartları Cevap Anahtarı" 2 adet (Resim 4).
- Oyunun kurallarıyla ilgili "Oyun Kılavuzu" 2 adet hazırlanmıştır (Resim 5).

Ön Yüz

Arka Yüz

Resim 3. Sayı Değer Kartı



ÖBENBİL

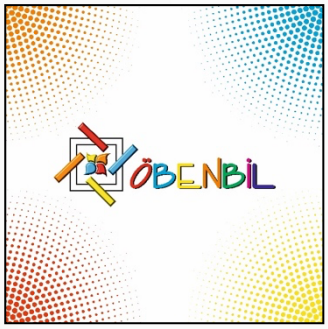
SORU KARTLARI CEVAP ANAHTARI

1.C	1.C	1.C	1.D
2.A	2.C	2.C	2.D
3.D	3.A	3.C	3.B
4.A	4.D	4.C	4.C
5.A	5.C	5.D	5.C
6.C	6.B	6.C	6.D
7.B	7.C	7.C	7.C
8.B	8.D	8.C	8.D
9.D	9.B	9.D	9.A
10.C	10.D	10.C	10.B
11.B	11.B	11.A	11.D
12.A	12.D	12.A	12.A
13.B	13.C	13.D	13.A
14.B	14.B	14.C	14.D
15.C	15.A	15.C	15.B
16.B	16.D	16.B	16.B
17.B	17.B	17.B	17.D
18.A	18.A	18.B	18.C
19.D	19.B	19.B	19.B
20.B	20.B	20.B	20.C
21.D	21.C	21.D	21.A
22.A	22.D	22.C	22.C
23.B	23.B	23.A	23.B
24.A	24.A	24.D	24.A

Resim 4. Soru Kartları Cevap Anahtarı

Resim 5. Oyun Kılavuzu

Ön yüz



Arka yüz

Resim 6. Öbenbil Oyunu Son Hali

2.5.2.3. Materyal Kullanım Yönergesi

Oyun, iki ya da ikişer kişiden oluşan dört kişiyle, bireysel ya da grup olarak oynanabilir.

Amaç: Dört taşı da zemin üzerine dikip saat yönünün tersi istikamette bir tur attırıp, zemini dolaştırmak ve taş sahibinin önündeki orta bölümden oyun dışına çıkarmaktır.

Kutu içeriği:1 adet oyun tablası,96 adet kesir soru kartı,8 piyon taşı,6 adet deniz boncuğu (zar), 4 adet sayı değer kartı, 2 adet oyun kılavuzu, 2 adet soru kartları cevap anahtarı

Oyuna Başlama Hakkı Elde Etme: Oyuna hangi tarafın başlayacağını belirlemek için, deniz boncukları iki takım oyuncuları arasında üçer adet paylaşılır. Deniz boncukları, oyuncular tarafından avuç içlerinde sallanarak yere bırakılır. En çok kapalı atan oyuncu, oyuna ilk başlayan oyuncu olma hakkını kazanmış olur.

Oyuna Başlama: Oyuna başlamaya hak kazanan taraf sekiz sayısından küçük bir sayı atarsa sıra karşı tarafa geçer. Sekiz sayısından büyük bir sayı attığı takdirde boncukları atmaya devam eder. Oyuncuların piyon taşı yerleştirme hakkı elde edebilmeleri için 12 ve 15 sayılarını atmaları gerekmektedir. Eğer bu rakamlar 5 atışta gelmez ise her iki rakip 5 atış sonrası piyon taşlarını 12 mekânına yerleştirir.
12 (mor çerçeveli) ve 15 (mor çerçeveli) sayıları atıldığı takdirde alan üzerinde bulunan 12 (mor çerçeveli) ve 15 (mor çerçeveli) mekânlarına piyon taşı dikilerek oyun başlar Oyuncu eğer 12 atarsa, başlangıç altıgeninden ilerleyerek, kendi tarafındaki sağ "mekâna, 15 atarsa, sağ tarafın köşesindeki "mekân"a piyon taşını yerleştirir. Oyun tablasındaki fotoğrafın QR kodunu okutup tarihi yer ile ilgili bilgi alır. Oyun oynanırken 12 ve 15 atan oyuncuların "artır" denilen bir fazla sayı hakkı vardır. Ayrıca kırmızı renk altıgenlerdeki soruları bilen her oyuncu 2 adet altıgen ilerletme hakkını elde etmiş olur.

QR Kod Okutma: Oyuncu oyuna başladığında 12 ve 15 attığında başlayacağı altıgenlerdeki fotoğrafın yanındaki QR kodu cep telefonu veya tableti ile okutur. Fotoğraftaki tarihi yerler hakkında bilgi aldıktan sonra oyuna devam eder. Piyon taşı oyun tablasındaki fotoğraflı altıgenlere her geldiğinde oyuncu QR kod okutur, fotoğraftaki tarihi yerler hakkında bilgi alır.

Kart çekme: Oyuna başlayan oyuncu başlangıçtan sonra attığı ilk sayıda piyon taşı hangi renk altıgene gelmiş ise o renk kartlardan bir tane çeker ve kesir soru kartlarındaki soruyu cevaplamaya çalışır. Soruyu oyuncu bilir ise oyuna devam eder. Oyuncu soruyu bilemez ise oyun hakkı diğer oyucuya geçer. Her altıgen renklerine göre bu işlem devam eder.

Taş Kırma: Oyuncuların piyon taşları aynı altıgende buluştukları takdirde taşı sonradan gelen oyuncu rakibinin piyon taşını kırmış olur. Kırılan piyon taşın tekrar oyuna dâhil edilebilmesi için 12 veya 15 atılması gerekmektedir. Oyunun zemini üzerinde tarihi yerlerle ile işaretlenen "mekân" yerlerinde oyuncular birbirlerinin piyon taşlarını kıramaz. Bu sebeple stratejik hamlelerle piyon taşları bu bölmelere getirilerek güvende tutulmaya çalışılır.

Oyunda Piyon Taşlarının İlerlemesi: Piyon taşının atılan sayı kadar ilerletilme hakkı bulunur. Ana piyon taşlar oyuna girdikten sonra, küçük sayıların atılması sonucunda elde edilen sayı kadar ilerler. Örneğin taş başlangıç altıgeninde, oyuncu üç sayısını, attı üç altıgen sayar ve piyon taşını o altıgene yerleştirir.

Çukura Düşme: Oyuncunun kendi önündeki sütunun bitimindeki siyah renkli son bölmeye "çukur" adı verilir. Oyuncu taşını bu noktaya getirirse piyon taşı çukura düşmüş kabul olur. Piyon taşı çukurdan çıkarmak için 12 veya 15 atılması gerekir.

Bitiş: Dört Piyon taşını da oyunun orta alanına çıkaran oyuncu oyunu kazanmış olur. Eğer oyunun başlangıcında oyuncular süre belirlemiş ise süre sonlandığında en çok piyon taşını oyunun orta alanına çıkaran oyuncu oyunu kazanmış olur. Eşitlik halinde ise merkeze en yakın piyon taşı sayısı çok olan oyuncu oyunu kazanır.

Deniz Boncuğu(zar) Sayı Değerleri

- Altı deniz boncuğun hepsi kapalı durumda olursa, 12 sayısına
- Altı deniz boncuğun hepsi açık durumda olursa 15 sayısına
- Beş deniz boncuğu açık, bir deniz boncuk kapalı durumda olursa, 8 sayısına
- Beş deniz boncuğu kapalı bir boncuk açık durumda olursa, 10 sayısına
- Dört deniz boncuğu kapalı iki deniz boncuğu açık durumda olursa, 7 sayısına
- Dört deniz boncuğu açık iki deniz boncuğu kapalı durumda olursa, 6 sayısına
- Üç deniz boncuğu kapalı üç deniz boncuğu açık durumda olursa, 3 sayısına
- karşılık gelmiş demektir.

2.6. Oyun Eğitim Materyalinin Uygulanması

Araştırmada Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Öncelikle araştırmanın yapılması için izin alınan okulun okul idarecileri, veliler, matematik öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada katılımcı olacak özel öğrenim gereksinimi olan öğrenciler, okul idaresi, matematik öğretmenleri ve rehber öğretmen ile birlikte belirlenmiştir. Bu öğrenciler belirlenirken ilk olarak rehberlik araştırma merkezi tarafından özel öğrenim

gereksinim raporları dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler aynı tanıya sahip öğrencilerdir.

Tasarlanan eğitim materyalinin uygulanacağı öğrenciler belirlendikten sonra aileler ile görüşülmüş, gerekli veli izinleri alınmış (Ek-4), ailelere yapılacak olan çalışmaya ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Hem ailelere hem de öğrencilerin matematik öğretmenlerine yapılacak olan çalışma ile ilgili herhangi bir etkinlik yapamamaları gerektiği ifade edilmiştir.

Geliştirilmiş olan öğretim materyalin uygulanabilmesi için gerekli tasarım ve son iyileştirmeler yapılmıştır. Tasarlanan materyalin uygulama işlem basamakları şu şekildedir:

- Altıncı sınıf "Kesirler" ünitesi için yıllık planda belirtilen tarihten 2 hafta önce çalışma grubu öğrencilerine "Kesirle Ünitesi Akademik Başarı Testi" ön test olarak uygulanmıştır.
- Eğitim materyali toplam dört haftadaki matematik derslerinde toplam 20 ders saati boyunca destek eğitim odasında (DEO) uygulanmıştır. Uygulama sırasında uygulamaya temel olan görüşmeler yapılmıştır.
- Çalışma grubunda bulunan öğrenciler, oyunun ikili gruplar halinde oynanması gerektiğinden bu öğrencilerden ikili çalışma grupları oluşturmuştur.
- Uygulamayı yapacak olan öğretmelere hem uygulama başında ve hem de uygulama boyunca haftalık olarak ön bilgilendirmeler yapılmıştır.
- Uygulama çalışması birlikte yapılacak olan matematik öğretmenlerine, çalışma başlamadan iki hafta önce, uygulama sırasındaki sınıf ortamı, oturma sistemi ve süre hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiş ve gerekli uyarılarda bulunulmuştur.
- Daha önce oluşturulan, materyal kullanım yönergesi çerçevesinde materyalin nasıl uygulanacağı, öğrencilerin düzeylerine göre ne kadar süre verileceği, bu esnada hangi açıklamaların yapılacağı gibi birçok konu hakkında öğretmenlere bilgiler verilmiş ve sonrasında uygulamaya geçilmiştir.
- Uygulama öncesi öğrencilerin ön bilgilerini kontrol etmek ve derse olan ilgilerini arttırmak amacıyla çeşitli sorular sorulmuştur. Daha sonra ise öğrenciler oyun etrafında toplatılmıştır. Önlerinde duran oyun materyali hakkında kısa bilgiler verilmiş ve materyali tanımaları sağlanmıştır. Öğrenciler materyali tanırken, öğretmen materyali öğrencilerin nasıl kullanacaklarını ayrıntılı olarak anlatmıştır (Resim 7).

Resim 7. Oyun Uygulama Fotoğrafları

- Uygulama çalışmasının her aşamasında oyun hakkında değerlendirmeler yapılmış; uygulama sürecinin sağlıklı işleyip işlemediği kontrol edilmiştir.
- Ayrıca tasarlanan oyun eğitim materyali okuldaki araştırma uygulama sonrasında her hafta bir öğrencinin velisine verilerek evde oyunu oynamaları istenmiştir (Resim 8).

Resim 8. Evde Oyun Uygulama Fotoğrafları

Uygulama esnasında elde edilen bilgiler neticesinde öğretim materyalinin basit, sade ve anlaşılır olduğu, matematik dersi kesirler konusu kazanımlarına uygun seçildiği ve hazırlandığı, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatıldığı, görsel özelliklerin var olduğu (renk, şekil vb.), oyun eğitim materyalinin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanıldığı, aşırı kullanımdan kaçınıldığı, kullanılan yazılı metinler ve görsel-işitsel özellikler, öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olduğu ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık gösterdiği, öğrenciye alıştırma ve uygulama imkânı sağladığı, her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olduğu, sadece öğretmenin kullanabileceği türden değil, öğrencinin de kullanabileceği kadar basit olduğu, dayanıklı hazırlandığı, bir defalık kullanımlarda zarar görmeyeceği, gerektiği

takdirde geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olduğu gibi on tane materyal temel ilkelerine uyduğu tespit edilmiştir.

Materyalin bu ilkeler çerçevesinde güçlü yanlarının var olduğu, ancak bazı düzeltilmesi gereken yanlarının da olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca materyal uygulaması sonrasında öğrencilerle "Kesirle Ünitesi Akademik Başarı Testi" (son test) ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır**.**

Sonuç olarak tasarlanan öğretim oyun eğitim materyalinin değerlendirme süreci MEB, matematik programı (2018), özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri kapsamları göz önüne alınarak yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Akademik Başarı Testi (ABT) Analizi

Tasarlanan oyun eğitim materyali tasarımına başlamadan önce öğrencilere uygulanan "Kesirler Ünitesi Akademik Başarı Ön Testi" ile tasarlanan oyun eğitim materyali uygulandıktan sonra öğrencilere değerlendirme amaçlı uygulanan "Kesirler Ünitesi Akademik Başarı Son Testi"nden elde edilen verilerin analizi yer almaktadır.

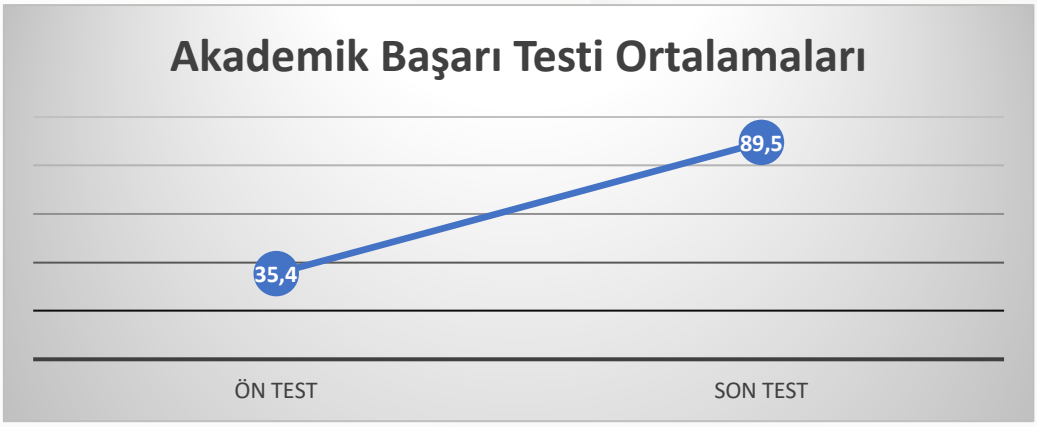
Tablo 4.Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Analizi

Kesirle Ünitesi Akademik Başarı Ön Test					Doğru Cevaplama Yüzdesi (%)	Kesirle Ünitesi Akademik Başarı Son Test				Doğru Cevaplama Yüzdesi (%)
Test Cevapları						Test Cevapları				
	Ö.1	Ö.2	Ö.3	Ö.4		Ö.1	Ö.2	Ö.3	Ö.4	
Sorular										
Soru 1	+	-	-	+	50	+	+	+	+	100
Soru 2	+	+	+	-	75	+	+	+	+	100
Soru 3	-	-	-	-	0	+	+	+	+	100
Soru 4	-	-	+	+	50	+	+	+	+	100
Soru 5	-	+	-	+	50	+	+	+	+	100
Soru 6	+	-	-	-	25	+	+	+	-	75
Soru 7	-	-	-	-	0	+	-	+	+	75
Soru 8	-	+	+	-	50	+	+	+	-	75
Soru 9	-	-	-	-	0	+	+	-	+	75
Soru 10	-	+	-	-	25	+	+	+	+	100
Soru 11	-	+	+	+	75	+	+	+	+	100
Soru 12	+	-	-	-	25	+	-	+	+	75
Ortalama Başarı Yüzdesi	40	50	40	40	35,4	120	100	110	100	89,5

Bu testler, tasarlanan oyun eğitim materyali uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılığı ölçmek ve materyalin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 6.sınıf kesir kazanımlarına olan katkısını analiz etmek için yapılmıştır. Tablo 4. görüldüğü üzere her bir soruya öğrencilerin verdiği doğru cevap artı (+) yanlış cevap ise eksi (–) olarak işaretlenmiştir. Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4 her bir öğrenciyi temsil etmektedir.

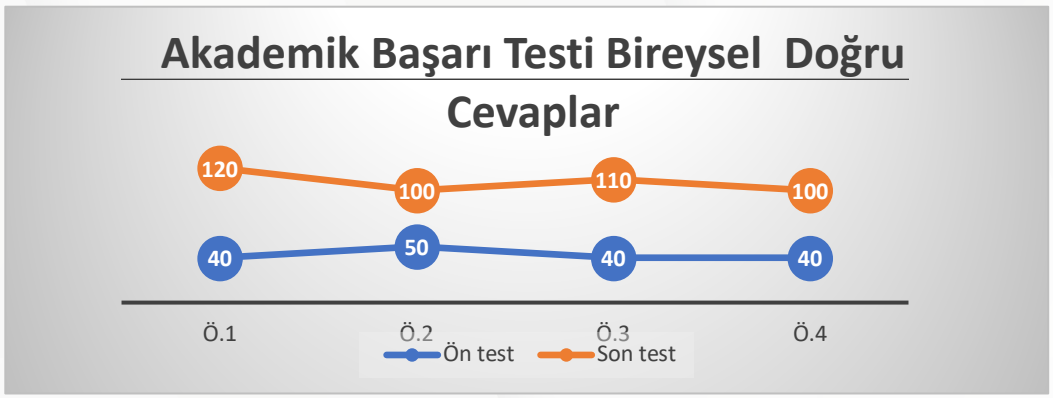
Öğrencilerin başarılarının analizine baktığımızda Tablo.4'te görüldüğü üzere tasarlanan oyun eğitim materyali uygulanmadan önce yapılan akademik başarı ön testinde öğrencilerin hepsinin üçüncü ve yedinci sorulara doğru cevaplamadığı görülmektedir. Ön test sorularının tamamını öğrencilerin hiçbirinin doğru cevaplayamadığı tespit edilmiştir. Ön test soruları doğru cevaplama yüzdesi 35,4 dür. Akademik başarı son testinde ise yedi soruya öğrencilerin tamamı doğru cevap vermiştir. Kalan beş soruya ise 4 öğrencinin 3 tanesi doğru cevap vermiştir. Akademik başarı son testi soruları doğru cevaplama yüzdesi 89,5'tir. Buna göre son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Akademik başarı ön testi ile son testi arasındaki yüzde oranları farkı şekil.7' de verilmiştir.

Tablo 5. Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Ortalamaları



Tablo 5'te gösterilen öğrencilerin bireysel olarak öğrencilerin başarı yüzdelerine bakıldığında ise Ö1 kodlu öğrenci akademik başarı ön testinde 40 puan başarı göstermişken akademik başarı son testinde ise 120 puan başarı göstermiştir. Ö2 kodlu öğrenci akademik başarı ön testinde 50 puan başarı gösterirken akademik başarı son testinde 100 puan başarı göstermiştir. Ö3 kodlu öğrenci akademik başarı ön testinde 40 puan başarı göstermişken akademik başarı son testinde 110 puan başarı göstermiştir. Ö4 kodlu öğrenciye baktığımızda ise bu öğrencide akademik başarı ön testinde 40 puan almış iken akademik başarı son testinde 100 puan başarı göstermiştir.

Tablo 6. Akademik Başarı Testi Bireysel Doğru Cevaplar



Bu sonuçlar tasarlanan oyun eğitim materyalinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 6.sınıf kesir konusu kazanımlarını gerçekleştirmelerine büyük katkı sağladığı ve büyük oranda değişime yol açtığı saptanmıştır.

3.2. Öğrencilerin Oyun Eğitim Materyali Hakkındaki Görüşlerinin Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu bölümde öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizine yer verilmiştir. Hangi görüşün hangi öğrenci tarafından belirtildiği Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4 şeklinde gösterilmiştir.

- **Geliştirilen oyun eğitim materyali kendi açınızdan faydalı buluyor musunuz? Faydalı ise ya da faydalı değil ise sebepleri nelerdir?**

Ö1: "Bu oyunun matematik başarımızı arttıracağına inanıyorum. Bundan dolayı faydalı bir oyun."
Ö2: "Çok faydalı oldu. Öğretici ve çok kapsamlı ve bir oyun. Gaziantep 'in tarihi mekânlarını da öğrendim."
Ö3: "Evet faydalı bir oyun. Bazı bilemediğim sorular oldu yine de faydalı."
Ö4: "Faydalı bir eğitim materyali. Çabuk unuttuğum bir konuydu. Oyun eğitim materyali ile daha kalıcı oldu."
Görüşmelere katılan öğrencilerin tamamı, oyun eğitim materyali ile ilgili materyalin olumlu etki gösterdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin eğitim materyalini kullanırken Sosyal bilgiler dersi ile ilintili olan yaşadığı yerin tarihi mekânlarını da tanımasına fayda sağladığı ve bu yönüyle oyunun disipler arası bir oyun eğitim materyali olduğu söylenebilir.

- **Geliştirilen oyun eğitim materyali kesirler konusu kavramlarını daha kolay anlamanıza yardımcı oldu mu? Olduysa hangi konularda yardımcı oldu?**

Ö1: "Kesir kavramlarını daha kolay öğrenmemize yardımcı oldu. Daha önceki sınıflarda öğrendiklerimi hatırlamam ve pekiştirmeme de yardımcı oldu. "
Ö2: "Kesirler konusu bana soyuttu anlayamıyordum. Oyun eğitim materyali ile daha da somutlaştırdım. Eğlenceli geçti ve sıkılmadım."
Ö3: "Biz kesirleri öğrenirken öğretmenle tekrar ederdik. Ama bu materyal ile herkes kendisi öğrendi. Aynı zamanda hem oynadık hem de dokunduk hem de soruları çözdük. Bu kesirleri öğrenmemize yardım etti."

Ö4: "Bence güzel bir materyaldi. Kesirleri materyalle oynayarak öğrendik ve sınıftakine göre aklımızda daha ayrıntılı kaldı. "
Öğrencilerin tamamı, tasarlanan oyun eğitim materyalinin kesirler konusu kavramlarını daha kolay anlamaya, geçmiş öğrenmeleri pekiştirmeye, hem oynayıp hem de dokunarak kesirler konusunun daha iyi anlaşılmasını sağladığını belirtmişlerdir. Tasarlanan oyun eğitim materyalinin fark edilebilir düzeyde olumlu etki gösterdiği söylenebilir.

- **Oyun eğitim materyalini kullanılarak yapılan öğrenmenin, daha önceki haftalardaki işlenen derslerdeki öğrenmelerden farkları sence nelerdir? Örnek verebilir misin?"**

Ö1: "Daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Oyun materyali ile matematiksel kesir işlemlerini daha iyi öğrendim."
Ö2: "Evet, mesela oyun eğitim materyali ile bazı matematiksel kesir işlemlerini daha iyi öğrendim."
Ö3: "Evet. Çünkü kesirleri anlamıyordum, kesirlerle yapılan işlemleri daha iyi anladım."
Ö4: "Evet. Çünkü diğer arkadaşlarım soruları bildiğinde bende onlar sayesinde yanlışlarımı anlayabildim.
Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı, konuları oyun eğitim materyalini kullanılarak daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle daha önce anlamakta güçlük çektikleri konu içerisinde yer alan matematiksel kesir işlemlerini daha iyi anladıklarını açıklamışlardır.

- **Sence geliştirilen oyun eğitim materyali, derslerde yer almalı mıdır? Eğer cevabın evet ise, ne şekilde kullanılmalıdır, beklentilerin ya da önerilerin nelerdir? Eğer cevabın hayır ise, sence neden kullanılmamalıdır?**

Ö1: "Evet. Derslerde yer almalıdır. Öğrencilerin derste performansını artırdığı için evet."
Ö2: "Evet, kullanılmalıdır. Oyun eğitim materyalini uygularken performansımızı derste nasıl yükseltip arkadaşlarımızı geçeriz diye düşündüm. Böylece motivasyonum arttı."
Ö3: "Evet kullanılmalıdır. Bu veya buna benzer farklı yöntemler kullanılabilir."
Ö4:"Kesinlikle kullanılmalıdır. Derse odaklanmayı sağlayacak eğitim materyalleri geliştirilmelidir. Böyle değişik uygulamalar her okulda birçok derste yapılabilir. "
Öğrencilerin tamamı, geliştirilen oyun eğitim materyalinin derslerde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci, geliştirilen oyun eğitim materyali gibi benzer

amaçlı farklı materyaller ve yöntemlerle birlikte uygulanmasının yararlı olacağının ifade etmiştir. Başka öğrenci ise başka derslerde de bu tür oyunla öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmiş ve okullarda yaygın olarak kullanılmasının yararlı olacağını belirtmiştir.

- **Size göre oyun eğitim materyalinin eksikleri nelerdir? Şunları da ekleseniz daha iyi olur dediğiniz şeyler nelerdir?**

Ö1: "Materyalin eksik bir yönünü bulamadım eksik yok gibiydi, taşınması kolay ve hafifti, dayanıklıydı. Ayrıca tarihî değeri olan yerleri tanımamıza yardımcı da oldu."
Ö2: "Materyalin görsellerinde kullanılan renkler çok güzel, oyunun boyutu da bana iyi geldi. Aynı zaman da teknoloji de vardı. Kare kod okutması çok hoşuma gitti. Sadece bilgiler sesli olsa daha iyi olurdu."
Ö3: "Oyunda soru kartları sayısı yeterliydi, Kesirler konusunun hepsini içeriyordu. Yani toplama çıkarma, çarpma, bölme ve problemler vardı."
Ö4: "Oyun başlangıçta zor gelmişti. Ancak oyun kesirlerin tekrarını sağlamada, düşündürücü sorular içermesi, soru çeşitliliği iyiydi."
Oyun eğitim materyalinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendiren öğrencilerin tamamı, tasarlanan oyun materyalinin fazla bir eksiğinin olmadığını ve konunun öğrenilmesi için yeterli olduğunu düşünmektedir. Sadece bir öğrenci kare kodların sesli olarak duyulmasının faydalı olacağını ifade etmiştir**.**
Tasarlanan oyun eğitim materyalinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin materyal hakkında düşünceleri alındığında, katılımcıların tamamı tasarlanan oyun eğitim materyali hakkında olumlu düşüncelerini belirtmişlerdir. Materyalin öğrenme kalıcılığını arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, katılımcıların derse ilgilerini arttırdığı, derslerin daha eğlenceli olduğu, materyal kullanımının kolay olduğunu, öğrenciler arasında rekabetini olumlu yönde arttırdığı, geçmiş öğrenmelere ve yerel tarihi mekânların da öğrenilmesine de katkı sağladığı gibi olumlu etkiler gösterdiği görülmüştür.

3.3. Öğretmenlerin Oyun Eğitim Materyali Hakkındaki Görüşlerinin Analizi

Öğretmenlerin oyun eğitim materyali hakkındaki görüşlerinin analizine bakıldığında ise;

- Geliştirilen oyun eğitim materyalinin öğrencinizin kesirler konusunu öğrenmesine, akademik kazanımlara erişi düzeylerine yardımcı olacağını düşünüyor musunuz? Sorusuna araştırmaya katılan iki öğretmende, öğrencilerinin kesir konusunu öğrenmesine geliştirilen oyun eğitim

materyalinin faydalı olduğu ve üst sınıflardaki akademik becerilerinin gelişmesi için işlevsel bir oyun olduğunu belirtmişlerdir.

- Öğrencilerinizin geliştirilen oyun eğitim materyalini kullanarak kesirler konusunu öğrenmesinin öğrencilerinizin günlük yaşamını kolaylaştırmada etkili olacağını düşünüyor musunuz? Sorusuna iki öğretmende, günlük yaşamdaki basit kesir sorularının ve özelliklede kesir problemlerini çözebilmesine yardımcı olacağını ve diğer derslere de aktarabilmesi için faydalı bulduklarını söylemişlerdir.
- Geliştirilen oyun eğitim materyalinin öğrencilerinizin kesirler konusu becerilerine erişmesinin, matematiğin diğer konularının akademik becerileri kazanma sürecine olumlu/olumsuz etkileyeceğini düşünüyor musunuz? Sorusuna iki öğretmende öğrencilerin kesirler konusu becerilerine erişmesinin matematiğin diğer konuları üzerinde de etkili olacağını ve diğer konuların akademik becerilerini elde etmede yararlı olacağını belirtmişlerdir.
- Öğrencilerinizin geliştirilen oyun eğitim materyali sayesinde kesirler konusu becerilerini kazanmasıyla, onun sınıf ve toplum içindeki kabul edilirliğine etkisi olacağını düşünüyor musunuz? Sorusuna iki öğretmende geliştirilen oyun eğitim materyali oynarken gösterdiği olumlu davranışların sınıf içinde olumlu neticelerle sonuçlanacağını belirtmiştir.
- Bu araştırma sırasında öğrencilerinizde ne tür davranış ve akademik değişiklikler gözlemlediniz? Sorusuna öğrencilerinin isteklendirme ve derse katılımlarının arttığını belirtmişlerdir.
- Öğrencinizle bu tip araştırmaların tekrar yapılmasını ister misiniz? Sorusuna iki öğretmende öğrencileriyle benzer uygulamalara, öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar verdiği ve bu tür öğrencilerin özgüvenlerini arttırdığı için tekrar katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

3.4. Velilerin Oyun Eğitim Materyali Hakkındaki Görüşlerinin Analizi

Velilerin oyun eğitim materyali hakkındaki görüşlerinin analizine bakıldığında ise;

- Bu araştırmada geliştirilen oyun eğitim materyalinin öğrencinizin akademik kazanımlara erişi düzeylerine olumlu katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Sorusuna okulda böyle farklı ders materyalleri ile ders yapıldığında öğrencilerinin okuldaki başarısını arttıracağını, materyal ile matematik dersi kesirler konusunda daha istekli olduklarını, araştırmada tasarlanan oyun ile çocuklarının kesirler konusunda daha başarılı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

- Bu araştırmada geliştirilen oyun eğitim materyali sayesinde eriştiği kazanımların çocuğunuzun okulda ve toplumda daha fazla kabul görmesine etkisi olacağını düşünüyor musunuz? Sorusuna ailelerin hepsi çocuklarının materyal sayesinde kazanımlara eriştiklerini, bununda öğrencilerinin arkadaşları tarafından daha fazla kabul görüleceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir.
- Bu araştırmada geliştirilen oyun eğitim materyalinin çocuğunuzun günlük yaşamına da katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Sorusuna ailelerin hepsi geliştirilen oyun eğitim materyali ile kesir becerilerinin artması sonucunda öğrencilerin kendi başlarına alışveriş yapma gibi günlük yaşam becerilerini kolaylaştıracağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.
- Çocuğunuzla bu tür araştırmalara katılmasını ister misiniz? Sorusuna ailelerin hepsi aynı cevabı vermişlerdir. Araştırmayı ve tasarlanan oyun eğitim materyalini yararlı bulduklarını ve bu tür materyallerin daha çok geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ortaokul 6. sınıf matematik dersi "Kesirler" ünitesi ile ilgili oyun içeren bir öğrenme materyali tasarlamak, tasarlanan bu öğrenme materyalinin özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin, akademik başarılarına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Tasarlanan oyun eğitim materyali uygulanmadan önce yapılan akademik başarı ön testi ortalaması ile öğrencilerin akademik başarı son testi ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde anlamlı düzeyde ortalamada yükselme görülmüştür. O halde ile tasarlanmış oyun eğitim materyali ile matematik dersi kesirler konusunun özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik başarıları üzerinde olumlu bir etki yaptığı yönünde yorumlanabilir.
- Araştırma tasarlanan materyal ile ders işleyen öğrencilerin, matematik başarılarının arttığı, öğretici ve çok kapsamlı ve bir oyun olduğu, kesirler konusunun daha kalıcı olduğu, kesir konusunu eğitim materyali ile daha da somutlaştırdığı, derslerin eğlenceli geçtiği, materyalin derslerde yer alması gerektiği, derste öğrenci performanslarının artırdığı ve kazanımlara ulaşma düzeylerinde belirgin artış olduğu tespit edilmiştir.
- Matematik derslerinin sözel, anlaşılması zor ve soyut yapısını çeşitlendirdiği, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ilgisini çeken ve birebir katılımlarını sağlayan, öğrencileri düşünmeye iten, düşünmelerini geliştiren ve eğlenirken daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Tasarlanan oyun eğitim materyalinin, üst sınıflardaki akademik becerilerinin gelişmesi için işlevsel bir oyun olduğu, günlük yaşamdaki basit kesir sorularını ve özelliklede kesir problemlerini çözebilmesine yardımcı olacağı, öğrencilerin kesirler konusu becerilerine erişmesinin matematiğin diğer konuları üzerinde de etkili olacağı ve diğer konuların akademik becerilerini elde etmede yararlı olacağı, geliştirilen oyun eğitim materyali oynarken gösterdiği olumlu davranışların sınıf içinde olumlu neticelerle sonuçlanacağı gibi öğrencilere çok yönlü katkı sağladığı söylenebilir.

Elde edilen araştırma uygulaması öncesi ve sonrası bulguları ışığında, tasarlanan oyun eğitim materyalinin ile özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin kesirler konusu öğretiminde performanslarının anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Oyunun birden fazla duyu organına hitap etmesi, somut materyaller içermesi ve öğrenci etkileşimini teşvik etmesi materyalin etkililiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Tasarlanan oyun eğitim materyali uygulaması sonrasında, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dersi zevkli ve eğlenceli hale getiren, başarılı olamama kaygısını azaltan, dikkatini çeken, aktif öğrenmeyi sağlayan, ders ortamını zenginleştiren, ilgilerini çeken oyun şeklinde farklı matematik eğitim materyali tasarlandığında öğrencilerin derse karşı ilgileri artmakta olduğunu ve öğrenmelerini daha kolay ve hızlı gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmada tasarlanan oyun eğitim materyalinin de özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin matematik dersi kesirler konusundaki kazanımlarına erişi düzeylerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

5. ÖNERİLER

5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ADDİE tasarım Modeline dayalı olarak geliştirilen oyun bu araştırmada ortaokul 6.sınıf Matematik dersi "Kesirler" ünitesi için akademik başarı ve ders kazanımlarına erişi etkisi incelenmiştir. Yapılacak diğer araştırmalarda geliştirilecek olan oyun eğitim materyalleri farklı ünitelerde, derslerde veya sınıf düzeylerinde tasarlanabilir.
- Öğretmenler bu araştırmada kullanılan oyun eğitim materyalini düzenleyerek farklılaştırılabilir, internet üzerinden öğrencilerin ulaşabileceği ve başarılarının kaydedildiği bir sistem haline getirilebilir.
- Araştırmaya katılan öğrenci sayısı arttırılarak daha derinlemesine veriler elde edilebilir.

5.2. Millî Eğitim Bakanlığına, Okul Yöneticilerine, Matematik Öğretmenlerine, Akademisyenlere, Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilere kesirler konusu ile ilgili problem çözme becerisi üzerine araştırmalar yürütülebilir.
- Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilere kesirlerle işlem becerilerinin öğretilmesine yönelik araştırmalar yürütülebilir.
- Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı okullarda öğretmenlere, öğretim ortamlarını düzenleme, bireysel eğitim planı hazırlama, öğretimi değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi konularda etkili hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve destek hizmet sağlanabilir.
- Öğretmenler özel eğitim okullarında çalışmayacak olsalar dahi, normal okullarda kaynaştırma öğrencisi bulunma ihtimali yüksek olan matematik

öğretmeni adaylarına, eğitim fakültelerinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için farklı yöntem ve teknikler öğretilebilir.

- Matematik öğretmeni lisans programında oyun, oyun türleri, eğitsel oyun, matematik oyunu ve eğitsel matematik oyunu, dijital matematik oyunları gibi alanlarda bilgilendirmeler yapılabilir.
- Matematik öğretmenlerine okullarda "materyal yapım ve geliştirme atölyeleri "kurulabilir.

KAYNAKLAR

Ardahan, H. ve Ersoy, Y. (2003). "İlköğretim Okullarında Kesirlerin Öğretimi-II: İlköğretim

Okullarında Kesirlerin Öğretimi-II: Tanıya Yönelik Etkinlikler Düzenleme. http://www.matder.org.tr/ilkogretim-okullarinda-kesirlerin-ogretimi-ii-taniya-yonelik etkinlikler/düzenleme/

Akgün, Ö.ve Gürsel, O. (2021). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim

yöntemiyle işlevsel matematik becerilerinin öğretiminin etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm. https://doi.org/10,21565/ozelegitimdergisi.763670

Akın, Y. ve Cancan, M. (2007). Matematik öğretiminde problem çözümüne yönelik öğrenci görüşleri analizi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi(16), 374-390.

Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5, 33-50.

Baykul, Y. (1997). İlköğretimde matematik öğretimi (2.Baskı), Elit Yay. 5-30, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. ve vd. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (14. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Engin, Y. Ve Furuncu, D. (2017). "Ulaşımda QR Kod Kullanımı: Yolcular Üzerinde Niteliksel

Bir Araştırma / QR CodeUse in Transportation: QualitativeResearchMethods on Passengers", TURKISH STUDIES -International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic-, ISSN: 1308-2140,(Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı)Volume 12/3, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10094, p. 187-200.

Gobadze, T ve Düzkantar, A. (2019). Özel Eğitimde Matematik İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. Journal of Gifted EducationandCreativity , 6 (2) , 147-165 .

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitiminde Matematik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 2017

Hazar, Z. ve Altun, M. (2018). Eğitsel Oyunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Yeterliliklerinin İncelenmesi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 13 (1), 52-72.

Karabulut, A. ve Yıkmış A. (2010) "Zihin Engelli Bireylere Saat Söyleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği" Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi cilt 10 Sayı2.

Karakış, H. "İlköğretim 4. Sınıf "Kesirler" Ünitesi İçin Geliştirilen Bilgisayar Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi". Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, 2014.

Kargın, T. (2004) Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5, 2, 1-13.

Korkmaz, Mehmet. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar". Marife21/1 (2021), 319-353. https://doi.org/10.33420/marife.795358 MEB.(2018). Matematik Dersi Öğretim Programı.

http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329 (Erişim tarihi: 23.02.2022) adresinden elde edilmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Regulation of Special Education Services]. (2018). T.C.

Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-77.

Özerbaş, M. A. ve Kaya, A.B. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: ADDIE modeli örneklemi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 26-42.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Subaşı, M ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (2) , 419-426.

Soylu, Y. (2001). Matematik derslerinin öğretiminde (1. devre 1.2.3.4.5. Sınıf)

başvurulabilecek eğitici-öğretici oyunlar. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 116-135.

Usta, N. , Işık, A. D. , Taş, F. , Gülay, G., Şahan, G., Genç, S., Diril, F., Demir, Ö., ve Küçük,

K. (2018). Oyunlarla matematik öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisi. İlköğretim Online, 17(4), 1972-1987. Doi: 10.17051/ilkonline.2019.506917

Umay, A. (2002). Öteki matematik. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 275-281.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

GELENEKSEL SOKAK OYUNLARININ, ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARLA DİĞER ÇOCUKLARIN BÜTÜNLEŞMESİ ÜZERİNDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Esra YALÇINKAYA TUNÇ[1], Özlem YALÇINKAYA[2]

ÖZET

Çocukların ortak bir amaçla bir araya gelmesi için oyun doğal ortam sağlar. Oyun içinde farklı becerilere, farklı güçlere sahip çocuklara ihtiyaç vardır. Çocuklar oyun oynarken gelişir. Tüm çocuklar için geleneksel sokak oyunlarının da bilişsel, fiziksel, duyuşsal, kişilik ve sosyal gelişim alanlarında faydası bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı; özel gereksinimli çocukların diğer çocuklarla bütünleşmesinde sokak oyunlarının etkisinin incelenmesidir. Araştırma, bir alan araştırması olup betimsel bir çalışmadır. Çalışma grubunu altı il, iki ülke ve beş farklı kültürel bölgeden projeye dahil olan altı öğretmen ve öğrencileri oluşturmaktadır. Projeye katılan okullar Özel Eğitim Meslek Okulu, Özel Eğitim Uygulama Okulu, ilkokul bünyesinde Kaynaştırma Sınıfı, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu bir diğeri ise Türkiye'de ortaöğretim düzeyine denk gelen Romanya okuludur, projede farklı engel gruplarına dahil olan ya da özel gereksinimi bulunmayan farklı kültürel özelliklere sahip çocuklar planlı olarak seçilmiştir. Veriler geleneksel sokak oyunlarının çocukların bütünleşmesine etkisinin incelenmesi için Sokak Oyunları/Street Games eTwinning projesinin twinspace sayfasından sağlanmıştır. Proje süresince yapılan çalışmalarda çocukların birbirlerinin farklı özelliklerini bilmelerine karşın bu farklılıklara karşı kabullenici davrandığı gözlemlenmiştir. Eğitim uygulamalarında karşılıklı kabulü artırmak için sokak oyunlarından bütünleşik çalışma ortamları sağlanması önerilmektedir. Örnek olarak özel eğitim öğrencilerinin Müzik ve Oyun dersini, aynı okulda bulunan diğer öğrencilerin Beden Eğitimi dersiyle bir araya getirecek fiziksel aktivite içeren oyun ortamlarının planlaması ve uygulanması yapılabilir. Fiziksel olarak ayrı olan öğrenciler için ise Sokak Oyunları projesinde olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin oyunları öğrenmesi için diğer çocuklar dijital öğretim materyalleri hazırlayabilir.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim, geleneksel sokak oyunu , bütünleştirme ,

[1] Öğretmen, Gökçebey Özel Eğitim Uygulama Okulu, Zonguldak, Email:eyalcinkaya.tr@gmail.com
[2] Öğretmen, Reyhanlı İmam Hatip Ortaokulu, Okulu, Hatay, Email: ozlemyalcinkaya11@gmail.com

1. GİRİŞ

1.1. Oyun

Oyun; çocuğun düşünsel dünyasını zenginleştiren, geleceğini şekillendirecek becerilerini geliştirdiği, eğlenceli aktivitelerdir. Çocuklar oyun içinde oyunun çeşidine bağlı olarak; görmeyi, duymayı, ritim duygusunu, bedensel farkındalığı, duyusal koordinasyonu, benlik algısını, beden dilini kullanmayı, ifade edici dili, kültürel ögeleri, duyguların anlamlarını öğrenmekte, geliştirmektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesi için oyun çok önemli, yeri doldurulamaz bir kaynak olarak ifade edilebilir.

Oyun doğumdan itibaren bebeğin kendiliğinden başlattığı ve geliştirdiği bir eylemdir. Kendisini, çevreyi, çevreye göre konumunu, hareketlerinin sonucunu keşfetmek için bebek çeşitli hareketler yaparak hayata başlar. Bu hareketleriyle bebek aslında ilk oyununu oynar, zamanla da keşif alanını genişleterek sosyal oyunlara doğru ilerler. Oyun çeşitliliği arttıkça gelişim alanlarına etkisi de artar.

Özellikle açık alanda, grupla oynanan oyunun çocukta gelişimsel alanlara eğitsel katkısı birçok çalışmaya konu olmuştur. Erikson (1977) oyun içeriklerinin çocukların sosyal deneyimleri ve alternatif duygusal sonuçları simüle ederek, bu deneyimleri oyun bağlamının dışına taşımlarına olanak sağladığını savunmaktadır. Benzer şekilde Piaget (1962) çocukların gerçek hayat problemlerini oyunlar sayesinde daha rahat çözebildiklerini ve bu çözümleri bulma aşamasında oyunlardan keyif aldıklarını ve böylece daha iyi öğrendiklerini belirtmiştir. Piaget (1962) ve Vygotsky (1978) çocukların sosyal bilişsel gelişimleri ile oyun oynama arasında güçlü bir ilişki olduğunu iddia etmiştir.

1.2. Geleneksel Sokak Oyunları

Geleneksel sokak oyunları; ilk Türk boylarında oynanan orta oyunları, dini törenlerde kullanılan ritüeller ve tarihimiz boyunca eğlence amaçlı geliştirilen anonim etkinliklerin sonucu olarak ortaya çıkmış ürünlerdir. Bu oyunlar tarihsel süreçte zamanın ihtiyaçlarına göre bazı değişikliklere uğramıştır. Günümüzde ise unutulmaya ve kaybolmaya yüz tutmuşlardır.

Geleneksel Türk oyunları kültürel aktarımı sağlaması yönüyle de eğitsel değeriyle de birçok çalışmaya konu olmuştur. Aliyeva Esen (2008, s.365) Ahıska oyunları genel olarak Türk çocuk oyunlarının bir bakıma âdet ve geleneklerin bir aynası olduğundan ve geleneksel değere sahip olduğundan bu oyunların gelecek kuşaklara aktarılması, kültürün sürekliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Sağlam (1997, s.420) Zengin bir kültürel miras olarak karşımızda duran ve özellikle eğitsel amaçlarla kullanılabilecek bu oyunları yaratıcı bir biçimde değerlendirmek,

bunlardan ulusal bir eğitim malzemesi oluşturacak yolları araştırıp bulmak bizlere düşen en önemli görevdir. Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığı bu oyunlarla gelişirken, bu oyunlar da onların üretkenliği sayesinde bizlere zengin bir malzeme olarak geri dönecektir demiştir.

1.3. Günümüzde Oyun

Gelişen toplumun ulaşıma kolaylık sağlama temeliyle oluşturduğu şehir planlamaları öncelikle çocukların oyun alanlarını ortadan kaldırmış, çocukların kendiliğinden bütünleşmesini engellemiştir. Daha sonra sokakların ulaşım ağının içine dahil edilmesiyle de sokaklarda grupla oynanan oyunlar ortadan kalkmıştır. Bireyselleşen dünyada daha önceleri geniş ailelerde büyüyen çocuklar daha küçük ailelerde yetişmeye başlamış bu durum başkasını anlama, başkası için bir şey yapma, kendi özelliklerini ve bir başkasını kabul gibi bazı temel toplumsal duyguların da gelişmesine engel olmuştur.

Oyun alanlarının azalması sonucunda gerçek oyunlarla tüm gelişim türlerinde birbirine katkı sağlaması beklenen çocukların çevrimiçi oyunlar ve sosyal ağlar kullanarak teknolojiye yöneldiği görülmektedir. Bireysel ve grupla oynanan oyunlar yerini çoğunlukla tek yönlü iletişimin olduğu sanal oyunlara bırakmaya başlamıştır. Sosyalleşmek için farklı seçenek sunulmadığı takdirde dijital oyunların çocukların olmazsa olmazı haline geleceği düşünülmektedir. Young ve Rogers (1998), Grüsser ve Thalemann (2006) teknoloji bağımlılığının fiziksel, psikolojik ve sosyal olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca erken çocukluk yılları, erişkinlikte ulaşılacak olan bedensel ve eğitsel düzeyi belirleyen, ruhsal ve toplumsal olgunlaşmayı biçimlendiren en önemli yıllardır ve çocuğun sosyal çevresiyle birlikte yaşadıklarına bağlıdır. Büyük çocuklar için hazır bir dünyayı onlara sunan ve onları toplumdan uzaklaştıran, günümüzde her evde olan televizyon, bazen çocuğun gelişimine katkıda bulunan bazen de çocuk için zararlar getiren en mükemmel ve en korkunç oyuncaktır. Çok televizyon izleyen çocuk, gelişmek için gereksinim duyduğu kendi dünyasından kopar. Ancak kısa süreli ve kontrollü televizyon iyi bir eğitici olabilir. Radyo Televizyon Üst Kurulunun yaptığı bir araştırmaya göre çocukların %68,3'ünün günde üç saatten fazla, %26.4'ünün ise beş saatten fazla televizyon izlediklerini ortaya koymuştur. Bu süre kendi dünyasından kopuk olan çocuk, ayrıca televizyon karşısında uygun olmayan cinste ve miktarda yiyecek ve içecekleri tüketmekte ve yine bu sürede hareketsiz kalmaktadır. Bu çocuklarda obezite yaygınlığı dikkati çekici oranlara yükselmektedir (Özdiker, 2002, s.20).

1.4. Bütünleştirici-Kapsayıcı Eğitim

Özel eğitimde bütünleştirme çalışmaları ülkemize giren farklı kültürel yapıya sahip nüfusla beraber yerini kapsayıcı eğitim kuramına bırakmıştır. Kapsayıcı eğitim modeli; özel gereksinimli, anadili Türkçe olmadığı için ayrıca Türkçe eğitimi alması gereken, şiddete maruz kalmış, herhangi bir şekilde istismara uğramış ya da farklı sebeplerden dolayı dezavantajlı durumda eğitim hayatına başlayan öğrencileri diğerleriyle aynı eğitim ortamına alarak en az kısıtlayıcı ortamda eğitim hayatlarını sürdürmelerini sağlamayı hedeflemektedir.

Kapsayıcı eğitim, sorgulamaya dayalı, önyargısız öğrenme toplulukları oluşturmak, geliştirmek ve sürdürmek için köklü, demokratik sosyal adalet odaklı bir yaklaşıma dayalı politikaları ve uygulamaları geliştirmede tüm engelleri kaldırarak, kimlik farklılığına bakılmaksızın tüm üyelere güç veren, etkileşimli, onaylayıcı ve dinamik öğrenme topluluklarının geliştirilmesidir (Gause, 2011, s.52).

Tüm bu farklılıklara rağmen öğrencilerin ortak kazanımları sağlaması da beklenmektedir. Farklılıklarına karşın öğrencilerin aynı anda ortak bir kazanıma ulaşabilmesi için öğrenme stillerine uygun, çok çeşitli, zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sağlanması gerekmektedir.

1.5. Geleneksel Sokak Oyunlarının Bütünleşmede-Kapsayıcı Eğitimde Etkisi

Oyun, bünyesinde çocukları bir araya getirecek eğlenceli etkinlikleri içermektedir. Geleneksel sokak oyunlarımız ise kapsayıcı eğitim modelinde ihtiyaç duyulan çeşitlilik, zenginlik, öğrenme stillerine uygunluk kriterlerini karşılayacak birçok içerik sunmaktadır. Çoğunlukla grupla oynanan oyunlar içinde farklı gelişimsel özelliklerde çocuklar bulunması, oyunun kendiliğinden ihtiyaç duyduğu bir durumdur.

Geleneksel sokak oyunlarımızda oyunun kurulması ve sürdürülmesi için farklı özelliklerde çocuklara ihtiyaç vardır. Çocuklar çok kez denemeler yaparak kendilerinin, arkadaşlarının özelliklerini öğrenir. Oyun içinde görevlendirmeler bu özelliklere göre yeniden düzenlenir. Bu bağlamda geleneksel oyunlarımızın doğasında kabullenme ve hoşgörülü olma vardır.

Özel gereksinimli ya da farklı kültüre sahip çocukların birbiriyle bütünleşmesinde yeni enstrümanlar geliştirmek kadar kültürel mirasımızın aktarıcısı olan geleneksel sokak oyunlarımızın kullanılması da önemli bir araç olarak görülmektedir. İnformal ortamda oyun için ortak alan bulamayan çocuklar için formal çalışma fırsatları sunularak uyumlu hale gelmeleri sağlanabilir.

2. SOKAK OYUNLARI (eTwinning Projesi)

2.1. Projenin Amacı

Çocukların toplumu bir arada tutan duygulardan uzaklaşması, farklılıkları kabulünü de zorlaştırmıştır. İnformal ortamların sağlamadığı toplumsal kabul ve bütünleşme duygusunun okul ortamında oyunlar aracılığıyla verilebileceği düşüncesiyle Sokak Oyunları/Street Games projesi ortaya çıkmıştır. Bu projede çocukları oyun çatısı altında bir araya getirerek özel gereksinimi olan ya da olmayan, farklı kültüre sahip ya da aynı kültürel özellikleri taşıyan çocukların birbirini fark etmesi, olduğu haliyle kabul etmesi için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların temelini Geleneksel Sokak Oyunları uygulamaları oluşturmaktadır.

Projeye oyun seçiminde geleneksel sokak oyunlarının seçilmesinin nedenlerinden biri de bu oyunların bireysel değil grupla oynanıyor olması ve eğitim programlarında bulunan gelişim alanlarından birçoğuna aynı anda hizmet ediyor olmasıdır. Örnek olarak ip atlama oyunu tekerleme söylendiği için dil gelişimini, sırada beklendiği için duygu/davranış yönetimini, birden fazla oyuncu gerektirdiği için iletişim becerisini, atlama esnasında el/ayak/göz koordinasyonunu ve fiziksel güç kullanmayı gerektirir. Kazanımlar çok yönlü olduğu için artırılabilir. Diğer bir sebebi ise tarihsel gelişimimize şahitlik eden, kültürel ögelerimizi barından oyunlarımızın gelecek nesillere aktarılmak istenmesidir.

Projenin amaçları ve sonuçları geniş bir etki alanı oluşturmaktadır fakat bu çalışmada yalnızca özel gereksinimli bireylerle diğer çocuklar arasındaki etkileşimine olası etkisi paylaşılacaktır.

2.2. Proje Ortakları ve Öğrenci Özellikleri

Geleneksel sokak oyunlarının kapsayıcılığını doğru yansıtması açısından farklı engel gruplarından ya da özel gereksinimi bulunmayan öğrencilerden karma bir çalışma grubu sağlanmıştır. Bu öğrenciler aynı zamanda farklı bölgelerden olduğu için kültürel olarak birbirlerinden farklılıklar göstermektedir.

Tablo 1. Projeye Katılan Okullar ve Özellikleri

Okul Türü	**Bölgesi**	**Öğrenci Özellikleri**
Özel Eğitim Uygulama Okulu	Karadeniz Bölgesi Zonguldak	Orta - Ağır Düzeyde Özel Gereksinimli
Özel Eğitim Meslek Okulu	İç Anadolu Bölgesi Ankara	Hafif Düzeyde Özel Gereksinimli
İlkokul bünyesinde Kaynaştırma Sınıfı	İç Anadolu Bölgesi Kayseri	Hafif Düzeyde Özel Gereksinimli
İmam Hatip Ortaokulu	Akdeniz Bölgesi Hatay	Bölgesel Özellikli
Ortaokul	Güneydoğu Anadolu Bölgesi Şırnak	Bölgesel Özellikli
Ortaokul seviyesinde Romanya Okulu	Avrupa Romanya	Romanyalı

2.3. Oyunların Seçilmesi

Araştırmanın içeriğini oluşturacak geleneksel sokak oyunlarının derlenmesi için Kayseri, Ankara, Şırnak, Hatay, Zonguldak ve Romanya'da görev yapan proje ortağı öğretmenlerden bölgelerine has oyunları araştırmaları istenmiştir. Bu araştırmalar sonucunda toplam otuz altı oyun belirlenmiş oyunların kuralları ve nasıl oynanacaklarına dair bilgiler alınmıştır. Daha sonra özel eğitim öğretmenlerinden bu listede bulunan oyunlardan öğrenci ihtiyaçlarına uygun olanları seçmeleri istenmiştir. Bu seçimin de ardından projeye dahil edilecek on iki oyun belirlenmiştir. Uygulanmasına karar verilen oyunların seçiminide öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur.

Uygulaması yapılan oyunlar; ip atlama, çarşıya gittim, kurt baba, yüzük kimde? renkli istop, yakan top, üç taş oyunu, coca, ducks and hunters, sotron, country we want soldiers, basket oyunlarıdır.

Tablo 2. Projede Uygulanan Oyunlar

İp Atlama Oyunu	• Öncelikle ipi çevirecek öğrenciler seçilir. • Sonra geri kalan öğrenciler sırayla ipten yedi defa atlayarak geçer • Ayağı ipe takılmadan yedi defa atlayanlar alkışlanır. • Sırayla herkes atladıktan sonra, ikinci tur yapılır. Bu turda ilk oyunda ipi tutanlar ile yedi defa atlayamayanlar yer değiştirir.
Çarşıya Gittim Oyunu	Bu oyun en az iki kişi ile oynanır (Kişi sayısı arttıkça oyun hem daha zorlaşır hem de daha eğlenceli hale gelir). Üç kişiyle oynadığımızı düşünecek olursak şöyle oynanır: • Seçilen üç öğrenci sıraya dizilir. • En baştaki öğrenci "Çarşıya gittim bir elma aldım" (herhangi bir meyve ya da sebze olabilir) diyerek oyunu başlatır. • Sonraki öğrenci de "Çarşıya gittim bir elma ve bir çilek aldım". diyerek oyunu devam ettirir (çilek yerine de herhangi bir meyve ya da sebze olabilir). • Oyun bu şekilde her öğrencinin bir meyve ve sebze eklenmesiyle devam eder. • Meyve veya sebzeleri yanlış söyleyen ya da unutanlar elenerek oyundan çıkar. • Tüm meyve veya sebzeleri eksiksiz söyleyen son kişi kazanır ve alkışlanır. Böylece oyun biter.
Kurt Baba Oyunu	En az dört öğrenciyle oynanan bir oyundur. • Öğrencilerden biri kurt baba olur. • Biri ise kurt anne olur. • Kalan öğrenciler yavrular olurlar. • Kurt baba gözlerini kapatır ve uzağa gider. • Bu arada kurt anne yavrularına birer renk adı verir. • Daha sonra kurt baba geri gelir. • Kurt baba yavruların renklerini tahmin etmeye çalışır. • Kurt baba eğer doğru rengi tahmin ederse, tahmin ettiği yavru kaçmaya başlar. • Kurt da onu yakalamaya çalışır.

	• Kurt yakaladığı yavruları "ham" diye yer.
Yüzük Kimde?	En az üç öğrenciyle oynanabilecek bir oyundur. • Öğrenciler bir çember oluşturur. • Aralarından biri ebe seçilir. • Ebe seçilen öğrenci gözlerini kapatır. • Diğer öğrenciler bir yüzüğü ya da başka bir eşyayı seçtikleri öğrenciye verirler. • Bu öğrenci elinde bu eşyayı saklar. • Ebe gözlerini açar ve yüzüğün kimde olduğunu bulmaya çalışır. • Bu arada diğer öğrenciler yüzüğü birbirlerinde dolaştırırlar. • Yüzük kimde bulunursa o kişi ebe olacaktır.
Renkli İstop	Oyuncu sayısı en az üç olmalı. Sayı ne kadar çok olursa o kadar zevkli oluyor. • Oyuncular bir daire oluşturur • Bir kişi oyunculardan birinin adını söyleyerek topu havaya atar. • İsmi söylenen oyuncu topu yakalar • Yakaladığı anda da “istop” diye bağırır ve bir renk söyler • Diğer oyuncular söylenen rengi bulana kadar kaçar • Ebe olan kişi elindeki topla rengi bulamayan birini vurmaya çalışır. • Eğer birini vurabilir ise vurduğu kişi ebe olur ve oyun aynı şekilde devam eder. • Vuramazsa elinde top olan kişi ebe olmaya devam eder.
Yakan Top	Oyun en az dört kişiyle oynanır. • Oyuncular eşit iki gruba ayrılır. • Aynı takımdan olan oyuncular karşılıklı top atarak ortaya giren oyuncuya topu dokundurmaya çalışırlar. • Top ortadaki oyunculara dokunduğunda topun değdiği oyuncu oyundan çıkar. • Atılan topu yere değmeden havada yakalayan oyuncu bir can kazanır • Oyun ortada hiç oyuncu kalmayana kadar devam eder.

	• Ortadaki son oyuncu vurulduğunda diğer grup ortaya girecektir.
Üç Taş Oyunu	Bu oyun üç kişiyle oynanır. • Her oyuncunun üç taşı vardır (Taş yerine başka eşyalar da kullanılabilir). • İçinde 16 taş koyma noktası olan kare bir platform hazırlanır (Bunu kağıda çizerek bile hazırlayabiliriz) • Oyuncular sırasıyla birer birer taşlarını dizerler. • Oyundaki amaç üç taşın yan yana gelmesini sağlamaktır. • Karşı taraftaki oyuncu taşların yan yana gelmesini engellemeye çalışır. • Taşlarını yan yana getiren ilk kişi oyunu kazanır.
Coca	Bu oyun en az üç kişiyle oynanır. • Yaklaşık dört metre boyunda olan ip iki ucundan birbirine bağlanır. • İp karşılıklı duran iki öğrencinin bacaklarına geçirilir. • İp aşağıdan başlanarak kademeli olarak yukarı doğru kaldırılır. • Üçüncü oyuncu çeşitli atlama şekilleri kullanarak aşamalar halinde zorlaşan oyunu oynar. • Oyuncu ipe basar ya da takılırsa sıra diğer oyuncuya geçer.
Basket	Oyun öğrencilerin sırayla basket atmasına dayalıdır • Basket atabilen oyun hakkını sürdürür. Atamayan ise sırasını bir sonraki oyuncuya devreder.
Country We Want Soldiers	Bu oyun en az altı kişiyle oynanır. Kalabalık bir grupla daha eğlenceli hale gelir. • Oyuncular eşit iki takıma bölünür. • Takımlar karşılıklı geçer. • Herkes takım arkadaşıyla el ele tutuşur. • Bir takım diğer takımdan bir isim söyler. • İsmi söylenen oyuncu rakip takımın tutuşmuş ellerine koşarak ayırmaya çalışır.

	• Eğer tutuşan elleri ayırmayı başarırsa kendi takımına dönerken rakip takımdan da bir oyuncu seçer ve götürür. • Tutuşan elleri ayıramazsa kendisi rakip takıma katılır. • Takımlardan biri tek kişiye düşene kadar oyun devam eder.
Sotron (Seksek)	Bu oyun en az iki kişiyle oynanır. • Tebeşir kullanarak yere dokuz dizi kare çizerek başlanır. • Taşınması kolay ve karelerin içine sığacak boyutta bir taş seçilir. • Taş oyuncu tarafından birinci kareye fırlatılır • Oyuncu, birinci karenin üzerinden doğrudan ikinci kareye atlayarak başlayacaktır. • İkinci kareden dokuzuncu kareye, numaralandırılmış sırayı takip edecektir. • Oyuncu, dokuzuncu kareye ulaştıktan sonra dönecek ve ikinci kareye ulaşana kadar geriye doğru zıplamaya devam edecektir. • Oyuncu, ikinci kareye ulaştığında, birinci kareye düşen taşı alacak, birinci kareye atlayacak ve numaralıdan çıkacaktır. • Oyuncu, bu sefer nesneyi birinci kareye atarak ve yukarıdaki adımları tekrarlayarak oyuna devam edecektir. • Oyuncu, aşağıdaki koşullarda oyunda başarısız olur ve sıra diğer oyuncuya geçer. • Oyun boyunca tek ayak üzerinde zıplayamaz ise, • Bir kareden diğerine atlarken bir çizgiye basarsa • Bir karenin dışına atlarsa veya iki ayak kullanarak bir kareye basarsa, • Taşı hedef olan karenin sınırları dışına atarsa.
Ducks and Hunters	Oyun en az dört kişiyle oynanır. • Oyuncular eşit iki gruba ayrılır. • Aynı takımdan olan oyuncular karşılıklı top atarak ortaya giren oyuncuya topu dokundurmaya çalışırlar.

	• Top ortadaki oyunculara dokunduğunda topun değdiği oyuncu oyundan çıkar. • Atılan topu yere değmeden havada yakalayan oyuncu bir can kazanır • Oyun ortada hiç oyuncu kalmayana kadar devam eder. • Ortadaki son oyuncu vurulduğunda diğer grup ortaya girecektir. Not. Yakan top oyunu ile aynı kurallar uygulanır.

2.4. Proje Uyum Çalışmaları

Ortaokul kademesinde özel gereksinimi olmayan öğrencilere projede bulunan özel eğitim öğretmeni Esra YALÇİNKAYA TUNÇ tarafından "Özel Gereksinimli Bireyler Hakkında" adlı ve kendisi de görme yetersizliğine sahip olan Öğretim Üyesi Yüksel BAŞKESEN tarafından "Sosyal Hayatta Biz" adlı bilgilendirme webinarları yapılmıştır. Özel gereksinimli olmayan öğrencilere bu konuda bilgisini artıracak kitap önerilerinde bulunmuş bazı kitaplar ise hediye edilmiştir.

2.3. Uygulama

Öğrencilerden ortaokul seviyesinde olanlar sokak oyunlarını öğretmek için oynayan ve dijital içerik oluşturan bir grupta birleştirilmiş, özel eğitim öğrencilerinden oluşan ilkokul öğrencileri ise ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu dijital içerikleri kullanarak oyunları öğrenecek başka bir grubu oluşturmuştur. Çalışmaya katılan üç ortaokul seçilen geleneksel sokak oyunlarını kurallarını da anlatarak oynamış bu şekilde video içerik oluşturmuştur.

Özel eğitim ilkokul kademesinde bulunan katılımcı üç okulun ilgili öğrencileri ise ortaokul öğrencilerinin hazırladığı içerikleri öğretmenleri aracılığıyla izleyerek oyunları öğrenmiş ve uygulamıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin oynadıkları oyunlar da kayıt altına alınarak ortaokul arkadaşlarına dönüt sunacak video içerikler oluşturulmuştur. Özel eğitim öğrencilerinin çalışmaları ortaokul öğrencilerine sunularak kendi çalışmalarının sonuçlarını görmeleri sağlanmıştır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

3.1. Sonuç

Proje sonunda katılımcı öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmış, öğrencilerin farkındalık düzeylerinin artması, özel gereksinimli bireylerle kuracakları iletişimde doğru davranışları edinme, birbirleri için çalışmada istekli

olma yönünde olumlu gelişme kaydettikleri öğrenilmiştir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin proje sonunda kendi cümleleriyle öğretmenlerine ilettikleri görüşlerin sunulması faydalı olacaktır;

Ortaköy Ortaokulu öğrencileri;

R. eTwinning projesinde özel gereksinimli insanlara saygı duyulması ve onlara nasıl davranılması gerektiğini öğrendim. Böyle bir arkadaşım oldu ve onunla mektuplaştık. Bana tekrar benzeri bir etkinliğe katılır mısın? diye sorsalar benim cevabım her zaman evet olacaktır.

H. Bu projede özel eğitim gereksinimi duyan arkadaşlarımıza nasıl davranmam gerektiğini öğrendim. Eğer bana tekrar onlarla çalışır mısın diye sorsalar yine çalışırım.

F. Tekrar böyle bir projeye katılma şansım olsa katılırım. Çünkü bu proje bana bizden farklı insanların da olduğunu hatırlattı ve ilk defa görmememe rağmen çok sevdiğim bir arkadaşım oldu.

N. Bu proje bana özel gereksinimli birine nasıl hitap etmemiz gerektiğini nasıl davranmamız gerektiğini ve onlar hakkında çeşitli bilgiler almamızı sağladı ve bu projede çok eğlendim. Başka insanlarla sosyalleşmek bilmediğin biriyle konuşmak çok güzel ve farklıydı. Yine olsa bu projeye seve seve dahil olurdum. Hem eğlendim hem de bilgi sahibi oldum. (eTwinning Twinspace, 25.03.2022)

Reyhanlı İmam Hatip Ortaokulu

Öğrencilerin genel görüşleri; özel gereksinimli bireylerle çalıştığımız için çok mutlu olduk. Özel gereksinimi olan bireylere yardım etmek, onlarla ortak iş yapmak çok eğlenceliydi. Proje sayesinde özel gereksinimli bireylerin özelliklerini daha iyi anladık.

Özel eğitim öğrencilerinin gelişimlerinde geleneksel sokak oyunlarının katkısını öğrenebilmek için öğretmen gözlem sonuçlarına başvurulmuştur. Öğretmenler öğrencilerinin tüm gelişim alanlarında ilerleme gösterdiğini, iletişime daha açık hale geldiğini, çevrelerinde özel eğitime dair bir farkındalık oluştuğunu, öğrencilerinin özgüvenlerinin arttığını, sosyalleştiklerini belirtmiştir. (eTwinning Twinspace, 25.03.2022)

Geleneksel sokak oyunları uygulamaları öğrencilerin genel duygu durumunun iyileşmesini sağlamıştır. Öğretmenlerin derslerinde ulaşmak istedikleri kazanımlara eğlenceli yoldan ulaşmalarını sağlamıştır.

3.2. Tartışma

Bu araştırmaya kaynaklık eden Sokak Oyunları/Street Games eTwinning projesinin sonuçları geleneksel sokak oyunlarının kapsayıcı eğitimde sağladığı faydaları yansıtmaktadır. Bu faydanın ülkemizin genelinde yayılabilmesi için; çeşitli

milletlerin ve Türk geleneksel sokak oyunlarının derlenmesi ve öğrenme alanlarına uygun olarak eğitim programlarının içine dahil edilmesi önerilmektedir. Kültürel değerlerin taşıyıcısı olan sokak oyunlarının aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin girdiği bazı branş derslerinde yol gösterici olacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Sokak oyunları; çocukların önce kendi bireysel özelliklerini daha sonra başkalarının özelliklerini fark edip kabullenici bir yol izlemesi için önemlidir. Sokak oyunları eğitim programları içerisinde uygulanırken multidisipliner çalışmalar planlanarak özel gereksinimli ya da kültürel farklılıklar taşıyan çocukların aynı anda farklı alanlarda gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu projede ortaokul öğrencileri öğreten videoları çekip oyun kurallarını ingilizceye çevirmeye çalışırken yabancı dillerini ve kendilerini ifade etme biçimlerini gelişitirmiş, özel eğitim öğrencileri ise fiziksel aktivite, ritim algısı, vücut koordinasyonu gibi becerilerini geliştirmiştir. Aynı okul içinde bulunan farklı düzey ve özellikleri olan öğrenciler birbirlerinin becerilerini sokak oyunları sayesinde desteklerken sosyalleşerek kapsayıcı eğitim uygulamasına destek sunmuş olacaktır.

KAYNAKLAR

Gause, C. P. (2011). Diversity, equity and inclusive education A voice from the margins. Sense

Publishers. Erikson, E. (1977). Childhood and society. Paladin Grafton Books.

Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. NY: Norton.

Young, K. S. ve Rogers, R. C. (1998). The relationship between depression and Internet addiction. Cyberpsychology and Behaviour, 1(1), 25-28.

Sağlam, T. (1997) Türk Çocuk Oyunlarında Ritüel Ögeler. (Ed.) Onur B. Çocuk kültürü, I.

ulusal çocuk kültürü kongresi bildirileri. 416-441. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Aliyeva Esen, M. (2008). "Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş ahıska oyunları". Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2), 357-367.

Özdiker C. (2002) "Çocuk ve televizyon", Çoluk Çocuk Dergisi, 16, 20-21.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes.

Massachusetts, MA: Harvard University Press.

Grüsser, S. M. Thalemann R. (2006). Computerspielsüchtig? Bern, Hans Huber Verlag.

Esra Y.T. (2021, Haziran 15). Proje öğrenci görüşleri. eTwinning.

https://twinspace.etwinning.net/166770/pages/page/2230623/edit.

Esra Y. T. (2021, Haziran 15). Proje öğrenci görüşleri. eTwinning.

https://twinspace.etwinning.net/166770/pages/page/1673256 adresinden erişildi.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

LİSE DÜZEYİNDE ÖZEL EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN SOSYAL YAŞAMA KAZANDIRILMASINA YÖNELİK UYGULAMALAR (BODRUM İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Serkan OLCAYCAN[1]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı özel eğitim ihtiyacı olan çocukların sosyal yaşama kazandırılmasına yönelik uygulanan yöntemlerin değerlendirilmesidir. Araştırmada örneklem olarak Muğla ili Bodrum ilçesinde faaliyet gösteren bir lisenin özel eğitim sınıfı öğrencileri seçilmiştir.

Araştırmada öğrencilerden elde edilen verilerde nitel araştırma yöntemlerinden gözleme dayalı araştırma tekniği uygulanırken, veliler ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi ile ders verilen sınıflardan biri üzerine yapılan araştırmaya 9 öğrenci ve 9 veli katılım sağlamıştır. Öğrencilerin tamamı hafif düzey zihinsel engelli olmakla birlikte 1 öğrencinin işitme, 1 öğrencinin görme, 2 öğrencinin de bedensel ek engeli mevcuttur. Sosyalleşemeye yönelik yapılan uygulamalara başlangıçta işitme, duyma ve bedensel engeli olan öğrenciler katılım noktasında zorlanırken, ilerleyen süreçlerde öğrencilerin keyif aldığı ve bağımsız olarak da kendi başlarına bu uygulamaları gerçekleştirebildikleri gözlemlenmiştir. Şu ana kadar yapılan uygulamalar ile öğrencilerin tamamı sosyalleşme adına aşama kaydederken bununla bağlantılı olarak 7 öğrenci aldıkları eğitim ile ilgili işlerde çalışmaya başlamıştır.

Araştırmada; gerçekleştirilen uygulamalar ile öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı, kendilerini daha iyi ifade edebildikleri, bu uygulamaların devamlılığını istedikleri, velilerin ve öğrencilerin sosyal çevrelerinin genişlediği, okul dışı yapılacak etkinliklerde velilerin çocuklarına daha çok güvendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonunda ulaşılan bulgulardan hareketle konu ile ilgili yapılacak olan araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, hafif düzey zihinsel engel, sosyalleşme, ek engel

[1] MEB, Bodrum Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, serkanolcaycan@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the methods applied to bring children with special education needs into social life. For the situation that is the subject of the research, special education class students studying at the high school level in the Bodrum district of Muğla province were selec-ted. In the research, special education class students of a high school operating in Bodrum district were selected as a sample. Due to the low number of students and the special circumstances of the students, the name of the institution was avoided.

In the study, while the observation-based research technique, one of the qualitative research met-hods, was applied to the data obtained from the students, face-to-face interviews were conducted with the parents. 9 students and 9 parents participated in the research on one of the classrooms ta-ught with the convenience sampling method. Although all of the students have mild mental disabili-ties, 1 student has a hearing, 1 student has a visual disability, and 2 students have additional physi-cal disabilities. While students with hearing, hearing and physical disabilities had difficulties in parti-cipating in socialization practices at the beginning, it was observed that students enjoyed and could carry out these practices independently in the following processes. While all of the students have made progress in terms of socialization with the applications made so far, 7 students have started to work in jobs related to the education they have received. In the research; It was concluded that the students' self-confidence increased, they could express themselves better, they wanted the continuity of these practices, the social circle of parents and students expanded, and the parents trusted their children more in out-of-school activities. Based on the findings reached at the end of the research, suggestions were made for the researches to be done on the subject.

Keywords: Special education, mild intellectual disability, socialization, additional disabilities

1. GİRİŞ

Özel eğitim en genel tanımıyla özel gereksinimleri olan bireylere sunulan eğitimdir. Özel gereksinimi olan bireylere sunulan, bu alanda eğitim almış uzman personel ile uyarlanmış ve geliştirilmiş müfredatlar yoluyla, öğrencilerin ihtiyacına göre düzenlenmiş çevre, uygun yöntem ve araç-gereçlerle sürdürülen eğitim biçimine özel eğitim denir (MEB, 2022). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" özel eğitimdir (T.C. Resmi Gazete, 7 Temmuz 2018, Sayı: 30471).

Her iki tanım da incelendiğinde özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmış ortam, program, yöntem ve materyallere vurgu yapılmıştır. Yapılan tanımlarda yer alan özel gereksinimli bireyler doğumlarından itibaren sağlık, eğitim, sosyal ve iş hayatı olmak üzere bir dizi geçiş sürecinden geçmektedirler. Bu süreçlerin planlanmasında yer alan amaçlar; kurumlar arasında iş birliği sağlanarak bireye sağlanacak olan hizmet ve desteklerin sürekliliğini sağlamak, hizmetler, kurumlar ve personelden kaynaklanabilecek sorunları en aza indirmek ve birey ve ailelerin yaşayabileceği kaygıları azaltmak olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda özellikle son dönemlerde yazılan bilimsel çalışmalara bakıldığında özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata geçiş sürecinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldıkları söylenebilir. Bu bireylerin topluma kazandırılmaları ve bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için okullarda uygulanan müfredat programları yetersiz kalırken, toplumsal ve mesleki hayata ilişkin beceriler de çoğunlukla öğrenciler tarafından tam olarak uygulanamamaktadır. Bu veriler ışığında özel gereksinimli bireylerin başkalarından bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için bir işe yerleştirilmelerine hizmet edecek becerilerin öğretilmesi, mesleki rehberliğin yapılması ve işyerinde uyum çalışmalarına yer verilmesi gerekir. Bu düşünceden hareketle mesleki eğitim alan özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesi, başkalarından bağımsız olarak yaşamını sürdürebilmesi becerilerinin yanı sıra yetenekleri doğrultusunda doğru alanda mesleki eğitim alması ve aldığı eğitim doğrultusunda mesleğini icra ederek hayatını idame ettirebilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bildirinin amacı özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan sosyalleşme faaliyetleri ve mesleki çalışmalar ile bu çalışmaların sonuçlarını paylaşmak ve mesleki kazanımların önemine vurgu yapmaktır.

1.1. Özel Eğitim ve İstihdam

Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin yaşamsal faaliyetlerine bakıldığında birçok alanda onlara engel olan engellerin aslında engelsiz bireyler olduğu söylenebilir. Engelliler için yapılan yürüyüş alanlarına, engelli geçitlerine bisiklet, çanta gibi eşyaların bırakılması, otoparklarda engelliler için ayrılan yerlere park edilen araçlar gibi yanlış davranışlar engelli bireylerin yaşamlarını daha da zorlaştırmaktadır. Aynı zamanda bu bireyleri ilgilendiren konularda başkalarının karar vermesi onları oldukça rahatsız etmekte, özgüven sorunları yaşamasına neden olmakta ve çeşitli ruhsal sorunlar yaşamlarına neden olmaktadır (Arıkan, 2002). Bu konu ile doğrudan bağlantılı olarak engelli hakları hareketi; engelli bireylerin gelir ve ihtiyaçlarının engelli olmayan bireyler tarafından karşılanmasına karşı bir duruşu ifade etmektedir (Erdugan, 2010). Özel gereksinimli bireyler maddi yardım yerine istihdam istemektedirler. Ekonomik açıdan kendi ihtiyaçlarını kendileri karşılayabildikleri sürece dışa bağımlılıkları azalacak ve dışlanmışlık sendromundan kurtulmalarını sağlayacaktır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin zihinsel ve bedensel gelişimleri, eğitim ihtiyaçları, istihdamı gibi genel olarak ihtiyaç duyabilecekleri her alanda yıllardan beri süre gelen bir yetersizlik mevcuttur. Bu konu ile ilgili araştırmalar yapıldığında bu alanda yapılanların yetersizliği, yeni ortaya çıkan ihtiyaçlar, yapılması gereken faaliyetler gibi birçok konuda öneriler ortaya çıkarılmasına karşın uygulama noktasında maalesef yetersiz kaldığı da yine yapılan araştırmalara bakarak söylenebilir. Hedefler noktasında; sosyal politikaların gelişimi ile birlikte bugün engelli bireylerin toplumla bütünleşmesini sağlamak ve sosyal hayata katılımlarını arttırmak amacıyla; ilk olarak tıbbi tedavi ve iyileştirme hizmetlerinden yararlandırılmaları, özel eğitim ihtiyacı olanlara mümkün olduğunca kaynaştırma yoluyla eğitim hakkının verilmesi ve işgücü niteliği taşıyan engellilerin mesleki rehabilitasyonu doğrultusunda emek piyasasına katılmaları hedeflenmektedir (Seyyar, 2008: 81-82). Seyyar'ın belirtmiş olduğu yıllardan beri bu konudaki yetersizliklerin dile getirilmesi ancak yeterli politikaların üretilememesi, engellilerin işgücünün atıl kalmasının en büyük sebeplerinden biridir. Bu doğrultuda yapılacak doğru planlamalar ve uygulamalar topluma ve ülkeye ciddi fayda sağlayacak, aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin kendilerine güvenleri artacak ve toplumla barışık bireyler haline geleceklerdir.

Engelli bireylerin toplumla birlikte iç içe olmasına yönelik kamusal alanda iyileştirmelerin yapılması, engelli bireylerin kendi işini kendisi yaparak başkasına muhtaç olmadan ve kendilerine yeten bireyler olmaları için desteklenmeleri toplumsal yaşamın gereğidir (Yıldırım, ve diğerleri, 2011:12). Engellilerin çalışma yaşamına katılımları ile ilgili düzenlemeler 5378 sayılı Engelliler hakkında çıkarılan

kanun, 4857 sayılı İş Kanunu ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda bulunabilir. Engellilerin sosyal hayata katılımları farklı uygulamalarla sağlanmaktadır. Engelli bireylerin çalıştırılmaları ile ilgili çıkarılan Engelliler Kanunu ve İş Kanunu'ndan sonra yeterlilik derecelerine göre engellilerin istihdamı ve sosyal aktivitelere katılımlarında önemli artışlar olmuştur. Kanun ve yönetmeliklerde yapılan bu iyileştirmelerle tüketen ve bağımlı olan birçok engelli, üreten ve kendine yeterli hale gelerek ülke kalkınmasına katkı sağlamaktadır. Engellilerin çalışma hayatına katılımları için birçok fikir uygulamaya konmuş ve bunlar geliştirilerek teşvikler sağlanmıştır.

Fayda sağlayacağı düşünülen uygulamalardan bir tanesi de korumalı işyerleridir. Aslında fikir olarak ilk etap da çok güzel karşılanan bir uygulama olsa da bu planlama daha çok engellilerin bir arada çalışmasını öngören bir tasarım olduğu için engelliler tarafından destek bulmamış, aksine sosyal dışlanmayı artırdığını savunmuşlardır. Çünkü engelli bireyler, farklı görülmek ve toplum tarafından acınılan insanlar olmayı istemiyor ve bunun aksine sağlıklı insanlarla birlikte aynı yerlerde çalışarak eşit haklara sahip olmak ve gündelik hayatta kendilerine yer bulmak istemektedirler. Böylece kendilerine acınan, yardım edilen, hakkında karar verilen, pozitif ayrımcılığa tabi tutulan birey yerine, kendisine fırsat verilen, üreten, söz sahibi olan ve kendi sosyal ve aile ortamını oluşturan bireyler olmayı tercih etmektedirler. Türkiye'de engellilerin istihdam yöntemleri incelendiğinde; engelli istihdamını artırmak amacıyla kota ve teşvik yönteminin diğer yöntemlerden daha çok tercih edildiği görülmektedir (Coşkun, Fırat, Hızıroğlu, Zıvıtere ve Alexandrova, 2009: 17-18). Diğer yöntemlerin ülkemizde çok etkili olmama sebebi işverenlerin engelli çalışanlara yönelik olumsuz bakış açıları ve görüşleridir.

1.2. Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim

Özel gereksinimli bireylerin istihdamı ile ilgili planlamalar ve çalışmalar yapılırken aynı zamanda eğitim ihtiyaçları ile ilgili çalışmalarda yapılmaktadır. Doğumdan itibaren bu bireylerin gereksinimleri doğrultusunda hem devlet kurumlarında hem de özel kurumlarda olmak üzere ortaöğretim sonuna kadar tüm sınıf seviyelerinde eğitim alma imkanları mevcuttur. Ortaöğretim düzeyi kurumlar genel liseler veya meslek liseleri olmak üzere ikiye ayrılabilir. Meslek liselerinde son yıllarda herkesin eşit eğitim alma hakkı söylemleri doğrultusunda sınıflarda çeşitliliğin arttığı görülebilmektedir. Bu kapsamda özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlara dâhil olma anlamına gelen kaynaştırma uygulamalarının oldukça yaygınlaşmış olduğu bilinmektedir. Kaynaştırma uygulamaları kısaca; özel gereksinimi olan

öğrencilerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesi doğrultusunda, genel eğitim okul ve sınıflarında, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte, öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri destek hizmetlerin sağlanması şartı ile eğitim almaları şeklinde tanımlanabilir. Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda kaynaştırma uygulamalarının niteliği için ön koşullar; alanyazında okulda bir kaynaştırma ekibinin kurulması, gereksinimleri olan öğrencilere yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Program'larının (BEP) geliştirilmesi ve fiziksel düzenlemelerin yapılması şeklinde sıralanabilir.

Kaynaştırma uygulamalarının yanı sıra son zamanlarda sayıları gittikçe artan özel eğitim sınıfları da seviyelerine göre özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere eğitim fırsatı tanımaktadır. Bu sınıflarda eğitim görecek olan öğrenciler kaynaştırma yolu ile gelişim sağlayacak düzeyde olmayan, ilgili kurumların verecekleri rapor doğrultusunda en az hafif düzeyde özel gereksinimi vardır ibaresi bulunan zihinsel veya ruhsal engelli bireylerdir. Eğitimin genel amacı bireyi topluma ve geleceğe hazırlamaktır. Özel eğitim öğrencilerin var olan potansiyellerini ve yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Bunun yanı sıra yetersizliğin engele dönüşmesini önleyecek müdahaleler içerir. Bu nedenle özel eğitimin temel amacının özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel gereksinimlerini karşılamak olduğu söylenebilir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin altıncı maddesinde özel eğitim hizmetlerinin amacı "Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar" şeklinde açıklanmıştır. Yasal açıdan bakıldığında özel eğitim, özel gereksinimi olan bireyin ilgi ve yeteneğini dikkate alarak onu bir sonraki öğretim basamağına ve hayata hazırlamaktadır. Bu amaca ulaşılabilmesi için bazı temel ilkelere uymak gerekir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'da özel eğitimin ilkeleri ise şöyle sıralanmıştır.

- Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- Özel eğitime erken başlamak esastır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin

kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.

- Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
- Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.
- Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır (MEB, 2022)

Özel gereksinimi olan bireylerin özel eğitim alabilmesi için bu ilkeler büyük önem taşımaktadır. Her özel gereksinimi olan öğrencinin potansiyeli ve yeteneği belirlenmeli; ilgi, istek ve özelliklerine uygun eğitim hizmetlerine ulaşması sağlanmalıdır. Özellikle gelişimsel ya da akademik açıdan akranlarına yetişemeyen öğrencilerin erken yaşta belirlenmesi ve desteklenmesi özel eğitimin temel ilkelerinden biridir. Özel eğitim hizmetleri öğrencilerin evine en yakın yerde sunulur. Eğitim için öğrencinin ailesinden uzaklaşması ya da çok fazla zaman kaybetmesi kabul görmeyen bir durumdur. Toplumsal yaşama hazırlanan özel gereksinimi olan bireylerin toplumdan ayrı eğitim görmesi de kabul edilemez bir başka durumdur. Bu nedenle özel gereksinimi olan öğrenci akranlarıyla aynı ortamda eğitim-öğrenim görmelidir. Ancak bunun yanı sıra eğitsel süreç ve ortamlarda yapılan düzenlemelerle özel gereksinimi olan öğrenciye gereken destek verilmelidir. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için bireysel bir programa da ihtiyacı olabilir. Bu nedenle her özel gereksinimi olan öğrenci için bireyselleştirilmiş bir eğitim programı hazırlanması gerekir. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde ilgili paydaşlarla iş birliği de önemlidir. Bu kapsamda, özel gereksinimi olan bireyler ile ilgili faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları ve ailelerin de eğitim süreçlerine katkı sağlaması gerekir. (MEB, 2022)

Özel gereksinimli bireylerin iş ve meslek sahibi olmaları için yapacakları işte ihtiyaç duyacakları eğitimi alarak bu işlerde çalışabilecek bilgi ve becerileri edinmeleri, belli bir yeterliğe ulaşmaları gerekmektedir. Özel gereksinimli bireyler için verilen eğitimde en temel amaç, yetersizlik tür ve derecelerine göre sahip oldukları farklılaşan sınırlıklarının azaltılarak bu bireylerin yaşamlarını başkalarına muhtaç olmadan bağımsız bir şekilde sürdürmeleri ve toplumla bütünleşmeleridir (Cavkaytar, 2000). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayatın her aşamasına katılımının sağlanmasını gerektiren tüm çalışmalar aynı

zamanda sosyal devletin temel amaçları arasında da yer almaktadır (Çaha, 2016). Bu bireylerin toplumla bütünleşebilmesi için bu bireylerin eğitiminde başkalarına bağımlı olmadan yaşayabilmelerini sağlayacak bağımsız yaşam becerilerinin edindirilmesi hedeflenmekte ve eğitim programlarında bu becerilerin öğretimine yer verilmesi önemli görülmektedir (Özbey ve Diken, 2010).

Bağımsız yaşam becerileri içerisinde temel beceriler, günlük yaşam becerileri, uyum için gerekli beceriler, başarı için gerekli beceriler ve meslek öncesi ve meslek becerileri yer almaktadır (Özdemir, 2008; Cavkaytar, 2000). Bu bireylerin eğitiminde akademik becerilerin kazandırılması ile birlikte iş ve mesleklerle ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması, kazandıkları bu bilgi ve becerileri hayata geçirebilecekleri ve hayatlarını idame edebilecekleri bir iş sahibi olmaları, ekonomik olarak bağımsız yaşayabilmeleri açısından önemli bir gerekliliktir (Topsakal, 2004). Dolayısıyla özel gereksinimli bireylere iş ve meslek becerilerinin kazandırılması yoluyla onların istihdam olasılıklarını arttırma, para kazanmalarını sağlama, iş birliği içinde çalışmalarını sağlama ve sosyalleşmelerini sağlamaktadır (Özbey, 2005). Tüm bunların yanı sıra özel gereksinimli bireylere iş ve mesleki eğitim ile yapabilecekleri işlerin öğretilmesi bu bireylerin kendilerine olan güvenlerinin, benlik saygılarının gelişmesine ve bağımsız yaşamaya motive olmalarını sağlayacağından dolayı da oldukça önemlidir (Özdemir, 2008). Özel gereksinimli bireylere sağlanan etkili ve verimli bir iş ve meslek eğitiminin sadece bu bireylere değil aynı zamanda bu bireylerin ailelerine de yararı dokunmaktadır. Ailelerin birçoğu çocuklarının eğitim ve istihdamı ile ilgili gelecek kaygısı yaşamaktadırlar (Yazıcı, Okcu ve Sözbilir). Çocuklarının iyi bir iş ve mesleki eğitim aldığını ve bir iş de çalışabilecek yeterliliğe eriştiğini gören ailelerin yaşadıkları endişe azalmakta ve yaşam kaliteleri artmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, katılımcılar, veri toplama ve toplanan verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler verilecektir. Araştırmamıza konu olan özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler ile ilgili çalışmalara başlamadan önce eğitim gördükleri kurumun rehberlik servisi ile görüşme yapılmıştır. Buradan elde edilen bilgilere göre araştırmamızda 9 öğrenci ve 9 velisi olmak üzere toplamda 18 katılımcı ile nitel araştırma yönteminde gözleme dayalı araştırma tekniği ile derinlemesine mülakat yapılmıştır. Araştırmaya konu olan özel gereksinimli öğrencilerin velilerinin de farklı düzeylerde zihinsel yetersizlikleri olması nedeni ile veri toplama kısmında görüşme formlarından yararlanılmıştır. Buradan elde edilen bilgiler deşifre edildikten sonra eğitim, mesleki gelişim, sosyal yaşam kategorilerine ayrılmıştır. Yapılan çalışmaların

öncesinde ve sonrasında sorulan sorulara ve alınan yanıtlara bulgular kısmında detaylı olarak yer verilmiştir.

2.1. Özel Eğitimde Sosyal Yaşam Becerileri

Araştırmamıza konu olan öğrencilerin aileleri ile yapılan görüşmelerde yöneltilen "Çocuğunuzun mesleki eğitimde karşılaştığı sorunlar nedir?" sorusuna 9 veliden 7 si çocuklarının okulda aldığı meslek eğitimini evde uygulama fırsatı olmadığını söylemiştir. Okullarında haftada 3 gün yiyecek içecek hizmetleri alanında aşçılık eğitimi alan öğrenciler öğrendikleri bilgi ve becerileri okul dışı hayatlarında uygulayamadıkları için edinilen kazanımlar kalıcı olmamaktadır. Evde uygulama fırsatı bulamayan bireylerin iş hayatına geçiş yaparak mesleki anlamda kendini geliştirme düşüncesi ile öğrenci velilerine sorulan "Çocuğunuz aşçılık mesleği ile ilgili bir iş yerinde çalışabilir mi?" sorusuna 9 velinin tamamı da çocuklarının okul harici ortamlara katılmak da zorlandığını, yanlarında muhakkak anne ya da babalarını istediklerini, bireysel olarak okul etkinlikleri haricinde hiçbir sosyal faaliyete katılmak istemediklerini belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin mesleki anlamda kendilerini geliştirebilmeleri, bir meslek sahibi olabilmeleri, başkasına muhtaç olmadan kendi kendine geçimini sağlayabilen bireyler olabilmeleri için öncelikli olarak sosyal yaşam becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli bireyleri mesleğe hazırlamanın ilk etabında öğrencilerin sosyalleşmesi, kendilerini topluma ait bireyler hissedebilmesi, öğretmenlerinden veya ailelerinden bağımsız olarak farklı ortamlarda kendilerini rahat hissedebilmesi için gerekli planlamalar yapılmıştır. Özel eğitim alanında uzman kişilerce ve velilerle yapılan görüşmeler sonunda kısa, orta ve uzun vadeli planlamalar yapılmış ve bu doğrultuda yapılması gerekenler belirlenmiştir.

Sınıf ortamında işlenen sosyal etkinlikler konularına ağırlık verilerek konu anlatımları takiben sınıf ortamında canlandırmalar yapılmıştır. Öğrenciler sanki bir toplu yemek yeme alanındalarmış gibi masalara oturur, siparişlerini verir, toplu ortamlarda yemek yeme kurallarına uygun şekilde yemeğini yer ve ortamdan ayrılır. Düzenli aralıklarla yapılan ve ev ödevleri ile desteklenen bu çalışmalardan sonra öğrenciler ile alanları ile ilgili iş yeri ziyaretleri planlandı. Bu aşamada öğrencilerin aldıkları eğitimler doğrultusunda çalışabilecekleri otel ve diğer yiyecek içecek işletmelerine işletme ziyaretleri gerçekleştirildi. Burada amaç öğrencilerin ileride çalışacakları ortamları tanımaları, okul ortamında öğrendikleri bilgilerin nasıl iş hayatında uygulandığını görmeleri, farklı ustalar ile bir araya gelmeleri ve merak ettikleri soruların cevaplarını yerinde öğrenmeleriydi. Yaşamlarının büyük bir kısmını okul ile ev arasında geçiren bireylerin

gerçekleştirdiği bu ziyaretler ilk başlarda biraz tedirginlik ve memnuniyetsizlik yaratmış olsa da birkaç ziyaretten sonra öğrenciler büyük bir keyifle ve istekle katılmaya başlamışlardır. İşletme ziyaretleri ile paralel olarak aynı zamanda öğrencilerle okul ortamı dışında sosyal faaliyetlerde planlanmış ve uygulanmıştır. Bunlardan bir tanesi hep birlikte gidilen sinema organizasyonları.

Bu süreç de öğrenciler toplumla bir arada olmayı, kalabalık ortamlarda nasıl davranılması gerektiği, kendisinin de diğer bireyler gibi olduğu ve dışlanmadığı gibi derslerde öğretilen bilgileri yaparak yaşayarak pekiştirme fırsatı bulmuştur. Farklı zamanlarda farklı okul ziyaretleri de gerçekleştirilmiştir. Akranlarının başka okullardaki eğitim ortamları, öğretmenleri, sosyal alanları ziyaret edilmiş, farklı arkadaşlıklar kurması ve keyifli vakit geçirmeleri sağlanmıştır.

Teknolojinin kullanımı konusunda da akranlarına kıyasla daha çok desteğe ihtiyaç duyan özel gereksinimli öğrencilerimize bu konuda da gerekli rehberlik yapılmış ve aileleri aracılığı ile oluşturulan iletişim grupları aracılığı ile okul dışı zamanlarda öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmaları, günlük konuşma dilini pekiştirmeleri ve aynı zamanda yazıya dökmeleri, birbirleri ile gündelik paylaşımlarda bulunmaları sağlanmıştır. Yapılan bu etkinlikler ile öğrencilerin zamanla daha sosyalleştiği, gidilen ortamlarda yabancılık çekmediği, daha çok etkinlik yapılmasını istedikleri hem gözlemlenmiş hem de velilerden geri bildirim olarak alınmıştır.

2.2. Özel Eğitimde Mesleki Eğitim Uygulamaları

Özel eğitimde verilen mesleki eğitimlere bakıldığında geçmiş yıllarda çok fazla alanda farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim verildiği söylenebilir. Bunlardan başlıcaları; yemek masası hazırlama (Çifci-Tekinarslan ve Uçar-Rasmussen, 2017)); makarna pişirme (Halisküçük ve Çifci-Tekinarslan, 2007); aperatif yiyecek hazırlama ve servis yapma (Bozkurt, 2001); dikiş dikme (Özokçu, 1997); hazır çorba pişirme ve katlı kumaşa teyel yapma (Aykut ve Varol, 2010); otel kat hizmetleri (Değirmenci, 2010); haruşa örgü örme (Çankaya, 2011); fotokopi çekme (Yücesoy, 2002); ahşap ve kumaş boyama (Özbey, 2005); galoş yapma (Leblebici); kumaş üzerine çizilen desene pul işleme, elektrikli çim biçme makinesi ile çim biçme (Aslan, 2009); seramikte döküm çamuru hazırlama (Demirezen, 2008); goblen iğne kanaviçe işleme (Eratay ve Özkan, 2004); oto yıkama (Topsakal, 2004); düğme dikme (Demir, 1996) gibi mesleki eğitimlerdir.

Ancak gelişen ve değişen dünyada iş gücü piyasasında ihtiyaçların her geçen gün değişmesi ve okullarımızda uygulanan meslek eğitim programlarının bu talebe cevap verebilecek nitelikte eleman yetiştirme konusunda eksik kalması nedeniyle özel eğitim mesleki eğitim merkezi, özel eğitim meslek lisesi, özel

eğitim meslek okulu ve farklı kademelerde özel eğitim uygulama okullarında uygulanmak üzere meslek eğitim programları çalışmaları başlatılmıştır. Yürütülen bu çalışmalarla özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri yeterliliklerine uygun eğitim ortamları sunmak ve sonucunda ise istihdamda aranan özelliklere uygun eleman olarak yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Bu kapsamda 10 meslek alanı ve mesleki gelişim alanına ait 4 modül hazırlanarak 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Çalışmaların devamında 5 meslek alanına ait program daha hazırlanmış ve 2015-2016 eğitim ve öğretim yılından bu yana toplam 15 meslek alanında eğitim verilmektedir (MEB, 2022).

Araştırmaya konu olan yiyecek içecek hizmetleri alanında zihinsel yetersizliği olan bireylere; temel tahıl tatlıları hazırlayıcısı, temel sütlü tatlıları yardımcısı, hamur hazırlayıcı, kurabiyeci, gözlemeci, pideci, ekmekçi, simitçi, pizzacı, erişte hazırlayıcı, kek hazırlayıcı, sebzeleri pişirmeye hazırlayıcı, servis ön hazırlayıcısı, taşıyıcı boş toplayıcı, servis elemanı yardımcısı, içecek hazırlayıcı, içecek servisçisi, oda servis ofisi düzenleyicisi elde bulaşık yıkayıcısı, makinada bulaşık yıkayıcısı, bulaşıkhane temizleyicisi yeterliliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda müfredat çerçevesinde gerekli eğitimler verilirken araştırmaya konu olan asıl problem özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitimler doğrultusunda çalışmamalarıdır. Bireylerin çalışmamaları nedenleri arasında ailelerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin sosyal anlamda ev okul haricinde başka bir faaliyette bulunmak istemediklerinden bahsedilmiş ve bu problem ve çözüm süreci sosyal becerilerin kazandırılması konusunda detaylı olarak izah edilmiştir. Diğer bir problem ise bu gruptaki öğrencilerin iş yerleri tarafından kabul görmemesi. Bununla ilgili Bodrum ilçesinde yiyecek içecek sektöründe faaliyet gösteren işletme yetkilileri ile yapılan görüşmelerde bu bireyler için genel görüşün iş yerinde çok verim alınamayacağı, sadece çok basit düzeyde işlerin verilebileceği bunun da diğer personeller açısından sıkıntı yaratacağı yönünde olmuştur. Bu noktada destek olmak isteyen işletme yetkilileri ile uzun süre boyunca yapılan görüşmelerde özel eğitim öğrencilerinin aldıkları mesleki eğitimlerin yanı sıra sosyal yaşam becerilerinin kazandırılması konusunda yapılan çalışmalar hakkında bilgi verildi. Gerçekleştirilen işletme ziyaretleri sonrasında öğrencilerin artık iş yeri ortamlarına daha alışık hale geldiği, uyum ve iletişim konusunda iş yeri çalışanları ile sorun yaşamadıkları bilgisi paylaşıldı. Paylaşılan bilgiler doğrultusunda daha önce öğrenciler ile ziyaret edilen iş yerlerinden bizlerle birlikte devam etmek isteyen işletmeler belirlendi ve bir çalışma takvimi oluşturuldu.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi çatısı altında eğitim öğretime devam eden özel eğitim sınıflarında haftada 2 gün akademik ağırlıklı ders müfredatı işlenirken geri kalan 3 günde ise meslekleri ile ilgili olarak verilen İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı dersi; işletmelerde mesleki eğitim kapsamında işletmede verilebilir (Özdemir, 2008). İş eğitimi ve meslek ahlakı dersi ile 9 ve 10. Sınıflarda mesleki bilgi ve becerileri öğrenen özel gereksinimli öğrencilerimiz gerçekleştirdiğimiz iş yeri ziyaretleri, sosyal etkinlikler, sosyal yaşam becerileri faaliyetleri ile işletmelerde mesleki eğitim görmeye hazır hale geldiler. Dezavantajlı grup da yer alan özel gereksinimli öğrencilerimizin oryantasyon süreci normal sürece kıyasla daha uzun olmaktadır. Bu zaman süresince öğrencilerin çalıştıkları iş yerlerine uyumları, aidiyet duyguları, diğer çalışanlarla iletişim kurması gibi konularla öncelik ve ağırlık verilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce gerçekleştirilen işletme ziyaretlerinin ve sosyal etkinliklerin de etkisiyle oryantasyon sürecini sorunsuz geçiren öğrencilerde olumlu yönde davranış değişikliği, öz güven sorunlarının ortadan kalktığı, kendini ifade edebilme yetilerinin ilerlediği gözlemlemiştir.

Okulda öğrendikleri teorik bilgileri uygulama fırsatı bulan öğrenciler zamanla mesleğin gereği olan daha ileri seviye bilgi ve becerileri de çalıştıkları iş yerlerindeki usta öğreticilerden öğrenmeye başlamışlardır.

Her öğrenci için oluşturulan bireyselleştirilmiş eğitim planı çerçevesinde iş yerlerinde öğrencilerin yapabilecekleri seviyede görev tanımları yapılmıştır. Örneğin; görme engeli olan öğrencimiz için ilk zamanlarda birlikte aynı iş yerinde mesleki eğitim gördüğü sınıf arkadaşı ile birlikte iş yerini tanıma, geliş gidiş yolunu öğrenme, farklı departmanları ayırt edebilme, çalışma görev alanını belirleme gibi yer yön kavramları olgunlaştırılırken ilerleyen zamanda ise yiyecek içecek departmanında içerisinde yapabileceği işler belirlenmiştir. İşitme engeli olan öğrencimiz için çalışma ortamı daha karışık ve bölmeli alanlardan ziyade iş güvenliği açısından daha az risk barındıran hazırlık üniteleri seçilmiş ve ona göre bir düzen oluşturulmuş, diğer çalışanlara işitme engelli bireyler ile kurulacak iletişim hakkında eğitim verilmiştir. Servis öncesi yapılan ön hazırlık çalışmalarında aktif olarak görev alan öğrencilerimiz peçete katlama, menaj takımlarını doldurma, metal servis takımlarını silme ve kullanıma hazır hale getirme görevlerini başarıyla yerine getirmeye başlamıştır. Bu başarı beraberinde bireyin özgüveninin artmasına büyük katkı sağlamıştır. İlk başlarda nasıl yapacağım, ben neler yapabilirim ki gibi kaygılarla çalışmaya başlayan öğrencilerimiz zaman geçtikçe daha farklı görevler almaya ve çalıştıkları iş yerlerine daha fazla katkı sağlamaya başlamışlardır.

3. BULGULAR

Mesleki eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmesini ve meslek sahibi olmalarını temel hedef olarak alan çalışmanın değerlendirme sürecinde öğrenci, aile ve işletme yetkililerinden alınan geri bildirimler dikkate alınmıştır. Öğrenci açısından yapılacak olan değerlendirme de hem okul ortamında hem de iş yeri ortamında gerçekleştirilen çalışmalar gözlemlenmiş, aynı zamanda öğrencilerden süreçle ilgili farklı zamanlarda görüşme yoluyla geri bildirimler alınmıştır. Aşağıda yer alan tabloda gerçekleştirilen uygulamalar öncesinde ve sonrasında öğrencilere ve velilerine sorulan sorular ve alınan yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci ve veli görüşme formunda yer alan sorular ve yanıtlar

Sorular		**İş Deneyimi**		**Alınan eğitimin işteki yeterliliğe etkisi**		**Okul dışında sinema, tiyatro gibi sosyal bir etkinliğe katılım durumu ve isteklilik**	
Katılımcılar		**Uygulama Öncesi**	**Uygulama Sonrası**	**Uygulama Öncesi**	**Uygulama Sonrası**	**Uygulama Öncesi**	**Uygulama Sonrası**
Katılımcı 1	**Öğrenci**	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
	Veli	Hayır	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet
Katılımcı 2	**Öğrenci**	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
	Veli	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
Katılımcı 3	**Öğrenci**	Hayır	Hayır	Çalışmadı	Çalışmadı	Hayır	Evet
	Veli	Evet	Hayır	Çalışmadı	Çalışmadı	Hayır	Evet
Katılımcı 4	**Öğrenci**	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
	Veli	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Evet
Katılımcı 5	**Öğrenci**	Hayır	Hayır	İzin vermedi	İzin vermedi	Hayır	Evet
	Veli	Hayır	Hayır	İzin vermedi	İzin vermedi	Hayır	Evet
Katılımcı 6	**Öğrenci**	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
	Veli	Hayır	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet
Katılımcı 7	**Öğrenci**	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
	Veli	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Evet
Katılımcı 8	**Öğrenci**	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
	Veli	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Evet
Katılımcı 9	**Öğrenci**	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
	Veli	Hayır	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet

Mesleki ve sosyal gelişim alanında gerçekleştirilen uygulamalar öncesi katılımcı öğrencilere sorulan sorulara ve alınan yanıtlara bakıldığında katılımcıların

tamamının daha önce bir iş de çalışmadıklarını söyleyebiliriz. Sadece bir öğrencinin aldığı eğitimle ilgili bir işte çalışabilmesi için kendisini yeterli gördüğünü ve aynı öğrencinin okul dışı sosyal etkinliklere katılım sağladığını, diğerlerinin ise bir iş de çalışabilmeleri için kendilerini yetersiz gördüklerini ve sosyal olarak okul dışında bir etkinliğe katılım sağlamadıklarını söyleyebiliriz. Uygulamalar sonrasında öğrencilere sorulan sorulara ve alınan yanıtlara bakıldığında ise 9 öğrenciden 7 si gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında okulda aldıkları eğitimle ilgili bir iş yerinde çalışmaya başladığını ve yaptıkları işlerde kendilerini yeterli kabul ettiklerini söyleyebiliriz. Aynı zamanda katılımcıların tamamının okul dışında organize edilen sosyal etkinliklere katılım sağladıklarını ve bundan sonra düzenlenecek etkinliklere katılım sağlamak istediklerini ifade edebiliriz. Tablo da yer alan bilgilere göre uygulamalar öncesi katılımcı 4 veli çocuğunun aldığı eğitimle ilgili bir iş yerinde çalışabileceğini düşünürken, gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında iki veli öğrencisinin çalışmasını istemezken geriye kalan velilerin tamamı çocuklarının bir iş yerinde çalışabilecek yeterliliğe sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca sosyal etkinliklere bakıldığında yapılan uygulamalar öncesinde katılımcıların tamamı okul dışında gerçekleştirilecek sosyal etkinliklere çocuklarının yalnız başına katılamayacağını düşünürken süreç sonunda tüm katılımcılar çocuklarının yalnız başlarına okul dışı etkinliklere katılım sağlayabileceğini ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA

Araştırma süresince yapılan gözlemler ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda; gerçekleştirilen sosyal etkinlikler ve mesleki uygulamalar sonrasında öğrencilerin okula daha hevesli geldikleri, kendilerini daha iyi ifade edebildikleri, kendilerini işe yarayan ve topluma faydalı bireyler olarak gördükleri, başkaları ile iletişim kurmada çok daha az sorun yaşadıkları, iş yerlerine başkalarından bağımsız olarak tek başlarına gidip gelebildikleri, kendileri ile ilgili alınacak kararlarda artık kendilerinin de söz sahibi oldukları ve hayata karşı daha pozitif baktıkları söylenebilir. Ailelerle yapılan görüşmeler neticesinde ise ailelerin gelişmelerden çok mutlu olduğu, bu kadar kısa zamanda bu kadar yol kat edilebildiğine çok şaşırdıkları ve benzer durumda olan ailelere bir umut olduğu, ekonomik olarak da gelir getiren çocukları ile aile ekonomisine büyük katkı sağladıkları söylenebilir. Öğrencilerin mesleki eğitimlerini uyguladıkları işletme yetkililerinden yüz yüze görüşme yolu ile elde edilen bilgilere istinaden; özel gereksinimli bu bireylerin fırsat verildiğinde ve gerekli imkanlar sağlandığında bir

çok işin üstesinden gelebileceği, kurdukları iletişim ve sağladıkları güven duygusu ile diğer çalışanlara örnek teşkil ettiği, sırf bu bireylere iş imkanı sağladıkları için bazı müşterileri tarafından işletmelerinin tercih nedeni olduğu, bundan sonraki süreçlerde de özel gereksinimli bireylere daha çok istihdam yaratmak istedikleri söylenebilir.

5. SONUÇ

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulanmaktadır. Özel gereksinimli bireyler için eğitimde uygulanan bu yöntem istihdam noktasında da uygulanabilir. Çünkü eğitimde bireysel gelişim farklılıkları olduğu gibi çalışma ve meslek hayatında da aynı farklılıkların söz konusu olduğu yapılan araştırmanın sonuçlarına bakarak söylenebilir. Engelli bireylerin iş gücüne dahil olabilmeleri ve kendi hayatlarını kendileri idame ettirebilmeleri için sosyalleşmeye, meslek öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Ancak bu noktada her birey için ayrı planlama yapılmalıdır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin mesleki eğitiminde uygulanacak farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile daha etkili sonuçlar elde edildiğini gösteren bu araştırmanın; daha fazla sayıda ve farklı alanlardan seçilen öğrenciler ile yapılması bu alanda yapılacak diğer çalışmalara fayda sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Arıkan, Ç. (2002). Sosyal Model Çerçevesinde Özürlülüğe Yaklaşım. Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 2(1), 11-25.

Aslan, Y. (2009). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Aykut, Ç., & Varol, N. (2010). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Günlük Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Sabit Bekleme Süreli Ve İpucunun Sistematik Olarak Geri Çekilmesi İşlem Süreci İle Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin Ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(1), 227-261.

Bozkurt, F. (2001). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Aperatif Yiyecek-İçecek Hazırlama Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Cavkaytar, A. (1999). Zihinsel Engellilere Öz Bakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cavkaytar, A. (2000). Zihinsel Yetersizliği Olanların Eğitim Amaçları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1).

Coşkun, R., Fırat, S., Hızıroğlu, M., Zıvıtere, M., & Alexandrova, S. (2009). Engeliler ve İstihdam. Uzaktan Eğitim Ders Notları.

Çaha, H. (2016). Engellilerin Toplumsal Hayata Katılmasına Yönelik Politikalar: Türkiye, Abd ve Japonya Örnekleri. İnsan ve Toplum Dergisi, 5(10), 123-150.

Çankaya, Ö. (2011). Zihinsel Engelli Öğrencilere Haruşa Örgü Örme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi.

Çifci-Tekinarslan, İ., & Uçar-Rasmussen, M. (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yemek Masası Hazırlama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Education Sciences (Nwsaes), 12(4), 147-162.

Değirmenci, H. D. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Otel Kat Hizmetleri Becerilerinin Öğretiminde Videoyla Model Olma Yönteminin Etkililiği. Doktora Tezi.

Demir, H. (1996). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Düğme Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma Ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düğme Dikme Becerisi Öğretim Materyalinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Demirezen, R. (2008). Teknoloji Eğitiminde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Döküm Çamuru Hazırlama Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Eratay, E., & Özkan, A. (2004). Goblen İğne Kanaviçe İşleme Becerisinin Kazandırılmasında Fiziksel Yardım ve Sözel İpucu ile Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği. Xiii. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Ankara: Kök Yayıncılık.

Erdugan, F. E. (2010). Türkiye'de Özürlü Yoksulluğu Ve Mücadele Politikalarının Değerlendirilmesi: Ankara-Keçiören Örneği. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları(50).

Halisküçük, E. S., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2007). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Makarna Pişirme Becerisinin Öğretiminde Videoyla Model Olmanın Etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 113-127.

MEB, (2022). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-alani/icerik/1951)

Leblebici, T. (tarih yok). Zihinsel Engelli Öğrencilere Galoş Yapma Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi.

Özbey, F. (2005). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere İş Becerilerinin Kazandırılmasında Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özbey, F., & Diken, İ. H. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin İş-Meslek Eğitimi ve İstihdamlarına Yönelik Türkiye'de Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(2), 19-42.

Özdemir, S. (2008). Türkiye'de Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Bireylere Meslek Edindirme ve İstihdamlarına İlişkin Politikaların Değerlendirilmesine Yönelik Yönetici, İşveren ve Veli Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi.

Özokçu, O. (1997). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Dikiş Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Seyyar, A. (2008). Sosyal Siyaset Ekseninde Yerel Özürlüler Politikası. Yerel Siyaset Dergisi(27).

T.C. Resmi Gazete, (7 Temmuz 2018, sayı: 30471). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm)

Topsakal, M. (2004). Zihin Özürlü Çocuklara Oto Yıkama Becerisinin Öğretimine Hata Düzeltmesi Yapılarak Gerçekleştirilen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. üksek Lisans Tezi.

Yazıcı, F., Okcu, B., & Sözbilir, M. (2015). Ailelerin Görme Yetersizliği Olan Çocuklarına Yönelik Gelecek Kaygıları. Ege Eğitim Dergisi, 16(1), 142-164.

Yıldırım, F., Dökmen, Z., Mamatoğlu , N., Özuğurlu, M., Karabulut, E., Aydın, A., . . . Koç, C. A. (2011, Kasım). İşgücü Piyasasının Özürlüler Açısından Analizi. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Yücesoy, Ş. (2002). Zihin Özürlü Öğrencilere Fotokopi Çekme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ÖZ YETERLİKLERİ

Şefika MUTLU[1], Yasemin İPEK[2]

ÖZET

Her bireyin toplum içinde her tür fırsattan eşit düzeyde faydalanması anlamında üst bir kavram olan bütünleştirme, eğitim alanında da kendine yer bulmaktadır. Tüm çocukların eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle her tür bireysel farklılıklarının eğitim ve öğretim planlanmasında dikkate alınması bir gerekliliktir. Nitekim Türk millî eğitim sisteminin üst politika belgelerinden olan Kalkınma Planları, MEB Stratejik Planları, Millî Eğitim Temel Kanunu, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde de söz konusu durum kendisine yer bulmuştur. Kısaca özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim alması süreci olarak nitelenebilecek kaynaştırma uygulamaları, eğitimde bütünleştirme uygulamalarından biridir. Kaynaştırma uygulamasının örgün eğitimin her tür ve kademesinde yer alması her branştan öğretmeninin bu uygulamalara yönelik mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin (DKAB) kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterliklerinin ortaya konulması araştırmanın amacıdır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evreni her eğitim kademesinde görev yapan Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, örneklemi ise gönüllü olan 1.408 katılımcıdır. Araştırmanın veri toplama aracı kişisel bilgiler formu ve Teke ve Sözbilir (2021) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği"dir. Araştırmanın verileri SPSS 24 programında betimsel ve çıkarımsal istatistik analizlerine tabi tutulmuştur. DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum ve hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın öğrenim durumu, kaynaştırma eğitimi alma ve kaynaştırma eğitimine ihtiyaç hissetme durumuna göre katılımcıların görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre özel eğitime yönelik dersin İlahiyat programları içerisinde zorunlu bir ders olmasına yönelik çalışmalar yapılması ve MEB'in

[1] Dr., Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, sefikakirmizi@gmail.com
[2] Dr., Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, yaseminipek2004@gmail.com

kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına DKAB öğretmenlerini de dâhil etmesi bir ihtiyaç olarak belirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, kaynaştırma eğitimi, öz yeterlik.

ABSTACT

Inclusive, which is a superior concept in the sense that every individual benefits from all kinds of opportunities in the society, also finds its place in the field of education. Based on the principle of equal opportunity in educationfor all children, it is a necessity to consider all kinds of individual differences in education and training planning. As a matter of fact, this situation has also found its place in the Development Plans, MEB Strategic Plans, National Education Basic Law and 2023 Education Vision Document, which are among the top policy documents of the Turkish national education system. In short, inclusion practices which can be described as the process of receiving education in the same environment with their peers for students who need special education is one of the inclıṡion practices in education. The fact that inclusion practice is included in all types and levels of formal education reveals the need to develop and support the professional competencies of teachers from all branches for these practices. In this context, the aim of the research is to reveal the self-efficacy of Religious culture and moral knowledge teachers (DKAB) towards inclusion practices. The research was carried out in the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. The population of the research is Religious culture and ethics course teachers working at every education level, and the sample is 1,408 volunteer participants. The data collection tool of the research is the personal information form and the "Self-Efficacy Scale for Inclusive Education" developed by Teke and Sözbilir (2021). The data of the research were subjected to descriptive and inferential statistical analyzes in SPSS 24 program. It has been determined that DKAB teachers' views on their self-efficacy towards inclusive education do not differ significantly according to gender, marital status and years of service. On the other hand, it was determined that there was a significant difference according to the educational status of the participants, receiving inclusive education and feeling the need for inclusive education. According to the results of the research, it has been emerged as a need that studies should be carried out to make the special

education course compulsory in theology programs and to include DKAB teachers in the in-service training activities of the Ministry of National Education for inclusion practices.

Keywords: Religious education, religious culture and ethics course teacher, ınclusive education, self-efficacy.

1. GİRİŞ

Her bireyin toplum içinde her tür fırsattan eşit düzeyde faydalanması anlamında üst bir kavram olan bütünleştirme, eğitim alanında da kendine yer bulmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ayrı sınıf veya okullarda eğitime alınması yaklaşımı, günümüzde yerini normal eğitim sınıflarından en az şekilde ayrıştırıldığı ve akranlarıyla birlikte eğitim görmesinin öncelendiği politika ve uygulamalara bırakmıştır (Mastropieri ve Scruggs, 2016, s. 3-6). Bu durum gerek eğitim olgusunun merkeze alındığı alanyazında gerekse pratikteki yansımalarında kaynaştırma eğitimi, eğitimde bütünleştirme, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları gibi kavram kullanımlarını arttırmıştır.

Türk eğitim sistemi içerisinde bu kavramların anlamlandırılması ve bu yöndeki uygulamaların anlaşılmasına katkı sağlaması açısından Millî Eğitim Bakanlığının yürüttüğü projeler önemlidir. Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında hazırlanan "Birlikte Başarırız" Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda kaynaştırma eğitimi ile bütünleştirme eğitimi kavramlarının öğrencilerin sahip oldukları özellikler ve bu özelliklerinin ortaya çıkardığı eğitsel ihtiyaçlar bakımından birbirinden ayrıştırıldığı görülmektedir. Buna göre kaynaştırma eğitimi, "özel gereksinimi ve/veya engeli olan öğrencilerin, bir örgün eğitim okulunda, okulun eğitsel uygulamaları değiştirilmeksizin eğitim alabildikleri bir süreç"tir ve bu kavram engel seviyesi hafif olarak tanılanmış öğrencileri kapsamaktadır. Dolayısıyla bu öğrenciler için okuldaki eğitsel uygulamalarda yalnızca küçük değişikliklere gidilmesi gerekmektedir. Eğitimde bütünleştirme kavramı ise engel seviyesi orta ve ağır olarak tanılanmış öğrencileri kapsamaktadır. Nitekim eğitimde bütünleştirme kavramı, söz konusu kaynakta "orta ve ağır düzeyde engeli olan öğrencilerin eğitim devamlılığını sağlayacak bir biçimde okul uygulamalarının uyarlanması ve düzenlenmesi" (MEB, 2013, s. 27) olarak tanımlanmıştır.

Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesinin akabinde gerçekleştirilen Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi (BEGEP)'nin bir çıktısı olarak ortaya çıkan "Eğitimde Bütünleştirme Kavram Dizini"nde ise eğitimde bütünleştirme kavramının daha çerçeve bir kavram olarak kullanıldığı görülmektedir. Buna göre eğitimde bütünleştirme, özel eğitime ihtiyacı olan tüm öğrencilerin örgün eğitime devam edebilmeleri için okul uygulamalarının uyarlanması ve düzenlenmesidir (BEGEP, Kavram Dizini, s. 13). Yine bu kapsamda kaynaştırma eğitimi ise özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik (engel seviyesi hafif olarak tanılanmış) okul eğitsel uygulamaları değiştirilmeden eğitimlerine devam ettikleri bir süreç olarak belirtilmektedir (BEGEP, Kavram Dizini, s. 26). Buna göre eğitimde bütünleştirme

ve kaynaştırma eğitimi kavramlarının birbirine çok yakın, birbirini kapsayan, iç içe geçen ve hatta bazen birlikte yazılabilen kavramlar olduğu söylenebilir. Genel olarak öğrencilerin engel düzeyi, okul uygulamalarında değişiklik seviyesi ve destek eğitim hizmetlerinin yapı ve içeriğinin bu kapsamdaki kavramların detaylandırılmasında ve tasnifinde etkili olduğu ifade edilebilir.

07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları tanımı ise şu şekildedir:

> "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim"dir (madde 4 Tanımlar ve Kısaltmalar).

Yönetmelikte geçen bu tanımdan da hareketle MEB'in uygulamalarında söz konusu kavramların inşasında, öğrencilerin engel düzeyine ve buna bağlı olarak okul uygulamalarındaki değişiklik seviyesi yerine daha çerçeve tanımların tercih edildiği söylenebilir. Bu tercih de bütün okulların aynı zamanda kaynaştırma ortamı olarak görülmesi gerekliliğinin olduğu bütünleştirme yaklaşımının etkili olduğu söylenebilir. Nitekim bu çerçeve tanımların merkezinde farklılıklar ne olursa olsun eğitimden herkesin eşit düzeyde faydalanması anlayışı yer almaktadır (Atbaşı, 2020, s. 98). Bu durum bulunduğu eğitim kademesi ve branşı fark etmeksizin bütün öğretmenlerin okulda kaynaştırma/bütünleştirme ortamının bir parçası olarak rol alabileceği ve eğitimde bütünleştirme yaklaşımının gerektirdiği yaklaşım ve formasyona sahip olmasının gerekliliğini de beraberinde getirmektedir.

UNESCO, OECD, Avrupa Konseyi, Dünya Sağlık Örgütü, Dünya Bankası, UNICEF gibi uluslararası kurumların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik pek çok çalışma yaptığı, üye ülkelerine ve alanyazına öneri sunduğu görülmektedir (Avrupa Ajansı (European Agency), 2012; Avrupa Ajansı (European Agency), 2019; Avrupa Konseyi (Council of the European Union, (2018); UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2009; WHO-World Bank (World Health Organisation and World Bank), 2011). Bu çalışma ve öneriler ülkelerin kalkınma planı, stratejik plan, şura kararları gibi politika belgeleriyle eğitim sistemine yansıdığı belirtilebilir. Türk eğitim sisteminin üst politika belgelerinden yürürlükte olan 11. Kalkınma Planı'nda (2019-2023) özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine yönelik beşeri ve fiziki imkânların güçlendirilmesi, il bazlı tarama ve ihtiyaç haritalarının oluşturulması, mobil platformların kurulması gibi (2019, s. 136) maddeler, bu yansımanın bir göstergesi olarak görülebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik araştırmalar incelendiğinde çalışmaların, daha çok kaynaştırma uygulamasının tarihsel süreci ve alanda

yapılmış araştırmaların incelenmesi (Bakkaloğlu, Yılmaz, Könez ve Yalçın, 2018; Batu, Cüre, Nar, Güvercin ve Keskin, 2018; Yazıcı, 2019; Yazıcıoğlu, 2018); sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ile diğer branş dersi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve yeterlikleri (Anılan ve Kayacan, 2015; Deliveli, 2021; Değirmenci-Kurt ve Tomul, 2019; Demir ve Usta; 2019; Kandemir, Kurt ve Apaydın, 2021; Keskinkılıç, 2022; Özcan, 2020; Sabah, 2021; Salah, 2021; Yıkmış, Aktaş, Karabulut ve Terzioğlu, 2018); okul yöneticileri, veli ve kaynaştırma öğrencilerinin görüş ve beklentileri (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018; Sanca ve Bakırcı, 2020; Ünsal ve Öksüz, 2018; Yılmaz Bolat ve Ata, 2017) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmaların genellikle bir il, bir ders branşı gibi küçük örneklem gruplarında yapıldığı görülmektedir. Buna karşın daha büyük örneklem gruplarında yapılmış çalışmalar da mevcuttur (BEGEP, 2020; MEB, 2010). Buna göre çalışmaların daha çok sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, yönetici ve veli görüşleri, kaynaştırma eğitimi sorunları, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin ve ailelerin beklentileri vb. olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerine yönelik kaynaştırma eğitimine ilişkin araştırmaların ise genel ölçekte az olmakla birlikte din eğitimi alanında daha zayıf kaldığı söylenebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını konu edinen din eğitimi bilimi alanındaki araştırmalar incelendiğinde ise DKAB öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlikleri, DKAB dersi programı, kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve beklentiler (Demir, 2017; Karasu, 2019; Korkmaz, 2021; Türkyılmaz, 2019; Üzümcü, 2016); kaynaştırma öğrencilerine yönelik din eğitimi deneysel çalışmaları (Karasu, 2017; Karasu ve Şimşek, 2018) mevcuttur. Kaynaştırma eğitimine yönelik alanyazındaki araştırma çeşitliliğinin din eğitimi alanına henüz yansımaya başladığı belirtilebilir. Bununla birlikte çalışmaların il bazlı yapıldığı, büyük örneklem gruplarında herhangi bir çalışma yapılmadığı da tespit edilmiştir.

Okullarda verilen kaynaştırma uygulamalarının daha nitelikli yapılabilmesinin etmenlerinden biri de Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlikleri ve bu uygulamalara ilişkin bilgi ve bilinç düzeyidir. Çünkü herhangi bir alana yönelik öğretmen yeterliliği, oluşturulan program ve uygulamalarda istenilen sonucun elde edilmesinde kritik bir başarı faktörüdür. Nitekim öğretmen tutumu; fiziki düzenleme ve eğitim ortamları, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması, aile iş birliği, okul yöneticilerinin uygulamayı benimsemesi ve öğrencilerin bilgilendirilmesi gibi kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etmenlerden biridir (MEB, 2010, s. 17-21). Kaynaştırma eğitimine ilişkin genelde branş öğretmenleri özelde ise DKAB öğretmenlerini ele alan araştırmaların azlığı göze çarpmaktadır. DKAB öğretmenlerine yönelik Türkiye geneli bir araştırma

yapılmamıştır. Hatta BEGEP kapsamında yapılan mevcut durum analizi raporunda odak grup görüşmelerine katılan katılımcılar arasında DKAB öğretmeni yer almamaktadır (BEGEP, Mevcut Durum Analizi, 2019b, s. 46). Türkiye'de Anayasada zorunlu olduğu belirtilen bir dersin öğretmenlerine yönelik ilgili araştırmaların yapılmamış olması önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Bu bağlamda mevcut durumun betimlenmesi için Türkiye genelinde her eğitim kademesinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliklerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Keza MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda "Kaynaştırma, bütünleştirme uygulamaları yoluyla eğitim hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmama" bir risk faktörü olarak belirtilmiştir. Bu kapsamda performans göstergelerinden biri olarak "Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim verilen öğretmen sayısı" belirlenmiştir. Buna göre hâlihazırda hizmet içi eğitim verdiği öğretmen sayısını 5.203'ten plan sonunda 100.000 öğretmen sayısına çıkarmayı hedeflemiştir (MEB, 2019a, s. 76-77). Yine MEB 2023 Eğitim Vizyonunda branş öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalara destek amaçlı özel eğitim konularında hizmet içi eğitim verilmesinin hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2019b, s. 58). Bu gösterge ve hedeflerin gerçekleşebilmesi genel ölçekte her tür ve kademede yer alan bütün öğretmenlerin özelde ise DKAB öğretmenlerinin de kaynaştırma eğitimine yönelik farkındalık ve bilgi düzeyinin belirlenmesini, ilgili uygulamaya yönelik mesleki yeterliklerinin ortaya konulmasını ve bu kapsamdaki ihtiyaç alanlarının tespitiyle yakın ilişkilidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama araştırmalarıyla; kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış ve beklentilerinin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tespit edilmesi amaçlanmaktadır" (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2016, s. 99; Gürbüz ve Şahin, 2004, s. 103). "Tarama araştırmalarının bir türü olan ilişkisel taramalar ise genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasına dayanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2004, 105)". Bu araştırmada DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlerle ilişkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evreni 2022 itibariyle Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bütün eğitim kademelerindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin 2021 yılı Mayıs ayı itibariyle 44.595 kişiden oluştuğuna ilgili alanyazından ulaşılmıştır (Zengin ve Hendek, 2021, s. 17). Uygun örnek hacminin belirlenmesinde araştırmacıların referans alabileceği tablolar dikkate alındığında 40.000 - 75.000 arası bir çalışma evreni için örneklemin asgari düzeyde yaklaşık 382 kişiden oluşması önerilmektedir (Karagöz, 2016, s. 288). Türkiye'nin her bölgesinden ve bütün öğretim kademelerinden olmak üzere 1.408 katılımcı Google Forms aracılığıyla çalışmaya dâhil olmuştur. Her bölgeden katılımcının yer aldığını ortaya koymak üzere örneklem grubu TÜİK İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1'e göre analiz edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen katılımcıların söz konusu sınıflandırılma kapsamındaki dağılımı şöyledir:

Tablo 1. Katılımcıların Hizmet Verdikleri Bölgelere Göre Dağılımı

Değişken Türü	Değişken Düzeyi	N	%
İBSS Düzey 1	İstanbul (TR1)	94	6,7
	Batı Marmara (TR2)	69	4,9
	Ege (TR3)	260	18,5
	Doğu Marmara (TR4)	122	8,7
	Batı Anadolu (TR5)	143	10,2
	Akdeniz (TR6)	128	9,1
	Orta Anadolu (TR7)	92	6,5
	Batı Karadeniz (TR8)	81	5,8
	Doğu Karadeniz (TR9)	83	5,9
	Kuzeydoğu Anadolu (TRA)	35	2,5
	Ortadoğu Anadolu (TRB)	42	3,0
	Güneydoğu Anadolu (TRC)	259	18,4
	Toplam	**1.408**	**100,0**

Tablo 1'e göre ankete en yüksek katılım oranına Ege Bölgesi; en düşük katılım oranına ise Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi sahiptir. Bölgelere göre katılımcı sayısının ve oranının değişkenlik göstermesinde anketin gönüllülük esaslı olması, katılımcının araştırmaya ilgi duyması ve dönütte bulunabilmesi etkili olmuştur. Örnekleme ait diğer demografik özellikler ise şöyledir:

Tablo 2. Katılımcılara Ait Diğer Demografik Özelliklerin Dağılımı

Değişken Türü	Değişken Düzeyi	N	%
Cinsiyet	Kadın	761	54,0
	Erkek	647	46,0
	Toplam	**1.408**	**100,0**
Medeni Durum	Bekâr	354	25,1
	Evli	1.054	74,9
	Toplam	**1.408**	**100,0**
Öğrenim Düzeyi	Lisans Mezunu	1.173	83,3
	Lisans Üstü Devam Ediyor ya da Mezun	235	16,7
	Toplam	**1.408**	**100,0**
DKAB Öğretmenliğindeki Hizmet Süresi	0-5 Yıl	465	33,0
	6-10 Yıl	464	33,0
	11-15 Yıl	172	12,2
	16-20 Yıl	131	9,3
	21 ve Üstü	176	12,5
	Toplam	**1.408**	**100,0**
Meslekteki İstihdam Türü	Kadrolu	1027	72,9
	Sözleşmeli	339	24,1
	Ücretli	42	3,0
	Toplam	**1.408**	**100,0**
Görev Yaptığı Yerleşim Birimi Türü	Köy/Belde/Kasaba	211	15,0
	İlçe	606	43,0
	Şehir	280	19,9
	Büyükşehir	311	22,1
	Toplam	**1.408**	**100,0**
Görev Yaptığınız Eğitim Kademesi	İlkokul	84	6,0
	Ortaokul	893	63,4
	Lise	431	30,6
	Toplam	**1.408**	**100,0**

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ve Teke ve Sözbilir (2021) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek 17 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü (iş birliği) 12 olumlu ifadeden oluşmaktadır. İkinci faktör ise (öğretim süreci) dört olumlu ve bir olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 5'li likert derecelendirme kullanılmış ve derecelendirme aralığı 1-5 puandır. Ölçeğin geliştiricileri tarafından hem ölçeğin geneli hem de her

iki faktör için ayrı ayrı olmak üzere güvenirlik analizi sonuçlarına ilgili çalışmada yer verilmiştir. Buna göre Cronbach Alpha katsayısı (α), ölçeğin tamamı için 0,90; birinci faktör için 0,904; ikinci faktör için ise 0,748'dir (Teke ve Sözbilir, 2021).

Söz konusu ölçek, bu araştırma kapsamında ulaşılan örnekleme 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen 1408 DKAB öğretmeninden elde edilen veriler doğrultusunda da ölçeğin güvenirlik değeri olarak Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğin tamamı için 0,936; birinci faktör için 0,938; ikinci faktör için 0,785 hesaplanmıştır. Alanyazında güvenirlik için 0,7 ve üzeri değerler yeterli görülmektedir (Pallant, 2017, s. 116). Buna göre, çalışmada kullanılan ölçeğin tamamı ve birinci faktör için yüksek düzeyde güvenilir olduğu; ikinci faktörün de 0,8'e yakın bir değerde olduğu ve dolayısıyla yeterli düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir.

2.4. Veri Analizi

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesinde SPSS 24 paket programından yararlanılmıştır. Analizlere geçmeden önce veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bir verinin normal ya da normale yakın bir dağılıma sahip olup olmadığı birçok yol ile test edilebilmektedir. Bu kapsamda istatistiksel testler, grafik çizimleri, merkezi eğilim ölçüm değerlerinin karşılaştırılması ya da veri dağılımının çarpıklık ve basıklık katsayıların dikkate alınması sayılabilir. (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 210; Karagöz, 2016, s. 91-92; Can, 2014, s. 81-84). Bu çalışmada veri dağılımı normalliğinin sınanmasında merkezi dağılım ölçüleri ile çarpıklık ve basıklık ölçüleri incelenmiştir. Çalışmada bu yönde elde edilen betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Veri Dağılımının Normalliğini Değerlendirmeye Yönelik Betimleyici İstatistikler-I

Ölçek Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama (Mean)	Ortanca (Medyan)	Tepedeğer (Mod)	Çarpıklık-(Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Ölçeğin Geneli	1423	3,7851	3,8235	4,00	-,261	1,234*
İş Birliği Boyutu	1423	4,0935	4,0000	4,00	-,621	1,295*
Öğretim Süreci Boyutu	1423	3,6567	3,6667	4,00	-,142	1,006*

İdeal bir normal dağılımda merkezi eğilim ölçüleri kapsamında ele alınan aritmetik ortalama ve ortanca değerlerin ile tepedeğerin çakışık olması yani her üç değerin aynı olması beklenir. Bu nedenle normalliği test edilmek istenen bir veri setinde verilerin aritmetik ortalama ve ortanca değerleri ile tepedeğerine bakılıp bu değerlerin birbirine ne kadar yakın olduğu dikkate alınır. Nitekim bir veri grubunda bu üç değer birbirine ne kadar yakın ise verilerin o derece normal dağılım sergilediği söylenebilir (Can, 2014, s. 82; Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 205). Çalışmada merkezi eğilim ölçüleri kapsamında aritmetik ortalama ve ortanca değerlerin ile tepedeğer karşılaştırılmasını yapmak üzere tablo 3 incelendiğinde bu değerlerin her bir ölçek için birbirine yakın olduğu söylenebilir. Nitekim her bir ölçek için ayrı ayrı olmak üzere bu değerler arasındaki farkların 0-1 aralığında kaldığı görülmektedir.

Veri dağılımının normalliğinin kontrolünde veri grubunun çarpılık ve basıklık katsayılarına da bakılmıştır. Normal bir dağılımda bu değerlerin +1,00 ile -1,00 arasında olması gerekmektedir (Can, 2014, s. 85; Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 210). Çarpıklık ve/veya basıklık değerlerinin 1,00 ile 1,00 dışında olması ve bu sapmanın giderilmesi için uç değerlerin belirlenmesi ve bu yönde bazı işlemler gerçekleştirilmiştir. (Karagöz, 2016, s. 103). Uç değerlerin belirlenmesinde Z puanı dönüşümü işe koşulmuştur. Bu kapsamda her bir ölçeğe ait toplam puanların Z puanı sonuçları SPSS 24 üzerinden alınmış ve Z puanı +3 ve -3 aralığının dışında kalan katılımcılara ait toplam puanların veri grubunun dışında tutulması uygun görülmüştür. Bu kapsamda ölçeğin tamamında ve ölçeğin diğer iki faktöründe olmak üzere toplamda 15 uç değer tespit edilmiş ve bunlar veri grubundan

çıkarılmıştır. Veri setini bu düzenleyici işlemlerden sonra elde edilen betimleyici istatistiklere aşağıda tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Veri Dağılımının Normalliğini Değerlendirmeye Yönelik Betimleyici İstatistikler-II

Ölçek Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama (Mean)	Ortanca (Medyan)	Tepedeğer (Mod)	Çarpıklık-(Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Ölçeğin Geneli	1408	3,8050	3,8235	4,00	,160	-,073
İş Birliği Boyutu	1408	4,1151	4,0000	4,00	-,207	-,330
Öğretim Süreci Boyutu	1408	3,6758	3,6667	4,00	,201	,071

Tablo 4'te görüldüğü gibi her bir ölçeğe ait veri grubunun hem merkezi eğilim ölçüleri kapsamında aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin ile tepedeğerinin birbirine yakın bir sayısal değere sahip olduğu hem de çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,00 ile -1,00 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre ölçeğe ait veri grubunun normal dağılıma sahip olduğu kabul edilebilir.

Verilerin normal dağılıma sahip olması varsayımından hareketle analizlerde parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Bu amaçla veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimleyici analizlerin (ortalama, ortanca, standart sapma, min-max değerler ile tepedeğer) yanı sıra parametrik testlerden ilişkisiz (bağımsız) örneklemler t testi ile tek faktörlü varyans analizi (ANOVA testi) yoluyla test edilmiştir. ANOVA testi sonucunda H_1 (alternatif) hipotezinin doğrulandığı durumlarda ise çoklu karşılaştırmaları sağlamak üzere Scheffe testi kullanılmıştır. Çalışmada istatistiksel olarak anlamlılık düzeyi $p<,05$ alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Çalışmada kişisel bilgi formu ile "Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği"nden elde edilen veriler analiz edilmiş ve değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada bu aşamada elde edilen başlıca bulgular şöyledir:

Tablo 5. Ölçek Toplam Puanlarıyla İlgili Betimsel İstatistikler

Ölçek	**n**	**Ortalama**	**Ortanca**	**Tepe Değer**	**(N)**	**(%)**	**Std. Sapma**	**Min.-Max.**
Genel	1408	3,80	3,82	4,00	102	7,2	,53231	2,18-5,00
İş Birliği Boyutu	1408	4,11	4,00	4,00	255	18,1	,55876	2,40-5,00
Öğretim Süreci Boyutu	1408	3,67	3,66	4,00	141	10	,58272	1,92-5,00

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin genelinden alınan toplam puanların ortalaması 3,80'dir. Ölçekten alınabilecek toplam puanın 1-5 aralığında olduğu dikkate alındığında, ortalama puanın 3,80 olması ve dolayısıyla 3-4 puan aralığına denk gelmesi örneklem grubunun kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin "iyi/katılıyorum" düzeyinde olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Nitekim ölçeğin geneli için verilen diğer betimsel istatistikler dikkate alındığında ortanca (3,82) ve tepe (4) değerlerinin de ölçekten alınabilecek yüksek puan aralıklarına (>3, <5 aralığı) denk geldiği görülmektedir. Söz konusu bulgular doğrultusunda örneklem grubunun kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin "iyi/katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir.

Örneklem grubunun ölçeğin iş birliği ve öğretim süreci alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde ise iş birliği boyutundan aldıkları ortalama puanın (4,11), öğretim süreci alt boyutundan aldıkları ortalama puandan (3,67) daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim ölçeğin her iki boyutu için verilen diğer betimsel istatistikler de işe koşulduğunda ortanca değerin, iş birliği boyutunda (4,00) öğretim süreci boyutuna (3,66) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin boyutlarından alınan tepedeğer her ikisi için aynı olsa (4,00) da iş birliği boyutunda 255 kişinin (%18,1); öğretim süreci boyutunda ise 141 (%10) kişinin ölçekten bu toplam puanı aldığı saptanmıştır. Ayrıca ölçekten alınan en küçük toplam puanın da iş birliği boyutunda (2,40), öğretim süreci boyutuna (1,92) göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu bulgular doğrultusunda örneklem grubunun kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin iş birliği boyutunda öğretim süreci boyutuna göre daha yüksek bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 6. DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Cinsiyetleri Açısından İncelenmesi

Ölçek	**Bağımsız Değişken Düzeyi**	**n**	**Ort.**	**S.S.**	**S.D.**	**t**	**p**
Genel	Kadın	761	3,812	,52720	1406	,602	,547
	Erkek	647	3,795	,53853			
İş Birliği Alt Boyutu	Kadın	761	4,154	,53855	1406	2,844	,005
	Erkek	647	4,069	,57870			
Öğretim Süreci Alt Boyutu	Kadın	761	3,670	,58137	1406	-,353	,724
	Erkek	647	3,681	,58471			

Katılımcıların cinsiyetlerine göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinde genel ölçekte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır ($t_{(1406)}$= ,602, p>0,05).

Yine katılımcıların öz yeterliklerinin iş birliği boyutunda kadın DKAB öğretmenlerinin lehine olmak üzere cinsiyete göre istatistiksel olarak birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı $t_{(1406)}$=2,844, p<0,05); ancak öğretim süreci boyutunda farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır ($t_{(1406)}$= -,353, p>0,05).

Tablo 7. DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Medeni Durumları Açısından İncelenmesi

Ölçek	**Bağımsız Değişken Düzeyi**	**N**	**Ort.**	**S.S.**	**S.D.**	**t**	**p**
Genel	Evli	1054	3,797	,54120	1406	-,975	,330
	Bekâr	354	3,828	,50491			
İş Birliği Alt Boyutu	Evli	1054	4,092	,56830	1406	-2,608	,009
	Bekâr	354	4,181	,52443			
Öğretim Süreci Alt Boyutu	Evli	1054	3,673	,58878	1406	-,222	,824
	Bekâr	354	3,681	,56510			

Katılımcıların medeni durumlarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinde genel ölçekte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı saptanmıştır ($t_{(1406)}$= -,975, p>0,05). Katılımcıların öz yeterliklerinin iş birliği boyutunda bekâr DKAB öğretmenlerinin evli olan öğretmenlere göre anlamlı

düzeyde olumlu olarak farklılaştığı ($t_{(1406)}$= -2,608, p<0,05); ancak öğretim süreci boyutunda farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır ($t_{(1406)}$= -,222, p>0,05).

Tablo 8. DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Hizmet Yılı Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Bağımsız Değişken Düzeyi	N	Ort.	S.S.
Genel	a) 0-5 yıl	465	3,856	,50029
	b) 6-10 yıl	464	3,765	,54748
	c) 11-15 yıl	172	3,801	,55693
	d) 16-20 yıl	131	3,738	,48514
	e) 21 ve üstü	176	3,826	,57321
	Toplam	1408	3,805	,53231
İş Birliği Alt Boyutu	a) 0-5 yıl	465	4,202	,51511
	b) 6-10 yıl	464	4,078	,57394
	c) 11-15 yıl	172	4,073	,60484
	d) 16-20 yıl	131	4,055	,50782
	e) 21 ve üstü	176	4,064	,59609
	Toplam	1408	4,115	,55876
Öğretim Süreci Alt Boyutu	a) 0-5 yıl	465	3,712	,55788
	b) 6-10 yıl	464	3,634	,59568
	c) 11-15 yıl	172	3,688	,60425
	d) 16-20 yıl	131	3,606	,54391
	e) 21 ve üstü	176	3,726	,61248
	Toplam	1408	3,675	,58272

Tablo 9. DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Hizmet Yılına Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Genel	Gruplar arası	2,637	4	,659	2,336	,054	—
	Grup içi	396,048	1403	,282			
	Toplam	398,685	1407				
İş Birliği Alt Boyutu	Gruplar arası	5,388	4	1,347	4,356	,002	a ile b
	Grup içi	433,893	1403	,309			
	Toplam	439,281	1407				
Öğretim Süreci Alt Boyutu	Gruplar arası	2,529	4	,632	1,866	,114	—
	Grup içi	475,243	1403	,339			
	Toplam	477,772	1407				

Katılımcıların DKAB öğretmenliğindeki hizmet yılına göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin değişip değişmediğinin tespiti için ANOVA testi yapılmıştır. Buna göre DKAB öğretmenlerinin hizmet yılına göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin genel ölçekte ve öğretim süreci boyutunda istatiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı ortaya çıkmıştır [genel ölçek ($F_{(4, 1403)}$ =2,336, p>,05); öğretim süreci ($F_{(4, 1403)}$ =1,866, p>0,05)]. Ancak katılımcıların öz yeterliklerinin iş birliği boyutunda hizmet yılı durumuna göre istatiksel olarak birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı ($F_{(4, 1403)}$ =4,356, p>,05) tespit edilmiştir. Hizmet yılı 0-5 yıl olan DKAB öğretmenlerinin (ort.= 4,20) 6-10 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerden (ort.= 4,078) anlamlı bir farklılaşma olacak şekilde öz yeterlikleri puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Öğrenim Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Ölçek	Bağımsız Değişken Düzeyi	N	Ort.	S.S.	S.D.	t	p
Genel	Lisans mezunu	1173	3,788	,53158	1406	-2,557	,011
	Lisansüstü devam ediyor ya da mezun	235	3,885	,52974			
İş Birliği Alt Boyutu	Lisans mezunu	1173	4,101	,56081	1406	-2,018	,044
	Lisansüstü devam ediyor ya da mezun	235	4,182	,54461			
Öğretim Süreci Alt Boyutu	Lisans mezunu	1173	3,658	,57929	1406	-2,502	,012
	Lisansüstü devam ediyor ya da mezun	235	3,762	,59327			

Katılımcıların öğrenim durumlarına göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin genel ölçek, iş birliği ve öğretim süreci boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu saptanmıştır [sırasıyla ($t_{(1406)}$= -2,557, $p<0,05$); ($t_{(1406)}$= -2,018, $p<0,05$); ($t_{(1406)}$= -2,502, $p<0,05$)]. Lisansüstü eğitim programlarına dâhil olan katılımcıların kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri herhangi bir lisansüstü eğitim programına dâhil olmayanlara göre daha yüksektir.

Tablo 11. DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Eğitim Alma Durumları Açısından İncelenmesi

Ölçek	Bağımsız Değişken Düzeyi	N	Ort.	S.S.	S.D.	t	p
Genel	Evet, bu kapsamda örgün ya da yaygın eğitim programlarına dâhil oldum.	498	3,904	,49610	1406	5,260	,000
	Hayır almadım.	910	3,750	,54366			
İş Birliği Alt Boyutu	Evet, bu kapsamda örgün ya da yaygın eğitim programlarına dâhil oldum.	498	4,173	,53336	1406	2,931	,003
	Hayır almadım.	910	4,082	,56990			
Öğretim Süreci Alt Boyutu	Evet, bu kapsamda örgün ya da yaygın eğitim programlarına dâhil oldum.	498	3,792	,53557	1406	5,637	,000
	Hayır almadım.	910	3,611	,59763			

Katılımcıların kaynaştırma eğitimi ilgili eğitim alma durumuna göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri ölçeğin tamamında ve boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır [genel ölçek ($t_{(1406)}$= 5,260, $p<0,05$); iş birliği ($t_{(1406)}$= 2,931, $p<0,05$); öğretim süreci ($t_{(1406)}$= 5,637, $p<0,05$)]. Kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir örgün ya da yaygın eğitim programlarına katılan DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri anlamlı şekilde daha olumludur.

Tablo 12. Katılımcıların Hizmet İçi Kaynaştırma Eğitimlerine İhtiyaç Hissetme Durumlarına Göre Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerini Betimleyici İstatistikler

Ölçek	**Bağımsız Değişken Düzeyi**	**N**	**Ort.**	**S.S.**
Genel	a) Evet	522	3,765	,53835
	b) Kısmen	650	3,804	,52885
	c) Hayır	236	3,892	,52008
	Toplam	1408	3,805	,53231
İş Birliği Alt Boyutu	a) Evet	522	4,157	,54967
	b) Kısmen	650	4,085	,56673
	c) Hayır	236	4,102	,55305
	Toplam	1408	4,115	,55876
Öğretim Süreci Alt Boyutu	a) Evet	522	3,602	,60293
	b) Kısmen	650	3,687	,56307
	c) Hayır	236	3,805	,56793
	Toplam	1408	3,675	,58272

Tablo 13. Katılımcıların Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Hizmet içi Eğitime İhtiyaç Hissetme Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Genel	Gruplar arası	2,606	2	1,303	4,622	,010	c ile a
	Grup içi	396,079	1405	,282			
	Toplam	398,685	1407				
İş Birliği Alt Boyutu	Gruplar arası	1,542	2	,771	2,475	,085	—
	Grup içi	437,738	1405	,312			
	Toplam	439,281	1407				
Öğretim Süreci Alt Boyutu	Gruplar arası	6,814	2	3,407	10,163	,000	c ile a, b b ile a
	Grup içi	470,958	1405	,335			
	Toplam	477,772	1407				

Katılımcıların kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan ANOVA testi sonucunda hem genel ölçekte hem de öğretim süreci alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [sırasıyla ($F_{(2, 1405)}$ =4,622, p<,05); ($F_{(2, 1405)}$ =10,163, p<,05)]. İş birliği boyutunda ise hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma durumuna göre katılımcılarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(2, 1405)}$ =2,475, p>,05)

Ölçeğin genelinde DKAB öğretmenlerinden hizmet içi eğitime ihtiyaç hisseden katılımcıların (ort.= 3,765) kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlikleri bu ihtiyacı hissetmeyen katılımcılara (ort.= 3,892) göre anlamlı bir şekilde daha düşük düzeydedir.

Katılımcıların öğretim süreci boyutunda kaynaştırma eğitimine yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç hisseden katılımcıların öz yeterlik düzeyleri hem bu ihtiyacı kısmen hisseden hem de bu eğitime ihtiyaç duymayan katılımcılara göre anlamlı derecede daha düşüktür. Yine kaynaştırma ihtiyacı hissetmeyen DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlikleri bu ihtiyacı kısmen hisseden öğretmenlere göre anlamlı derecede olumlu düzeydedir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinde ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmaya 1.408 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların %54'ü kadındır. 235 katılımcı lisansüstü eğitime devam ediyor veya mezun durumdadır. Katılımcıların %65'i 10 yıl ve altı hizmet süresine sahiptir.

DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlikleri 5'li likert derecelendirmeye göre 3,80 ortalama ile ölçeğin tamamında "iyi/katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlikleri hem özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileriyle iş birliğinde bulunma hem de öğrencilerini öğretim sürecine dâhil etme boyutunda "iyi/katılıyorum" düzeyindedir (iş birliği=4,11 ve öğretim süreci=3,67). Ancak öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin öğretim süreciyle ilgili yeterliklerine yönelik algılarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Türkiye geneli tüm okul kademesi ve türünde 7.337 okuldan toplam 39.331 öğretmen/yönetici ile yapılan araştırmada (BEGEP, 2020) branş dersi öğretmenlerinin 3,93; imam hatip lisesi meslek dersi öğretmenlerinin 3,89 ortalama puana sahip olduğu dikkate alındığında, bu araştırmanın geniş örneklemde yapılan araştırma bulgularıyla bu yönüyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet, medeni durum, hizmet süresine göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri genel düzeyde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Karasu (2019), MEB (2020), Kandemir, Kurt ve Apaydın (2021), Sabah (2021) araştırmalarında da öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın Keskinkılıç (2022) çalışmasında kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliklerinde anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olumlu sonuç tespit etmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumu Deliveli, (2021) ve Özbaba, (2000) araştırmalarında olduğu gibi bu araştırmada da anlamlı farklılık oluşturmamış, ancak bekâr katılımcıların puanları daha yüksek bulunmuştur. Hizmet yılı değişkeninde ise bazı araştırmalarda (Erdağı, 2019; Keskinkılıç, 2022; Özcan, 2020; Salah, 2021;) anlamlı farklılık bulunmazken, bazılarında (Deliveli, 2021; Sabah 2021) farklılık anlamlı çıkmıştır. Bu araştırmada Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden 5 yılın altında hizmet süresi olanların puanları en yüksek düzeydedir ve bu sonuç Salah'ın (2021) araştırmasıyla benzerdir. Buna göre genel olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik görüşlerinde

cinsiyet, medeni durum ve hizmet yılına göre değişken gruplarında puan farklılıkları olsa da genel olarak anlamlı farklılıkların oluşmadığı söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların lisans mezunu ile lisansüstü eğitime devam ediyor veya mezun olma, kaynaştırma eğitimine yönelik lisans veya sonrasında hizmet içi/kurs vb. eğitim programlarına katılma ve kaynaştırma eğitimine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı hissetme durumuna göre görüşlerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yaptıkları lisansüstü eğitim onların kaynaştırma eğitimi yeterliklerine anlamlı bir şekilde olumlu katkı yaptığı araştırma sonuçlarından biridir.

Katılımcıların lisans mezunu olma ile lisansüstü eğitime devam ediyor veya mezun olma arasında hem ölçeğin genelinde hem iş birliği boyutunda hem de öğretim süreci boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Lisans mezunu olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın alanyazında kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen yeterlik algıları, yüksek lisans eğitim durumuna sahip olanlarda daha yüksek olsa da anlamlı olmayan araştırmalar da bulunmaktadır (Deliveli, 2021; Salah 2021). Hatta eğitim durumu doktora ve yüksek lisans olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik algılarının eğitim durumu lisans ve ön lisans olan öğretmenlerden düşük düzeyde bulunan araştırma da mevcuttur (BEGEP, 2020). Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladığı ve öz değerlendirme yapabilme becerisine sahip olmasının önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Ayrıca lisansüstü eğitimdeki bilim alanlarının değişkenlik ve çeşitlilik gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda bunun doğrudan kaynaştırma eğitimi yeterliklerine yansımadığı da söylenebilir.

Araştırmada örgün veya yaygın eğitim programlarında özel eğitime yönelik ders/kursa dâhil olan katılımcıların kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlikleri anlamlı farklılık oluşturacak şekilde daha yüksek bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre lisans eğitimi süresince veya hizmet içi eğitim/kurs gibi programlarda kaynaştırma eğitimine yönelik alınan eğitimlerin öğretmen öz yeterliklerine anlamlı şekilde olumlu etkisinin bulunduğu araştırma bulgularından çıkan bir sonuçtur. Alanyazında bu sonucu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. 39.331 öğretmen/yöneticinin katıldığı bir çalışmada lisans eğitiminde bütünleştirme-özel eğitim-kaynaştırma konularında ders alan öğretmenlerin yeterlik algısının daha yüksek bulunduğu saptanmıştır BEGEP (2020). Söz konusu araştırmaya göre alınan ders sayısı artıkça yeterlik algısı da artmaktadır. Yine özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin özel eğitim konusunda yeterlik algısının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Türkyılmaz (2019) İlahiyat fakültesinde verilen özel eğitim dersinin ön test-son test sonuçlarına göre öğrencilerin kaynaştırma yeterlik algıları ve özgüven

duyguları anlamlı derecede arttığını tespit etmiştir. Salah (2021) ve Sabah (2021), öğretmen yeterlik algısının kaynaştırma eğitimi alan katılımcılarda anlamlı derecede olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders veya eğitim alıp almama durumunun kaynaştırma eğitimine yönelik tutum puanları arasında manidar bir fark bulunmayan araştırmalara da rastlamak mümkündür (Kandemir, Kurt ve Apaydın, 2021). Karasu'nun (2019) yaptığı araştırmada ise DKAB ve meslek dersi öğretmenlerinin lisans eğitiminde özel eğitim dersi alması onların duygu, tutum ve kaygılarını etkilemezken, hizmet içi eğitim alanların puanları anlamlı derecede olumludur. Özcan (2020) ise özel eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen yeterliğinde anlamlı fark bulmazken, onların duygu, tutum ve kaygılarını anlamlı derecede olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Ancak söz konusu araştırmaların bulguları üst bir bakışla değerlendirildiğinde öğretmenlerin herhangi bir şekilde özel eğitim programlarına dâhil olmalarının eğitsel yaklaşım, tutum ve davranışlarını bir yönüyle etkilediği de görülmektedir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerden kaynaştırma eğitimine ihtiyaç hissetmeyenlerin az bir orana sahip olması, (evet=%37; kısmen=%46; hayır=%17), öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu yönde desteklenmeye ihtiyaç hissettiğini göstermektedir. Nitekim eğitim ihtiyacı hisseden DKAB öğretmeni ile hissetmeyen DKAB öğretmeni arasında ölçeğin genelinde ve öğretim süreci boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca 26 ilde 1.511 sınıf öğretmeni ile ilköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirildiği bir diğer araştırmada öğretmenlerin %60,7'sinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, %51,9'unun davranış değiştirme yöntem ve teknikleri, %47,9'unun kaynaştırma öncesinde ve sırasında kaynaştırmaya hazırlık, %44,6'sının ise sosyal beceri kazandırma konularında bilgilenme ihtiyacı içerisinde olduğuna ulaşılmıştır (MEB, 2010). Buna göre DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik algıları düzeyi ve bu eğitime ilişkin bilgilenme ihtiyacı alandaki araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada vurgulanması gereken tespitler ve geliştirilen öneriler özetle şöyledir:

Araştırmada ortaya konulan lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip katılımcıların kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliğinin anlamlı şekilde farklılaşmasının alanyazınla genel olarak uyuşmadığı tespit edilmiştir. Ancak genel olarak öğretmen yeterlik algısının lisansüstü eğitime sahip olanlarda daha yüksek olduğu belirtilmelidir. Bununla birlikte üniversitede alınan özel eğitime yönelik derslerin veya hizmet içi eğitim programların genel olarak öğretmen yeterlik algılarını anlamlı derecede farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin

kaynaştırma eğitimine yönelik bir eğitim ihtiyacı içerisinde olması da yeterliklerinin geliştirilebilmesine yönelik olumlu bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri de özel eğitim konusunda DKAB öğretmenlerine eğitim verilmesi gerekliliğinin ortaya çıkarılmış olmasıdır. Çünkü BEGEP'in (2020) çalışmasında branş öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenlerinin; Salah'ın (2021) çalışmasında DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliklerinin daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmalarda (Karasu, 2019; Korkmaz, 2021; Türkyılmaz, 2019; Üzümcü, 2016) özel eğitime yönelik ders veya hizmet içi eğitim alan DKAB öğretmenlerinin söz konusu eğitim uygulamasına daha olumlu baktığı ve mesleki anlamda daha yüksek düzeyde yeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması olan TALİS (2018) araştırmasında, Türkiye özelinde nitelikli eğitime engel olan etmenlerin başında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ders verme yetkinliği olan öğretmen eksikliği % 36,8 oranıyla ikinci sırada yer almıştır (aktaran, TEDMEM, 2019, s. 32).

Kaynaştırma uygulamalarının etkili olabilmesi için toplumsal ve sosyal kabul, bu öğrencilere yönelik farkındalık ve bilinç, öğrenci gereksinimlerini bilme ve önemseme, öğretim yöntem ve tekniklerinin sunulması, okul yönetimi-öğretmen-veli iş birliği, öğretmen-öğrenci iletişimi, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin verilmesi gibi etkenlere bağlıdır (Batu, 2008). Burada özellikle kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen yeterlikleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kazanımları elde etmesinde başat role sahiptir. Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarının daha nitelikli yapılabilmesi için DKAB öğretmenlerinin de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliklerinin tespit edilmesi ve bu yeterliklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü herhangi bir alana yönelik öğretmen yeterliği, oluşturulan program ve uygulamalarda istenilen sonucun elde edilmesinde kritik bir başarı faktörüdür. Keza bu anlamda bütünleştirici eğitimin uygulanmasında tutum, bilgi ve becerilerin bir bileşimi olan öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ve öğretmenlere mesleki gelişim fırsatı verilmesi gerekliliği birçok çalışma ve raporda belirtilmektedir (BEGEP, Karşılaştırmalı Analiz Raporu, 2019'a).

Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen yeterliğinin artırılması için yeni öğretmenlik programlarında "özel eğitim ve kaynaştırma" adlı dersin zorunlu hale getirilmesi (YÖK, 2018, s. 17) önemli bir adımdır ve sonraki dönemlerde kaynaştırma uygulamalarına olumlu bir şekilde yansıyabileceği söylenebilir. Ancak bu uygulama öğretmen istihdamını sağlayan programlardan biri olan İlahiyat programlarına yansıtılmamıştır. Seçmeli bir ders olan özel eğitim dersinin de İlahiyat programları içinde zorunlu olmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Ancak ilahiyatta bu dersi

verebilecek öğretim görevlisi ihtiyacı da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada gerek ders içeriklerinin oluşturulması gerek ders materyallerinin geliştirilmesi bağlamında eğitim fakülteleri özel eğitim bölümleri ile, iş birliğine gidilebilir.

Araştırma sonucuna bağlı olarak Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine kaynaştırma eğitimine yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. MEB (2010) araştırmasına katılan öğretmenlerin %55'inin kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim almamış, bu eğitimi alanların %86'sı ise bu eğitimi MEB hizmet içi eğitim programlarında gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada da katılımcıların %65'inin özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitime katılmadığı ve %83'ünün kaynaştırma eğitimine yönelik bir eğitim ihtiyacı içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda MEB 2019-2023 Stratejik Plan (MEB, 2019b) kapsamında hedeflenen 100.000 öğretmene yönelik kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim verilmesi çalışmalarına öncelikle ilkokul ve ortaokulda görev yapan DKAB öğretmenlerinin de dâhil edilmesi önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). "Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği". Bartın University Journal of Faculty of Education , Special Issue, 74-90.

Atbaşı, Zehra. (2020). "Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları". Ed. Sak U. ve Toraman S. Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri. (s. 97-109). Ankara: MEB

Bakkaloğlu, H. , Yılmaz, B. , Altun-Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). "Türkiye'de Okul Öncesi Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar Bize Neler Söylüyor?" . İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (1), 119-150.

Batu, E. S. , Cüre, G. , Nar, S. , Gövercin, D. ve Keskin, M. (2018). "Türkiye'de İlkokul ve Ortaokullarda Yapılan Kaynaştırma Araştırmalarının Gözden Geçirilmesi (2006 - 2016)". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19 (3), 577-614.

Batu, S. (2008). "Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri". Ed. Diken İ. H. Özel Eğitim. (s. 89-107). Ankara: Pegem Yayıncılık.

BEGEP. (2019a). Karşılaştırmalı Analiz Raporu Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Geliştirme/Avrupa Ülkelerinde Hizmet İçi Eğitim. Ankara. https://begep.org/wp-content/uploads/2021/01/BEGEP_Karsilastirmali-Analiz-Raporu_TR.pdf.

BEGEP. (2019b). Mevcut Durum Analizi. Ankara. https://begep.org/wp-content/uploads/2021/01/BEGEP_Mevcut-Durum-Analizi-Raporu_TR.pdf.

BEGEP. (2020). Eğitim İhtiyacı Analizi Birinci Tur Araştırma Raporu. Ankara.

BEGEP. Eğitimde Bütünleştirme Kavram Dizini. https://begep.org/wp-content/uploads/2021/01/BEGEP_INT-11_Glossary.pdf.

Can, A. (2014). Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Council of the European Union (2018) Council Recommendations of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching (2018/C 195/01), Brussels, 22 May. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN

Çalışoğlu, M. ve Tanışır, S. N. (2018). "İlkokullarda Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi". Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (2), 21-45.

Değirmenci-Kurt, A. ve Tomul, E. (2019). "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi". Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4 (7), 144-154 .

Deliveli, K. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi ve Sınıf Yönetimine İlişkin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi, Doktora Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Demir, E. ve Usta, M. (2019). "Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Karaman İlinde Bir Araştırma". Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1 (2), 80-98.

Demir, R. (2017). "Hafif (Eğitilebilir) Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". Akademik Bakış Dergisi, 64, 209-235.

Erdağı, İ. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Profile of Inclusive Teachers, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2019). Preparing all teachers to include all learners. Literature review. Odense, Denmark.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (Felsefe-Yöntem-Analiz). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İslamoğlu, H. ve Alnıaçık, Ü. (2016). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Kandemir, M. A. , Kurt, K. ve Apaydın, Z. (2021). "Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi". Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (7), 15-34.

Karagöz, Y. (2016). İstatistiksel Analizler. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasu, T. (2017). Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Din Öğretimi (Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Öğrenci Başarısına Etkisi), Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Karasu, T. ve Şimşek, E. (2018). "Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Din Eğitimi: Yarı Deneysel Bir Çalışma-Destek Eğitim Odası". Cumhuriyet İlahiyat Dergisi Din Bilimleri Özel Sayısı, 1579-1606.

Karasu, T. (2019). "DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri ile Duygu, Tutum ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki". Bilimname, 2019 (38), 501-522.

Keskinkılıç, K. (2022). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencileri ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Mesleki Öz Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi (Malatya İli Örneği), Yüksek Lisan Tezi. Muş Alparslan Üniversitesi, Muş.

Korkmaz, M. (2021). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar". Marife Dini Araştırmalar Dergisi, 21 (1) , 319-353.

Mastropieri Margo A. - Scruggs Thoms E. (2016). Kaynaştırma Sınıfı. Çev. Ed. Şahin M., Altun T. Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB. (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Ankara. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf

MEB. (2013). "Birlikte Başarırız" Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

MEB. (2019'a). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

MEB, (2019b). 2019-2023 Stratejik Plan. Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf

MEB. (2021). 20. Millî Eğitim Şurası Kararları. Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf

On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). TC Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf

Özbaba, N. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özcan, İ. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları Tutumları ve Kaygıları ile Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen

Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çankırı İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Pallant, J. (2017). SPSS Kullanma Kılavuzu. Çev. S. Balcı ve B. Ahi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sabah, S. (2021). Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Uygulanan Kaynaştırma Sistemine Yönelik Paydaş Algıları ve Öğretmen Yeterliğinin İncelenmesi, Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Salah, Ü. (2021). Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.

Sanca, M. ve Bakırcı, H. (2020). "Kaynaştırma Öğrencilerinin Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşleri". Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (3), 690-705.

TEDMEM. (2019). TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Teke, D. ve Sözbilir, M. (2021). "Developing a scale for self-efficacy of teacher training students in inclusive education environments". Eurasian Journal of Teacher Education, 2 (1), 55-68.

Türkyılmaz, H. (2019). "Kaynaştırma ve Sosyal Bütünleştirme Bilincinin Artırılması: Özel Eğitim Dersinin İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kaynaştırma Yeterlik Algılarına Etkisi". Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 50, 209-222.

UNESCO. (2009). Policy Guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

Ünsal, E. ve Öksüz, Ç. (2018). "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Kaynaştırma Eğitiminin Uzman ve Ebeveyn Bakış Açısı ile İncelenmesi". Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 6 (1), 31-36 .

Üzümcü, M. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlikleri, Sorunları ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Yazıcı, D. N. (2019). "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma: Neredeydik? Neredeyiz? Nerede Olmalıyız?". Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 1 (1), 70-85.

Yazıcıoğlu, T. (2018). "Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri". Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 8 (1), 92-110. .

Yıkmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. ve Terzioğlu, N. K. (2018). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Sürecinde Yaptıkları Çalışmalar". Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (3), 1841-1860.

Yılmaz-Bolat, E. ve Ata, N. (2017). "Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri". Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (14), 165-185.

YÖK. (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ögretmen-Yetistirme-LisansProgramlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf.

Zengin, M. ve Hendek A. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Din Dersleri -Statü, Programlar ve Çoğulculuk-. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

World Health Organisation and World Bank (2011). World report on disability. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011?en/

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

İLKOKUL SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA SUNULAN EĞİTİM HİZMETLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: ÇAYCUMA İLÇESİ ÖRNEĞİ

Ümit MURADOĞLU[1], Engin KAYAKESER[2]

ÖZET

Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri, genel olarak özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek, bireyselleştirilmiş eğitim programı rehberliğinde ve gerekli destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte yer aldığı eğitim uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri programında çocukların öğrenmesine etki edebilecek çok önemli bir faktördür ve bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri ile uygulanan bir sınıfta ayrım gözetmeksizin tüm çocukların öğretmenin olumlu tutumlarını hissetmesi gereklidir. Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinin başarısı, bu konuda aktif rol oynayan öğretmenlerin görüşleri ile doğru orantılı olduğundan bu görüşlerin incelenmesi bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinin geleceğinin tartışılması adına yararlı olacaktır. Bu araştırmanın amacı, Zonguldak Çaycuma'da görev yapan ilkokul sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Çaycuma ilçesinde görev yapan yirmi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına; öğretmenlerin bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler, öğrenci velileri ve sunulan eğitim faaliyetlerine ilişkin çok fazla sorunla karşılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir ve sınıflar fiziki ve donanım bakımından iyileştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni, bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri, ilkokul

[1] Zonguldak Çaycuma Nebioğlu İlkokulu, Sınıf Öğretmeni uaom6567@yahoo.com

[2] Zonguldak Çaycuma Çayır İlkokulu, Sınıf Öğretmeni enigne1981@hotmail.com

ABSTRACT

Educational services offered through integration are generally defined as the educational practice in which individuals with special needs take place with their peers in general education classes, by determining their educational needs, under the guidance of an individualized education program, and by providing the necessary support education services. Teachers are a very important factor that can affect children's learning in an integrating education service program, and all children should feel the teacher's positive attitudes without discrimination in a classroom with integrated education services. Since the success of educational services offered through integration is directly proportional to the views of teachers who play an active role in this issue, examining these views will be useful for discussing the future of educational services offered through integration. The purpose of this research is to examine the opinions of primary school classroom teachers working in Zonguldak Çaycuma about the education services offered through integration. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of this research consists of twenty classroom teachers working in Çaycuma district of Zonguldak province in the 2021-2022 academic year. Easily accessible sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the participants. In the data collection process, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used. Content analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the data obtained from the interviews. Research results: It was concluded that the teachers did not encounter many problems regarding the students receiving education through integration, the parents of the students and the educational activities offered. In this context, in-service training can be given to teachers and classrooms can be improved in terms of physical and equipment.

Keywords: Classroom teacher, educational services delivered through integration, primary school1.

1. GİRİŞ

Tüm insanlar zihinsel, bedensel ve duygusal farklılıklarla dünyaya gelir. Bireysel farklılıklar çevrenin de etkisiyle daha da şekillenerek ortaya çıkar. Eğitim ve öğretim sürecinde bu bireysel farklılıklar bireylerde öğrenme farklılıkları olarak kendini göstermektedir. Bu süreçte akranlarından beklenenin dışında farklılık gösteren çocuklar genel eğitimin dışında özel bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimi olan çocuklar, "Özel eğitime ihtiyacı olan birey" terimi altında" çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018, s. 2).

Tüm bireyler eğitim imkânlarından eşit oranda yararlanma hakkına sahiptir. Özel gereksinimi olan öğrenciler de günlük yaşantılarını devam ettirebilmek ve sosyal ve akademik becerilerini geliştirmek için bu eğitimlerden yararlanmalıdır. Bu bireylerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri, gereksinim duydukları beceri ve gereksinimleri karşılayabilmeleri, toplumla bütünleşmelerinde daha etkili olacaktır (Gök, 2013). Bireylerin var olan ilgi ve kabiliyetlerini ortaya çıkarmak iyi bir eğitim ile mümkündür. Günümüzdeki eğitim anlayışı, bireysel farklılıkları dikkate alarak planlama yapmanın önemli olduğunu esas almaktadır. Bu anlayış ve plan doğrultusunda özel gereksinimli bireyleri topluma kazandırmak amacıyla onların mevcut bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirecek şekilde eğitim ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir (Diken ve Sucuoğlu, 1999, s. 25).

Bütünleştirme kavramı özel eğitim alanında son zamanlarda sıkça kullanılan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemektir (MEB, 2018). Eripek (2007) bütünleştirmeyi, özel gereksinimli öğrencilerin gerekli desteklerin sağlanması ile tam veya yarı zamanlı olarak genel eğitimin yapıldığı sınıflarda eğitim görmesi olarak tanımlamıştır. Sucuoğlu ve Kargın (2006) ise bütünleştirmeyi, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenimlerini akranları ile birlikte aynı eğitim kurumlarında sürdürmesi olarak ifade etmişlerdir. Bir başka tanımda Fairchild ve Henson (1993) özel eğitime ihtiyacı olan çocuğu mümkün olduğunca genel eğitim ortamlarında ve tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada tutmak ve olabildiğince az sınırlandırılmış bir ortamda gereksinimlerini karşılayabilecek bir eğitimimin verilmesi olarak belirtmişlerdir. Macmillan (1982) ise engelli çocukların normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla genel eğitim sınıflardaki eğitim ve öğretime katılması olarak ifade etmiştir. Lewis ve Doorlag (2004) ise bu konuda, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların genel eğitim yapılan sınıflarda normal

gelişim gösteren akranlarıyla sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Yine Ersoy ve Avcı (2001) bütünleştirme eğitimini özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine göre belirlenmiş çeşitli düzeylerde normal akranları ile eğitim görmeleri olarak tanımlamıştır. Kaynaştırma yoluyla yapılan eğitim kavramı 90'lı yıllarda 'bütünleştirme yoluyla eğitim' olarak özel gereksinimli bireylerin en etkili şekilde öğrenim görmeleri ve toplumun birer aktif bireyi olmaları hedeflenerek kullanılmaya başlanmıştır (Sucuoğlu, 2006).

Bütünleştirme eğitiminin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle sınıf öğretmeninin bütünleştirme eğitimini alacak öğrenciyi kabul etmesi ve bu öğrencinin sosyal ve akademik başarısını artırabilmesi için ona uygun planlar hazırlaması gerekmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin yapacağı bazı çalışmalar ile özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin iyi bir eğitim almalarına olanak sağlayacağı düşünülmektedir (Değirmenci Kurt ve Tomul, 2020, s. 145). Kuz (2001) bütünleştirme uygulamalarında öğretmenlerin, bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini alan öğrencilerinin uygulanan programa uyum sağlamasında ve diğer öğrenciler ile etkileşim kurmada önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Batu ve Kırcaali- İftar (2005), Lindsay (2007), Unesco (2009) ise öğretmenlerin eğitici mesleki yeterliliğe sahip olduğunda ve sosyal ve fiziksel öğrenme ortamı düzenlediğinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin başarılarının artacağını ve kendilerine güven kazanacaklarını ifade etmişlerdir.

Ataman (1996) öğretmenlerin bütünleştirme eğitiminin verilmesi sürecinde çocukların öğrenmelerine doğrudan etki edebilecek çok önemli bir faktör olduğunu ifade ederek, öğretmenlerin sınıf içinde herhangi bir ayrım gözetmeksizin yapacağı çalışmaların öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerine neden olacağını ve bu durum bütünleştirme eğitiminin başarısını ortaya çıkaracağını belirtmiştir. Özyürek (2004), Şahbaz (1997), Batu (2002), Temir (2002) ve Özmen (2010) bütünleştirme eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin tutumlarının çok önemli olduğuna değinmişlerdir. Demir ve Açar (2011) bütünleştirme eğitiminin başarısında aktif rol oynayan faktörün öğretmenler olduğuna değinerek bütünleştirme eğitiminde öğretmenlerin görüşlerinin bu eğitimin başarısını ortaya çıkarmak adına önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim ve öğretim sürecinde bütünleştirme eğitimi alacak öğrencilerin genel eğitim alan öğrencilere göre hazırlanmış plana uymalarını beklemek zordur. Dolayısıyla bu öğrenciler için öğrenme güçlüklerine göre uzmanlar tarafından hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim program uygulanması gerekmektedir.

Günümüzde çoğu ülkede bütünleştirme uygulamalarının artmasıyla genel eğitim veren sınıflar heterojen bir sınıfa dönüştüğü görülmektedir (Sucuoğlu, Özokçu ve Ünsal, 2004). 1960 yılından itibaren gelişmiş ülkelerde görev yapmakta olan öğretmenler özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitilmesi için daha

fazla sorumluluk almaktadırlar (Ferguson ve Ralph, 1996 ve Garner, 1996). Sınıf öğretmenleri genel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile özel gereksinimli olan öğrencilerin bulunduğu sınıfta bir arada eğitim görmelerini sağlayarak hem sınıfın ikliminin iyileşmesinde hem de davranışların iyileşmesi açısından güçlü bir arabulucu olmaktadır. Sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimli olan çocukların sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Yıkmış, 2006). Bütünleştirme eğitiminin verildiği sınıfta görev yapan sınıf öğretmeni, bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini yaptığı sınıfta ortaya çıkabilecek sorunları gidermede gerekli çabayı göstermeli ve diğer tüm paydaşlarla iş birliği yapmaya hazır olmalıdır (Kırcaali-İftar, 1998). Bütünleştirme uygulamalarının başarılı olabilmesi için en önemli ögelerden biri öğretmenlerdir (Batu, 2000). Eğitim süreci sonunda bireylerin topluma kazandırılabilmesi için bu sürecin en uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bunun için de özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim-öğretim programlarının onları toplum hayatına hazırlayıcı ve günlük hayatta kullanabileceği becerileri geliştirici yönde hazırlanmalıdır (Battal, 2007).

Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinin muhtemel sonuçları değerlendirildiğinde bu uygulamaların, bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini alan öğrencilere birtakım yararlar sağladığı görülmektedir. Kaya (2005) bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan çocukların, akranlarını gözlemleyerek, onları model alarak, onlarla paylaşım içinde olarak ve iş birliği içerisinde çalışarak karşılıklı iletişim kurabilme becerilerine sahip olabileceklerini ifade etmiştir. Eripek (1986) bu konu ile ilgili özel gereksinimli çocukların sosyal öğrenme sonucunda akran ve yetişkinleri gözlemleyerek birtakım davranışlar edindiğini ve toplumun beklentilerine uygun davranış sergileyebildiklerini belirtmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir.

Bu amaç kapsamında katılımcılara sorulan sorular aşağıda verilmiştir.

1. Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulama deneyiminiz ne düzeydedir?
2. Bütünleştirme yoluyla eğitim uyguladığınız sınıf düzeyi hangisidir?
3. Bütünleştirme yoluyla eğitim verdiğiniz sınıfın mevcudu kaçtır?

4. Bütünleştirme yoluyla eğitim verdiğiniz öğrencinin engel durumu ne düzeydedir?
5. Daha önce bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili bir eğitim aldınız mı?
6. Sınıfınızda bütünleştirme yoluyla eğitimden faydalanan öğrenciler ile ilgili en çok ne tür sorunlar ile karşılaşıyorsunuz?
7. Sınıfınızdaki bütünleştirme yoluyla eğitimden faydalanan öğrenciler için RAM' dan herhangi bir yardım alıyor musunuz?
8. Bütünleştirme yoluyla eğitimden faydalanan öğrencilerin aileleri ile ilgili bu konuda sorun yaşıyor musunuz, yaşıyorsanız nelerdir?
9. Genel eğitimden faydalanan öğrencilerin bütünleştirme yoluyla eğitimden faydalanan öğrencilere karşı sınıf içerisindeki tutumları nasıldır?
10. Okul idaresinin bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları hakkındaki yetkinliğini yeterli buluyor musunuz?
11. Okul idaresinin bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları hakkındaki yetkinliğini yeterli buluyor musunuz?
12. Sınıfın fiziki durumunun bütünleştirme yoluyla eğitime uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
13. Genel eğitim alan öğrencilerin aileleri ile bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin ailelerin kaynaşmasını destekleyecek ne gibi etkinlikler düzenliyorsunuz?
14. Bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasını düşünüyorsanız çözüm önerileriniz nelerdir?

1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı, Zonguldak ili Çaycuma ilçesine bağlı devlet okullarında görev yapan yirmi sınıf öğretmeni ve hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlı tutulmuştur.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Öğretmenlerden alınan verilerin ilk bölümünde yer alan demografik özelliklere ait veriler çalışma grubu başlığı altında verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri kapsamında elde edilen veriler ise bulgular bölümünde verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Zonguldak iline bağlı Çaycuma ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu sebeple betimsel nitelikte olan bu araştırmada amaca uygun olduğu düşünülen tarama modeli kullanılmıştır. Karasar 'a (2009) göre "tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan" araştırma yöntemleridir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmaya Zonguldak ili Çaycuma ilçesinde devlet ilkokullarında görev yapmakta olan sekizi erkek, on ikisi kadın olmak üzere toplam yirmi ilkokul sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin tamamı sınıfında bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde sınıfında bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerin olduğu sınıflar belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan sorulara içtenlikle cevap vermeleri istenerek öğretmenlerden alınacak olan verilerin başka bir yerde kullanılmayacağı konusunda öğretmenlere bilgi verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu meslek yıllarının başlarında bütünleştirme yoluyla eğitim hizmetlerini verdiklerini söylemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulundukları konum belirlenmeye çalışılmış ve öğretmenlerden alınan yanıtlara göre öğretmenlerin çoğu belde ve köylerde çalıştıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre öğretmenlerin çoğu dört ve üzeri yıl deneyimi ile bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini verdiklerini ifade etmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. İki bölümden oluşan görüşme soruları formunda ilk aşamada öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, çalıştığı okul vb. bilgileri istenmiştir. İkinci bölümde ise öğretmenlere sınıflarında bulunan

bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrenciler ile ilgili ve bu eğitim sürecinde karşılaştıkları durumlar hakkında bilgi vermeleri istenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yirmi öğretmenden toplanan veriler kategorileştirilerek bulgular bölümünde ele alınıp açıklanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan yanıtlar kategori ve temalara ayrılmış, öğretmenlere Ö1, Ö2 gibi kodlar verilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda verilerin istatistiki sonuçları bulunmuş ve tablo haline getirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere ait bulgular tablolar haline getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan yanıtlar kodlar halinde tablo altlarında belirtilmiştir. Tema oluşturabilecek yanıtlardan bazıları örnekler halinde sıralanmıştır.

Tablo 1. Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetlerinin Uygulandığı Sınıf Düzeyine Yönelik İstatistiki Sonuçlar

Grup	f	%
1. Sınıf	2	10,0
2. Sınıf	6	30,0
3. Sınıf	4	20,0
4. Sınıf	8	40,0
Toplam	20	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'si (%10,0) 1. Sınıfları okutmakta olduğu, 6'sının (%30,0) 2. Sınıfları okuttuğu, 4'ünün (%20,0) 3. Sınıfları okuttuğu ve öğretmenlerin 8'inin 8%40,0) 4. Sınıfları okuttuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetlerinin Yapıldığı Sınıf Mevcutlarına Yönelik İstatistiki Sonuçlar

Grup	f	%
1-20 Arası	14	70,0
21-40 Arası	6	30,0
Toplam	20	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutları belirlenmeye çalışılmıştır. 14 sınıfın (%70,0) gibi fazla bir oranda mevcudun 1-20 arası olduğu ve 6 sınıfın (%30,0) mevcudunun 21-40 arasında olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutlarının az olması öğrenciler ile bire bir ilgilenilmesi yönünden avantajlı olduğu düşünülebilir.

Tablo 3. Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetlerini Alan Öğrencilerinin Engel Türüne Yönelik İstatistiki Sonuçlar

Grup	f	%
Zihinsel engeli olanlar	8	40,0
Bedensel engeli olanlar	3	15,0
Hem zihinsel hem bedensel engeli olanlar	4	20,0
İşitsel engeli olanlar	5	25,0
Toplam	20	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin sınıflarındaki bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerinin engel durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu verilere göre öğrencilerin 8'inin (%40,0) zihinsel bir engeli olduğu, öğrencilerin 3'ünün(%15,0) bedensel bir engeli olduğu, öğrencilerin 4'ünün (%20,0) hem zihinsel hem de bedensel bir engeli olduğu ve öğrencilerin 5'inin (%25,0) işitsel bir engelinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Daha Önce Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetleri ile İlgili Bir Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik İstatistiki Sonuçlar

Grup	**f**	**%**
Aldım	12	60,0
Almadım	8	40,0
Toplam	20	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin 12'si (%60,0) bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri ile ilgili bir eğitim almadığını belirmiştir. Öğretmenlerin 8'inin (%40,0) ise bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri ile ilgili bir eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 5. Sınıfınızda Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetlerinden Yararlanan Öğrenciler ile İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik İstatistiki Sonuçlar

Grup	f	%
Uyum sorunu	6	30,0
Dikkat sorunu	2	10,0
Algı güçlüğü	6	30,0
Davranış sorunu veya hiperaktiflik	2	10,0
İşitme engelli olanlar için yetersizlik	3	15,0
Unutkanlık sorunu	1	5,00
Toplam	2 0	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin sınıflarında bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini verirken ne gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı (%30,0) bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerinin uyum sorunu yaşadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin 2'si (%10,0) dikkat sorunu yaşadığı, öğrencilerin 6'sı (%30,0) algı güçlüğü çektiği, öğrencilerin 2'sinde (%10,0) davranış bozukluğu veya hiperaktiflik görüldüğü, öğrencilerin 3'ünde (%15,0) işitme sorunu olduğu veöğretmenlerin bu konuda yeteri eğitim almadığı, öğrencilerin 1'inde ise (%5,00) unutkanlık sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin verdiği bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö3: Uyum sorunu, etkinliklere katılmada güçlükler, dikkat dağınıklığı hiperaktivite gibi sorunu olan öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini dağıtması ve ders akışını bozması gibi sorunlar yaşanabilir.

Ö3: Uyum sorunu, etkinliklere katılmada güçlükler, dikkat dağınıklığı hiperaktivite gibi sorunu olan öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini dağıtması ve ders akışını bozması gibi sorunlar yaşanabilir.

Ö7: İşitme engeli olduğu için diğer öğrencilerle iletişim kurmada çok büyük problemler yaşadım.

Ö12: Öğrencilerin dikkatinin devamlı dağınık olması ve çok çabuk sıkılmaları.

Tablo 6. Öğretmenlerin Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetinden Yararlanan Öğrenciler İçin RAM'dan Yardım Alıp Almama Durumuna Yönelik İstatistiki Sonuçlar

Grup	f	%
Alıyorum	8	40,0
Almıyorum	12	60,0
Toplam	20	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'inin (%40,0) RAM'dan bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmeti ile ilgili RAM'dan bir yardım aldığını, öğretmenlerin 12'sinin (%60,0) RAM'dan bu konuda yeterli bir yardım ve destek almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetinden Yararlanan Öğrencilerin Aileleri ile İlgili Bu Konuda Sorun Yaşayıp Yaşamadığına Yönelik İstatistiki Sonuçlar

Grup	f	%
İlgisizlik	6	30,0
Kabullenmeme	6	30,0
İletişim kuramama	3	15,0
Sorun yaşamıyorum	5	25,0
Toplam	20	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin bütünleştirme

yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini verdikleri öğrencilerin velileriyle ilgili herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili soru sorulmuştur. Öğretmenlerin 6'sı (%30,0) velilerin ilgisiz olduklarını, öğretmenlerin 6'sı (%30,0) velilerin öğrencilerin bu durumunu kabullenmediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin 3'ü (%15,0) velilerle yeteri kadar iletişim kuramadığını, öğretmenlerin 5'i (%25,0) ise velilerle herhangi bir sorun yaşamadığını ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin verdiği bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö4: Aile öğrencinin bu durumunu kabullenmek istemiyor.

Ö10: Evet yaşıyorum. İlk önce aileye çocuğun durumunu anlatıp tanı koydurabilmekçok zor oluyor, aileler kabul etmiyor.

Ö2: Bazen aileler ile iletişim kurmada ve çocuğa yaklaşımları konusunda sorunyaşıyorum bu konuda aileler çok bilinçsiz bir şekilde yaklaşıyor.

Tablo 8. Normal Eğitim Alan Çocukların Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetlerini Alan Öğrencilere Karşı Sınıf İçerisindeki Tutumlarına Yönelik İstatistiki Sonuçlar

Grup	**f**	**%**
Uyumlu davranış gösteriyorlar	13	65,0
Alay ediyorlar	2	10,0
Dışlama davranışı sergiliyorlar	3	15,0
Paylaşım yapmıyorlar	2	10,0
Toplam	20	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi, sınıftaki genel eğitim alan öğrencilerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilere karşı sınıf içindeki tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 12'ye göre her iki grup öğrencilerinin uyum içinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 2'si (%10,0) öğrencilerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenciler ile alay ettiklerini, öğretmenlerden 3'ünün (%15,0) öğrencilerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencileri dışladıklarını ve

öğretmenlerden 2'sinin (%10,0) ise öğrencilerin paylaşım içinde olmadıklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin verdiği bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö8: Çocuklar bu konuda biraz anlayışsız davranıyorlar. O bilmiyor, yapamaz, neden ona kolay soru sordunuz gibi.

Ö10: Fazla ilgi göstermeyip çoğu zaman arkadaş olmayı istemiyorlar. Ö17: Çocuklar biraz dalga geçebiliyor.

Ö5: Oldukça anlayışlılar, duygudaşlık ve hoşgörüyle yaklaşıyorlar.

Tablo 9. Okul İdaresinin Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetleri Uygulamaları Hakkındaki Yetkinliğine İlişkin İstatistiki Sonuçlar

Grup	**f**	**%**
Yeterli buluyorum	12	60,0
Yeterli bulmuyorum	8	40,0
Toplam	20	100

Tablo 9'da görüldüğü gibi, okul idaresinin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri hakkındaki yetkinliği belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin 12'si (%60,0) okul idaresinin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri hakkında yetkin olduğunu, öğretmenlerin 8'i (%40,0) ise okul idaresinin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri hakkında yeterli yetkinliğe sahip olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 10. Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetleri Veren Diğer Sınıf Öğretmenleri ile İş birliği Hakkındaki İstatistiki Sonuçlar

Grup	f	%
İletişim kuruyorum	16	80,0
İletişim kurmuyorum	4	20,0
Toplam	20	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi, bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini veren öğretmenlerin bu hizmetleri veren diğer öğretmenlerle iletişim kurup kurmamaları hakkında öğretmenlerin 16'sının (%80,0) iletişim halinde oldukları, öğretmenlerin 4'ünün (%20,0) ise herhangi bir iletişim içerisinde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 11. Sınıfın Fiziki Durumunun Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetlerine Uygunluğuna Yönelik İstatistiki Sonuçlar

Grup	f	%
Uygun	5	25,0
Uygun değil	15	75,0
Toplam	20	100

Tablo 11'de görüldüğü gibi, bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinin verildiği sınıfların fiziki yapısının uygun olup olmaması hakkında öğretmenlerin 5'inin (%25,0) uygun olduğu, öğretmenlerin 15'inin (%75,0) ise sınıfların bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinin verilmesine uygun olmadığı cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 12. Genel Eğitim Alan Öğrencilerin Aileleri ile Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetlerini Alan Öğrencilerin Ailelerin Kaynaşmasını Destekleyecek Etkinliklere Yönelik İstatistiki sonuçlar

Grup	f	%
Veli toplantıları	10	50,0
Özel günler (doğum günü, yerli malı haftası vb.) için etkinlik	5	25,0
Ortak materyal oluşturma çalışmaları	2	10,0
Hayır düzenlemiyorum	3	15,0
Toplam	20	100

Tablo 12'de görüldüğü gibi, bütünleştirme yoluyla eğitim veren öğretmenlerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrenci aileleri ile bu hizmeti almayan öğrencilerin ailelerinin kaynaşmaları için etkinlik düzenleyip düzenlemedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Verilere göre öğretmenlerin 10'nun (%50,0) veli toplantıları düzenlediği, öğretmenlerin 5'inin (%25,0) bu konuda özel günlerde bir etkinlik düzenlediği, öğretmenlerin 2'sinin (%10,0) ortak bir materyal tasarımı yaparken bir araya geldikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 3'ü (%15,0) ise bu konuda herhangi bir etkinlik düzenlemediği cevabını vermiştir.

Tablo 13. Bütünleştirme Yoluyla Sunulan Eğitim Hizmetlerini Alan Öğrencilerin Daha İyi BirEğitim Almasına Yönelik Öneriler ile İlgili İstatistiki Sonuçlar

Grup	f	%
Materyal desteği sağlanmalı	8	40,0
Sosyal etkinlikler artırılmalı	2	10,0
Daha çok özel zamanayrılmalı	1	5,00
Özel alt sınıflara gönderilmeli	1	5,00
Okula 2 gün gelip diğer günler RAM eğitimi almalı	1	5,00
Dersler ve konular dahasadeleştirilmeli	2	10,0
Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmeti sınıfları gibi sınıflar oluşturulmalı	2	10,0
Sınıftaki birden fazla bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmeti alan öğrenci sayısı azaltılmalı	2	10,0
Önerim yok	1	5,00
Toplam	20	100

Tablo 13'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerine yönelik önerilerinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Verilere göre bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini veren öğretmenlerin 8'i (%40,0) bu sınıflara materyal desteğinin sağlanması gerektiğini, öğretmenlerin 2'si (%10,0) bu konuda sosyal etkinliklerin artırılması gerektiğini, öğretmenlerin 1'i (%5,00) bu öğrencilere daha fazla zaman ayrılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin 1'i (%5,00) bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin özel alt sınıfa gönderilmesi gerektiğini, öğretmenlerin 1'i (%5,00) bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin 2 gün okula gelmesi ve 3 gün ise RAM'da eğitim almasının iyi olacağını, öğretmenlerin 2'si (%10,0) ders ve konuların daha sade olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin 2'si (%10,0) okullarda bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri sınıfları adı altında bağımsız bir sınıfın açılması gerektiğini, öğretmenlerin 2'si (%10,0) sınıfta birden fazla bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencisi varsa bu sayının azaltılması gerektiğini, öğretmenlerin 1'i (%5,00) bu konuda herhangi bir önerisinin olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin verdiği bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö2: Velinin bilgilendirilmesi ve RAM'ın daha iyi şeyler yapabildiğine ikna edilmesi gerekiyor.

Ö6: Bu öğrencilerin sürekli bire bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin müze, sinema, kütüphane, tiyatro, tarihi ve kültürel yerleri ziyaret etmeleri sağlanabilir.

Ö16: Oyun odaklı eğlenerek öğreneceği somut materyallerle desteklenmesi gerektiğinidüşünüyorum.

Ö20: Ben bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerine karşıyım açıkçası. Çünkü çocuk için verimli olmuyor. Bu çocuklarımız için kademeli özel eğitim sınıflarının daha uygun olduğunu düşünüyorum. Yani hafif de olsa bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri yerine özel eğitim sınıfına gitmesi gerek diye düşünüyorum, özellikle de temel derslerde.

Ö17: Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenciler için özel zaman ayırılması şart öğretmen ise sınıfta bu özel zamanı maalesef ayırmada zorluk çekiyor bu konuda iyileştirme çalışmaları yapılabilir ve kaynaştırma öğrencilerine uygun ders materyalleri sağlanması hem öğretmen hem öğrenci açısından zamandan tasarruf etmeyi sağlayacaktır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları verilmiş ve alanyazında bulunan diğer çalışmaların sonuçlarına göre tartışılmıştır. Araştırma sonunda bu araştırma sonuçlarına ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Bu çalışma ilkokul sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada 2021-2022 Eğitim öğretim yılında Zonguldak iline bağlı Çaycuma ilçesinde görev yapmakta olan ve sınıfında bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencisi bulunan yirmi sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır ve veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre bu araştırmaya sekizi erkek, on ikisi kadın öğretmen olmak üzere toplam yirmi öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki kıdem yılları belirlenmeye çalışılmış ve elde dilen verilere göre öğretmenlerin çoğu bir ile on yıl arasında mesleki kıdeme sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü belde veya köylerde görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri sınıflarındaki deneyimlerine göre öğretmenlerin deneyimli oldukları sonucuna varılmıştır. Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri verdikleri yıl itibariye öğretmenlerin tecrübelerine bakıldığında, tecrübeli öğretmenlerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini yapan öğretmenlerin diğerlerine göre fazla olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'si %10,0 1. Sınıfları okutmakta olduğu, 6'sının %30,0 2. Sınıfları okuttuğu, 4'ünün %20,0 3. Sınıfları okuttuğu ve öğretmenlerin 8'inin %40,0 4. Sınıfları okuttuğu görülmektedir. 1. Sınıf okutan öğretmenlerin sayısının düşük bir oranda çıkması özellikle 1. Sınıflarda öğrencilerin okuma ve yazma çalışmaları dikkate alındığından öğrencilerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenciler seviyesinde olup olmadığına daha karar vermedikleri düşünülmektedir. Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinin yapıldığı sınıf mevcutlarına göre 14 sınıfın %70,0 oranında mevcudun 1-20 arası olduğu ve 6 sınıfın %30,0 mevcudunun 21-40 arasında olduğu görülmektedir. Bu verilere göre sınıf mevcutları büyük oranda 1-20 arası olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutlarının az olması öğrenciler ile bire bir ilgilenilmesi yönünden avantajlı olduğu düşünülebilir. Bu sonuçlar Cankaya'nın (2010) sınıfların kalabalık olmasının bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri için uygun olmadığı sonuçları ile Batu'nun (2000) sınıfların mevcudunun bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini olumsuz etkilediği yönündeki araştırma bulguları ile çelişmektedir. Gürgür ve Hasanoğlu

(2019) tarafından yapılan araştırmada da yasal belirlemelere rağmen sınıf mevcudunun kalabalık olması uygulanan bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin engel durumları incelendiğinde, öğrencilerin 8'inin %40,0 zihinsel bir engeli olduğu, öğrencilerin 3'ünün %15,0 bedensel bir engeli olduğu, öğrencilerin 4'ünün %20,0 hem zihinsel hem de bedensel bir engeli olduğu ve öğrencilerin 5'inin %25,0 işitsel bir engelinin olduğu görülmektedir. Bu verilere göre bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, zihinsel engelli öğrenci tanısında olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç ile Cankaya ve Korkmaz'ın (2012) yaptığı araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Söğüt (2017) tarafından yapılan benzer bir araştırmada ise, BEP hazırlarken öğrencilerin engel türüne göre (zihinsel engelli, işitme engelli, otizmli vb.) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Kara'nın (2016) yapmış olduğu araştırmada, hafif derecedeki ortopedik ve zihin engelli öğrencilerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlandırılmasının, öğretmenleri ve sınıf ortamını olumsuz etkilemediği yönündeki bulgusu bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'si %60,0 bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri ile ilgili bir eğitim almadığını belirmiştir. Öğretmenlerin 8'inin ise bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri ile ilgili bir eğitimi aldığı görülmektedir. Önder (2007), Çuhadar (2006), Bilen (2007) ve Vural (2008) yaptıkları araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin yarısı bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri ile ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını ifade ederken yarısının herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Hill ve Reed (1982) tarafından bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri programlarının geliştirilebilmesi için yapılacak en önemli işlerden birisinin de öğretmen eğitimine önem vermek olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Metin, Güleç ve Şahin 2007). Bir başka araştırmada da bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri için alınacak eğitimler için öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri gözlenmektedir (Orel, Zerey ve Töret, 2004; Gözün ve Yıkmış, 2004; Önder, 2007). Başka bir araştırmada da bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri uygulamaları için bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri ile ilgili gerekli hizmet içi eğitimlerin verilmesini önerilmiştir (Berkant ve Atılgan, 2017). Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu'nun (2005) araştırmasında ise bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri uygulamalarında yaşanan sıkıntıları ortadan kaldırmak için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, aday öğretmenlerin de hizmet öncesinde hem teorik hem de uygulamalı derslerle yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Babaoğlan ve Yılmaz (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin

bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri uygulamaları ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitimin alınmadığı gözlenmektedir. Her sınıf öğretmeninin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri uygulamaları ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde bu konu ile ilgili gerekli düzenlemelerin yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini verirken ne gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri kapsamında öğrencilerin uyum sorunu çektiğini, bazı öğrencilerin algılama güçlüğü çektiğini, öğrencilerin davranış bozukluğu gösterdiğini ve bazı öğrencilerin hiperaktif olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konuda yeteri eğitim almadığı, öğrencilerin 1'inde ise %5,00 unutkanlık sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i %40,0 RAM'dan bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri ve öğrenciler ile ilgili yeterli bir yardım aldığını, öğretmenlerin 12'si %60,0 RAM'dan bu konuda yeterli bir yardım ve destek almadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini verdikleri öğrencilerin velileriyle ilgili herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili soru sorulmuştur. Öğretmenlerin 6'sı %30,0 velilerin ilgisiz olduklarını, öğretmenlerin 6'sı %30,0 velilerin öğrencilerin bu durumunu kabullenmediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin 3'ü %15,0 velilerle yeteri kadar iletişim kuramadığını, öğretmenlerin 5'i %25,0 ise velilerle herhangi bir sorun yaşamadığını ifade ettiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel eğitim alan öğrencilerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenciler ile ilgili sınıf içindeki tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin genel olarak uyum içinde olduğu, öğrencilerin 2'sinin %10,0 bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenciler ile alay ettikleri, öğrencilerin 3'ünün %15,0 bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencileri dışladıkları ve öğrencilerin 2'sinin %10,0 ise paylaşım içinde olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer durum Gök'ün (2013) çalışmasında da bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar incelenmiş ve bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencisi ile iletişim sorunlarının yaşandığını, diğer öğrencilerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencisini kabullenemediğini, sınıfların kalabalık olduğunu belirlenmiştir. Benzer şekilde Demir ve Açar (2011) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenleri için öğrencilerin tutumları ile ilgili rehberlik çalışmalarının eksik olduğu vurgulanmıştır. Çulhaoğlu ve Sığırtmaç'ın

(2011) yaptıkları araştırmada ise normal eğitim gören öğrenciler ile bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin birbirlerine karşı tutumlarında ve oyunlarına alma gibi durumlarında sıkıntı yaşanmadığı belirtilmiştir.

Okul idaresinin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri hakkındaki yetkinliğine göre öğretmenlerin 12'si %60,0 gibi çoğunluğu okul idaresinin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri ile ilgili yetkin olduğunu, öğretmenlerin 8'i %40,0 ise okul idaresinin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri hakkında yeterli yetkinliğe sahip olmadığını ifade etmiştir. Sarı ve Bozgeyikli (2003) bu konuda bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerine okul idaresinin destek vermesi ve okul idarecilerinin daha fazla sorumluluk alması gerektiği ifade etmiştir. Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri veren öğretmenlerin bu hizmeti veren diğer öğretmenlerle iletişim kurup kurmamaları hakkında öğretmenlerin 16'sının %80,0 iletişim halinde oldukları, öğretmenlerin 4'ünün %20,0 sinin ise herhangi bir iletişim içerisinde olmadığı sonucuna varılmıştır. Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri verilen sınıfların fiziki yapısının uygun olup olmaması hakkında öğretmenlerin 5'inin %25,0 uygun olduğunu, öğretmenlerin 15'inin %75,0 sınıfların bu hizmetler için uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini veren öğretmenlerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencisi bulunan aileler ile bu hizmeti almayan öğrencisi bulunan ailelerinin kaynaşmaları için etkinlik düzenleyip düzenlemedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Verilere göre öğretmenlerin 10'nun %50,0 veli toplantıları düzenlediği, öğretmenlerin 5'inin %25,0 bu konuda özel günlerde bir etkinlik düzenlediği, öğretmenlerin 2'sinin %10,0 ortak bir materyal tasarımı yaparken bir araya geldikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 3'ü %15,0 ise bu konuda herhangi bir etkinlik düzenlemediği cevabını vermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri ile ilgili önerilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerini veren öğretmenlerin 8'i %40,0 bu sınıflara materyal desteğinin sağlanması gerektiğini, öğretmenlerin 2'si %10,0 bu konuda sosyal etkinliklerin artırılması gerektiğini, öğretmenlerin 1'i %5,00 bu öğrencilere daha fazla zaman ayrılması gerektiğini, Öğretmenlerin 1'i %5,00 bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin özel alt sınıfa gönderilmesi gerektiğini, öğretmenlerin 1'i %5,00 bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan

öğrencilerin 2 gün okula gelmesi ve 3 gün ise RAM'da eğitim almasının iyi olacağını, öğretmenlerin 2'si %10,0 ders ve konuların daha sade olması gerektiğini, öğretmenlerin 2'si %10,0 okullarda bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenciler için bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri sınıfı adı altında bağımsız bir sınıfın açılması gerektiğini, öğretmenlerin 2'si %10,0 sınıfta birden fazla bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencisi varsa bu sayının azaltılması gerektiğini, öğretmenlerin 1'i %5,00 bu konuda herhangi bir önerisinin olmadığını ifade etmiştir.

4.1. Öneriler

Araştırma Sonucuna Dayalı Öneriler

1. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim çalışmaları artırılabilir.
2. Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri kapsamında öğretmenlerin RAM'dan daha fazla destek almaları sağlanabilir.
3. Bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin ailelerine bilgi verici kurslar düzenlenebilir.
4. Okul idaresinin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetleri kapsamında yetkinliği daha da artırılabilir.
5. Sınıfların fiziki yapısı ve sınıfın donanım özellikleri geliştirilebilir.
6. Bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrenciler için daha fazla sosyal etkinlikler planlanmalıdır.

İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerini belirlemek için daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.
2. Farklı araştırma yöntem ve deseni kullanılarak bu araştırma geliştirilebilir.
3. Bu araştırma ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yapılabilir.

KAYNAKLAR

Ataman, A. (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. Yeni Türkiye (Eğitim özel Sayısı), 2(7), 382-389.

Battal, İ. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. Özel Eğitim Dergisi, 2(4), 35-45.

Batu, E. S. (2002). Özürlülerin normal sınıflara kaynaştırılması ve kaynaştırmaya hazırlık. Çoluk Çocuk Dergisi, 15.sayı: 30-31.

Batu, E. S., Kırcaali-İftar, G. (2005). Kaynaştırma. Kök Yayıncılık: Ankara.

Berkant, H., G. & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Journal of Educational Reflections, 1(1), 13- 25.

Bilen, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. Kademede Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(1), 1-16.

Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim Okulu 1-5.Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ile İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi, Zonguldak.

Çulhaoğlu, I. ve Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. International Journal of Early Childhood Special Education, 3(1), 38-65

Değirmenci K., A. ve Tomul, E. (2020) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi Journal of Interdisciplinary Educational Research, 3(7), 144-154.

Demir, M. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3), 719-732.

Diken, İ., Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Özel Eğitim Dergisi, 2(3), 25-39.

Eripek, S. (1986). Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi-Kaynaştırma. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. İlköğretimde kaynaştırma. Ed: S.Eripek, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ersoy, Ö., Avcı, N. (2001), Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri, Özel Eğitim. YA-PA Yayınları: İstanbul.

Fairchild, T. N. ve Henson, F. O. (1993). Engelli Çocuklarda Kaynaştırma Eğitimi. (Çev. Ed. Sezen Ünlü) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ferguson, D.L. ve Ralph, G.R. (1996). The changing role of special educators. A DevelopmentWaiting For A Change. Contemporary Education, 68(1), 49- 51.

Gök, R. (2013). Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 65–77.

Gürgür, H. ve Hasanoğlu Y., G. (2019). Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi:Meta-Etnografik Bir Çalışma. Egitimde Nitel Araştırmalar.

Kara, Z. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 4(2), 55-76.

Kaya, İ. (2005). Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi.

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Kırcaali- İftar, G. (1998). Özel Eğitim Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. No: 561. Eskişehir.

Kuz, T. (2001). Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi. (Uzmanlık tezi). Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, 17, Ankara.

Lewis, R., Doorlag D. (2004). Teaching Special Students in General Education Classroom, Netcang, N.J. U.S.A.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. British Journal of Educational Psycology, 77 (1): 1-24.

Macmillan, D. L. (1982). Mental Retardation In School And Society, USA: Little Brown And Company.

MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

MEB (2010). Okullarımızda (3N 1 K) Neden, Nasıl, Niçin: Kaynaştırma Kılavuzu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1-88, Ankara.

Metin, N., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitim Sonrasında Yeterliliklerinin Belirlenmesi. On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. (http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/279.pdf adresinden 10.02.2022 tarihinde indirilmiştir)

Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(1), 23–33.

Önder, M., (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uygulamaların Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özmen, S. K. (2010). Dikkat eksikliği ve aşırı hareketliliği olan çocuklara yönelik sınıf ortamındaki düzenlemeler. Çağdaş Eğitim Dergisi. 35(379): 24-31.

Özyürek M. (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi. Kök Yayınevi, Ankara:

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 183-203.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,6(1), 41-57.

Sucuoğlu, B. (2006). Etkili kaynaştırma uygulamaları. Ekinoks Yayınevi, Ankara.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları; yaklaşımlar, yöntemler, teknikleri. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Şahbaz, Ü. (1997), Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutumlarının Değişmesinin Etkililiği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Temir, D. (2002). Çocuğu Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Ailelerin Sorunları ve Beklentileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

UNESCO (2009). Inclusion of Children with Disabilities:The Early Childhood Imperative, UNESCO Policy Brief on Early Childhood, 46/April-June. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183156e.pdf adresinden 08.02.2022 tarihinde alınmıştır.

Vural, M. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlamasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Betimlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yıkmış, N. (2006). İl Millî Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

DEĞERLERİMİZİN IŞIĞINDA ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ

Yağmur İrem COŞGUN[1], Dursun AYKUL[2]

ÖZET

Dünyada her yıl 40 milyona yakın çocuk, hak ihlalleriyle yaşamları sürdürmeye çalışmaktadır. Bu ihlaller arasında istismar, psikolojik şiddet ve ihmal yer almaktadır. Çocukların yaşamış olduğu bu travmalar doğrultusunda alması gereken eğitimden de yoksun kaldığı bilinmektedir. Araştırmanın temel amacı, öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin; çocukların sahip oldukları haklarıyla ilgili bilgi düzeylerini tespit etmek, atölye çalışmaları ile öğrencilerin; eğitim etkinlikleri ile öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin bilinç düzeylerinin arttırılmasını sağlamaktır. Araştırmanın problem cümlesini "Değerlerimiz ve çocuk hakları temelli eğitim programı ortaöğretim öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin bilinç düzeylerinin arttırılmasında etkili midir?" oluşturmaktadır.

Araştırmada nitel ve nicel tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeli uygulanmıştır. Burdur ili Merkez ilçesinde yer alan bir ortaöğretim kurumunda öğrenimine devam eden ve gönüllülük esası bağlı olarak seçilen 36 öğrenci "Çocuk Hakları Atölye Çalışma Grubu" içerisinde yer almıştır. Atölye çalışmaları ve literatür bilgileri ışığında "Çocuk Hakları" konulu eğitim programı hazırlanarak ortaöğretim kurumunda 3 farklı sınıf seviyesindeki öğrencilere, ebeveynlerine ve öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmada toplam 100 öğrenci, 73 ebeveyn ve 31 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma genelinde 240 birey sürece dahil olmuştur. Öğrenci, ebeveyn ve öğretmen uygulamalarında özdeğerlendirme öntest-sontest, atölye özdeğerlendirme formu ve üretilen ürünler veri toplama aracı olarak kullanılmış ve analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler doğrultusunda, atölye çalışmalarında toplam 25 slogan ve 12 posterin içerik analizinde 12 değerimiz 59 kez tekrar edilmiş ve en çok sorumluluk (%22,0) değeri vurgulanmıştır. Yapılan araştırmada öğrenciler %58,8, ebeveynler %62,6 ve öğretmenler ise %52,1'i çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve eğitime ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Eğitim sonrası öğrencilerde %95,3, ebeveynlerde %92,7 ve öğretmenlerde %95,8 çocuk hakları konusunda bilinç düzeyinin arttırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında araştırma sürecinde belirlenen hipotezler doğrulanmıştır. Çocuk haklarının korunabilmesi için bu tür eğitim programlarının yıl boyunca yapılması ve

[1]Öğrenci, Mehmet Uzal Sosyal Bilimler Lisesi, Burdur. Email: hopecrumbs@gmail.com.
[2]Öğretmen, Mehmet Uzal Sosyal Bilimler Lisesi, Burdur. Email: aykuldursun@gmail.com.

ülkemizde yaygınlaştırılması çocukların yaşamış oldukları hak kayıplarının önüne geçilmesinde büyük bir öneme sahip olacaktır.

Anahtar Kelimeler: İhlal, eğitim, çocuk hakları.

1.GİRİŞ

1.1. Çocuk Hakları

Çocuk, "bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız" olarak tanımlanmaktadır. 18 yaşına henüz ulaşmamış olan her birey çocuk olarak kabul edilir (TDK, 2005). Çocuk olarak tanımlanan her birey, çocuk haklarına sahiptir. Çocukluk döneminde çocukların gelişimlerinin özel bir evresinde olmaları; siyasal, ekonomik ve hukuksal açıdan statülerinin bulunmaması gibi durumlardan dolayı, çocukların haklarının özel sözleşmeler ile korunması gereği duyulmuştur. Çocuk haklarının korunması, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde birinci dereceden bir sorundur. Toplumların gelişimi ve sürekliliğinin sağlanmasında bir toplumun çocuğa verdiği değer, gelişmişliği ile doğru orantılıdır (Akyüz, 2000).

Çocuk hakları çocuğun eşit, hür bir birey olarak yetişmesinde ve hayata aktif bir şekilde katılmasında büyük bir rol oynar. Çocuk hakları, insan haklarından doğmuş ve insan haklarını temel almıştır. Bu hakların amaçları arasında; tüm çocuklar için ortak olan iyiyi oluşturma, çocuğun bir birey olarak temel hak ve ödevlerini bilmesi, kendisi ile ilgili konularda doğrudan rol alması vardır. Çocuk hakları, kanunen ve toplumsal normlara bağlı olarak, dünya üzerinde çocuk olarak tanımlanan her bireyin sahip olduğu fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve politik açıdan vasıflandırılan hak ve özgürlüklerin hepsini içermekte olan evrensel bir kavramdır (Uçuş, 2009).

Modern anlamda çocukların korunma düşüncesi, Sanayi Devrimi'nin ilk döneminden gelmektedir. Bu doğrultuda, Sanayi Devrimi'nde ortaya çıkan, çocukların ağır şartlar altında çalıştırılmaları sorununa yönelik çocukların korunması düşüncesi, çocuklara yönelik ilk sosyal politika tedbirlerini ortaya çıkarmıştır. Bu tedbirler bazı hukuki düzenlemeler olup, çalışma saatlerinin düşürülmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sanayi Devrimi ile başlayan çocukların korunması düşüncesi, ileriki yıllarda çocuk hakları sözleşmelerinin çıkmasını doğurmuştur (Karakaş ve Çevik, 2016). Çocuk hakları kavramının ortaya çıktığı tarihten günümüze kadar çocuk haklarının tarihsel gelişimi hem dünya hem de Türkiye bağlamında incelendiğinde 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 1963 Türk Çocuk Hakları Bildirisi ve 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi süreçlerin yaşandığı görülmektedir (Erbay, 2013). Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1928 tarihinde 44/25 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve 2 Eylül 1989 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni 14 Eylül 1990 tarihinde imzalamış ve 4058 sayılı onay kanununu 11 Aralık'ta resmi gazetesinde yayımlayarak taraf devletlerden biri olmuştur (URL 1). Sözleşme Türkiye'de 2 Ekim 1995 tarihinde yürürlüğe girmiştir. 54 maddeden oluşan bu

sözleşme, neredeyse 190 ülke tarafından kabul edilmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi hazırlanırken 1959 tarihli Çocuk Hakları Bildirgesi'nde de belirtilen; Çocukların erişkinlerden farklı fiziksel, fizyolojik davranış ve psikolojik özellikleri olduğu; sürekli büyüme ve gelişme gösterdiği bilincinin yerleşmesi, çocukların bakımının bir toplum sorunu olduğu ve bilimsel yaklaşımlarla herkesin bu sorumluluğu yüklenmesi gerektiği'' düşüncesi dikkate alınmıştır (Çakmak, 2013).

Birleşmiş Milletler 2019 yılının raporuna göre, dünyada 272 milyon mülteci bulunmakta ve bu mültecilerin %14'ünü yirmi yaş altı gençler ve çocuk olarak nitelendirilen bireyler oluşturmaktadır. Mülteci çocukların haklarının korunması doğrultusunda Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi büyük önem taşımaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 22.maddesinde, mülteci çocukların haklarının korunmasına yönelik yönergeler yer almaktadır (Kaya, Polat ve Yiğit, 2020).

Çocuk haklarının sınıflandırılmasında hukuksal ve felsefi olmak üzere iki yaklaşım söz konusudur. Felsefi yaklaşımda çocuk hakları; refah hakları, korumacı haklar, yetişkin hakları ve ana-babaya karşı haklar olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır (Ballar, 1998). 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuk hakları; yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları şeklinde sınıflandırılmaktadır (Gülsen ve Uğurlu, 2014).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin benimsenmemesi ve dikkate alınmaması durumu, çocukların ciddi boyutta sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır. Ailedeki ve okuldaki tutarsız ve güven içermeyen ilişkiler, yoksulluk ve diğer pek çok olumsuz durum, çocuklara ciddi zararlar vermektedir. Çocukların bu sebeplerden ötürü maruz kaldığı sorunlardan bazıları: istismar ve ihmal, cinsel sömürü, çalıştırılan çocuklar, aileden yoksun olan çocuklar, madde bağımlısı çocuklar, şiddete uğrayan çocuklardır (Uçuş, 2013). Çocuk istismarı ve ihmali; ebeveynler ya da bakıcı vb. bir erişkin tarafından çocuğa yönetilen, toplumsal kurallar ve de profesyonel kişilerce hasar verici olarak tanımlanan, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümü olarak nitelendirilmektedir (Oral ve ark., 2001). Dünya Sağlık Örgütü 1999 yılında çocuk istismarı ya da çocuğa karşı kötü muameleyi; "sorumluluk, güven ve yetenek ile ilgili genel durumunda çocuğun sağlığına, yaşamına, gelişimine ve değerine zarar verebilen, fiziksel ve/veya emosyonel kötü davranış, ihmal, her türlü ticari çıkar için çocuğun kullanılmasını içeren davranışlar.'' şeklinde tanımlamıştır (Runyan ve ark., 2002). Ülkemizde Adalet Bakanlığı'nın 2019 yılındaki adli istatistiklerine göre 2019 yılında "cinsel dokunulmazlığa karşı suç kapsamında 49057 dava açılmıştır. Bu davaların 22689'u çocuğa yönelik istismar suçu olarak kayıtlara geçmiştir (URL 2).

Bloom (1976) tarafından yapılmış olan araştırma doğrultusunda, çocuklara hakları ile ilgili bilgilerin küçük yaşlardan itibaren öğretilmeye başladığında daha iyi

kavranabileceği, çocukların hak bilincini daha etkili bir şekilde kazanabileceği ortaya çıkmaktadır (Akt.: Senemoğlu, 2001). Çocuk haklarını çocuklara eğitimin ilk basamağı olan ailenin öğretmesi, çocukların kendi haklarını içselleştirmesini sağlayacaktır (Kızılırmak ve Ersoy, 2015).

Covell ve Howe (1999)'a göre çocuk hakları eğitimi, tüm bireylerde haklara saygı duyma tutum ve davranışını geliştirmek için gereklidir. Bu konuda eğitim alan çocukların, almayan çocuklara göre; farklı özellikler taşıyan arkadaşlarını daha çabuk kabul ettikleri, farklılıklara saygı duydukları ve çocuk haklarını daha doğru açıkladıkları görülmüş, çocuk hakları konusunda yapılan eğitimin çocuk haklarına yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir (Akt.: Karaman Kepenekci ve Baydık, 2009). Neslitürk ve Ersoy (2007), çocuk haklarına yönelik yaptıkları araştırmalarında; çocuk hakları öğretim ve uygulamalarını erken yaşlardan itibaren alan çocukların, eğitim almamış çocuklara göre haklarını daha çok bildikleri, başkalarının haklarına da saygı gösterdikleri, empati yapabildikleri ve sorumluluk aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Dinç (2015)'in yaptığı araştırmada ebeveynlerin, çocuk hakları konusunda genel olarak bilgileri olsa da; çocuk haklarının günlük hayatta uygulanabilmesinde yardıma ihtiyacı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kükürtçü (2011) de ebeveynlerin çoğunun çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olduklarını ancak bu bilgilerinin yeterliliğinden emin olmadıkları sonucuna ulaşarak Dinç (2015) ile aynı sonuca varmıştır.

Çocuklar ile bir şekilde yolları kesişen ya da hayatında çocuk barındıran her birey için çocuk hakları hakkında eğitim planlanmalı ve uygulanmalıdır. Çocuk hakları ile ilgili tanıtım kampanyaları, sosyal iletişim reklamları ve tüm kitle iletişim araçlarının olanakları kullanılarak çocuk hakları hakkında topluma karşı bilgilendirme yapılmalı ve bu konuda bilinç oluşturulmalıdır (Polat ve Şahin, 2012).

Çocuğun ikinci evi olan okulda da çocuk haklarına yönelik bilgilendirmeler yapılması ve çocuğun haklarını içselleştirilmesinde yardımcı olunması gerekmektedir. Ancak eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve idarecilerin de çocuk hakları konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Uçuş ve Şahin (2012)'in yapmış olduğu araştırmalarında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk hakları konusunda yeterince bilgi birikiminin olmadıkları, çocuk hakları yönelik yeteri kadar uygulama yapmadıkları, ancak ders müfredatında ele alındığı zaman bu konu hakkında bazı paylaşımlarda bulundukları sonucuna ulaşmışlardır.

1.2. Değerler Eğitimi

Değer kelimesi TDK'de "üstün ve yararlı nitelik" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Dürüst bir hayata yön veren değerler, ulaşılmak istenen ideallerdir ve olması gerekeni ifade ederler. Bireyin işinin ve günlük yaşamının esas bir parçası olan ve bireyin yaşamına anlam katan idealler, seçimler, kararlar ve davranışlara yol gösteren inanç ve kanaatlerdir (Kasapoğlu, 2013). Sosyal denetim mekanizmaları içerisinden en önemlisi olan değerler, toplumsal birlik ve bütünlüğün ayrılmaz unsurları arasındadır. Bireyin hayatındaki neredeyse her şey, bu değerlere göre algılanır ve hayatın anlamı değerler vasıtası ile öğrenilir (Güven, 1999). Toplumsal sorunların arttığı günümüzde sağlıklı bireylerin yetişmesindeki en önemli unsur, değerlerin öğretilmesi ve kazandırılması sürecidir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından değerler eğitimi; "Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitsel gayretler" olarak tanımlanmaktadır (URL 3). Yapılan birçok araştırmada elde edilen veriler, değerler eğitimi uygulamalarının toplumsal yapı üzerinde olumlu sonuç verdiğini göstermektedir. Dilmaç (1999) ve Keskinoğlu (2008), yapmış oldukları araştırmalarında, değerler eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinde anlamlı değişimler oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda, değerler eğitimi yardımı ile birlikte bireylerin topluma sağlıklı bir şekilde adaptasyonları gerçekleşmektedir. Adaptasyon süreci, geleceğimiz olan çocukların hakları korunarak gerçekleştirilirse, toplumda yaşanan sorunlar da bu oranda azalacaktır. Günümüzde toplumların en önemli ve büyük sorunlarından birisi, geleceğimiz olan çocukların haklarının gereği gibi korunamamasından kaynaklanmaktadır.

1.3. Eğitimde Bütünleştirme

Bütünleştirme eğitimi, özel gereksinimi veya engeli olup olmadığına bakılmaksızın; eğitim, sosyal ve kültürel hayat, aktivite ve fırsatları toplum üyeleri ile eşit derecede erişimde güçlük yaşayan tüm bireyleri kapsamaktadır. Bütünleştirme eğitimi çocuğun kendine olan güvenini arttırır, sorumlulukları konusunda bilinç yaratır, olumsuz tutum ve davranışlarında azalma görülür, topluma kabulü artar, ortak yaşam alanlarında beraber yaşamayı öğrenir (URL 4). Yani eğitimde bütünleştirme, çocuklara bu doğrultuda pek çok değer kazandırır. Özel eğitim alanında yaşanan gelişmeler doğrultusunda, gün geçtikçe artan özel gereksinimli öğrenciler, genel eğitim-öğretim sınıflarında eğitim görmektedirler.

Beden, zihin, dil, duygu, sosyal özellikler ve durumlarındaki ayrıcalıkları nedeni ile genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan veya kısmen yararlanabilen çocukların haklarının onlara özel yasalarla yasal güvence altına alınması gerekmektedir (Bıyıklı, 1997). 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 23

maddesinde engelli çocukların hakları ve bu konuda devletin onlara karşı olan sorumluluklarına yer verilmiştir. 23.maddeye göre devlet, zihinsel ya da bedensel engelli çocuklara saygınlıklarını güvence altında tutan, özgüvenlerini geliştirici ve toplumsal yaşama etkin bir biçimde katılmalarını kolaylaştıran bir hayat sağlama yükümlülüğündedir. Başlangıçta özel eğitime tabii tutulan bireylerin ayrı bir ortamda öğrenim görmesi ile başlayan uygulamalar, insan haklarına aykırı bir durum olması nedeniyle zaman içinde sorgulanmaya başlanmıştır (Kırcaali İftar, 1998). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler, çocuklarının gereksinimi olmayan akranları ile öğrenim görmeye hakları olduğunu vurgulamış ve bu doğrultuda girişimlerde bulunmuşlardır. Eğitimcilerde, ebeveynlere bu konuda arka çıkıp, destek olmuşlardır (Eripek, 2005). Tüm bunların sonucunda, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin hem normal akranları ile bir arada olacağı, hem de öğrenim ihtiyaçlarının karşılanacağı ve toplumdan mümkün olduğu kadarı ile az ölçüde ayrı tutulacağı bir eğitim ortamı olan "kaynaştırma eğitimi uygulamaları yürürlüğe girmiştir (Kırcaali İftar, 1998). Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bazı yasal düzenlemeler yapılmasına rağmen kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunların en önemli sebebi, toplumun, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu konuda yeteri kadar bilgi sahibinin olmaması ve çocuğun da bu sebepten ötürü haklarını içselleştirememesinden kaynaklanmaktadır (Nayır ve Karaman Kepenekci, 2013).

Kaynaştırma ile bütünleştirme eğitimleri arasında bazı farklar vardır. Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli bireyler birer konuk öğrenci konumunda olurken, bütünleştirmede özel gereksinimli bireyler sınıf öğrencisi olarak kabul edilir. Okullarda kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflar kaynaştırma sınıfları olarak nitelendirilirken, bütünleştirme eğitiminde her okul, her sınıf birer kaynaştırmadır. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli bireyin okula uyum sağlaması istenirken, bütünleştirme eğitiminde okulun özel gereksinimli öğrenciye uyum sağlaması ilkeleri yer almaktadır. Bütünleştirme eğitimi kapsama alanı daha geniş ilkeler ile öğrencinin toplumla olan entegrasyonunu sağlamaktadır (URL 4).

Özel gereksinimli çocukların aileleri ve yaşıtları ile en çok birlikte olabileceği ve eğitim ihtiyaçlarının en iyi biçimde karşılanabileceği ortamlarda öğrenim görmeleri gayesi ile birçok ülkede kaynaştırma uygulamaları başlamıştır. Kaynaştırma, özel gereksinimlere sahip öğrencilere ve onların öğretmenlerine destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşulu ile bu çocukların akranları ile beraber genel eğitim-öğretim sınıflarında eğitim almaları şeklinde tanımlanır (Kırcaali İftar, 1992). Kaynaştırma uygulamalarının verimliliği ve etkililiğini araştıran pek çok çalışma, akranları ile aynı ortamda eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin, topluma aktif katılım ve yaşam kalitelerini arttırma şanslarının

yükseldiğini göstermektedir (Sucuoğlu, 2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları 1983 senesinde yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile başlatılmış ve o tarihten bu güne kadar artan sayıda özel gereksinimli çocuklar, genel eğitim-öğretim okullarında akranları ile birlikte öğrenim görmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı'nın öncelikli hedefleri arasında yer almakta olan kaynaştırma eğitiminin yaygınlaştırılması doğrultusunda yakın dönemde Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yöneticiler, öğrenciler ve ailelere yönelik bir kılavuzun hazırlanması, önemli bir adım olmuştur (MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2010a). 2002 yılında yapılan Türkiye Özürlüler Araştırması'na göre, Türkiye'deki toplam nüfusun %12,29'unu özel gereksinimli bireyler oluşturmaktadır (TÜİK, 2009). 2009-2010 yılında ilköğretimde 71142 ve ortaöğretimde 5062 olmak üzere toplam 76204 öğrenci, kaynaştırma eğitim yolu ile öğrenim görmüştür. Genel eğitim okullarının içinde yer almakta olan özel eğitim sınıflarında ise 15712 özel gereksinimli öğrenci öğrenim görmüştür (MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2010b).

1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 23.maddesinde özel gereksinimli bireylerin hakları ve devletin özel gereksinimli çocuklara karşı olan yükümlülüklerine yer verilmiştir. Bu hakların özel gereksinimli çocuklara öğretilmesi oldukça önemlidir. Özel gereksinimli çocuklara kendi haklarının öğretilmesi sorumluluğu bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerine düşmektedir. Özel gereksinimli bireylere kendi haklarının öğretilmesi, onların haklarını daha kolay içselleştirebilmesine olanak sağlayacaktır. Dolayısıyla ebeveynlerin ve öğretmenlerin; özel gereksinimli çocukların hakları, kaynaştırma eğitimi ve eğitimde bütünleştirme uygulamaları hakkında eğitim alıp yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu hakların ve eğitimde bütünleştirme uygulamalarının ebeveyn, öğretmen ve çocuklar tarafından öğrenilmesi onlara birçok değer de kazandıracaktır ve değerler bu konuda bilinç oluşturmada oldukça önemli bir rol oynayacaktır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların sahip olduğu hakları ne ölçüde bildiğini tespit edip; eğitim etkinlikleri ile öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlerin çocuk hakları ve değerler eğitimi hakkındaki bilinç düzeylerinin arttırılmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda "Değerlerimiz ve çocuk hakları temelli eğitim programı ortaöğretim öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin bilinç düzeylerinin arttırılmasında etkili midir?" araştırma sorusuna cevaplar aranmıştır.

Araştırmanın amacı ve sorusu doğrultusunda oluşturulan hipotezler aşağıda yer almaktadır.
1. Toplumumuzda çocukların sahip olduğu haklar yeterince bilinmemektedir.
2. Toplumda eğitim faaliyetleri ile çocuk hakları konusunda bilinç oluşturulur.

2. YÖNTEM

Araştırma, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Creswell'e (2008) göre karma araştırma yöntemi nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak kullanılması, araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmaktadır (Akt.: Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Ayrıca karma yöntemle araştırma yapmak araştırmacıya çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirme imkanı tanımaktadır (Akt.: Baki, Gökçek, 2012).

2.1. Çalışma Grubu/Evren/Örneklem:

Araştırmanın evrenini ortaöğretim öğrencileri, ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Burdur ili merkezinde sınavla öğrenci alan bir lisede öğrenimine devam eden 100 öğrenci ve 73 ebeveyn ile 31 öğretmen oluşturmaktadır.

2.2. Atölye Çalışma Grubu:

Atölye çalışma grubu 36 öğrenciden oluşmaktadır. Atölye çalışma grubu kendilerini daha iyi yansıtabilmeleri için özellikle 18 yaşını doldurmamış ve gönüllü olan çocuklardan oluşturulmuştur. Ayrıca yapılan çalışmaların tamamı Web 2.0 araçları kullanılarak çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmiş ve grup üyeleriyle paylaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları:

Araştırmanın literatürü içerisinde yer alan veriler; internet kaynakları, dergi, makale, kitap ve Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi taranarak oluşturulmuştur. Veri elde etmek için Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan formlar; çevrimiçi koşullarda uzman görüşleri alınarak, araştırmacı tarafından son şekli verilerek hazırlanmıştır. Form maddeleri 3'lü likert tipinde; "evet", "kısmen" ve "hayır" olacak şekilde değerlendirilmiştir.

- Çocuk Hakları Öğrenci Özdeğerlendirme Formu araştırma sürecinde katılımcıların çocuk haklarına yönelik bilgi ve farkındalıklarını belirlemek

amacıyla hazırlanmıştır. Form hazırlama sürecinde öncelikle soru havuzu hazırlanmış, seçilen 25 soru; 20 kişilik öğrenci grubuna uygulanmış, elde edilen veriler ve uzman görüşleri doğrultusunda soru sayısı 13'e indirgenmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgiler (cinsiyet, okul no, sınıf seviyesi) ve öntest-sontest soruları yer almaktadır. Form 3'lü likert tipinde (evet, kısmen ve hayır) ve 13 madde olarak Web 2.0 araçlarıyla çevrimiçi şeklinde hazırlanmıştır. Öğrencilere yönelik hazırlanan "Çocuk Hakları" konulu sunumun öncesinde öntest olarak; sunum sonrasında ise sontest olarak uygulanmış ve çevrimiçi ortamda paylaşılan link doğrultusunda veriler elde edilmiştir.

- Çocuk Hakları Veli Özdeğerlendirme Formu araştırmacı tarafından uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda 3'lü likert tipi (evet, kısmen ve hayır) ve 13 soru şeklinde Web 2.0 araçlarıyla çevrimiçi olarak hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgiler (ebeveynlik durumu, eğitim düzeyiniz, mesleğiniz, çocuğunuzun sınıfı, okul numarası ve cinsiyeti) ve öntest-sontest soruları yer almaktadır. Velilere yönelik hazırlanan "Çocuk Hakları" konulu sunumun öncesinde öntest olarak; sunum sonrasında ise sontest olarak uygulanmış ve çevrimiçi ortamda paylaşılan link doğrultusunda veriler elde edilmiştir.
- Çocuk Hakları Öğretmen Özdeğerlendirme Formu araştırmacı tarafından uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda 3'lü likert tipi (evet, kısmen ve hayır) ve 13 soru olarak Web 2.0 araçlarıyla çevrimiçi şekilde hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgiler (adınız-soyadınız, cinsiyetiniz, branşınız ve öğretmenlikte çalışma süreniz) ve öntest-sontest soruları yer almaktadır. Öğretmenlere yönelik hazırlanan "Çocuk Hakları" konulu sunumun öncesinde öntest formu; sunum sonrasında ise sontest formu uygulanmış ve çevrimiçi ortamda paylaşılan link doğrultusunda veriler elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Atölye çalışma grubunun üretmiş olduğu ürünler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve tablolaştırılmıştır. Elde edilen nicel veriler Microsoft Office Excel 2016 programı ile düzenlenerek IBM tarafından geliştirilen SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Öntest-Sontest sonuçları paket programda yer alan Wilcoxon testi ile değerlendirilmiştir. Analiz ve yorumlar çevrimiçi ortam doğrultusunda ilimizde yer alan üniversite ile iletişim kurularak uzman öğretim görevlilerinin görüşleri alınmıştır. Özdeğerlendirme Öntest ve Sontest Formunu dolduran öğrencilere, velilere ve öğretmenlere, ilişkin istatistiki veriler tablolaştırılmış ve grafiklere yer verilmiştir.

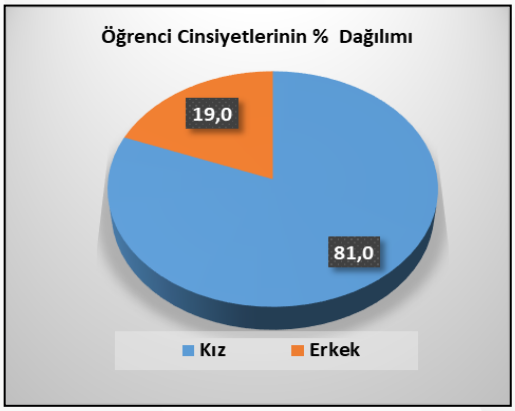
2.5.Araştırma Süreci ve Atölye Çalışmalarının Uygulanması

Araştırma süreci literatür taraması ile başlatılarak projenin ana hatları belirlenmiştir. Projenin uygulanacağı okulda ilk olarak atölye çalışma grubuna yönelik çevrimiçi ortamlarda bilgilendirmeler yapılması doğrultusunda 36 kişiden oluşan atölye grubu oluşturulmuştur. Bu atölye grubunun oluşturulması ve üretim süreci 10 hafta sürmüştür. İlk 4 hafta öğrenci seçimi ve araştırma konusu ve süreci hakkında bilgilendirilmesi, diğer 6 hafta ise atölye ürünlerinin üretim safhasını oluşturmaktadır. Atölye grubunda yer alan öğrenciler ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda sloganların ve posterlerin üretimini gerçekleştirdi. Projenin ikinci aşamasında araştırmanın yapılacağı okulun öğrencilerine, ebeveynlerine ve öğretmenlerine "Çocuk Hakları" konusunda eğitim programı gerekli izinlerin alınmasından sonra 3 hafta çevrimiçi ortamda gerçekleştirildi. Eğitim programında öntest-sontest uygulaması, sunum ve video gösterisi yapıldı.

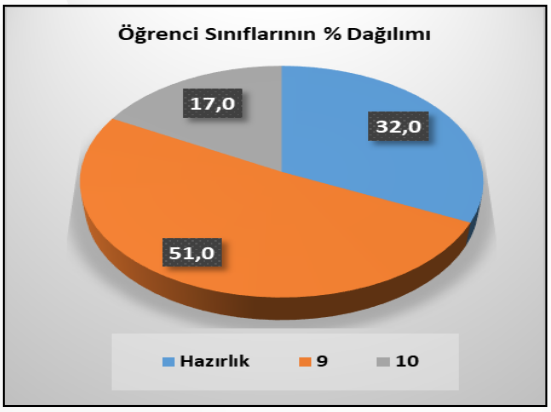
3. BULGULAR

3.1.Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Araştırma sürecine nicel veriler öğrenci, veli ve öğretmenler doğrultusunda elde edilmiştir. Çocuk hakları öğrenci özdeğerlendirme formu ile %81,0'ı kız, %19,0'ı erkek öğrenciden veriler toplanmıştır. Sınıf bağlamında ise öğrencilerin %32,0'ı hazırlık, %51,0'ı 9. sınıf ve %17,0'ı ise 10. sınıftır. Araştırma uygulamalarına toplam 100 öğrenci katılmıştır. Öğrenci demografik bilgileri şekil 1 ve 2'de verilmiştir.



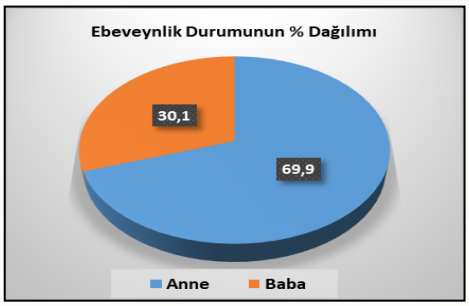
Şekil 1. Özdeğerlendirme Formu Öğrenci Dağılımı



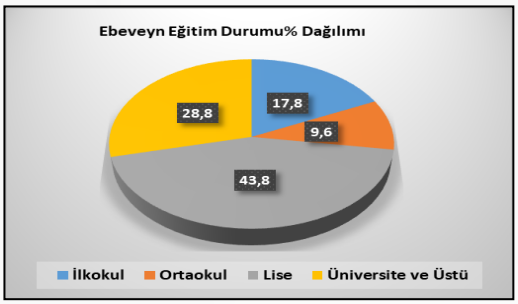
Şekil 2. Özdeğerlendirme Formu Öğrenci Sınıf Dağılımı

Çocuk hakları veli özdeğerlendirme formu öntesti ve sontesti dolduran ve eğitim programına katılan ebeveynlerin %69,9'u (f:51) anne ve %30,1'i (f:22) ise

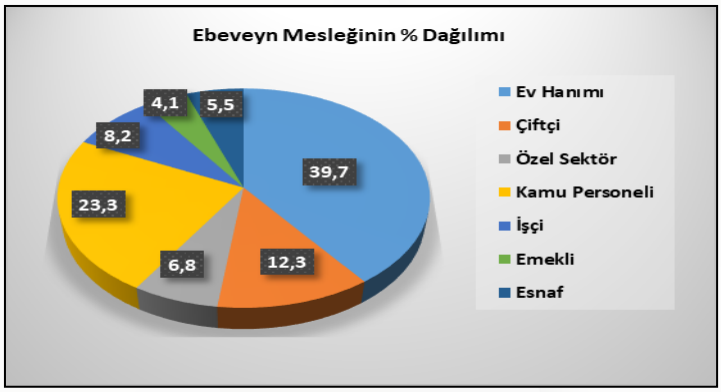
babadır. Ebeveynlerin toplam dağılımı ise 73 kişidir. Ayrıca ebeveynlerin %17,8'i (f:13) ilkokul, %9,6'sı (f:7) ortaokul, %43,8'i (f:32) lise ve %28,8'i (f:21) üniversite ve üstü eğitim kurumlarından mezun olmuşlardır. Ebeveynlerin 39,7'si (f:29) ev hanımı, %23,3'ü (f:17) kamu personeli, %12,3'ü (f:9) çiftçi, %8,2'si (f:6) işçi, %6,8'i (f:5) özel sektör, %5,5'i (f:4) esnaf ve %4,1'i (f:3) emeklidir. Ebeveynlerin demografik özellikleri şekil 3, 4 ve 5'te verilmiştir.



Şekil 3. Ebeveynlerin dağılım özellikleri

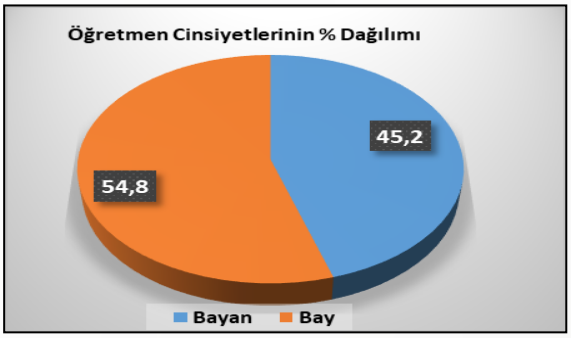


Şekil 4. Ebeveynlerin eğitim durumları

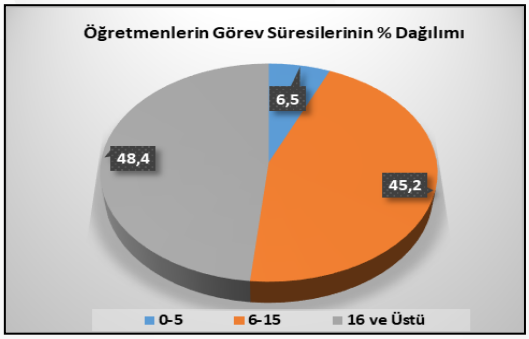


Şekil 5. Araştırmaya katılan ebeveynlerin mesleki dağılımı

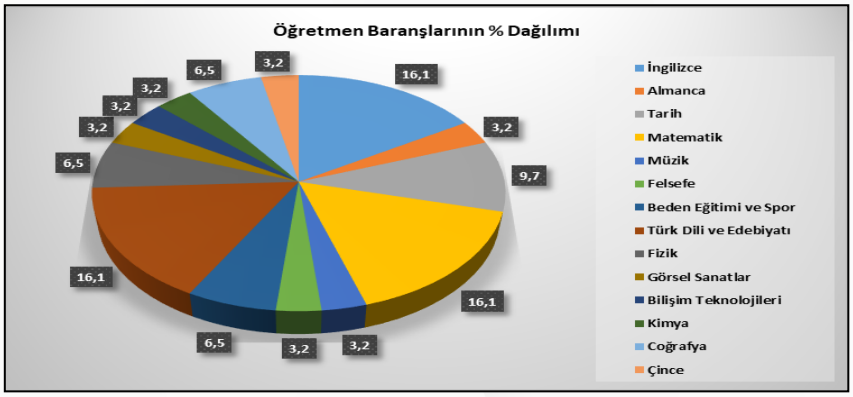
Çocuk hakları öğretmen özdeğerlendirme formu öntestini ve sontestini doldurarak eğitim programına katılan öğretmenlerin %45,2'si (f:14) kadın ve %54,8'i (f:17) ise erkektir. Görev süresi bağlamında öğretmenlerin %48,4'ü (f:15) 16 yıl ve üstü, %45,2'si (f:14) 6-15 yıl ve %6,5'i (f:2) ise 0-5 yıldır. Öğretmenlerin branşları ise şöyledir: İngilizce-Matematik-Türk Dili ve Edebiyatı %16,1'i (f:5) olarak 5'er branş, Tarih %9,7 (f:3), Coğrafya-Fizik-Beden Eğitimi ve Spor %6,5 olarak 2'şer branş, Müzik, Almanca, Felsefe, Görsel Sanatlar, Kimya, Bilişim Teknolojileri ve Çince %3,2 olarak 1'er branştır. Araştırma sürecine katılan toplam öğretmen sayısı 31'dir. Öğretmenlerin dağılımına yönelik oluşturulan şekil 6, 7 ve 8'de verilmiştir.



Şekil 6.Öğretmenlerin dağılım özellikleri dağılımı



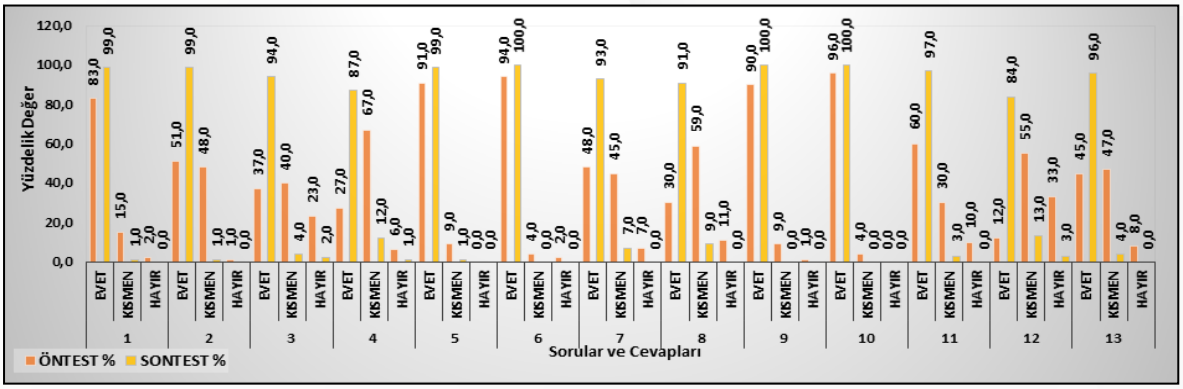
Şekil 7.Öğretmenlerin görev süreleri



Şekil 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımı

3.2.Araştırma Katılımcılarının Özdeğerlendirme Form Bulguları

Araştırma sürecine içerinde yer alan katılımcılara ilişkin istatistiki veriler yer almaktadır.



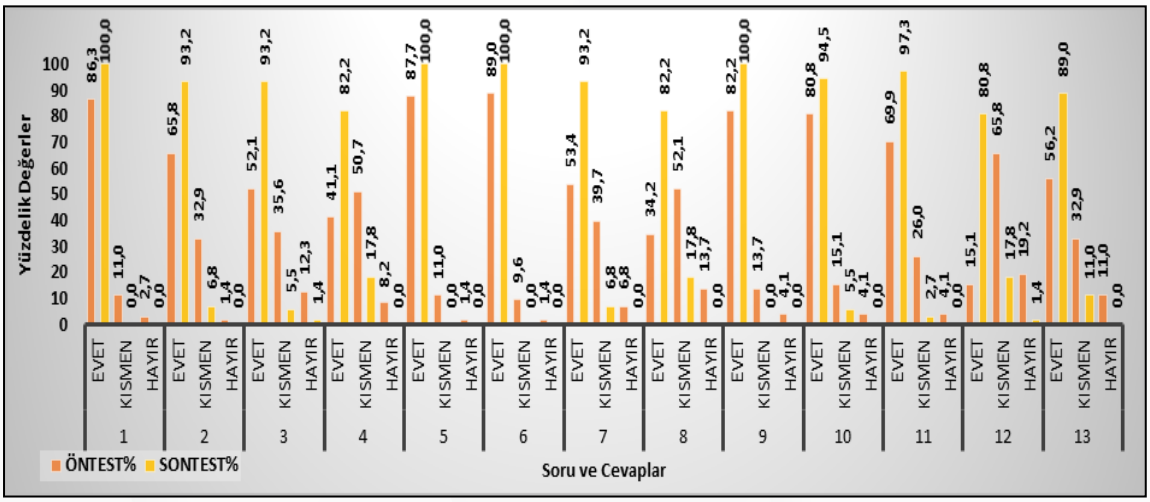
Şekil 9. Öğrenci Özdeğerlendirme Formu Öntest ve Sontest Sonuçları

100 öğrenciye uygulanan öntest ve sontestlerden elde edilen verilere ilişkin Şekil 9'da; tüm sorularda son test lehine "evet" cevaplarının yükseldiği görülmektedir. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Wilcoxon testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir. Araştırma örneklemi parametrik istatistikleri kullanacak kadar geniş olmasına rağmen kullanılan ölçek ordinal düzeyde veri topladığı için Bağımlı Gruplar t Testinin non-parametrik karşılığı olan Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Tablo 1. Öğrenci Öntest-Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	z	p
Sontest-Öntest	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-8,694	0,00
	Pozitif Sıra	100	50,50	5050,00		

Tablo 1'e göre Wilcoxon işaretli sıra toplamı testi sonucuna göre ön test puanı sırası, son test puanı sırasından daha yukarıda olan hiçbir öğrenci yoktur (negatif sıra=0). 100 öğrencinin tamamının son test sırası, ön testteki sırasından daha yüksektir (pozitif sıra =100). Çocuk hakları eğitim programı öncesinde uygulanan özdeğerlendirme formu ön test sonuçları ile eğitim faaliyeti sorasında uygulanan sontest sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu (z=-8,694 ve p<0,05) görülmektedir.



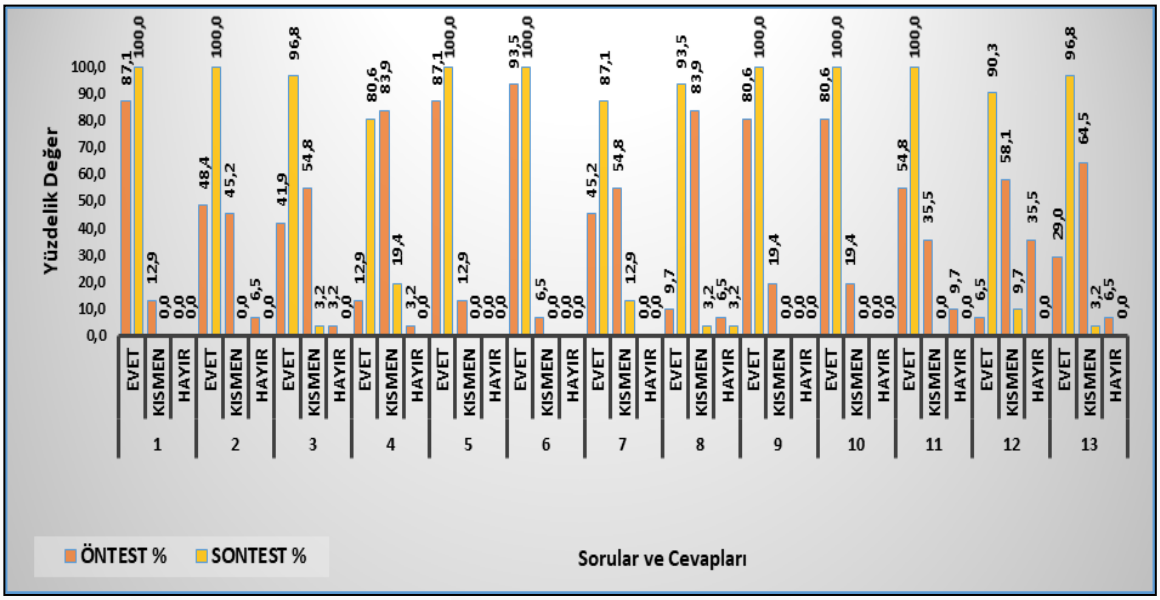
Şekil 10. Veli Özdeğerlendirme Formu Öntest ve Sontest Sonuçları

73 veliye uygulanan öntest ve sontestlerden elde edilen verilere ilişkin şekil 10'da; tüm sorularda son test lehine "evet" cevaplarının yükseldiği görülmektedir. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Wilcoxon testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar tablo 4'te verilmiştir

Tablo 2. Veli (ÇHVÖF) Öntest-Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	z	p
Sontest-Öntest	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-7,440	0,00
	Pozitif Sıra	73	37,00	2701,00		

Tablo 2'ye göre Wilcoxon işaretli sıra toplamı testi sonucuna göre ön test puanı sırası, son test puanı sırasından daha yukarıda olan hiçbir veli yoktur (negatif sıra=0). 73 velinin tamamının son test sırası, ön testteki sırasından daha yüksektir (pozitif sıra =73). Çocuk hakları eğitim programı öncesinde uygulanan özdeğerlendirme formu ön test sonuçları ile eğitim faaliyeti sorasında uygulanan sontest sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu (z=-7,440 ve p<0,05) görülmektedir.



Şekil 11. Öğretmen Özdeğerlendirme Formu Öntest ve Sontest Sonuçları

31 öğretmene uygulanan öntest ve sontestlerden elde edilen verilere ilişkin Şekil 11'de; tüm sorularda sontest lehine "evet" cevaplarının yükseldiği görülmektedir. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Wilcoxon testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen (ÇHÖĞÖF) Öntest-Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	z	p
Sontest-Öntest	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-4,869	0,00
	Pozitif Sıra	31	16,00	5050,00		

Tablo 3'e göre Wilcoxon işaretli sıra toplamı testi sonucuna göre ön test puanı sırası, son test puanı sırasından daha yukarıda olan hiçbir öğretmen yoktur (negatif sıra=0). 31 öğretmenin tamamının son test sırası, ön testteki sırasından daha yüksektir (pozitif sıra =31). Çocuk hakları eğitim programı öncesinde uygulanan özdeğerlendirme formu ön test sonuçları ile eğitim faaliyeti sorasında uygulanan sontest sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($z=-4,869$ ve $p<0,05$) görülmektedir.

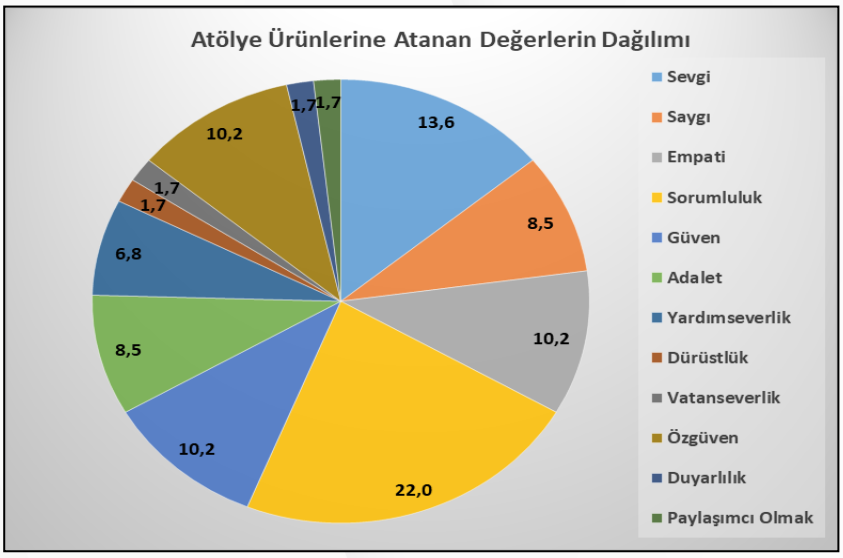
3.3. Atölye Çalışma Grubu İçerik Analizi Sonuçları

Atölye çalışma grubunda yer alan öğrenciler tarafından üretilen ürünlerin içerik analizi sonuçları verilmiştir. Atölye Çalışma Grubunda yer alan 36 öğrenci, 25 slogan ve 12 poster üretmişlerdir. Öğrenciler üretmiş olduğu ürünlerde 12 değerimizi 59 kez ürünlerinde kullanmışlardır. Bu bağlamda en çok vurgulanan değer sorumluluk (%22.0) olmuştur. Vurgulanan değerlere ilişkin içerik analizi sonuçları tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Atölye Ürünleri İçerik Analizi

Değerler	**f**	**%**
Sevgi	8	13,6
Saygı	5	8,5
Empati	6	10,2
Sorumluluk	13	22,0
Güven	6	10,2
Adalet	5	8,5
Yardımseverlik	6	10,2
Dürüstlük	1	1,7
Vatanseverlik	1	1,7
Özgüven	6	10,2
Duyarlılık	1	1,7
Paylaşımcı Olmak	1	1,7

Atölye çalışmalarına katılan 36 öğrenci yaratıcı yazma teknikleri üretilen sloganlar ve Web 2.0 araçlarıyla üretilen posterlerde en çok sorumluluk (%22,0) değeri atanmıştır. En az vatanseverlik (%1,7), dürüstlük (%1,7), duyarlılık (%1,7) ve paylaşımcı olmak (%1,7) değerleri atanmıştır. Ürünlere atanan değerler ile ilgili dağılıma şekil 13'de yer verilmiştir.



Şekil 13. Atölyede üretilen ürünlere atanan değer oranları

4. SONUÇ

Atölye çalışmaları doğrultusunda yaratıcı yazma teknikleriyle ve Web 2.0 araçlarıyla üretilen ürünler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda Çocuk Hakları Atölye Çalışma Grubunda yer alan 36 öğrenci, 25 slogan ve 12 poster üretmişlerdir. Öğrenciler üretmiş olduğu ürünlerde 12 değerimizi 59 kez ürünlerinde kullanmışlardır. Bu bağlamda en çok vurgulanan değer sorumluluk (%22.0) olmuştur.

Araştırma sürecinde belirlenmiş olan "Değerlerimiz ve çocuk hakları temelli eğitim programı ortaöğretim öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin bilinç düzeylerinin arttırılmasında etkili midir?" araştırma sorusu doğrultusunda yapılan çalışmalar ve toplanan verilerin analizi sonrasında eğitim faaliyetinin etkili olup olmadığını öntest-sontest tek grup modeli ile tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin grafiklerindeki dağılım doğrultusunda son testler lehine "evet" cevaplarında ciddi bir artışın olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan öntest-sontest karşılaştırmalarındaki toplam puan sıralamalarında son testler lehine anlamlı farklılık olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmıştır. Bu sonuçlar öğrenci, veli ve öğretmene uygulanan eğitim faaliyeti sonrasında çocuk haklarına yönelik farkındalık oluşturucu nitelikte olduğunu göstermiştir. Öğrenci öz değerlendirme formu öntest ve sontest sonrasında eğitim faaliyetinin özellikle çocuk hakları konusunda farkındalıklarının arttığı (sontest %99), bu hakların özel sözleşmelerle düzenlendiği (sontest %94), ülkemizde hangi kanunlarla çocuk haklarının düzenlendiği (sontest %87), engelli çocukların haklarının neler olduğu (sontest %93), şiddet, ihmal ve istismar durumunda nelerin yapılması gerektiği (sontest %97), mülteci çocukların haklarının neler olduğu (sontest %96) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin %58,8 olan çocuk hakları konusundaki bilinç düzeyleri eğitim sonrasında %95,3 seviyesine ulaşmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıra toplamı testi sonucuna göre ön test puanı sırası, sontest puanı sırasından daha yukarıda olan hiçbir öğrenci yoktur. 100 öğrencinin tamamının sontest sırası öntestteki sırasından daha yüksektir. Çocuk hakları eğitim programı öncesinde uygulanan özdeğerlendirme formu öntest sonuçları ile eğitim faaliyeti sonrasında uygulanan sontest sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($z=-8,694$ ve $p<0,05$) görülmektedir.

Ebeveynlere yönelik yapılan çocuk hakları eğitimi öntest ve sontest formuna göre, velilerin çocuk hakları konusunda sahip oldukları bilgilerinin eğitim sonrasında daha da arttığı(sontest %93,2), bu haklarının özel sözleşmeyle düzenlendiği (sontest %93,2), ülkemizde hangi kanunlarla çocuk haklarının düzenlendiği (sontest %82,2), çocuklar hakkında ayrım gözetmeksizin hepsinin aynı

haklara sahip olduğunu (sontest %100), çocuklara yönelik yapılan şiddet, ihmal ve istismar konusunda bilgi sahibi ve böyle bir durumda ne yapmaları gerektiği konusunda (sontest %97,3) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerin %62,6 olan çocuk hakları konusundaki bilinç düzeyleri eğitim sonrasında %92,7 seviyesine ulaşmıştır. Sonuç doğrultusunda ebeveynlerin kendi çocuklarının hakları hakkında yeterince bilgilerinin olmaması düşündürücü bir durumdur. Öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıra toplamı testi sonucuna göre 73 ebeveynin tamamının sontest sırası, öntestteki sırasından daha yüksektir. Çocuk hakları eğitim programı öncesinde uygulanan özdeğerlendirme formu ön test sonuçları ile eğitim faaliyeti sorasında uygulanan sontest sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($z=-7,440$ ve $p<0,05$) görülmektedir.

Öğretmenlere yönelik yapılan çocuk hakları eğitimi öntest ve sontest formuna göre, çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olduklarını ancak verilen eğitim sonrasında bilgi-lerinin daha da arttığı, elde edilen veriler doğrultusunda ifade edilebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin %52,1 olan çocuk hakları konusundaki bilinç düzeyleri eğitim sonrasında %95,3 seviyesine ulaşmıştır. Öğretmenlerin çocuk hakları konusun-daki bilinç düzeylerinin öğrenciler ve ebeveynlerinden düşük olması düşündürücü bir durumdur. Öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına yö-nelik yapılan Wilcoxon işaretli sıra toplamı testi sonucuna göre 31 öğretmenin tama-mının sontest sırası, öntestteki sırasından daha yüksektir. Çocuk hakları eğitim prog-ramı öncesinde uygulanan özdeğerlendirme formu öntest sonuçları ile eğitim faaliyeti sorasında uygulanan sontest sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık oldu-ğu ($z=-4,87$ ve $p<0,05$) görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Gönüllü olarak atölye çalışma grubu içerisinde yer alan öğrencilerin üretmiş oldukları ürünlerinin analiz sonuçlarına göre, öğrenciler çocuk olarak tanımlandıkları için kendi küçüklerinin sorumluluğu ve büyükleri tarafından kendilerinin sorumluluklarının alınması gerektiği şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuç Covell ve Howe (1999) ve Neslitürk ve Ersoy (2007) tarafından yapılan araştırmada elde edilen sonuçla uyuşmaktadır. Covell ve Howe (1999) ve Neslitürk ve Ersoy (2007) araştırmalarında çocuk hakları konusunda öğretim ve uygulama süreçlerini erken yaşlardan itibaren alan çocukların haklarını daha çok bildikleri, başkalarının haklarına da saygı gösterdikleri, empati yapabildikleri ve sorumluluk aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilere yönelik yapılan eğitim faaliyetlerinden elde edilen sonuçların analizleriyle, Bloom (1976), Covel ve Howe (1999), Neslitürk ve Ersoy (2007) yapmış oldukları çalış-malarda çocuklara haklarına yönelik eğitim faaliyeti düzenlenerek bu hakları içselleş-tirmeleri gerektiği ve çevresindeki çocuklara saygı, empati ve sorumluluk bilinciyle yaklaşabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları ile araştırmada elde edilen sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Dinç (2015) yapmış olduğu araştırmasında, ebeveynlerin çocuk hakları konusun-da genel olarak bilgileri olsa da, çocuk haklarının günlük hayatta uygulanabilmesinde yardıma ihtiyacı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı sonuca Kent Kükürtçü (2011) yap-mış olduğu araştırmada da ulaşmıştır. Kent Kükürtçü (2011), ebeveynlerin çoğunluğu-nun çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olduklarını ancak bu bilgilerinin yeterliliğin-den emin olmadıklarını görmüştür. Kızılırmak ve Ersoy (2015) araştırmalarında "çocuk kendi haklarını ilk olarak ailesinden öğreneceği için eğitim çalışmalarının merkezinde ailelerin olması gerektiğini" vurgulamışlardır. Bu araştırma sonuçları ile araştırmada elde edilen sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Uçuş ve Şahin'in 2012 yılında yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, öğret-menlerin ve okul idarecilerinin çocuk hakları konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları, çocuk haklarına yönelik herhangi bir uygulama yapmadıklarını ancak ders programında ele alındığı zaman paylaşımlarda bulundukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağ-lamda öğretmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları sonucunda elde edilen verilerin analizleriyle Uçuş ve Şahin'in (2012) yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Ayrıca;

1. Çocuk hakları konusunda etkili ve verimli bir eğitim çalışması için bütüncül bir yakla-şımla öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlerin aynı eğitim programının uygulanması doğ-rultusunda farkındalık düzeyleri daha da arttırılabilir.
2. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm kademelerin ders müfredatlarına çocuk hakla-rına yönelik konu dağılımlarının eklenmesi, çocuk haklarının hem öğretmen hem de öğrenciler bünyesinde daha fazla içselleştirilebilir.
3. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm eğitim kurumlarında çocuk haklarına yönelik bir ders tanımlaması yapılabilir.
4. Dezavantajlı çocukların haklarına yönelik toplumda daha çok farkındalık yaratılması için kamu spotlarının etkin bir şekilde kullanılması, bu konu hakkında bilinç yaratmada etkili olabilir.
5. Çocuk haklarının ihmal, istismar ve şiddet ile ihlal edilmesi durumlarında müdahale ve karar mekanizmalarının daha etkin ve hızlı bir şekilde çalıştırılması için ortak bir bi-rim oluşturulması bu olayların engellenmesinde etkili olabilir.

KAYNAKLAR

Kitaplar

Akyüz, E. (2000). Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması. Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

Ballar, Suat (1998). Çocuk Hakları, Beta Basım Yayın Dağıtım.

Bloom, B.S. Stability and Change in Human Characteristics. New York. Mc Craw-Hill Book Company (1976). Human Characterites and School learning, New York, Mc Craw-Hill Book Company, 1964.

Eripek, S. (2005), Özel Eğitim. Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Ders Kitabı, Ed.: S. Eripek, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No:756.

Güven, Sami (1999). Toplum Bilim. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri, Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Neslitürk, S. ve Ersoy, F. (2007). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine Yönelik Görüşleri, Eğitimde Kuram ve Uygulama. 3(2), 245–257.

Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe Sözlük, Akşam Sanat Okulu Matbaası, Ankara, S.444-495.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2009). Türkiye özürlüler araştırması 2002. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.

Dergi Makalesi

Baki, A., Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42), 001-021.

Bıyıklı, L. (1997). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar. Millî Eğitim Dergisi, 6, 30–33.

Covell, K. and Howe, R. B. (1999). The İmpact Of Children's Rights Education: A Canadian Study. International Journal of Children's Rights, 7(2), 171-183.

Creswell, J. W. (2008). Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. International Pearson Merril Prentice Hall.

Çakmak, E. (2013). Çocuk Hakları ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 10(22), 209-224.

Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve eğitimin ahlaki olgunluk ölçeği ile sınanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi 3(1),7-25.

Erbay, E. (2013). Türkiye'de Çocuk İşçiliğinin Büyük Resmi. Toplum ve Sosyal Hizmet, 24(1), 157-168.

Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 2(1), 65-86.

Karakaş, B. & Çevik, Ö. C.(2016). Çocuk Refahı: Çocuk Hakları Perspektifinden Bir Değerlendirme. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18 (3) , 887-906.

Karaman-Kepenekci , Y., Baydık, B. (2009). Attitudes Of The Teacher Candidates Of Mentally Handicapped Children About Children's Rights. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 42 (1) , 329-350.

Kasapoğlu, H.(2013). Okulda Değer Eğitimi ve Hikayeler, Millî Eğitim Dergisi, 43(198), 97-109.

Kaya, S., Güzel Polat, Özlem, & Yiğit, R. (2020). Evrensel Çocuk Hakları Kapsamında Mülteci Çocuklar. Sağlık Ve Yaşam Bilimleri Dergisi, 2(2), 79-84.

Kent Kükürtçü, S. (2011). 5-6 yaş çocuklarının ailelerin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keskinoğlu, M. Ş. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. Eğitim ve Bilim, 16(86), 45-50.

Nayır, F. & Karaman Kepenekci, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri . Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3 (2) , 69-89.

Oral, R., Can, D., Kaplan, S., Polat, S., Ateş, N., Çetin, G. ve diğerleri. (2001). "Child abuse in Turkey: An Experience in Overcome Denial and A Description of 50 Cases", Child Abuse Neglect, 25, 279-290.

Runyan D, Corrine W, Ikeda R, et al.(2002).Child abuse and neglect by parents and other caregivers. In: World report on violence and health. Krug EG, Dahlberg LL, Mercy JA.(eds). World Health Organization, Geneva,page.57-86.

Senemoğlu, N. (2001). Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar Eğitim Sorunları. Millî Eğitim Eğitim Sanat- Kültür Dergisi, sayı:151.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (02).

Şahi ̇n, S , Polat, O. (2012). Türkiye'de ve Dünyadaki Gelişmiş Ülkelerde Çocuk Katılım Hakkı Algısının ve Uygulamalarının Karşılaştırılması. Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 275-282.

Uçuş, Ş., Şahin, A. E.,(2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerini görüşleri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 25-41.

Uğurlu, Z. & Gülsen, İ.(2014). Çocuk Hakları ve Hukuki Bağlamda Çocuğun İhmal Ve İstismardan Korunması . Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi , 1 (1) , 1-24.

Uçuş, Ş.(2009). Çocuk hakları sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve Sözleşme'ye yönelik okul yöneticilerinin, öğretmenlerin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uçuş Güldalı, Ş.(2013a). Çocuk hakkı eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bildiri

Kızılırmak, K., Ersoy, Ö. (2015). İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Annelerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ankara Örneklemi). Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 3rd National Congress of Child Development and Education(Intenational Participations) (Congress Book).

Elektronik Kaynaklar

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010a). Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma. Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu. http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/kaynastirma.pdf. Erişim Tarihi: 25.12.2021

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010b). 2009-2010 yılı özel eğitim kurum ve öğrenci sayıları. http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2009-2010_GENEL_SONUC.pdf. Erişim Tarihi: 28.12.2021

URL 1 https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/45125/birlestirilmis-4-ve-5-periyodik-rapor-17-094- kelime-2.pdf Erişim Tarihi: 20.12.2021

URL 2 https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children Erişim Tarihi: 20.12.2021

URL 3 www.livingvalues.net Erişim Tarihi: 31.12.2021

URL 4 https://ozguradimlar.com.tr/kaynastirma-butunlestirme-uygulamalari/ Erişim Tarihi: 16.01.2022

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNE PANDEMİNİN ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gülay GÖKTAŞ[1], Nuray ARSLAN[2]

ÖZET

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin birçok sebebi vardır. Irk, cinsiyet ayrımcılığı, ekonomik şartlar, coğrafi şartlar, gelişmişlik düzeyi, teknolojik cihazlara erişim zorluğu, köy-kent yaşamı vb. Eğitimde yaşanan bu soruna çözüm getirmek amacıyla çocuk hakları güvence altına alınmaya çalışılsa da eşitsizliğin önüne geçilememektedir. Dünya genelinde eğitime erişim gelişmiş ülkelerde daha kolayken gelişmemiş ülkelerde daha zordur. Üstelik tüm dengeleri alt üst eden küresel salgının (Covid-19) getirdiği ağır koşullar da eklenince okul çağındaki çocuklar okuldan uzaklaşmak zorunda kalmakta ve eğitim açığı meydana gelmektedir. Bu çalışmada küresel salgın döneminde ortaya çıkan problemleri tespit ederek meydana gelen eğitim açığının giderilmesi için ne gibi önlemlerin alınması gerektiği açıklanmaktadır. Araştırmada derleme çalışması olarak literatür taraması yöntemi ile tespit edilen kaynaklardan elde edilen bilgiler kulanılmaktadır. Bu kaynakları anketler, raporlar ve röportajlar oluşturmaktadır. Küresel salgın koşullarının tüm dünyada ve ülkemizde yaratmış olduğu eğitim eşitsizliğini konu alan röportaj ve haberler betimsel yaklaşımla analiz edilmektedir. Evreni dünya geneli olan araştırma özelinde Türkiye örneklemi ile çocuk hakları, eğitim hakkı, fırsat eşitsizliği konuları çerçevesinde ele alınmaktadır. Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre; yasalar eğitimden uzaklaşan bireyleri korumada yetersiz kalmaktadır. Bu fırsat eşitsizliğinden özellikle kız çocukları olumsuz etkilenmektedir. Sonuç olarak küresel salgın döneminde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamadığını, anketler ve araştırmalar neticesinde elde edilen sayılar ortaya koymaktadır. Küresel salgın bitse dahi eğitimde oluşan eğitim açığı ve eşitsizliğin kısa vadede giderilmesi olanağı da bulunmamaktadır. Sadece yasa yaparak fırsat eşitsizliği giderilemediğinden daha etkili, uygulanabilir projeler üretilmesi, projelerin ülke genelinde yaygınlaştırılması, kamu kurumlarının yanısıra sivil toplum kuruluşlarının işe koşulması, Avrupa fonlarından bu yönde nasıl yararlanılacağının etkin bir şekilde anlatılması çözüm önerileri arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, fırsat eşitsizliği, çocuk hakları, küresel salgın, türkiye

[1] Saray İmam Hatip Ortaokulu (Pursaklar, Ankara), gulaygoktas85@gmail.com
[2] Vecihi Hürkuş Anadolu Lisesi (Keçiören, Ankara), nurayarslan585@gmail.com

ABSTRACT

There are many reasons for inequal opportunities in education. These are race, gender discrimination, economic conditions, geographical conditions, level of development, difficulty in accessing technological devices, village-urban life, etc. In order to solve this problem in education, children's rights tried to be guaranteed. Despite all efforts, inequality cannot be avoided. Access to education around the world is easier in developed countries, but more difficult in undeveloped countries. Moreover, when the severe conditions brought about by the pandemic (Covid-19), which upsets all balances, are added, school-age children are forced to move away from school and an education deficit occurs. In this study, it is explained what measures should be taken to eliminate the education deficit that occurs by identifying the problems that arise during the pandemic period. As a qualitative study in the research, information obtained from the sources identified by the literature review method is used, these sources are constituted by surveys, reports, and interviews. Interviews and news about the educational inequality created by pandemic conditions all over the world and in our country are analyzed with a descriptive approach. Turkey's sample covers the issues of children's rights, right to education, inequal opportunity in the context of the research, which is scoped worldwide. According to the findings obtained from the research; laws are insufficient to protect individuals who move away from education. Girls in particular are adversely affected by this inequal opportunity. In conclusion, the number obtained as a result of surveys and research reveal that equal opportunities in education were not achieved during the pandemic period. Even if the pandemic is over, there is no short-term elimination of the educational deficit and inequality. Since the inequal opportunity cannot be eliminated only by making laws, producing more effective and applicable projects, disseminating them throughout the country, employing non-governmental organizations as well as public institutions, and effectively explaining how to benefit from European funds in this direction are among the solution suggestions.

Keywords: Education, inequal opportunity, children’s rights, pandemic, Turkey

1. GİRİŞ

Eğitim ihtiyacı, yaşanan durum ile arzu edilen durum arasındaki uygun eğitim etkinlikleriyle giderilebilecek eksiklikler ya da açıklardır (Demirel, 2015; Küçükahmet, 1992; Taymaz, 1981). Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla önce var olan durumun resmi çekilmelidir. Bu da toplanan verilerin betimlenmesi ile mümkündür. Böylece ihtiyaçlar belirlenir ve gerekli tedbirler alınır. Bu çalışmada Covid-19 küresel salgını döneminde ortaya çıkan problemleri tespit ederek, meydana gelen eğitim açığının giderilmesi için hangi tedbirlerin alınması gerektiği üzerinde durulacaktır

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin temelinde farklı nedenler vardır. Sosyokültürel değişkenler, ırk, cinsiyet ayrımcılığı, ekonomik şartlar, coğrafi şartlar, gelişmişlik düzeyi, teknolojik cihazlara erişim zorluğu, köy-kent yaşamı, salgın hastalıklar vb. eğitimde yaşanan bu soruna çözüm getirmek amacıyla çocuk hakları güvence altına alınmaya çalışılsa da eşitsizliğin önüne tam olarak geçilememektedir. Eğitime erişim gelişmiş ülkelerde daha kolayken gelişmemiş ülkelerde daha zordur. 2019 yılında tüm dünyayı her alanda olumsuz etkileyen küresel salgının (Covid-19) getirdiği ağır koşullar da eklenince okul çağındaki çocuklar okuldan uzaklaşmak zorunda kalmış ve eğitim açığı meydana gelmiştir. Bu çalışma küresel salgın döneminde eğitim ile ilgili olumsuz durumları tespit ederek meydana gelen eğitim açığının giderilmesi için ne gibi önlemlerin alınması gerektiğini açıklamayı amaçlamaktadır.

1.1 Eğitimde Fırsat Eşitliğine Genel Bakış

Eğitimde fırsat eşitsizliği bireylerde hak kaybına neden olmaktadır. Fırsat eşitliğini anlayabilmek için öncelikle hak kavramını bilmek gerekir. “Hak kavramı bir izin, bir gereklilik ya da bir dilek gösterir ve bu açıdan hak sahibi olmak bir şey yapma yetki ve gücünde olmak ya da bir şeyin yapılmasını talep edebilmek demektir. Haklar, bireylerin (ya da toplumsal grupların) kendilerine belirli biçimlerde davranılması taleplerinin temelini oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle haklar, bir bireyin ya da grubun çıkarlarının, başka birey ya da gruplara karşı, onları belirli biçimlerde davranma yükümlülüğü altına sokmaktadır” (Özsoy, 2002, 66).

Her birey yasalar önünde eşit olarak doğar. Daha sonra birçok eşitsizlikle yaşamak zorunda kalabilirler. Bu eşitsizliğe birçok etkenin neden olduğu söylenebilir. Fırsat ya da şans eşitliği bir seçime-girişime katılanlar arasında olanaklar açısından eşit olma durumudur. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla yasalar oluşturulmuştur. Örneğin uluslararası yasalar: ‘İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi, Uluslararası Ekonomik,

Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi' ile bireylerin eğitim hakkı güvence altına alınmıştır.

Türkiye dünya genelinde olan bu anlaşmalara taraftır. Türkiye'ye baktığımızda bireylerin eğitim haklarının yasa ve mevzuatlarla güvence altına alındığı görülür. 1982 tarihli Anayasa'nın 24. ve 42. maddelerinde eğitimle ilgili hükümler yer alır. Anayasamızın 42. maddesinde, "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." ifadesi yer alır. "Kişilerin, Anayasa garantisi altına alınmış olan eğitim ve öğretim hakkından yararlanabilmeleri için, bu hakkın gereği olan olanakların devlet tarafından sağlanması gerekir"(Akyüz, 2000, 54).

Eğitim hakkı, her insanın sahip olduğu temel haklardan biridir. Kız, erkek ayrımı yapmadan herkesin eğitim hakkı bulunmaktadır. İnsanların var olan potansiyellerinin ortaya konulabilmesi eğitim hakkından yararlanarak gerçekleşir. Küresel salgın öncesi dönemde de eğitimde eşitsizlik mevcuttur. Eğitimde fırsat eşitsizliği sadece küresel salgın döneminde ortaya çıkmamıştır. "Küresel salgından önce dünya, temel bir insan hakkı olarak eğitimi sağlamada z büyük zorluklarla karşı karşıyaydı. Çoğu ülkede zorunlu temel eğitim uygulamalarına rağmen, olağanüstü sayıda çocuk - 250 milyondan fazla - okula gitmiyordu ve yaklaşık 800 milyon yetişkin okuma yazma bilmiyordu. Dahası, okula devam edenler için bile öğrenme her zaman gerçekleşmiyordu; öyle ki, dünya çapında ilkokul çağındaki çocukların yaklaşık 387 milyonunun veya yüzde 56'sının temel okuma becerilerinden yoksun olduğu tahmin ediliyordu." (Yıldız, Vural, 2020, s.558). Küresel salgın öncesi böylesine eşitsizlik ve etiğimden uzaklaşma yaşanırken küresel salgın ile birlikte bu eşitsizlik çok daha büyümüştür: "Küresel salgından sonra eğitimdeki bu olumsuz tablonun daha da kötüleştiği görülüyor. Küresel salgın krizinden özellikle toplumların kırılgan nüfus gruplarının daha fazla etkilendiğini ve küresel salgının mevcut eğitim eşitsizliklerini daha da derinleştirdiğini de söylemek gerekir. Özellikle merkez kapitalist ülkeler ile çevre ülkeler arasındaki eğitim eşitsizliği çarpıcıdır. Örneğin küresel salgın kaynaklı okul kapanışları ülkelerin gelişim düzeyine göre çarpıcı bir şekilde değişmektedir: 2020'nin ikinci çeyreğinde, insani gelişmenin düşük olduğu ülkelerde ilköğretimdeki çocukların yüzde 86'sı okula gitmezken insani gelişmenin yüksek olduğu ülkelerde bu oran yalnızca yüzde 20'dir." (Yıldız ve diğerleri, 2020, s.558).

2. YÖNTEM

Araştırmada var olan durumların ortaya konulması amaçlandığından derleme araştırma yönteminden faydalanılarak doküman analizi (literatür tarama) yapılmıştır. "Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir derleme araştırma yöntemidir" (Wach, 2013).

"Betimsel yöntemle olgular ortaya konulmuştur. Betimsel (Survey) yöntem: Betimleme, bütün bilim kollarında ilk aşamayı oluşturur; amacı araştırma konusu olguları ve bu olgular arasındaki ilişkileri saptama, sınıflama ve kaydetmedir" (Yıldırım,2000,56).

Araştırmada derleme çalışması olarak literatür taraması yöntemi ile tespit edilen kaynaklardan elde edilen bilgiler kullanılmaktadır. Bu kaynakları anketler, raporlar ve röportajlar oluşturmaktadır. Ayrıca küresel salgın koşullarının tüm dünyada ve ülkemizde yaratmış olduğu eğitim eşitsizliğini konu alan röportaj ve haberler betimsel yaklaşımla analiz edilmektedir. İhtiyaç belirleme yaklaşımlarından biri olan betimsel yaklaşımdan faydalanılarak literatür taraması yapılmış, elde edilen veriler analiz edilerek küresel salgında fırsat eşitsizliği ile ilgili veriler ortaya konulmaktadır. Küresel salgın döneminde eğitimde yaşanan olumsuz durumlar farklı verilere ve geniş kapsamlı çalışmalara ulaşabilmek amacıyla literatür taraması yönteminden faydalanılarak ortaya konulacaktır. Çalışmamızın literatür tarama sürecinin ardından 'medyada eğitim' ve 'bulgular' başlıkları altında aktarılacaktır.

3. EĞİTİM VE FIRSAT EŞİTLİĞİNE VURGUYAPAN SÖZLEŞME VE HUKUK KURALLARI

3.1 Uluslararası Hukukta Eğitim ve Fırsat Eşitliğine Vurgu Yapan Maddeler

Uluslararası hukuk kurallarında eğitim haklarından bahsederken fırsat eşitliğine de vurgu yapılmaktadır. Dünya devletlerinin ve ülkemizin de taraf olduğu uluslararası hukuk kurallarının bazıları şu şekildedir:

1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
2. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
3. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
4. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar ve Uluslararası Sözleşme

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde Eğitim Hakkı

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarihli kararıyla ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesi eğitim hakkı ile ilgilidir. Bu maddeleri incelediğimizde genellik-eşitlik ilkesine vurgu yapan kavramlar dikkati çekmektedir. Bu maddenin içeriği şu şekildedir:

"1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleksel eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.
3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır.

Eğitim hakkının devlete ve topluma yükümlülük getirmesini ifade eden en önemli uluslararası belgelerden biri, Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği ve Akademik Özgürlük Üzerine Lima Bildirgesi'dir (6-10 Eylül 1988). Bildirge'de eğitim hakkına ilişkin şu görüşlere yer verilmiştir.

Eğitim hakkının sağlanmasına ilişkin kaynağın ayrılması sorumluluğunu devletlere yüklemekte, özgürlükçü ve eşitlikçi bir içerik öngörmektedir. Bildirge'nin değindiği önemli noktalardan biri de eğitimin "olumlu bir toplumsal değişim aracı" olması ve "statükonun değiştirilmesine katkıda" bulunması gerektiğidir.(İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi).

Eğitim çevrenin korunması gibi çağdaş toplumların ana hedeflerinin kavranmasında ve bunlara ulaşılmasında önemli bir araçtır. Bu yönüyle eğitim olumlu bir toplumsal değişimin aracıdır. Eğitimde fırsat eşitliği, her ülkenin toplumsal, ekonomik, politik ve kültürel durumundan kopuk olmamalı, ulusal değerlerle bezenmiş ve eşit olmalıdır. Kısaca eğitim "olumlu bir toplumsal değişimin aracı' olduğu ve bu aracın "eşit" kullanılması gerekliliği uluslararası hukukta vurgulandığı gibi eşitliğin olağanüstü durumlarda da sürdürülmesi hukuka uygundur.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde Eğitim Hakkı

20 Mart 1952'de Paris'te imzalanmış, 18 Mart 1954'te de yürürlüğe girmiştir. Türkiye, 18 Mayıs 1954'te onaylamıştır. Bu sözleşmede 'hiç kimse' ibaresinin yer alması fırsat eşitliğine vurgu yapıldığının göstergesidir. Eğitimin ayrıcalıksız ve eşit olması gerekliliğini vurgular. Eğitimle ilgili kısmı 2. madde şöyledir: "Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir" (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi). Ibaresi yer almaktadır.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde Eğitim Hakkı

Bu sözleşme Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 16 Aralık 1966 tarih kararıyla kabul ve 3 Ocak 1976'da da yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin ilgili 13. maddesinde eğitim hakkı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu sözleşmede 4 madde eğitimle ilgili ayrıntılı olarak maddeler içermektedir:

"1. Bu Sözleşmeye taraf devletler, herkese eğitim hakkı tanır. Sözleşmeci Devletler, eğitimin insan kişiliğinin ve onurunun tam olarak gelişmesine ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesine yönelik olarak verilmesi konusunda birleşirler. Devletler ayrıca herkesin özgürlükçü topluma etkili bir biçimde katılmasını sağlayacak, bütün uluslar ile bütün ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması için yaptığı faaliyetlerini ilerletecek bir eğitim verilmesi konusunda anlaşırlar.

2. Bu Sözleşmeye Taraf olan Devletler eğitim hakkının tam olarak gerçekleşmesini sağlamak amacıyla yükümlülüklerini yerine getirir.

3. Bu Sözleşmeye taraf devletler, anne-babaların ve uygulanması mümkünse vasilerin de, çocuklarını devlet tarafından kurulan okulların dışında var olan ama devlet tarafından konulmuş veya onaylanmış standartların asgari şartlarına sahip bulunan okullara gönderme ve kendi inançlarına uygun bir biçimde çocuklarına dinsel ve ahlaki eğitim sağlama haklarına saygı gösterir.

4. Bu maddenin hiç bir hüküm, bu maddenin birinci fıkrasında belirtilen prensiplerin özel eğitim kurumlarında her zaman yerine getirilmesi ve özel eğitim kurumlarında verilen eğitimin devlet tarafından gösterilen asgari standartlara uyması halleri saklı kalmak kaydıyla, kişilere ve kuruluşlara eğitim kurumları kurma ve yönetme serbestîsi verecek şekilde yorumlanamaz."

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de Eğitim Hakkı

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) 20 Kasım 1989'de kabul edilmiş olup, çocuk hakları şu başlıklar şeklindedir; yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları biçiminde sınıflandırılmaktadır:

1. Yaşamsal Haklar: Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır.

2. **Gelişme Hakları:** Çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din vicdan ve düşünce özgürlüğü haklarıdır.

3. **Korunma Hakları:** Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çocuk işçiliği; fiziksel, duygusal ve cinsel istismar, ilaç bağımlılığı ve mülteci çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda çocukların korunmasını sağlayan haklardır.
4. **Katılma Hakları:** Çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar, görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, dernek kurma ve barış içinde toplanma haklarıdır."(Çocuk Haklarına Dair Sözleşme).

Ulusal ve uluslararası hukuka göre çocuğa şiddet, suiistimal ve istismar gibi bir fiil uygulanması halinde yaptırımlarının olduğu görülmektedir. Bu haklar çocuğun korumasını sağlayacaktır.

"Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi" dünya çapında geçerli olan bir belgedir ve bu belgede çocuk hakları tek tek sayılmıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28 ve 29. maddeleri çocukların eğitim ile ilgili haklarını güvence altına alınmaktadır. Bu maddeler:

Madde 28:

1. "Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde durur.
2. Taraf Devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.
3. Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur." (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi).

Burada 28. madde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için ilköğretimin zorunlu ve parasız hale getirildiği anlaşılmaktadır. 1. maddenin geneli fırsat eşitliğini açık bir şekilde vurgulamaktadır. Devlet eğitimde fırsat eşitliğini destekler ve teşvik eder. Yetenekleri doğrultusunda öğrencilerin yükseköğretime devam etmelerini sağlar, bunun için bina, yurt ve donatılarını gerçekleştirerek kredi ve burs olanakları sağlar.

Meslek seçiminde bilgi ve rehberlik hizmetleri verilerek bireyin kendine en uygun eğitimi alması sağlanır. Bu sözleşmeye dünyada birçok devlet taraftır. Taraf devletler, Türkiye dahil, fırsat ve imkân eşitsizliğinin önüne geçerek bireyin gerekli

bilgi ve donanıma sahip olmasına katkıda bulunur. Çağdaş eğitim yöntemleri ile bireyin çok yönlü gelişmesini sağlayarak bilimsel ve teknik gelişme ihtiyaçlarını göz önünde bulundururlar.

Madde 29

Sözleşme'nin 29. maddesi ise, devletlerden, çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin olabildiğince geliştirilmesini; insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duyarak, anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla yetiştirilmesini ve özgür bir toplumda etkin bir yaşantıya sorumluluk üstlenecek biçimde hazırlanmasını öngörmektedir. (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi).

Bu sözleşme çocuğun kişiliğinin, bedensel ve zihinsel yeteneklerinin geliştirilmesindeki eşitliğe dikkat çekmektedir. Yerel kimlik, dil ve değer gelişiminin bireyin yaşadığı sağlanmasında çevrenin ulusal kültür aktarımında ve diğer uygarlıklara saygı-hoşgörü ile yaklaşmasını sağlamada yine eğitimin önemli bir rolü olduğu gibi bu imkanlar sağlanırken asimilasyona sebebiyet vermeyen bir fırsat eşitliği gerekmektedir. Birleşmiş Milletler böyle bir sözleşmeyi oluşturarak ve dünya üzerinde diğer devletlerin de sözleşmeyi imzalamasını sağlayarak bireylerin eğitim haklarını-eşitliğini korumaya çalışmaktadır. Türkiye bu sözleşmeye taraf ülkelerden biridir. Bu nedenle bireyin eğitim hakkını hem ulusal hem de uluslararası düzeyde korunmasını sağlamakla yükümlüyüz. Eğitimde fırsat eşitliği için yapılan yasalar her zaman bu hakları korumayı sağlayamayabilir. Herhangi bir olağanüstü durum Covid-19 küresel salgınında 2019, 2020, 2021 ve 2022 yıllarında olduğu gibi yasaların işlerliğini zora sokabilir. Küresel salgın şartlarında fırsat eşitliğini hem uluslararası hem de ulusal düzeyde sağlamak oldukça zordur. Dünya genelinde bireylerin sağlık ile eğitim arasında bir tercih yapmasına neden olan koşullar gerçekleşmiş, alınan önlemler koşullar gereği yeterli gelmemiştir. Bireyler doğal olarak eğitim haklarından feragat etmek zorunda kalmışlardır. Eğitim hakkı insan haklarından biridir; özünde genel ve evrensel niteliktedir. Hem mevcut durumu betimler hem de olması gerekeni dile getirir. Bütün insanların, salt insan olmaktan doğan haklarıdır. Olağanüstü koşullarda bu hakkın kullanılması zorlaşabilir.

Eğitim hakkının kullanılamaması birtakım sorunlara yol açar, bunlar:

- İnsanlar kültürel açıdan gelişemez ve zengin bir yaşam sürdüremez.
- Hem kendilerini hem de ailelerini gerektiği gibi koruyamazlar.
- Üreticilikten uzak kalırlar ve çalışamazlar.
- Sağlıklarına özen gösteremezler.

Eğitim hakkı, hak anlamında para ile satın alınamayan haklardan biridir. Ekonomik koşulları kötü toplumlar eğitime erişim sıkıntısı yaşasa da küresel salgın

gibi zorlu şartlarda dünya genelinde okullara ara verilmesi gelişmiş toplumların da fırsat ve imkân eşitsizliği yaşayabileceğini göstermektedir. Toplumların sosyal-ekonomik durumlarına göre fırsat eşitsizliğinin boyutları değişecektir. Gelişmemiş toplumlarda bu durum daha derinden hissedilirken gelişmiş toplumlarda daha az hissedilebilir. Teknoloji, altyapı gelişmişliği eğitimin uzaktan da olsa devamını sağlar. Gelişmiş bir toplum bunu sağlayabilirken gelişmemiş bir toplum aynı imkanları sağlayamayabilir. Doğal olarak eğitimde fırsat eşitsizliği dünyada ve ülkemizde hali hazırda varken bu açık, küresel salgın koşulları ile daha da artmaktadır.

Eğitim hakkı kişinin toplumda "birey" olmasını sağlayan haklardandır. Birey topluma eğitim yoluyla faydalı olur. Kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Çocuklar işçi olarak çalıştırılıp eğitim hakkından ve toplumdaki diğer bireylerin sahip olduğu fırsat eşitliğinden yoksun bırakılamaz. Devletin görevi her bireyin eğitim hakkını, fırsat eşitliğini koruyup gözetmektir.

3.2 Ulusal Hukukta Eğitim ve Fırsat Eşitliğine Vurgu Yapan Maddeler

Türkiye'de eğitim hakkı Anayasa ile güvence altına alınmıştır. 1982 Anayasası'nın 10-27. ve 42. maddeleri eğitim ve öğretim hakkını, özgürlüğünü ve eşitliğini sağlamaya yönelik maddelerdir. 42. maddede, "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." demektedir.

Anayasa'da temel hak olarak belirlenen eğitim ve öğrenim hakkının kullanılması İlköğretim ve Eğitim Yasası ile Millî Eğitim Temel Yasası'nda düzenlenmiştir.

1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası ve 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasaları fırsat eşitliğine değinmektedir. Bu yasalarda eğitimin amaçlarından, vatandaşlık eğitimi, kişilik eğitimi ve meslek eğitiminden bahsedilir. Eğitim, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim kurumlarından oluşur. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası'na göre, "temel eğitim her Türk vatandaşının hakkıdır." Kişiyi eğitim hakkından yoksun bırakma 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile çelişmektedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu:

-"Eğitim kurumları, dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa ayrıcalık tanınmaz (m.4).

- Eğitimde herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve yetenekleri ölçüsünde yararlanırlar (m.7).

-Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır (m.8). Temel eğitimini tamamlayan ve orta öğretime girmeye hak kazanmış olan

her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve yetenekleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir (m.27).
-Ortaöğretimin yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlarını bitiren öğrencilere, yetiştirildikleri yönde, üniversitelere, akademilere ve yüksekokullara girmek için aday olma hakkı tanınır (m.31).
-Yasa'da Türk Millî Eğitimi'nin temel ilkeleri; eğitim hakkı, genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ve ailenin iş birliği ve her yerde eğitim olmak üzere on dört başlık altında toplanmıştır." (MEB Mevzuat, 2022) demektedir.

Eğitim hakkının 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nu göz önünde bulundurularak insiyet, etnik köken, dil, bölge, ekonomik durum ayrımcılığı yoktur. Kültürel açıdan az gelişmiş toplumlarda olduğu gibi erkek çocuklarını okula gönderip kız çocuklarını bu haklardan mahrum etmek Anayasa'nın 4. maddesine muhalefettir. Eğitimde fırsat eşitliğini bozmak hukukun da dengesini bozmaktır.

Günümüzde Covid-19 tedbirlerine baktığımızda aşı olanlara eğitim hakkı verilerek aşı olmayanlara eğitim hakkının verilmemesi gibi bir durum söz konusu olabilir mi? Böyle bir durumun eğitim hakkının zorla ve yasalara rağmen bireylerin elinden alınmasıdır. Aksi takdirde devletler de taraf oldukları yasalara muhalif durumda olur. Bireyin aşı olmamasının hastalığı bulaştırma veya yayması gibi bir risk oluşturuyorsa, konu ile ilgili çözüm önerileri geliştirilmeli ve birey eğitim hakkından yoksun bırakılmamalıdır. Gerekli tedbirler alınarak hem halk sağlığı korunmalı hem de bireyler eğitim hakkından yararlanmaya devam edilebilmelidir.

Herhangi bir bireyi düşünün, sırf bir özelliğinden dolayı eğitim hakkından yoksun bırakılmış olsun. Bu engelli bir vatandaş, Hristiyan bir toplulukta yaşayan bir Müslüman, ya da aşı reddinde bulunan bir çocuk olsun. Farklı bir özelliği var diye eğitimden mahrum bırakılabilir mi? Bu eğitimin fırsat eşitliği ilkesine, insan olmaktan doğan doğal haklara, demokrasinin gereğine aykırıdır. Bu nedenle eğitim hakkından hiçbir şekilde ayrı bırakılması kabul edilemez. Hem yasalar önünde hem de vicdani olarak yapılmaması gereken bir fiildir. Bireyi çağdaş toplumun gerisinde bırakacak bu tür uygulamalar son derece yanlıştır. Bu uygulama ya da ceza niteliğindeki davranış türü ferdin ve toplumun ihtiyaçları ile ters düşer. Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ve ailenin iş birliği ve her yerde eğitim ilkelerinin hiç birine uyulmadığını gösteren bu tür uygulamalar kesinlikle yasal olamaz. Örnek olaylarda varsaydığımız durumların hiçbirinde 'eğitimde fırsat eşitliğini' görememekteyiz. Böyle eşitsizlikler toplumları daima geri götürür.

Aşı reddinde bulunan öğrencinin olduğunu varsayalım ve fırsat eşitliği üzerinden bir değerlendirme yapalım. Cocid-19 aşısını yaptırmayan örnek olaydaki

bireyin virüs taşıma ve yayma tehlikesi olduğu gerekçesi ile eğitimden yoksun bırakılmak istenmesi mümkün müdür? Söz konusu örnek olay çerçevesinde bireyin eğitim hakkının elinden alınması doğru değildir. Bu konu ile ilgili kanuni ve fiili olarak gerekli tedbirler alınmalıdır. Bu durumdaki bireyin ayrı bir sınıfta eğitim görmesi veya hem uzaktan hem yüz yüze eğitim alarak hibrit eğitimden yararlanması sağlanabilir. Aynı zamanda maske, mesafe ve hijyen kurallarına uyması ile sınıftaki eğitimi devam ettirilebilir. Bu kişilerin sayısı çok ise ayrı bir sınıfta seyreltilmiş eğitim uygulanabilir. Yaşıtları ile aynı sınıfta olması durumunda 1,5-2 metre mesafe kuralı ihlal edilmemek kaydıyla eğitimine devam etmesi sağlanmalıdır. Bu konunun çözümü için öğretmen, idareci, hukukçu, sağlıkçı, akademisyen, sivil toplum kuruluşları temsilcileri ve veli temsilcilerinin de içinde bulunduğu bir bilim kurulu oluşturularak çeşitli senaryolar üzerinde çalışmalar yapılmalı ve çıkan sonuçlara göre bireyin eğitim hakkını kullanması sağlanmalıdır. Eldeki veriler değerlendirilerek idare ve diğer eğitim kurumlarının farklı uygulamalar yapmalarına engel olacak şekilde gerekli yasal düzenlemeler yapılmalı ve eğitim hakkı yasal güvence altında devam etmelidir.

Millî Eğitim Temel Yasası, 16.6.1983 tarih ve 2842 sayılı Yasa'nın 7. maddesi ile ilköğretim olarak değiştirilmiş ve "İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır" şeklinde değiştirilmiştir.

1997 yılında yürürlüğe giren 4306 sayılı Yasa ile sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim zorunlu hale getirilerek, ilkokul ve ortaokulların tamamı ilköğretim okuluna dönüştürülmüştür. Günümüzde bu şekilde uygulanan kanun fırsat eşitliğini sağlama konusunda bize yol göstericidir.

4. MEDYADA EĞİTİM

4.1. "Küresel salgın, Eğitimde Fırsat Eşitsizliğini Artırdı"

Didem Eryar'ın 26 Ocak 2021 Salı tarihli "**Küresel salgın, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırdı"** başlıklı köşe yazısına göre; Covid-19 salgını eğitimi çok ciddi etkilemiştir. Eğitimin kapsayıcılığı sekteye uğrayarak uzaktan eğitimde yeni yöntemlere alışmaya çalışan öğrenciler için, "okullar arasındaki imkân ve öğrenme farklılıklarının yerini, evler arasındaki imkân ve öğrenme farklılıkları" (Dünya.com 26.01.2021) almıştır.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) ve Öğretmen Ağı'nın 2021 verilerine göre, uzaktan eğitim sürecine yönelik değerlendirmeleri şöyledir:

Düşük-orta gelirli ülkelerde öğrencilerin eğitim kaybı 4 aya ulaştı

Dünya Bankası, UNESCO, UNICEF, PISA 2018 verileri, Covid-19 sürecine bağlı olarak 2 yıllık eğitim farkının yüzde 9 oranında artabileceğini öngörmektedir. Ekim 2020 verilerine göre, "salgın başladığından bu yana, yüksek gelirli ülkelerdeki çocuklar eğitimlerinden 6 hafta geri kalırken düşük ve düşük-orta gelirli ülkelerdeki öğrencilerin eğitim kaybı neredeyse 4 aya ulaştı." (Dünya.com 26.01.2021) .

Okul dışında kalmış çocuk sayısı 24 milyonu aştı

Küresel salgın döneminde temel okuma, matematik beceri ve yetkinliklerini geliştiremedikleri görülmektedir. "Okulların sunduğu sosyal güvenlik ağlarının yokluğunda istismara, çocuk evliliklerine ve çocuk işçiliğine karşı daha savunmasız hale geliyorlar." (Dünya.com 26.01.2021).

Dijital uçurum eşitsizlikleri derinleştiriyor

TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) 2019 sonuçlarına göre Türkiye'de fen ve matematik alanlarında, 4 ve 8.sınıftaki öğrencilerin teknolojik araçlara erişimi yüzde 15 ile 20 civarında olup, araştırmaya konu olan diğer ülkelerin ortalaması yüzde 37 ile 48 arasındadır. Küresel salgın ile birleşen dijital yetersizlikler öğrenme eşitsizliklerinin derinleşmesine neden olacaktır.

Uzaktan eğitim dezavantajlı öğrenci gurupları:

- Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları
- Roman çocuklar
- Çalışan çocuklar
- Köy okullarında öğrenim gören çocuklar

Uzaktan eğitim sürecinde dezavantajlı öğrenciler teknolojik olanakların yetersiz olması nedeniyle bu gurupların eğitim dışı kalmasına yol açtı. Öğretmenler bu eşitsizliği aşmak için WhatsApp'tan ödev paylaşımı, sesli-yazılı ders anlatımları ve telefon görüşleri yapmışlardır.

4.2. Çocuklar Ne Diyor?

ERG ve Öğretmen Ağı'nın yaptığı araştırmalara göre çocukların duyguları ve söyledikleri:

· "Tüm beşinci sınıfların, 78 kişinin katıldığı dersler oluyor. Okulun yerini tutmuyor ama en azından öğretmenlerimiz anlatıyor. Okulu çok özledim, matematik öğretmenimizin esprilerini özledim. Online derste vakit gitmesin diye espri yapmıyor." 5.sınıf öğrencisi

• "Öğretmen annemin telefonuna ödev gönderiyor. Defterime yapıp, öğretmene fotoğrafını yolluyoruz. Ablamlardan bana sıra gelmiyor bazen. Ödevlerimde gecikiyorum." 4.sınıf öğrencisi.

"Sınava hazırlık uzaktan eğitimle daha zor. TV'den takip edemeyen, telefonu, tableti, bilgisayarı olmayan öğretmenine bile ulaşamaz, haksızlık olduğunu düşünüyorum." 8.sınıf öğrencisi

• "Ödevlerim için araştırma yaparken evdeki kaynaklarım yetmeyince bilgisayarımdan ya da tabletten de araştırma yapıyorum. Bazı arkadaşlarımızın interneti yok, uzakta oturuyorlar. İnterneti olmayanların derslerinde kopukluk oluyor." 5.sınıf öğrencisi" (Dünya.com 26.01.2021).

Didem Eryar'ın yazsında görüldüğü gibi küresel salgın koşullarında dezavantajlı bireylerin fırsat eşitliğinden yoksun kaldığı ortadadır. Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkenin portresi bu şekilde iken gelişmiş ülkelerde eğitim açığı daha az, gelişmemiş ülkelerde ise daha da çok olacaktır. Bu durum ülke içinde yaşanan eşitsizliklerin yanında ülkeler arası eşitsizliklerde de uçurum olduğunu gözler önüne sermektedir. Eğitim açığını arttıran küresel salgın koşulları sona ermiş olsa bile bu açığın giderilemeyeceği aşikardır.

Aposto Gündem yazarı Ebru Bozkurt'un 25 Aralık 2020 tarihli 'Küresel salgın ve eğitimde fırsat eşitliği' yazısı eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin küresel salgın ile birlikte daha da arttığına dikkat çekiyor. "530 bin öğrencinin bulunduğu Şanlıurfa'da, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi üzerinden yürütülen uzaktan eğitime katılım oranı %15 düzeyinde kaldı." (Apost Gündem, 25.12.2020) ifadelerini kullanmıştır.

Rakamlarla Küresel salgın: "Dünyada tüm eğitim düzeylerinden öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısı, 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğradı. Türkiye'de eğitimi kesintiye uğrayan öğrenci sayısı yaklaşık 25 milyon olurken bunun 16,5 milyonu ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerden oluşuyor. TÜİK, 2018 Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması'na göre "göreli yoksulların" toplam nüfus içindeki oranı %13,9. Türkiye'de 2020 Mart ayında başlanan uzaktan eğitimin önündeki en önemli engellerden biri de bu yoksulluk." (Apost Gündem, 25.12.2020) ifadelerini kullanmıştır.

"Küresel salgın öncesi eşitlik: Ebeveynlerin ve çocuklarının eğitim düzeyleri arasındaki ilişki, eğitimde fırsat eşitliğinin ne derece sağlandığına dair temel bir gösterge olarak kabul ediliyor. Buna göre, çocukların eğitim düzeylerinin ebeveynlerin eğitim düzeylerinden az etkilendiği toplumlarda eğitimde fırsat eşitliğinin yüksek olduğu savunuluyor. Sabancı Üniversitesi öğretim üyeleri tarafından Türkiye genelinde 4.500 katılımcıyla gerçekleştirilen bir anket çalışmasına göre katılımcılar arasında babası ilkokulu bitirmemiş çocuklardan kendileri üniversite mezunu olanların oranı sadece %3 olurken babası üniversite

mezunu olan çocuklarda bu oran %72'ye yükseliyor. Bununla birlikte anket sonuçları, doğudan batıya gidildikçe eğitimde fırsat eşitliğinde belirgin bir artış olduğunu ortaya koyuyor. Araştırmacılar, bulguların ışığında Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin yetersiz olduğu sonucuna varıyor ve bireylerin sosyoekonomik çevrelerinden bağımsız olarak kaliteli eğitime erişimini sağlayacak politikalar geliştirmenin sorunu çözmekte önemli rol oynayacağını belirtiyor." (Apost Gündem, 25.12.2020).

Ebru Bozkurt'un yazısında ülkemizde küresel salgın öncesi ve küresel salgın sırasındaki durumu ortaya koymaktadır. Türkiye'nin sosyoekonomik koşullarının küresel salgından önce de fırsat eşitsizliğine neden olduğunu, küresel salgının fırsat eşitsizliğinin temel nedeni olmadığının altını çizen Ebru Bozkurt uzaktan eğitim modelinin eleştirildiği gibi fırsat eşitsizliğine neden olmadığını, tersine bu açığı kapatmada iyi bir model olduğunu vurgulamaktadır. Yazar eğer sosyoekonomik koşullar arasındaki uçurum giderilir, sosyoekonomik durumda fırsat eşitliği sağlanabilirse eğitimde de fırsat eşitliğinin sağlanabileceğini belirtiyor. Yazarın bu teorisini her evde internet ve bilgisayar olduğunu düşündüğümüzde tamamen çözüm olmasa bile fırsat eşitliğinin sağlanacağı görülmektedir. Kır-kent ya da bölgesel farklılıklar ortadan kalkacak ve eşit erişim ile fırsat eşitliği de kendiliğinden gelecektir. Yazarın dikkati çektiği bir diğer konu ailelerin okumuşluk oranının fırsat eşitsizliği nedenlerinden biri olarak görmesi ki verilen rakamlar arasında büyük bir fark olduğunu görmekteyiz. Okumuş ailelerin de çocuklarını okutmakta daha istekli olduğu görülürken okuma yazma düşük olan ailelerde de okumaya sevk etmenin dolayısıyla fırsat eşitliği yaratma oranının düşük olduğu görülmektedir. Mevsimlik işçi ailelerinde çocukları yanlarında götürdüğünden küresel salgın öncesi de küresel salgın sırasında da okullaşma oranına katkıları az olmaktadır. Çocukların daha düşük ücrete mevsimlik işçi olarak çalıştırılması sonucu yaşıtları gibi okulda olması gerekirken çalışmak zorunda olmaları eşitsizliği büyütürken vicdanları da yaralamaktadır.

BBC'nin 23 Ocak 2021 tarihli ve "Eğitim-öğretimde birinci yarıyıl sona erdi: Uzaktan eğitimde fırsat eşitliği sağlandı mı?" başlıklı yazısı ciddi araştırmaların yanı sıra hayli ilginç tespitlerde bulunmaktadır: Eğitim-Sen'e ve Eğitim-İş sendikalarının hazırladıkları rapora göre; ülkemizde 6 milyona yakın öğrenci uzaktan eğitime erişemedi. "Bu süreçte en fazla mağdur olan çocuklar; yoksul ailelerin çocukları, kırsal kesimde yaşayan çocuklar, özel eğitim kapsamındaki çocuklar, tarım işçisi çocuklar ve anadili farklı olan çocuklar oldu." (BBC.com. 23.02.2021).

BBC Türkçe'ye konuşan Eğitim-İş Genel Başkanı Orhan Yıldırım: 'Özel okul ve devlet okulu öğrencileri arasında eşitsizlik var.' (BBC.com. 23.02.2021).

"Yüz yüze eğitimde ne kadar olursa olsun, özel okullarla devlet okullarındaki fiziksel koşullar birbirine en yakın durumdaydı. Hepsinde sınıf, sıra, tahta, öğretmen

vardı. Birbirine benzer kitaplar vardı. Çocuklar eşit koşullarda hareket edebiliyordu. Bunu da LGS ve YGS sınavlarında devlet okullarından mezun öğrencilerin, özel okulların mezun öğrencileri sınavlarda geçmiş olması gösteriyordu" (BBC.com. 23.02.2021).

'Katılım üzerinden not vermek adaletsizlik'

Sendikalar, "milyonlarca öğrencinin imkânsızlık nedeniyle derslere katılamazken derslere katılım üzerinden not verilmesi anlayışının adaletsizlik olduğunu" (BBC.com. 23.02.2021) savunuyor.

Bakan Selçuk: Dünyada öğretmen ve öğrencilerin en fazla kullandığı site EBA

"Uzaktan eğitimde EBA platformu, dünyada eğitim kategorisinde en çok ziyaret edilen web sitesi oldu. Canlı sınıf ve alternatif uygulamaların sisteme entegrasyonuyla EBA'da günlük yaklaşık 3 milyon ders yapabilme kapasitesi bulunuyor. Dünyada sadece birkaç ülke öğretim kademeleri için üç ayrı TV kanalı kurabildi. Bunlardan biri Türkiye. Bunun yanında yaklaşık 1 milyon dolayında öğrencinin tablete erişmesi noktasında, öncelikli olarak 500 bin tabletin 360 binini dağıtmış bulunuyoruz. Ocak ayı sonuna kadar da 500 bin tableti dağıtmış olacağız" (BBC.com. 23.02.2021) dedi.

BBC.com'un haberinde dünyada ve ülkemizde yadsınamaz bir gerçek olan küresel salgında fırsat eşitsizliğinin arttığıdır. BBC.com'un haberine göre buna sebep uzaktan eğitim gibi görülse de asıl sebebin küresel salgın olduğu unutulmamalıdır. Uzaktan eğitime keyfi uygulamalar neticesinde gidilmemiş olağanüstü duruma acil çözüm olarak kurulmuş bir sistem olduğu göz ardı edilmemeli ve bakanlığın iyi niyetli çabasının eksiklere rağmen hakkı verilmelidir.

Abdurrahman Aydemir ve Hakkı Yazıcı'nın 5 Mayıs 2020 "Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği" başlıklı yazılarında hem dünya hem de ülkemizde var olan gelişmeler kaleme alınmıştır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı ise daha çok kız çocuklarının fırsat eşitsizliği yaşadığı yönündedir. İş gücü olarak kullanılan çocukların içinde ev işlerine yardımcı olması ve kendinden küçük kardeşlerinin bakımını üstlenmesi nedeniyle kız çocuklarının eğitimi ikinci sırada kalmıştır. Eğitime erişemeyen 6 milyon çocuğun çoğunluğunu kız çocukları oluşturmaktadır. "Eğitimde fırsat eşitliğinin yüksek olduğu toplumlar, çocukların sahip oldukları eğitim fırsat ve imkanlarının ailelerinin sosyo-ekonomik durumundan çok etkilenmediği toplumlardır.

Fırsat eşitliğinin yüksek olduğu toplumlarda hayata nereden başladığımız, hayatta ne kadar başarılı olduğumuz konusunda daha az belirleyici olurken, fırsat eşitliğinin düşük olduğu toplumlarda bunun aksine başlangıç noktamız önem taşır.

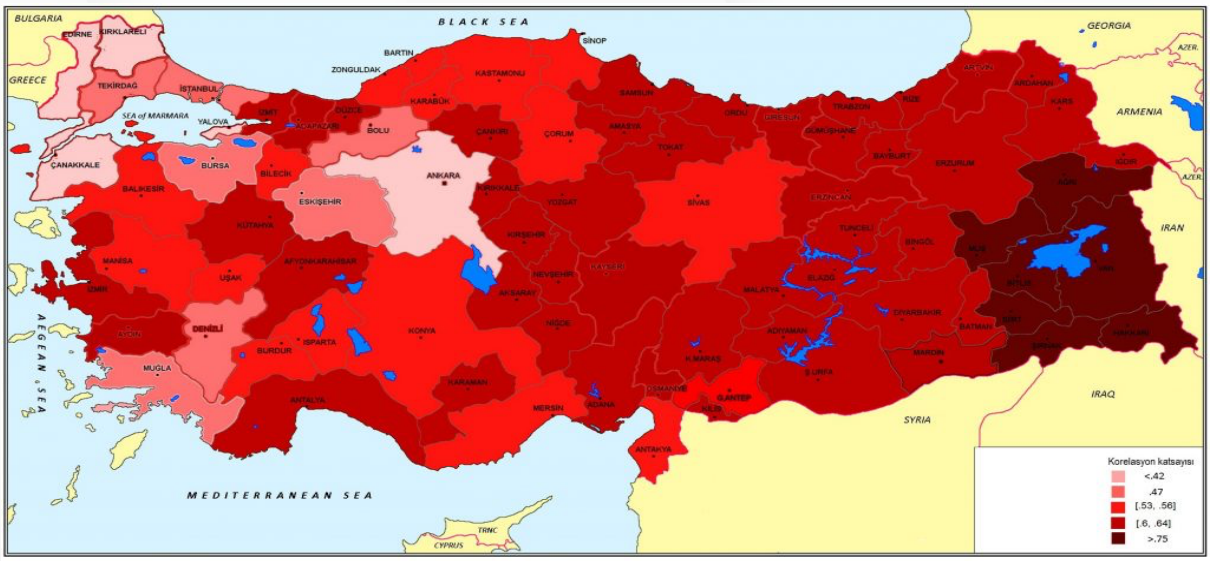
Eğitimde fırsat eşitliğinde en önde gelen ülkeler Finlandiya ve Norveç gibi İskandinav ülkeleriyken bunları Avrupa ülkeleri takip ediyor.

Bu yazıda sonuçlarını özetleyeceğimiz çalışmamızda Türkiye'nin fırsat eşitliği konusunda ne yazık ki diğer ülkelere göre bir hayli geride kaldığını gördük. Ayrıca Türkiye eğitimde fırsat eşitliği konusunda çok ciddi boyutlarda bölgesel farklılıklar barındırıyor. Fırsat eşitliğinin İskandinav ülkelerini aratmayacak kadar iyi durumda olan illerimiz de var, Türkiye ortalamasının oldukça altında olan illerimiz de bulunmakta.

Eğitimde fırsat eşitliğini ölçmenin temel bir yolu ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların eğitim düzeyini ne kadar etkilediğini ölçmekten geçer. Buna göre çocukların eğitim düzeylerinin ebeveynlerin eğitim düzeylerinden az etkilendiği toplumlar eğitimde fırsat eşitliğinin yüksek olduğu toplumlardır" (Aydemir ve Yazıcı, 2020, s.160-185). demektedir.

"Kız çocukları için durum daha vahim olduğunu, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin kız ve erkek çocuklarının eğitimi üzerindeki etkisini ayrı ayrı incelediğimizde, **kızların eğitiminin ailelerinin eğitiminden çok daha fazla etkilendiğini** ve bu etkinin büyük ölçüde annelerin eğitiminin kızların eğitimi üzerine etkisinden kaynaklandığını gözlemliyoruz. Anne eğitimindeki bir yıllık artış kız çocuğun eğitimini neredeyse bire bir oranında arttırıyor. Bu bulgu Türkiye'de kız çocukları arasında eğitimde fırsat eşitliğinin daha düşük olduğuna ve annenin eğitim seviyesinin bu konuda özellikle belirleyici olduğuna işaret ediyor" (Aydemir ve Yazıcı, 2020, s.160-185).

Türkiye'de bölgesel farklılıkların fazla olması nedeniyle bu durumun fırsat eşitliğine yansımalarını incelemişlerdir.



"Korelasyon katsayısı ne kadar yüksek olursa renk o kadar koyulaşıyor. Haritaya baktığımızda ilk olarak Türkiye'nin doğusundan batısına giderken koyu renklerin yerini açık renklere bıraktığını görüyoruz. Yani doğudan batıya gidildikçe eğitimde fırsat eşitliğinde belirgin bir artış gözleniyor. Üstelik bu artış oldukça ciddi boyutlarda.

Türkiye'nin doğusundan batısına gidildikçe fırsat eşitliğiyle birlikte sosyo-ekonomik kalkınmışlık düzeyi de artıyor. Bu ilişkiyi irdelemek amacıyla illeri T.C. Kalkınma Bakanlığı'nın hazırladığı sosyoekonomik kalkınmışlık endeksine göre sıraladığımızda fırsat eşitliğinin yüksek olduğu illerin aynı zamanda kalkınmış iller olduğunu görüyoruz. Sosyo-ekonomik kalkınmanın yüksek olduğu bölgelerin aynı zamanda eğitim kalitesi ve erişilebilirliği açısından da ileri seviyede olduğu gözlemleniyor.

Yaptığımız analizler, erken çocukluk döneminde (0- 12 yaş arası) yaşanılan bölgenin kalkınmışlık düzeyinin fırsat eşitliği üzerindeki etkisinin ileri yaş dönemlerine göre çok önemli olduğunu gösteriyor. Bu sonuç, erken çocukluk döneminin bireylerin gelişimindeki önemine vurgu yapan çalışmalarla paralellik taşımakla birlikte eğitimde fırsat eşitliğini hedefleyen politikaların erken çocukluk dönemine odaklanmasının önemine işaret ediyor, kız çocuklarına ve erken çocukluk dönemine eğilmenin önemini ortaya koyuyor." (Aydemir ve Yazıcı, 2020, s.160-185).

Küresel salgın sürecindeki fırsat eşitsizliğini anlatan aşağıda linkini verdiğimiz iki belgeseli izlediğimizde küresel salgın öncesinde de var olan bir noktaya temas edilmiştir: Bazı okullarda olan öğretmen yetersizliğinin ücretli öğretmenlerle kapatılmaya çalışılması ülkemizin kanayan bir yarasıdır. Yine bir öğretmenin branşı, aldığı eğitim dışında başka bir derse-derslere giriyor olması da önemli bir fırsat eşitsizliği yaratmaktadır.

5. BULGULAR

Yapılan araştırmalar neticesinde eğitimde fırsat eşitsizliğinin küresel salgından önce de olduğu, küresel salgın koşulları ile daha da derinleştiği görülmektedir. Bu eşitsizliğin dünyanın her yerinde yaşandığı; ülkelerin, ülke içindeki bölgelerin birbirinden farklı olduğu ve çeşitli sorunların eğitime erişime etki etiği görülmektedir. Küresel salgın koşullarının ortaya çıkardığı sosyoekonomik koşullar, teknolojik olanaklar, sağlık koşulları ve buna benze pek çok sorunun eğitime etki etmesi fırsat ve imkân eşitsizliğine neden olmaktadır. Bu sosyoekonomik koşulların yarattığı eşitsizliği gidermek için kamusal, eşit ve parasız eğitim olanakları yaratılmalıdır. Küresel salgın ile birlikte dünya genelinde 25 milyona yakın öğrenci eğitime, Türkiye'de ise 6 milyona yakın öğrenci uzaktan

eğitime erişememektedir. Bu da çok ciddi bir fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Bu eşitsizliğin temelinde yatan sosyoekonomik koşullar iyileştirilmediği sürece eşitsizlik devam edecektir. 18 milyon öğrencinin olduğu ülkemizde EBA sistemi altyapısı daha da geliştirilebilir. EBA sisteminin eğitim hayatımızda kalıcı olacağı görülmektedir. EBA sistemine internetsiz girme gibi olanaklar devlet güvencesine alınması yaşanan fırsat eşitsizliğinin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Devlet okullarının imkanları arttırılarak özel okullarla arasındaki fark giderilebilir. Dünyada ve Türkiye'de en fazla mağdur olan çocuklar; yoksul ailelerin çocukları, kırsal kesimde yaşayan çocuklar, özel eğitim kapsamında yaşayan çocuklar, tarım işçisi çocuklar, anadili farklı olan çocuklar ve kız çocuklarıdır. Hem yasal hem de pratikte önlem alınması ve desteklenmesi gereken bu kişilere fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Yasalar eğitimden uzaklaşan bireyleri korumada, eğitime geri kazandırmada yetersizdir. Sadece yasa yapmak fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmamaktadır.

Hazırlıksız yakalanılan küresel salgın sürecinde 6 milyona yakın öğrencinin uzaktan eğitime erişememesinin yarattığı fırsat eşitsizliği bulunmaktadır. Fakat kurulan TV kanalları ile yapılan eğitim de dünya devletlerinin parmakla gösterilecek sayıdaki ülkeye nasip olmuştur ve bu ülkelerin başında da Türkiye gelmektedir. Yani uzaktan eğitimi sadece EBA kanalı olarak değerlendirmemeliyiz. Günümüzde hemen hemen her evde bulunan televizyonlar için ders anlatan kanal kurulmuş, dersi kaçıranlar için tekrarı yayınlanmış, ders programları hazırlanmış ve bunun için ciddi bir çalışma-hazırlık yapılmıştır. Türkiye'nin en iyi öğretmenleri ile stüdyolarda çekimler yapılmış, materyaller hazırlanmış ve sunulmuştur. Harcanan maddiyat ve emekler eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik iyi niyetli çalışmalardan bazılarıdır. 18 milyon öğrencinin olduğu bir ülkeyi sadece bir şehrimizin nüfusuna sahip ülkelerle karşılaştırmak doğru değildir. Özel okul ve devlet okullarının uzaktan eğitimde farkına bakılırsa öğrencilerin sosyoekonomik durumundan kaynaklanmaktadır. Özel okulların ve öğrencilerinin fiziksel, donanımsal, sosyoekonomik açıdan çok daha iyi durumda olmasına rağmen devlet okullarının birinci olmasındaki en büyük etken öğrencileri için fırsat eşitsizliğini aşmaya çalışan öğretmenlerdir. Derslere katılıma göre puan verilmesi istenen öğretmenin taşın altına elini koyması istenerek bütün yük ve sorumlulukla baş başa bırakılmıştır. Öğretmenlerin de teknolojik açıdan hazırlıksız yakalanmıştır. Bu bulgular ışığında tedbirlerin alınması fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitimde fırsat eşitliğinin ırk ve cinsiyet ayrımcılığı, sosyoekonomik ve sosyokültürel durum, coğrafya, teknolojiye erişim, ebeveynlerin eğitim durumu, sağlık koşulları gibi birden çok nedeni vardır. Küresel salgın ile birlikte eşitsizlik iyice

artmış olduğunu yapılan çalışmalar ortaya koymaktadır. Dünyada ve ülkemizde küresel salgın ile birlikte uzaktan eğitim, yarı zamanlı eğitim, televizyon kanalları üzerinden eğitim gibi çeşitli yollarla eğitime devam edilmiş ancak her öğrenciye eşit şekilde ulaşılamamış olması fırsat eşitsizliğini artırmıştır. Ülkeler beklenmedik olumsuz durumlara hazırlık amacıyla eylem planlarını önceden oluşturmalıdır. Savaşlar dahil her türlü olumsuz senaryo göz önünde bulundurulmalı gerekli yatırımlar ve hazırlıklar yapılmalıdır. Teknolojiye erişim her öğrenci için eşit olmalı, öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların eğitimlerini etkilemesinin önüne geçilmelidir. Tablet dağıtımı düzenli olarak yapılmalı, internet öğrencilere güvenli siteler için sınırsız olmalı, mobil okullar kurulabilmelidir. Türkiye'deki EBA TV gibi eğitim kanalları daha da etkin hale getirilmelidir. Kız çocuklarının eğitim dışında kalmaması amacıyla erken yaşta evliliklerin önüne geçilmeli bununla ilgili olarak yerel yönetimler Millî Eğitim Bakanlığı ile koordineli çalışmalıdır. Velilerin de eğitimin paydaşı olduğu unutulmamalı öğrenci, öğretmen veli iş birliği halinde çalışmalıdır. Gerektiğinde uzman desteği alınabilmesi kolaylaşmalıdır. Örneğin her okuldan sorumlu çocuk psikiyatristi olmalı öğrenci okuldan uzaklaştığında bunun nedenleri ve çözüm çalışmaları koordineli bir şekilde yürütülmeli ve öğrencinin diğer bireyler ile birlikte eğitim sisteminin içinde kalması ağlanmalıdır. Salgın hastalıklar gibi durumlar için uzaktan eğitim, seyreltilmiş eğitim için teknolojik eşitlik ve maske, sabun, dezenfektan temini gibi hazırlıkların yatırımları için gerekli bütçe oluşturulmalı ve yatırımlar yapılmalıdır. Savaş gibi durumlar için sığınaklar ve gerekli gıda ile ilgili hazırlıklar tamamlanmalıdır. Sivil toplum kuruluşları ile birlikte çalışılmalı, Avrupa Birliği fonlarından faydalanılmalı ve eğitime ayrılan bütçe artırılmalı, öğretmenler de teknolojik olarak desteklenerek internet öğretmenler için ücretsiz olmalıdır. Bu problemlerin çözümü fırsat eşitsizliğinin ortadan kalkmasına önemli katkıda bulunacağı ve bir an önce gerekli adımların atılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akyüz, E. (2000). Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması, Ankara: Meb Basımevi.

Apost Gündem. (25.12.2020). 22.01.2022 tarihinde https://apos.to/s/5fe469726f5d4600099325a7 adresinden erişildi.

Aydemir, A., Yazıcı, H. (2019). Intergenerational Education Mobility and the Level of Development. European Economic Review vol. 116(C), pp 160-185.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İhtiyari Protokoller, Usûl Kuralları ile Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumları.

Demirel, Ö. (2015). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

Dünya.com. (26.01.2021). 22.01.2022 tarihinde https://www.dunya.com/kose-yazisi/küresel salgın-egitimde-firsat-esitsizligini-artirdi/608394 adresinden erişildi.

Emin, M. N.(Nisan, 2020). Koronavirüs Salgını Ve Acil Durumda Eğitim, SETA Raporu.

GETTY IMAGES-BBC.com. (23.02.2021). 28.01.2022 tarihinde https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-55771337 adresinden erişildi.

HSK (2020). 10.02.2020 tarihinde https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf adresinden erişildi.

MEB (2022). Meb Mevzuat. 28.01.2022 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf adresinden erişildi.

Özsoy, S. (2002). Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, EYP Anabilim Dalı, Ankara.

Taymaz, H. (1981). Hizmet içi eğitim. Ankara: Sevinç Matbaası.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.

Yıldırım, Cemal (2000). Bilim Felsefesi, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yıldız, A., Vural, R, A. 2020). Covıd-19 Küresel salgınısi ve Derinleşen Eğitim Eşitsizlikleri, Türk Tabipler Birliği Raporu,

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Bahadır ÇAĞATAY[1], Arzu YILDIZ[2]

ÖZET

Eğitimde fırsat eşitliği Millî Eğitim Temel İlkelerindendir. Fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik her türlü çalışma, uygulama ve geliştirilen politikalar 20. Millî Eğitim Şurasında da ifade edildiği üzere çok önemlidir. Bu araştırmanın amacı Okul yöneticilerinin okullarda fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik uygulamalar ve karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Yoksulluk, engellilik, tarım işçiliği ve göç eğitimde fırsat eşitsizliği ortaya çıkaran başlıca sebeplerdir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik bölgesel tespit çalışmaları yapılabilir, bu süreçte ve çözüm üretme sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüş ve önerileri dahil edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde fırsat eşitliği, okul yöneticileri, ilkokul

ABSTRACT

Equality of opportunity in education is one of the Fundamental Principles of National Education. All kinds of studies, practices and policies developed to ensure equality of opportunity are very important, as stated in the 20th National Education Council. The aim of this research is to determine the views of school administrators on the practices and difficulties encountered in ensuring equal opportunities in schools. In this study, in which qualitative research techniques were used, data were collected with a semi-structured interview form. The data were analyzed with the descriptive analysis approach. Poverty, disability, seasonal agricultural working and migration are the main causes of inequality of opportunity in education. Regional determination studies can be carried out to ensure equality of opportunity in education, and the opinions and suggestions of school administrators and teachers can be included in this process and in the process of producing solutions.

Keywords: Equality of opportunity in education, school administrators, primary school

[1] Ezine 75.Yıl İlkokulu
[2] Ezine 75.Yıl İlkokulu

1. GİRİŞ

Eğitimde fırsat eşitliği, Türkiye'de başta Millî Eğitim Şuraları olmak üzere hükümet programlarında kalkınma planlarında ve kamuoyunda eğitimde fırsat eşitliği üzerine çok ciddi değerlendirmeler ve politika önerilerinde bulunulan bir konudur (İnan, Demir, 2018:355).

Eğitimde fırsat eşitliği 20. Millî Eğitim Şûrası'nda ana gündem maddesini oluşturmuştur. Şura Kararlarında, Temel Eğitimde fırsat eşitliği başlığı altında alınan kararlar incelendiğinde, uygulamaya yönelik görüşlerin ve karşılaşılan süreçlerin incelenmesi bu sürece katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için, gerek merkezi gerekse yerel yönetimler tarafından izlenen politikaların yanında toplumsal olarak bilinçlenmeyi sağlayacak eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir (Tabak, 2019). Atmaca (2021), eğitimde eşitsizlik olarak ifade edilebilecek durumların arkasında öğretmen görüşlerine göre sırasıyla ailenin taşıdığı kültürel sermaye hacminin azlığı veya yetersizliği, ekonomik ve sosyal sermayenin kıt oluşu, aile içinde yaşanan çeşitli durumlar ve bazı ailevi nedenler ve okul yönetiminin uyguladığı çeşitli politikalar olduğunu ifade etmektedir (Atmaca, 2021: 376).

Bu araştırmanın amacı, okullarda fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik okullardaki uygulamaları ve karşılaşılan güçlükleri değerlendirmektir.

1. Okul yöneticilerinin okullarında fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin okullarında fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik uygulamalarda karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik önerileri nelerdir?

1.1. Çalışmanın Yöntemi

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenen bu araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. Nitel araştırmalar bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinilmesine imkân tanır. Gelişen ve değişen dünyayı, oluşan yeni anlayışları ve beraberinde ortaya çıkan sorun ve mücadeleleri kapsamlı bir biçimde anlamamızı sağlar (Seggie ve Bayyurt, 2015:16). Bu amaçla hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu 21 okul yöneticisine uygulanmıştır. Görüşme formu

alan yazın taraması ışığında uzman görüşlerine sunularak hazırlanmıştır. Çalışma grubu dışındaki iki okul yöneticisiyle pilot görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma sürecinde, araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliğine ilişkin ilkelere dikkat edilmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur ve katılımcılarda gönüllü katılım onayı alınmıştır.

1.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu Çanakkale Ezine İlçesinde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Ezine merkezde bulunan 4 ilkokul ve köy ilkokullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya 21 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 9'u müdür yardımcısı, 12'si okul müdürü görevi yürütmektedir. Araştırmada katılımcıların okul bilgisi gizlilik ve etik sebeplerle alınmamıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların 8'i lisansüstü eğitime sahip ya da eğitimlerine devam etmektedirler.

1.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, Google-forms üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde gönüllülük ve gizliliğe önem verilmiştir.

1.4. Çalışmanın Analizi

Çalışma betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar sıklıklarına göre kategorileştirilmiş ve betimlenerek paylaşılmıştır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak görüşme soruları tema olarak belirlenmiştir. Analiz sürecinde uzman görüşü alınarak kategoriler gözden geçirilmiştir.

1.5. Bulgular

Araştırmanın amacına yönelik olarak katılımcılara 11 soruluk bir görüşme formu yöneltilmiştir. Görüşme formu, kişisel bilgi formu ve görüşme sorularından oluşmaktadır. Katılımcıların görüşleri araştırma amacına uygun olarak kategorilendirilmiştir.

1. **Okul yöneticilerinin okullarındaki çocukların özel gereksinimlerine ilişkin görüşleri**

Okul yöneticileri fırsat eşitsizliğine yol açan "engelilik, yoksulluk, mülteci, çalışan çocuk gibi" kavramlara ilişkin okullarındaki durumu, 1 okul yöneticisi hariç maddi güçlükler ve yoksulluk sebebini ifade etmişlerdir. Engelli öğrenciler(9), mülteci çocuklar(5) ve mevsimlik işçi çocuklar(2), aileleri parçalanmış ailelerin çocuklarının(3), tarım işlerinde çalışan çocukların okullarında bulundukları belirtilmiştir. Bu çocukların özel gereksinimleri olduğunu ifade etmektedirler.

1. **Eğitimde fırsat eşitliğinin tanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri.**

Okul yöneticilerinin hepsi (21 kişi) eğitimde fırsat eşitliğini genel olarak "her öğrencinin eşit şartlarda eğitim alması" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, coğrafi faktörler, ailenin eğitim durumu gibi durumların öğrencileri olumsuz etkilememesi, her çocuğun eğitim imkanlarından en iyi şekilde yararlanması olarak belirtmişlerdir.

2. **Okul yöneticilerinin okullarında eğitimde fırsat eşitsizliğinin kaynaklarına ilişkin görüşleri.**

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin kaynaklarına ilişkin, tüm okul müdürleri öğrencilerin maddi imkansızlıklarına dikkat çekmektedir. Aile eğitim seviyeleri eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olan diğer bir sebep olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan diğer yöneticilerden farklı olarak, bir okul yöneticisi "standart bir eğitim modeli olduğu için" eğitimde fırsat eşitliği sağlandığını ifade etmiştir. Okul yöneticileri okullarında fırsat eşitsizliği ortaya çıkaran durumlar olarak taşımalı eğitim, binaların donanım yetersizliği ve öğrencilerin teknolojiye erişim sıkıntılarını ifade etmektedirler.

3. **Okul yöneticilerinin okullarında eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik planladıkları uygulamalar.**

Okul yöneticileri eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik, ekonomik destek sağlama, okulların maddi koşullarının arttırılması gibi konularda destek sağlamaya çalıştıklarını, kaymakamlık başta olmak üzere, gerekli kurumlarla iş birlikleri geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, okul yöneticileri aile ziyaretleri yaptıklarını, aileler hakkında bilgi sahibi olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri alan taraması yapıp öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerle okula devam etmeyen çocuklarla ilgili görüşüp, takip ettiklerini ifade etmektedirler yanı sıra okul rehberlik servisleri ile ortaklaşa çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

Okul yöneticileri aile eğitimleri, halk eğitim merkezlerinin kurslarının yararlı olacağını ifade etmektedirler. Eğitimde fırsat eşitliğini arttırmaya yönelik okul yöneticilerinin önerdiği diğer uygulamalar, ücretsiz kurslar, eğitimler düzenlenmesini ve çocukların yeteneklerine göre yönlendirilmesi şeklindedir.

Bir okul yöneticisi, donanımlı özel eğitim sınıfları, alan uzmanları, destekleyici dil sınıflarının ve rehberlik hizmetlerinin arttırılması önerisinde bulunurken tüm okul yöneticileri koşulsuz şartsız tüm öğrencileri kabul etmek gerektiğine vurgu yapmaktadır.

4. Okul yöneticilerinin okullarında fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalarında karşılaştıkları güçlükler.

Okul yöneticileri (19), okullarında fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalarında karşılaştıkları güçlükleri plansızlık ve aile iş birliği ile yaşanabilen sorunlar olabildiğini ifade ederken, 2 okul yöneticisi bu konuda hiçbir sorun yaşamadığını dile getirmiştir. Okul yöneticilerinin sıklıkla dile getirdikleri diğer bir güçlük de, ailelerin ilgisizliği ve işbirliğinden kaçınmalarıdır. Okul yöneticilerinin okullarında karşılaştıkları ekonomik güçlükler sıklıkla dile getirilirken, pandemi koşulları da vurgulanan güçlüktür.

5. Okul yöneticilerinin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik önerileri.

Okul yöneticileri, eğitimde fırsat eşitliğinin arttırılması amacı ile bölge kurulları oluşturulmasını ve yanı sıra sorunların tespiti konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri alınmasının önemini ve süreçlerin takip edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu konuda özel bütçe ayrılması önemli olduğu da ifade edilmektedir. Okul yöneticileri ders kitaplarına ek olarak, ek kaynakların ücretsiz dağıtımının önemli katkı sağladığını ifade ederken, beslenme, barınma, internet erişimi gibi konularda da desteklerin arttırılmasını önerilmektedir. Saha çalışmalarının arttırılmasının önemi, sığınmacı öğrenciler olmak üzere ihtiyaçlarını tespit edilmesi önemli olduğu ifade edilmektedir. Bölgesel dezavantajlar tespit edilerek, projeler yürütülmesinin fayda sağlayacağını ve destekleyici sınıf ve ortamların arttırılması gerektiğini ifade etmektedirler. Çocuk hakları temelde fırsat eşitliğini sağlamak açısından çok önemli bir yasal metindir, bu noktada okul yöneticilerinden biri çocuk hakları sözleşmesine uyulmasının önemine vurgu yapmıştır.

2. SONUÇ

Okul yöneticileri, eğitimde fırsat eşitsizliği yaşayan öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları yetersiz olan, engelli, mülteci, çalışan çocuklar olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte, okul yöneticileri tarafından dile getirilen ekonomik yetersizlikler, en çok dile getirilen zorluktur. Okul yöneticilerinin, okullarındaki eğitim olanaklarını geliştirmek amacıyla ailelerle ve destek sağlayabilecek tüm kurum ve kuruluşlarla iş birliği çabaları önemlidir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri her ne sebeple olursa olsun ayrımcılığa karşı olduklarını ifade etmektedir, bu düşünce eğitimde kapsayıcılığın sağlanabilmesi adına önemlidir. Bununla birlikte, okul yöneticileri yapılan araştırmalara ve eğitim çalışmalarına okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin süreç içerisinde yer almasının, sorunların kaynağının tespit edilmesi ve yanı sıra etkili çözüm üretilebilmesinde anlamlı ve değerli olacağını düşünmektedirler.

3. ÖNERİLER

Eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik bölgesel tespit çalışmaları yapılabilir, bu süreçte ve çözüm üretme sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüş ve önerileri dahil edilebilir.

KAYNAKLAR

Atmaca, T. (2021). Eğitim eşitsizliklerinin sınıf İçi pratiklere ve öğrencilerin gelişim alanlarına yansımaları. HAYEF: Journal of Education, 18(3): 353-384.

İnan, M. & Demir, M. (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme . Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi , 20 (2) , 337-359 .

Seggie, F.N. ve Bayyurt Y. Ed. (2015). Nitel Araştırma, Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları. Anı Yayıncılık

Tabak, H. (2019). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar . Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 17 (2) , 370-393

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

EĞİTSEL TANILAMA VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE GÖREV ALAN REHBERLİK ve ARAŞTIRMA MERKEZİ PERSONELİNİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN BELİRLEMESİ

Atika Havva DOKUMACI[1]

ÖZET

Bu araştırma eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma, Antalya ilinde görev yapan 10 öğretmenin görüşlerine dayanarak değerlendirilmiştir. Katılımcı seçiminde öğretmenlerin gönüllük esasına dayanarak katılımlarının sağlanması esas alınmıştır. Araştırmaya yönelik veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Veriler analiz edilirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Sorunlar ve çözüm önerileri, araştırma sorularına paralel olarak alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

Buna göre yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin, randevuyla ilgili iş ve işlemlerde evrak eksikliği, hastane ve ram iletişiminde yaşanan sıkıntılarla birlikte, hastanelerden gelen Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) raporlarının uygun kriterlere göre düzenlenmemesinden kaynaklı destek eğitim raporlarını almada gecikme yaşandığı görülmektedir. Kurumlarda test ve değerlendirme alacak uzman desteğinin eksik ve yetersiz olması, ölçme ve değerlendirme araçlarının tüm engel tanılarına yönelik uygulanamaması, ölçmede kullanılan materyallerin yetersizliği, Ram personeline hizmetiçi eğitimlerin sınırlı düzeyde olması, okul ve ram iletişim ve işbirliğinin yetersiz olması, gönderme öncesi süreçlerde öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olamamaları nedeniyle öğrencileri değerlendirmede yaşadıkları sınırlılıklar, ramlara gelen öğrencilerin ailelerinin olumsuz tutumları ve çocuklarının engel tanısı ile eğitsel değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olması gibi sorunlar belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci, rehberlik ve araştırma merkezi, özel eğitim.

ABSTRACT

The research is to was carried out to determine the problems and solution suggestions faced by the guidance and research center personnel involved in the educational diagnosis and evaluation process. This study was evaluated based on the opinions of 10 teachers working in Antalya. Participation of teachers on a voluntary basis was taken as a basis in the selection of participants. The data for the research were obtained by using a semi-structured interview form. Content analysis technique was used while analyzing the data. Problems and solutions are discussed in sub-headings in parallel with the research questions.

As a result of the analyzes made according to this, the lack of documents related to the educational diagnosis and evaluation processes of the teachers, the work and transactions related to the appointment, the problems experienced in the communication between the hospital and the ram, and the delay in receiving the support education reports due to the fact that the Special Needs Report for Children (ÇÖZGER) reports coming from the hospitals are not prepared according to the appropriate criteria. appears to be happening. Insufficient and insufficient support of experts who will take tests and evaluations in institutions, the inability to apply measurement and evaluation tools for all disability diagnoses, the inadequacy of the materials used in measurement, the limited level of in-service training for ram personnel, the insufficient communication and cooperation between the school and ram, the teachers' lack of sufficient information in the pre-sentment processes. Problems such as the limitations they experience in evaluating students due to the fact that they cannot have students, the negative attitudes of the families of the students who come to the ram, and the low level of knowledge about educational evaluation and the diagnosis of disability of their children have been determined.

Keywords: Educational diagnosis and evaluation process, guidance and research center, special education.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Tüm çocuklar fiziksel ve bilişsel bakımdan farklılıklar gösterirler. Öğrenme hızı ve öğrendiklerini genelleme becerilerinde bazı çocuklar daha fazla tekrara ihtiyaç duymakta, öğrendiği yeni bilgi ve becerilerin kalıcılık ve genelleştirme aşamalarında sınırlılıklar yaşayabilmektedir (Heward, 2006). Öğrencinin özel eğitime yönelik ihtiyaçlarını belirlemek ve hangi alanda yetersizliği olduğunu saptamak amacıyla eğitsel tanılamalar yapılmaktadır (Mcloughlin ve Lewis, 1997). Yetersizlik yaşadığı alanları belirlenen çocukların, özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri için eğitsel tanılama süreci ve bu süreç doğrultusunda yer alan değerlendirmeler önem kazanmaktadır (Reward, 2006; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007). Her çocuğun eğitiminde olduğu gibi özel gereksinimli çocukların eğitiminde de, ileriki yaşamlarında, bağımsız olarak bir yaşam sürdürmeleri ve kendi kendilerine yeterli hale gelmeleri amaçlanmaktadır. Özel gereksinimli çocukların toplum içinde bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak yeterlilikleri ölçüsünde eğitim gereksinimlerinin saptanması ve bu gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının bu çocuklara sunulmasıyla mümkün olabilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005). Özel eğitimde bireyin tanılanması ve değerlendirilmesi, eğitimin ilk aşamasından itibaren eğitim devam ettiği sürece yinelenmesini gerektiren bir süreç demektir (Ersoy ve Avcı, 2001; Sığırtmaç, Dikici ve Deretarla Gül, 2010).

Özel gereksinimli bireyi; 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname "çeşitli sebeplerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından yaşıtlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için, yasal düzenlemelerle bir engelli çocuğun en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun olarak eğitilmesinin sürekli vurgulandığı bir çağda, bu çocukların sosyal ve akademik gelişimlerinin buna bağlı olarak oluşabilmesinde öğretmen tutumlarının çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sarı ve Saygın, 2001).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci yedi aşamadan oluşmaktadır:

1. Tarama (keşif) aşaması
2. Başvuru öncesi aşaması
3. Başvuru aşaması
4. Ayrıntılı değerlendirme aşaması
5. Yerleştirme aşaması

6. BEP geliştirme aşaması
7. İzleme aşaması (http://orgm. meb.gov.tr/, 2020).

Bu süreçte çeşitli sorun gurupları ile karşılaşılabilmektedir. Randevuyla ilgili iş ve işlemlerde evrak eksikliği, hastane ve ram iletişiminde yaşanan sıkıntılarla birlikte, hastanelerden gelen Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) raporlarının uygun kriterlere göre düzenlenmemesinden kaynaklı destek eğitim raporlarını almada gecikme yaşandığı görülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılamada yaşanan sorunlardan biri de hastaneler ve RAM arasında iş birliğinin olmadığı yönündedir (Çakmak 2017; Maraklı, 2016; Tiryakioğlu, 2009; Tükkal, 2018; Yılmaz 2016; Yurtsever, 2013). Hastane dışındaki okul ya da öğretmenler gibi kurum ve kişiler arasında da iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmediği görülmektedir (Güven ve Balat, 2006; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Türkkal, 2018; Yurtsever, 2013). Kurum içi iletişim ve iş birliğine incelendiğinde de farklı bulgular dikkat çekmektedir. Kurum içi iletişim ve iş birliğinde herhangi bir sorun olmadığını belirten çalışmaların (Yurtsever, 2013) yanında, iş birliğinin yeterli düzeyde yerine getirilmediğini aktaran çalışmalar da (Maraklı,2016; Yanık ve Gürgür, 2017) bulunmaktadır.

RAM'larda yürütülen araştırmaların bulguları incelendiğinde en sık rastlanan sorunların fiziki şartlara ilişkin olduğu görülmektedir. Bu sorunlar arasında kurumun fiziki şartlarının engel türlerine göre düzenlenmeyişi, kurumun bağımsız binası olmayışı, personele ait oda yetersizliği, toplantı/konferans odası olmayışı, binanın çok katlı olup asansör bulunmaması, hissedilebilir zemin olmaması, sesli anons sistemi olmaması şeklinde sıralanmaktadır. Test/görüşme odalarında ise ses yalıtımının eksikliği, oda sayının yetersizliği, alanın küçük olması, uygun olmayan ısı koşulları gibi eksikler bulunmaktadır (Avcıoğlu, 2012; Börkan ve ark., 2017; Çakmak, 2017; Ekim, 2015; Maraklı, 2016; Tiryakioğlu, 2009; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013). Değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere tüm RAM'larda benzer materyallerin kullanılabileceği bir standart oluşturulması (Çakmak, 2017), araç gereç ve materyal teminin sağlanması ya da yenilenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Güven ve Balat, 2006; Yılmaz, 2016).

Ülkemizde yasa ve yönetmeliklere göre eğitsel tanılama ve değerlendirme hizmetlerinin gerçekleştirilmesinden sorumlu olan kurum, rehberlik ve araştırma merkezleridir (MEB, 2018). Buna istinaden, rehberlik araştırma merkezlerinin sorumlu bir kurum olması, eğitim sistemi içindeki önemini artırmaktadır. Sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi aileler ve özel gereksinimli bireylerin olumlu yaşantıları için önem arz etmektedir. Ülkemizde özel eğitim sisteminde halen aksaklıklar yaşanması, alt yapının tam anlamıyla oluşturulamaması sebebiyle

yapılan araştırmaların bu alana ışık tutması ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı; eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi yönetici ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve buna yönelik geliştirdikleri çözüm ve uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmaya ait problem cümleleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Özel gereksinimli öğrencilerin tanılama, yerleştirme ve izleme süreçleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
2. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
3. Yaşanan sorunlara yönelik süreci yönetmede neler yapılmaktadır? Açıklar mısınız?
4. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerileriniz nelerdir?

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, RAM' da eğitsel tanılama sürecinde yönlendirme yerleştirme ve izleme basamaklarına yönelik RAM çalışanlarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlemler, görüşmeler ve doküman analizi yoluyla bilgi toplamak, doğal ortamdaki algıları ve olayları gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarmak olarak tanımlanabilir (Yıldırım, A., 1999). Bir durum çalışmasında, durumla ilgili faktörleri incelemek ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri açısından analiz etmek için bütünsel bir yaklaşım kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s.75). Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ağırlıklı olarak nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi, bir metindeki belirli kelimelerin belirli kurallara göre daha küçük içerik kategorilerine kodlandığı sistematik, tekrarlanabilir bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler tek başına, karşılaştırmalı ya da her ikisini birden bir araya getirerek ve bunları tanımlamakta ve okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 75).

Bu bölümde çalışma grubu, verilerin toplaması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kepez Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Görüşmeler, 2021- 2022 Eğitim öğretim yılı güz döneminde Ekim ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların özel eğitim

değerlendirme kurulunda inceleme deneyimleri bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları 26-42 yaş arasında değişmekte olup, 5'i bayan 5'i ise erkektir. Öğretmenlik sürelerine bakıldığında dördü 1-5yıl, ikisi 6-10 yıl, dördü 11-15 yıl öğretmen olarak görev yapmaktadır. Araştırma içerisinde bu katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3,...,Ö10 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleme yöntemleri çerçevesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örneklemesinde ise amaç, küçük olarak nitelendirilen bir örneklem oluşturarak bu örneklem içerisindeki kişilerin ve problemin pek çok yönünü gösterebilmesini en üst düzeyde sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s.118-119).

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Cinsiyet	K	√	√		√			√		√	5
	E	√			√		√	√		√	5
Yaş	25-30	√	√	√		√			√	√	6
	35-40	√									1
	40+	√		√	√						3
Öğretmen Olarak Görev Süresi	1-5	√	√			√				√	4
	6-10	√					√				2
	11-15	√		√	√			√			4

2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler, rehberlik araştırma merkezinde çalışan 10 öğretmenin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak, toplanmıştır. Araştırmadaki görüşme formunda amaca uygun olarak eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm

önerilerine ilişkin dört soru bulunmaktadır. Öncelikle örneklem dâhilinde olmayan bir öğretmenle deneme amaçlı görüşme yapılmış ve çalışmanın seyrine ilişkin herhangi bir problem yaşanmayacağı ile karara varıldıktan sonra diğer görüşmelere başlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle önceden görüşülerek, çalışmanın amacı ve görüşme gizliliği hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları esas alınmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların araştırmanın genel amaç ve alt amaçlarına paralel olmasına dikkat edilmiştir. Bireysel görüşmeler kurum içindeki müdür yardımcısının odasında gerçekleşmiştir. Öğretmenlerden izin alınarak, görüşmeler sesli kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Kayıt altına alınan sesli görüşmeler yazıya dökülerek içerik analizi yapılmıştır. Verilerin kodlanması ve bu kodlar arasındaki benzerlikler temelinde temaların oluşturularak, bulguların yorumlanabilmesi için araştırmada tümevarımcı içerik analizi uygulanmıştır. Buna uygun olarak veriler betimlenmiş, doğrudan alıntılara yer verilmiş, açıklamalarda ve yorumlarda bulunulmuştur.

Araştırma sorularından elde edilen nitel veriler, kendi içlerinde karşılaştırmalar yapıldıktan sonra benzer ve farklı görüşler belirlenmiş, sınıflandırmalar yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. Bulguların yorumlanabilmesi için araştırmada tümevarımcı içerik analizi uygulanmıştır. Veriler yazılırken öne sürülen çözüm ve öneriyi desteklemek amacıyla katılımcıların yapılan görüşmelerdeki kayıtlardan elde edilen alıntılara yer verilmiş, bu alıntılara ilişkin açıklama ve yorumlarda bulunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 242-253). Alıntılarda Ö1, Ö2, Ö3 kodlamaları kullanılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlilik, doğru bilgileri elde etme sürecinin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için önlemler almayı ifade ederken, verilerin detaylı ve açık, anlaşılır ve başka araştırmacıların değerlendirebileceği şekilde oluşturulması güvenirliği ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 285). Hazırlanan sorular, araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. İlgili uzman görüşleri doğrultusunda pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot görüşme sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formunda gerekli düzenlemelere gidilmiş ve soru formuna son şekli verilmiştir. Veriler katılımcılara hiçbir müdahale yapılmadan elde edilmiştir. Tüm bu uygulama ve önlemlerle geçerlilik ve güvenirlilik sağlanması amaçlanmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu çalışmada, rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan 10 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda üç kategori ve bu kategorilere bağlı 13 tema ortaya çıkmıştır. Birinci kategoride eğitsel tanılama ve yerleştirme okul kaynaklı yaşanan sorunlar, ikinci kategoride RAM kaynaklı yaşanan sorunlar, üçüncü kategoride veli kaynaklı yaşanan sorunlar yer almaktadır. Kategoriler içerdikleri temalara göre aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre "Eğitsel Tanılama ve Yerleştirmede Okul Kaynaklı Yaşanan Sorunlar"

Resmi yazışmalarda özensiz davranma	√	√	√			√	√	√
Sınıf öğretmenleri tarafından envanterleri amaca uygun doldurmama	√	√	√	√	√	√	√	√
Özel eğitim konusunda bilgi eksikliği/yetersizliği	√	√	√	√	√	√	√	√
Özel eğitim konusunda karar alıcılara görüş bildirmeme	√	√	√	√	√	√	√	√
Veli ve öğrenci ile iletişime geçmeme				√				√
Yetersiz gözlem yapma			√			√		√

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre "Eğitsel Tanılama ve Yerleştirmede Okul Kaynaklı Yaşanan Sorunlar" içinde en çok belirtilen uygulamaya ilişkin sorunlar olmuştur. Öğretmenlerin altısı bu temayla ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uygulamaya ilişkin yaşadıkları sorunlar aşağıdaki gibidir:

Tanılamaya sürecinde en sık karşılaştığımız sorun, sınıf ve okul rehber öğretmenlerin "Eğitsel Değerlendirme İstek Formlarına" eksik bilgi girmesi ve çocuk hakkında yeterli bilgi vermemesi. Öğretmenler öğrencinin tanılanıp sınıfından gitmesini talep ediyor ama öğrenci hakkında gözlemlerini, neye dayanarak bu yönlendirmede bulunduğu bilgisini bizlere vermiyor. Çoğu zaman eğitsel değerlendirme formları boş ulaşıyor elimize. (Ö4)

Çocuk ile ilgili görüşlerin tam olarak elimizde olmaması. Hastane raporu var ancak sadece tanılaması yapılmış çocuk ile ilgili düşünceler yeterince belirtilmemiş. Öğretmen eğitsel değerlendirme isteği formunda çocuk ile ilgili yeterince açıklayıcı, objektif bilgiler vermemiş. Bunlar yaşanan sorunlarımız arasında. (Ö9).

En büyük sorunlarımızdan birisi RAM-okul iş birliği maalesef hala okullarımızda eğitsel değerlendirme formu hakkında bilgisi olmayan bir sürü öğretmenimiz bulunmakta, eğitsel değerlendirme formlarından öğrenciyle ilgili gerekli bilgiyi alamamaktayız. Öğretmenlerimiz ve gereksinimi olmayan öğrencilerimizde gerekli farkındalık çalışmaları yapılmadığında hala okul içerisinde sosyal kabulde sorun yaşamakta okullarda sınıflarda özel gereksinimi olan çocukların dışlama durumda kalmasıyla karşı karşıyayız. Bu durum özel gereksinimi olan çocukların ailelerde çok büyük demoralizasyona neden olmakta birçok aile okul ile kuramadığı iletişimden rahatsız olmakta ve çözümü çoğu zaman çocuğu okula göndermemekte ya da öğretmen ve öğrenciden beklentiyi kesme çocuğu için gerekli olan motivasyonu kaybetme olarak geri dönmektedir. (Ö5)

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerine Göre "Eğitsel Tanılama ve Yerleştirmede RAM Kaynaklı Yaşanan Sorunlar"

Uzman eksikliği	√	√	√			√	√
√ 6							
Materyal eksikliği			√		√		√
√ 5							
Hastane-RAM işbirliği ve iletişimin yetersiz olması	√				√	√	√
4							
Okul- RAM işbirliği ve iletişimin yetersiz olması		√		√		√	√
4							

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler tema ve kodlar haline getirilerek bulgular şeklinde Tablo 3'te verilmiştir. Buna ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

Eğitsel değerlendirme ve tanılamada karşılaşılan problemler, bireyleri değerlendirecek uygun materyallerin elimizde olmaması. Kurumumuzda 0-99 yaş fark etmeksizin her tür yaş ve yetersizlikte bireye hizmet verilmektedir. Ancak değerlendirme yapılacak bireylere yönelik çeşitli materyaller gereklidir ve bunlar kurumumuzda yok. Akademik olarak değerlendirme yapabilmek için hazırlanmış bir takım matbu değerlendirme çalışmalarımız ve çok az sayıda nesne kartı minik oyuncaklar vs vardır ancak, çok yetersiz. Başka bir sorunda, elimizde tanılama yapmak için sadece zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için objektif testlerimiz var.(Leither uluslararası performans testi, ASİS, WİSC-R) Ancak diğer yetersizlik türlerine yönelik herhangi bir objektif test bulunmadığı için bu tanılamaları sadece hastane raporu doğrultusunda yapmaktayız.(Ö7).

Tablo 4. Öğretmen Görüşlerine Göre "Eğitsel Tanılama ve Yerleştirmede Veli Kaynaklı Yaşanan Sorunlar"

Özel eğitim konusunda bilgi eksikliği/yetersizliği	√	√		√	√	√ **6**
Okula ve öğrenciye karşı ilgisiz tutum sergileme		√		√		√ **5**
Öğrenci hakkında görüş bildirmeme		√			√	√ **4**

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler tema ve kodlar haline getirilerek bulgular şeklinde Tablo 4'te verilmiştir. Buna ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

Ailelerin bireyin engeline yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları rehberlik araştırma merkezinde inceleme sürecinde itirazlara yol açmakta. Velinin çocuğunun engeli konusunda bilgisi olmayabiliyor. Buna bağlı kabullenme sorunu yaşıyor. Yönlendirilen sınıf ya da okula uygun olmadığını düşünüp, verilen karara itiraz ediyor. Eğer karar noktasında veli kendi istediği okul ya da sınıf olmazsa bu seferde çocuğu eğitim öğretimden mahrum bırakıyor. Bu öğrenci açısından büyük problem. (Ö4)

Veli çocuğu en iyi tanıyan kişi olduğu için, eğitim basamağında önemli etken. Fakat, kabullenme aşamasını geçmiş olsa da çocuğa karşı beklentisi düşüyor. Süreci takip etmede yetersiz, görüş bildirmede sınırlı kalıyor çoğu zaman. (Ö10)

4. TARTIŞMA

Eğitsel tanılama ve değerlendirmede en önemli kurum olan RAM'larda önemli yapı ve işleyiş sorunları olduğu bilimsel araştırmaların en çok öne çıkan bulgularını oluşturmaktadır. RAM'larda nitelikli personel eksikliği, değerlendirme standartlarının oluşturulamaması, güncel ve geçerli-güvenilir değerlendirme araçlarının eksikliği, fiziksel koşulların istenilen düzeyde olmaması gibi birçok sorun önemi korumaya devam etmektedir.

Eğitsel tanılama ve değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturan yerleştirmede MEB'in genel eğiliminin Bütünleştirme/Kaynaştırma yönünde olduğu istatistiklerce ortaya konulmaktadır. Bununla birlikte bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarında etkili eğitsel değerlendirmelerin yapılıp yapılmadığına ilişkin elimizde çok az bulgu mevcuttur. Bunlarla bağlantılı olarak araştırma bulguları yerleştirmelerin yeterince sağlıklı yapılamadığını işaret etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde RAM'larda karşılaşılan sorunlarla ilgili benzer bulgularla karşılaşılmıştır (Yurtsever, 2013; Çicek,2015; Yılmaz, 2016; Biral, 2019; Türkkal ve Doğan, 2019). Yurtsever (2013) eğitsel değerlendirme ve tanılama surecinde RAM'a başvuruların kabul edilmesi, kurumun genel fiziksel koşulları, eğitim kurumlarından öğrencinin durumuyla ilgili gelen bilgilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama surecinde kullanılması, ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması süreci, yerleştirme süreci, aile katılımının sağlanması ve kurumun genel işleyişi gibi farklı boyutlarda sorunlarla karşılaşıldığını vurgulamıştır.

Türkkal ve Doğan (2019) RAM'lardaki iş yoğunluğu, personel yetersizliği ve fiziksel şartların yetersiz olması gibi sebeplerle sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Araştırma bulgularıyla benzer biçimde Aksoy ve Pınar (2020) erken tanılamada sağlık ve eğitim kurumları arasındaki iş birliği, RAM'ın yapı ve işleyişi, nitelikli personel, değerlendirme standartlarının oluşturulması, güncel ve geçerli-güvenilir değerlendirme araçları ve fiziksel koşullar konularında sorunları vurgulamıştır.

Eğitsel değerlendirme ve tanılamada yaşanan sorunlardan biri de hastaneler ve RAM arasında iş birliğinin olmadığı yönündedir (Çakmak 2017; Maraklı, 2016; Tiryakioğlu, 2009; Tükkal, 2018; Yılmaz 2016; Yurtsever, 2013). Hastane dışındaki okul ya da öğretmenler gibi kurum ve kişiler arasında da iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmediği görülmektedir (Güven ve Balat, 2006; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Türkkal, 2018; Yurtsever, 2013). Kurum içi iletişim ve iş birliğine incelendiğinde de farklı bulgular dikkat çekmektedir. Kurum içi iletişim ve iş birliğinde herhangi bir sorun olmadığını belirten çalışmaların (Yurtsever, 2013) yanında, iş birliğinin yeterli düzeyde yerine getirilmediğini aktaran çalışmalar da (Maraklı,2016; Yanık ve Gürgür, 2017) bulunmaktadır.

RAM'larda yürütülen araştırmaların bulguları incelendiğinde en sık rastlanan sorunların fiziki şartlara ilişkin olduğu görülmektedir. Bu sorunlar arasında kurumun fiziki şartlarının engel türlerine göre düzenlenmeyişi, kurumun bağımsız binası olmayışı, personele ait oda yetersizliği, toplantı/konferans odası olmayışı, binanın çok katlı olup asansör bulunmaması, hissedilebilir zemin olmaması, sesli

anons sistemi olmaması şeklinde sıralanmaktadır. Test/görüşme odalarında ise ses yalıtımının eksikliği, oda sayının yetersizliği, alanın küçük olması, uygun olmayan ısı koşulları gibi eksikler bulunmaktadır (Avcıoğlu, 2012; Börkan ve ark., 2017; Çakmak, 2017; Ekim, 2015; Maraklı, 2016; Tiryakioğlu, 2009; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013). Değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere tüm RAM'larda benzer materyallerin kullanılabileceği bir standart oluşturulması (Çakmak, 2017), araç gereç ve materyal teminin sağlanması ya da yenilenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitsel tanılama ve yerleştirme sürecine dair; hastane raporlarının sıkıntı yarattığı, okuldaki öğretmenlerin gerekli yeterliliğe sahip olmadığı, öğrencinin okula devamında problem yaşandığı, ailenin her yıl rapor yenilemek zorunda olmasının bir problem olduğu, RAM'larda özel eğitim alanında uzman ve materyal eksikliği yaşandığı, RAM'da sistem kaynaklı fizyoterapist ve çocuk gelişimciler gibi uzmanların eksik olduğu, velilerin sosyoekonomik ve eğitim düzeylerinin düşük olduğu ve özel eğitime yönelik yetersiz ya da sınırlı bilgiye sahip olduğu, ölçme ve değerlendirmeye yönelik testlerin her engele yönelik bir test ve uygulayıcı bulunmadığı için sorunlar yaşandığı, nitelikli hizmet içi eğitimlerin düzenlenmediği, okul-ram-hastane iletişim ve işbirliğinin yetersizliği ulaşılan sonuçlar arasındadır.
Karşılaşılan problemlerin giderilmesi, eğitsel değerlendirme ve tanılamanın daha başarılı bir sürece dönüşebilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Hastane, Okul, Ram işbirliğinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
- Ramlardaki bütçe yetersizliğine bağlı olarak fiziki koşulların iyileştirilmesi, test odalarının düzenlenmesi ve sayılarının artırılması yönünde bakanlık tarafından çalışmalar yapılabilir.
- Sağlık bakanlığı "Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu" (ÇÖZGER), sağlık raporu sistemine geçtiği için MEB ile Sağlık bakanlığı arasında tanılama sisteminde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sağlık bakanlığı gereksinim temelli rapor çıkarırken, MEB yetersizliğe dayalı rapor çıkarma işlemi yapmaktadır. MEB'in de gereksinim temelli tanılama sistemine geçerek bu kavram karmaşasının çözümü ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Börkan, B., Öztemür, G., Yılmaz, O., Çetintaş, Ş., Gülcan, B. ve Özcan, M. (2017). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde psikolojik test uygulama süreçleri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7(48), 161-185

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları.AnadoluÜniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 1. Eskişehir.

Cavkaytar, A ve Diken, İ. H. (2005). Özel eğitime giriş. Kök Yayıncılık. Ankara.

Çakmak, Z. (2017). Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çifçi Çiçek, M. (2015). Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; RAM'da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Ersoy, Ö., ve Avcı, N. (2001). Üstün zekalı ve üstün yetenekliler, özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri. Özel Eğitim İstanbul: YAPA Yayın Pazarlama.

Güven, Y. ve Balat, G. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 24(24), 95-108.içinde (45-81). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Heward, L.W. (2006). Exceptional children: An introduction to special education. (8th Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Maraklı, Ö. (2016). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Ankara.

McLoughlin, J. A.&Lewis, R. B.(2004). Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi (4. baskı). (F.Gencer, Çev.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

MEB, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8. htm adresinden alındı.

MEB, (2020). http://orgm. meb.gov.tr/, 2020 adresinden alındı.

Sarı, H.,& Saygın, F. (2002). Üniversite öğrencilerinin özel eğitim dersi almalarına yönelik ihtiyaçlarının analizi. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri 11-13 Kasım. Konya: Eğitim Kitabevi, 61-79.

Sığırtmaç, Dikici A. (2010). Gül Deretarla E., Okul öncesinde özel eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık, 2.baskı, 18-19, 40-43.

Tiryakioğlu, Ö. (2009). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Türkkal, A. (2018). Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yalçın, R. (2021). Dil ve konuşma bozukluklarının değerlendirme sürecinde görev alan Rehberlik ve Araştırma Merkezi personelinin yaşadığı sorunları belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yanık, Ş. ve Gürgür, H. (2017). Procedures in Turkey for guiding students with special needs into inclusive settings. Educational Sciences: Theory & Practice, 17(5), 1649-1673.

Doi: 10.12738/estp.2017.5.0066

Yurtsever, Ş. (2013).Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi. (Yüksek lisans tezi). Maramara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE TOPLUM KAYNAKLARINI KULLANMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Seniha KURTOĞLU[1]

ÖZET

Zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama geçiş süreçlerinde toplum tarafından kabüllerinin ve bağımsızlıklarının arttırılabilmesinde toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin edinimi oldukça önemlidir. Araştırmada aşamalı yardımla öğretim uygulamasının 14 yaşındaki hafif düzeyde ZY olan bireye toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin becerileri (şehir içi halk otobüsü kullanma, restoranda sipariş verme, alışveriş yapma) öğretiminde, öğrendiği becerileri sürdürmesinde ve genellemesindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca katılımcı bireyin annesinin araştırmanın sonuçlarına ve seçilen becerilerin işlevselliğine ilişkin görüşleri alınarak çalışmanın sosyal geçerliği belirlenmiştir. Araştırmada davranışlar (beceriler) arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bulgular tüm katılımcı birey için hedeflenen becerileri (şehir içi halk otobüsü kullanma, restoranda sipariş verme, alışveriş yapma) kazandığını, kazandığı becerileri uygulama tamamlandıktan bir, üç, beş hafta sonra da sürdürdüğünü ve bu becerileri farklı ortamlara, durumlara ve araç-gereçlere genelleyebildiğini göstermektedir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları da araştırma sonuçlarının katılımcı, katılımcının annesi açısından memnun edici olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihin yetersizliği, toplum kaynaklarını kullanma becerileri, aşamalı yardımla öğretim.

[1] MEB, senihakurtoglu37@gmail.com

1. GİRİŞ

Toplumdaki tüm bireyler birbirinden farklı özellikler sergilemektedir. Toplumdaki bireylerin bir ya da birkaç özelliğiyle diğerlerinden farklılaşmasını anlatan bireysel farklılık terimi aynı zamanda gereksinimlerin de farklı olduğunu açıklamaktadır (Eripek, 2003, s.156; Heward, 2009, s.22). Zihinsel yetersizliği (ZY) olan bireyler sahip oldukları bireysel farklılıklardan dolayı öğretimsel uyarlamalarla desteklenmesi gereken yetersizlik grubu içerisinde yer almaktadır (Eripek, 2003, s.156). ZY olan bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin temel amacı, bu bireylerin eğitim-öğretim hizmetlerinden mümkün olduğunca en üst düzeyde yararlanarak bağımsız ve kaliteli bir şekilde yaşamlarını sürdürmelerini sağlamaktır. Bu bireylere günlük yaşam, toplumsal yaşam ve toplumsal yaşama geçiş için gerekli olan becerilerin öğretilmesi, bireylerin öğrendikleri bu becerileri günlük yaşamlarında kullanmalarının sağlanmasıyla bireylerin yaşam kalitelerinin arttırılması mümkün olabilmektedir. Kaliteli bir yaşam süren bireyler aynı zamanda bağımsız olarak da toplumsal hayata dahil olabilmektedir (McLaughlin ve Bjornson, 1998, s. 436; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 210).

Bireylerin normal olarak nitelendirilen koşullara ne derece yakın bir yaşam sürdükleri, yaşamlarından ne derece doyum sağladıkları konusu yaşam kalitesi kavramını açıklamaktadır (Schalock, Brown, Brown, Cummins, Felce, ve diğerleri, 2002, s. 458). Kişisel durumundan hoşnut olma, kendi yaşam sorumluluğunu alarak yaşamı için önemli kararlar alabilme, yaşamını devam ettirebilecek düzeyde bir işte çalışıyor olma, yaşamını sürdürdüğü toplum içerisinde kişisel olarak yeterli olma, kişisel gelişimine katkıda bulunabilecek etkinlikler gerçekleştirebilme, toplum tarafından sosyal kabul görme, nitelikli sosyal ilişkiler kurma, serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirme, toplum kaynaklarını kullanma, vatandaş olarak sorumluluklarını yerine getirme yaşam kalitesi göstergeleri arasında yer almaktadır (Snell ve Brown, 2000, s. 552)

ZY olan bireylerin yaşadıkları toplumda kendilerinden beklenen becerileri edinmeleri ve bu becerileri doğal ortamlarda başkalarına bağımlı olmadan sergilemeleri onların tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi kendi yaşamlarına ilişkin sorumluluk almalarına katkı sunacaktır. Böylece bu bireyler yaşamlarından doyum sağlayacak, kendilerine yeterli birey haline geleceklerdir. Dolayısıyla da bu bireylerin yaşam kaliteleri artacaktır (Wehmeyer, 1993). Yaşam kaliteleri yüksek olan bireylerin yaşadıkları toplum içinde sosyal kabulleri artarak, toplumsal yaşama geçişleri de kolaylaşacaktır (Cummins, 1997, s. 118; Felce ve Perry, 1995, s. 54; Schalock, Borthwick-Duffy, Brandley, Buntinx, Coulter, ve diğerleri, 2010, s. 79) ZY olan bireylerin bağımsızlıklarının arttırılabilmesi için

onlara bir takım toplumsal yaşama geçiş için gerekli becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Alanyazında ev yönetimi, zaman yönetimi, kıyafet seçimi ve bakımı, kişisel bakım ve hijyen, sağlık ve güvenlikle ilgili beceriler, ulaşım ve toplumsal hizmetler, sosyalleşme, serbest zaman etkinlikleri, toplum kaynaklarını kullanma gibi beceriler toplumsal yaşama geçiş için gerekli beceriler olarak sıralanmıştır (Orum Çattık, Ergenekon, 2018, s. 237; Snell ve Brown, 2000, s. 552; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s.210). Tipik gelişim gösteren bireyler bu becerileri etrafındaki kişileri gözleyerek kendiliğinden öğrenirlerken, ZY olan bireyler bu becerileri öğrenmek için sistematik öğretim süreçlerine gereksinim duymaktadırlar (Flexer, Baer, Luft ve Simmons, 2012, s. 342; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007, s. 64). Bu araştırmada toplumsal yaşama geçişi destekleyen becerilerden biri olan toplum kaynaklarını kullanma (şehir içi özel halk otobüsü kullanma, restoranda sipariş verme, alışveriş yapma) becerilerinin öğretimine odaklanılmıştır. Gerek tipik gelişim gösteren bireyler gerekse ZY olan bireylerin toplumsal yaşama ve yetişkin yaşamına geçişlerinde önemli rol oynayan beceriler ulaşım, restoran, hastane, mağaza, güvenlik gibi toplum kaynaklarını kullanmayı gerektiren becerilerdir (Browder ve Bambara, 2000, s. 544). Çoğunlukla günlük yaşam becerileri ve toplumsal yaşam becerileri altında sınıflandırılan bu becerilerin alanyazında çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Snell ve Brown (2000) bu becerileri alışveriş yapma, dışarıda yemek yeme, seyahat etme ve toplumsal ortamlarda gerçekleştirilen serbest zaman etkinlikleri, banka kullanma, ulaşım olarak sınıflandırmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, çeşitli öğretim uygulamaları kullanılarak toplum kaynaklarını kullama becerilerinin öğretimine ilişkin pek çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda yiyecek-içecek otomatından alışveriş yapma (Browder, Snell ve Wildonger, 1988, s. 175; Gardill ve Browder, 1995, s. 255; Schlein, Certo ve Muccino, 1984, s. 297; Sprague ve Horner, 1984, s. 273), restorandan yiyecek ve/veya içecek sipariş etme (McDonnell ve Ferguson, 1988, s. 116; McDonell ve Laughlin, 1989, s. 230; Orum-Çattık ve Ergenekon, 2018, s. 237), alışveriş yapma (Cooper ve Browder, 2001, s.1; Deny ve Test, 1995, s. 422; DiPipi-Hoy ve Jitendre, 2004, s. 144; Fredrick-Dugan, Varn ve Test, 1991, s. 381; Haring, Breen, Weiner, Kennedy ve Bednersh, 1995, s. 29; Haring, Kennedy, Adams ve Pitts-Conway, 1987, s. 89; McDonnell, Horner ve Williams, 1984, 323; McDonnell ve Laughlin, 1989, s. 230; Mechling, Gast ve Barthold, 2003, s. 239; Morse ve Schuster, 2000, s. 273; Storey, Bates ve Hansın, 1984, 178; Tekin-İftar, 2008, s. 249; Test, Howell, Burkhard ve Broth, 1993, 232), elektrik faturası ödeme (Orum-Çattık ve Ergenekon, 2018, s. 237), tramvaya binme (Orum-Çattık ve Ergenekon, 2018, s. 237), banka becerileri (Cooper ve Browder, 2001, s.1; DiPipi-Hoy ve Jitendre, s. 144, 2004; Kurtoğlu, 2015, s.1; Mechling, Gast ve Barthold, 2003, s. 239), yaya ve yaya

güvenlik becerileri (Ağrı, 2017, s. 1; Batu, Ergenekon, Erbaş ve Akmanoğlu, 2004, s. 147; Kaya ve Ergenekon, 2016, s. 1) ve boş zaman becerileri (Kurt ve Tekin-İftar, 2008, s. 53; Tekin-İftar, Kırcaali-İftar, Birkan, Uysal, Yıldırım ve Kurt, 2001, s. 337) gibi pek çok toplum kaynaklarını kullanma becerisinin öğretimine yer verildiği görülmektedir.

Ayrıca alanyazında aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak çeşitli becerilerin öğretildiği görülmektedir. Bu becerilere örnek olarak işlevsel yaşam becerileri (Denny, Marchand-Martella, Martella, Reilly, Reilly ve diğerleri, 2000), çizme ve boyama becerisi (Başar, 2014), mesleki beceriler (Dotto-Fojut, Reeve, Townsend ve Progar, 2011), bulaşık yıkama becerisi (Gardner ve Wolfe, 2019), yoga becerisi (Gruber ve Poulson, 2016) ve talep etme davranışı (Porsuk, 2018) gösterilebilir. Görüldüğü üzere aşamalı yardımla öğretim farklı becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır. Yürütülen bu araştırmada da toplum kaynaklarını öğretme becerilerinin öğretiminde kullanılmıştır.

ZY olan bireylerin toplumsal yaşama geçiş sürecinde tipik gelişen bireylerle eşit koşullarda olmamaları, yaşadıkları toplumdaki çevresel etmenler, bireylerin kendilerinden kaynaklanan etmenlerden dolayı bu bireyler toplumsal yaşama katılım konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca bu bireyler yaşadıkları toplumun gereklerini tam olarak yerine getirme, toplum kaynaklarını işlevsel bir şekilde kullanma konularında desteğe ihtiyaç duydukları için yaşamları boyunca tam olarak bağımsız olamamaktadırlar. Bu durumdan dolayı da hem kendilerinin hem de ailelerinin yaşam kalitesi düşmektedir (Mailick Seltzer ve Wyngaarden-Krauss, 2001, s. 107; Schalock, Gardner ve Bradley, 2007, s. 11).

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında, bu bireylerle yapılan akademik becerilerin öğretimine yönelik çalışmalara odaklanıldığı, toplumsal yaşama geçişle ilgili becerilerin öğretimine yönelik yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Varol, 2005, s. 125; Westling ve Fox, 2004, s. 97). Bireylerin toplumsal yaşama geçişleri için önemli bir basamak olan toplum kaynaklarının kullanılmasıyla ilgili becerilerin öğretimine odaklanılması gerekmektedir (Coşgun-Başar, 2010, s. 18; Westling ve Fox, 2004, s. 97). Bu araştırmada toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde aşamalı yardımla öğretimin etkisine bakılacaktır. Aşamalı yardımla öğretim uygulamasının etkililiğinin incelenmesinin, bu bireylerin toplumsal yaşama geçişlerini kolaylaştıracağı, bağımsız olarak toplum kaynaklarını kullanmalarına olanak sağlayacağı, böylece yaşam kalitelerinin de olumlu yönde artacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ZY olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde aşamalı yardımla öğretimin etkililiğini incelemek ve araştırmaya katılan ZY olan birey ve ailesinin öğretim süreci hakkındaki

görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Aşamalı yardımla öğretim, ZY olan bireylerin şehir içi özel halk otobüsü kullanma, restoranda yiyecek/içecek sipariş etme, alışveriş yapma becerisini öğrenmelerinde etkili midir?
2. ZY olan bireyler aşamalı yardım öğretim uygulamasıyla öğrendikleri şehir içi özel halk otobüsü kullanma, restoranda yiyecek/içecek sipariş etme, alışveriş yapma becerilerini öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da sürdürebilirler mi?
3. ZY olan bireyler öğrendikleri şehir içi özel halk otobüsü kullanma, restoranda yiyecek/içecek sipariş etme, alışveriş yapma becerilerini farklı ortamlara ve farklı araç- gereçlere genelleyebilirler mi?
4. Araştırmaya katılan ZY olan bireyin annesinin aşamalı yardımla öğretim uygulamasının öğretim sürecine ve öğretilmesi hedeflenen becerilerilere ilişkin görüşleri nelerdir?

ZY olan bireylerin sorunsuz bir şekilde toplumsal yaşama geçebilmeleri ve topluma dahil olabilmeleri için toplum kaynaklarını kullanma becerilerini yetişkinlik dönemine geçmeden öğrenmeleri oldukça önemlidir (Collins, 2007, s. 29). Toplumsal yaşama geçişte en sık kullanılan becerilerden olan toplum kaynaklarını kullanma becerilerine ilişkin daha fazla sayıda araştırma yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir. Yaşam kalitesi göstergelerinden olan "yaşadığı toplum içerisinde kişisel olarak yeterli olma ve toplum kaynaklarını kullanabilme" (Snell ve Brown, 2000, s. 552) ölçütünün karşılanarak yaşam kalitesinin arttırılmasının desteklenmesi bu bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretilmesi ile mümkün olacaktır. Ayrıca toplum kaynaklarını kullanma konusunda etkili ve verimli uygulamalara yer veren çalışmaların alanyazını genişleterek katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcı

Araştırmaya 15 yaşında, hafif düzey ZY tanısı almış bir birey katılmıştır. Çalışma öncesinde katılımcının ebeveynleri çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve çocuklarının çalışmaya katılması için ebeveynlerden izin alınmıştır. Hedef becerilerin belirlenmesi için ebeveynlerin görüşleri alınmıştır. Çalışmada katılımcıya kod isim verilmiştir.

Katılımcıyla çalışılacak hedef beceriler belirlenirken, katılımcının ebeveynlerine katılımcıya öğretilmesi planlanan toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin sıralandığı bir liste verilmiştir. Ebeveynlerden çocukların

öğrenmelerini istedikleri becerileri listeden işaretlemeleri istenmiştir. Ebeveynlerin işaretledikleri becerier, hedef beceriler olarak belirlenmiştir.

Çalışmada katılımcı bireyde hedeflenen becerilerin çalışılması için bazı önkoşul özelliklerin bulunması koşulu aranmıştır. Bunlar; (i) katılımcının hastanelerin ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından alınmış zihinsel yetersizliğinin olduğuna ilişkin bir rapora sahip olması, (ii) toplum kaynaklarını tek başına kullanabilecek yaş düzeyine (14 yaş ve üstü) sahip olması, (iii) öğretimi yapılacak olan toplum kaynaklarını kullanma becerilerine ilişkin öğretim almamış olması, (iv) üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri yerine getirmesi, (v) okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olması, (vi) para kullanma becerisine sahip olmasıdır. Araştırmacı tarafından katılımcının sıralanan önkoşul özelliklere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla ebevenlerle görüşmeler yapılmış, daha sonra katılımcının kendisine hedef becerilere yönelik beceri yönergesi sunalarak becerileri sergilemesi için fırsat tanınmıştır. Buna ek olarak, katılımcının üç ve daha fazla kelimeden oluşan yönergeleri yerine getirme davranışını değerlendirmek amacıyla katılımcıya üç, dört ve beş kelimeden oluşan yönergeler (örn.“Masanın üzerinden makası al, bana getir ve yerine otur”; “Çantanı aç, içindeki dosyayı çıkar ve bana ver.” ve “Mutfaktaki dolabı aç, dolaptan bir tane bardak al ve bana getir.” vb.) sunulmuş ve katılımcının verdiği tepkiler kayıt altına alınmıştır. Katılımcının okuma becerisine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla da katılımcıya toplam beş cümle ve 20 kelimeden oluşan bir okuma metni verilmiştir. Katılımcı metni okuduktan sonra okuma metnine ilişkin hazırlanmış olan “Ne? Nerede?, Niçin?, Nasıl?, Ne Zaman? ve Kim? (5N1K)” sorular katılımcıya sorularak, katılımcıdan bu soruları bağımsız şekilde yanıtlaması istenmiştir. Araştırmacı katılımcının para kullanma becerisine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla, similasyon yoluyla (tezgah oluşturulmuş) değerlendirme yapmış ve katılımcıya “Bir paket süt al” yönergesi verilerek alışveriş yapması istenmiştir. Bu sırada bireyin para kullanma becerilerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğine bakılmıştır.

Katılımcı genç, 14 yaşında, bir devlet hastanesinden hafif düzey ZY tanısı almış olup bir ortaokulun sekizinci sınıfında kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim görmektedir. Katılımcı genç, tanıdığı kişilerle iletişim başlatır ve selamlaşır. Yeni insanlarla tanışma girişiminde bulunur. Üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri yerine getirir. Evini bağımsız olarak tarif eder, ailesindeki kişileri tanıtır, aynı zamanda başkası tarafından kendisine okunan ya da kendisinin okuduğu metinle dinlediği/ izlediği olaylarla ilgili soruları sözlü ve yazılı olarak yanıtlar. Katılımcı genç, saati okur, parayı kullanır. İletişim başlatır ve iletişimi sürdürür.

Araştırmacı. Araştırmacı, lisans ve yüksek lisans eğitimini özel eğitim zihin engellilerin eğitimi alanında tamamlamış olup aynı alanda doktora eğitimine

devam etmektedir. Özel eğitim alanında 13 yıl öğretmen olarak görev yapan araştırmacı halen bu görevine devam etmektedir. Araştırmacının araştırma süreci içerisindeki rolleri; (i) araştırma öncesinde katılımcının performansını değerlendirme, (ii) araştırmaya katılan bireyi ve ebeveynlerini çalışma hakkında bilgilendirme, (iii) pekiştireç belirleme formu kullanarak birey için uygun pekiştireçleri belirleme, (iv) araştırma sırasında birey için sunulan aşamalı yardımla öğretim uygulamasıyla toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretimini gerçekleştirme, (v) öğretim sırasında bireye geribildirim sunma, (vi) araştırmanın tüm evrelerinde verileri veri kayıt formlarına kayıt etme, (vii) araştırmanın tüm evrelerinde toplanan verileri grafiksel olarak analiz etme, yorumlama ve (viii) araştırmanın sosyal geçerlik verilerini toplama ve yorumlama olarak belirlenmiştir. Araştırmacı Yardımcısı. Araştırmacı yardımcısına tüm süreçle ve öğretilmesi hedeflenen üç beceriyle ilgili detaylı bilgi sunulmuştur. Araştırmacı yardımcısı, araştırmanın yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları boyunca öğretimi hedeflenen becerileri gerçekleştirirken ZY olan bireyi kameraya kaydetmiştir. Araştırmacı yardımcısı, araştırmanın deney sürecinde sadece kamera çekimlerini yapmıştır. Araştırmacı yardımcısı, özel eğitim zihin engellilerin eğitimi alanında lisans derecesine sahip olup MEB'e bağlı bir özel eğitim okulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Gözlemci. Araştırma sürecine ilişkin güvenirlik verileri, özel eğitim zihin engellilerin eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip olup MEB'e bağlı bir özel eğitim okulunda görev yapan özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır. Güvenirlik verilerini toplayacak olan gözlemci uygulama hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir.

2.2. Ortam

Araştırmada önkoşul becerilerin bir kısmı ZY olan bireyin evinde, diğer kısmı ise toplumsal ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Öğretimi yapılacak olan toplum kaynaklarını kullanma becerilerinden şehir içi özel halk otobüsü kullanma becerisi için öğrencinin evine en yakın olan Süt Fabrikası-Değirmen Hattı/Süt Fabrikası-Mahalle Hattı güzergahında bulunan otobüs durağı, genelleme ortamı için Kuzeykent Hattı güzergahında bulunan otobüs durakları belirlenmiştir. Restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için öğretim ortamı olarak öğrencinin evine yakın olan Karabiber adlı restoran, genelleme ortamı olarak Canoğlu adlı restoran belirlenmiştir. Alışveriş yapma becerisi için öğrencinin evinin karşısında bulunan Şok Market , genelleme ortamı olarak da Murat Gıda Market belirlenmiştir.

2.3. Araç-Gereçler

Önkoşul becerilerin belirlemesi sürecinde kullanılan araç-gereçler; Aile ve Katılımcı Onay Formları, Önkoşul Becerileri Değerlendirme Formu, video kamera, değerlendirmenin gerçekleştirildiği ortam (ev), önkoşul becerileri değerlendirilirken kullanılan okuma parçası ve sorular, kurşun kalem, beyaz kâğıt, madeni ve demir para, ulaşım kartıdır. Şehir içi otobüs kullanma becerisi öğretilirken kullanılan araç-gereçler; beceri analizi, beceri öğretiminde kullanılan süt fabrikası-değirmen hattı/süt fabrikası- mahalle hattı özel halk otobüsleri durakları ve otobüsleri, beceri genellemesi için kuzeykent hattı özel halk otobüsü hattı durakları ve otobüsleri, video kamera, veri kayıt tablosu, kalem, ve yetersizliği olan bireylerin ulaşımı için düzenlenen engelli kartıdır. Retoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi öğretilirken kullanılan araç-gereçler; beceri analizi, beceri öğretiminde kullanılan restoran, beceri genellemesinde kullanılan restoran, mönü kitapçığı, digital mönü, masa numarası, para, video kamera, veri kayıt tablosu ve kalemdir. Alışveriş yapma becerisi öğretilirken kullanılan araç- gereçler; beceri analizi, beceri öğretiminde kullanılan Şok market, beceri genellemesi için kullanılan Murat Gıda market, para, alışveriş listesi, video kamera, veri kayıt tablosu ve kalemdir. Uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması için kullanılan araç-gereçler; uygulama görüntülerinin yer aldığı telefon, veri kayıt formu ve kalemdir. Sosyal geçerlik verileri toplanırken kullanılan araç-gereçler; uygulama görüntülerinin yer aldığı telefon, sosyal geçerlik soru formları ve kalemdir.

2.4. Araştırma Modeli

Yürütülen bu araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Beceriler arası çoklu yoklama modeli, bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç beceri üzerinde incelendiği araştırma modelidir. Deneysel kontrol, başlama düzeyinde yetersizliği olan bireyin toplum kaynaklarını kullanma becerilerinden şehir içi özel halk otobüsünü kullanma, restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme, alışveriş yapma becerilerini gerçekleştirme düzeyinin aşamalı yardımla öğretim uygulaması gerçekleştirildikten sonra artış göstermesi ve aşamalı yardımla öğretim uygulamasının sunulmadığı durumlarda toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin düzeyinde önemli bir değişikliğin olmaması ile sağlanmıştır.
Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, toplum kaynaklarını kullanma becerilerinden şehir içi özel halk otobüsünü kullanma, restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme, alışveriş yapma becerileridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, araştırmacı tarafından zihinsel yetersizliği olan

bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde kullanılan aşamalı yardımla öğretim uygulamasıdır. Aşamalı yardımla öğretim uygulamasında hedef beceriler bireye araştırmacı tarafından bire- bir öğretim düzenlemesi ile sunulmuştur. Öğretim oturumları hafta içi her gün ve günde bir öğretim oturumu olacak şekilde düzenlenmiş, birey belirlenen %100 ölçütünü üç kez ard arda karşılayana dek uygulanmıştır.

Olası Tepki Tanımları. Araştırmada başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında üç tür tepki tanımlanmıştır. Bunlar: a) doğru tepki, b) yanlış tepki ve c) tepkide bulunmamadır. Doğru tepki, bireyin beceri basamaklarını tam ve doğru olarak gerçekleştirmesi; yanlış tepki, bireyin beceri basamaklarını eksik ya da yanlış gerçekleştirmesi; tepkide bulunmama ise bireyin beceri basamaklarına ilişkin herhangi bir tepkide bulunmaması olarak tanımlanmıştır. Yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında bireylerin tepkide bulunmama davranışları yanlış tepki olarak değerlendirilmiş ve veri kayıt formuna yanlış tepki olarak kaydedilmiştir (Tekin- İftar, 2012).

2.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada katılımcı gencin öğretimi gerçekleştirilecek becerilerdeki halihazırdaki performanslarına yönelik verileri (yoklama verileri) elde etmek için performans alım sürecinde yararlanılan bir yöntem olan tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Tek fırsat yöntemiyle veri toplanırken, bireye beceriye ilişkin beceri yönergesi sunulur ve bireyin tepkileri yoklama oturumları veri kayıt formundaki doğru/yanlış tepkiler sütununa uygun başlık altına işaretlenir. Bireyin beceriyi sergilerken ilk "-" aldığı basamakta değerlendirme sonlandırılıp beceri analizinde yer alan sonraki beceri basamakları yoklama oturumları veri kayıt formuna yanlış tepki şeklinde işaretlenir. Tüm yoklamalara ait oturumlarda bu süreç takip edilir. Başlama düzeyi verisi toplanıp kararlı veri elde edildikten sonra becerinin öğretimine geçilir (Tekin- İftar, 2012). Öğretim oturumlarında aşamalı yardımla öğretim uygulaması kullanılmıştır. Öğretim öncesinde gerçekleşen günlük yoklama oturumlarında veri toplama süreci performans alımı sürecinde izlenen yol takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

Genelleme oturumlarına yönelik toplanan verilerde ise ön-test son- test uygulamasıyla değerlendirilme yapılmıştır. Bu aşamadaki oturum süreçlerinde toplu yoklama oturumlarındaki gibi bir yol takip edilmiştir. Ön- test ve son-test şeklinde düzenlenen genelleme oturumlarına ait tüm oturumlarda önceki oturumlarda kullanılanlardan farklı kişiler, farklı ortamlar, farklı araç-gereçler kullanılarak süreç yürütülmüştür. Genelleme oturumlarında araştırmacı bireyin performansını etkinliğin sonunda sözel ifadeler sunarak (ör. "Süpersin, aferin sana!")

ve sosyal pekiştireçler kullanılarak pekiştirmiştir (ör. "Çak şeklindeki işareti yapma" vb.). Araştırmanın son aşaması olan izleme oturumları ise öğretimi yapılan bütün becerilerde ölçütün karşılanmasının ardından iki, üç, beş hafta sonra düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında izlenen süreç yoklama oturumlarına benzerdir. Katılımcı genç, beceriye ait tüm basamakları doğru biçimde gerçekleştirdiğinde, oturum sona erdikten sonra sözel olarak (ör. "Harikasın!") ve sosyal pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiştir (ör. Eve gittiğimizde tabletinden müzik dinleyebilirsin vb.).

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik verileri ve uygulama güvenirliği verileri olmak üzere iki çeşit güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırmada başlama düzeyi, yoklama (günlük ve toplu yoklamalar) ve izleme oturumlarının tamamı videoyla kayıt altına alınmıştır. Annenin yürütmüş olduğu oturumlardan yansız atama yoluyla belirlenen oturumların %20'si, özel eğitim alanında uzman olan bir gözlemci tarafından izlenerek güvenirlik verileri toplanmıştır. Gözlemciye bu süreçte neler yapması gerektiği konusunda açıklama yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanmasında video kayıtlarını izleyen gözlemci, katılımcı bireyin becerileri oluşturan davranışları sergileyip sergilemediğini "+/-" şeklinde önceden düzenlenmiş olan veri toplama kayıt formuna işaretlemiştir. Gözlemcinin kayıtları araştırmacının kayıtlarıyla karşılaştırılarak değerlendirmenin tutarlılığı hesaplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin ortalamalarına bakıldığında şehir içi özel halk otobüsü kullanma becerisinde %95.6 (ranj = % 80 - %100), restoranda yiyecek/içecek sipariş etme becerisinde %97 (ranj = %85 - %100), alışveriş yapma becerisinde %97 (ranj = %85 - %100) olarak belirlenmiştir. Araştırmada araştırmacının bireye aşamalı yardımla öğretim uygulaması kullanılarak toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin doğru şekilde uygulayıp uygulamadığını görmek için uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen uygulama güvenirliği verileri gözlemcinin rasgele belirlediği oturumların %20'sini içeren video kayıtlarını izleyerek, araştırmacının öğretim sürecine ilişkin uygulama oturumlarını planladığı gibi uygulayıp uygulamadığını değerlendirmesi yoluyla belirlenmiştir. Gözlemci gerçekleştirdiği değerlendirmede "Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formunu" kullanmıştır. Uygulama güvenirliği verilerinin ortalamalarına bakıldığında şehir içi özel halk otobüsü kullanma becerisi için %93.6 (ranj = %80-%100), restorandan yiyecek/içecek sipariş etme becerisi için %93.6 (ranj = %80-%100), alışveriş yapma becerisi için %92 (ranj = %80-%100) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın öğretim süreci sona erdikten sonra anneden aşamalı yardımla toplum kaynaklarının öğretimi ve öğretim sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin sosyal geçerlik verisi elde edilmiştir. Veriler anne ile doğrudan görüşme yapılarak toplanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

2.6.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Etkililik verileri, bireyin hedef becerilere ilişkin doğru ve yanlış tepkileri, önceden hazırlanmış olan veri toplama kayıt formlarına kaydedilerek doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Bu veriler düzenlenen günlük yoklama oturumlarında, genelleme ve izleme oturumlarında toplanmıştır. Veri kayıt formları aracılığıyla toplanan verilerde grafiksel analiz kullanılmış, veriler bu şekilde analiz edilmiştir. Grafik üzerinde x ekseni oturumları (yoklama, genelleme ve izleme), y ekseni ise öğretimi yapılan becerileri (şehir içi özel halk otobüsü kullanma, restoranda yemek sipariş etme, alışveriş yapma) ifade etmektedir. Her bir oturum evresinde bireyin doğru sergilemiş olduğu beceri basamaklarının sayısı beceri analizinde yer alan toplam basamak sayısına bölünmüştür. Böylece bireyin doğru ve uygun olarak yerine getirdiği basamakların yüzdesi elde edilmiştir. Elde edilen bu yüzdelere ilişkin değerler grafiğe işlenmiştir.

2.6.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi. Gözlemciler arası güvenirlik verileri analiz edilirken "Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100" formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012, s. 94). Bu işlem tüm beceriler için tekrarlanmıştır (bk. Tablo 1).

2.6.3 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

"Gözlenen uygulamacı davranışları / planlanan uygulamacı davranışı x 100" formülü kullanılarak uygulama güvenirliği hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012, s. 94). Tüm becerilerde süreç aynı şekilde davam etmiştir (bk. Tablo 2).

Tablo 2. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimine İlişkinUygulama Güvenirliği Verileri (Ortalama)

Beceri	Başlama düzeyi oturumları	Günlük yoklama oturumları	Toplu yoklama oturumları	Genelleme oturumları	İzleme oturumları	Güvenirlik ortalamaları
Şehir içi özel halk otobüsü kullanma	% 100	%88	%80	% 100	% 100	% 94
Restoranda yiyecek/içecek sipariş etme	% 100	%88	%80	% 100	% 100	%94
Alışveriş yapma	% 100	%80	%80	% 100	% 100	%96

2.6.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Sosyal geçerlik verileri katılımcı anneden görüşme yoluyla elde edilen veriler aracılığıyla toplanmıştır. Annenin görüşlerinden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Sosyal geçerlik verilerine ilişkin anneden elde edilen veriler bulgular başlığında detaylı olarak açıklanmıştır.

3. BULGULAR

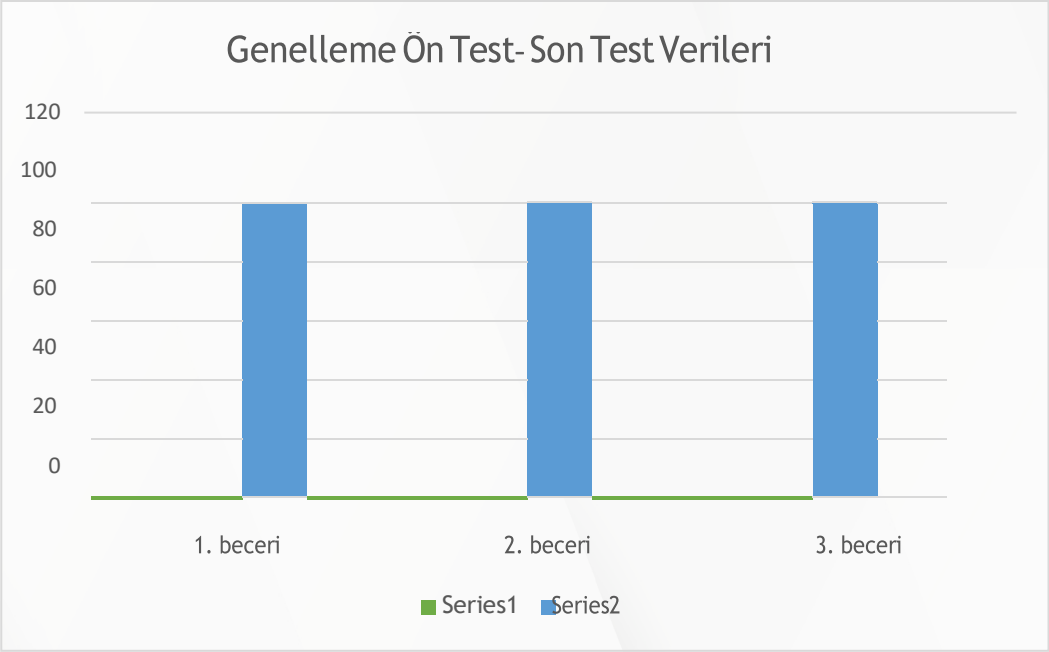
3.1. Etkililiğe İlişkin Bulgular

Toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde aşamalı yardımla öğretim uygulamasının etkililiğine ilişkin elde edilen etkililik bulguları izleyen kısımda açıklanmıştır. Katılımcı genç ile başlama düzeyi oturumlarında ilk beceride ortalama %0, ikinci beceriyi %0, üçüncü beceriyi %0 oranında kararlı veri elde edilmiş ve uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde her üç beceride de hızlı artış olmuştur. Şehir içi özel halk otobüsü kullanma becerisinde altı, restoranda yiyecek/içecek sipariş etme becerisinde beş, alışveriş yapma becerisinde beş oturumun sonunda öğrenci beceri basamaklarının tümünü bağımsız şekilde (%100) yerine getirmiştir.

Katılımcı genç öğretimde ölçüt karşıladıktan iki, üç ve beş hafta sonra gerçekleştirilen her üç izleme oturumunda da %100 oranında doğru tepki gösterdiği belirlenmiştir. Bu incelemelere göre, Katılımcı gencin, toplum kaynaklarını kullanma becerilerini aşamalı yardımla öğretim uygulamasıyla öğrendiği, becerilere ilişkin performansını öğretim oturumları tamamlandıktan sonra da koruduğu görülmektedir.

3.2. Genelleme Bulguları

Bu araştırmada birey için belirlenen becerilerin genellemesine ilişkin veriler toplanmıştır. Katılımcı birey genelleme son-test oturumlarında kendisi için belirlenen ölçütü karşılamıştır. Katılımcı bireyin genelleme oturumlarına ilişkin elde edilen veriler Şekil.2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Katılımcının Toplum Kaynaklarını Kullanma (Şehir İçi Özel Halk Otobüsü Kullanma, Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme, Alışveriş Yapma) Becerilerindeki Genelleme Ön-Test, Son- Test ve Genelleme Öğretimi Sonrası Son-Test Verileri

3.3. Katılımcının Annesinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formlarından elde edilen bulgulara göre, katılımcı bireyin annesinin çalışmaya ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu görülmüştür. Soru formunda yer alan kapalı uçlu sorulara bakıldığında, katılımcı bireyin annesi aşamalı yardımla öğretim uygulamasını, çocuğuna toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretilmesinde yararlı bulduğunu, çocuğunun böyle bir araştırmaya katılmasının kendisini memnun ettiğini, ayrıca çocuğuna öğretilen toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin toplumsal ortamlarda kendilerine olumlu dönütler getireceğini belirtmiştir.

4. TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcı bireyin kendisi için belirlenen toplum kaynaklarını kullanma becerilerini kazandığını, kazandığı bu becerileri uygulama tamamlandıktan sonra da sürdürdüğünü ve bu becerileri farklı ortamlara genelleyebildiklerini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları da araştırma sonuçlarının katılımcı bireyin annesi açısından memnuniyet verici olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın etkililik bulgularına bakıldığında, katılımcı bireyin kendisine öğretilen toplum kaynaklarını kullanma becerilerine ilişkin başlama düzeyi yoklama verileri ile öğretim sonrası verileri arasında belirgin bir farklılığın olduğu görülmektedir. Araştırmanın etkililik, kalıcılık ve genelleme verileri, zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde yapıldığı benzer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Alberto, Cihak ve Gama, 2005, s.327; Alcantara, 1994, s. 40; Ayres ve Langone, 2005, s. 253; Haring vd., 1987, s. 89; Kurtoğlu, 2015, s. 88; Mechling, 2005, s. 47; Mechling, Gast ve Barthold, 2003, s. 239; Orum-Çattık ve Ergenekon, 2018, s. 237; Wissick vd., 1992, s. 207).

Aşamalı yardımla öğretimin kullanıldığı araştırmalarda uygulamacı öğretim sunarken öğrencinin doğru cevabını kesinleştirecek şekilde anlık kararlarla ipuçlarını sunmaktadır. Gerektiğinde de bu ipuçlarını geri çekmektedir. Böylece öğrencinin bağımsız tepkide bulunma fırsatını yakalaması ve ipucuna karşı bağımlı hale gelmesini engellemek hedeflenmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Yürütülen bu araştırmada da öğrenciye toplum kaynaklarının kullanımı becerilerinin (şehir içi özel halk otobüsü kullanma, restoranda yiyecek/içecek sipariş etme, alışveriş yapma) öğretimi sunulurken öğrencinin o an gerçekten hangi ipucuna ne miktarda ihtiyacı varsa o şekilde ipucu sunulmuş ve ihtiyaç olmadığında ipucu geri çekilmiştir.

Doğal ortamlardaki değişkenlerin kontrolünün zor olması, uygulama yapılacak ortamlarda görüntü kaydı almak için izin süreçlerinde sıkıntı yaşanması, ulaşımın zor olması, bu alanda çalışan uygulamacıların bu sorumluluğu almak istememeleri, becerilerin öğretimindeki harcamalarda sıkıntı yaşanması gibi durumlar toplum temelli öğretim uygulamalarının daha az tercih edilmesinin nedeni olarak görüldüğü araştırmalarda vurgulanmıştır (Ayres, Langone, Boon ve Norman, 2006, s. 253; Browder ve Bambara, 2000, s. 543; Haring vd., 1987, s. 89).

Bu araştırmanın bulguları toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin toplumsal ortamlarda öğretiminin yapılması daha az oturumda, daha kısa sürede öğretime imkan sağlaması, doğal pekiştireç olması, öğrenilen becerileri farklı ortam, durum ve araç-gereçlere kolaylıkla genelleyebilmeye fırsat tanıması

açısıydan benzetim ortamlarına kıyasla daha avantajlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu benzer araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir (Haring vd., 1987, s. 89; Haring vd., 1995, s. 29; Kurtoğlu, 2015, s. 88; McDonnell, Horner ve Williams, 1984, s. 123; McDonnell ve Ferguson, 1989, s. 116; Morse ve Schuster, 2000, s. 273; Nietupski, Clancy ve Christiansen, 1984, s. 91; Orum-Çattık ve Ergenekon, 2018, s. 237; Sprague ve Horner, 1984, s. 273). Bunların yanında çalışmanın uygulanması aşamasında araştırma ve katılımcı birey pek çok sıkıntıyla karşılaşmıştır. Bu sıkıntılar, ortamda bulunan diğer kişilerin görüntü kaydı alınmasından rahatsız olmaları, uygulama ortamında oturumların gerçekleştirilmesinde sıkıntı yaşanması, katılımcı bireyin otobüs dolu olduğu zaman problem davranış sergilemesi, görüntü kaydı sırasında katılımcının davranışlarının ortamda bulunan birçok kişi tarafından merak edilmesi, katılımcının etraftaki kişiler tarafından izlenmesi gibi durumlardır. Bu durumların kontrol altına alınması zordur ve kontol altına alınması zor olan bu değişkenler karşısında araştırmacı uyarlamalar yapmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında, çalışmanın katılımcı bireye en büyük katkısının bireyin tek başına hareket edebilme özgürlüğünü kazanmış olmasıdır. Katılımcı bireyin annesi çocuğunun bağımsızlaşması yönünde adım atılmış olmasının çok önemli olduğunu belirtirken çalışmada rahatsız olduğu herhangi bir durum olmadığını da ifade etmiştir.

Araştırma bulguları ZY olan bireylerin toplumsal yaşama sorun yaşamadan geçebilmeleri onlara toplumsal yaşam becerilerinin bağımsız yaşama geçmeden önce kazandırılmasıyla mümkün olduğunu vurgulamaktadır (Collins, 2007, s. 29; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010; s.220; Steere vd., 2007, s. 207). Bu araştırmada katılımcılar belirlenirken öncelikle yetişkinliğe geçiş dönemindeki ZY olan birey tercih edilmesinin nedeni de bu durumdur. Alanyazın incelendiğinde, üç temel kaynağın yaşam kalitesi kavramını beslediği ifade edilmektedir. Bunlar; (a) bireyin kendi yaşamına ilişkin planlama yapma ve kendini düzenlemesi sonucunda elde ettiği başarı; (b) bireyin toplum hizmetlerine erişiminin sağlanması ve (c) bireyin yaşam kalitesini etkileyen kişisel, ailesel, toplumsal ve çevresel durumlar (Felce ve Perry, 1995, s. 51; Wehmeyer ve Schwartz, 1998, s. 75). Bu araştırmanın bulguları yukarıda sıralanan her üç kaynağı da desteklediğini göstermektedir. Araştırma sonucunda hedeflenen toplum kaynaklarını kullanma becerisini öğrenen birey, ailesinden ve etrafındaki kişilerden daha bağımsız hale gelme, kendini yeterli hissetme ve toplumsal olarak daha çok kabul görme gibi olumlu geribildirimlere ulaşmıştır.

4.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın katılımcılarının yalnızca hafif düzey ZY olan bir bireyle sınırlı olması, araştırmada belirli doğal ortamlarda çalışılması (iki özel halk otobüsü durağı, iki restoran ve iki market gibi), doğal ortamlarda meydana gelen dış değişkenlerin kontrol altına alınmakta sıkıntı yaşanması büyük oranda da kontrol altına alınamaması, tüm oturumların gündüz saatlerinde gerçekleştirilmiş olması, şehirler arası özel halk otobüsünü kullanma becerisinin yalnızca aynı hat üzerinde devam eden otobüslerde gerçekleştirilmesi, restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi çalışılırken bireye sipariş vereceği restoranı seçme şansı verilememesi ve alışveriş yapma becerisi çalışılırken alışveriş yapacağı marketi seçme şansı verilmemesi ve bireye malzeme listesinin verilmesi ya da alınacakların söylenmesi olarak düşünülebilir.

4.2. Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler. Uygulama gerçekleştirilirken, bireyin gerçekleştirdiği beceriye ilişkin verilerin toplanması için video kamera kullanılmıştır. Bireyin kendisini bağımsız hissetmesi için video kamera yerine bireye entegre bir gözlük kamera kullanılabilir. Ayrıca, bireyin birden fazla restoranın bulunduğu bir bir AVM ortamında restoranlar arasından ve marketler arasından seçim yapması istenebilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler. Bu araştırma farklı yetersizlik gruplarındaki bireylerle yinelenebilir. Araştırmada öğretimi yapılan toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin dışındaki farklı toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin (ör., serbest zaman etkinlikleri, fatura ödeme, hastanede randevu alma) öğretimi yapılabilir. Bu araştırmada toplum kaynaklarını kullanma becerileri aşamalı yardımla öğretim uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir. Başka araştırmalar farklı öğretim uygulamasıyla yinelenebilir. Çalışılan şehir içi özel halk otobüsü kullanma, restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme, alışveriş yapma becerilerin öğretimi gruba yönelik yapılabilir ya da küçük gruplar oluşturularak da beceriler öğretilebilir. Restorandan yiyecek/içecek sipariş etme becerisinin online öğretimi de çalışılabilir.

KAYNAKLAR

Ağrı, K. (2017). Zihin yetersizliği olan bireylere yaya becerilerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretimin etkililiği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Alberto, P. A., Cihak, D. F. ve Gama, R. I. (2005). Use of static picture prompts versus video modeling during simulation instruction. Research in Developmental Disabilities, 26(4), 327-339. 10.1016/j.ridd.2004.11.002

Alcantara, P. R. (1994). Effects of videotape instructional package on purchasing skills of children with autism. Exceptional Children, 61(1), 40-55. doi: 10.1177/001440299406100105

Ayres, K. M. ve Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. Education and Training in Developmental Disabilities, 40(2), 183-196. doi: 200506v40n2p183-196

Ayres, K. M., Langone, J., Boon, R. T. ve Norman, A. (2006). Computer-based instruction for purchasing skills. Education and Training in Developmental Disabilities, 41(3), 253-263. Başar, G. (2014). Otistik bireylere çizme ve boyama becerilerinin kazandırılmasında aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Batu, S., Ergenekon, Y., Erbaş, D., ve Akmanoğlu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. Journal of Behavioral Education, 13(3), 147- 164.

Browder, D. M. ve Bambara, L. (2000). Home and community. M. E. Snell ve F. Brown (Instruction of students with severe disabilities içinde (s. 543-589). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Browder, D. M., Snell, M. E., ve Wildonger, B. A. (1988). Simulation and community-based instruction of vending machines with time delay. Education and Training in Mental Retardation, 23(3), 175-185.

Collins, B. C. (2007). Moderate and severe disabilities; A foundational approach. Upper

Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.

Cooper, K. J., ve Browder, D. M. (2001). Preparing staff to enhance active participation of adults with severe disabilities by offering choice and prompting performance during a community purchasing activity. Research in Developmental Disabilities, 22(1), 1-20.

Coşgun Başar, M. (2010). Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne- baba görüşlerine göre belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Cummins, R. A. (1997). Assessing quality of life. In R. I. Brown (Ed.), Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice (pp.116-150). Cheltenham: Chapman & Hall.

Denny, P. J., ve Test, D. W. (1995). Using the one-more-than technique to teach money counting to individuals with moderate mental retardation: A systematic replication. Education and Treatment of Children, 18(4), 422-432.

Denny, M., Marchand-Martella, N., Martella, R. C., Reilly, J. R., Reilly, J. F., Charalambos C. Cleanthous, C. C. (2000). Using parent-delivered graduated guidance to teach functional living skills to a child with cri du chat syndrome. Education and Treatment of Children, 23 (4), 441-454.

DiPipi-Hoy, C., ve Jitendra, A. (2004). A parent-delivered intervention to teach purchasing

skills to young adults with disabilities. The Journal of Special Education, 38(3), 144-157.

Dotto-Fojut, K.M., Reeve, K.F., Townsend, D.B., Progar, P.R. (2011). Teaching adolescents with autism to describe a problem and request assistance during simulated vocational tasks. Research in Autism Spectrum Disorders, 5 (2), 826–833.

Eripek, S. (2003). Zekâ geriliği olan çocuklar. A. Ataman, (Yayına Haz.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde (s. 153-173). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Felce, D. ve Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. Research in

Developmental Disabilities, 16(1), 51-74. doi: 10.1016/0891-4222(94)00028-8

Flexer, R. W., Baer, R. M., Luft, P. J., ve Simmons, T. J. (2012). Transition planning for secondary students with disabilities, New York: Pearson.

Frederick-Dugan, A., Varn, L., ve Test, D. W. (1991). Acquisition and generalization of purchasing skills using a calculator by students who are mentally retarded. Education and Training in Mental Retardation, 26(4), 381-387.

Gardill, M. C., ve Browder, D. M. (1995). Teaching stimulus classes to encourage independent purchasing by students with severe behavior disorders. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30(3), 254-

264.

Gardner, S.J. and Wolfe, P.S. (2019). Results of a video prompting intervention package impacting dishwashing skill acquisition for adolescents with autism. Journal of Special Education Technology, 34 (3), 147-161.

Gruber, D.J. and Poulson, C.L. (2016). Graduated guidance delivered by parents to teach yoga to children with developmental delays. Jornal of Applied Behavior Analysis, 49 (1), 193– 198.

Gürsel, O., Ergenekon, Y. ve Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 61-84.

Haring, T. G., Breen, C. G., Weiner, J., Kennedy, C. H. ve Bednersh, F. (1995). Using videotape modeling to facilitate generalized purchasing skills. Journal of Behavioral Education, 5(1), 29-53.

Haring, T. G., Kennedy, C. H., Adams, M. J. ve Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. Journal of Applied Behavior Analysis, 20(1), 89-96. doi: 10.1901/jaba.1987.20-89

Heward, W. L. (2009). Exceptional children: An intorduction to special education (9. Basım).

Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.

Kaya, F., ve Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video ile model olma kullanılarak yaya becerilerinin öğretimi. XVIII. Congress Amce-Waer Teaching and Training Today for Tomorrow Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri. 30 Mayıs-2 Haziran 2016, Eskişehir, Türkiye.

Kurt, O., ve Tekin-Iftar, 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.

Kurtoğlu, S. (2015). Zihinsel yetersizliği olan bireylere bankamatikten para çekme becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli video öğretiminin etkililiği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Mailick Seltzer, M., & Wyngaarden Krauss, M. (2001). Quality of life of adults with mental retardation/developmental disabilities who live with family. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 7(2), 105-114.

McDonnell, J. ve Ferguson, B. (1989). A comparison of time delay and decreasing prompt hierarchy strategies in teaching banking skills to students with moderate handicaps. Journal of Applied Behavior Analysis, 22(1), 85-91.

McDonnell, J., ve Laughlin, B. (1989). A comparison of backward and concurrent chaining strategies in teaching community skills. Education and Training in Mental Retardation, 24(3), 230-238.

McDonnell, J. J., Horner, R. H. ve Williams, J. A. (1984). Comparison of three strategies for teaching generalized grocery purchasing to high school students with severe handicaps. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 9(2), 123-133.

McLaughlin, J. F., & Bjornson, K. F. (1998). Quality of life and developmental disabilities. Developmental Medicine & Child Neurology, 40(7), 435-435.

Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. Journal of Special Education Technology, 20(2), 25.

Mechling, L. C., Gast, D. L. ve Barthold, S. (2003). Multimedia computer-based instruction to teach students with moderate intellectual disabilities to use a debit card to make purchases. Exceptionality, 11(4), 239-254.

Morse, T. E. ve Schuster, J. W. (2000). Teaching elementary students with moderate intellectual disabilities how to shop for groceries. Exceptional Children, 66(2), 273-288. doi: 10.1177/001440290006600210

Nietupski, J., Clancy, P. ve Christiansen, C. (1984). Acquisition, maintenance and generalization of vending machine purchasing skills by moderately handicapped students. Education and Training of the Mentally Retarded, 19(2), 91-96.

Kurtoğlu, S. (2015). Zihinsel yetersizliği olan bireylere bankamatikten para çekme becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli video öğretiminin etkililiği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Orum-Çattık, E., & Ergenekon, Y. (2018). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretiminde İşitsel Teknoloji Desteğiyle Sunulan Videoyla Model Olmanın Etkililiği. Eğitim ve Bilim, 43 (193), 237-257.

Porsuk, D. (2018). Aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle sunulan tablet bilgisayar uygulamasının otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrencilerin talep etme davranışları üzerindeki etkililiği. YayımlanmamıÇ Yüksek Lisans

Tezi. Ġstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., ... Parmenter,

T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. Mental Retardation, 40(6), 457-470.

Schalock, R. L., Gardner, J. F., & Bradley, V. J. (2007). Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Brandley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., & Reeve, A. (2010). Intellectual disability definition, classification, and systems of supports. USA: AAIDD Publication.

Schlein, S. J., Certo, N. J., ve Muccino, A. (1984). Acquisition of leisure skills by a severely handicapped adolescent: A data-based instructional program. Education and Training of the Mentally Retarded, 19(1), 297-305.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A. ve Clark, G. M. (2010). Transition education and services for students with disabilities. Upper Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.

Snell, M. E. and Brown, F. (2000). İnstruction of students with severe disabilities (5th edition).

Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Sprague, J. R. ve Horner, R. H. (1984). The effects of single instance, multiple instance, and general case training on generalized vending machine use by moderately and severely handicapped students. Journal of Applied Behavior Analysis, 17(2), 273-278. doi: 10.1901/jaba.1984.17-273

Steere, D. E., Rose, E. D. ve Cavaiuolo, D. (2007). Growing up: Transition to adult life for students with disabilities. Boston: Pearson College Division.

Storey, K., Bates, P., ve Hanson, H. B. (1984). Acquisition and generalization of coffee purchase skills by adults with severe disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 9(3), 178-185.

Tekin-İftar, E., Kırcaali-İftar, G., Birkan, B., Uysal, A., Yıldırım, S., ve Kurt, O. (2001). Using a constant delay to teach leisure skills to children with developmental disabilities. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 27(3),

337-362.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara:

Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. Education and Training in Developmental Disabilities, 43(2), 249-265.

Tekin-İftar, E. (2012). Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar, içinde (s. 133-148). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Test, D. W., Howell, A., Burkhart, K., ve Beroth, T. (1993). The one-more-than technique as a strategy for counting money for individuals with moderate mental retardation. Education and Training in Mental Retardation, 28(3), 232-241.

Varol, N. (2005). Beceri Öğretimi ve Özbakım Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Kök

Yayıncılık

Wehmeyer, M. L. (1993). Perceptual and psychological factors in career decision-making of adolescents with and without cognitive disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, 16(2), 135-146.

Wehmeyer, M. L. ve Schwartz, M. (1998). The self determination focus of transition goals for students with mental retardation. Career Development for Exceptional Individuals, 21(1), 75-86. doi: 10.1177/088572889802100107

Westling, D. L., ve Fox, L. (2004). Teaching students with severe disabilities. Prentice Hall.

Wissick, C. A., Lloyd, J. W. ve Kinzie, M. B. (1992). The effects of community training using a videodisc- based simulation. Journal of Special Education Technology, 11(4), 207-222. doi: 10.1177/016264349201100405.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULLARI İLE MESLEK LİSELERİNDE UYGULANAN KONAKLAMA HİZMETLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ BÜTÜNLEŞTİRİCİ EĞİTİM KAPSAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

Okan ÇENGEL[1], İlyas GÜRSES[2], Ömer SARI[3]

ÖZET

Bu çalışma, özel eğitim meslek okulları ile meslek liselerinde uygulanan konaklama hizmetleri öğretim programlarının bütünleştirici eğitim kapsamında karşılaştırılmasıdır. Bütünleştirici eğitim, özel gereksinimli bireylerin ve tipik gelişim gösteren bireylerin ayrıştırılmadan aynı eğitim ortamında öğrenim görmesidir. Bütünleştirici olmayan bir eğitim modeli bireylerin edimleri üzerinde negatif bir etkiye yol açabilir. Söz konusu bu husus araştırmanın problemine referans oluşturmaktadır. Diğer ifadeyle araştırma, bütünleştirici olmayan eğitim programının yol açabileceği eksikliklere işaret etmektedir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş olup özel eğitim meslek okulu ve meslek liselerinde uygulanan Konaklama Hizmetleri ders programlarının incelenmiştir. Çalışmanın verileri Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın hazırlamış olduğu ve halen güncel olarak kullanılan mesleki eğitim programı ile özel eğitim meslek okulu meslek programından (Konaklama hizmetleri alanı programı) alınmıştır. Araştırmada her iki program arasında Konaklama Hizmetleri dersi kapsamında hazırlanan eğitim modüllerine betimsel bir yaklaşımla içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise her iki programda yer alan kazanımlar arasında ortak ve farîklı olan kazanımlar nicel ve nitel bir şekilde ortaya konmuştur. Alanyazın incelendiğinde böyle bir çalışmanın ele alınmadığı görülmüştür. Dolayısıyla konunun daha önce ilgili literatürde ele alınmamış olması araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında söz konusu araştırmanın bütünleştirme teorisine katkıda bulunacağı öngörülmektedir

Anahtar Kelimeler: Bütünleştirici eğitim, konaklama hizmetleri, program karşılaştırma, meslek lisesi.

[1] Öğretmen, Yıldız Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe, MEB, E-mail: okncngl28@gmail.com
[2] Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir,E-mail:ilyasgurses@anadolu.edu.tr
[3] Doktora öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,E-mail: omersari0680@gmail.com

ABSTRACT

This study is the comparison of accommodation services teaching programs applied in special education vocational schools and vocational high schools within the scope of integrated education. Integrated education is the education of individuals with special needs and individuals with typical development in the same educational environment without segregation. A segregated education model can have a negative impact on individuals' performance. This research points out the shortcomings that segregated education program can cause. The research procedures were carried out with the document analysis method, where accommodation services programs applied in special education vocational schools and vocational high schools were compared. The data were obtained from the vocational training program and the special education vocational school vocational program (Accommodation services field program) prepared by the Ministry of Education. In this research, content analysis was carried out with a descriptive approach to the training modules prepared within the scope of the Accommodation Services course between both programs. The educational gains that are common and different in both programs have been explained with quantitative and qualitative data. This research was a unique investigation as this issue has not been worked on according to the literature review. From this point of view, it is anticipated that this research will contribute to the integrated education applications.

Keywords: Integrated education, ınclusive education, accommodation services, vocational high schools.

1. GİRİŞ

Tüm eğitim seviyelerinde entegre çalışmalar veya entegre eğitim programlarına yönelik artan bir ilgi vardır (Shoemaker, 1989). Özel gereksinimli bireylerde ise bu entegrasyon, pratikte kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile desteklenmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2018)'ne göre "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak terminoloji olarak bu iki kavram, eş anlamlı gibi görülüyor (MEB, 2015 akt. Koçoğlu, 2019) olsa da esasen birbirinden farklılaşmaktadır (Koçoğlu, 2019: 20). Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin, genel eğitim ortamlarında eğitime devam etmesi ile ifade edilmektedir (Kırcaali-İftar, 1992). Bütünleştirme ise yarı zamanlı ve tam zamanlı şeklinde süre kısıtlaması olmadan ve sınıf mevcudu üzerinden nicel olarak ayrışmadan bütün öğrencilerin tam zamanlı aynı eğitim ortamında öğrenim görmesidir (Demirbilek ve Levent, 2020). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı(2013)'na göre bütünleştirmenin temel amacı "Öğrencimizi özel gereksiniminden ve/veya engelinden kaynaklı ayrıştırmak yerine yapacağımız düzenleme ve uyarlamalarla okula, sınıfa, topluma bütünleştirmek olmalıdır" şeklinde ifade edilmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin örgün eğitim sonrası tüketici konumundan üretici konumuna geçmesi hem toplumsal hem de bireysel açıdan önem arz etmektedir. Nitekim özel gereksinimli bireylerin, üretici konumunda yer alabilmesi için örgün eğitim sonrası ilgili iş kollarında mesleki beceri ve yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Meslekler, tüm bireyler için iktisadi bir fayda sağladığı gibi kişisel gelişim ve sosyal uyum açısından da katkılar sunmaktadır. Türkiye de özel gereksinimli bireylere dair Yurtiçinde İşe Yerleştirme Hizmetleri Hakkında Yönetmeliğinde (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2013) yer alan "50 veya daha fazla işçi çalıştırdıkları, özel sektör işyerlerinde yüzde üç engelli, kamu işyerlerinde ise yüzde dört engelli" normu ile istihdam hakkı tanınmıştır. Özel gereksinimli bireyler, sınav ve kura yöntemiyle kamu kurum ve kuruluşlarında işe yerleştirilmektedir. Kura ile özel eğitim uygulama okulundan mezun olan özel gereksinimli bireyler, sınav ile özel eğitim meslek okulundan mezun olan özel gereksinimli bireyler kamu alanında bir işe yerleştirilmektedir (Bakanlar Kurulu Kararı, 2014).

Görüleceği üzere özel gereksinimli bireylerin istihdam olanakları sınırlı düzeydedir. Özel eğitim meslek okulları ile meslek liseleri gibi bir ayrıma gidilmesi yukarıda ifade edilen kısıtlılığa sebep olmaktadır. Bu iki okul grubunda uygulanan eğitim programlarının farklılaşması bütünleştirici eğitimin benimsenmediğini düşündürmektedir. Özel eğitim programları, özel gereksinimli bireyler için düzenlenmiş olsa da öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdamlarında bir sınırlılığa yol açabilir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin mezuniyet sonrası normal gelişim gösteren bireylerle aynı hizmet kollarında görev alabilmesi açısından bütünleştirici eğitim programının uygulanması önemli görünmektedir. Ayrıca bütünleştirici eğitimin benimsenmesi yasal sınırlamaların esnetilmesine veya genişlemesine ortam hazırlayabilir.

Türkiye de işgücü açısından önemli bir ivme yakalayan turizm ve konaklama hizmetleri özel gereksinimli bireylerin sosyal yaşamlarına pozitif yönde katkı sağlayabilir. Bu araştırmada, "Nitelik bakımından aynı işi yapabilen normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitiminde farklı bir programa ihtiyaç var mıdır?" sorusuna yanıt aranmış, özel eğitim meslek okulları ile meslek liselerinde uygulanan konaklama hizmetleri öğretim programları bütünleştirici eğitim kapsamında karşılaştırılmıştır. Bugüne kadar bütünleştirici eğitime dair yapılan araştırmalarda bu konunun incelenmemiş olması ise araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Günümüzde sağladığı fayda bakımından önemli bir yere sahip olan bütünleştirici eğitim, popüler bir konu olmaya devam etmektedir. Tüm bireylerin eğitim ve öğretim programlarında önemli bir yer edinen bütünleştirici eğitim, bir öğrencinin özel eğitime ihtiyaç duysa da duymasa da eğitimde "eşitlik ilkesinin" bir ürünüdür. Bütünleştirici eğitim, bir anlamda öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olan ortamın sağlanmasıdır. Aynı zamanda öğretim programlarının düzenlenmesi, yöntem, teknik ve materyal bakımından gerekli olan uyarlamaların yapılmasıdır (Sarı ve Pürsün, 2016). Bir diğer ifadeyle bütünleştirici eğitim, bireysel farklılık ve ihtiyaçlara sahip olan öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim görmesi varsayımına dayanmaktadır (Yaman, 2017).

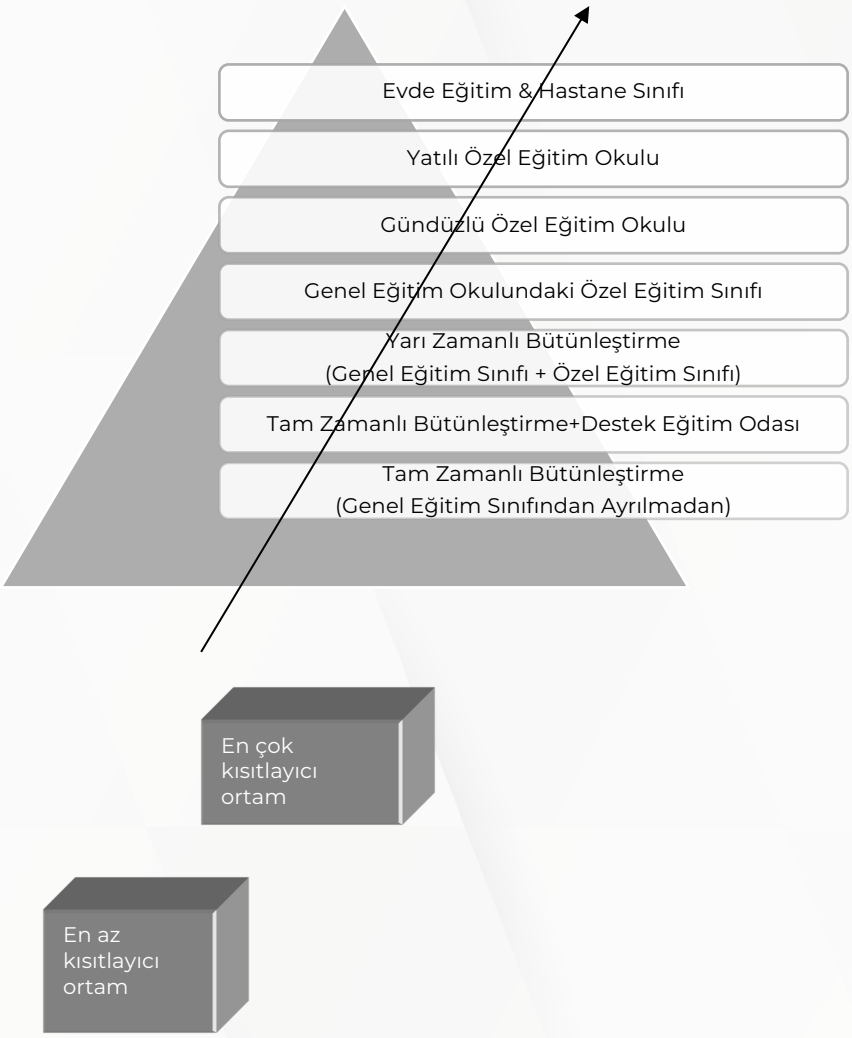
Bütünleştirme, çoğu zaman kaynaştırma ile bir arada ele alınmaktadır. Ancak bütünleştirme, kaynaştırmaya göre uygulama açısından bazı farklılıklar içermektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 23/ç fıkrasına (MEB, 2018) göre "Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan bireyler gelişim özellikleri de dikkate alınarak

sınıflara eşit sayıda ve her bir şubede 2 öğrenciyi geçmeyecek şekilde yerleştirilir...” şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim açısından kısıtlayıcılığın en aza indirgemesinde bir bina veya sınıf ortamı çoğu zaman yeterli olmayabilir. Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin okula uyum süreçlerinin sağlanması, eğitim programlarının düzenlenmesi ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine bağlıdır (Harris, 2017).

Bütünleştirme bir normalleştirme sistemi olarak görülmemelidir (Slee, 2010). Aksine öğrencilerin farklılığını kabul ederek buna yönelik gereksinimleri tespit etmeyi amaçlamaktadır (Baglieri ve Knopf, 2004). UNESCO (2005)'ya göre bütünleştirme, tüm çocukların eşit ve adil gelişim sağlaması ve eğitim öğretim sürecine aktif bir biçimde katılmalarını ifade etmektedir. Ancak Baldiris ve arkadaşları (2016)'na göre özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları eğitim öğretimden maksimum fayda elde ettikleri ve yetersizlikten minimum etkilendikleri ortam olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla bütünleştirme özel gereksinimli bireylerin gelişiminde önemli bir yer edinmektedir. Bütünleştirmenin doğru bir şekilde uygulanmasında bazı temel kriterler bulunmaktadır. Bu kriterlerin karşılanması, bütünleştirmeden elde edilen faydanın ön koşulu olarak kabul görmektedir (Kargın, 2004). İyi bir bütünleştirme uygulaması, eğitim öğretim için okulun hazırlanmasıyla başlamaktadır. Okul içerisinde görevli olan tüm öğretmen ve yardımcı personelin iş birliği bu noktada önemli bir diğer ilkedir. Bütünleştirici eğitimin yapılacağı okulda uygulanan plan ve programların uygun bir biçimde yeniden düzenlemesi gerektirmektedir (Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Recchia ve Lee, 2013; Allen ve Cowdery, 2015; Gibson, 2015; McKenzie, 2016; Zundans-Fraser ve Bain, 2016).

Bütünleştirmenin başarılı bir şekilde uygulanması için ilk olarak müfredat oluşturulması ve öğretim programlarının hazırlanması gerekmektedir. Konuya ilişkin çalışmalar gerçekleştiren pek çok araştırmacı (Winter ve O'Raw, 2010; Loreman, 2013) müfredatın, etkili bir bütünleştirmede belirleyici rolü olduğu konusunda birleşmektedir.

Şekil 1.Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin Eğitsel Yerleştirme Ortamlarının Kısıtlayıcılık Bağlamında Hiyerarşik Yapısı



Kaynak: Melekoğlu, 2018.

Türkiye'de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin en az kısıtlayıcı olduğu ortamlar, akranlarıyla bir arada eğitim öğretime devam ettiği okullar iken en çok kısıtlayıcı olduğu ortamlar ise normal gelişim gösteren öğrencilerden ayrı bir ortamda (Bakınız. Şekil 1) gerçekleşmektedir (MEB, 2018 akt. Koçoğlu, 2018: 20). Bütünleştirme, Türkiye'de 1983 yılında çıkartılan "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar

Kanunu" ile başlatılmıştır. O tarihten bugüne pek çok yasal düzenleme yapılmıştır. Özellikle 1997 yılında hazırlanan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameyle bütünleştirme dayalı eğitim ortamı ayrıca bir başlıkta yer almıştır. Bu doğrultuda özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı eğitim kurumlarında uygun yöntem ve teknik kullanılarak eğitim sürdürmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2000, 2006 ve 2018 yıllarında bütünleştirmeye ilişkin usul ve esaslar düzenlenmiştir (Yazıcıoğlu ve Sümer-Doldur, 221: 848). Geleceğe yönelik Millî Eğitim Bakanlığının vizyonu ise (2019) 2019-2023 stratejik planına göre "özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri akranlarından soyutlamayan ve birlikte yaşama kültürünü güçlendiren eğitimde adalet temelli yaklaşım modeli geliştirilecektir" şeklinde ortaya koyulmuştur.

Eğitimin bireylere sağladığı olanaklardan biri de bireylerin ilgi ve becerilerine göre iş imkanı sunmasıdır. Bu doğrultuda, bireylerin kendin gerçekleştirmelerine aracı olmaktadır. Özel gereksinimli bireylerde ise toplum içerisinde bağımsız bir biçimde yaşamlarını devam ettirecek günlük yaşam becerileri, bir mesleğe ön hazırlık ve meslek becerileri şeklinde ifade edilebilir. Mesleki beceriler, özel eğitim meslek okullarında öğrencinin ilgi, yetenek ve yeterliliklerine yönelik hazırlanan eğitim programlarıyla öğrenciye kazandırılmaktadır. Bu programlar sayesinde özel eğitime gereksinim duyan bireyler eğitim öğretim sonrasında iş hayatında kendine yer bulabilir (Üstün ve Çıkılı, 2019). Ancak normal gelişim gösteren bireylerden farklı eğitim ortamlarında öğrenim görmeleri özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin geri kalmasına sebep olmuştur (Genç ve Çat, 2013). Ayrıca bütünleştirici olmayan bir mesleki eğitim programı bu ortama zemin hazırlamıştır. Normal gelişim gösteren bireylerde ise mesleki eğitim, bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren bir eğitimdir (Özsoy, 2015). Alkan ve arkadaşları (2001: 3-5)'na göre mesleki eğitim "Bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel duygusal kişisel, sosyal ve ekonomik yönleriyle dengeli bir biçimde geliştirme sürecidir." şeklinde tanımlamaktadır. Dolayısıyla mesleki eğitim, bireyin sosyal bir varlık olmasının doğal sonucu olarak nitelendirilebilir. Bu amaçla, Türkiye'de mesleki eğitim kapsamında "mesleki eğitimin güçlendirilmesi, mesleki eğitimde 1000 okul" gibi projeler hayata geçirilmiş ve Millî Eğitim Bakanlığının vizyon 2023 belgesinde mesleki eğitime büyük bir yer verilmiştir (Özer, 2021).

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada, Özel Eğitim Meslek Okulları ile Anadolu Mesleki ve Teknik Liselerinde uygulanan konaklama programları bütünleştirme kapsamında incelenmiştir. Söz konusu programda yer alan modüller üzerinde temel derslerin (Konaklama Programına Giriş, Ön Büro Hizmetleri, Kat Hizmetleri) bulunduğu kazanımlar değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Temel derslerin seçiminde her iki okul programlarının ortak olması rol oynamıştır.

Araştırma nitel araştırma deseni ile yürütülmüş olup doküman inceleme yöntemiyle incelemiştir. Doküman inceleme, araştırılması düşünülen bir olgu ve olaya dair bilgi içeren yazılı materyallerin analizi içermektedir. Doküman incelemesinin aşamaları şu şekildedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187-198):

- Dokümalara ulaşma
- Özgünlüğü (orijinallik) kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve halen güncel olarak kullanılan belirlenen mesleki ve teknik eğitim programı (MEB, 2021a) ve özel eğitim meslek okul programları (MEB, 2021b) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, ilgili literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Mayring (2015: 29)'e göre "kuramsal yönetimli bir yaklaşım" şeklinde, Kuckartz (2016: 26) "metni anlamanın ve metin yorumunun ön plana olduğu bir analiz biçimi" olarak ve Schreier (2014: 3) "seçilmiş metin anlamlarının betimlemesine yönelik bir yöntem" olarak tanımlamaktadır.

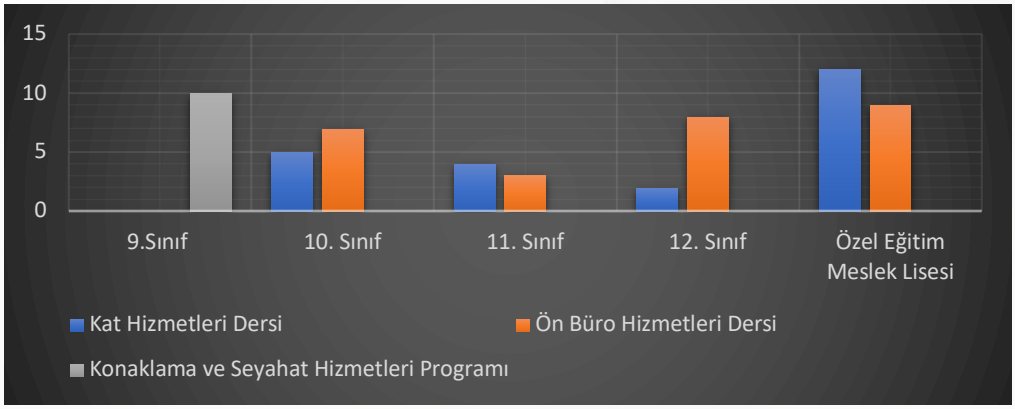
Harris (2001) ise içerik analizinin aşamalarına değinerek geçerlilik ve güvenirliğin tespit edilmesine vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada ilk olarak kazanımların neler olduğu ve betimsel dağılımı incelemiştir. Daha sonra araştırma verilerine taksonomik ayrım yapılmıştır. Bu amaçla birbirinden habersiz bir özel eğitim öğretmeni ile bir konaklama seyahat hizmetleri öğretmenine öğretim programlarında yer alan kazanımların alanlarına göre ayrılması istenmiştir. Bu ayrımda geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla Cohen Kappa analizi yapılmıştır.

4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Araştırmada ilk olarak Özel Eğitim Meslek Okulu ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulanan "konaklama ve seyahat hizmetleri" programı ve içerisinde yer alan "ön büro hizmetleri" ve "kat hizmetleri" dersindeki kazanımların dağılımı incelenmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde her sınıfa ayrı ayrı öğretim

programı oluşturulduğu bunun aksine özel eğitim meslek okulunda sınıf sınıf ayrılmadan tek bir programın yürütüldüğü görülmüştür. Bununla beraber programların bir öğretim modülü ile düzenlendiği görülmektedir.

Grafik 1. Programlarda Yer Alan Kazanımlara Yönelik Dağılım



Grafik 1 incelendiğinde, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 9. sınıf konaklama ve seyahat hizmetleri programına girişte 10 tane modül, 10. sınıfta ön büro dersi (7) ve kat hizmetleri dersi (5) olmak üzere 12 modül, 11. sınıfta ön büro dersi (3) ve kat hizmetleri dersi (4) olmak üzere 7 modül ve 12. sınıfta ise ön büro dersi (8) ve kat hizmetleri dersi (2) olmak üzere 10 modül bulunmaktadır.

Toplamda konaklama ve seyahat hizmetleri programının ön büro ve kat hizmetleri dersinde 39 öğretim modülü yer almaktadır. Özel Eğitim Meslek Okulu için ise her sınıfa ayrı öğretim programı yerine tek bir öğretim modülünün yürütüldüğü sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda ön büro hizmetleri dersinde (7) ve kat hizmetleri dersinde (12) 19 öğretim modülüne rastlanmıştır.

Araştırmada ikinci olarak okullarda yürütülen öğretim programlarının taksonomiye göre bir sınıflandırmasına yer verilmiştir. Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen sınıflama, günümüz öğretim programlarının çerçevesini oluşturmaktadır. Çerçeveyi oluştururken hedefler, bilişsel, duyusal ve psikomotor olmak üzere kurgulanmaktadır (Ertürk, 1993: 63 akt. Tataroğlu, 2011). Bilişsel alan, bireyin zihinsel becerilerinin ön plana çıktığı bilgi, kavrama, uygulama, analiz sentez ve değerlendirme basamaklarını kapsayan alandır (Tataroğlu, 2011). Örnek olarak, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Konaklama ve seyahat hizmetleri programı 9.sınıf konaklama modüllerine giriş dersinde yer alan "hijyen ve sanitasyon" öğretim modülü gösterilebilir. Özel Eğitim Meslek Okulu için ise "telefon hizmetlerini yürütme" öğretim modülü örnek olarak gösterilebilir. Duyusal alan, bireyin bir olay bir durum karşısında duygusal tepkilerini kontrol etmesine olanak tanımaktadır. Bu alan; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve niteleme

basamaklarından oluşmaktadır (Tataroğlu, 2011). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Konaklama ve Seyahat Hizmetleri programının 9.sınıf konaklama modüllerine giriş dersinde yer alan “Konuk tiplerine göre davranma” ve “Olağan dışı durumlar ve olaylara göre davranma” öğretim modülleri bu alana örnek gösterilebilir. Özel Eğitim Meslek Okulunda ise herhangi bir duyusal alana yönelik bir öğretim modülüne rastlanmamıştır.

Tablo 1. Öğretim Modüllerinin Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanımlar

Okul	Sınıf	Dersler	Kazanımlar
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9. sınıf	Konaklama Programına Giriş	Kişisel hijyen
			Hijyen ve sanitasyon
			Protokol ve görgü kuralları
			Konuk tiplerine göre davranma
			Konukları karşılama
			Olağan dışı durumlar ve olaylara göre davranma
			Telefon hizmetleri
			Kat hizmetlerinde konuk işlemleri
			Yüzey ve zemin temizliği
			Animasyon uygulamalarına hazırlık
	10. sınıf	Ön Büro Dersi	Rezervasyon alma
			Rezervasyon kayıt etme
			Rezervasyon durum analizi
			Diğer hizmetler için rezervasyon yapma
			Otel paket programında rezervasyon ve resepsiyon işlemeleri
			Otel paket programında ön kasa ve arka büro işlemleri
			Otel paket programında kat hizmetleri ve raporlama işlemeleri
		Kat Hizmetleri Dersi	Oda temizlik işlemleri
			Yatak hazırlık işlemleri
			Banyo temizlik işlemleri
			Genel alan temizliği
			Kat ofisi işlemleri
	11. sınıf	Ön Büro Dersi	Sabah akşam vardiyesi işlemleri
			Gece işlemlerini yapma
			Ön büroda tutulan defterleri açıklama
		Kat Hizmetleri Dersi	Tefrişatları temizleme
			Çeşitli yüzeylerin bakım ve cilalama işlemleri
			Malzeme takibini yapma
			Dekarasyon hizmetleri yürütme
	12. sınıf	Ön Büro Dersi	Mesleki matematik artimetiği
			Mesleki matematik hesaplamaları
			Tesis istatistiklerini çıkarma
			Ticari belgeler
			Muhasebe süreci
			Aktif karakterli hesaplar
			Pasif karakterli hesaplar
			Gelir tablosu hesapları
		Kat Hizmetleri Dersi	Çamaşırhane işlemeleri
			Kuru temizleme işlemleri
Özel Eğitim Meslek Okulu	9-10-11-12	Kat Hizmetleri Dersi	Kirli Çamaşırları Sevk Etme
			Çamaşır Yıkama ve Kurutma
			Çamaşır Ütüleme
			Çamaşırları Düzenleme
			Kat Hizmetleri Malzemeleri
			Oda Temizleme
			Banyo temizleme
			Yatak Düzenleme
			Yüzey Temizleme
			Genel Alan Temizleme
			İş Öncesi Hazırlıklarını
			Havlu İşlemlerini Yapma
		Ön Büro Dersi	İş Öncesi Hazırlıklarını Yapma
			Konuğu Karşılama
			Konuğu Uğurlama
			İş Öncesi Görev Talimat
			Telefon Hizmetlerini Yürütme
			Vestiyer İşlemlerini Yapma
			Danışma İşlemlerini Yapma

Psikomotor alan, bireyin kas becerilerini geliştirmeye yönelik uyarılma, klavuzla yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratma basamaklarından oluşan öğrenme alanıdır (Tataroğlu, 2011). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Konaklama ve Seyahat Hizmetleri programının 10.sınıf kat hizmetleri dersinde yer alan *"Oda temizlik işlemleri"* ve *"Yatak hazırlık işlemleri"* öğretim modülleri bu alana örnek gösterilebilir. Özel Eğitim Meslek Okulu için ise kat hizmetleri dersinde *"Banyo temizleme"* ve *"Yüzey temizleme"* örnek olarak gösterilebilir.

Araştırma, bu doğrultuda öğretim programlarında yer alan kazanımların taksonomiye göre ayrımı Cohen Kappa analizi ile yapılmıştır. Kappa analizinde, 0,41-0,60 arası puanlama orta, 0,61-0,80 arası puanlama güçlü, 0,81-1,00 arası puanlama ise oldukça güçlü bir güvenirliğe karşılık gelmektedir. (Landis & Koch, 1977). Buna göre, Öğretmen A ve Öğretmen B'nin değerlendirmelerinin sonuçları arasında orta düzeyde bir tutarlılık olduğu ifade edilebilir. Sonuçların bu yönde olması, kazanımların birden fazla alana girebilecek özellikte olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 2. Cohen Kappa Analiz Sonuçları

Degerlendirici Ögretmen A * Degerlendirici Ogretmen B Crosstabulation					
		Değerlendirici Ögretmen B			**Total**
		Psikomotor	Bilişsel	Duyuşsal	
Değerlendirici Ögretmen A	Psikomotor	17	6	0	23
	Bilişsel	5	29	0	34
	Duyuşsal	0	0	0	0
Total		22	35	0	57

p<0,001, Measure of Agreement Kappa: 0,596; p: 0,00; Kazanım Sayısı: 62

Yapılan Kappa analizi sonuçlarına göre; değerlendirici öğretmen A toplamda psikomotor alanla ilgili 23 bilişsel alanla ilgili 34 ve duyuşsal alanla ilgili 0 kategorileşme kararına varmıştır. Değerlendirici öğretmen B toplamda psikomotor alanla ilgili 22 bilişsel alanla ilgili 35 ve duyuşsal alanla ilgili 0 kategorileşme kararına varmıştır.

5. TARTIŞMA

Bütünleştirme, okul kültürünün ve ikliminin gelişimine pozitif yönde katkı sağlar. Ayrıca öğrenci öğretmen ve aile işbirliğini arttırır. Bütünleştirme sosyal kabulu ön gören bunun gelişmesine katkı sağlayan bir süreçtir (Booth ve Ainscow 2002). Bütünleştirme süreci, bireysel farklılıkların kabul edilmesi, bu farklılıklara dair

eğitsel, fiziksel ve sosyal önlemlerin alınmasını ve uygulanmasını içerir (Salend ve Whittaker, 2012). Bütünleştirme, tanım ve içerik bakımından kaynaştırmadan farklı bir anlam ifade etse de Türkiye'de bu iki kavram bir arada kullanılmaktadır. Bütünleştirmenin kapsayıcı rolü, bireysel farklılıkların minimize edilmesine ve akranlararası etkileşimin artmasına olanak sağlamaktadır. Araştırma ***""Nitelik bakımından aynı işi yapabilen normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitiminde farklı bir programa ihtiyaç var mıdır?"*** sorusuna yanıt aramak amacıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda söz konusu araştırma sorusu, öğretim programlarında yer alan kazanımların niceliği ve niteliği üzerine yoğunlaşmıştır.

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Özel Eğitim Meslek Okullarına uygulanan programlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, kazanımlar bakımından öğrenme alanlarının duyuşsal, bilişsel ve psikomotor bakımından benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada yapılan Cohen Kappa analiz sonuçlarına göre orta düzeyde anlamlı bir uyumluluk tespit edilmiştir. Kazanımların aynı anda birden fazla alana girebilecek nitelikte olması, sonuçların bu yönde olmasına neden olmuştur. Söz konusu programlar incelendiğinde mesleki eğitim programının 9. ve 10. sınıf modüllerinde yer alan kazanımlar özel eğitim meslek okulu programındaki kazanımlarla benzerlik taşıdığı gözlemlenmiştir. Bunu nedeni ise Meslek liselerindeki 9. ve 10. sınıf modüllerinde yer alan kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda temel mesleki bilgilerin öğretilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Özel Eğitim Meslek Okullarında daha çok psikomotor alanlara yer verilirken Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ise bilişsel alanının öne çıktığı gözlemlenmiştir. Özel Eğitim Meslek Okullarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin motor ve kas becerilerinin bilişsel becerilerine göre daha iyi olması, sonucun bu yönde çıkmasında etkili olmuştur. Her iki programda da duyuşsal alana yer verilmediği görülmüştür. Duyuşsal alana yönelik kazanımlar, diğer iki gelişim alanındaki kazanımlara göre öğretilmesi daha karmaşıktır. Bir diğer konu ise özel gereksinimli öğrencilerin sosyal yaşamlarında ilişki kurduğu kişi sayısının sınırlı olması, karşılaştığı olay ve durumlarda duyuşsal alanın gelişimini azaltmaktadır.

Ulusal literatürde yer alan çalışmalardan bazıları (Kargın vd., 2003; Turhan, 2007; Şekercioğlu, 2010; Olcay-Gül ve Vuran, 2015; Zeybek, 2015; Olcay-Gül ve Vuran, 2015; Taşdemir ve Özbesler, 2017) bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarında pek çok sorunun varlığına işaret etmektedir. Bu araştırmalar, esasen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında fiziksel ortam, personel eksikliği ve eğitimi, öğretim programlarının özel gereksinimli bireylerin eğitim öğretim ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliğine işaret etmektedir. Batu ve Kıracali-İftar (2011) bütünleştirmenin uygulanabilirliği adına özel gereksinimli bireylerin nitelikli genel ve özel eğitime hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Bunun

için çeşitli düzenlemeler yapılmalı, ulusal ve yerel düzeyde politikalar belirlenmelidir (Booth ve Ainscow 2002). Okullar, bütünleştirmenin felsefesini özümsemeli, dışlanmaya sebep olabilecek her türlü yapıya ve uygulamaya önceden müdahale etmelidir (Forlin, 2013). Bu sebeple okulların bütünleştirmeye dair güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeli, fırsat ve tehditleri açıkça ortaya konulmalıdır (Yazıcıoğlu ve Dodur, 2021).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin örgün eğitim sonrası iş yaşamları, yasal haklar ve eğitim öğretim açısından bir kısıtlılık barındırmaktadır. Bu araştırma var olan bu kısıtlılığı öne çıkartarak bütünleştirme teorisini geliştirme amacı taşımaktadır. Aynı zamanda çalışma, Türkiye'de "bütünleştirme/kaynaştırma" uygulamasının, bütünleştirme teorisinden farklı bir biçimde kullanıldığını göstermektedir. Bütünleştirme teorisinin bireylerin gelişimine yönelik pozitif etkileri, eğitim öğretimin pek çok kademesinde gözlenirken kaynaştırma ise yalnızca gerekli görülen özel durumlarda katkı sunmaktadır. Dolayısıyla içerik ve işleyiş bakımından farklılaşan bu iki kavram, aynı amaçlarla kullanılması teorisini birleştirmemektedir. Ancak her iki kavramda özel gereksinimli bireylerin akran uyumunun sağlanması ve sosyalleşmelerinde oldukça etkili yöntemlerdir. Sosyalleşmenin ön planda olduğu turizm ve konaklama sektörü, insan unsurunun yoğun olarak yer aldığı beşeri sektördür.

Bu bakımdan bütünleştirme teorisine uygun biçimde yürütülen konaklama programı, özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesinde kilit role sahip olabilir. Çalışma, incelediği öğretim programı ve öğrenme alanları bakımından ilgili literatürdeki boşluğa katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte bütünleştirici eğitimi kuramsal açıdan inceleyen bu araştırma gelecekteki araştırmalara birtakım önerilerde bulunmaktadır. Bunlar:

- Normal gelişim gösteren bireylerle özel gereksinimli bireylere uygulanan mesleki eğitim programının bütünleştirici eğitim bağlamında ileridedaha fazla incelenmesi önerilmektedir.
- Özel gereksinimli öğrencilere sağlanan hukuki olanakların derinlemesine incelenerek fırsat ve kısıtlılık konusunda üzerine düşünülmesi önerilmektedir.
- Normal gelişim gösteren bireylerle özel geeksinimli bireylere uygulanan mesleki eğitim programının bütünleştirici eğitimin genellenebilir sonuçlar üretebilmesi adına daha fazla deneysel araştırmalarla incelenmesi önerilmektedir.

- Gelecekte yürütlecek araştırmalarda bütünleştirme kapsamında uygulanacak program açısından probleme neden olabilecek konuların ortaya konması önerilmektedir.

Bu proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.

BEGEP
Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM YOLLARI HAKKINDA ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ

Seval TOPCU[1]

ÖZET

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin, engelli öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri incelenmiştir. Temel nitel araştırma yöntemine göre yürütülen çalışmada, Doğu Anadolu Bölgesinde bir ilde bulunan Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 15 özel yetenekli öğrenci katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak dâhil olmuşlardır. Verilerin toplanmasında açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilere, engelli öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri ile bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ele alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılarak temalara ve bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre özel yetenekli öğrenciler, engelli öğrencilerin aile hayatında, okulda, sosyal çevrede ve birey olma sürecinde sorunlar yaşadığını ve bazı zorluklarla karşılaştıklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Katılımcılar, engelli öğrencilerin, sürekli birinin yardımına ihtiyaç duyduklarını, kendi olma, birey olma sürecinde hep bir eksiklik hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, okulda ve sosyal çevrelerinde zorbalığa maruz kaldıklarını düşündükleri de tespit edilmiştir. Katılımcıların engelli öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmek için tıbbi ilaç geliştirmenin yanında yapay zekâ destekli sanal gözlükle birlikte çok amaçlı baston ve asansör tasarladıkları tespit ediliştir. Ayrıca diyergamlık ve yardımlaşma değerine dayalı çözüm önerilerinden de bahsetmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Engelli birey, sosyal uyum, özel yetenekli öğrenci, bütünleştirici eğitim

[1] Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi, bermazli23@gmail.com

ABSTRACT

Gifted Students' Views on the Problems Faced by Students with Disabilities in Their Daily Lives and Solutions for These Problems

In this study, the problems faced by gifted and disabled students in daily life and the solutions they developed for these problems were examined. 15 gifted students attending the Science and Art Center in a province in the Eastern Anatolia Region were selected as participants in the research. Participants were selected voluntarily for the research. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions was used to collect data. In the interview form, students' views on the problems faced by students with disabilities in their daily lives and solutions for these problems were discussed. In the analysis of the data obtained from the interviews, the themes and findings were finalized by using content analysis and continuous comparison method. As a result, gifted students shared that the students with disabilities may have problems in the family, school, and social environment. They also shared that these students with disabilities may encounter some difficulties when it comes to forming an identity in the society. Participants stated that students with disabilities always need someone's help, and they always feel a lack of self confidence in becoming an independent individual. In addition, they stated believing that these students may be more likely to be exposed to bullying at school and in their social environment. The gifted participants talked about the benefits of developing medicine to solve some of the physical problems faced by students with disabilities and added how they designed multi-purpose walking sticks and elevators using artificial intelligence supported virtual glasses. Participants also made suggestions based on the value of sharing and cooperation.

Keywords: Disabled ındividuall, social cohesion, gifted student, ıntegrative education

1. GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de özel eğitim gerektiren birey, "çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" şeklinde ifade edilmektedir. Bunun yanında aynı kavramı anlatmak için "özel eğitime ihtiyacı olan birey" ifadesi de sıklıkla kullanılmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikler bakımından akranlarından farklılık gösterirler. Bu durum onların hangi ortamlarda eğitim almaları gerektiği konusunu gündeme getirtmekte, verilecek eğitimin özel eğitim alanında gözlenen gelişmelere bağlı olarak farklı biçimlerde ele alınmasına neden olmaktadır (Kargın, 2004). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin; ilgili toplumda bu bireylere yönelik olumsuz tutum ve davranışlarının değişmesi ve onlarla daha fazla sosyal bütünleşmenin sağlanması için, toplumun birden çok kesimleriyle kaynaşmalarını ve etkileşime geçmelerini sağlamak gerekir. Bu da onların, ayrıştırılmış ortamlar yerine bütünleştirilmiş eğitim ortamlarında, eğitim ve öğretimlerine devam etmeleriyle mümkün olabilmektedir. Buna yönelik sunulan fırsatların özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin duygusal ve zihinsel gelişimlerinde olumlu etki ettiği görülmektedir.

Eğitimde bütünleştirme kavramı; okul uygulamalarının daha kapsayıcı olmasını ve bu bağlamda orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin de örgün eğitime devam edebilmelerini sağlayacak şekilde uyarlanarak düzenlenmesini ifade etmektedir. Bütünleştirme, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlarla tüm toplum üyeleri ile eşit düzeyde erişimde güçlük yaşayan bütün çocukları kapsamaktadır ki bu bağlamda çocuğun özel gereksinimi ve/veya engelinin olup olmaması önemli değildir. Bütünleştirme, özel eğitim ihtiyacı olan belirli bir gereksinime ve/veya engele ilişkin tanı almış (işitme, görme, zihinsel engelliler vb.) olanlarla birlikte tüm gelişim alanları açısından dezavantajlı grupları da içine alır. Örneğin, ihmal ve istismar riski taşıyan, eğitim fırsatlarına erişimde dezavantajlı bölgelerde yaşayan, düşük sosyo-ekonomik düzey, suça itilmiş/suç işleme riski altındaki bireyler, sokakta yaşayan çocuklar, çocuk işçiler vb. (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖRGM], 2013a, s.26-30). Bütünleştirme eğitiminin amacı; engelli ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, kaynaştırma eğitiminde daha eşit şartlarda eğitim almalarını sağlamak ve bunu da ayrı yapılar ve kurumlar yaratmadan öğrenciye özel destek vermek şeklinde tanımlanmıştır (ÖRGM, 2013b, s.18). Kapsayıcı ve bütünleştirici eğitim, toplumsal hayatta tüm çocukları ayrıştırmadan, eşit görerek, onların iyi olmalarını sağlamak amacıyla eğitim sisteminin tüm öğrencilere ulaşmasını güçlendirmeyi

amaçlamaktadır. Bu eğitimle ulaşılmak istenen hedef; dezavantajlı çocukların topluma katılması ve bu çocukların toplumla bütünleşmiş ve toplumu kucaklayan bireyler olarak yetiştirilmesidir UNESCO, (2017).

Engellilik, temelde toplum ve çevreye uyum sağlayama veya etkileşim kuramama olarak kabul edilmekte ve bu durum doğum veya doğum sonrası meydana gelen hasar nedeniyle oluşmaktadır (Ataman, 2009). Buna göre engel sınıflaması; dil ve konuşma bozuklukları, öğrenme güçlükleri, işitme güçlüğü, işitme-görme kaybı, görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, duygusal ve davranışsal bozukluk, ortopedik bozukluklar, otizm, travmatik beyin hasarı, gelişim geriliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu çoklu yetersizlik, süreğen hastalıklar gibi çeşitli yetersizlik alanları şeklinde sınıflandırılmaktadır (Akçamete, 2010).

Görme engelli öğrenciler, engelli grubuna dâhil olan ve özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylerdir. Bu öğrencilerin, görme keskinliği bakımından farklı özellikleri bulunmaktadır. Hafif görme engeli bulunan öğrencilerden bazıları öğrenme konusunda görme ve dokunma duyusunu kullanırken, tamamen görmeyen öğrenciler ise dokunma ve işitme duyularını kullanmaktadırlar (Gürsel, 2017, s. 246). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bu durumu eğitsel açıdan; ileri derecede görme keskinliği kaybı olan, öğrenmesini dokunarak, işiterek, konuşan kitapları dinleyerek sürdürmeye gereksinimi olan birey şeklinde tanımlanmaktadır (Gürsel, 2017, s. 247). Görme engelli bireyler, çevreleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için doğal olarak duyu organlarını kullanmaktadırlar. Bunlar görme, dokunma, kinestetik, işitme, koku ve tat alma duyularıdır ki etkinliklerin görme engelliler için bu çerçevede uyarlanması gerekmektedir. Görme engelli bireyler, insanların yüzlerini, mimik, ifade ve tepkilerini göremedikleri için arkadaş edinme ve iletişim kurmada yetersizlik durumu yaşayabilirler. Hislerini ve isteklerini ifade edemeyebilir ve ilk adımı atamayabilirler. Bu durum onların zorluk yaşamalarına neden olduğu gibi sosyal becerilerinin gelişmesine de engel olmaktadır. Bunları aşmanın yolu ise görme engelli bireylerin, insanlarla daha fazla etkileşimde bulunmalarıdır. Dokunarak, dinleyerek ve hissederek bunu yapacaklardır. Öğrencinin kendine güven duyması ve kendini değerlendirebilmesi için uygun yaşantı alanlarıyla öğrenme ortamlarının sunulması çok önemlidir (Özsan ve Hasret 2017). Karşılaştıkları problemi ortadan kaldırmak için geliştirilecek projelerle; engelli çocukların sosyal, kültürel ve bireysel ihtiyaçlarına cevap vermek, eğitim hayatıyla toplumsal ve kültürel hayatla bütünleşmelerini arttırarak sosyal katılım becerilerini geliştirmek, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyerek yaşadıkları dezavantajları bir nebze de olsa azaltmak ve mutlu olmalarını sağlamak mümkün olacaktır.

Özel yetenekli öğrenciler, sahip oldukları bilişsel, duygusal, sosyal özellik ve kapasiteden dolayı akranlarından ayrılırlar. Genellikle daha erken konuşma,

yürüme ve okuma gibi özelliklerin yanında; yüksek enerjiye, gelişmiş hafızaya, yüksek düzeyde duyarlılığa sahiptirler (Ataman, 2004'a). Üstün yetenekli öğrencilerin bu genel özellikleri; zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve davranışsal özellikler başlıkları altında sınıflandırılabilir (Leana –Taşcılar & Kanlı, 2014). Araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerde görülen üst düzey bilişsel özelliklerin onları daha dirençli hale getirdiğini ortaya koyarken öte yandan bu özelliklerin onları sosyal ve duygusal sorunlara karşı daha savunmasız bir hale getirebildiğine de dikkati çekmektedir (Pfeiffer & Stocking 2000; Webb, Amend, Webb, N., Goerss, Belian & Olenchak, 2005'ten akt. Çitil, 2018). Bilişsel potansiyellerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yanında duyuşsal alana yönelik gelişimlerinin de desteklenmesi için sürece birebir dâhil oldukları çalışmalara katılmaları yararlı olacaktır. Özel yetenekliler, ahlaki değer konularına erken ilgi gösteren ve adalet duygusuyla ilgili çoğu zaman aşırı boyutlarda tepki gösteren öğrencilerdir. Bu kapsamda adaletsizlikle mücadele etme, engelli ve bakıma muhtaç olanları savunma ve doğayı koruma gibi yüksek ahlaki duyarlılığa sahip bireyler olup bunun yanında haksızlığa katlanamayan bu çocuklar açlık, savaş ve doğal afetler gibi dünya sorunlarıyla da ilgilenmektedirler. Bu anlamda idealist davranışlara sahiptirler ve diğer insanlar için fedakârlık yapmayı isterler (Ataman, 2007, 2009; Cutts & Moseley, 2004; Çetinkaya, Çalışkan & Güngör, 2012; Çitil, 2016; Dağlıoğlu, 2014; Levent, 2013; Özbay, 2013; Sak, 2010; Saranlı & Metin, 2012). Özel yetenekliler sahip oldukları yüksek farkındalık ve gözlem yeteneği sayesinde çevresinde meydana gelen sorunlara bigâne kalamamaktadırlar. Dolayısıyla özel yetenekliler için sosyal bütünleşmeyi sağlayan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmalar, bu çalışmaların özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal alana yönelik gelişimleri açısından da çok faydalı olduğu göstermektedir.

Özel yetenekli öğrencilerle ilgili pek çok çalışma mevcuttur. Alkan, (2019), özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumlarını incelemiştir. Bahçeci ve Epçaçan (2020), özel yetenekli öğrencilerin birden fazla eğitim kurumunda eğitim almalarını ele almışlardır. Ünal ve Er (2015) Bilim ve Sanat Merkezinde uygulanan eğitim programlarıyla BİLSEM' in etkililiği ve işlevselliği, Bulut, 2019; Dağlı, 2019; Elmalı, 2020; Usal, 2019; Sarıay, 2019; Barış, 2019; Bulut, 2016; Ülger 2011; Önal 2017; Eser 2011; Ayaydın ve Ün, 2018 tarafından incelenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalar göz önüne alındığında; daha ziyade üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin özellikleri, becerileri, BİLSEM ve BİLSEM 'de uygulanan programlarla ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir.

Özel eğitimin iki dezavantajlı gurubunu oluşturan engelli öğrencilerle özel yetenekli öğrencilerin; bütünleştirici ve kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde aynı çalışmada yer aldığı araştırmaların pek fazla olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda

çalışmanın önemli olduğu ve alana katkı sağlaması düşünülmektedir. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin, engelli bireylerin yaşadığı problemleri nasıl algıladıklarına ve bu problemler karşısında geliştirdikleri çözüm önerilerine odaklanılmıştır. Engelli öğrencilerle özel yetenekli öğrencilerin karşılıklı öğrenme ve sosyalleşme deneyimi elde etmelerinin amaçlandığı bu çalışmada, "özel yetenekli öğrencilerin; görme yetersizliği olan öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlerle ilgili görüşleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri nelerdir?" araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma temel nitel araştırma modeline göre yapılandırılmış fenomenolojik bir çalışmadır. Temel nitel çalışmalar bir fenomeni ayrıntılı olarak yorumlayarak ortaya çıkan yeni anlayışları ortaya koymaktadır (Merriam, 1998). Araştırmacılar temel nitel araştırmada, insanların bir fenomene ait duygu ve düşüncelerine ve onu nasıl anlamlandırdıklarına, ayrıca daha ziyade insanların yaşamlarını nasıl yorumladıklarına, dünyalarını inşa ederken nelere dikkat ettiklerine ayrıca deneyimlerine ne anlam kattıklarına odaklanırlar (Merriam,2013). Bu çalışmada da özel yetenekli öğrencilerin, engelli bireylerin yaşadıkları problemlere yönelik düşüncelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel çalışmalar, araştırılan konuyla ilgili katılımcıların duygu, düşünce ve davranışları hakkında derinlemesine bilgi elde etmeyi hedeflemektedir (Strauss ve Corbin, 1996; Cohen ve Manion, 1997). Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmayı "gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlarlar. Sosyal olguları bağlı olduğu çevre içinde araştırmayı ve anlamayı merkeze alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Bu çerçevede, araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin görme engelli öğrencilerle ve onların hayatını kolaylaştırmak için ürettikleri çözüm önerileriyle ilgili görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın konusu, görme engelli öğrencilerle özel yetenekli öğrencileri kapsadığından bu araştırmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme derinlemesine inceleme imkânı sunar. Patton'a (1987) göre amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak pek çok durumun açıklanması sağlanabilir. Bu çalışmanın katılımcıları özel yetenek tanısı almış ve

Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrenciler arasından belirlenmiştir. Ölçüt olarak öğrencilerin, bilim ve sanat merkezine devam ediyor olma şartı aranmış buna ek olarak katılımcıların seçiminde, kız erkek öğrenci sayısının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada çalışma grubunu, 2021-2021 eğitim-öğretim yılında A ilinde bulunan bilim ve sanat merkezine devam eden 4.sınıf düzeyinde 15 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya başlanmadan önce katılımcılara bu çalışmanın hiçbir aşamasında kendi isimlerinin açıklanmayacağı ifade edilmiştir. Katılımcılara çalışmaya katılmadan önce araştırmanın ne amaçla yapıldığı, kapsamı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların her biri araştırmaya gönüllülük esasıyla katılmışlardır. Katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla her bir öğrenciye isim ve numaralardan oluşan "K1-K15" arasında değişen kodlar verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Temel nitel araştırma yöntemine göre yürütülen bu çalışmada temel veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların gönüllü olarak katıldığı araştırmada kullanılan görüşme formunda; engelli bireylerin hayatının özel yetenekli öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerilerinin ne olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik soru sorulmuştur. 5 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu öğrencilere dağıtılmış ve 30 dakika süre içerisinde cevaplamaları istenmiştir. Görüşme metinleri içerik analizi ve sürekli karşılaştırma yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Her bir görüşme metninin ayrı ayrı kodlanmasından sonra tüm görüşme metinleri arasında karşılaştırma yapılmıştır (Patton, 2002). Kodlar aralarındaki benzerlik ve farklılıklara göre kategoriler oluşturulmuş ve kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Veri analizi sonucu ortaya çıkan bulguları desteklemek için araştırma katılımcılarının cevaplarından oluşan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Bu kısımda özel yetenekli öğrencilerin, engelli çocukların hayatında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerine yer verilmiştir.

3.1. Engelli Bireylerin Günlük Hayatında Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırma verilerinden elde edilen bulguların analizi sonucunda özel yetenekli öğrencilerin, engelli çocukların günlük hayatta yaşadıkları zorluk ve problemlerle ilgili düşünceleri 4 tema altında toplanmıştır. Tablo 1 verileri incelendiğinde bu temaların "Aile hayatında yaşanan zorluklar", "Eğitim hayatında

yaşanan sorunlar", "Sosyal çevrede yaşanan sorunlar" ve "Kendi olma konusunda yaşanan sorunlar" olduğu görülmektedir.

Araştırma katılımcılarının, engelli öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlerle ilgili araştırma bulguları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Engelli Bireylerin Günlük Hayatında Karşılaştıkları Sorunlar

Tema	Karşılaşılan Problemler	Katılımcılar
Aile hayatında yaşanan zorluklar	Yardıma ihtiyaç duyma,	K1, K2, K6,K7, K8, K9
	Yemek ve kahvaltıda zorlanma	K1, K2, K5, K6, K11, K12, K15
	Duvara çarpma	K2, K13, K15
	Alarmı duyamama	K3, K11
Eğitim hayatında yaşanan sorunlar	Asansör olmaması	K1
	Öğretmenin ve başkalarının yardımına ihtiyaç duyma	K1, K12, K15
	Okulda çarpışabilme	K2
	Sadece okuyabilme ve dinleme	K2, K4, K10, K13
	Öğretmen ve zili duyamama	K3, K5, K11
	Zobalığa maruz kalma	K5, K13
	Yazı yazamama	K6, K9, K11, K12, K15
	Okula geç kalma	K11
Sosyal çevrede yaşanan sorunlar	Asansör olmaması	K1
	Baston kullanma zorunluluğu	K4
	Kişilerle sohbet edememe	K3
	Oyun oynayamama	K5, K9, K13, K14
	Zorbalığa maruz kalma	K4, K8, K11
	Yardıma ihtiyaç duyma	K7, K9
	Trafik sorunu	K11, K14
	Birine sarılamama	K1, K2
Kendi olma konusunda yaşanan sorunlar	Kıyafetinin renk ve şeklini bilememe	K2, K8, K6
	Kendi sesini duyamama, konuşamama	K5
	Diş fırçalayamama	K6, K12
	Adını bilememe	K5
	Kendi düşüncelerini ifade edememe	K5
	Yanlış yapılan bir işi söyleyememe	K5
	"Kim o" sorusuna cevap verememe	K5
	Hayallerine kavuşamama	K7, K1, K3

Tablo 1 verileri incelendiğinde katılımcılar, engelli çocukların eğitim, aile ve sosyal çevresindeki hayatı ve karşılaştıkları problemlerle ilgili değerlendirme yapmıştır. Ayrıca onların psikolojik dünyalarında yaşadığı sorunlara da değinmişlerdir. Katılımcılar, engelli çocukların günlük hayatta karşılaştıkları problemleri, bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmiş ve konuya dair düşüncelerini belirtmişlerdir.

3.1.1. Aile Hayatında Karşılaşılan Sorunlar

Özel yetenekli öğrenciler; engelli çocukların günlük hayatlarında birtakım zorluklar yaşadıklarını ve problemlerle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Engellilerin yaşadığı zorlukları; hem engelli birey açısından hem de ona yardımcı olan kişiler açısından değerlendirmiş ve bu durumun kolay olmadığının altını çizmişlerdir. Ayrıca özel yeteneklilerin bu olayı betimlerken; kendilerini engellilerin yerine koyup empati kurdukları ve kendi cümleleriyle ifade ettikleri dikkat çekmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler, aile hayatında meydana gelen zorlukları ifade etmiş ve bu zorlukların başında sürekli birinin yardımına muhtaç olma durumunun geldiğini belirtmişledir. Birçok öğrenci (K1, K2, K6, K7, K8, K9) tarafından dile getirilen bu durumu K2, "Gece uyandığında susamışsa annesini uyandıramazsa, kendisi alması neredeyse imkânsızdır." cümlesiyle belirtirken K1, "Yürüyemediğim için, annemin veya babamın beni sandalyeye bırakması gerek." diyerek ifade etmiştir. K6, engelli bireylerin gün boyu bu zorluğu yaşadığını "Mehmet, sabah kalktığında ilk başta yürütecine binmesi gerekir ve bunu tek başına yapamaz, ailesi yardım eder ve bu çok da kolay değildir. Yürütecine bindi ve 1 günü onla geçirecek." şeklinde ifade etmiştir. K9 da "Musa'nın kolları olmadığı için bazı şeyleri yapamıyor ve Musa'nın hayatı şöyle olur, uyandığında bazen zar zor kalkar bazen de biz ona yardım ederiz. Onu kaldırdıktan sonra kahvaltı yapmak için ona yardım ederiz, adından okula gitmek için hazırlarız ve okula gideriz." sözleriyle dile getirirken K2 de "Okula gitmek için hazırlanıyor ama göremediği için, rengini ve şeklinin görmüyor ve anlamıyor. Annesinin veya bir yakınının yardımı olmadan olmuyor ve okula giderken babasıyla beraber gitmek zorunda." diyerek ifade etmiştir.

Bunun yanında özel yetenekliler yaşanılan zorluklardan birinin de yemek yerken ve kahvaltı ederken yaşandığını belirtmişlerdir. Özellikle annenin kahvaltı hazırlarken sesini duyamama üzerinde hassasiyetle durdukları görülen özel yetenekliler "Annesinin sesini duyamaz!" ibaresiyle bu durumu ifade etmişlerdir. Bunu K5, "Annesi kahvaltı için ne kadar bağırsa da duyamıyor ve annesi onu unuttuğunda kahvaltı yapamıyor." cümlesiyle, K11 de "Murat sabah erken kalktığında, annesinin kahvaltısını hazırladığını duyamaz." sözleriyle belirtmiştir. Ayrıca K2, "Evde yemeğini yemesi zordur." diyerek K15, "Yemeğini zorla yer." şeklinde ifade ederek yaşanılan zorluğu dile getirmiştir. Ayrıca, özel yetenekli öğrenciler görme engellilerin evde uyumaya giderken veya yüzünü yıkarken duvara çarpabileceklerini düşünmüş ve bu durumu K2, "Uyumaya giderken duvara çarpabilir." cümlesiyle K13, "Sabah kalkıp yüzünü yıkamak isterse bir yere çarpabilir." diyerek K15 de "evde duvarlara çarpar" şeklinde ifade etmiştir.

3.1.2. Eğitim Hayatında Karşılaşılan Sorunlar

Özel yetenekli öğrenciler, engelli öğrencilerin okulda bazı zorluklar yaşandığına dikkat çekmiş ve bunu şöyle dile getirmişlerdir. Engelli bireyler için okula gitmenin büyük bir sıkıntı olduğunu; merdiven çıkmada ve asansör kullanmada problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, engelli bireyle özdeşim kurarak K1 tarafından detaylı olarak şöyle açıklanmıştır: "Okula gitmek benim için büyük bir sıkıntı çünkü okulumuza girmek için merdiven çıkmak zorunda kalıyorum ve çıkmak için bir öğretmenin bana yardım etmesi gerek. Sonra okuldan çıkınca eve gitmek de çok zordur çünkü tekerlekli sandalyede olduğum için asansöre yetişemiyorum." Okulda; arkadaşlarını koşarken göremeyen engelli bireylerin onlarla çarpışma tehlikesiyle karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretmenin sesini ve teneffüs zilini duyamayan engelli bireylerin eğitim hayatında yararlanamayacaklarını belirtmiş ve bu durum K5 tarafından "Okulda öğretmen ders anlatırken duyamaz. Teneffüste zil çalınca duyamaz." şeklinde, K15 tarafından "Göremediği için derslerini yapamaz ve not tutamaz." şeklinde dile getirilmiştir. Ayrıca bu durumu K10, öğretmenin sesini duyamamanın öğrenmeyi olumsuz etkileyeceğine dikkati çekerek "Fakat öğretmenin sesini duyamaz ve öğretmenin dediklerini anlayamadığı için hep tahtadan okuyordu." cümlesiyle dile getirmiştir. K5 ise "Öğretmeni duyamıyor ve harflerin okunuşunu bilemediği için yazdıklarını da okuyamıyor" diyerek açıklamıştır.

Engelli bireylerin bir başkasının yardımına muhtaç olma durumunu dile getiren öğrenciler (K1, K12, K15) bu yardımın öğretmen veya bir başka kişi tarafından yapıldığını dile getirmişlerdir. Bunu K15, "Görme engelliler okula giderken ve eve dönerken başkalarından yardım alırlar." diyerek, K12 "Kitapların ve sayfası olan bir şeyleri çeviremez." cümlesiyle K1 de "Bir öğretmenin bana yardım etmesi gerek." şeklinde belirtmiştir. Katılımcılar yaşanan zorluklar arasında zorbalığa dikkat çekmiş ve bu durum K5 tarafından "Öğretmenin söylediğinin hiçbirine cevap veremediği için ona zihinsel engelli gibi davranılıyor." cümlesiyle, K13 tarafından "Arkadaşlarından azar yiyebilir." ve K4 tarafından da "Göremediği için insanlar ona zorbalık edebilir." sözleriyle dile getirilmiştir. Yine öğrenciler, (K6, K9, K11, K12, K15) okulda arkadaşlarından farklı olarak yazı yazamama sıkıntısına dikkati çekmiş ve düşüncelerini dile getirmişlerdir bunu K6, "Yazı yazamıyor." ve K9 da "Okulda yazamadığı için öğretmeni mesaj atar." cümlesiyle ifade etmiştir.

3.1.3. Sosyal Çevrede Yaşanan Sorunlar

Özel yetenekli öğrenciler (K1, K4) engelli bireylerin sosyal çevrede de zorluk yaşadıklarını belirtmiş ve katılımcıların çoğu tarafından dile getirilen bu zorluklar; asansör kullanamama, baston kullanma zorunda kalma, kişilerle sohbet edememe, oyun oynayamama, birine sarılamama, zorbalığa maruz kalma ve trafikte sorun yaşama şeklinde dile getirilmiştir. Engelli bireylerin-öğrencilerin; bir çocuğun en temel ihtiyaçları arasında yer alan oyun oynama hakkından mahrum kaldıklarına değinmişlerdir. Bu durumu K9 "Arkadaşlarıyla oynamak için, dışarıda farklı oyunlar oynar ama o da normal biri gibi olmak ister.", K13 "Arkadaşları ile dışarı çıkmak istese düşüp yaralanabilir." , K5 "Arkadaşlarıyla oyun oynayamıyor." ve K14 "Koşup oynayamama." şeklinde dile getirmiştir. Özel yetenekliler sosyal hayatta yaşanılan zorlukları dile getirirken akran zorbalığına değinmiş ve engelli bireylerin de buna maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. K11'in "İşitme engelli olduğu için sokakta ona seslenenleri duymayabilir ve karşısındaki de onu dinlemediğini sanıp onunla kavga edebilir." diyerek ifade ettiği bu durumu K8 "Dışarı çıktığında herkes onunla dalga geçip onu üzebilir." ve K4 de "Göremediği için insanlar ona zorbalık edebilir." cümlesiyle dile getirmiştir. K11 ve K14 trafik sorununa dikkat çekmiş ve K11 "Yoldan geçerken bir arabanın geldiğini duyamayabilir ve araba ona çarpar." diyerek K14 de yaşanan zorlukları sıralarken "Araba sürmek." ibaresiyle bu zorluğu dile getirmişlerdir. Ayrıca K3, "Biriyle sohbet edemez." cümlesiyle, bireyin en önemli sosyal ihtiyaçlarından biri olan biriyle konuşmaya ve karşılıklı etkileşimde bulunmaya dikkat çekerek bu durumu dile getirmiştir.

3.1.4. Kendi Olma Konusunda Yaşanan Sorunlar

Özel yetenekli öğrenciler, engelli bireylerin yaşadığı zorluları ifade ederken, bireysel hayatı önemsemiş ve bu süreçte yaşananları; kişinin yapması gereken bir takım iş ve görevleri yerine getiremediklerine, kendileri olamadıklarına ve kendi hayatlarında bir eksiklik hissi yaşadıklarına değinerek ifade etmişlerdir. Hayallerine kavuşamadıklarını, kendi seçimlerini yapamayıp terci etme hakkını kullanamadıklarını, öz bakım becerilerini kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Özel yetenekli öğrenciler, engelli çocukların kendi seçimlerini yapamayıp tercih etme hakkını kullanamadıklarını dile getirmişlerdir. K8'in "Sıra giyinmede, belki göremediği için dolabındaki en sevmediği kıyafetleri giyecek." diyerek ifade ettiği bu durumu K2, "Okula gitmek için hazırlanıyor ama göremediği için rengini ve şeklini görmüyor ve anlamıyor." cümlesiyle K6 da "Marketten alıp sepete koyamıyor..." sözüyle dile getirmiştir. Öğrencilerin dikkat çektiği bir başka konunun, engelli çocukların günlük öz bakım becerilerini kullanamadıkları ve kişisel yaşamlarında yaşadıkları zorluklar olduğu görülmektedir. Bunu K6, "Saçını

yapamıyor... Günlük işlerini rahat rahat yapamıyor. ...temizlik yapamıyor. ...pandemi zamanı kendine kolonya dökemiyor. ...peçetesini koparamıyor." diyerek K12, "Dişlerini fırçalayamaz." söylemiyle belirtmiştir. Katılımcılar, engelli öğrencilerin kendi özelliklerinin farkına varamayıp kendi olma yolunda eksik kaldıklarını düşünmüş ve bu duruma K5, "Kendi düşüncelerini ifade edemiyor... Bir yanlış yapıldığında bunu söyleyemiyor... Daha adını bile bilmiyor..." diyerek dikkat çekmiştir. Ayrıca engelli çocukların annesiyle veya aile bireyleriyle duygusal olarak bağ kurmakta zorlanacaklarını ifade eden K5 bu durumu, "Eve geldiğinde "kim o" sorusunu cevaplayamıyor." Şeklinde dile getirmiştir. K7, "En büyük hayali futbolcu olmaktı..." diyerek, K11 de "...ve hayallerini gerçekleştiremeyebilir." cümlesiyle hayallerine kavuşamayabileceklerini belirtmişlerdir.

3.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin, Engelli Bireylerin Hayatında Karşılaştıkları Sorunlara Getirdikleri Çözüm Önerileri

Özel yetenekli öğrencilerin, engelli bireylerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri ve geliştirdikleri ürünler değerlendirildiğinde; teknolojiyi kullanarak birden fazla problemi aynı anda çözmeyi amaçlayan ürün geliştirmişlerdir. Öğrencilerin engellilik durumunu ortadan kaldırırken yardımseverlik değerini ön planda tutarak, duygusal alana yönelik sosyal bağlamı önceledikleri belirlenmiştir. Birçok katılımcı, problemin çözümü için bir alet veya araç tasarlarken K1 ve K10'un ise bir ilaç geliştirdiği görülmektedir. Bu durum K1 tarafından detaylı olarak şöyle açıklanmıştır:

"Yakınlarından yardım almasını sağlardım. Bütün dünyadaki görme engelliler için bir hap yapardım. Bu hapı içen kişi az da olsa bile görmeme sorununu geçirmeyi planladım. Bu hapı yutan kişinin haptaki vitaminler gözünün sinirleri ile irtibata geçecek az da olsa bu engelin kalkması için elinden geleni yapacak. Böylece 5, 10 saniye gibi kısa süre bile kişi sanki yeniden doğup hayata kısa süreliğine de olsa "merhaba" diyebilecek.". K10 da "Uyku ilacı ama içine bir yazılım yükleyip uyuyunca rüyasında o yazılmış olan a yazılıma yüklenen şey gözükür. İsmi de İBHAAK". Katılımcılar, sorunların çözümünü sosyal ve duygusal açıdan ele almış ve önerilerini bu yönde yapmışlardır. Bu durumu K4'ün "Arkadaşı anlatabilir." ibaresiyle sosyal ilişkiler üzerinden yardımlaşmaya dikkat çekerek ele aldığı ve problemi çözmeye çalıştığı görülmektedir. K7 de "Duyuları geliştirmek amacıyla yapılan etkinlik ile az da olsa görebilir. Bu uygulamada gözler kapanıyor ve duyular bayağı gelişiyor." cümlesiyle ifade etmiştir. Yine K10 "Para yardımıyla ameliyat olmasını sağlarım. Paraları ise bir yardım kampanyası ile toplarım." diyerek dile getirmiştir. K5 ise problemin çözümünü "Telefon veya başka bir araçla video çekip bir telepati aracı gibi bir şeyle beynine yükleyip zihinsel olarak yaşatabiliriz." şeklindeki ifadesiyle

telepati yöntemini kullanarak tasarlamıştır. Bazı katılımcılar (K2, K3, K6, K8) geliştirdikleri teknolojik aletlerle sorunu çözmeye çalışmıştır. K8 bu durumu geliştirdiği bir gözlükle şöyle açıklamıştır: "Kızıl ötesi gözlüğünü iki yöne de çalıştırarak. Göze de ısı götürecek ya da göze ter gibi bir salgı ile göze belli bir yere kadar gidecek.". K6'nın da benzer bir uygulama ile "Öndeki kameranın kabloları (beyne uyumlu) aracılığı ile görme olayı gerçekleşir." diyerek kamera ile problemi çözmeye çalıştığı tespit edilmiştir.

Katılımcılar, bütüncül bakış açısıyla hareket ederek ürettikleri robotik araçlar ve günlük hayatta kullanılabilecek aletlerle sorunları çözmeye çalışmıştır. Geliştirdikleri aletlerin birden fazla problemi aynı anda çözme özelliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. K11 bunu şöyle dile getirmiştir "Bu çok amaçlı baston çok kalın olduğu gibi çok da sağlam bir alet. Yukarıda resminde gördüğünüz gibi çok amaçlı bastonun tuşuna basınca kalın olduğu için ortalarından tekerlekler çıkıyor. Ayrıca gördüğünüz tuşlar bölümü de çıkıyor." Ayrıca K11, "Eğer bir gün bu icadım gerçekleşirse bedava olmasını isteri." ifadesiyle sosyal sorumluluk vurgusu yapmış ve duygudaşlık kurarak düşüncelerini açıklamıştır. K14, geliştirdiği robotla birden fazla engel grubunun problemini aynı anda çözmeyi düşünmüş ve tasarladığı robotunun özelliklerini şöyle açıklamıştır: "Robotum, göme, yürüme, duyma ve zihinsel engellilere yardım eder. Robotumun tekerlekleri, kolları, devreleri, yapay zekâya sahiptir ve alıcılar sayesinde engellilerin yardıma ihtiyaçları olup olmadığını anlar." K12, engelli bireylerin duygusal dünyalarını dikkate alarak tasarladığı asansörde; nezaket, gülümseme ve kolaylaştırıcı tutumu ortaya koymuş ve problemin çözümüne katkıda bulunarak düşüncelerini detaylı olarak şöyle açıklamıştır:

"Ama asansörde hangi kata ya da hangi tuşa basamayacağını bilemez. Bu yüzden asansörlere görme engelliler geldiği zaman asansör otomatikman soru sormaya başlar. Mesela "hoş geldiniz, hangi kata çıkmak istersiniz. Böylelikle engelliler de istediği kata çıkar. Ama diğer insanlara engellileri dışlamasın diye şöyle bir şey yapılabilir: diğer insanlar asansörle katlara çıkarken çıktıkları süre boyunca anons şöyle olmalı: "dikkat, dikkat lütfen aramızdaki farklı kişileri dışlamayalı" olabilir." K12'nin olası bir dışlama ve zorbalığa maruz kalma ihtimalini de ortadan kaldıran bir çözüm önerisi getirdiği dikkat çekmektedir. K3 ise "Sanal gerçeklik gözlüğüne uygun bir oyun yaparım." diyerek bir oyun tasarlayarak problemi çözmeye çalışmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin engelli bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerine yönelik düşünceleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin düşünceleri ve ürettikleri çözüm önerileriyle tasarladıkları ürünler değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına özel yetenekli öğrenciler, engelli bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar konusunda; durumu tanımlayarak sorun hakkında bilgi vermiş ve çözüm yollarını belirleyerek olası sonuçlarını da belirtmişlerdir. Engelli öğrencilerin aile içinde, okul ve sosyal çevrede sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sürekli bir başka kişinin yardımına ihtiyaç duyan engelli öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ancak bu şekilde çözebildiklerini ifade etmişlerdir. Giyim kuşamda, market alışverişinde kendi tercihlerini yapamadıklarını dolayısıyla kendi ve birey olma sürecini tamamlayamadıklarını dolayısıyla hayatı bir eksiklik duygusuyla yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin dikkat çektiği bir başka zorluğun; arkadaşlarınca ve sosyal çevrede zorbalığa maruz kalabilme durumu olduğu tespit edilmiştir. Bu konu üzerinde duran özel yetenekliler geliştirdikleri çözüm önerileriyle; olayı bütüncül bakış açısıyla ele alarak ve birçok problemi aynı anda çözebilecek özellikte robotlar üreterek, konuya yönelik hassasiyetlerini ortaya koymuşlardır. Sorunları günümüz teknolojileriyle uyumlu ve engelli bireylerin hayatını kolaylaştıracak ürün geliştirerek çözmeye çalışan özel yetenekliler bunun için robot, ilaç, gözlük, asansör ve baston geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri bazı ürünlerin birçok engel durumunu ortadan kaldırmayı sağlayan ürünler olduğu dikkat çekmektedir. Özel yetenekli öğrenciler, engelli bireylerin yaşadıkları sorunları çözmek için sağlık alanına yönelik tıbbi ilaçlar tasarlamışlardır. Bu alet ve tıbbi ilaçların özellikleri dikkate alındığında; engelli bireylerin, birinin yardımına ihtiyaç duyma durumu üzerinde durup öncelikli olarak bunu ortadan kaldırmaya yönelik ürünler olduğu görülmüştür. Toplumsal olaylara ve engellilik durumlarına karşı hassas oldukları ve yaşanan sorunlara bigâne kalamadıkları bilinen özel yeteneklilerin çözümün bir parçası olma istek ve çabaları; özel yetenekli öğrencilerin bir problem karşısında çözüm odaklı düşündüklerini gösteren araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Özel yeteneklilerin, engelli öğrencilerin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik getirdikleri çözüm önerilerinde kapsayıcı ve bütünleştirici bir yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların ve önerilerin yardımlaşma ve diğerkâmlık değeriyle doğrudan ilişkili oldu görülmektedir. Sonuç olarak toplumda var olan özel yetenekli öğrencilerle engelli öğrencilerin bir arada olabilecekleri etkinlik ve uygulamaların faydalı olacağı önerilebilir.

KAYNAKLAR

Akçamete, A. G. (2010). Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık

Ataman, A. (2004a). Aileler ve öğretmenler üstün zekâlı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). Üstün yetenekli çocuklar için seçilmiş makaleler kitabı içinde (s. 467-480). İstanbul: Çocuk Vakfı

Ataman, A. (2009). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık

Çitil ve Ataman. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. GEFAD/GUJGEF 38(1):185-231

Çitil, M. ve Doğan, İ. (2019). Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Yapısı Ve Toplumsal İlişkilerinin Belirlenmesi, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi Yıl:19 Sayı:43, ISSN:2148-9424

Gürsel, O. (2017). Görme yetersizliği olan öğrenciler. H. İ. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Kargın, T. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2) 1-13 16.03.22 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kırcaali-iftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim içinde (s. 3-13). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını no: 561

Leana –Taşcılar, M.Z., ve Kanlı, E. (2014). Üstün Zekâlı Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların, Mükemmeliyetçilik Ve Öz-Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2014, Cilt: 47, Sayı: 2, 1- 20

Levent, F. (2011). Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı: ana baba ve öğretmenler için. Çocuk Vakfı Yayınları. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul.

Levent, F. (2013). Üstün yetenekli çocukları anlamak. Ankara: Nobel Yayıncılık

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber, (Selahattin Turan Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Merriam, S. B. (1988). Case Study Research in Education: A Qualitative Approach. London: Jossey-Bass.

Özsan, M. ve Hasret, F. (2017). Görme Engelli Bireylerin Günlük Yaşamını Kolaylaştırmak Adına Bir Önerme: Braille Alfabeli Giysiler, Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi, DOI: 10.21923/jesd.62716

Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage.

Sak, U. (2010). Üstün zekâlılar: özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri, Ankara: Maya Akademi

UNESKO (2017) A Guide for ensuring inclusion and equity in education - UNESCO Digital Library. Erişim Tarihi: 7.6.2022, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 9. Baskı Ankara: Seçkin Yayıncılık

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997, 6 Haziran). T.C. Resmi Gazete, 23011.

www.begep.org

/begepprojesi

Bu yayın Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin mali desteği ile hazırlanmıştır.
Bu yayının içeriği, WYG Türkiye sorumluluğundadır ve hiçbir şekilde Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin görüşlerini yansıtmak için kullanılamaz.