



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ SINIFLARINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN TEMSİL EDİLMESİ:
BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Naciye ÖZTÜRK

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ SINIFLARINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN TEMSİL EDİLMESİ:
BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

REPRESENTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRESCHOOL
CLASSROOMS: A MIXED METHODS RESEARCH

Naciye ÖZTÜRK

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Naciye ÖZT¼RK¼n hazırladığı “Okul Öncesi Sınıflarında Özel Gereksinimli Çocukların Temsil Edilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Berrin AKMAN İmza

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. N. B¼lbin SUCUOğLU İmza

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Yıldız UZUNER İmza

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Hatice BAKKALOğLU İmza

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Seray OLÇAY İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 01 / 12 / 2023 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Özel gereksinimli olan çocukların bütünleştirilmiş okul öncesi sınıflarında temsil edilmelerinin araştırıldığı bu çalışma, keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Çalışmanın ilk aşaması olan nitel araştırmada, Ankara'daki resmî okullarda görev yapan 11 okul öncesi öğretmeniyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş; veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın ara aşamasında, nitel araştırmada ortaya çıkan sonuçlar temel alınarak, Özel Gereksinimli Çocukların Temsiliyeti Anketi geliştirilmiştir. Nicel araştırma aşamasında, geliştirilen anket aracılığı ile İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması Düzey1'den 12 şehirdeki resmî okullarda görev yapan 264 öğretmenden veri toplanmış; verilerin, betimsel analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli olan çocukların, sınıfların fiziksel çevresini oluşturan materyallerde, resimli çocuk kitaplarında, görseller ile eğitim programındaki bireysel farklılıklara ilişkin uygulamalarda, sınıfa özel gereksinimli olan konuk davet etmede ve özel gereksinimli olan başarılı bireylerin tanıtımında sınırlı düzeyde temsil edildikleri görülmüştür. Okullarda, özel gereksinimli olan çocukların temsil edilmesine yönelik çalışmaların, genellikle özel gereksinime ilişkin farkındalığın artırılmasını amaçlayan özel günlerde yapıldığı ve özel gereksinimli olan ve tipik gelişen çocukların etkileşimini teşvik eden sistematik bir programın uygulanmadığı bulunmuştur. Öğretmenler sınırlı temsilin nedenini, genellikle konuya ilişkin bilgi, farkındalık ve beceri eksiklikleri ile açıklamışlardır. Özel gereksinimli olan ve tipik gelişen çocukların etkinliklere katılımlarında sorunlar olduğu; çocukların, genellikle iletişim/sosyal beceri yetersizliği ve etkinliğin ilgilerini çekmemesi nedenleriyle etkinliklere katılmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler tüm çocukların katılımını sağlamak için çalıştıklarını, ancak özel gereksinimli olan çocukların katılımı için onlarla bireysel çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar sözcükler: özel gereksinimli olan çocuklar, temsil edilme, bütünleştirme, bireysel farklılıklar

Abstract

This study, which investigates the representation of children with special needs in preschool classrooms, was carried out with an exploratory sequential mixed methods design. In the first qualitative phase, in-depth interviews were conducted with teachers working in public schools in Ankara, and data were analyzed with content analysis. Based on the results of the qualitative study, the Representation of Children with Special Needs Survey was developed in the intermediate phase. In the quantitative phase, data were collected from 264 teachers working in public schools in 12 cities at Nomenclature of Units for Territorial Statistics Level 1 throughout the survey, and data were analyzed descriptively. As a result, there is a limited representation of children with special needs in the physical environment of preschool classrooms as the materials, picture books, and visuals in the practices related to individual differences such as inviting guests with special needs and talking about successful individuals with special needs. Practices to represent children with special needs in schools are only applied on special days related to special needs, and a systematic program promoting interaction between children with and without special needs is not implemented. Teachers explained the reason for limited representation as a lack of knowledge, awareness, and skills. There are challenges in the engagement of both children with and without special needs due to communication or social skill deficiencies and a lack of interest in activities. Teachers expressed they work to ensure all children's engagement, but they mostly work with children with special needs individually.

Keywords: children with special needs, representation, preschool inclusion, individual differences

Teşekkür

Araştırmacı kimliğimin oluşmasındaki en önemli adımlarından biri olan bu çalışma, pek çok kişinin değerli ve önemli katkıları ile gerçekleşmiştir. Doktora eğitimime başladığım günden itibaren birikiminden faydalanma fırsatına sahip olduğum, tez konumun belirlenmesinden bugüne kadar çalışmanın her bir adımını izleyen, geri bildirimleri ile araştırmamı hep bir üst noktaya taşıyan, süreçte beni destekleyen ve dinleyen, benim ile öğrenen, övgüsünü ve eleştirisini bile incelikle kırmadan dile getiren rehberim, danışmanım ve hayatımdaki en büyük değerlerimden biri olan Prof. Dr. N. Bülbin SUCUOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Tüm tez sürecimi titizlikle inceleyen, beni adım adım yönlendiren, destekleyen, motive eden ve görüşlerini incelikle dile getiren Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e; komite toplantılarında ayrıntılı görüşlerini sunan, sonraki adıma düşünmem için bende bir ışık yakan, bana yol gösteren Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU'na minnettarım.

Savunma sınavında tezimin zenginleşmesi için görüşlerini ve önerilerini sunan Prof. Dr. Berrin AKMAN'a; tezimin son şeklini almasında sunduğu titiz görüşleri ve önerileri için Doç. Dr. Seray OLÇAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Birlikte çeşitli çalışmalarda ve projelerde yer aldığım, desteğini bildiğim ve hissettiğim Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ'a, bu keyifli yolculuktaki ilk adıma atmam için beni cesaretlendirdiği için çok teşekkür ederim.

Benim kadar bu araştırma için heyecanlanan, ses tonu ile bile beni motive eden hem öğretmen hem de araştırmacı kimliği ile çalışmanın her aşamasında görüşüne başvurduğum, tezimin ilk okuyucusu sevgili arkadaşım Uzm. Öğr. Merve Rabia GÜL ULUKAL'a teşekkür ederim.

Keyifli, uzun ve bir o kadar da karmaşık bu süreçte zihnimi toparlamam, sosyalleşmem ve motivasyonumu artırmam için gerektiğinde kapımın önünde bekleyen,

veri toplama sürecimde benim kadar stres olan, öğretmen görüşlerini benden esirgemeyen biricik arkadaşım Emine ERTÜRK'e minnettarım.

Doktora eğitimim esnasında tanıştığım, arkadaşlıklarından keyif aldığım ve desteklerini her zaman hissettiren sevgili arkadaşlarım Dr. Şerife ERARSLAN'a, Dr. Neşe AŞKAR'a, Öğr. Gör. Dr. Uygur BAYRAKTAR'a, Dr. Yekta KOŞAN'a, Öğr. Gör. Banu AKBAŞ'a ve birlikte aynı atmosferi paylaştığım herkese katkıları için içtenlikle teşekkür ederim. Varlığınız bana güç verdi.

Çeşitli araştırmalarda birlikte olduğum, zaman zaman hayata dair sorgulamalar yapabildiğim ve bu süreçte desteklerini esirgemeyen sevgili hocalarım Doç. Dr. Deniz KAHRİMAN PAMUK'a ve Dr. Savaş PAMUK'a teşekkür ederim.

En kıymetlilerim, sevgili ailem... Hayatım boyunca gösterdiğiniz desteğiniz, ilginiz, güveniniz, sabrınız ve yaşadığım olumsuzluklarda yanımda olduğunuz için her birinize ayrı ayrı sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız. Çalışma ortamımı hazırlayan ve kahvemini demleyen kardeşlerim Nagihan ve Gülden'e özel olarak teşekkür ederim.

YÖK 100/2000 Doktora Projesi kapsamında doktora sürecime destek olan YÖK'e teşekkürlerimi sunarım.

Özlem duyduğum geleceğe...

Naciye ÖZTÜRK

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	6
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	10
Sayıltılar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Sosyal Temsil Kuramı.....	13
Erken Çocukluk Döneminde Bütünleştirme ve ÖG Olan Çocukların Temsil Edilmesi.....	16
ÖG Olan Çocukların Okul Öncesi Sınıflarında Temsil Edilme Göstergeleri.....	25
Bölüm 3 Yöntem.....	33
Araştırmanın Türü.....	33
Birinci Aşama: Nitel Araştırma.....	39
Ara Aşama: Anket Geliştirme.....	60
İkinci Aşama: Nicel Araştırma.....	67
Araştırma Etiği.....	76
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	79

Nitel Bulgular.....	79
Nicel Bulgular.....	134
Birleştirilmiş Nitel ve Nicel Bulgular.....	163
Tartışma.....	170
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	193
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	194
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	196
Kaynaklar.....	199
EK-A: Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü Örnekleri.....	232
EK-B: Özel Gereksinimli Çocukların Temsiliyeti Anketi (ÖGEÇTA).....	237
EK-C: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	239
EK-Ç: Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı İzin Bildirimi.....	240
EK-D: Etik Beyanı.....	241
EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	242
EK-F: Dissertation Originality Report.....	243
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	244

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>ÖG Olan Çocukların Temsil Edilmesini, Göstergeleri ile Araştıran Çalışmalar</i>	22
Tablo 2 <i>Birleştirme Düzeyleri ve Teknikleri</i>	36
Tablo 3 <i>Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri</i>	41
Tablo 4 <i>Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Takvimi</i>	53
Tablo 5 <i>Nitel Tema ve Alt Temaları, Geliştirilen Anket Soruları ile Eşleştiren Birleştirilmiş Görsel</i>	66
Tablo 6 <i>Öğretmenlerin 12 Bölge Sınıflamasına Göre Dağılımı</i>	69
Tablo 7 <i>Öğretmenlerin Özellikleri</i>	70
Tablo 8 <i>Nicel Bulgulara İlişkin Özet Tablo</i>	134
Tablo 9 <i>Önemli Nitel ve Nicel Bulguların Birleştirilmiş Görseli</i>	163

Şekiller Dizini

Şekil 1 Keşfedici Sıralı (Nitel → Nicel) Karma Yöntem Araştırması Deseni (Creswell & Plano Clark, 2018)	34
Şekil 2 Keşfedici Sıralı Karma Yöntem Araştırması Süreç Diyagramı	37
Şekil 3 Nitel Veri Analiz Süreci Modeli (Creswell, 2015)	58
Şekil 4 Nitel Araştırmanın Tema, Alt Tema ve Kodları.....	80
Şekil 5 Çocukların Özellikleri Teması	81
Şekil 6 Sınıfın Özellikleri Teması	88
Şekil 7 Okul Öncesi Eğitimi Programına İlişkin Görüşler Teması.....	95
Şekil 8 Sınıfa Davet Edilen Konuklar ve Bilim İnsanı/Sanatçı/Sporcu Tanıtımı Teması	99
Şekil 9 Bireysel Farklılıklar Teması	103
Şekil 10 Çocukların Katılımı Teması	119
Şekil 11 Okulda Yapılan Çalışmalar Teması.....	130
Şekil 12 Sınıflardaki Materyaller ve Bireysel Farklılıklar	137
Şekil 13 Sınıflardaki Bireysel Farklılıkları Yansıtan Resimli Çocuk Kitapları	139
Şekil 14 Sınıflardaki Görseller ve Bireysel Farklılıklar.....	141
Şekil 15 MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı ve Bireysel Farklılıklar	143
Şekil 16 Özel Gereksinimi Olan Konukların Sınıfa Daveti.....	146
Şekil 17 Sınıfta Tanıtılan ÖG Olan Başarılı Bireyler	148
Şekil 18 Özel Gereksinimi Konu Alan Özel Günlerde Eğitim Uygulamaları	150
Şekil 19 Özel Gereksinimi Konu Alan Özel Günlerde Yetersizliklerin Tanıtımı ..	151
Şekil 20 Özel Günler Dışında Bireysel Farklılıklara İlişkin Eğitim Uygulamaları. 153	
Şekil 21 Okulda Özel Günler Dışında ÖG Olan Çocuklara Yönelik Çalışmalar . 155	
Şekil 22 Okulda ÖG Olan ve TG Çocukların Etkileşimini Geliştiren Program 157	
Şekil 23 Çocukların Etkinliklere Katılma Durumu..... 158	
Şekil 24 Çocukların Aktif Katılımı için Yapılan Çalışmalar	160
Şekil 25 ÖG Olan Çocukların Aktif Katılımı için Yapılan Çalışmalar	162

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BEP: Bireysel Eğitim Programı

Bkz.: Bakınız

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

GEM Report: The Global Education Monitoring Report

IDR: The Inventory of Disability Representation

İBBS: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NAEYC: National Association for the Education of Young Children

ÖG: Özel Gereksinimli

ÖGEÇTA: Özel Gereksinimli Çocukların Temsiliyeti Anketi

ÖGTE: Özel Gereksinimliliğin Temsil Edilmesi Envanteri

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TG: Tipik Gelişen

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Bölüm 1

Giriş

Özel gereksinimli (ÖG) olan bireyler antik çağlardan itibaren, toplumdaki bireylerden “farklı” kabul edilmişler; bazı toplumlarda ölüme terk edilmiş, cadı oldukları ileri sürülerek suçlanmış, yetersizlikleri nedeniyle eğlence aracı olarak görülmüş, evlenme veya çocuk sahibi olma haklarından yoksun bırakılmış, bazen de tanrılar tarafından lanetlenmiş kişiler olduklarına inanılarak toplumdan ayrı tutulmuşlardır (Baglieri & Shapiro, 2017; Braddock & Parish, 2001; Donaldson, 1980; Livneh, 1982). Tek tanrılı dinlerin ortaya çıkması ile olumsuz tutum ve davranışlar değişmeye başlamış, ÖG olan bireyler özellikle din adamları ve kiliseler tarafından korunmaya ve kollanmaya başlanmıştır (Baglieri & Shapiro, 2017; Jaeger & Bowman, 2005; Mackelprang & Salsgiver, 1996). Bilim ve sanatta birçok gelişmenin yaşandığı Rönesans döneminde, henüz eğitim çabaları yokken insan anatomisine ve fizyolojisine ilişkin Leonardo da Vinci, William Harvey, Versalius gibi bilim insanlarının yaptığı çalışmalar, vücut sistemlerini anlamaya yol açsa da bu çalışmalar toplumun ÖG olan bireylere bakışını etkilememiştir (Çetin, 2016). 17. ve 18. yy.’larda insan deneyimini merkeze alan ve bireysel farklılığa önem veren hümanizm yaklaşımı değer kazanmış olsa da ÖG olan bireylerin manastırlar gibi ayrı mekânlarda bakımları gündemde olmuştur (Atayurt Fenge & Subaşıoğlu, 2020). 1700’lü yıllarda başlayan ilk eğitim çalışmaları, daha sonraki yıllarda artmış; eğitimde bireyselleştirme, özel materyaller, yapılandırılmış içerik ve ayrı ortamlarda eğitim gibi temel kavramlar benimsenmeye başlamıştır. 19. yy.’dan itibaren farklı yetersizlik gruplarındaki çocuklar için özel sınıflar ve özel okullar açılmış; eğitim çalışmaları ayrı okullarda, özel ya da farklı materyaller, özel öğretmenler ve uzmanlar ile özel programlarla yürütülmüştür (Sucuoğlu & Kargın, 2014). 20. yy.’ın başlarında Eugenic hareketler kabul görmüş ve ÖG olan bireylerin sterilizasyonu ve toplumdan ayrı ortamlarda olmaları bir kez daha gündeme gelmiştir (Baglieri & Shapiro, 2017). Diğer taraftan 20.yy.’da insan hakları hareketleri ile eşitlik kavramının yaygınlaşması ve ÖG olan bireylerin haklarını koruyan sivil toplum hareketlerinin artması ile tıp, eğitim,

psikoloji ve rehabilitasyon alanlarındaki bilimsel çalışmalar artmıştır (Baglieri & Shapiro, 2017). Araştırma bulguları ve sivil toplum örgütlerinin çabalarıyla, ÖG olan bireylerin akranları ile bir arada eğitim almalarına ve toplumda eşit haklara sahip olmalarına yönelik yasal düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır, devletler ÖG olan bireylerin haklarını korumak amaçlı önlemler almışlardır (Baglieri & Shapiro, 2017; Salend, 2001).

20. yy.'ın ikinci yarısından itibaren ÖG olan çocukların akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim görmelerine ilişkin yasal düzenlemeler yapılarak, hizmetler planlanmıştır. Diğer taraftan, "bireyin yaşamı ve çevresinin özelliklerini dikkate almaksızın, onların yetersiz işlevlerine" odaklanan tıbbi model (Baglieri & Shapiro, 2017; Beaudry, 2016) yerine "ÖG olan bireylerin yaşamlarını şekillendiren ve onları bağımlı hale getiren temel etmenin yetersizlikleri değil, sosyal katılımlarının düşük olmasına neden olan toplumsal engellerdir" düşüncesini savunan sosyal model kabul edilmeye başlanmıştır. Sosyal modele göre, toplumun özel gereksinimli olmayı nasıl algıladığı, ÖG olan bireylerin toplumda ne kadar var oldukları, ne düzeyde temsil edildikleri ve topluma aktif katılımları için gerçekleştirilen fırsatların düzeyi önemlidir (Baglieri & Shapiro, 2017; Beaudry, 2016; Hughes & Paterson, 1997; Morris, 1991; Shakespeare & Watson, 1997).

ÖG olan bireylerle gerçekleştirilen çalışmalar ve onlara yönelik hizmetlerdeki değişmelere karşın, günümüzde ÖG olan bireylerin varlıklarından rahatsız olma, acıma, yardım etme, korkma, kaçınma, değersiz görme gibi olumsuz duygu ve durumların varlığını sürdürdüğü bilinmektedir (Deal, 2007). ÖG olan bireyler, genellikle toplum tarafından bağımlı, toplumdaki soyutlanmış ve sorunlu olarak tanınmakta ve algılanmaktadır (Alghazo vd., 2003; McCaughey & Strohmer, 2005; Nabors & Lehmkuhl, 2005; Nowicki & Sandieson, 2002). Chubon'a (1982) göre, bu olumsuz tutumlar "görünmez engellerdir" ve ÖG olan bireylerin toplumdaki soyutlanmalarına ve toplumsal kaynaklara erişmelerine engel olmaktadır. Shakespeare (1994) bu durumun temel nedenini, toplumdaki nesneleştirme, başkalaştırma ve anormallik algısının varlığıyla açıklamaktadır.

Birçok ülkede toplumun ÖG olan bireyleri nasıl algıladığı ve ÖG olan bireylere yönelik tutumları konusunda çalışmalar yapılmış, tutumların farklı kültürlerde benzer olduğu belirlenmiştir (Örneğin; Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009; Westbrook vd., 1993). 2009 yılında ülkemizde gerçekleştirilen “Toplum Özürüllüğü Nasıl Anlıyor?” araştırmasının sonuçları, ÖG olan bireylerin toplum tarafından yardıma muhtaç, beden özürülü, sakat, zihinsel özürülü, engelli, hareket ve düşünce kısıtlısı olan, acınacak insan, göremeyen/kör, normal olmayan, zorluk, el ya da ayağı olmayan, Allah’tan gelen bir şey, toplumdaki dışlanan, uzun süreli hastalık, sosyal etkinliklere katılmayan, depresyon, öğrenemeyen, davranış bozukluğu olan gibi sözcüklerle tanımlandıklarını göstermiştir (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009). Türkiye’deki 18 yaş üstü bireyler ÖG olan bir çocukla karşılaştıklarında ise üzüldüklerini, yardımcı olmaya çalıştıklarını, acıdıklarını, kendilerini düşünerek hallerine şükrettiklerini, aynı oldukları için normal davrandıklarını ve gözlerini kaçırdıklarını ifade etmişlerdir (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu [*United Nations International Children’s Emergency Fund/UNICEF*], 2015).

Toplumun algılarını çok hızlı şekillendirebilen araçlardan biri olan medyada ÖG olan bireyler, çoğunlukla görünmemekte; görünür olduklarında ise acınası, kötü, uğursuz, tuhaf, sakat, cinsel olarak anormal, toplum yaşamına katılabilmek için yetersiz, zavallı, tehdit edici, aciz, uyumsuz, abartılı özellikleri olan kahraman, mistik, topluma veya ailesine yük gibi stereotiplerle gösterilmektedir (Barnes, 1992; Black & Pretes, 2007; Egbatan, 2017; Hunt, 1991; Saltes, 2010). ÖG olan karakterler dizi veya filmlerde çok kötü, sihirli, çaresiz, insani özelliklerden uzak veya benzer özelliklere sahip/tek yönlü olarak temsil edilmektedirler (Bond, 2013; Onyx, 2018). İngiltere’de 2004-2010 yıllarındaki gazetelerde, ÖG olan bireylere oldukça fazla yer verildiği ve onlara yönelik ilginin artması için mesajlar yerleştirildiği görülmektedir. Ancak bu mesajlarda zihinsel yetersizliği olan bireylerin olumsuz özelliklerine daha sık vurgu yapıldığı açıklanmaktadır (Briant vd., 2011). Edebiyatta da ÖG olan bireylerin yetersiz özellikleri daha fazla ön plana çıkarılmıştır. Örneğin, Notre Dame’ın Kamburu romanının baş kahramanı olan Quasimodo; çirkin,

acayip, kötü ve kambur bir birey olarak tanıtılmaktadır (Hugo, 1831/2016). Türk medyasında da benzer temsiller olduğu görülmekte, ÖG olan bireylerin trajik ve anormal oldukları vurgulanmaktadır (Bezmez & Bulut, 2016; Bilgen-Özen, 2019). Serttaş ve Güngör Eral'ın (2017) çalışması; çizgi dizilerde çocukların, ÖG olan bireylerle ilgili hiçbir bilgi edinemedikleri ve sadece bir çizgi dizide ÖG olan bireyin yardımcı karakter olarak yer aldığını göstermiştir. Diğer taraftan ülkemizde sıklıkla kullanılan “Körle yatan şaşş kalkar.” ve “Deli deliyi görünce çomağını saklar.” gibi atasözü ve deyimler de ÖG olan bireyleri olumsuz yönleriyle temsil ederek anlatmaktadır (Polat, 2011). Çocuk edebiyatı ürünlerinde de bu temsiller devam etmektedir. Peter Pan'daki korkutucu karakter Captain Hook buna örnek olarak verilebilir (Barrie, 1911/2021). Bu gibi temsiller, ÖG olan bireyleri olağan olmaktan çıkarıp, merak nesnesi haline getirerek alışılmamış veya garip olarak tanınmalarına neden olmaktadır (Barnes, 1992; Dawn, 2014).

ÖG olan bireylerin toplumda temsil edilme düzeylerinin artmasının, onlara yönelik anlayışı değiştireceği ve topluma katılımlarını artıracığı savunulmaktadır (Elliott & Byrd, 1982; Garland-Thomson, 2005; Hall, 2009). “Temsil” kavramı, “göstergelerin, anlamların yerine geçirilme süreci; bir şeyin yerini tutmak, simgesi veya işareti olmak; bir şeyi göstermek, belirgin özelliği ile yansıtmak; bir şeyin yeniden sunumu” olarak tanımlanmaktadır (Mutlu, 2004). Temsil edilme özellikle riskli çocuklar başta olmak üzere, tüm çocukların, kaynak ve fırsatlar sağlanarak, tüm eğitim süreçlerine aktif katılımları ile yakından ilgilidir (Waitoller & Artiles, 2013; Woodcock & Hardy, 2017). Örneğin; Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu'na (UNICEF, 2013) göre, ÖG olan bireyler hakkındaki sınırlı anlayış, bilgi ve olumsuz tutumlar nedeniyle ÖG olan çocuklar, dünyada en çok etiketlenen ve dışlanan gruplar arasında yer almaktadır. Bunun nedenlerinden birisi, ÖG olan çocukların toplumda ve yaş grupları arasında yeterince temsil edilmemeleridir. ÖG olan çocukların temsil edilmeleri, yazılı ve görsel medya, okul programları ve materyaller yoluyla, sınıf veya okul içerisinde gösterimi, anlatımı ve tanıtımı olarak tanımlanabilir. Temsil edilme ile ÖG olan bireylerin kapasiteleri ve topluma katkıları ortaya konularak, eğitimde

adil ve kapsayıcı fırsatlar, sosyal adalet, toplumu anlama ve ÖG olan bireylerin yeterliliklerine ilişkin farkındalığın artırılabilmesi kabul edilmektedir (Connor vd., 2008; Favazza vd., 2017). Böylelikle toplumda ÖG olan bireylere yönelik devam eden olumsuz hikayeler ve efsaneler olumluya dönüştürülebilecektir (Favazza vd., 2017). Diğer taraftan sınıf ortamı ve çocukların deneyimleri, tipik gelişen (TG) çocukların ÖG olan akranlarına yönelik tutumlarını, kabul etme kararlarını belirlemede ve davranışlarında kritik rol oynamaktadır (Cooper, 2003; Favazza & Odom, 1997; Guralnick, 1999; Kwon vd., 2017; Savarese & Cuoco, 2014).

Gerber'e (1997) göre, TG çocukların ÖG olan bireylere yönelik tutumları, ortalama 4-5 yaş civarında oluşmaktadır, hatta üç yaşından küçük çocuklar bile, ÖG olan bireylerin eksikliklerine ilişkin mesajları alarak içselleştirebilmekte, ön yargılı tutum oluşturabilmekte ve ayrımcı davranışlar sergileyebilmektedirler (Diamond & Tu, 2009). Ancak ÖG olan çocuğun sadece akranları ile aynı sınıf ortamında bulunması hem öğretmenin bütünleştirme uygulamalarını gerçekleştirmesini hem de akranları tarafından kabul edilmesini sağlayamamaktadır (Kwon vd., 2017). ÖG olan çocukların sınıfta veya okulda temsil edilmemesi, TG akranları tarafından kabul edilmemesi, benlik algılarının ve aidiyet hislerinin olumsuz etkilenmesiyle sonuçlanabilmektedir (Favazza vd., 2000a; Favazza & Odom, 1997). Çünkü akranlar tarafından kabul edilmeme, sosyal izolasyon ve "diğer" olarak algılanma ya da etiketlenme, küçük çocukların aidiyetlerini etkileyen önemli faktörlerden biri olarak açıklanmaktadır (Erwin vd., 2022).

Erken çocukluk eğitimi programlarının tüm çocukların güçlü özelliklerine odaklanarak, gelişimlerini ve öğrenmelerini hedefleyen Gelişime Uygun Uygulamalar (*Developmentally Appropriate Practices*) temel alınarak oluşturulması (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020), ilgili materyallerin sağlanması, çocuklara resimli çocuk kitapları, oyuncaklar, posterler gibi araç-gereçler ve çeşitli etkinlikler aracılığı ile ÖG olan bireylerle ilgili dolaylı ve doğrudan deneyimler sunulması, ÖG olan çocukların temsil edilmelerini sağlayan bir çevre hazırlanması için gereklidir (Favazza vd.,

2000b; Favazza vd., 2016; Favazza vd., 2017; Nikolarazi & de Reybekeil, 2001). ÖG olan çocukların sınıfta ve okulda temsil edilmelerinin okul yöneticisi, öğretmenler, okul personeli ve ebeveynlerin tutumları, bilgileri ve okuldaki uygulamalar ile ilişkili olduğu açıklanmaktadır (Linton vd., 2016; Savarese & Cuoco, 2014). Okul öncesi kurumlarda ÖG olan çocukların temsil edilmesi söz konusu olduğunda ise öğretmenin erken çocukluk alanında lisans eğitimine sahip olması, bütünleştirme uygulamalarına ilişkin bilgi ve deneyiminin olması, deneyim süresi, ÖG olan bireylere yönelik tutumları ile sınıfta ÖG olan çocukların temsil edilmesi arasında olumlu yönde ilişki olduğu açıklanmaktadır (Kwon vd., 2017).

Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu'na göre (UNICEF, 2013), ÖG olan bireyler hakkındaki sınırlı anlayış, bilgi ve olumsuz tutumlar nedeniyle ÖG olan çocuklar, dünyada en çok etiketlenen ve dışlanan gruplar arasındadır. Bunun nedenlerinden birisi, ÖG olan çocukların toplumda ve yaş grupları arasında yeterince temsil edilmemeleridir. Oysa sınıf ortamı ve çocukların deneyimleri, TG çocukların ÖG olan akranlarına yönelik tutumlarını, kabul etme kararlarını belirlemede ve davranışlarında kritik rol oynamaktadır (Cooper, 2003; Favazza & Odom, 1997; Guralnick, 1999; Kwon vd., 2017; Savrarese & Cuoco, 2014). Temsil edilmenin az olduğu veya hiç olmadığı durumlarda TG çocukların ÖG olan akranlarına yönelik olumsuz tutumlarının fazla olmasına ve kabullerinin azalmasına (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000a), ÖG olan çocukların benlik kavramlarının ve aidiyet duygularının olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir (Favazza vd., 2000a). Ayrıca, ÖG olan çocuk/ların sınıflarında ya da okullarında temsil edilmemeleri, onların akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Favazza vd., 2000a; Peck vd., 1990). Bu durum ise hem TG hem de ÖG olan çocuklar için bütünleştirmeden elde edilecek yararları azaltmaktadır.

ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmelerine ilişkin uluslararası çalışmalar, sınıf ortamlarında ÖG olan çocukları temsil eden, özelliklerini betimleyen ve

anlatan materyaller/oyuncaklar, resimli çocuk kitapları ve görseller bulunmadığını (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000a; Favazza vd., 2017); sınıflarda ÖG olan çocukların farklılıklarına ya da gereksinimlerine ilişkin farkındalığa odaklanan herhangi bir programın uygulanmadığını göstermektedir (Nikolarazi vd., 2005). Sınıflardaki resimli çocuk kitaplarında ise ÖG olan çocuklar/bireyler genellikle stereotipik resimler ile aşağılayıcı bir dil kullanılarak ya da yardıma muhtaç bireyler olarak olumsuz şekilde betimlenmektedir (Price vd., 2016; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO], 2020). Diğer taraftan ÖG olan bireyler sınıflarda posterler, görseller, resimli çocuk kitapları ve bültenler aracılığı ile kısmen de olsa temsil edilse bile; konuya ilişkin çalışmalar, belirli zamanlarda ve tematik üniteler sürecinde, kısa süreli olarak uygulanmaktadır (Favazza vd., 2017). Oysa temsil edilme, tüm çocuklara kaynak ve fırsatlar sağlanmasıyla, onların tüm eğitim süreçlerine aktif katılımlarıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla ÖG olan çocukların sınıflarında ve okullarında temsil edilmeleri, bütünleştirmeden elde edilen yararların artması ve bütünleştirme uygulamalarının amacına ulaşması için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

ÖG olan çocukların temsil edilmesine yönelik araştırmalar; genellikle mevcut durumu belirlemeye yönelik çalışmalar (Favazza vd., 2000a; Nikolarazi vd., 2005) ile Arkadaş Edinme Programı (*The Making Friends*) gibi bazı özel programların çocukların temsil edilmelerine etkisini araştıran (Favazza vd., 2017; Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000b) çalışmalardan oluşmaktadır. Ülkemizde ise ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilip edilmediklerini ve nasıl temsil edildiklerini göstergeleri ile açıklayan hiçbir çalışmaya ulaşılamamıştır. Oysa ÖG olan çocukların temsil edilmelerine yönelik yapılacak çalışmalar, bütünleştirme uygulamalarını yönlendirebilecek; temsil edilmeye ilişkin güncel bilgiler, öğretmenlerin uygulamalarının çeşitli ve zengin içerikli olmasına yol açabilecektir (Yu vd., 2016). Diğer taraftan ulusal (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ve uluslararası (UNESCO, 2020) belgeler, bütünleştirmenin başarıya ulaşması için öğretmenlerin sınıflarında konuya ilişkin çeşitli fiziksel ve sosyal düzenlemeler yapmalarının

gerekliliğini belirtmektedir. Ancak, ilgili alanyazına göre öğretmenler, ÖG olan çocukların temsil edilmesine ilişkin hangi uygulamaları nasıl yapacaklarını bilmediklerini ifade etmektedirler (Yu vd., 2016). Bu nedenlerle, bütünleştirme uygulamaları çerçevesinde, ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda nasıl temsil edildiklerinin belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni ile ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda ne düzeyde temsil edildiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. ÖG olan bireyler medyada, edebiyatta ve sözlü dilde olumsuz kavramlar, sözcükler ve görsellerle temsil edilmekte (Bilgen-Özen, 2019; Bond, 2013; Polat, 2011) veya hiç temsil edilmemektedirler. Erken çocukluk döneminde ise çizgi diziler, resimli çocuk kitapları (Price vd., 2016; Serttaş & Güngör Eral, 2017; UNESCO, 2020) ve ÖG olan çocukların görünür olmadığı ya da stereotipik anlatıldıkları eğitim uygulamaları (Favazza vd., 2017; Thomson, 2017) aracılığıyla olumsuz temsilleri devam ettirmektedir. Okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların akranları ile olan benzerliklerini, farklılıklarını, gereksinimlerini ve özelliklerini anlatan, tanıtan, betimleyen yani temsil eden materyaller/oyuncaklar, resimli çocuk kitapları ve görsellerin de bulunmadığı görülmektedir (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000a; Favazza vd., 2017; Öztürk, 2023).

Bu çalışmanın önemi üç şekilde açıklanabilir. *İlk olarak*, uluslararası alanyazında ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmelerine yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunması (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000a; Favazza vd., 2000b; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005; Yu & Kim, 2023) ve bu çalışmalarda temsil edilmenin tüm çocuklar için önemi vurgulanarak hem ÖG olan hem de TG çocuklar için temsil edilme düzeyinin çıktılarının açıklanmış olmasıdır. ÖG olan çocukların temsil edilmelerinin, erken çocukluk döneminde çok önemli ve gerekli olduğu kabul edilerek bütünleştirme uygulamaları ve başarısı ile ilişkili olduğu açıklanmıştır (Buysse & Hollingsworth, 2009;

Favazza vd., 2022; Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2016; Souto-Manning vd., 2019). Adalet temelli bütünleştirme uygulamalarını (*justice-driven inclusion*) gerçekleştirmek için, özel gereksinimli olmaya yönelik inançların ve uygulamaların açıkça sorgulanması gerektiği de vurgulanmıştır (Love & Beneke, 2021). Ülkemizde ise ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmesini göstergeleri ile araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı, hem de ÖG olan çocukların temsil edilmeleri konusuna ilişkin farkındalık oluşturarak konuya ilişkin ileri çalışmalara temel oluşturacak ülkemizdeki ilk çalışma olduğu düşünülmektedir.

İkincisi, UNESCO tarafından her yıl yayımlanan 2020 Küresel Eğitim Raporu'nun (*Global Education Monitoring [GEM] Report*) konusu bütünleştirme ve eğitimidir. Bu raporda, ÖG olan çocukların eğitim programında, yazılı ve görsel materyaller ile sınıf ortamında temsil edilmemelerinin (sınıfta ÖG olan bireylere ilişkin hiçbir şeyin olmaması) veya az temsil edilmelerinin (programdaki kazanımlara yönelik etkinliklerin belirli zamanlarda yapılması ve resimli çocuk kitaplarında ÖG olan bireylerin olmaması ya da çok sınırlı olması gibi) üstünde durularak, temsil edilmenin bütünleştirmenin başarıya ulaşması için önemli bir değişken olduğu belirtilmiştir (UNESCO, 2020). Bu çalışma, GEM Raporunda belirtilen ÖG olan bireylerin, sınıflarda çeşitli şekillerde var olmalarına ilişkin konuyu öne çıkararak farkındalığı artırmakta ve bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşması için ÖG olan çocukların temsil edilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Üçüncüsü, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2018) göre, ÖG olan çocukların mümkün olduğunca akranları ile genel eğitim sınıflarında eğitim almaları yasaldır; yöneticiler ile öğretmenler, ÖG olan çocukların bu uygulamalardan en iyi şekilde yararlanmaları için gerekli düzenlemeleri ve uyarlamaları yapmakla yükümlüdürler. Bütünleştirme sadece ÖG olan çocuğun genel eğitim sınıfına yerleştirilerek eğitim alması anlamına gelmemekte; bütünleştirme, onların doğrudan TG akranları tarafından kabul edileceğini ve onlara değer verileceğini garanti etmemektedir (Martinez & Carspecken, 2006; Rillotta & Nettelbeck, 2007). Bütünleştirmenin başarısı, genel eğitim sınıfında eğitim

alan tüm çocukların sosyal ve fiziksel çevrede birbirleriyle etkileşimli ve uyumlu şekilde eğitim almalarının sağlanması gibi temel ilke ve ölçütlerin yerine getirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Barton & Smith, 2015; Kargın, 2004; Odom vd., 2011). TG çocuklar, günlük yaşamlarında ÖG olan bireylerle karşılaşmalarını nedeniyle, ÖG olan akranları ile karşılaştıklarında olumsuz deneyimler yaşayabilmekte; yanlış düşünceler, bilgiler ve korkular, ÖG olan akranlarıyla etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Oysa ÖG olan çocukların sınıfta temsil edilmeleri ile bu bireylerin tanıdık hale geldiği ve olumsuz durumların azaldığı bilinmektedir. Bu nedenle ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda hangi düzeyde ve nasıl temsil edildiklerini araştıran bu çalışma, konuya ilişkin gereksinimi karşıladığı; sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmesini sağlamak isteyen öğretmenlere ve konuya ilişkin ileri araştırmalara rehber olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu çalışmanın ana problemi, bütünleştirilmiş okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmelerinin incelenmesidir. Çalışmayı, ana problem temelindeki bir dizi araştırma problemi yönlendirmiş; nitel, bağlantı, nicel ve birleştirme alt problemleri aşağıda verilmiştir.

Alt Problemler

Nitel Araştırma Problemleri.

1. Öğretmenlerin özel gereksinimli olan çocuklara ve bütünleştirmeye yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin görüşlerine göre, özel gereksinimli olan çocuklar okul öncesi sınıflarda nasıl temsil edilmektedir?

Bağlantı Problemi.

3. Nitel bulgular temel alınarak geliştirilen bir ölçme aracı, hangi temsil edilme göstergelerini ölçmeyi önermektedir?

Nicel Araştırma Problemi.

4. Özel gereksinimli olan çocuklar, okul öncesi sınıflarda hangi düzeyde temsil edilmektedir?

Birleştirme Problemi.

5. Nitel ve nicel araştırmalardan elde edilen bulgular, özel gereksinimli olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmesi ile ilgili nasıl bir anlayış sağlamaktadır?

Sayıtlılar

Nitel araştırmalarda, nicel çalışmalarda olduğu gibi sayıtlılardan söz edilmemektedir (Merriam & Tisdell, 2016). Bu nedenle araştırmanın birinci aşaması için sayıtlılara yer verilmemiştir. Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nicel araştırmanın sayıtlıları aşağıda açıklanmıştır:

- Özel Gereksinimli Çocukların Temsiliyeti Anketinde (ÖGEÇTA) yer alan sorular, ÖG olan çocukların temsil edilmesine ilişkin özellikleri/göstergeleri geçerli ve güvenilir şekilde ölçmektedir.
- Okul öncesi öğretmenleri, ÖGEÇTA'da yer alan sorulara samimi, içten ve doğru yanıtlar vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Çalışmanın birinci aşaması olan nitel araştırmalarda evrensel genellemeler yerine farklı durumlarda uyarlanabilen ve tekrar edilebilen genellemelere ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışma grubundaki bulguların evrene genellenmesi güçtür (Creswell, 2013) ve birinci aşamanın bulguları, 11 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler ile sınırlıdır. İkinci aşamayı oluşturan nicel araştırma sonuçları, ÖGEÇTA'yı yanıtlayan İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey1'deki 12 şehirden 264 okul öncesi öğretmenin öz bildirimleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Temsil Etmek: Göstergelerin, anlamların yerine geçirilme süreci; bir şeyin yerini tutmak, simgesi veya işareti olmak; bir şeyi göstermek, belirgin özelliği ile yansıtmak; bir şeyin yeniden sunumudur (Mutlu, 2004).

Özel Gereksinimli Olan Çocuk: Çeşitli nedenlerle akranlarından fiziksel, zihinsel, iletişim becerileri, duyuşsal ve duygu gelişimi açılarından belirgin farklılıkları olan çocuklardır (Kirk vd., 2014). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “özel eğitim ihtiyacı olan birey” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Özel Gereksinimli Olan Çocukların Temsil Edilmeleri: Yazılı ve görsel medya, okul programları ve materyaller yoluyla, sınıf veya okul içerisinde ÖG olan çocukların gösterimi, anlatımı ve tanıtımıdır (Favazza vd., 2017; Yu vd., 2016).

Bütünleştirme: Tüm çocukların aynı sınıfta akranları ile etkileşim içerisinde bulunmaları ve etkin katılımları için her bir çocuğun ihtiyaçlarına yanıt verilme sürecidir (UNESCO, 2005). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim” şeklinde adlandırılmaktadır (MEB, 2018).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde Sosyal Temsil Kuramı, bu kuramın ÖG olan bireylerin temsil edilmeleri ile ilişkisi, erken çocukluk döneminde bütünleştirme uygulamaları ve ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmenin göstergeleri, ilgili araştırmalar temel alınarak açıklanmıştır.

Sosyal Temsil Kuramı

Moscovici (1984), Sosyal Temsil Kuramında (*Social Representation Theory*), Durkheim'in görüşlerini temel alarak temsil edilmeyi, toplum içinde yaratılan ve yayılan kavramları, ifadeleri, önermeleri, pratikleri ve açıklamaları "sosyal temsiller" çerçevesinde ele almaktadır. Durkheim, toplumun ortak inanç ve duygular bütününe kolektif bilinç olarak kabul etmekte; ancak "kolektif bilinç" kavramını çok genel ve yeterince açık bulmadığından sonraki çalışmalarında "kolektif temsiller" kavramını kullanmaktadır. Durkheim kolektif temsilleri, kolektif bilincin özel durumları ya da alt-tabakaları olarak düşünerek, toplumsal olgular sisteminin merkez bileşeni olarak ele alır (Lukes, 1985; Durkheim, 1898). Moskovicci, Durkheim'den farklı olarak, toplumun bireyin fikirlerini ve ortak bilişlerini, bireyin de toplumun paylaştığı sosyal temsilleri etkileyen ve değiştiren karşılıklı dinamik bir süreç olduğunu söyler. Bu nedenle "kolektif" kavramını, "sosyal" ile değiştirir. Paylaşılan temsiller (toplumda temsil edilme düzeyi), bireylerin birbirini anlamasına yardım eder ve anlamlandırma için inanç, fikir ve tutumları geliştirir, şekillendirir ve değiştirir. Bu özellikleri ile temsil edilme, sadece açıklayıcı değil açıklanması gereken durumlar olarak kabul edilebilir. Sosyal Temsil Kuramı, bireylerin herhangi bir şey, kişi ya da grup hakkındaki bilgiyi nasıl ürettiği ve bunları gündelik yaşamda nasıl kullandığını açıklar. Çünkü günümüzde geleneksel toplumlarda var olan inanç sistemleri ve mitler, yerini sosyal temsillere bırakmıştır.

Sosyal temsiller, çoğunlukla bireylerin birbirleriyle daha fazla iletişimde olmaya ve konuşmaya ihtiyaç duyduğu durumlarda ortaya çıkar (Moscovici, 1984). Tanıdık olmayan

şeyler, bireyin ilgisini çeker, merakını uyandırır ve harekete geçirir. Sosyal temsiller tanıdık olmayanı, tanıdık yapmak amacıyla sosyal grupların birbiriyle ilişkili iki işlevi ile gelişir. Bunlar; demir atma (*anchoring*) ve nesneleştirme (*objectifying*) süreçleridir. Demir atma, bilinmeyen nesne ve olayların belli anlamlar kazanıp sosyal gerçeklik haline gelerek bir bağlama yerleşmesi olarak tanımlanır ve nesnelere (şeylerin) sınıflandırılması (*classifying*) ve adlandırılması (*naming*) ile nesne veya olayların tanıdık hale gelerek anlam ve önem kazandığı kabul edilir. Genelleme (var olan düşünce ile sınıflandırdığımız düşünce arasında şemalandırma) veya özelleştirme (var olan düşünce ile sınıflandırdığımız düşünce arasında farklı olan özelliği bulmak) ile ise nesnenin hangi bağlamda ele alınacağına karar verilir. Nesneleştirme, soyut kavramların ya da ilişkilerin somut imge veya nesnelere dönüşmesidir. Bu süreçler dil ve hafıza araçları kullanılarak gerçekleştirilir (Moscovici, 1981; Moscovici, 1984; Moscovici, 1988; Purkhardt, 1993). Moscovici, temsil için genelleme ve iletişim sürecinde hem bireyler arası hem de gruplar arası iletişime dikkat çeker. Bu nedenle dil ve iletişim, temsil edilmede merkezi bir role sahiptir. İletişim süreçlerinde hem iş birliği hem de çatışma bulunur; iş birliği, sosyal gerçekliği oluşturarak bireylere ortak bir şifre ile tartışma ve açıklama sağlarken, çatışmalar farklı çıkar ve güç ilişkileri için tartışma fırsatı sağlar (Wagner vd., 2000).

Sosyal Temsil Kuramında Moscovici, üç tür sosyal temsil üzerinde durmaktadır. Egemen (*Hegemonic*) temsil, şehir ülke ya da siyasi parti gibi organize olmuş toplulukların bireyi/nesneyi nasıl gördüğü ile ilgilidir. Bu temsiller, genellikle grup tarafından üretilmez ancak grup üyelerini bir arada tutar ve birleştirir (Moscovici, 1988). Egemen temsiller ile grubun gelişimi ve aidiyet duygusunun oluşumunun sağlandığı kabul edilir. Aynı zamanda toplumun çoğunluğunun azınlık olanlara ilişkin sosyal gücün temsil edilme stratejisidir. ÖG olan bireylerin temsil edilmeleri açısından düşünüldüğünde; örneğin, ÖG olmayan bireyler, kendilerini özel gereksinimli olarak tanımlamazlar. Çünkü egemen düşüncelerine göre, özel gereksinimli olanlar toplumda düşük statüye sahiplerdir. Diğer taraftan ÖG olan çocukların gelişimsel işlevlerinin akranlarından düşük olması, ÖG olmayanların kendilerini ayrıştırarak

iki ayrı grup olarak tanımlamalarına neden olur. Özgürleşmiş (*Emancipated*) temsil, bir başka deyişle, bireyin hoşla gitmeyen, politik, yasal ve haksız sınırlamalardan etkilenmemesi, temsil edilen bireylere/gruplara ait bilgi ve fikirlerin ortaya çıkışıdır. Bu temsil, var olan temsillerin (bir şey/nesne/kişinin nasıl temsil edildiği) gruplar (toplum) içerisinde anlam kazanan farklı şekilleridir. Özgürleşmiş temsil, egemen temsillerle uyumsuzluk göstermektedir. Toplumun genelinden farklı bilgilere maruz kalan birey veya gruplar, farklılıkları diğerlerine yansıttığında bu temsil ortaya çıkar. Örneğin, ÖG olan bireylerle çalışmaya yönelik eğitim alan sosyal çalışmacılar, ÖG olan bireylerin durumu ve özel gereksinimli olmanın sonuçlarına ilişkin toplumdaki farklı argümanlar sunabilirler (Devenney, 2004). Polemik (*Polemic*) temsil ise, bir çatışma veya tartışma esnasında toplum içerisinde yer alan alt gruplar tarafından ortaya çıkarılmaktadır. Toplumun tamamı veya sosyal otorite, bu temsilleri paylaşmaz. Toplumsal değişimler, özgürleştirilmiş temsillerin, toplumun bazı üyeleri için egemen temsillerin kabulünü imkânsız hale getiren, yenilik ve değişim çağrısı yapan polemik temsile dönüştüğünde meydana gelmektedir (Ben-Asher, 2003). Örneğin, Engelli Hakları Hareketi (*Disability Rights Movement*) özel gereksinimli olmak ile ilgili birçok kalıp yargıyı ve efsaneyi sorgulamış; özel gereksinimlilikle ilgili bir polemik olarak tıbbi model yerine sosyal modeli öne sürmüştür (Devenney, 2004).

Sosyal Temsil Kuramı, ÖG olan bireyler hakkında, bireyler ve gruplar arasında bilginin gelişimi ve transferinin incelenmesine olanak sağlar (Devenney, 2004). Kuram, daha diyalektik ve materyalist bir yaklaşım sunarak, diğerlerinin ÖG olan bireylere yönelik algılarını ortaya koymaktadır. Çünkü sosyal temsil yeni nesne, olay ve kişileri bilindik hale getirerek toplumsallaştırmaktadır. Böylelikle sosyal gerçekliğin toplumsal gruplar tarafından inşasına yardım etmektedir (Sayılan & Çevirgen, 2013). ÖG olan bireylerle ilgili çalışmalar açısından bu kuram üç ilke içermektedir (Devenney, 2004). *İlk ilke*, ÖG olan bireylerin temsil edilmeleri hem gerçekler hem de rivayetler açısından bilgi kavramına dayanmaktadır. Bu bilgi toplumun ortak bilgisi değildir; kişiseldir ve toplumdaki deneyimlere dayanır. *İkinci ilke*, toplumsal temsilde iletişimin rolünün önemli olmasıdır. Örneğin; yazılı ve görsel medya,

bireylerin düşüncelerini şekillendirmektedir. *Son ilke* ise toplumun dinamik olarak değişim ve dönüşüm içerisinde olduğunu ve bu nedenle ÖG olan bireylerle ilgili algı ve düşüncelerinin değişebileceğini vurgulamaktadır.

ÖG olan bireylerin uygun şekilde temsil edilmesi, toplumdaki tüm bireyler için önemlidir. Çünkü temsil edilmenin artması ile her birey, kendini bulunduğu topluma ait hissetmekte ve bir arada yaşadığı bireylerin özelliklerine ilişkin bilgi edinmektedir. Böylelikle, ÖG olan bireylerin topluma katılımı artmakta ve onlara ilişkin olumsuz anlayışlar değişmektedir (Elliott & Byrd, 1982; Garland-Thomson, 2005; Hall, 2009). Erken çocukluk döneminde ise sınıf ortamında ÖG olan çocukların temsil edilmesi, TG akranların farklılıklara yönelik olumlu anlayış geliştirmelerine, ÖG olan çocuklar hakkında bilgi sahibi olmalarına ve olumlu tutumlar geliştirmelerine destek olmakta; ÖG olan çocukların ise kendilerini sınıfa ait hissetmelerini ve öz saygılarının artmasını sağlamaktadır (Favazza vd., 2017; Yu vd., 2016). Sosyal Temsil Kuramında, iki ya da daha fazla bireyin etkileşimde bulunarak onların açıklamalarının, inançlarının ve düşüncelerinin sosyal temsil olarak ortaya çıktığı savunulmaktadır (Moscovici, 1981). Okul öncesi sınıflarda da tüm çocuklar, öğretmen ve ortam etkileşim içerisinde bulunarak, özel gereksinime ilişkin sosyal temsiller oluşturmaktadırlar. Bu çerçevede Sosyal Temsil Kuramında açıklanan sosyal temsillerin sınıf ortamında nasıl ortaya çıktığının bilinmesi, ÖG olan çocukların temsil edilmesine yönelik bir anlayış geliştirilmesini sağlayacaktır.

Erken Çocukluk Döneminde Bütünleştirme ve ÖG Olan Çocukların Temsil Edilmesi

Bütünleştirme, ÖG olan çocukların tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak akranları ile genel eğitim sınıflarında eğitim almaları (Guralnick, 2001; Mathieson, 2015) ve yetersizlikleri gözetilmeksizin toplumun tam üyesi olarak buldukları ortamlara ve etkinliklere katılmalarını destekleyen uygulamalardır (Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children, 2009). Bütünleştirmenin amacı, ÖG olan çocukları düzeltmek ya da iyileştirmek değil, kendi hızlarında gelişimlerini

sürdüremeleri için uygun ortam sağlayarak, desteklemektir. ÖG olan çocukların bütünleştirme ile, sosyal becerilerinin artırılması ve sınıfın etkin üyesi olmaları önemsenmektedir (Odom, 2000). Bütünleştirme uygulamalarında benimsenen ilke, “en az kısıtlayıcı ortam” dır. Bu kavram, “ÖG olan çocukların özel eğitim hizmetlerine gereksinimi olmayan TG akranları ile, mümkün olan en uzun süre, birlikte bulunabilecekleri ve en nitelikli eğitimi alacakları ortam” anlamında kullanılmaktadır (Nutbrown vd., 2013; Mathieson, 2015). Bu bağlamda TG çocukların ÖG olan akranlarıyla nitelikli etkileşimde bulunacakları fırsatların yaratılması oldukça önemlidir. Böylelikle TG çocuklar, ÖG olan akranlarını tanıma fırsatına sahip olacaklardır. Araştırmalara göre, bütünleştirme ortamlarında bulunan TG çocukların bulunmayanlara göre, ÖG olan akranlarına yönelik tutumları daha olumlu, kabulleri daha yüksektir (Diamond, 2001; Diamond & Carpenter, 2000; Favazza vd., 2000a; Nikolarazi vd., 2005). Bütünleştirme uygulamaları ile TG çocuklar, bir taraftan akranlarının gereksinimlerine yönelik farkındalık, duyarlılık (Noggle & Stites, 2018; Peck vd., 1992) ve empati becerileri geliştirirken, diğer taraftan bireysel farklılıklara yönelik kabulleri artmaktadır (Lieber vd., 1998).

Temsil edilme düzeyi, ÖG olan çocukların sınıf çevresinde nasıl betimlendiğinin ortaya konulmasıdır (Favazza & Odom, 1997). Sınıfta ÖG olan bireylerle ilgili görsellerin, panoların, posterlerin, resimli çocuk kitaplarının ve çeşitli araç-gereçlerin olması, toplum tarafından bu bireylerin kabul edilebilirliğinin göstergesidir (Ellis, 2015). Temsil edilme, ÖG olan çocukların aidiyetlerinin ve öz saygılarının artmasına ve başkalarına yönelik anlayış geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Horn vd., 2019; Murray, 2005). Ayrıca ÖG olan çocuklar sınıf ortamında temsil edilerek, ÖG olan ve olmayan çocuklara hem kendileri hem de farklılıkları olan bireylerin kimliklerine ilişkin verilen olumlu mesajlar, “engelli ayrımcılığını” (*ableism*) önleyen faktörlerden biri olabilir (Beneke vd., 2019; Beneke & Park, 2019). ÖG olan çocukların sınıflarda temsil edilme düzeyleri, TG çocukların ÖG olan bireyler hakkında bilgi edinerek tutum ve davranışlarının değişmesi, ÖG olan çocukların ise benlik algılarını destekleyerek aidiyet duygularının sağlanması açısından önemlidir. Diğer

taraftan her çocuk, sınıfında kendi özelliklerinin temsil edilmesini bekler ve kendi özelliklerini yansıtan hikayeler duymak ister (Yu vd., 2016).

Favazza ve diğerlerine (2017) göre, ÖG olan çocukların temsil edilmeleri, bütünleştirmeyi kolaylaştırıcı faktörlerden biridir. Çünkü, bütünleştirmenin hayata geçebilmesi için ÖG olan çocuklara yönelik çevresel düzenlemeler ve uyarlamalar ile yüksek nitelikli sınıfların oluşturulması, çevresel düzenlemeler içerisinde ÖG olan çocukların temsil edilmelerine de yer verilmesi gerekmektedir (Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2016; Yu vd., 2016). Bir başka deyişle, ÖG olan çocukların okulda ve sınıfta temsil edilmesi ile bütünleştirme birbiriyle yakından ilişkili görülmektedir (Buysse & Hollingsworth, 2009; Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2016). Çocukların farklı özellikleri olan bireyleri yansıtan materyalleri sınıfta görmeleri ve ÖG akranları ile eğitim uygulamalarına katılmaları yoluyla, toplumdaki bireyleri tanımaları ve farklılıklara yönelik olumlu tutum geliştirerek sosyal kabullerinin artmasına katkı sağlanmaktadır (Chae vd., 2019; Favazza vd., 2017). Ayrıca TG çocukların ÖG olan akranlarına yönelik tutumlarının daha olumlu olacağı, sosyal kabullerinin artacağı ve toplumdaki tüm bireylerin kapasitelerinin ve topluma olan katkılarının farkına varacakları kabul edilmektedir (Connor vd., 2008; Favazza vd., 2017). Nitelikli bütünleştirme uygulamaları için öğretmenlerin ÖG olan ve TG çocuklar arasındaki etkileşimi artırarak sosyal ilişkilerini desteklemeleri (Guralnick, 1999) ve çocuklara farklılıklarla karşılaşma fırsatları sunmaları gerekmektedir.

ÖG olan çocukların sınıflarda temsil edilmemelerinin bazı olumsuz sonuçları olabileceği açıklanmaktadır. *İlk olarak*, farkında olunmadan TG çocukların ÖG olan akranlarına yönelik olumsuz tutumlarının artmasına ve ÖG olan akranlarına yönelik kabullerinin azalmasına yol açılabilir (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000a). *İkincisi*, ÖG olan çocukların kendilerine ait özelliklerinin çevrelerinde temsil edilmemesi, benlik kavramlarının ve aidiyet duygularının olumsuz şekilde etkilenmesine neden olabilir (Favazza vd., 2022). Çünkü çocuklar, kendilerini buldukları çevrenin/dünyanın bir parçası olarak göremedikleri zaman kendi değerlerini sorgulayabilirler (Favazza vd., 2000a;

Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2016). *Üçüncüsü*, ÖG olan çocukların öz saygıları azalabilir; oysa, öz saygı çocukların sosyal davranışlarında ve arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir yere sahiptir (Sullivan, 1953). Temsil edilme ile her çocuk sınıfın bir parçası olarak tanınır, değer verilir ve kabul edilir. Böylelikle çocukların öz saygıları artar. Öz saygı ile akran kabulü arasındaki karşılıklı ilişki düşünüldüğünde, ÖG olan çocukların sınıflarında ya da okullarında temsil edilmemeleri, akran ilişkilerini olumsuz yönde etkiler (Favazza vd., 2000a; Peck vd., 1990). *Son olarak*, ÖG olan çocukların sınıfta görünmez (*invisible*) olması, onların “uyum sağlamaları” için farklılıklarının gizlenmesini teşvik eder; böyle yapmak ise hem öğretmenlerin hem de TG çocukların işitme cihazı gibi araç-gereçlere ilişkin sohbetlerden kaçınılmasına neden olur, düzenlemelerin ve değişikliklerin fark edilmeyecek şekilde yapılmasını ima eder; çünkü, sınıfın nasıl düzenlendiğini ve programın nasıl geliştirildiğini açıkça görmek, bütünleştirme uygulamalarının göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir (Sapon-Shevin, 2001; 2007; 2010). Sonuç olarak ÖG olan çocukların sınıflarında ve okullarında temsil edilmeleri, bütünleştirmeden elde edilen yararların artması ve bütünleştirmenin amacına ulaşması için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2016; Sapon-Shevin, 2017).

Öğretmenlere göre, sınıf ortamlarında ÖG olan çocukları temsil eden, özelliklerini betimleyen ve anlatan materyaller, resimli çocuk kitapları ve oyuncaklar bulunmamakta (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000a; Favazza vd., 2017); ÖG olan çocukların temsil edilmelerini destekleyecek/artıracak herhangi bir destek programı sınıflarda uygulanmamaktadır (Nikolarazi vd., 2005). Var olan resimli çocuk kitaplarında ise ÖG olan çocuklar/bireyler genellikle stereotipik resimler ile aşağılayıcı bir dil kullanılarak olumsuz olarak yanlış betimlenmektedir (Price vd., 2016; UNESCO, 2020). Oysa GEM Raporuna göre, yazılı ve görsel materyallerde ÖG olan çocukların temsil edilmemesi veya olumsuz temsil edilmesi, var olan kalıp yargıları ve önyargıları devam ettirmektedir (UNESCO, 2020). Eğitim ortamı, TG çocukların ÖG olan akranlarına yönelik bakışını etkilemekte (Gollnick & Chinn, 2002); materyaller/oyuncaklar ise toplum tarafından neyin kabul edilebilir ve önemli

olduğu mesajını vermektedir (Ellis, 2015). Bazı öğretmenlere göre, ÖG olan bireyler görseller, bültenler ve resimli çocuk kitapları ile okul öncesi sınıflarda kısmen de olsa temsil edilse bile konuya ilişkin etkinlikler, belirli zamanlarda ve tematik üniteler sürecinde, kısa süreli olarak uygulanmaktadır (Favazza vd., 2017). Öğretmenler, sınıflarda ÖG olan çocukları temsil eden materyallerin bulunmamasına sebebini yeterli mali kaynağın olmaması, materyallere nereden erişeceklerini bilmemeleri, nitelikli materyalleri nasıl seçeceklerine yönelik bilgi eksikliklerinin olması ve materyallerin sınıfta bulunmasının önemini bilmemeleri olarak açıklamaktadırlar (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000a; Favazza vd., 2022). Diğer taraftan öğretmenler, özel gereksinimli olmaya ilişkin sohbet etme konusunda rahatsız olduklarını açıklamaktadırlar (Sapon-Shevin, 2017). Öğretmenlerin kendi eğitim yıllarında ÖG olan akranları ile bütünleştirilmiş sınıflarda eğitim almamaları nedeni ile ÖG olan bireylerle ilgili bilgilerinin, doğrudan deneyim eksiklerinin ve konuya ilişkin sınırlı inanç sistemlerinin ortaya çıkmasına neden olduğu belirtilmektedir (Yee, 2002). Öğretmenler, ne yapacaklarını tam olarak bilmedikleri için ÖG olan çocuklara ilişkin yanlış bir şey söyleyerek, durumu daha da kötüleştirme korkusu nedeni ile (Boutte vd., 2011) ÖG olan çocukları sınıf ortamında temsil etme konusunda isteksizlerdir. Son olarak öğretmenler, farklılıklara ilişkin sohbet etmenin ön yargılara neden olduğunu ve fazla dikkat çektiğini düşünüyor olabilirler. Bu bakış açısı, iyi niyetli olsa dâhi, çocukların kimliklerinin sınıfta reddedilmesine ve olumsuz bir etkiye neden olmaktadır (Derman-Sparks & Edwards, 2019).

ÖG olan çocukların temsil edilmelerini göstergeleri ile araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Bkz. Tablo 1). Bu çalışmalarda temsil edilme düzeyi, temsil edilmeye etki eden faktörler ve öğretmen ya da çocuklarla gerçekleştirilen eğitim programlarının temsil edilme düzeyine etkileri gibi konular incelenmiştir. Bu çalışmalarda ÖG olan çocukların temsil edilme düzeyi, Favazza ve Odom (1997) tarafından geliştirilen Özel Gereksinimliliğin Temsil Edilmesi Envanteri/ÖGTE (*The Inventory of Disability Representation/IDR*) aracılığıyla değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 1). Bu araç, ÖG olan

çocukların sınıf materyallerindeki (resimli çocuk kitapları, posterler, eğitim programı, oyun materyalleri gibi) betimlemeler aracılığıyla sınıf/okul ortamında nasıl temsil edildiklerini belirlemekte; nicel ve nitel soruların yer aldığı ölçme aracından alınan yüksek puanlar, ÖG olan çocukların bir sınıftaki temsil edilmelerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Favazza vd., 2017). Konuya ilişkin ilk çalışmada, okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların sınırlı düzeyde temsil edildikleri; materyaller ve etkinlikler yoluyla temsil edilmelerinin sağlanmadığı belirlenmiştir (Favazza & Odom, 1997). ÖG olan çocuklara yönelik akran tutumları ve sosyal kabulleri artırmak amacıyla gerçekleştirilen müdahale programı sonrasında, ÖG olan çocukların az temsil edildikleri, ancak resimler gibi görseller aracılığıyla az da olsa temsil edilme düzeyinin arttığı görülmüştür (Favazza & Odom, 1997). Müdahale programı ile ilişkili sonraki çalışmada ise, ÖG olan çocukların temsil edilme düzeyleri düşük bulunmuş; bu durum, sınıflarda ÖG olan çocuklara yönelik program ve materyalin olmaması ile açıklanmıştır (Favazza vd., 2000b). Sınıflarda temsil düzeylerinin betimsel olarak incelendiği kültürlerarası bir araştırmanın sonucunda ise, Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi sınıflarda resimli çocuk kitapları, posterler, oyuncaklar gibi materyaller aracılığıyla ÖG olan çocukların temsil edilmesi, Yunanistan'daki sınıflara göre daha fazla olduğu görülmüştür (Nikolarazi vd., 2005). Benzer bir çalışmada okul öncesi sınıflarda TG çocukların ÖG olan akranlarına yönelik tutumlarını, doğrudan ve dolaylı deneyimler ile, çocuğun yakın sosyal çevresi olan ailesini de kapsayarak artırmayı amaçlayan müdahale programı öncesinde ÖG olan çocukların sınıflardaki temsil edilme düzeyleri incelendiğinde, temsil edilme düzeyinin alarm verecek şekilde olumsuz ve az/sınırlı olduğu belirlenmiştir (Favazza vd., 2017). Aynı yıl Kwon ve diğerleri (2017) tarafından yayınlanan çalışmada 26 sınıfta ÖG olan çocukların orta düzeyde temsil edildiği belirtilmiştir. Yakın zamanda Yu ve Kim (2023) tarafından Güney Kore'deki okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilme durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda 59 sınıfın %84,6'sında ÖG olan çocukların hiç temsil edilmediği veya düşük düzeyde temsil edildiği; bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların temsil düzeyinin, bütünleştirme yapılmayan sınıflardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Yu & Kim, 2023).

Tablo 1

ÖG Olan Çocukların Temsil Edilmesini, Göstergeleri ile Araştıran Çalışmalar

Araştırma	Yöntem	Katılımcılar	Veri Toplama Aracı*	Araştırılan Temsil Edilme Göstergeleri	ÖG olan Çocukların Temsil Edilmesine İlişkin Sonuçlar
Favazza & Odom, 1997	Nicel Müdahale programı: Dokuz hafta Uygulama: Çocuk	Okul öncesi dönem çocukları Okul öncesi öğretmenleri	ÖGTE	Görseller veya estetik çevre Sınıf programı Resimli çocuk kitapları Oyun materyalleri Farklı iletişim modelleri Okul genelindeki çalışmalar	ÖG olan çocuklar, sınırlı düzeyde temsil ediliyor. ÖG olan çocukların etkileşimini ve kabulünü artırmayı amaçlayan müdahale programı sonrası, temsil edilmede az da olsa bir artış.
Favazza vd., 2000b	Nicel Müdahale programı: Altı hafta Uygulama: Çocuk	Okul öncesi dönem çocukları Okul öncesi öğretmenleri	ÖGTE	Görseller veya estetik çevre Sınıf programı Resimli çocuk kitapları Oyun materyalleri Farklı iletişim modelleri Okul genelindeki çalışmalar	Öntest, sontest ve takip testinde ÖG olan çocukların temsil edilmesi sınırlı düzeyde. Takip testinden alınan puanlar görece daha yüksek.
Nikolarazi vd., 2005	Nicel-Betimsel Ülkeler arası karşılaştırma	Okul öncesi dönem çocukları Okul öncesi öğretmenleri	ÖGTE	Görseller veya estetik çevre Sınıf programı Resimli çocuk kitapları Oyun materyalleri Farklı iletişim modelleri Okul genelindeki çalışmalar	Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Yunanistan'da ÖG olan çocukların temsil edilmesi sınırlı düzeyde. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmesi Yunanistan'dakilerden görece daha yüksek. Bütünleştirilmemiş sınıflarda temsil edilme daha fazla

Favazza vd., 2017	Nicel-Boylamsal araştırmanın bir bölümü	Okul öncesi öğretmenleri	ÖGTE	Görseller veya estetik çevre Sınıf programı Resimli çocuk kitapları Oyun materyalleri Çeşitli iletişim modelleri Okul genelindeki çalışmalar	ÖG olan çocukların temsil edilmesi alarm verecek derecede düşük ve olumsuz. ÖG olan çocukların temsil edilmesi tematik olarak gündeme geliyor.
Kwon vd., 2017	Nicel-İlişkisel	Okul öncesi dönem çocukları Okul öncesi öğretmenleri	ÖGTE	Görseller veya estetik çevre Sınıf programı Resimli çocuk kitapları Oyun materyalleri Çeşitli iletişim modelleri Okul genelindeki çalışmalar	Temsil edilme orta düzeyde. Bütünleştirme olan ve olmayan sınıfların temsil düzeyinde fark yok. ÖGTE, öğretmenlerin sınıfta bütünleştirmeyi ve ÖG olan çocukların kabulünü artırmak için gerçekte ne yaptıklarına ilişkin bilgi vermiyor.
Yu & Kim, 2023	Nicel-İlişkisel	Okul öncesi öğretmenleri	ÖGTE	Görseller veya estetik çevre Sınıf programı Resimli çocuk kitapları Oyun materyalleri Çeşitli iletişim modelleri Okul genelindeki çalışmalar	59 sınıfın %84,6'sında ÖG olan çocuklar hiç temsil edilmiyor veya düşük düzeyde temsil ediliyor. Öğretmenlerin konuya ilişkin mesleki gelişim programına katılmaları ile ÖG olan çocukların temsil edilmesi arasında olumlu yönde bir ilişki var. Bütünleştirilmiş sınıflarda temsil edilme daha fazla

*Araştırmalarda çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu çalışmada, ÖG olan çocukların temsil edilmesi ile yönelik olan araç yazılmıştır.

TG çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmadığı zaman, genellikle ÖG olan akranlarını kabul etmemekte ve onlarla etkileşime girmemektedirler (Donaldson, 1980; Guralnick, 1999; Kwon vd., 2017). Hatta ÖG olan çocukları hiçbir müdahale olmadan sadece sınıfa yerleştirmenin, onların sosyal izolasyonlarını, TG akranları tarafından reddedilme risklerini ve akran zorbalığına maruz kalma olasılıklarını artırabileceği açıklanmaktadır (Chamberlain vd., 2007; Luciano & Savage, 2007). TG çocuklar, ÖG olan akranlarının özellikleri ya da bazı davranışları nedeni ile şaşkın ya da korkmuş hissedebilirler (Richardson-Gibbs & Klein, 2017). Diğer taraftan bütünleştirilmiş ortamlarda (Diamond, 2001; Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000b; Hall, 1994) ÖG olan ve TG akranların etkileşimleri desteklendiğinde (Favazza & Odom, 1996; Odom & Brown, 1993), ÖG olan çocukların sosyal kabulleri artmaktadır. Etkileşimleri desteklemenin, TG çocukların ÖG olan akranlarının ihtiyaçları ve özelliklerini fark etmelerini sağladığı, akranlarına ilişkin bilgilerini arttırdığı, onları daha iyi anladıkları böylece daha olumlu tutumlara sahip olmalarına yol açtığı belirlenmiştir (Bricker, 1995; Diamond, 2001; Diamond & Hestenes, 1994; Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000a; Nikolarazi & de Reybekeil, 2001). Akran etkileşimini desteklemek için gerektiğinde yardım istemek, olumlu dil kullanımı gibi tüm çocuklara sınıf kuralları, rutinler ve onlardan sınıfta beklenenleri öğretmek önemli olabilir (Baglieri & Shapiro, 2017). Bir diğer destek örneği ise, ÖG olan çocuğun güçlü yönlerini ortaya çıkarabilecek eğitim uygulamaları gerçekleştirmek, TG çocukların ÖG olan akranlarını yardım edilmesi gereken biri olarak görmemelerini sağlayabilir (Diamond & Stacey, 2000). ÖG olan çocukların sınıfta temsil edilmeleri de bu desteklerden birisi olarak kabul edilmekte; TG çocuklara resimli çocuk kitapları, oyuncaklar, posterler gibi materyaller aracılığı ile ÖG olan akranlarıyla dolaylı veya doğrudan etkileşim fırsatları sunulduğu zaman ÖG olan akranları tarafından kabulleri artacağı savunulmaktadır (Favazza, 1998; Favazza vd., 2016). Örneğin; bir çalışmada TG ve ÖG olan çocukların birlikte katılacakları yapılandırılmış oyun ile doğrudan etkileşim kurmaları; sınıfta ve evde özel gereksinimli olmak hakkında resimli çocuk kitabı okuma ile de dolaylı etkileşim kurmaları sağlanarak TG çocukların ÖG olan akranlarına yönelik kabullerini artırmak amaçlanmıştır (Favazza vd.,

2000b). Bu çalışmada üç farklı grup oluşturularak; birinci gruba hem oyun hem de resimli çocuk kitabı okuma programı, ikinci gruba sadece oyun programı, üçüncü gruba ise sadece resimli çocuk kitabı okuma programı uygulanmıştır. Üç müdahale grubuna katılan TG çocukların, ÖG olan akranlarını kabulü kontrol grubundan yüksek; her iki programa katılanlarınkı, oyun veya resimli çocuk kitabı okuma programına katılanlarınkiden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca yapılandırılmış oyunla doğrudan etkileşimde bulunan TG çocukların, resimli çocuk kitabı okuma grubundakilere göre ÖG olan akranlarına yönelik kabullerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Favazza vd., 2000b).

ÖG Olan Çocukların Okul Öncesi Sınıflarında Temsil Edilme Göstergeleri

Çalışmanın bu bölümünde ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilme göstergelerinden sınıfın fiziksel çevresi, eğitim programı, okulda gerçekleştirilen çalışmalar ve ÖG olan çocukların katılımı, ilgili araştırmalar temel alınarak açıklanmıştır.

Sınıfın Fiziksel Çevresi

Sınıfta/okulda ÖG olan çocukları temsil eden dramatik oyun materyalleri (tekerlekli iskemlede Barbie bebek gibi), tekerlekli sandalye gibi ÖG olan bireylerin kullandığı araç-gereçler, ÖG olan bireylerin kahramanlarından biri olduğu resimli çocuk kitapları ve sınıfta işaret dili veya Braille alfabesi gibi farklı iletişim modellerinin sınıfın fiziksel çevresinde yer alması ve bunların tanıtılması temsil edilmenin göstergelerinden kabul edilmektedir. Küçük çocuklara sunulan materyaller, öğrenme ortamlarında çocukları yansıtır ve farklılıkları olan bireylerin yaşamlarına ilişkin bir pencere görevi görür (Ellis, 2015). Farklılıkları yansıtan bu araç-gereç ve materyaller, TG çocuklara sunulduğunda ÖG olan akranları ile dolaylı etkileşimde bulunma fırsatına sahip olmaktadır ve öğretmenler, konuya ilişkin sınırlı ya da yanlış bilgisi olan küçük çocuklarla ÖG olan bireylerle ilgili sohbet başlatmak için bunları kullanabilirler (Favazza vd., 2022; Lalvani & Bacon, 2019; Ostrosky vd., 2015). Böylelikle öğretmenler, TG çocuklara “özel gereksinimli” ve “normal” olma kavramlarını sorgulamaları için çeşitli fırsatlar oluşturabilirler (Yu & Kim, 2023).

Sınıfta ÖG olan çocukları temsil eden materyallerin bulunması, TG çocukların özel gereksinimli olma konusunda daha rahat olmalarına, koltuk değneği, rampa gibi özel gereksinimli olmaya ilişkin kelime dağarcıklarının gelişmesine destek olmaktadır (Yu vd., 2016). Bu materyaller TG çocuklara sunulduğunda ve materyallerle ilgili deneyim kazanmaları sağlandığında, çocuklar benzerlikler ve farklılıklara ilişkin soru sorma ve sohbetlere katılma konusunda kendilerini daha rahat hissetmektedirler (Favazza vd., 2016). Türkiye’de okul öncesi sınıflarındaki oyuncakların ÖG olan çocukları nasıl yansıttığına ya da temsil ettiğine ilişkin bir çalışma olmadığı; sadece bir çalışmada okul öncesi sınıflara farklılıkları temsil eden oyuncaklar getirilerek, çocukların oyun davranışlarının gözlemlendiği görülmüştür (Ezmeci vd., 2022). Çalışmada, çocukların bireysel ve kültürel farklılıkları yansıtan oyuncaklara yönelik oyun davranışlarında belirgin farklar bulunmadığı; ancak, bazı çocukların ÖG olan çocukları yansıtan oyuncakları tamamen görmezden geldikleri, diğerlerinin ise oyun esnasında olumlu ve pasif roller verdikten sonra bu oyuncakları göz ardı ettikleri görülmüştür (Ezmeci vd., 2022).

ÖG olan çocukları temsil eden resimli çocuk kitaplarını okumak, çocuklarla özel gereksinimli olmakla ilgili sohbet etmek, tüm çocuklara sınıfa ait oldukları mesajını iletmek, kalıp yargıları ortadan kaldırmak, çocuklara özel gereksinime ilişkin yeni kelimeler ve kavramlar öğretmek, ÖG olan çocukların güçlü yönlerini ve ÖG olan ve TG çocukların benzerliklerini vurgulamak için kullanılabilecek önemli stratejilerdendir (Leigers & Myers, 2015; Matthew & Clow, 2007; Ostrosky vd., 2015). Böylece resimli çocuk kitapları aracılığı ile çocuklar, kendilerinden farklı özelliklere sahip bireyleri tanıma fırsatına sahip olmaktadır (Monoyiou & Symeonidou, 2016; NAEYC, 2019). Yu ve Kim (2023), ÖG olan çocukları yansıtan resimli çocuk kitaplarının sınıflarda az olduğunu; öğretmenlerin özel gereksinimli olmakla ilgili TG çocuklarla sohbet etmede ve resimli çocuk kitabı okumada güçlük yaşadıklarını belirlemişlerdir. Favazza ve diğerleri (2000b) ise, resimli çocuk kitapları aracılığı ile küçük çocukların özel gereksinime ilişkin farkındalıklarını artıran bir program uygulayarak etkililiğini araştırmışlardır. Program sonunda çocukların, özel gereksinimli olma

konusunda daha olumlu tutumlarının olduğu ve ön yargılarının azaldığı görülmüştür. Türkiye’de resimli çocuk kitaplarında özel gereksinimli olmanın yansıtılmasına ve karakterlerin betimlenmesine ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Örneğin; Arıkan vd., 2021; Garip, 2019; Kaymaz, 2017; Kırkgöz & Diken, 2019; Öztürk vd., 2022). Arıkan ve diğerleri (2021), resimli çocuk kitapları arasında genel özellikleri, karakterlerin kişisel tasvirleri, sosyal etkileşimleri ve ÖG olan karakterlerin deneyimlediği örnekler çerçevesinde, olumlu ve kabul edilebilir niteliklere sahip resimli çocuk kitaplarının bulunduğunu ve öğretmenler tarafından ÖG olan bireylere ilişkin farkındalık geliştirme çalışmalarında kullanılabileceğini göstermişlerdir. Bazı çalışmalarda ise resimli çocuk kitaplarında ÖG olan karakterlerin fiziksel yetersizlik, işitme yetersizliği gibi gözlemlenebilen özelliklerinin ön plana çıkarıldığı (Kırkgöz & Diken, 2019; Öztürk vd., 2022) ve yetersizliklerin tam ve açık ifadelerle anlatılmadığı belirlenmiştir (Kırkgöz & Diken, 2019). Kaymaz (2017) ise resimli çocuk kitaplarındaki ÖG olan karakterlerin olumlu temsil edildiğini, farklılıklarının, gereksinimlerinin ve özelliklerinin bir olay içerisinde anlatıldığını göstermiştir. Resimli çocuk kitaplarında, ÖG olan karakterlerin gerçekçi ve olumlu temsil edilmesi, bütünleştirme uygulamaları için oldukça önemlidir (Price vd., 2016; Ostrosky vd., 2015) ve bu düşünceden hareketle öğretmenlerin özel gereksinimli olma konusunu içeren resimli çocuk kitaplarının niteliğini değerlendirmeleri için ölçütler geliştirilmiştir (Nasatir & Horn, 2003).

ÖG olan çocukların özelliklerinin, akranları ile benzerlik ve farklılıklarının, poster, fotoğraf, bültenler gibi görseller aracılığıyla sınıfta yansıtılması, diğer temsil edilme göstergelerine göre, görece daha kolaydır (Yu & Kim, 2023). Çünkü öğrenme materyali olarak görseller sınıfların doğal bir parçasıdır, ekonomiktir (Hollestelle & Kelly, 1972), hızlı ve pratik şekilde tasarlanabilirler (Prescott, 2000). Martínez-Bello ve Martínez-Bello (2017) tarafından İspanya’da yapılan bir çalışmada, sınıf duvarlarındaki görsellerin cinsiyet, yaş, özel gereksinimli olma, kültürel giysiler gibi bireysel farklılıkları yansıtmadığı ve küçük çocukların farklılık anlayışlarına yarar sağlamadığı görülmüştür. Yu ve Kim (2023), Güney Kore’de gerçekleştirdikleri çalışmalarında sınıf görselleri aracılığı ile ÖG olan çocukların

sınırlı düzeyde temsil edildiğini gözlemlemiştir. Ülkemizde ise Öztürk (2023) farklılıkları yansıtan görsellerin sınıflarda Engelliler Haftası ve Otizm Farkındalık Günü gibi özel gereksinimi konu alan özel günlerde kullanıldığını belirlemiştir.

İletişim kurmanın sözlü ve yazılı sözcükler, teknolojik iletişim araçları, işaret dili, Braille alfabesi gibi çeşitli yolları bulunmaktadır (Richardson-Gibbs & Klein, 2017). Sınıfta farklı iletişim modelleri ile farklı dilleri yansıtan ifadeleri, sembolleri görmek, duymak ve kullanmak, her dilin önemli olduğu ve tüm çocuklara ve ailelere saygı duyulduğu mesajını vermektedir (Yu vd., 2016). Ayrıca iletişim güçlükleri nedeni ile çocuklar birbirleri ile etkileşim kurmayabilecekleri göz önüne alındığında, sınıfta farklı iletişim modellerine yer vermek, tüm çocukların sınıfa ait olduğu mesajını verebilir ve çocukların eğitim uygulamalarına ve sosyal deneyimlere erişimini ve katılımını destekler (Bratanić, 2007; Nemeth, 2009). Bu nedenle sınıflarda farklı iletişim araç ve yöntemlerinin olduğu görseller, paneller ve posterlerin bulunması, ÖG olan çocukların temsil edilmesi açısından önemli görülmektedir.

Eğitim Programı

Gelişime Uygun Uygulamalar, her çocuğun potansiyel gelişimini ve öğrenmesini, çocukların güçlü yönlerini temel alan oyun odaklı bir yaklaşımla, neşeli ve katılımcı bir şekilde teşvik eden uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (NAEYC, 2020). Gelişime Uygun Uygulamalara göre, okul öncesi öğretmenleri eğitim süreçlerine ilişkin bilgi ve anlayış edinirken üç ana düşünceyi göz önünde bulundurmaları gerekmektedir; çocukların gelişim ve öğrenmelerindeki ortak yönler, her çocuğun farklı özellikleri ve deneyimlerini yansıtan bireysellik ile gelişim ve öğrenmenin gerçekleştiği ortamdır (Copple & Bredekamp, 2009; NAEYC, 2020). Sınıf programının Gelişime Uygun Uygulamaları temel alıp almaması ve ÖG olan bireylere ilişkin gerçekleştirilen etkinlikler, temsil edilmenin göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Eğitim programı, genel olarak çocukların ne öğrendiği ve sınıfta onlara sunulan deneyimleri, etkinlikleri, rutinleri ve materyalleri içermektedir (Bredekamp, 2014). Tüm çocuklara yüksek nitelikli bütünleştirme uygulamalarını sağlamak için öğretmenler,

Gelişime Uygun Uygulamalar temelinde eğitim süreçlerini planlamak ve uygulamak için gerekli bilgi ve becerileri edinmelidirler (Copple & Bredekamp, 2009). Okul öncesi eğitim programları, “normal” insan bedeni ve zihnine ilişkin verdiği sınırlı mesajlar aracılığı ile ÖG olan çocukların “diğer” olarak var olmalarına ve özel gereksinimli olmaya ilişkin kalıp yargıların devam etmesine neden olmaktadır (Connor & Gabel, 2010; Lalvani & Bacon, 2019). Oysa öğretmenler, eğitim programı aracılığı ile normalliğe ilişkin kalıpları yıkmaya fırsatına sahiptirler (Robinson & Diaz, 2009) ve özel gereksinimli olmaya yönelik konuşmaktan kaçınmaları eleştirilerek, farklılıkları gündeme getirmek için “öğretilebilir anlar” (*teachable moments*) planlamaları önerilmektedir (Sapon-Shevin, 2017). Ayrımcılık Karşıtı Programın (*Anti Bias Curriculum*) amaçlarından biri de öğretmenlerin tüm çocukların farklılıkları olan bireylerle etkileşimlerini teşvik etmeleri ve çocukların bireysel farklılıklarla ilgili görüşlerini rahatlıkla ifade etmeleri, farklılıklara ilişkin uygun bir dil kullanmaları ve tüm bireysel farklılıklara ilişkin bağlantılar kurmalarını sağlamalarıdır (Derman-Sparks & Edwards, 2019). Bunun için öğretmenlerin, farklılıkları olan çocukların ihtiyaçlarına yanıt verebilmek amacı ile farklılıklara yönelik duyarlılık ve farkındalık, program içerisine amaçlı olarak yerleştirilmelidir (Bredekamp, 2014). ÖG olan çocukların eğitim programında temsil edilmesi, işaret dili ile iletişim kuran ebeveyn ya da tekerlekli sandalye kullanan öğretmen gibi ÖG olan konukların sınıfa davet edilmesi ile sağlanabilir (Baglieri & Shapiro, 2017; Yu vd., 2016; Yu & Kim, 2023). Ayrıca, ÖG olan başarılı bilim insanı, sanatçı, sporcu gibi bireylerin sınıfta tanıtılması (Yu vd., 2016; Yu & Kim, 2023) ve bireysel farklılıklara ilişkin canlandırma, simülasyon, drama gibi çeşitli etkinlikler yapılması programı temsiliyet açısından zenginleştirilebilir. Öğretmenler, eğitim programlarına ÖG olan bireylere ilişkin etkinlikleri dâhil ederek ÖG olan ve TG akranlar arasındaki benzerlikler ve farklılıkları gündeme getirebilirler (Favazza vd., 2016; Yu vd., 2016). Örneğin, “Hepimiz farklı iletişim kuruyoruz. Hadi işaret dili öğrenerek farklı bir iletişim yolu öğrenelim.” Böylece TG çocuklar, doğal konuşmalar esnasında ÖG olan çocuklarla tanışır ve tüm bireylerin ortak özelliklerini fark etme fırsatına sahip olurlar (Yu vd., 2016). Yu ve Kim’in (2023) çalışmalarına katılan

öğretmenlerin çoğunluğu, meslekler ve toplumda yer alan önemli insanlarla ilgili çalışmalarında Hellen Keller gibi ÖG olan bireyleri tanıttıklarını ifade etmişlerdir.

Okulda Gerçekleştirilen Çalışmalar

Okul genelinde ÖG olan çocuklara yönelik gerçekleştirilen çalışmalar ve ÖG olan ve TG çocukların etkileşimi geliştiren, sınıfın eğitim programından ayrı Arkadaş Edinme Programı (*The Making Friends*) gibi özel programların varlığı, temsil edilmenin göstergeleri arasında yer almaktadır. ÖG olan ve TG çocuklar oyun alanları, okul bahçesi, kütüphane gibi alanlarda gerçekleştirilen etkinliklere birlikte katılmakta; bu alanlarda gerçekleştirilen etkinlikler ve ÖG olan çocuklar ile TG akranların etkileşimini teşvik eden, kanıt temelli eğitim programları dışında uygulamaların olması oldukça önemlidir (Favazza vd., 2022; Yu vd., 2016). Bu tür uygulamalar, ÖG olan çocukların görünürlüğünü artırarak, TG çocukların ÖG olan akranlarına yönelik olumlu tutumlarını geliştiren ve bütünleştirmeyi kolaylaştıran faktörler olarak kabul edilmektedir (Yu vd., 2016). Okullarda farklılıkları olan çocukların sayıca artması ve bütünleştirme uygulamalarının yaygınlığı değerlendirildiğinde, okullarda tüm çocukların aidiyet duygularını artıran ve devamlılığı olan programlara ya da eğitim uygulamalarına ihtiyaç bulunmaktadır (Favazza vd., 2022). Örneğin, özel gereksinimliliğe yönelik farkındalık programı (*disability awareness program*) ve ÖG olan bireylere yönelik ayrımcılığa dikkat çeken atölye çalışmaları, ÖG olan bireylere ilişkin korkuyu azaltıp, onlara yönelik empati geliştirici etkinliklerdendir (Baglieri & Shapori, 2017). Okul genelinde gerçekleştirilecek bu tür çalışmalar, Birleşmiş Milletler'in Engelli Kişilerin Haklarına Dair Sözleşmesini (*Rights of Person with Disabilities*; United Nations, 2006) ve Salamanca Bildirgesini (*Salamanca Statement*; UNESCO, 1994) doğrudan desteklemektedir.

ÖG Olan Çocukların Katılımı

Başarılı bütünleştirme uygulamaları, ÖG olan çocukların ihtiyaçlarına yanıt verilmesi ve aktif katılımlarının sağlanması ile gerçekleşmektedir (Bredekamp, 2014). Katılım çocukların öğretmenler, akranlar ve nesnelere yani çevreleriyle yaşlarına, gelişimlerine ve becerilerine uygun şekilde etkileşimde bulunmalarının süresi ve niteliği olarak tanımlanabilir

(McWilliam & Bailey, 1995). Roger Hart, Katılım Merdiveni (*Ladder of Participation*) kuramında, katılımı özellikle karar alma ve işbirliği süreçlerine katılım bağlamında ele almakta, çocukların sınıf içerisindeki çalışmalara etkin olarak katılmalarının, akranları ve öğretmenleri ile etkileşimde bulunmalarının önemine dikkat çekmektedir (Hart, 1992). Çocuklara düşüncelerini paylaşma ve işbirliği yapma fırsatı verilmesinin etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına katkıda bulunacağına atıf yapılmaktadır (Hart, 1992). Çocuklar, çevrelerine aktif olarak katıldıklarında, akranları ve öğretmenleriyle daha fazla etkileşime girerler, materyalleri becerilerine uygun olarak daha fazla kullanırlar ve böylelikle daha fazla öğrenirler (Casey & McWilliam, 2008). Araştırmalara göre, okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocuklar, TG akranlarına göre öğretmenleri, akranları ve nesnelere daha az zaman geçirmekte; etkinliklere daha az katılmaktadırlar (McWilliam & Bailey, 1995; Yanaç Taylan, 2021). Katılımın düşük olmasının, nitelikli bütünleştirme için bir engel olarak kabul edildiği (Sandall vd., 2001), katılımın artması ile programın niteliği ve çocukların öğrenme fırsatlarının artacağı açıklanmaktadır (Casey & McWilliam, 2008). Bu düşüncelerden hareketle katılım, ÖG olan çocuklara akranları ve öğretmenleri ile daha nitelikli etkileşimde bulunma; TG çocuklara ise ÖG olan akranları ile doğrudan etkileşim fırsatı sunması (Favazza vd., 2022) nedeniyle temsil edilmenin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Konuya ilişkin önceki çalışmalarda katılım, okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmenin bir göstergesi olarak ele alınmamıştır. Oysa, ÖG olan çocukların aktif katılımı, sınıflarında temsil edilmelerinin bir sonucu olabilir; çünkü, aktif katılım için çocukların kendilerini buldukları ortalama ait hissetmeleri (Barton & Smith, 2015) ve olumlu benlik algısına sahip olmaları (Searle vd., 2013) beklenmektedir. Sınıfta ve okulda temsil edilmenin ÖG olan çocukların benlik algılarını ve aidiyet duygularını olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde (Favazza vd., 2017; Favazza vd., 2022), ÖG olan çocuklar ait olduklarını, destekleneceklerini ve gruba katkı sağlayacaklarını hissettikleri ortamlarda katılımlarının artabileceği düşünülmektedir (Bredenkamp, 2014). Diğer taraftan, ÖG olan çocuklar sınıflarında uygun şekilde temsil edildiklerinde, TG akranları bireyler arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlayabilecek, ÖG olan akranlarını daha iyi tanıyarak, farklılıklarına saygı

gösterebileceklerdir (Chae vd., 2019; Favazza vd., 2017). Bu durum, ÖG olan çocuklarla daha fazla iş birliği ve birlikte etkinliklere katılma davranışları sergilemelerini sağlayabilir. Çünkü TG çocuklar, ÖG olan akranlarını yeterli buldukları durumda etkinliklerine dâhil etmekte ve birlikte oyun oynamaktadırlar (Çulhaoğlu İmrak, 2009). Bu nedenlerle, ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda çeşitli materyal, araç-gereç ve eğitim uygulamaları ile temsil edilmeleri, katılımlarının hem süresini hem de niteliğini etkileyebilir.

Sonuç olarak ÖG olan çocukların temsil edilme göstergelerine ilişkin alanyazındaki sınıfın fiziksel çevresinden olan materyallere (Ezmeçi vd., 2022), görsellere (Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2017; Öztürk, 2023) ve resimli çocuk kitaplarına (Kırkgöz & Diken, 2019; Ostrosky vd., 2015; Öztürk vd., 2022) odaklanan çalışmalar, ÖG olan çocukların temsil edilmesine ilişkin fikir vermektedir. Ancak ÖG olan çocukların temsil edilmesini, çeşitli göstergeleri ile araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Bkz. Tablo 1).

Bölüm 3

Yöntem

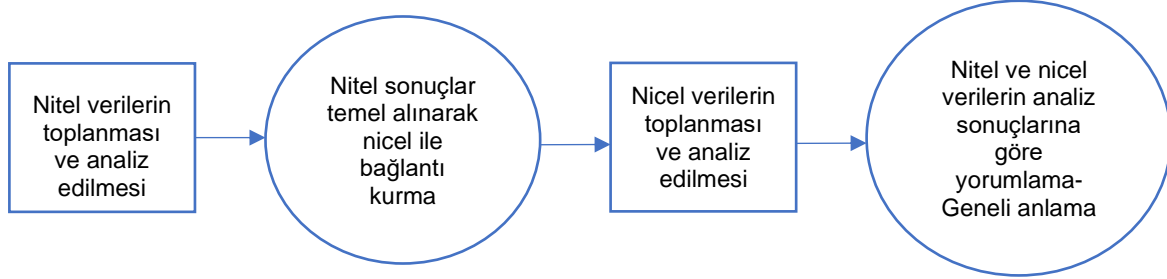
Bu bölümde araştırmanın türü, nitel aşamasına (katılımcıları ve katılımcıların belirlenmesi, veri toplama teknikleri, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin analizi ve inandırıcılık çalışmaları), bağlantı/ara aşamasının gerçekleştirilmesine, nicel aşamasına (çalışma grubu ve belirlenmesi, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları) ve araştırma etiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Türü

Bu çalışmanın amaçlarına ulaşılabilmesi için keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni (*exploratory sequential mixed methods design*) kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, bir çalışmada konuyu ya da olguyu anlamak için nicel ve nitel verilerin teorik ve felsefi anlayışlar ile şekillendirilerek toplanması, analiz edilmesi ve analiz sonuçlarının amaçlı olarak birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Karma yöntem araştırmaları iki ana kategoriden oluşmaktadır a) temel desenler ve b) karmaşık desenler (Creswell & Plano Clark, 2018). Temel desenler, araştırma yönteminin kullanılma amacına, nicel ve nitel verilerin toplanmasının ve analizinin sıralılığına/zamanlamasına göre tanımlanmakta ve adlandırılmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Temel desenlerden biri olan keşfedici sıralı (nitel → nicel) karma yöntem araştırması deseninde araştırmacılar, öncelikle nitel verileri toplamakta, nitel verilerin analiz sonuçlarını temel alarak bir ölçme aracı geliştirmekte ve nitel verilerin genellenebilir olup olmadığını belirlemektedirler (Bkz. Şekil 1; Creswell & Plano Clark, 2018). ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmelerinin araştırılmak istendiği bu çalışmada, keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni kullanmak hem nitel hem de nicel veriler ile sonuçların ikna edici ve titiz şekilde sunulmasını sağlamıştır. Böylelikle ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmelerinin niteliği, derinlemesine görüşmeler ile keşfedilmiş; sonuçlar anket ile genellenmiştir (Bkz. Şekil 2).

Şekil 1

Keşfedici Sıralı (Nitel → Nicel) Karma Yöntem Araştırması Deseni (Creswell & Plano Clark, 2018)



Karma Yöntem Araştırması Kullanmanın Gerekçesi

Bu çalışmada okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların nasıl temsil edildiklerini keşfetmek ve bulguları Türkiye için genellemek amacıyla keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni kullanılmıştır. Keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni kullanılmasının yöntemsel gerekçeleri, ölçme aracı geliştirmek (*instrument development*) ve dengeleme (*offset*) olmak üzere iki tanedir. Ölçme aracı geliştirme gerekçesi, anket ya da ölçek maddelerini geliştirmek için nitel araştırmanın kullanıldığı bağlam olarak tanımlanmaktadır (Bryman, 2006). Plano Clark ve Ivankova (2016) ölçme aracı geliştirme gerekçesini, nitel bulguların geliştirilecek bir ölçme aracına, programa ya da materyalin geliştirilmesine katkı sağlamak amacı ile kullanılması olarak açıklamışlardır. Bu çalışmada, okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların nasıl temsil edildikleri derinlemesine görüşmeler ile keşfedilmiş; görüşme bulguları temel alınarak bir anket geliştirilmiştir (Bkz. Şekil 2). Dengeleme gerekçesi, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte olması ile her iki yöntemin kendine özgü güçlü ve zayıf yönlerinin kullanılması ve böylece, yöntemlerin güçlü yönlerinden faydalanılarak zayıf yönlerinin dengelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Bryman, 2006). Okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmesinin nitel görüşmeler ile keşfedildiği bu çalışmada, sonuçların genellenmesi için nicel bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılarak ÖG olan

çocukların Türkiye'deki okul öncesi sınıflarda temsil edilip edilmedikleri titizlikle incelenmiş ve genellenmiştir.

Sıralılık ve Öncelik

Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel verilerin toplanmasının ve analizinin hangi zamanda gerçekleşeceğine desene göre karar verilmektedir ve bu süreç, sıralılık (*sequence*) olarak adlandırılmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmesini araştıran bu araştırma, nitel aşama ile başlamış; ara aşamada bir ölçme aracı geliştirilmiş ve nicel aşama ile devam etmiştir (Bkz. Şekil 2).

Karma yöntem araştırmalarında araştırmacının bakış açısını anlamak için nitel ve nicel içeriğe verilen önceliğin (*priority*) diğer bir ifade ile ağırlığın (*weighting*) açıklanması önemlidir (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu araştırmada öncelik hem nitel hem de nicel araştırmaya verilmiş; öncelikle ÖG olan çocukların temsil edilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri keşfedilmiştir. Daha sonra, ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmesine yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiş ve nitel bulguları genellemek için nicel araştırma yapılmıştır (Bkz. Şekil 2).

Birleştirme Teknikleri

Bu çalışma "1+1=3" olarak adlandırılan, nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesi yaklaşımının benimsendiği karma yöntemler bakış açısına göre yürütülmüştür (Fetters, 2018; Fetters & Freshwater, 2015). Birleştirme, "*araştırma sürecinde nicel ve nitel araştırmaların bir araya geldiği nokta*" olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 220) ve karma yöntem araştırmalarının en temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2018; Plano Clark & Ivankova, 2016; Tashakkori vd., 2021). Birleştirmenin yapılmadığı karma yöntem araştırmalarında, karma yöntemlerin daha az benimsendiği bilinmektedir (Toraman vd., 2021). Birleştirme tasarımda/desinde, yöntemde, yorumlama ve raporlamada olmak üzere üç düzeyde gerçekleşmektedir (Fetters vd., 2013).

Bu araştırmanın tasarım düzeyinde birleştirme süreci, keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Önce nitel yöntem ile veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Nitel bulgular, nicel araştırmaya bilgi sağlamıştır (Onwuegbuzie vd., 2010). Yöntem düzeyinde birleştirme, inşa etme (*building*) ile gerçekleştirilmiştir. İnşa etmede bir aşamanın verisi, diğer aşamanın veri toplama yaklaşımı hakkında bilgi vermektedir (Fetters vd., 2013). Bu çalışmada ÖGEÇTA'nın geliştirilmesi, nitel aşama üzerine inşa edilmiş; nicel verilerin toplanma sürecine rehberlik etmiştir. Son olarak yorumlama ve raporlama düzeyinde birleştirme, birleştirilmiş görseller (*joint displays*) ile gerçekleştirilmiştir. Birleştirilmiş görseller (Toraman, 2021), nitel ve nicel sonuçlardan elde edilen bilgilerin sunulmasından öte, yeni anlayışlar ortaya çıkarmak için verilerin görsel bir araç ile bir araya getirilerek birleştirilmesidir (Fetters vd., 2013; Guetterman vd., 2015). Birleştirilmiş görsellerde veriler bir şekil, tablo, matris ya da grafik içerisinde organize edilebilir (Fetters vd., 2013). Bu çalışmada nitel tema ve alt temaları, geliştirilen anket soruları ile eşleştiren birleştirilmiş görsel olan bir tablo ile yöntem bölümünde sunulmuştur (Fetters & Tajima, 2022). Nitel ve nicel araştırmalardan elde edilen bulguların, ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmesi ile ilgili nasıl bir anlayış sağladığını ortaya koymak için bulgular bölümünde bir tablodan yararlanılmıştır (Fetters & Tajima, 2022; Bkz. Şekil 2 ve Tablo 2).

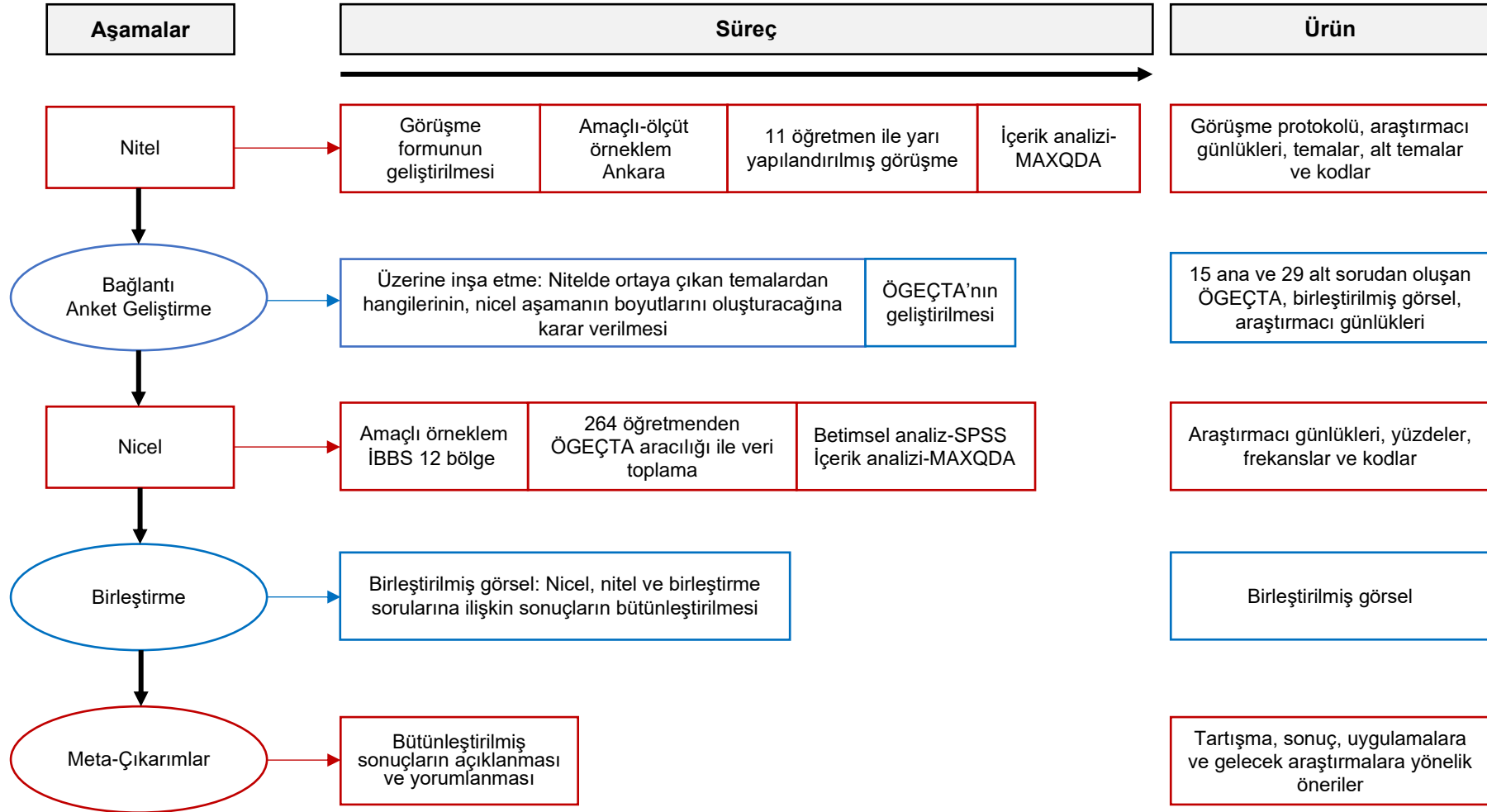
Tablo 2

Birleştirme Düzeyleri ve Teknikleri

Birleştirme Düzeyi	Birleştirme Tekniği
Tasarım	Keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni
Yöntem	Üzerine inşa etme
Yorumlama ve raporlama	Birleştirilmiş görseller

Şekil 2

Keşfedici Sıralı Karma Yöntem Araştırması Süreç Diyagramı



Karma Yöntem Araştırması Geçerlik ve Güvenilirlik (Legitimation)

Karma yöntem araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik için çeşitli bakış açıları bulunmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Karma yöntem araştırmalarının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin ilk tartışmalar, nitel ve nicel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğine çalışmak üzerinedir (Tashakkori & Teddlie, 1998). Ancak son zamanlarda karma yöntem araştırmalarına özgü, yöntemin birleştirme yönüne odaklanan geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin tartışmalar ortaya çıkmıştır (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu araştırmada Onwuegbuzie ve Johnson (2006) tarafından geliştirilen ve onaylama (*legitimation*) olarak adlandırılan bakış açısı temel alınarak karma yöntem araştırmasının geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Buna göre, karma yöntem araştırmalarına özgü kalite sorunlarının çözümüne odaklanan dokuz strateji bulunmaktadır (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Kalite ölçütlerini sağlamak için araştırmacılar, dokuz stratejiden çalışmanın desenine ve amacına uygun olan strateji/leri kullanmaktadırlar (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Bu araştırmada keşfedici sıralı karma yöntem araştırmasının kalite ölçütlerini sağlamak için çalışmanın desenine ve amacına uygun olan iki strateji kullanılmıştır.

- Zayıf yönlerin en aza indirilmesi (*Weakness minimization legitimation*): Bu stratejide araştırmacı bir yöntemin zayıf yönlerini, diğer yöntemin güçlü yönleri ile telafi etmek için bilinçli ve dikkatli bir şekilde değerlendirme ve planlama yapmaktadır (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Bu araştırmada ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda nasıl temsil edildiklerinin keşfedilmesi için nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırmaların bir zayıf yönü, doğası gereği sonuçlarının genellenememesidir. Gerçekleştirilen nicel araştırma ile nitel sonuçların, genellenebilirliği için çalışılmış ve nitel araştırmanın zayıf yönü, nicel araştırma ile azaltılmıştır. Nitel ve nicel aşama bulgularının birleştirilmesi ve yorumlanması, bu bakış açısına göre gerçekleştirilmiştir.
- Çoklu geçerlik (*Multiple validities legitimation*): Bu stratejide, çalışmada kullanılan tüm araştırma stratejilerinin ne ölçüde kullanıldığı ayrıntılı olarak açıklanmaktadır

(Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Bu araştırmada nitel aşamanın inandırıcılık ve nicel aşamanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin ayrıntılar, ilgili bölümlerde oldukça açık bir Şekilde açıklanmıştır. Ayrıca nitel aşama ile nicel aşamanın bağlantısı, nicel ve nitel sonuçların birleştirilmesine ve yorumlanmasına ilişkin süreçler ayrıntılı olarak raporlanmıştır.

Birinci Aşama: Nitel Araştırma

Katılımcılar

Nitel bölümün katılımcılarını Ankara'daki resmî anaokullarında ve anasınıflarında çalışan, daha önce veya araştırma verilerinin toplandığı dönemde, sınıfında özel gereksinimli tanısı olan ocuk/lar bulunan 11 okul öncesi ğretmeni, araştırmacı ve  inandırıcılık komitesi yesi oluşturmaktadır.

Katılımcı ğretmenlerin Belirlenmesi

Nitel araştırmaların amacı, bulguları bir popülasyona genellemek değil, bir fenomeni derinlemesine araştırmaktır. Bu nedenle araştırmacı, araştırmak istediği popülasyonun özelliklerini belirler ve belirlediği özelliklere sahip katılımcıları amaçlı Şekilde birey veya grup olarak seçer (Creswell, 2015; Johnson & Christensen, 2014). Amaçlı rnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen olgu veya olayların derinlemesine incelenmesine fırsat vererek bunları keşfetmek ve açıklamak için yararlıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). G olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmelerinin keşfedilmek istendiği nitel aşama için katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden lt örnekleme ile belirlenmiştir. lt örneklemede, araştırmacı tarafından oluşturulan veya hazır bir lt listesi kullanılarak lt karşılayan durumlar araştırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmanın katılımcıları da şitli ltleri karşılamalıdır. Bunlar;

- Öğretmenlerin okul öncesi ğretmeni olması

- Öğretmenin Ankara'da bulunan resmî anaokullarında veya anasınıflarında görev yapması
- Öğretmenin araştırma verilerinin toplandığı dönemde veya daha önceki sınıflarında ÖG olan çocuk bulunması
- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmasıdır.

Çalışmada başkent Ankara'daki anaokullarında ve anasınıflarında çalışan benzer özelliklere sahip öğretmenlere ulaşılması planlanmıştır. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgilere ilerleyen bölümlerde yer verilmiştir. Araştırmacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi programında doktora öğrencisidir. Araştırmacı belirlenen ölçütleri karşılayan okul öncesi öğretmenlere ulaşabilmek için, aynı programa devam eden lisansüstü öğrencilere telefon yolu ile ulaşmıştır. Öğrenciler, araştırmaya katılım ölçütleri konusunda bilgilendirilmiş ve ölçütleri karşılayan öğretmenleri araştırmacıya yönlendirmeleri istenmiştir. Yönlendirilen öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve inandırıcılık komitesi toplantısında 11 okul öncesi öğretmenin verisinin yeterli olduğuna karar verilmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 21, 26.06.2022).

Öğretmenler

Araştırmanın gizliliği ve etik ilkeler göz önünde bulundurularak katılımcı öğretmenlerin gerçek isimleri gizli tutulmuştur (Johnson & Christensen, 2014). Her bir öğretmene farklı bir isim verilerek raporlama süresince bu isimler kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri*

Adı	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyim Yılı	Çalıştığı Okul Türü	Sınıfındaki ÖG Olan Çocuğun Tanısı**	Daha Önce Çalıştığı Çocukların Yetersizlikleri**
Nil*	Lisans	12	Resmî Anaokulu	Otizm	Otizm
Seher	Lisans	13	Resmî Anasınıfı		Otizm
Deniz	Yüksek Lisans	20	Resmî Anasınıfı	Otizm	Fiziksel yetersizlik, dil konuşma bozukluğu
Sahra	Lisans	10	Resmî Anasınıfı		Down sendromu, dil konuşma bozukluğu, Zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği
Özge	Lisans	10	Resmî Anasınıfı		Otizm, gülen çocuk sendromu, Down sendromu
Zeynep	Yüksek Lisans	10	Resmî Anaokulu		Zihinsel yetersizlik, dil konuşma bozukluğu, fiziksel yetersizlik, serebral palsi
Erva	Lisans	9	Resmî Anaokulu	Üstün yetenekli, görme yetersizliği	Otizm, dil konuşma bozukluğu, zihinsel yetersizlik
Cansu	Yüksek lisans	7	Resmî Anaokulu		Dil konuşma bozukluğu, otizm
Ayşegül	Lisans	10	Resmî Anasınıfı		Fiziksel yetersizlik, dil konuşma bozukluğu, zihinsel yetersizlik
Selin	Yüksek lisans	18	Resmî Anasınıfı	Dil konuşma bozukluğu	Down sendromu, otizm, dil konuşma bozukluğu
Beyza	Lisans	20	Resmî Anasınıfı	Dil konuşma bozukluğu	Down sendromu, zihinsel yetersizlik, dil konuşma bozukluğu

*Pilot çalışmaya katılan öğretmendir.

**Katılımcı öğretmenlerin beyanlarına göre.

Araştırmacı

Araştırmacı, 2017 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında lisans programını tamamlamıştır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi programında doktora eğitimine devam etmektedir. Doktora eğitimi esnasında “Nitel Araştırma Teknikleri” dersini almış, nitel

yöntemle yürütülen üç araştırmanın ve uluslararası bir projenin veri toplama araçlarını geliştirme, veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerine katılmıştır. Nitel çalışma sürecinde araştırmacı; katılımcı öğretmenleri belirlemiş, öğretmen görüşmelerini gerçekleştirmiş, inandırıcılık komitesi toplantılarına katılmış, verilerin analizini gerçekleştirmiş, yansıtıcı araştırmacı günlüklerini yazmış ve araştırmayı raporlamıştır.

Inandırıcılık Komitesi

Tüm araştırma süreci, erken çocukluk döneminde bütünleştirme, nitel ve nicel araştırmalar konusunda deneyimli bir araştırma ekibi tarafından, çalışmanın planlanan aşamaları temel alınarak gerekli görünen sıklıkla gerçekleştirilen değerlendirme toplantıları ile izlenmiştir. İnanırıcılık komitesi, yarı yapılandırılmış görüşme sorularına karar vermiş; görüşmelerin ve analizlerin teyit edilmesi süreçlerine katılmıştır. Tez izleme komitesi üyeleri olan Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu, Prof. Dr. Yıldız Uzuner ve Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu aynı zamanda araştırmacının inandırıcılık komitesi üyeleridir.

Araştırmacının danışmanlığını yürüten Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Programı emekli öğretim üyesidir. Erken çocukluk özel eğitimi ve bütünleştirme konuları üzerinde uzun yıllardır çalışmakta ve araştırmalar yapmaktadır. Bu çalışmadaki rolü, tüm araştırmacının planlanması ve yürütülmesi, tezin tüm bölümlerinin amaca ve alanyazına uygunluğunu teyit ederek rehberlik etmesi olmuştur.

Nitel araştırmalar üzerinde uzun yıllardır çalışan ve pek çok nitel çalışma yürüten Prof. Dr. Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümünde görev yapmaktadır. Bu çalışmadaki rolü, tüm nitel aşamanın araştırma sürecinin planlanması, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması süreçlerini teyit ederek rehberlik etmek olmuştur.

Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu, Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi ve Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürüdür. Erken çocukluk özel

eğitimi ile bütönlöştürme konularında araştırma projeleri ve yayınları bulunmakta, lisans ve lisansüstü düzeyde çeşitli dersler yürötmektedir. Bakkaloğlu'nun bu çalışmadaki rolü, tüm ara aşama ve nicel araştırma sürecinin planlanması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlama süreçlerine rehberlik ederek uzman görüşü sunmak olmuştur.

Veri Toplama Teknikleri

Nitel veri toplama teknikleri; araştırmacı günlükleri, saha notları, görüşmeler, kontrol listeleri, ölçekler, anketler, çocuk ürünleri, konferanslar, fotoğraflar, videolar, web sayfaları ve resmî belgeleridir (Yıldırım & Şimşek, 2021). ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmelerini araştırmak için dokümanlardan, yarı yapılandırılmış görüşme sorularından ve yansıtıcı araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır.

Doküman İncelemesi. Dokümanlar, araştırmalarda işlevsel olarak kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır (Creswell, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2021). Dokümanlara gazeteler, dergiler, programlar, yıllık raporlar, toplantı notları, kitaplar, yıllıklar, kişisel notlar, videolar ve reklamlar örnek olarak verilebilir (Creswell, 2015; Johnson & Christensen, 2014). Doküman incelemesi, araştırılan olgu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Doküman incelemesi, tek başına bir veri toplama tekniği olabildiği gibi diğer nitel tekniklerle birlikte kullanıldığında ek bilgi kaynağı olabilir (Johnson & Christensen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Diğer veri toplama teknikleri ile kullanıldığı durumlarda verilerin çeşitlendirilmesine katkı sağlayarak araştırmanın geçerliğini artıracaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu durumda, karmaşık veri analizine gerek bulunmayabilir çünkü dokümanlardan elde edilen veriler, gözlem veya görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek, sonuçlara alternatif açıklamalarda bulunmak ve yürötmek amacıyla kullanılmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Bu araştırmada doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış görüşmeleri ve yansıtıcı araştırmacı günlüğünü desteklemek amacıyla kullanılmıştır. MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013) ve ÖGTE görüşme sorularının hazırlanmasında bilgi kaynağı olarak kullanılmıştır. ÖGTE, ÖG olan çocukların sınıf materyallerindeki (kitaplar, posterler,

program, oyun materyalleri gibi) betimlemeler aracılığıyla okul ortamında nasıl temsil edildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Favazza vd., 2017). MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı'na Bakanlık web sayfasından, ölçme aracına ise Favazza ve diğerlerinin 2017 yılında yayınladıkları makaleden erişilmiştir. Paddy C. Favazza ile kişisel iletişim kurularak yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir (P.C. Favazza, kişisel e-posta, 29.03.2020).

Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü. Günlükler, araştırmacının açıklamalarını, görüşlerini, öğrendiklerini, yorumlarını, başarılarını ve başarısızlıklarını, düşüncelerini, planlarını ve stratejilerini kaydettiği yerdir (Johnson & Christensen, 2014; Patton, 2015). Günlükler, araştırmacının geçmişe yönelik analiz yapabileceği bir ürün özelliği taşımaktadır. Araştırmacının yazacağı yansıtıcı günlükler, araştırma sürecinin tamamına yönelik çeşitli ve zengin değerlendirme notları sağlayacak bir ürün niteliği taşımaktadır (Borg, 2001). Bu araştırmada araştırmacı tarafından tez danışmanı ve inandırıcılık komitesi ile gerçekleştirdiği toplantıların sonrasında, araştırmanın planlanma sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması ve pilot görüşmenin gerçekleştirilmesinde, öğretmenlerle gerçekleştirdiği görüşmelerin öncesinde ve sonrasında araştırma süreci ile ilgili tüm aşamalarda 28 adet 1319 satırdan oluşan 43 sayfa yansıtıcı araştırmacı günlüğü yazılmıştır. Tez danışmanı ve nitel araştırma uzmanı olan inandırıcılık komitesi üyeleri tarafından araştırmacının yazdığı günlükler, eş zamanlı olarak okunmuş ve görüş bildirilmiştir. Günlükler, raporlama sürecinde veri kaynağı olarak kullanılmıştır (Thorne, 2016). EK-A'da günlük örnekleri sunulmuştur.

Görüşme. Nitel araştırmalarda görüşmeler, araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Nitel görüşme, derinlemesine görüşme olarak da adlandırılmaktadır. Çünkü görüşmeler aracılığıyla bir konu hakkında katılımcıların düşünceleri, inançları, bilgileri, motivasyonları ve duygularıyla ilgili derinlemesine bilgi elde edilmektedir (Johnson & Christensen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Katılımcıların doğrudan gözlemlenemediği durumlarda görüşmeler, araştırmacıya yararlı bilgiler sağlar ve katılımcıların kişisel

bilgilerinin ayrıntılı olarak tanınmasına fırsat vermektedir (Creswell, 2015). Görüşmeler, yapısına ve görüşülen kişi sayısına göre türlere ayrılmaktadır. Görüşmeler, alanyazında görüşülen kişi sayısına göre birebir ve odak grup görüşmeleri olarak adlandırılmakta (Creswell, 2015), yapısına göre ise yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak yer almaktadır (Ekiz, 2015; Glesne, 2011; Merriam & Tisdell, 2016).

Bu araştırmada katılımcı öğretmenler ile doğrudan ve katılımcı hakkında çeşitli bilgilere ulaşmak için birebir görüşme tercih edilmiştir. Eğitim araştırmalarında yaygın bir yaklaşım olan birebir görüşmede araştırmacı, aynı anda yalnız bir katılımcıya soru sorar ve katılımcının yanıtlarını kaydeder (Creswell, 2015). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çünkü yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşme esnasında uzmanlar tarafından geçerliği sağlanmış soruların görüşmecinin yanıtına göre yeniden şekillenmesine, sıralarının değiştirilmesine ve yeni soruların eklenmesine fırsat veren esnek bir yapıya sahiptir (Glesne, 2011). Aynı zamanda katılımcıların yanıtlarını zenginleştirmek için görüşme esnasında araştırmacının örnek ve açıklama istemesine fırsat vermektedir (Ekiz, 2015).

Görüşme Sorularının Hazırlanması

Araştırmacı tarafından ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda ve okullarda temsil edilme düzeylerinin keşfedilmesi amacıyla; konuya ilişkin alanyazın çalışmalarına, ilgili belgelere ve araştırmacının nitel bölümünün amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formda ÖG olan çocukların sınıf materyallerindeki (kitaplar, posterler, program, oyun materyalleri gibi) betimlemeleri, öğretmenlerin programlarında ÖG olan çocukların temsil edilmesine yer verme durumları, okullarında ve sınıflarında ÖG olan çocukların temsil edilmesine yönelik yapılan etkinlikler ile öğretmenin ÖG olan çocuklara yönelik görüşlerine ve temsil edilmesine ilişkin sorular yer almıştır.

Nitel araştırmalarda görüşme soruları, açık ve kapalı uçlu (Johnson & Christensen, 2014; Creswell, 2015) ile dolaylı sorulardan (Yıldırım & Şimşek, 2021) oluşabilmektedir.

Kapalı uçlu sorular, alanyazında yer alan teori ve kavramları desteklemek için yararlı bilgiler sağlarken; açık uçlu sorular, araştırmacı tarafından kapalı uçlu yanıtların keşfedilmesine fırsat verir (Creswell, 2015). Dolaylı sorular, bir konuya doğrudan atıfta bulunulmadan sorulan sorulardır ve incelenmek istenen konu, katılımcıların yanıtlarına göre sorgulanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşme formunda hem açık ve kapalı uçlu hem de dolaylı sorular kullanılmıştır. Konunun bilgi ve beceriye yönelik soruları, öğretmenlerin deneyimleri ile ilişkilendirilerek sorulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2021). Hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular, tez danışmanı ile yapılan toplantılar ve tez danışmanının geri bildirimine göre güncellenmiştir. Daha sonra görüşme soruları, inandırıcılık komitesi üyesi nitel araştırma uzmanı tarafından araştırma deseni ve tekniğin özelliklerine göre incelenmiştir. Nitel uzmandan inandırıcılık komitesi toplantısında geri bildirim alınmıştır (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 7, 26.11.2020). Son olarak araştırmacı ve tez danışmanı tarafından görüşme sorularında ilgili düzenlemeler yapılmış ve pilot görüşme süreci ile devam edilmiştir.

Pilot Görüşmenin Gerçekleştirilmesi. İyi soru yazmak, dinamik bir süreçtir. Bu nedenle araştırmacının ilgili alanyazın ve araştırma soruları arasında etkili bir etkileşim oluşturması ve hazırladığı soruları sürekli olarak geliştirmesi önerilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Hazırlanan görüşme sorularının, araştırmacının hedef katılımcılarından bir grup bireyle yapılacak olan pilot çalışmada deneyerek gerekli değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Glesne, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2021). Alanyazın, araştırma soruları ve araştırmacının amacına uygun olarak hazırlanan görüşme soruları kullanılarak, katılımcı ölçütlerini karşılayan Nil Öğretmen ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin gerçekleştirildiği dönemde Nil Öğretmen, meslekte on ikinci yılını çalışmaktadır. Muğla Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı lisans mezunudur. Altı yıldır Ankara'da yer alan resmî bir anaokulunda göre yapmaktadır. Sınıfında otizm tanısı olan bir çocuk bulunan öğretmen, daha önceki yıllarda da sınıfında otizm tanısı olan çocuk olduğunu belirtmiştir.

Nitel veri toplama süreci COVID-19 pandemi kısıtlamaları nedeniyle video konferans yazılımlarından bir olan Zoom kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nil Öğretmen ile telefon yoluyla irtibat kurularak görüşmenin zamanı belirlenmiştir. Nil Öğretmene görüşme öncesi soruları görmek isteyip istemediği sorulmuştur. Çünkü görüşme sorularının katılımcı tarafından daha önce görülmesi, görüşmenin daha güvenilir ve samimi şekilde gerçekleşmesine destek olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme gününden bir gün önce araştırmacı tarafından görüşme soruları, görüşme formunun giriş bölümü ve toplantının davet bilgileri Nil öğretmen ile paylaşarak soruları okumasının yeterli olduğu belirtilmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 9, 02.03.2022). Görüşme formunun giriş bölümündeki araştırmanın amacı ve süreci gibi bilgiler; öğretmenleri aydınlatmak, görüşmeye ısındırmak ve kendilerini rahat hissetmeleri için hazırlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmacı lisansüstü eğitimi esnasında aldığı nitel araştırma dersinde ve görevli olduğu projede öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirmiş ve görüşme süreciyle ilgili deneyim edinmiştir. Araştırmacının nitel araştırmalar konusundaki deneyimi ile tez danışmanı ve nitel araştırma uzmanı ile gerçekleştirilen görüşmeler göz önünde bulundurarak pilot görüşme herhangi bir sorun ile karşılaşılmadan tamamlanmıştır. Görüşme, video konferans yazılımının kayıt özelliği ile kaydedilmiştir. 42 dakika 31 saniye olan ses kaydı, tez danışmanı ve nitel uzman tarafından dinlenmiştir. Ertesi gün inandırıcılık komitesi toplantısında araştırmacıya görüşme soruları ile ilgili geri bildirim verilmiştir. Buna göre, görüşme formunun giriş bölümü kısaltılmış ve beş sorunun çıkarılmasına karar verilmiştir. Son olarak, gerçekleştirilen pilot görüşme verilerinin zengin bilgi içerdiği düşünülerek analize dâhil edilmesine karar verilmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 10, 10.03.2022). Araştırmacı tarafından güncel görüşme soruları kullanılarak asıl katılımcı olan Seher öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ses kaydı, tez danışmanı ve nitel uzman ile paylaşılmıştır. Görüşmeden iki gün sonra gerçekleştirilen inandırıcılık komitesi

toplantısında sorularda ekleme veya değişiklik yapmanın gerekli olmadığına karar verilmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 12, 30.05.2022).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları. Nitel araştırmanın katılımcı öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları şunlardır:

1. Kendinizi mesleki açıdan tanıtır mısınız?
2. Sınıfınızdaki çocuklardan bahsedebilir misiniz?
 - Kaç çocuk var? Özelliklerini anlatabilir misiniz?
3. Sınıfınızı anlatır mısınız? Sınıfınızı nasıl düzenliyorsunuz?
4. Sınıfınızda hangi materyaller/oyuncaklar var?
 - Bunların özelliklerinden bahseder misiniz?
5. Sınıfınızda çocuk kitapları var mı? Bu kitaplar hangi konuları ele alıyor? Biraz anlatır mısınız?
6. Sınıfınızın duvarlarında veya panoda asılı olan görseller var mı? Neler var? Örnekler verebilir misiniz?
7. Sınıfınızın bir günlük eğitim akışı nasıl? Anlatabilir misiniz?
8. Sınıfınızdaki etkinlik planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz?
 - MEB Okul Öncesi Eğitimi Programındaki bireysel farklılıklara ilişkin kazanım göstergeler var mı? Hangi kazanım göstergeler var?
 - Bu kazanım göstergelerle ilgili nasıl etkinlikler planlıyorsunuz?
9. Sınıfınızda bireysel farklılıklara ilişkin etkinlikler yapıyor musunuz?
 - Neler yapıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?
10. A. Sınıfınıza çocuklarla etkinlik yapması ya da herhangi bir başka amaç için konuk davet ediyor musunuz?

- Kimleri davet ettiniz?

- Neler anlattılar?

B. Başarılı bilim insanı, sanatçı, sporcu vb. ünlüleri sınıfınızda tanıtıyor musunuz?

- Kimleri tanıttınız?
- Nasıl tanıttınız? Örnekler verebilir misiniz?

11. Sınıfınızda akademik ya da akademik olmayan etkinliklere katılmayan çocuklar oluyor mu? Sizce neden katılmıyorlar?

- Tüm çocukların etkin katılımlarını sağlamak için neler yapıyorsunuz?
- Katılımı az olan ya da katılmayan çocuklar için (Örneğin; özel gereksinimli olan çocuk) uyarlamalar/düzenlemeler yapıyor musunuz?
- Evet ise, neler yapıyorsunuz?

12. Sizce sınıfınızdaki tipik gelişen çocuklar, özel gereksinimli olan akranları hakkında neler biliyorlar?

- Sınıfınızda özel gereksinimli olan çocuğu/çocukları tanıtmak için neler yapıyorsunuz?

13. Sınıfınızda bireysel farklılıklardan (örneğin, özel gereksinimli olmaktan) söz ediyor musunuz? Neler söylüyorsunuz?

- Özel gereksinimli olan bireylerle ilgili belirli gün ve haftalarda özel etkinlikler yapıyor musunuz? Hem okulunuzda hem de sınıfınızda yaptıklarınızı anlatabilir misiniz?
- Hangi yetersizlikleri tanıtıyorsunuz?
- Okul genelinde özel gereksinimli olan çocuklara yönelik neler yapılıyor?

14. Tüm bu konuştuklarımız çerçevesinde sizce okulunuzdaki öğretmenler, özel gereksinimli olan çocuklarla ilgili genel olarak neler yapıyorlar?

15. Ekleme istediğiniz bir şey var mı?

16. Sizinle ilerleyen süreçte tekrar iletişim kurabilir miyim?

Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

Pilot çalışma dâhil olmak üzere 11 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeler, 28 Mayıs-10 Haziran 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin verdiği randevulara göre tamamlanmıştır. Görüşme ses kayıtlarının süresi, 30 ile 78 dakika aralığındadır. Araştırmacı tarafından tüm katılımcı öğretmenlerle görüşmeden bir gün önce görüşme soruları, görüşme formunun giriş bölümü ve video konferans yazılımının davet bilgileri paylaşılmıştır. Görüşmeden bir saat önce öğretmenlerden görüşme katılım teyidi, telefon mesajı yoluyla alınmıştır. Araştırmacı, görüşmeden 15 dakika önce video konferans yazılımının toplantı odasında hazır bulunmuştur. Öğretmenler toplantıya katıldıklarında kısa süreli günlük sohbet edilmiştir. Böylece katılımcının rahatlaması ve karşılıklı güven ortamının sağlanmasına çalışılmıştır. Görüşmeye geçmeden önce gönüllü katılım formu, öğretmene okunarak gönüllülük onayı alınmış ve görüşmenin gerçekleştirilme süreci hakkında öğretmene bilgi verilmiştir. Ardından ses kaydı için izin alınmış ve öğretmenin hazır olduğunu söylemesi ile ses kaydına ve görüşmeye başlanmıştır. Tüm görüşmeler, bu aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir ve her bir öğretmene tüm sorular sorulmuştur. Görüşmenin akışına göre soruların sorulma sırasında değişiklikler yapılmıştır.

Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Ortam. COVID 19 pandemisinde uygulanan fiziksel mesafe gibi tedbirler nedeniyle birçok geleneksel veri toplama yöntemi uygulanamaz hale gelmiştir. Veri toplama yöntemine ilişkin verilecek karar, araştırılan olgunun yanı sıra araştırmacı ve katılımcı faktörlerinden etkilenmektedir (Sy vd., 2020). Teknolojik ilerlemeler, internet aracılı araştırma ile görüşmeyi kolaylaştırmaktadır (Deakin & Wakefield, 2014). Araştırmacıların, dijital teknolojilerdeki sürekli yenilik, kapasite çeşitliliği ve kullanıcı deneyimleri göz önüne alındığında, dijital ve çevrimiçi veri toplama yöntemlerini

kullanmaları teşvik edilmektedir (Archibald vd., 2019). Uzaktan veri toplamak, katılımcıların teknolojik cihazları ve yazılımları anlama ile kullanma becerilerine bağlıdır (Sy vd., 2020).

Video konferans yoluyla gerçekleştirilecek çevrimiçi görüşmeler; fiziksel olarak daha az hareketli, izole edilmiş veya savaş alanı gibi güvenlik endişelerinin olduğu tehlikeli bölgelerde yaşayan katılımcılara ulaşmak için değerlidir (Deakin & Wakefield, 2014). Araştırmacılar tarafından çevrimiçi görüşmeler için çeşitli video konferans yazılımları kullanılmaktadır (Archibald vd., 2019; Chapman & Rowe, 2002; Royal, 2008). Video konferans, birden fazla sözel ve sözel olmayan ipucuna, dilin kullanımına ve anında geri bildirim alınmasına ve verilmesine fırsat veren zengin bir görüşme ortamıdır (Sedgwick & Spiers, 2009). Aynı zamanda ses, video ve yazılı metin, beden dili ve yüz ifadesi gibi görsel veriler içeren gerçek zamanlı etkileşime izin vermektedir (Gillham, 2005; Lo Iacono vd., 2016).

Görüşmelerin video konferans yoluyla gerçekleştirilmesi için güvenilir bir yazılım, yazılıma düzenli erişim ve aşinalık gerekmektedir (Glassmeyer & Dibbs, 2012). Bu araştırmada araştırmacı tarafından görüşmelerin çevrimiçi yapılacağı bilgisi öğretmenlere verildiğinde öğretmenler, araştırmacı tarafından belirlenen Zoom yazılımının uygun olacağını söylemişlerdir. Çünkü COVID 19 pandemisi nedeniyle öğretmenler, eğitim süreçlerine araştırmacının belirlediği yazılımını kullanarak devam etmişlerdir ve her bir öğretmenin yazılıma erişimi ve aşinalığı bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi için Zoom yazılımı kullanılmıştır.

Archibald ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, genel olarak araştırmacılar ve katılımcılar için araştırmacının belirlediği Zoom, nitel görüşme yapmak için yararlı bir yazılımdır. Araştırmadaki katılımcıların çoğunluğu, görüşme yapmak için yüz yüze görüşme, telefon veya diğer video konferans yazılımlarına kıyasla bu araştırmada kullanılan yazılımı tercih etmiştir. Bu sonuçlar, belirlenen yazılımın kullanıcı dostu olduğunu ve farklı bağlamlarda çeşitli katılımcılarla kullanılma potansiyeli olduğunu göstermiştir. Çevrimiçi toplantı, grup mesajlaşması, güvenli oturum kaydı gibi özellikler

sunan iş birliğine dayalı bir video konferans yazılım programıdır. Bu yazılımın önemli bir avantajı, toplantıları üçüncü taraf yazılımlara ihtiyaç duymadan güvenli olarak kaydetme ve saklama özelliğidir. Böylelikle araştırma verilerinin hassas şekilde korunması sağlanabilmektedir. Aynı zamanda toplantıya katılım için şifre gerektiğinden üçüncü kişilerin görüşmeye katılmaları mümkün değildir. Şifre elde edilse dâhi katılımcı bekleme odasında kalacaktır. Böylelikle bu yazılım, görüşmenin gizlilik içerisinde yürütülmesine fırsat vermektedir (Lobe vd., 2020).

Bu araştırmada öğretmenlerin tamamından kendilerine uygun bir saatte görüşmenin yapılması için randevu talep edilmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin uygun saatlerine göre yazılımda toplantı oluşturulmuş ve katılım bilgileri öğretmenlere telefon mesajı yoluyla iletilmiştir. Planlanan saatte tüm öğretmenler, görüşme toplantısına katılmış ve katılımı ilgili teknik bir problem yaşanmamıştır. Ancak bir öğretmenin internet bağlantısı görüşmenin son dakikalarında kesintiye uğramıştır. Bu nedenle öğretmen görüşmeden ayrılıp tekrar bağlanmak durumunda kalmıştır (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 13, 01.06.2022). Öğretmenler, görüşmeye boş bir odadan katılmıştır ve araştırmacıya arka plandan herhangi bir ses gelmemiştir. Araştırmacının görüntüsünün arka planı tüm görüşmelerde beyaz bir zemindir. Böylelikle katılımcının araştırmacının kendisine odaklanması sağlanmaya çalışılmıştır (Lobe vd., 2020).

Nitel tüm görüşmeler, video konferans yoluyla yapılmıştır ve görüşmelerin gerçekleşmesini olumsuz etkileyecek herhangi bir durumla karşılaşılmamıştır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak, araştırmacı tarafından öğretmenler yönlendirilmemiş, irdeleme soruları sorulmuş, öğretmenlerden örnek istenmiş ve öğretmenler konuşmaya teşvik edilmiştir.

Görüşme Takvimi. 11 okul öncesi öğretmeni ile video konferans yoluyla gerçekleştirilen görüşmelerin sırası, tarihi, başlama ve bitiş saati ile süresi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4*Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Takvimi*

Sıra	Katılımcı Öğretmen	Tarih	Başlama ve Bitiş Saati	Süre
1	Nil*	02.03.2022	15.32-16.14.31	42 dk 31 sn
2	Seher	28.05.2022	20.58-21.53	55 dk
3	Deniz	30.05.2022	16.00-16.58	58 dk
4	Sahra	01.06.2022	22.40-23.51	71 dk
5	Özge	01.06.2022	20.25-21.36	71 dk
6	Zeynep	04.06.2022	21.48-22.45.50	57 dk 50 sn
7	Erva	06.06.2022	19.26-20.27.11	61 dk 11 sn
8	Cansu	06.06.2022	21.03-21.34	31 dk
9	Ayşegül	09.06.2022	14.49-15.19	30 dk
10	Selin	09.06.2022	15.39-16.57	78 dk
11	Beyza	09.06.2022	16.29-17.06.24	37 dk 24 sn

*Pilot çalışmaya katılan öğretmendir.

Verilerin Analizi

Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel verilerin analizi, eş zamanlı veya farklı zamanlarda gerçekleştirilebilir (Creswell & Plano Clark, 2018; Johnson & Christensen, 2014). Keşfedici sıralı karma yöntem deseni ile yürütölen bu araştırmada, önce nitel verilerin analizi yapılmıştır. Nitel veri analizi, verilerden anlam çıkarma sürecidir. Bu süreç katılımcıların söylediklerini, araştırmacının gördüklerinin ve okuduklarının birleşimini, verilerin azaltılmasını ve yorumlanmasını içermektedir (Merriam & Tisdell, 2016). Nitel veri analizinde tek bir analiz yolu yoktur ve analiz süreci eklektiktir (Creswell, 2015). Okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmesinin keşfedildiği nitel aşamanın analizinde, içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin amacı, verilerin açıklanması için kavramları ve ilişkileri belirlemektir (Yıldırım & şimşek, 2021). İçerik analizi, verilerin derinlemesine analizi ile önceden belirgin olmayan boyutların ve temaların ortaya çıkmasına fırsat vermektedir. Bunun için birbirine benzeyen veriler, kavramlar ve temalar bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım & şimşek,

2021). Bu çalışmada veri analizi, Creswell (2015) ile Yıldırım ve Şimşek'in (2021) belirttiği temel basamaklara göre gerçekleştirilmiştir. Ancak her zaman bu basamaklar sırası ile ilerlemeyebilir. Çünkü nitel araştırmalar yorumlayıcı olduğu için araştırmacı, veri analiz sürecine kendi bakış açısını getirebilir (Creswell, 2015). Nitel verilerin analizi süreci şunlardır (Bkz. Şekil 3):

1. Verilerin analiz için hazırlanması

- Ses kayıtları, araştırmacının kendi bilgisayarında yer alan dosyada gruplanarak numaralandırılmıştır (Creswell & Poth, 2018). İnanırcılık komitesi toplantısında ses kayıtlarının yazıya dökümü yapılmadan bilgisayar tabanlı nitel veri analiz yazılımı kullanılarak analizlerin yapılma kararı verildiği için temsil edici bölümlerin yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 12, 30.05.2022). Creswell'e göre (2015), ses kayıtlarının dökümü yapılmadan kayıtlar dinlenebilir ve görüşmelerin bazı bölümlerinin dökümü gerçekleştirilir. Araştırmacı, çalışmanın akışını hızlandırmak için ses kaydı analizini tercih etmiştir. Araştırmacı tarafından ses kaydı analizi yapan bilgisayar yazılımı araştırılmış ve üç farklı yazılımın deneme sürümlerine erişilmiştir. Araştırmacı tarafından yazılımlar incelenmiştir. Kullanımı kolay olduğu ve eğitici videoları bulunduğu için MAXQDA programı tercih edilmiştir. MAXQDA Pro 2020 (20.4.0) paket programı edinilmiştir.
- Dosyalanan görüşmelerin ses kayıtları ve araştırmacı günlükleri programa yüklenerek analize hazır hale getirilmiştir. Nitel veri analizi yapan yazılım kullanılarak veri analizinde harcanacak zaman ve enerjinin azaltılması; kodların saklanması ve düzenlenmesi, kodlar aracılığıyla veri dosyasında tarama yapmanın kolaylaştırılması amaçlanmıştır (Creswell, 2015; Merriam & Tisdell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021). Kodlar MAXQDA programı tarafından değil, araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Çünkü nitel veri analizine uygun bilgisayar programları, kodları oluşturmaz (Merriam & Tisdell, 2016). MAXQDA programında bulunan dört pencere

şunlardır: Belge sistemi, belge tarayıcı, kod sistemi ve geri çağrılar bölümler. Kod sistemi, araştırmacının kodların düzeyini belirleyerek sıralamasına izin vermektedir.

2. Verilerin kodlanması

- Verilerin kodlamasına geçilmeden önce genel bir kavramsal yapı hazırlanmıştır. Bu yapı, MAXQDA programının kod sistemine eklenmiştir. Böylelikle genel bir çerçeve içerisinde kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Yani oluşturulan kavramsal yapıya göre ses kayıtlarının kodlanması yapılmıştır. Ancak kodlama esnasında ortaya çıkan yeni kodlar, listeye eklenmiş veya eski kodlar yeni kodlara göre değiştirilip, dönüştürülmüştür (Johnson & Christensen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021).
- Kodlamada verilerin açıklanması için veriler, anlamlı bölümlere ayrılarak semboller, açıklayıcı kelimeler veya kategori isimleri ile etiketlenir (Creswell, 2015; Johnson & Christensen, 2014). Kodlama sürecinde ses kayıtları incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Bölümlerin kavramsal olarak ne ifade ettiği anlaşılmaya çalışılmıştır ve adlandırılmaları yapılmıştır. Tüm verilerin kodlanması esnasında araştırmacının amacı ve problemleri ile görüşme soruları göz önünde bulundurularak geçerli sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır (Creswell, 2015; Johnson & Christensen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021).

3. Temaların oluşturulması

- İlk aşamada oluşan kodlar, bir araya getirilmiş ve incelenerek benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde çalışılmıştır. Ortak noktası bulunan kodlar, bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Bu süreç tema, alt tema, kategori ve kod olmak üzere birkaç düzeyde devam etmiştir. Verilerin kodlanmasına geçilmeden önce hazırlanan kavramsal yapı, temaların oluşturulmasında yol gösterici olmuştur. Böylelikle oluşan temalarda yer alan kodların anlamlı bir bütün oluşturması üzerinde çalışılmıştır (Creswell, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu süreç, nitel veri analizinin kalbini temsil etmektedir (Creswell & Poth, 2018).

- Oluşan temalar ve kodlar, tez danışmanı ile paylaşılmıştır. Tez danışmanı kodların isimlendirilmesi ve temaların düzeyine ilişkin geri bildirimde bulunmuş; geri bildirimlere göre temalar düzenlenmiştir. Böylelikle toplam 13 temadan oluşan veri seti elde edilmiştir.
- Temalar, inandırıcılık komitesi üyelerine sunulmuştur (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 24, 03.07.2022). Komite üyelerinin her bir temaya ve alt temaya ilişkin yazılı görüşlerinin alınması için örnek bir veri seti oluşturulmuş ve komite üyeleri ile paylaşılmıştır. Paylaşılan veri setine her bir kodun ses kaydının transkripti de eklenmiştir. Hem alan uzmanı hem de nitel araştırma uzmanı olan komite üyeleri olumlu görüş bildirmiştir.
- Tez danışmanı 13 temadan oluşan veri setini tekrar incelemiş; geri bildirimleri sonrasında bazı temaların birleştirilmesi, bazı temaların çıkarılması ile tema sayısı azaltılmıştır. Böylelikle tez danışmanı ve araştırmacı veri setinin yedi temadan oluşan son haline karar vermişlerdir. Veri setinin son hali için inandırıcılık komitesi nitel uzmanından onay alınmıştır.
- İnanırıcılık komitesi toplantısında belirlenen her bir öğretmenin ses kaydını temsil eden bölümlerin ilgili dakikaları kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 12, 30.05.2022). Araştırmacı tarafından yazıya aktarılan dökümler, tez danışmanı ve inandırıcılık komitesi nitel uzmanı tarafından dinlenerek dökümlerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Ses kaydı ile döküm arasında yer alan farklılıklar ve eksiklikler belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından ilgili düzeltmeler yapılmış ve dökümler düzenlenerek son hale getirilmiştir.

4. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması

Bu aşamada elde edilen temalar ve kodlar tanımlanmış ve açıklanmıştır. Bunun için bazı kodlar tek bir kodda birleştirilmiş ve okuyucunun anlayacağı şekilde isimlendirilmiştir.

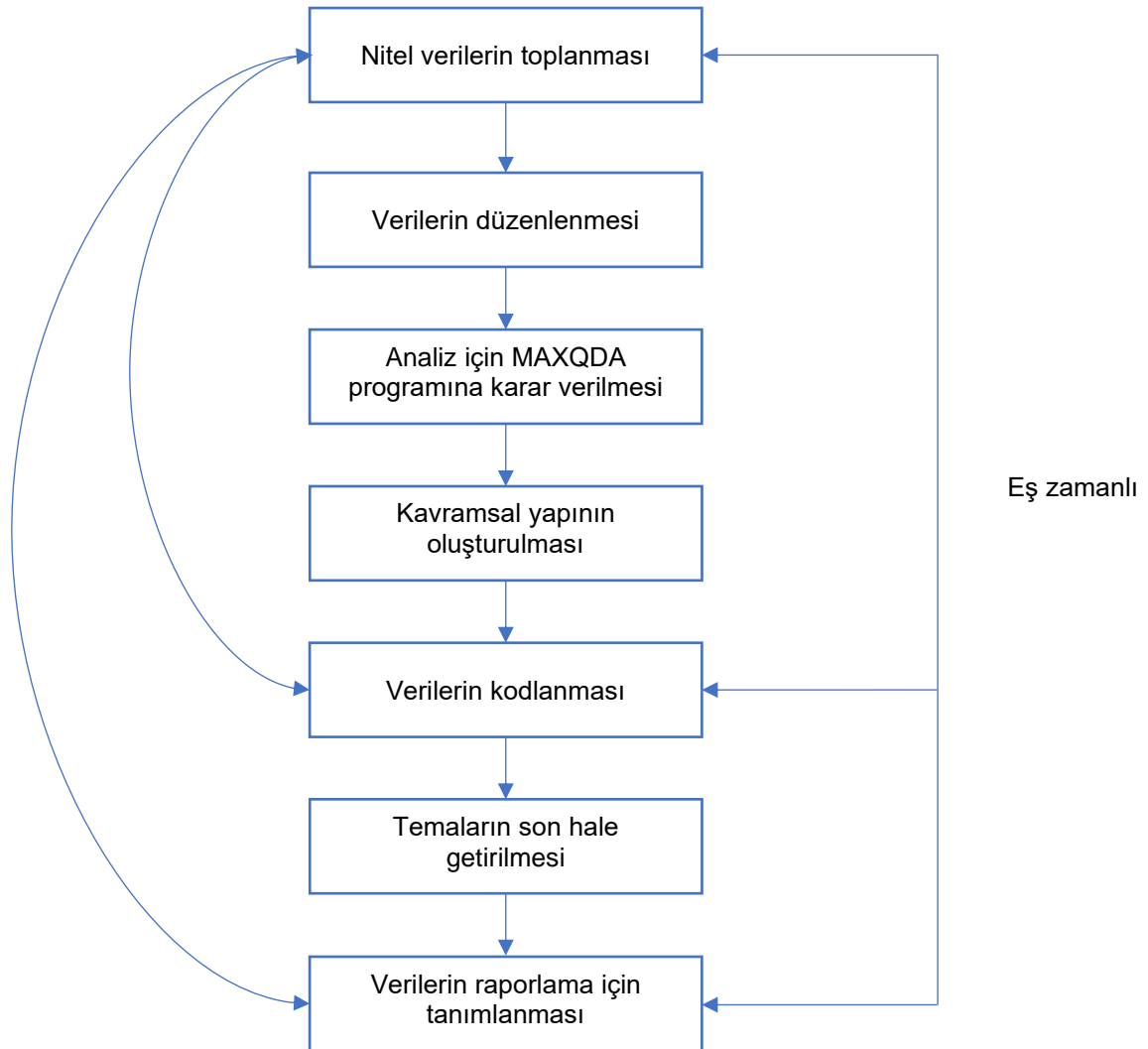
Böylelikle verilerin analizi tamamlanarak nitel aşamanın bulguları elde edilmiştir ve nicel aşama için geliştirilen anketin temaları oluşturulmuştur.

5. Bulguların yazımı ve yorumlanması

- Bu aşamada bulguların yazım şekline karar verilmiştir. Karma araştırmaların yazımı çeşitlik göstermektedir. Nicel ve nitel bölüm, iç içe yazılabileceği gibi bölümlere ayrılarak da yazılabilir (Johnson & Christensen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada bulgular; nitel bulgular, nicel bulgular, nitel ve nicel bulguların bütünleştirilmesi ile nicel ve nitel bulguların yorumlandığı tartışma bölümünden oluşmaktadır. Nitel bulgular, oluşan yedi tema çerçevesinde raporlanarak okuyucuya sunulmuştur. Bulgular, dökümlerden elde edilen doğrudan alıntılar ve örnekler ile desteklenerek yazılmıştır.
- Nitel bulgular bölümünde ayrıntılı olarak tanımlanan ve açıklanan veriler, araştırmacı tarafından alanyazın temelinde ve nicel bulgular da dikkate alınarak tartışma bölümünde yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda verileri toplayan ilk kaynak araştırmacı olduğu için görüş ve düşünceleri önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacı tarafından elde edilen verilere anlam kazandırılmış, temalar arasındaki ilişkiler açıklanmış ve sonuçların önemine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

Şekil 3

Nitel Veri Analiz Süreci Modeli (Creswell, 2015)



İnandırıcılık (Trustworthiness) Çalışmaları

İnandırıcılık çalışmaları; araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bulguların sunulması veya raporlanması süreçlerinin tamamını kapsamaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). Nitel araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için inandırıcılık (*credibility*), transfer edilebilirlik (*transferability*), güvenilebilirlik (*dependability*) ve onaylanabilirlik (*confirmability*) üzerine çalışılması gerekli görülmektedir (Christensen vd., 2014; Johnson & Christensen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). İnandırıcılık için

araştırmacı, çeşitli stratejiler ile bulguların doğruluğunu ve güvenilirliğini belirler (Creswell, 2015). Bu araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için alınan önlemler şunlardır (Creswell & Poth, 2018; Johnson & Christensen, 2014; Merriam & Tisdell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021):

- Araştırmacının kendisi hem bir veri kaynağı olmuş hem de tüm veri kaynaklarıyla etkileşim içerisinde bulunarak araştırmaya ilişkin düşüncelerini açıkça belirtmiştir. Bunun için yansıtıcı araştırmacı günlüğü tutulmuştur.
- Araştırmanın planlanması, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin analizi ve raporlanması süreçlerinin tamamı tez danışmanı ve inandırıcılık komitesi tarafından izlenmiş, teyit edilmiş ve araştırmacıya geri bildirimlerde bulunulmuştur.
- Belgeler, yansıtıcı araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veri çeşitleme (*triangulation*) yapılmıştır.
- Amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması, transfer edilebilirliğe katkı sağlamıştır.
- Görüşmelerin derinlemesine gerçekleştirilmesine çalışılmış ve veriler arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Aynı zamanda tutarlılığın sağlanması için araştırma soruları ile araştırma sürecinin ilişkisi sürekli kontrol edilmiştir.
- Hem verilerin toplanması hem de analiz edilmesi esnasında elde edilen tüm veriler, düzenli olarak dosyalanmıştır.
- Veriler, araştırmacı tarafından tez danışmanı ve nitel araştırma uzmanı ile tekrar tekrar incelenmiş ve verilere hâkim olunmuştur.
- Veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak raporlanmıştır.
- Veriler ayrıntılı sunularak betimlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Toplanan verilerden elde edilen bulgular hem alanyazın hem de birbiri ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Ara Aşama: Anket Geliştirme

Bu araştırmada ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmelerinin araştırıldığı nitel aşama bulgularının Türkiye örneğine genellenip genellenemeyeceğini araştırmak için araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Uluslararası alanyazında *questionnaire, test, instrument, scale, survey* olarak adlandırılan ölçme araçlarının Türkçe’de ölçek, test ya da anket olarak çeşitli isimlerle adlandırıldığı görülmektedir. Öğretmen görüşleri odaklı bir araştırma planlanması ve her soruya verilen yanıtların ayrı değerlendirilmesi nedeniyle bu çalışmada kullanılan araç, İngilizce’de *survey* olarak adlandırılan ölçme aracının karşılığı olarak “anket” kabul edilmiştir (E. Demir, kişisel e-posta, 02.06.2021).

Anketler aracılığı ile bireysel ve toplumsal bilgiler, duygular, değerler, tercihler ve davranışlar tanımlanır, karşılaştırılır veya açıklanır (Creswell, 2015; Fink, 2017; Fowler, 2014). Anket çalışmalarında genellikle evrenin her bir üyesi yerine evrenden seçilen bir örneklemden bilgi toplanır (Fink, 2017; Fowler, 2014; Saris & Gallhofer, 2014). Nitelikli bir anket araştırması örneklem, soruların geliştirilmesi ve veri toplama yöntemlerinin etkili şekilde bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Fowler, 2014). Anket soruları katılımcı ile araştırmacı arasındaki ilişkiyi oluşturmaktadır ve araştırmacı, yazılı sorular ya da sözcükler aracılığı ile katılımcı ile konuşur (Fowler, 2014). Anket soruları açık uçlu, çoktan seçmeli, likert tipi dereceleme, evet hayır gibi iki seçenekli gibi formlardan oluşabilir (Creswell, 2015; Fowler, 2014). ÖGEÇTA’nın geliştirilme sürecinde test ve anket geliştirme ile ilgili genel alanyazın incelenerek ilerlenmiştir (Creswell, 2015; E. Demir, kişisel e-posta, 02.06.2021; DeVellis, 2016; Fink, 2017; Fowler, 2014; Ruel vd., 2016; Saris & Gallhofer, 2014). Nitel aşamada yazılmaya başlanan yansıtıcı araştırmacı günlüklerine, anket geliştirme aşamasında da devam edilmiş; 6 adet 214 satırdan oluşan 7 sayfa günlük yazılmıştır. Araştırmacı nitel aşama bulgularından nicel aşamada araştırılacak olan temaların belirlenmesinde, anket sorularının geliştirilme sürecinde, anketin ön uygulamasının gerçekleştirilmesinde ve çalışma grubunun belirlenme sürecinde

araştırmacı günlüğü yazmıştır. Günlükler, raporlama süreci için veri kaynağı olarak kabul edilmiştir (Thorne, 2016). Anket geliştirme süreci altı aşamadan oluşmuştur.

1. Çalışmanın planlanması

- Araştırmanın evrenini resmî anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Anket çalışmasına katılacak öğretmenlerin belirlenebilmesi için katılımcı ölçütleri oluşturulmuştur. Katılımcı ölçütlerini belirlemenin amacı, zengin bilgiye sahip katılımcılardan veri toplamaktır.
- Anket uygulama yöntemi olarak, öz bildirim yolu ile katılımcıların anket sorularını yanıtlamaları ve bunu internet/bilgisayar aracılığı ile yapmalarına karar verilmiştir.

2. Nitel araştırma ile ilişkilendirilmesi

- Anket soruları hazırlanmadan önce, odak grup görüşmelerinin yapılması önerilmektedir (Fowler, 2014). Bu araştırma keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseniyle yürütülmesi ve nitel aşamada 11 öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmış olması nedeniyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmemiştir. Nitel sonuçlar, nicel aşamanın ve anket sorularını yazmanın temelini oluşturmuştur.
- Nitel görüşmelerde ortaya çıkan hangi temaların, nicel aşama için önemli olduğu belirlenmiştir. Yedi temadan altısının ÖG olan çocukların temsil edilme göstergelerinden olduğuna karar verilmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 29, 10.09.2022). Nicel aşamada araştırılmayacak olan “çocukların özellikleri” teması, sınıflardaki ÖG olan çocuklar hakkında genel bilgi vermektedir.
- Altı tema gruplanarak dörde düşürülmüştür. Anket ile araştırılacak dört tema; sınıfın çevresel özellikleri, sınıfın eğitim programı, okul genelinde ÖG olan çocuklarla yapılan çalışmalar ile tüm çocukların ve ÖG olan çocukların etkinliklere katılımıdır (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 29,10.09.2022). MEB Okul

Öncesi Eğitimi Programına ilişkin görüşler, sınıfa davet edilen ÖG olan konuklar ve çocuklara tanıtılan ÖG olan bilim insanı/sanatçı/sporcucu gibi ünlü kişiler ve bireysel farklılıklar temalarının doğrudan program ile ilişkili olması nedeniyle, eğitim programı teması altında toplanmıştır.

3. Soruların geliştirilmesi

- Belirlenen temalar çerçevesinde, alanyazın da dikkate alınarak çoktan seçmeli, evet hayır seçenekli ve açık uçlu sorular yazılmıştır. Araştırmacı ve tez danışmanı, bu süreçte soruların niteliği için çalışmıştır. Soruların akademik ifadeler içermemesine, tek amaca yönelik olmasına, katılımcıyı yönlendirmemesine ve kafa karıştırıcı, yoruma açık ve anlamı belirsiz soru olmamasına özen göstermişlerdir.
- Açık uçlu soruların az sayıda olmasına dikkat edilmiştir; çünkü öz bildirim yolu ile veri toplanan anketlerde, açık uçlu soruların yanıtları nitelikli veri sağlamayabilir (Fowler, 2014).
- Anket formunda yer alan sorular, bölümlere ayrılmıştır. Nitel aşamada ortaya çıkan temalar ve alt temalar, soruların anket formu içerisinde bölümlere ayrılmasına rehberlik etmiştir.
- Anketin yanıtlanma oranını artırmak ve daha nitelikli bilgi elde etmek için anket formunun kısa ve öz olmasına dikkat edilmiştir. Ancak çocukların etkinliklere katılımı temasına yönelik soruların açık mı yoksa kapalı uçlu mu yazmanın uygun olacağına karar verilememiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 29, 10.09.2022). Bu kararı vermek için, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan iki farklı form hazırlanmış ve iki öğretmenden bu formlara ilişkin görüş alınmıştır.

4. Öğretmen görüşlerinin alınması

- Anket formları iki öğretmene gönderilmiş; öğretmenlerden önce açık uçlu soruların yer aldığı formu, daha sonra kapalı uçlu soruların bulunduğu formu

yanıtlamaları istenmiştir. Soruları yanıtlarken süre tutmaları, anlamadıkları soruları ve neden anlamadıklarını, yanıtlamak için bilgiye ihtiyaç duydukları soruları ve hangi bilgiye ihtiyaç duyduklarını, yanıtları ile uyumlu olmayan çoktan seçmeli soruları ve açık uçlu ile çoktan seçmeli sorulara ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

- Öğretmenler, açık uçlu soruların olduğu formu ortalama 14 dakikada; kapalı uçlu soruların olduğu formu 17 dakikada tamamlamıştır. Öğretmenler, açık uçlu soruların, özel durumları açıklamaya fırsat verdiği için daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Hem anketin yanıtlama süresinin kısılması hem de öğretmenlerin açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan iki ankete yönelik görüşleri temel alınarak, etkinliklere katılım temasına ilişkin soruların açık uçlu sorulmasına karar verilmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 30, 15.09.2022). Anket formu, dil ve içerik açısından tekrar gözden geçirilmiş ve bir anket yönergesi hazırlanmıştır.
- Önceden görüş alınan öğretmenlerden farklı iki öğretmenden bir kez daha ankete ilişkin görüş alınmıştır (*Cognitive interviews*; Fowler, 2014). Öğretmenlere anketin son hâli verilmiş ve anketi yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin anketi yanıtlama sürelerini hesaplamış; anketin yanıtlanmasından sonra ise her iki öğretmen ile kısa birer görüşme yapmıştır. Öğretmenlere anlamadıkları sorular ve neden anlamadıkları, yanıtlamak için bilgiye ihtiyaç duydukları sorular ve hangi bilgiye ihtiyaç duydukları, yanıtları ile uyumlu olmayan sorular ve ankete ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler, anketi ortalama 12 dakikada tamamlamıştır. Öğretmenlerin iki çoktan seçmeli sorunun seçeneklerini benzer şekilde anlamadıkları görülmüş; bu seçenekler tekrar düzenlenmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 31, 23.09.2022).

5. Uzman görüşlerinin alınması

- İnanırcılık komitesi üyelerine anket formu gönderilmiştir. Üyeler, soruların önce evet-hayır sorusu olarak sorulmasını, evet ve hayır yanıtları için ayrı sorular yazılmasını; ayrıca sorulara evet yanıtını ve hayır yanıtını verenler için alt sorular hazırlanmasını önermişlerdir. Böylece, verilerin dijital ortamda toplanacak olması nedeniyle evet yanıtını verenler evet yanıtına, hayır yanıtını verenler de hayır yanıtına ilişkin alt soruyu ya da soruları görebileceklerdir. Bu öneriler uygun görülmüş; böylece daha çeşitli ve zengin bilgi elde edileceği düşünülmüştür (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 32, 27.09.2022). Uzmanların dil ve içeriğe ilişkin önerileri de dikkate alınarak anket üzerinde son kez düzenlemeler yapılmıştır.

6. Ön uygulamanın (pilot) gerçekleştirilmesi

- Ön uygulamanın amacı, anketin gerçek koşullarda nasıl gerçekleşeceği hakkında bilgi sahibi olmaktır (Creswell, 2015; Fowler, 2014; Ruel vd., 2016). Ön uygulama, dönüş oranını artırmaya destek olması nedeniyle, yeterince iyi ifade edilememiş sorular ile ilgili açıklamalar gibi güçlüklerin ortadan kaldırılmasını sağlamaktadır (Fink, 2017). Bu aşamada anket formu çevrimiçi ortamlardan Google Forms'a aktarılmıştır. Anket formunun ilk sorusu öğretmenin daha önce ve verilerin toplandığı dönemde ÖG olan çocuk ile çalışıp çalışmamasına ilişkindir. Anketin dijital formu, bu soruya hayır yanıtı veren öğretmenlerin ankette yer alan diğer soruları göremeyeceği şekilde düzenlenmiştir. Ankete 40 öğretmen erişim sağlamıştır. 19 öğretmenin sınıfında ÖG olan çocuk hiç bulunmadığı için ön uygulama dışında kalmışlardır. Örneklem ile benzer özelliklere sahip 21 okul öncesi öğretmeni ise ön uygulamaya katılarak anket formundaki soruları yanıtlamıştır (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 34, 30.09.2022).
- Anket formunun sonuna, öğretmenlerin sorulara ve ankete ilişkin görüşlerini belirtecekleri bir bölüm eklenmiş; ancak öğretmenler bu bölümde herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Araştırmacı ve tez danışmanı, öğretmenlerin yanıtları ile

soruların uyumunu ve anket formunun dil yapısını gözden geçirerek gerekli düzeltmeleri yapmışlardır (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 34, 30.09.2022).

Sonuç olarak dört bölümden oluşan ÖGEÇTA'da çoktan seçmeli, evet-hayır seçenekli ve açık uçlu olmak üzere 15 ana ve 29 alt soru (toplam 44) bulunmaktadır (Bkz. EK-B). Birinci bölüm sınıfın çevresel özelliklerine, ikinci bölüm eğitim programına ilişkin soruları içermektedir. Üçüncü bölümde, ÖG olan çocukların temsil edilmelerine ilişkin okul genelinde yapılan çalışmalar, dördüncü bölümde ise çocukların sınıf etkinliklerine katılımlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Nitel aşamada ortaya çıkan tema ve alt temalardan hangi soruların geliştirildiği Tablo 5'te birleştirilmiş görsel olarak sunulmuştur.

Tablo 5

Nitel Tema ve Alt Temaları, Geliştirilen Anket Soruları ile Eşleştiren Birleştirilmiş Görsel

Nitel Temalar	Nitel Alt Temalar ve Anketteki Soru Sayıları	Anket Bölümleri	Ana Anket Sorusu*
Sınıfın özellikleri	Materyaller/oyuncaklar ve özellikleri (3 soru) Resimli çocuk kitapları ve özellikleri (3 soru) Görseller ve özellikleri (3 soru)	Sınıfın çevresel özellikleri	Sınıfınızda bireysel farklılıkları yansıtan araç-gereç veya materyal var mı? Sınıfınızda bireysel farklılıkları konu alan çocuk kitapları var mı? Sınıf duvarlarınızda ya da panolarınızda bireysel farklılıkları yansıtan görseller var mı?
Okul Öncesi Eğitimi Programına ilişkin görüşler	Bireysel farklılıklara ilişkin kazanım-göstergeler (2 soru) Kazanımlara ilişkin etkinlikler (3 soru)	Eğitim programı	Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programında bireysel farklılıkları yansıtan kazanım-gösterge var mı? Sınıfınıza özel gereksinimli konuk davet ediyor musunuz? Sınıfınıza bilim insanı/ünlü/sanatçı/sporcucu gibi başarılı özel gereksinimli birey/leri tanıtıyor musunuz? Engelliler Haftası gibi özel günler dışında bireysel farklılıklara ilişkin etkinlikler yapıyor musunuz? Engelliler Haftası gibi özel günlerde sınıfınızda etkinlik yapıyor musunuz? Engelliler Haftasında sınıfınızda yetersizlikleri tanıtıyor musunuz?
Sınıfa davet edilen konuklar ve bilim insanı/sanatçı/sporcucu tanıtımı	Sınıfa davet edilen konuklar (3 soru) Bilim insanı/sanatçı/sporcucu tanıtımı (4 soru)		
Bireysel farklılıklar	Bireysel farklılıklara ilişkin etkinlikler (3 soru) ÖG olan bireylerle ilgili etkinlikler: Engelliler Haftası (3 soru) Tanıtılan yetersizlikler (3 soru)		
Çocukların katılımı	Katılmayan çocuklar (2 soru) Katılmama nedenleri (2 soru) Katılımı sağlama çalışmaları (4 soru)	Çocukların etkinliklere katılımı	Sınıf etkinliklerinize katılmayan çocuklar oluyor mu? Sınıfınızdaki özel gereksinimli çocuk eğitim uygulamalarınıza/etkinliklerinize katılıyor mu? Sınıfınızdaki çocukların etkinliklere aktif katılımını sağlamak için çalışmalar yapıyor musunuz? Sınıfınızdaki özel gereksinimli çocuk/ların etkinliklere aktif katılımını sağlamak için çalışmalar yapıyor musunuz?
Okulda yapılan çalışmalar	Okulda ÖG olan çocuklarla ilgili çalışmalar (6 soru)	Okul genelindeki çalışmalar	Okulunuzda Engelliler Haftası gibi belirli gün ve haftalar dışında özel gereksinimli çocuklar ilgili çalışmalar yapılıyor mu? Okul genelinde özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların etkileşimlerini geliştiren/teşvik eden bir program var mı?

*Ana sorulara verilen evet-hayır yanıtına göre, evet ya da hayır yanıtına ilişkin alt sorular sorulmaktadır.

İkinci Aşama: Nicel Araştırma

Çalışma Grubu

Bir anket çalışması olarak yürütülen nicel aşamanın amacı, nitel aşama bulgularının Türkiye'deki okul öncesi sınıflarına genellenip genellenemeyeceğini araştırmaktır. Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/21 (MEB, 2021) verilerine göre, Türkiye'deki resmî anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 64.862 okul öncesi öğretmeni bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Nicel araştırmanın çalışma grubu, nitel aşama ile benzer şekilde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir (Creswell, 2015; Fink, 2017; Johnson & Christensen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışma grubunun ölçütleri şunlardır;

- Katılımcıların araştırmanın nitel aşamasına katılmamış olmaları
- Katılımcıların okul öncesi öğretmeni olmaları
- Katılımcıların resmî anaokullarında veya anasınıflarında görev yapması
- Katılımcıların anket verilerinin toplandığı süreçte veya daha önceki sınıflarında ÖG olan çocuk bulunması
- Katılımcıların araştırmaya katılmaya gönüllü olmasıdır.

Anket çalışmalarında örnekleme büyüklüğü ile ilgili üç temel yanlış vardır (Fowler, 2014). Bunlar;

- Örnekleme, evrenin %1 ya da %5'lik bölümünü oluşturmalıdır.
- Belirli bir örnekleme büyüklüğü gereklidir. Örneğin, ulusal araştırmalar için 1500 katılımcı olması gerekliliği.
- Örnekleme, hata payına karar verilerek istatistiksel hesaplamalar ile bulunmalıdır.

Örnekleme büyüklüğünün belirlenmesinin ön koşulu, etkili bir planlama yapmaktır ve örnekleme büyüklüğünün nasıl olması gerektiğine ilişkin kesin bir yanıt bulunmamaktadır

(Fowler, 2014). Araştırmanın diğer bölümlerinin tasarımında olduğu gibi araştırmacılar, çalışmanın hedeflerini göz önünde bulundurarak örneklem büyüklüğüne karar vermelidir (Fink, 2017; Fowler, 2014). Bu çalışmada veri toplanacak katılımcıların çeşitliliğini ve örneklemin evreni temsil gücünü artırmak için (Fowler, 2014) verilerin toplanacağı illerin belirlenmesinde İBBS yararlanılmıştır. İBBS’de Türkiye’deki 81 il coğrafya, nüfus, bölgesel kalkınma, istatistiki göstergeler ve sosyo-ekonomik gelişmişlik kriterleri dikkate alınarak üç düzeye ayrılmıştır (Resmî Gazete, 22.09.2002). Düzey1’de 12 bölge, Düzey2’de 26 alt bölge ve Düzey3’te 81 il yer almaktadır (Resmî Gazete, 22.09.2002). Nicel aşamanın çalışma grubunun belirlenmesinde Düzey1’deki bölge sınıflaması kullanılmıştır. Düzey1’deki bölgeleri temsil eden bölgelerin belirlenmesinde Düzey2’deki illerden seçim yapılmıştır. Bu seçim için Düzey2’de yer alan 26 alt bölgede görev yapan öğretmenlerin sayısı Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/’21 temel alınarak hesaplanmıştır. Düzey1’de yer alan her bir bölgeye karşılık gelen Düzey2’deki alt bölgelerden öğretmen sayısı fazla olan alt bölgenin, Düzey1’deki bölgeyi temsil etmesine karar verilmiştir. 12 bölgeyi temsil eden ve öğretmen sayısı fazla olan 12 alt bölgeden veri toplamanın, ölçütleri karşılayan öğretmenlere ulaşmayı kolaylaştıracağı düşünülmüştür (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 33, 28.09.2022). Ancak Millî Eğitim İstatistikleri, öğretmenlerin şu an ya da daha önceki sınıflarında ÖG olan çocuklarla çalışıp çalışmama durumları ve hangi sınıflarda ÖG olan çocuk bulunduğuna ilişkin veri sunmamaktadır.

468 öğretmene anket bağlantısı ulaşılmış olmasına karşın 197 öğretmen, ÖG olan çocuklarla hiç çalışmadığı için anketi yanıtlayamamışlardır. Anketi tamamlayan 271 öğretmenden yedisinin katılım kriterlerine sahip olmadıkları, ikisinin meslek lisesi, birinin ortaokul, ikisinin de özel anaokulu öğretmeni oldukları belirlenmiştir. Bir öğretmenin özel eğitim anaokulunda ve bir öğretmenin ise özel eğitim ve rehabilitasyonda çalıştıkları görülmüştür. Sonuç olarak, anketi yanıtlayan 264 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı, anket yanıtları ile dönüş oranlarını incelemiş ve tez danışmanını bilgilendirmiştir. Tez danışmanı ile gerçekleştirilen görüşmede, anket

yanıtlarının çeşitliliği dikkate alınarak belirlenen ölçütleri karşılayan 264 öğretmenin yeterli olduğuna karar verilmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 35, 02.12.2022). Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 12 bölge sınıflamasına göre dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin 12 Bölge Sınıflamasına Göre Dağılımı

Sıra	Bölge	Evren*	Yüzde	Temsil Eden Alt Bölge	Örneklem	Yüzde
1	İstanbul	6671	10,3	İstanbul	27	10,2
2	Batı Marmara	2530	3,9	Balıkesir	11	4,2
3	Ege	9033	13,9	İzmir	32	12,1
4	Doğu Marmara	5863	9,1	Bursa	27	10,2
5	Batı Anadolu	5610	8,7	Ankara	29	11
6	Akdeniz	9577	14,8	Antalya	39	14,8
7	Orta Anadolu	3480	5,4	Kayseri	15	5,7
8	Batı Karadeniz	3782	5,8	Samsun	16	6,1
9	Doğu Karadeniz	2218	3,4	Trabzon	9	3,4
10	Kuzeydoğu Anadolu	2237	3,4	Erzurum	10	3,8
11	Ortadoğu Anadolu	3915	6	Van	14	5,3
12	Güneydoğu Anadolu	9946	15,3	Şanlıurfa	35	13,3
Toplam		64862	100		264	100

*Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/21 yılı istatistikleri temel alınarak resmî anaokullarında ve anasınıflarında çalışan toplam okul öncesi öğretmeni sayısı hesaplanmıştır (MEB, 2021).

Araştırmaya katılan 264 okul öncesi öğretmenin mesleki deneyim süresi, yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, görev yaptığı okulun türü, çalıştığı yaş grubu ve ÖG olan çocuğun yetersizliğine ilişkin bilgiler, Tablo 7'de sunulmuştur. Öğretmenlerin yaş ortalaması 34,8 ve ranj 21-57; mesleki deneyim süre ortalamaları ise 11,3 ve ranj 1-31'dir. Çalışma grubunun %95,5'i kadın, %82,2'si lisans mezunu, %54,5'i resmî anaokulunda görev yapmakta ve %48,1'i beş yaş grubundaki çocuklar ile çalışmaktadır. Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin %64'ü dil ve konuşma bozukluğu olan, %61,7'si otizm spektrum bozukluğu olan ve %40,9'u ise zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışmıştır. Öğretmenler en az görme yetersizliği olan

(%3,8) ve henüz tanı almamış çocuklarla çalıştıklarını (%6,8) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çalıştığı diğer ÖG olan çocuklar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), özel öğrenme güçlüğü, Rett sendromu ve Fragil X sendromu olan çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden çeşitli yetersizliklere sahip ÖG olan çocuklarla deneyimi olanlar bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma bozukluğu gibi farklı tanıları olan çocuklarla çalışma deneyimlerine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Özellikleri

Özellik		Ortalama	Ranj
Yaş		34,8	21-57
Mesleki Deneyim Süresi (Yıl)		11,3	1-31
		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	252	95,5
	Erkek	12	4,5
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	5	1,9
	Lisans	217	82,2
	Yüksek Lisans	41	15,5
	Doktora	1	0,4
Çalışılan Okul Türü	Resmî Anaokulu	144	54,5
	Resmî Anasınıfı	120	45,5
Çalışılan Yaş Grubu	3 Yaş	9	3,4
	4 Yaş	46	17,4
	5 Yaş	127	48,1
	6 Yaş	35	13,3
	Karma Yaş	47	17,8
Öğretmenlerin Çalıştığı ÖG olan Çocuklar	Dil ve Konuşma Bozukluğu	169	64
	Otizm Spektrum Bozukluğu	163	61,7
	Zihinsel Yetersizlik	108	40,9
	Duygusal ve Davranışsal Bozukluk	65	24,6
	Fiziksel Yetersizlik	61	23,1
	İşitme Yetersizliği	36	13,6

Üstün Yetenekli	22	8,3
Görme Yetersizliği	10	3,8
Tanısı Olmayan	18	6,8
Diğer	12	4,5

Veri Toplama Araçları

Nicel araştırmalarda veriler ölçekler, testler, kontrol listeleri, anket gibi araçlar ile toplanmaktadır (Creswell, 2015; Johnson & Christensen, 2014). Bu çalışmada ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda nasıl temsil edildiklerinin incelendiği nitel aşama bulgularının, Türkiye'deki okul öncesi sınıflara genellenebilirliğini araştırmak için geliştirilen anketten yararlanılmış ve yansıtıcı araştırmacı günlüğünün yazımına devam edilerek, 6 adet 259 satırdan oluşan 8 sayfa günlük yazılmıştır. Yansıtıcı günlük örneği EK-A'da sunulmuştur.

Özel Gereksinimli Çocukların Temsiliyeti Anketi (ÖGEÇTA). Bu araştırmada ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmelerinin araştırıldığı nitel aşama bulgularının Türkiye örneğine genellenip genellenemeyeceğini araştırmak için araştırmacı tarafından geliştirilen ÖGEÇTA kullanılmıştır. Anket geliştirme bölümünde ayrıntıları verilen anket, dört bölümde yer alan 15 ana ve 29 alt soru olmak üzere toplam 44 sorudan oluşmaktadır (Bkz. EK-B).

Veri Toplama Süreci

Anket aracılığı ile veriler, görüşme ve öz bildirim (*self-administered*) teknikleri ile toplanmaktadır (Fink, 2017; Fowler, 2014; Saris & Gallhofer, 2014). Görüşmeler, yüz yüze ya da telefon aracılığı ile gerçekleştirilirken; katılımcıların öz bildirim yoluyla yanıtlayacağı anketler posta, e-posta ya da çeşitli teknolojilerin kullanıldığı internet destekli araçlar ile katılımcılara ulaştırılmaktadır (Fowler, 2014). Anket verilerini toplamak için internet kullanımı, internete olan erişiminin artması ve örnekleme stratejilerinin gelişmesi ile hızla artmaktadır (Fowler, 2014). Verilerin nasıl toplanacağına, örneklemin özellikleri, araştırmacının konusu, anket sorularının özellikleri ve bütçeye göre karar verilmektedir (Creswell, 2015; Fowler, 2014; Saris & Gallhofer, 2014).

Bu araştırmada, nitel aşama ve n uygulama sürecinde öğretmenlerin bilgisayar becerilerinin anketi yanıtlamaya uygun ve internet erişimlerinin yeterli olduğu görüldüğü için anketin internet aracılığı ile ulaştırılmasına karar verilmiş (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 32, 27.09.2022), böylece fazla sayıda öğretmene ulaşmak ve dönüş oranını artırmak amacıyla internet etkin olarak kullanılmıştır (Fowler, 2014; Saris & Gallhofer, 2014). Aynı zamanda ÖGEÇTA'da yer alan sorular, öğretmenlerin öz bildirimine dayalı olarak yanıtlamaları için geliştirilmiştir. Fowler (2014) ğretmenlerin anketleri öz bildirim yoluyla yanıtlamalarının en uygun yöntem olduğunu, bu yöntemle yanıtlayıcının, sosyal olarak istenmeyen ya da olumsuz değerlendirilen bir özelliği ya da davranışı doğrudan araştırmacı ile paylaşmak zorunda olmadığını açıklar. Bu yöntemin bir diğer avantajı, soruları düşünmek ve yanıtları kontrol etmek için katılımcıya daha fazla zaman vermesidir (Fink, 2017; Fowler, 2014); bu nedenle öz bildirim dayalı anketlerde sosyal beğenirliğin düşük olması ve yanıtların güvenilir olması beklenmektedir (Fowler, 2014). Buna karşılık öz bildirim ile toplanan anket verileri, katılımcıların okuma ve yazma becerileri ile içsel motivasyonlarından etkilenebilir (Fowler, 2014). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yükseköğretim mezunu ve çalışmaya katılım konusunda gönüllü olmaları nedeniyle öz bildirim yolu ile anket verisi toplamak uygun görülmüştür.

Nitel aşama verileri, 01.10.2022-30.11.2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Öncelikle anket soruları, Web tabanlı yazılımlardan biri olan Google Forms'a aktarılarak paylaşılabilir bağlantısı alınmıştır. Web tabanlı yazılımlar, katılımcılar sorulara yanıt verdikçe diğer soruları katılımcılara gösteren gelişmiş anket tasarımlarına fırsat vermektedir (Couper, 2008; Ruel vd., 2016). Katılımcılar, kendileri ile ilgili olmayan soruları görmemekte ve yanıtlarını uygun şekilde işaretleyip işaretlemedikleri ile ilgili endişe duymamaktadırlar (Ruel vd., 2016). Web tabanlı anketler için katılımcıların anketin bulunduğu bağlantıya veya internet sitesine gitmeleri gerekmektedir (Ruel vd., 2016). Bu araştırmada Web tabanlı anket kullanmak, araştırmaya katılım ölçütlerini karşılayan öğretmenlerin anket sorularını yanıtlamasını ve katılımcıların kendileri için uygun olmayan soruları görmemesini

sağlamıştır. Ayrıca 12 İBBS bölgesinde görev yapan öğretmenlere ulaşmak için araştırmacının seyahat ihtiyacını ortadan kaldırmıştır (Pedersen & Nielsen, 2016). Web tabanlı anket ile okul öncesi öğretmenlerine ulaşmak için aşağıdaki adımlar takip edilmiştir (Araştırmacı Günlüğü 35, 24.09.2022):

- MEB'in web sayfasında e-posta adresi bulunan 12 ildeki tüm anaokullarına ve beşten fazla okul öncesi öğretmeni olan ilkokullara anket bağlantısı e-posta ile gönderilmiş; iki hafta sonra ise hatırlatıcı e-posta gönderilmiştir.
- Araştırmacının farklı bir proje kapsamında iletişimde bulunduğu ve e-posta adresi bulunan 47 okul öncesi öğretmenine anket bağlantısı gönderilmiştir.
- İki üniversitenin mezun grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri ile anket bağlantısı paylaşılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin katılımcı olduğu sosyal medya ve elektronik haberleşme gruplarında anket bağlantısı paylaşarak, her hafta hatırlatıcı mesaj gönderilmiştir.
- Dönüş oranının düşük olduğu illerde bulunan 59 okul telefon ile aranmış; 33 okul ile iletişim kurularak daha önce gönderilen e-posta hatırlatılmış ve okul yöneticilerine anket bağlantısı yeniden gönderilmiştir.
- 12 araştırma görevlisi ve 14 öğretmenden çevrelerindeki okul öncesi öğretmenlerine anket bağlantısını ulaştırmaları için destek istenmiştir.

Sonuç olarak, 468 öğretmene ulaşılmıştır ve araştırmaya katılım ölçütlerini sağlayan 271 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Dönüş oranı, veri toplama çabasını değerlendirmenin en önemli göstergelerinden biridir ancak standart kabul edilebilir dönüş oranı yoktur (Fink, 2017; Fowler, 2014). Dönüş oranı, ankete yanıt veren kişi sayısının ankete yanıt verebilecek uygun birey sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir (Fink, 2017). Bu araştırmada katılımcılara ulaşmak için yukarıdaki adımlar takip edilerek anket bağlantısı, toplam 5.760 okul öncesi öğretmenine ulaştırılmıştır (Yansıtıcı Araştırmacı

Günlüğü 35, 02.12.2022). Ancak bu öğretmenlerden hangilerinin ya da yüzde kaçının ÖG olan çocuk ile çalıştığı bilinmemektedir. Kaç öğretmenin ÖG olan çocuk ile çalıştığını belirlemek için ön uygulama ve asil uygulama verileri dikkate alınarak bir hesap yapılmaya çalışılmıştır. Ön uygulamada öğretmenlerin %47,5'i; asil uygulamada %42'si ÖG olan çocuklarla çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle 5.760 öğretmenin %63'ünün ÖG olan çocuklarla çalıştığı varsayılmıştır. Buna göre, 3628 okul öncesi öğretmeni anketi yanıtlamak için uygundur. 264 öğretmen ise anketi yanıtlamıştır. Buna göre dönüş oranı %7,2 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için, öncelikle anketten elde edilen veri seti incelenmiş ve anketi yanıtlayan öğretmenlerden, çalışmaya katılma ölçütlerini karşılamayanların yanıtları çıkarılmıştır. Sonra, kayıp veriler ve yanıtlanmayan sorular incelenmiştir (Fink, 2017). Web tabanlı anket ile yanıtlanmayan sorular önlenmiş; bu sayede öğretmenler, bir soruyu yanıtlamadan diğerine geçememişlerdir. Çoktan seçmeli ve evet-hayır seçenekli sorulara ilişkin veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) paket programına ve açık uçlu soruların verileri ise MAXQDA'ya aktarılmıştır. Verilerin, SPSS'e aktarılması için bir kodlama anahtarı geliştirilmiştir (Fink, 2017). Veriler aktarıldıktan sonra lisansüstü öğrenim gören ve SPSS bilen bir araştırmacı, verilerin doğru aktarılıp aktarılmadığını kontrol etmiş (Ruel vd., 2016); verilerin uygun aktarıldığına karar verilmiştir. Araştırma soruları dikkate alınarak SPSS'deki verilerin betimsel analizleri gerçekleştirilmiş ve raporlama için hazır hale getirilmiştir (Fink, 2017).

Ankette yer alan açık uçlu sorular ile toplanan verilerin içerik analizi MAXQDA aracılığı ile yapılmıştır. İçerik analizinin gerçekleştirilmesinde çalışmanın nitel aşamasındaki veri analiz adımları izlenmiştir. Araştırmacı, önce verileri kodlamış daha sonra birbirine benzeyen kodları bir araya getirerek alt temalar ve temaları oluşturmuştur (Creswell, 2015; Fink, 2017; Ruel vd., 2016). Tema ve alt temaların belirlenmesi sürecine, nitel aşamada ortaya çıkan kodlar, temalar ve alt temalar rehberlik etmiştir. Nitel ve nicel aşamada ortaya

çıkanlar karşılaştırılmış ve uyumlu olanlar, benzer ifadelerle sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmacının oluşturduğu kodlar, alt temalar ve temalar tez danışmanı tarafından teyit edilmiş ve incelenmiştir; araştırmacı tez danışmanının görüşlerine göre ilgili düzenlemeleri gerçekleştirilmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 37,17.01.2023).

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bir araştırmanın uygun, duyarlı, nitelikli ve yansız olması için geçerlik ve güvenirlik kritik öneme sahiptir (Ruel vd., 2016). Geçerli bir anket tutarlı, güvenilir bir anket ise doğru bilgi sunmalıdır (Fink, 2017). Dikkatli ve titiz tasarlanmış bir anket, geçerlik ve güvenirlğe katkıda bulunmaktadır (Fink, 2017; Ruel vd., 2016). Bu araştırmada hem geçerlik hem de güvenirlik için çalışılmış; geçerliğe ağırlık verilmiştir. Çünkü geçerli bir anket her zaman güvenilir değildir ancak güvenirlik bir anket her zaman geçerli değildir (Fink, 2017). Anket çalışmalarında, ölçüm ve tasarım geçerliği üzerinde çalışılması önerilmektedir. Ölçüm geçerliği (*measurement validity*) ölçme aracının özelliklerini, tasarım geçerliği (*design validity*) ise örneklem seçimi ve verilerin toplanma sürecini kapsamaktadır (Fink, 2017). Ayrıca kapsam hataları, örneklem hataları ve ölçüm hataları en aza indirilmelidir (Groves,1989). Keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni ile yürütülen bu araştırmanın nicel aşamasının geçerlik ve güvenirlğini sağlamak için aşağıda sıralanan çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Fink, 2017; Fowler, 2014; Ruel vd., 2016; Saris & Gallhofer, 2014):

- ÖGEÇTA'nın geliştirilme, örneklemin belirlenme, veri toplanma ve verilerin analizi süreçleri ayrıntılı ve titiz şekilde raporlanmıştır.
- Öz bildirim araçlarında araştırmacı, sorular ya da sözcükler aracılığı ile katılımcı ile konuşmaktadır. Bu nedenle nitelikli sorular, tutarlı ve doğru bilgi sunmaktadır. Araştırmacı, soruların tüm katılımcılar için aynı anlama gelmesi üzerinde çalışmıştır. Kafa karıştırıcı ve yoruma açık sorulardan, katılımcıların tanıdık olmadığı sözcükler ve teknik terimlerden kaçınılmıştır. Ölçüm hatasını azaltmak için açık, net ve anlaşılır sorular ve yanıt seçenekleri bulunan bir anket formu geliştirilmiştir.

- Anket sorularının temelini oluşturan nitel aşama bulguları, titizlikle incelenmiştir ve hangi soruların nasıl sorulacağına karar verilmiştir.
- Öğretmenlerden anket sorularına ilişkin görüş alınmıştır.
- Anket sorularının kapsamına ve örnekleme ilişkin uzman görüşü alınmıştır.
- Ön uygulama gerçekleştirilmiştir.
- Örnekleme hatasını en aza indirmek için evrenden mümkün olan en büyük çalışma grubu seçilmiştir.
- Yanlılığı (*bias*) önlemek için araştırmacı çalışma grubunu önceden kabul edilmiş ölçütlere göre (yansız) belirlenmiştir.
- Katılımcıların Türkiye'yi temsil etmesi için İBBS'deki bölgelerden oransal olarak benzer sayıda öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır.
- Öz bildirim ile veriler toplanmış; sosyal beğenirlik azaltılmış (sosyal olarak istenmeyen ya da olumsuz değerlendirilen durumlar doğrudan araştırmacı ile paylaşmak zorunda bırakılmadan, çevrimiçi veri toplanarak) ve geçerlik artırılmıştır.
- Analizi süreci, tez danışmanı tarafından teyit edilmiştir. Açık uçlu soruların analizi ile ortaya çıkan tema ve alt temalar, tez danışmanı tarafından incelenmiş ve geri bildirimde bulunulmuştur.

Araştırma Etiği

Araştırma etiği, araştırmacıların çalışmalarını etik çerçevede yürütmelerine rehberlik etmek için oluşturulmuş ilkelere (Johnson & Christensen, 2014). Nitel, nicel ve karma yöntem araştırmalarında uygulanması gereken çeşitli etik ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler şunlardır: Araştırmacının kendi yaptıklarını ve incelediklerini objektif olarak yansıtması için araştırma süresince bilinçli onay, dürüstlük ve gizlilik, özel hayata saygı duymak, katılımcının adil paylaşımında bulunmasını sağlamak, katılımcıya fiziksel veya psikolojik zarar vermemek, katılımcıyı aldatmamak ve yanıltmamaktır (Creswell, 2015; Creswell & Poth,

2018; Johnson & Christensen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada tüm etik ilkelere riayet edilmeye özen gösterilmiştir. Nicel, nitel araştırmalar ve keşfedici sıralı karma yöntem araştırması desenine yönelik yapılan etiğe ilişkin çalışmalar şunlardır:

- Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik izin (Bkz. EK-C) ve MEB'den araştırma izni (Bkz. EK-Ç) alınmıştır.
- Araştırma süresince katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, görüşme veya anket sorularına yanıt vermeme ve istedikleri an süreci sonlandırma haklarının olduğu yazılı ya da sözel olarak beyan edilmiştir.
- Hem nitel hem de nicel aşamada yer alan katılımcı öğretmenlerin, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını onaylamaları istenmiştir.
- Araştırmanın her aşamasında katılımcıların dini, etnik ve kültürel kimlikleri ile özel hayatlarına saygı duyulmuştur.
- Hem nitel hem de nicel aşamada elde edilen tüm veriler, araştırmacının bilgisayarında sadece araştırmacı tarafından bilinen şifreli bir dosyada saklı tutulmuştur. Böylelikle katılımcıların bilgileri ve araştırmanın verilerinin gizliliği sağlanmaya çalışılmıştır.
- Araştırmanın raporlanmasında katılımcıların isimleri gizli tutularak kod isim verilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin çalıştığı kurumlar ile sınıflarındaki çocukların bilgileri gizli tutulmuş ve raporlanmamıştır.
- Araştırma, katılımcılardan elde veriler doğrultusunda dürüst olarak raporlanmıştır.
- Araştırmanın planlanması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile araştırmanın yöntemi doğru şekilde açıklanmış; farklı araştırmacıların çalışmayı tekrarlayabilmesine ve geçerli sonuçlar bulabilmesine fırsat verecek şekilde raporlama gerçekleştirilmiştir.

- Çalışmanın tüm sürecinde intihal konularına dikkat edilmiş; yararlanılan kaynaklara atıf yapılmıştır.
- Araştırmacı, çalışma boyunca olan rolünü açık ve ayrıntılı olarak raporlamıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

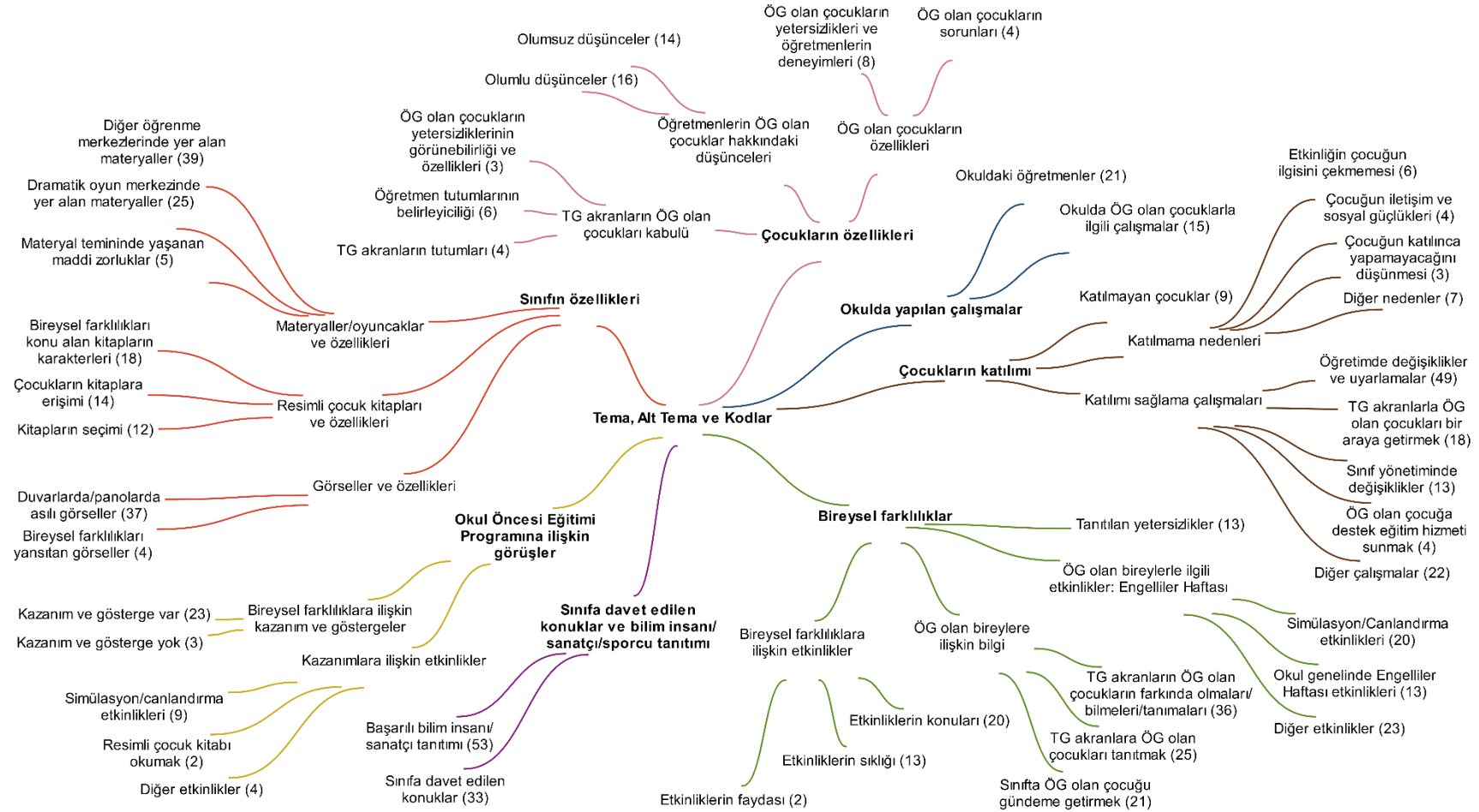
Nitel Bulgular

Nitel araştırmaların raporlanmasında standart bir format bulunmamaktadır (Johnson & Christensen, 2014; Merriam & Tisdell, 2016). Raporlamayı çeşitli stillerde yapmak mümkün olsa da yaratıcı yazım ile yapılandırılmış yazım arasında bir denge bulunması gerekmektedir. Aynı zamanda bulguların ikna edici, inandırıcı ve savunulabilir şekilde sunulması önemlidir (Johnson & Christensen, 2014). Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yanıtlarından oluşan yedi tema ve 19 alt tema çerçevesinde oluşan bulgulara yer verilmiştir (Bkz. Şekil 4). Bu temalar şunlardır:

- Çocukların özellikleri
- Sınıfın özellikleri
- Okul Öncesi Eğitimi Programına ilişkin görüşler
- Sınıfa davet edilen konuklar ve bilim insanı/sanatçı/sporcu tanıtımı
- Bireysel farklılıklar
- Çocukların katılımı
- Okulda yapılan çalışmalar.

Şekil 4

Nitel Araştırmanın Tema, Alt Tema ve Kodları

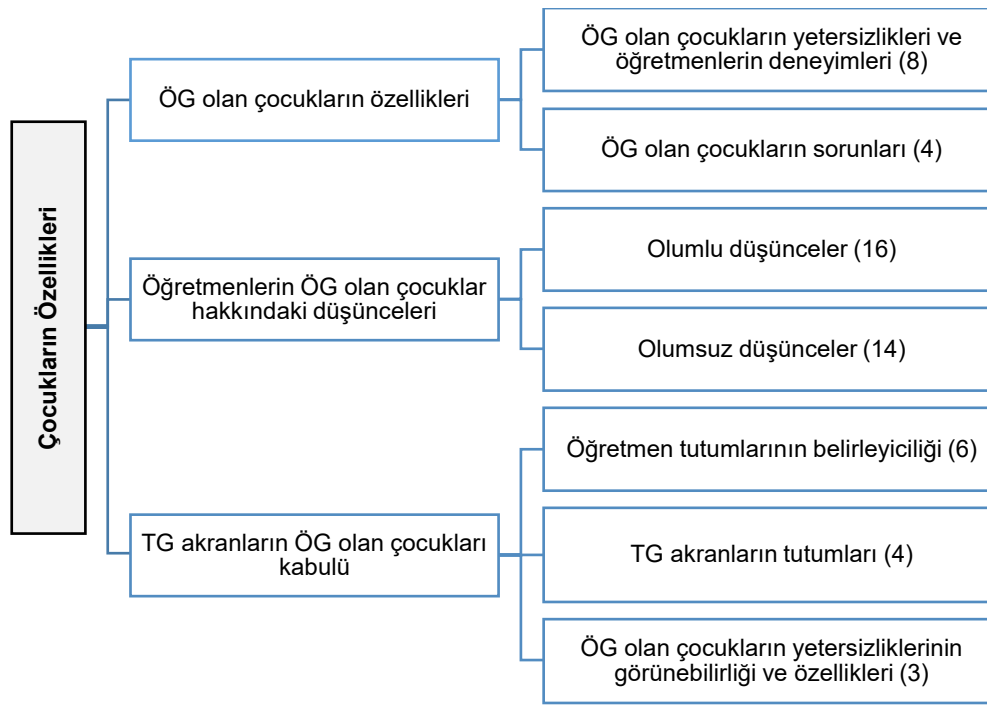


Çocukların Özellikleri

Çocukların özellikleriyle ilgili görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinden elde edilen üç alt tema şunlardır: ÖG olan çocukların özellikleri, öğretmenlerin ÖG olan çocuklar hakkındaki düşünceleri ve TG akranların ÖG olan çocukları kabulü (Bkz. Şekil 5).

Şekil 5

Çocukların Özellikleri Teması



ÖG Olan Çocukların Özellikleri. ÖG olan çocukların özellikleri şu başlıklardan oluşmaktadır: ÖG olan çocukların yetersizlikleri ve öğretmenlerin deneyimleri ile ÖG olan çocukların sorunları.

ÖG Olan Çocukların Yetersizlikleri ve Öğretmenlerin Deneyimleri. Aynı tanıya sahip ÖG olan çocukların kendi içerisinde farklı özelliklere sahip oldukları dört öğretmen (Selin, Cansu, Erva ve Zeynep) tarafından belirtilmiştir. Zeynep Öğretmen yetersizliklerin kendi içerisindeki farklılığını şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Bin bir çeşit var yani. Mesela her karakter aynı değil her Down aynı değil.”* Öğretmenler, sınıflarına gelen bazı ÖG olan çocukların tanıları ve özelliklerinden söz etmişlerdir. ÖG olan çocukların tanılarının gerçek durumları ile uyuşmadığını Özge ve Erva Öğretmen ifade etmiştir. Özge Öğretmen, bu

durumu Şu Şekilde açıklamıŐtı: *“Ya diyorum bu çocukta başka bir Şey var. Rapor da bize çok geç geliyor maalesef. En son anne ile dedim hani bu çocukta hafif MR yok. Hani ben hafif MR’leri de biliyorum. Ufak bir özel eğitimde alıŐmıŐlıėım var benim 1,5 yıl kadar. Evet değil dedim, yani başka bir Şey var. O da Duchenne ocuk sendromuymuŐ meğerse”.* ocukların özelliklerine bağlı olarak sınıflarında bulunan her G olan çocukta farklı deneyim edindiklerini iki ğretmen (zge ve Cansu), söylemiştir. Özge ğretmen, Şu Şekilde anlatmıştı: *“Her ocukta yani her özel durumu olan çocukta benim yaşadığım deneyim farklı oluyor hocam.”*

G Olan ocukların Sorunları. Sınıfında bulunan G olan çocukların sorunları, dikkatlerinin kısa ve saldırgan olmaları ile Zeynep ğretmen tarafından dile getirilmiştir. Zeynep ğretmen, G olan çocuğun saldırganlığını Şu cmlerle açıklamıŐtı: *“Mesela o saldırganlığı öėrenmiŐti. Bir türlü Şey yapamıyordum. Isırıyordu ocukları. Makasla birinin kulağını kesmiŐti falan. Hani bu tarz sorunlar yaşıyoruz.”* G olan çocukların uyum sorunları olduğu, Erva ve Selin ğretmen tarafından söylenmiştir. Selin ğretmen, sınıfındaki G olan çocuğun uyum sorununu Şu cmlerle aktarmıŐtı: *“Murat sürekli sınıftan kaçardı. Ben anneyi kapıda tuttum altı ay. Çünkü kaçıyor. Ben başka bir çocukla ilgilenirken canı sıkılıyor pırrr diye gidiyor. Görmüyorum, göremiyorum, sürekli onu takip edemiyorum.”*

Öğretmenlerin G Olan ocuklar Hakkındaki Düşünceleri. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtla ra göre G olan çocuklar hakkındaki düşünceleri, olumlu düşünceler ve olumsuz düŐüncelerdir.

Olumlu Düşünceler. On ğretmen (Nil, Seher, Deniz, Sahra, zge, Zeynep, Erva, Ayşegül, Selin ve Beyza), G olan çocuklara yönelik olumlu düşüncelerini söylemiştir. Özge ğretmen, öğretmenin kendisinin G olan çocuğa alıŐmak için uyum süreci olduğunu Şu sözcüklerle açıklamıŐtı: *“nk bizim de bir uyum sürecimiz var o ocuklara. Hemen geldik hop etkinlikler hop işte katılmalar olmuyor.”* Erken ocukluk dönemindeki G olan çocukların yaŐları küçük olduğu için eğitilebileceklerini ve G olan çocukların yetersizliklerinden olumsuz etkilenmemeleri gerektiğini Beyza ğretmen belirtmiştir. Beyza

Öğretmen, ÖG olan çocukların eğitilebilir olduklarını şu cümlelerle dile getirmiştir: *“Eğitilebilir bir çocuk gerçekten, çünkü yaşı küçük bu çocukların. Tamamen eğitilebilir çocuklar”*. ÖG olmanın çocuğun kendine özgü/kendine ait bir özellik olarak gördüğünü Deniz Öğretmen şu şekilde açıklamıştır: *“Ben bunu daha çok şey gibi görüyorum. Karakter özelliği. Birisi sarıdır, biri yeşil gözlü, birisi hırçındır birisi daha içine kapanıktır. Bu normal çocuklar için de böyle. Sanki o da onun karakter özelliğiymiş. Onun hayatında bir parçaymış. Onun özelliğiymiş hayatında bir onun özelliği şahsi özelliği.”* Selin Öğretmen TG çocuklar kadar ÖG olan çocukların da sınıfın öğrencisi ve bir üyesi olduğunu ve TG akranlar ve ÖG olan çocukların oyun ortamında etkileşim kurduklarını şöyle ifade etmiştir: *“Zeynep ne kadar bu sınıfın öğrencisiyse Murat da o kadar bu sınıfın öğrencisi. O yüzden öyle, bu sınıfın yapısı bu. Bu yıl böyleyiz. Kabul edeceğiz birbirimizi.”*

Seher ve Beyza Öğretmen TG ve ÖG olan çocukların aynı sınıfta bulunmaları gerektiğini açıklamışlardır. Aynı zamanda Beyza Öğretmen, ÖG olan çocukların sosyalleşmeleri için bütünleştirmenin önemli olduğunu şu kelimelerle ifade etmiştir: *“Ama gerçekten de o çocukların sosyalleşmesi, sosyal yaşam içerisinde oldukları gerçeğine varılması açısından çok çok yararlı. Bence olması gerekiyor.”* Nil ve Seher Öğretmen ise ÖG olan çocukların, TG akranlar için bir kazanım olduğunu ve onların gelişimine katkı sağladığını söylemiştir. Seher Öğretmen bu kazanımları şu cümlelerle anlatmıştır: *“Normal gereksinim gösteren çocuklara çok katkıda bulunan bir şey. İleriki yaşantılarında bu çocuklarla karşılaşıyorlar ve o zaman ne yapacaklarını, nasıl davranacaklarını, hani nasıl yaklaşacaklarını görüyorlar.”*

Ayşegül Öğretmen, sınıfın genel programından ÖG olan çocukları ayırmadığını, yani TG akranlar ile ÖG olan çocukların aynı programı takip ettiğini şu şekilde açıklamıştır: *“Genel çerçeveden ayırmıyorum onları öncelikle. Hani genel o günün akışı nasılsa onunla devam ediyorlar. Ama dediğim gibi etkinliklere diğerleri ile beraber oturuyorlar.”* Zeynep Öğretmen ise ÖG olan çocuklar ile TG çocukların aynı kazanımlara ulaşabildiklerini *“Aynı*

kazanımlara hepsi ulaşabiliyorlar. Hepsinin ulaşma dereceleri farklı.” cümleleri ile dile getirmiştir.

Çalışma grubunda yer alan beş öğretmen (Erva, Selin, Beyza, Seher ve Sahra) ÖG olan çocukların kendileri için yararlarını, öğretmeni mesleki olarak geliştirdiği ve kendilerinin bu süreçte geliştikleri açıklamışlardır. Örneğin Erva Öğretmen gelişimini: *“Sınıfında mutlaka bir öğretmenin bunu bir kere yaşaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü özel öğrencilerin her şeyi çok farklı. Hani duyguları, yaklaşımları. Bir öğretmen bunu yaşayınca, diğer çocuklara olan o davranışları da etkileniyor. Yani olumlu anlamda, gerçekten etkileniyor.”* cümleleri ile ifade etmiştir. ÖG olan çocuklarla çalışmanın zor ancak ilerleme görmenin keyif verici olduğunu belirten Sahra Öğretmen, kendi kazanımına ilişkin düşüncesini: *“Yani aslında çalışılması zor, dönüt alması zor. Ama bir şeyleri başardığını görünce de herhalde biz de zorlandığımız için de olabilir. Başardığını görünce de insan çok daha mutlu oluyor hocam. Diyorsunuz ki emek verdik ama bazı şeyler de oldu diyoruz.”* cümleleri ile açıklamıştır.

Olumsuz Düşünceler. Altı öğretmen (Özge, Cansu, Nil, Erva, Sahra ve Beyza) ÖG olan çocuklara yönelik olumsuz düşüncelerini belirtmiştir. ÖG olan çocuk sınıfa geldiğinde tedirgin olduğunu ve sınıfında istemediğini Cansu Öğretmen şu şekilde dile getirmiştir: *“Hepimiz buna ben de dâhil olmak üzere mesela sınıfımıza farklı bir çocuk geldiğinde hemen bir tedirgin olma, istememe. Of neden bana geldi, başkasına neden gitmiyor.”* Bütünleştirme uygulamalarındaki sınıflarda, ÖG olan çocuklara hak ettikleri ilginin verilemediğini ise Özge Öğretmen şöyle açıklamıştır: *“Özel gereksinimli olan çocuğa hak ettiği ilgi, aynı zamanda normal çocuklara hak ettiği ilgiyi desteği vermek çok zor. Hem ikna etmeniz gereken üç tane kesim var. Bir özel gereksinim olan çocuğun annesi, iki veliler, üç sınıftaki çocuklar. Siz bunların hepsini ikna etmek zorundasınız ve tek başınasınız.”* Ayrıca Özge ve Sahra Öğretmen bütünleştirmeye uygulamalarına katılan her ÖG olan çocuğun sınıf ortamına uyum sağlayamayacağını dile getirmişlerdir. Sahra Öğretmen, bu düşüncesini şu sözcüklerle ifade etmiştir: *“Baya bir zorlanmıştık. Ama dördüncü ayın*

sonunda zaten O şeye geçti, özel alt sınıf gibi tamamen kaynaştırma öğrencilerinin olduğu bir bölüme geçti. Çünkü bizim sınıfımızda yapamıyorduk hocam. Yani çok kalabalıktık zaten. Onunla iletişim de kurulamadı.” Ağır düzeyde yetersizliği bulunan ÖG olan çocukların bütünleştirme için okul öncesi sınıflara gelmemeleri gerektiğini Özge ve Beyza Öğretmen söylemiştir. Beyza Öğretmen, bu konudaki düşüncesini şu cümlelerle dile getirmiştir: “Çok ağır çocuklar da var. Aslında onların olması çok bir katkı sağlamıyor. Çocuk için de sınıftaki öğrenciler açısından da. Mesela otizm oranı %80-%90 olan çocuklar da kaynaştırma diye bizim sınıflara veriliyor. Onların olmasını ben çok doğru bulmuyorum.” Özge ve Erva Öğretmen, okul öncesi sınıf ortamlarının ÖG olan çocuklara uygun olmadığını ifade etmiş; Erva Öğretmen kurumlardaki eksiklikleri şu şekilde açıklamıştır: “Fiziki şartların önceden bu öğrencileri düşünülerek planlanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü tüm okullar çok şanslı değil. Fiziki yetersizliği olan öğrenciler için uygun değil. Hani bu çocuklar okula geldiğinde, eğitimden önce bu şartların oluşması gerekiyor ki o eğitimi alabilsin.”

Üç öğretmen (Cansu, Özge ve Sahra) ÖG olan çocukların farklı ihtiyaçları ve ayrı programları olduğunu belirterek problem davranışlarına dikkat çekmişlerdir. Özge Öğretmen ÖG olan çocukların, TG çocuklardan ayrı ihtiyaçları olduğunu vurgularken; Cansu ve Özge Öğretmen TG ve ÖG olan çocukların programlarının ayrı olduğunu söylemişlerdir. Özge Öğretmen programların ayrılığını “Şimdi öyle bir ikilemde kalıyorsunuz ki öğretmenim. Bir yanda normal çocukların bir programı var ve siz onu ilkokul birinci sınıfa hazırlamaya çalışıyorsunuz her açıdan. Diğer tarafta özel gereksinimi olan bir çocuk var ve bunun da ayrı ihtiyaçları var.” cümleleri ile açıklamış, Nil Öğretmen ise ÖG olan çocuğun problem davranışı nedeniyle devam eden etkinliklerin yarım kaldığını, yani günlük akışta aksamaların olduğunu “Sinir ya da anlatamadığından bir kriz geçiriyor. O sırada müdahale edeceğim ama çocuklar bir tarafta yarım kalıyor etkinlik. Yani böyle bir sınıf.” sözcükleri dile getirmiştir. Aynı zamanda devam eden etkinliklerde ÖG olan çocuğun sınıf ortamını bozabileceğini Sahra ve Özge Öğretmen söylemiştir. Sahra Öğretmen şu cümlelerle

açıklamıştır: *“Bir kaynaştırma öğrencisi bile sınıfın düzenini bozabiliyor. Yani O koştuğu zaman diğerleri de koşmak istiyor.”*

TG Akranların ÖG Olan Çocukları Kabulü. Sekiz öğretmen (Beyza, Seher, Nil, Deniz, Erva, Sahra, Selin ve Cansu) TG akranların ÖG olan çocukları kabulünden söz etmiştir. TG akranların kabulleri şu başlıklardan oluşmaktadır: Öğretmen tutumlarının belirleyiciliği, TG akranların tutumları ve ÖG olan çocukların yetersizliklerinin görünebilirliği ve özellikleridir.

Öğretmen Tutumlarının Belirleyiciliği. Öğretmen tutumunun belirleyiciliğinden altı öğretmen (Beyza, Deniz, Seher, Selin, Cansu ve Sahra) bahsetmiştir. Buna göre öğretmenin ÖG olan çocuklara yönelik tutumunun ve kabulünün, TG akranların ÖG olan çocuklara yönelik tutumunu ve kabulünü belirlediğini söylemişlerdir. Deniz Öğretmen şu cümlelerle açıklamıştır: *“Ne kadar siz normal yaklaşırsanız çocuklar o kadar kabul ediyorlar diye düşünüyorum ben. Yani onu ayrı bir masaya oturttuğunuzda, ona ayrı bir etkinlik verdiğinizde, ona sen yapamazsın deyip başka bir şey verdiğiniz zaman, zaten siz onu ötekileştiriyorsunuz ve çocuklar onun ayrı olması gerektiğini düşünüyorlar. Ama ne kadar aynı etkinliğe, aynı olaya, aynı şeyin içinde bulunurlarsa paylaşımın içinde o kadar normal geliyor onlara.”*

TG Akranların Tutumları. Dört öğretmen (Seher, Beyza, Sahra ve Nil), TG akranların ÖG olan çocuklara yönelik tutumlarından söz etmişlerdir. Seher ve Beyza Öğretmen, TG akranların ÖG olan çocukları kabul ettiklerini ve oyunlarına kattıklarını ifade etmişler; Beyza Öğretmen: *“Önceki gibi değil. Çocuklar bu özel çocukları çok şey karşılamıyor. Yani çok farklı bir öğrenciymiş, çok farklı bir insanmış, çok farklı. Hani toplumda çok farklı davranıyor ya yetişkinler. Çocuklar öyle değil. Hemen içine alıyorlar çocuğu. Oyunlar da oynuyorlar, ona yardımcı da oluyorlar.”* cümleleri ile TG akranların olumlu tutumlarından ve kabullerinden söz etmiştir. Diğer taraftan Sahra ve Nil Öğretmen, TG akranların ÖG olan çocuklarla alay ettiği durumların yaşandığını *“Yani bazen ben*

görüyordum görmüyordum. Çocuklar dalga geçebiliyorlardı. O konuda mesela ben çocukları çok uyardığımı hatırlıyorum.” diyerek dile getirmiştir.

ÖG Olan Çocukların Yetersizliklerinin Görünebilirliği ve Özellikleri.

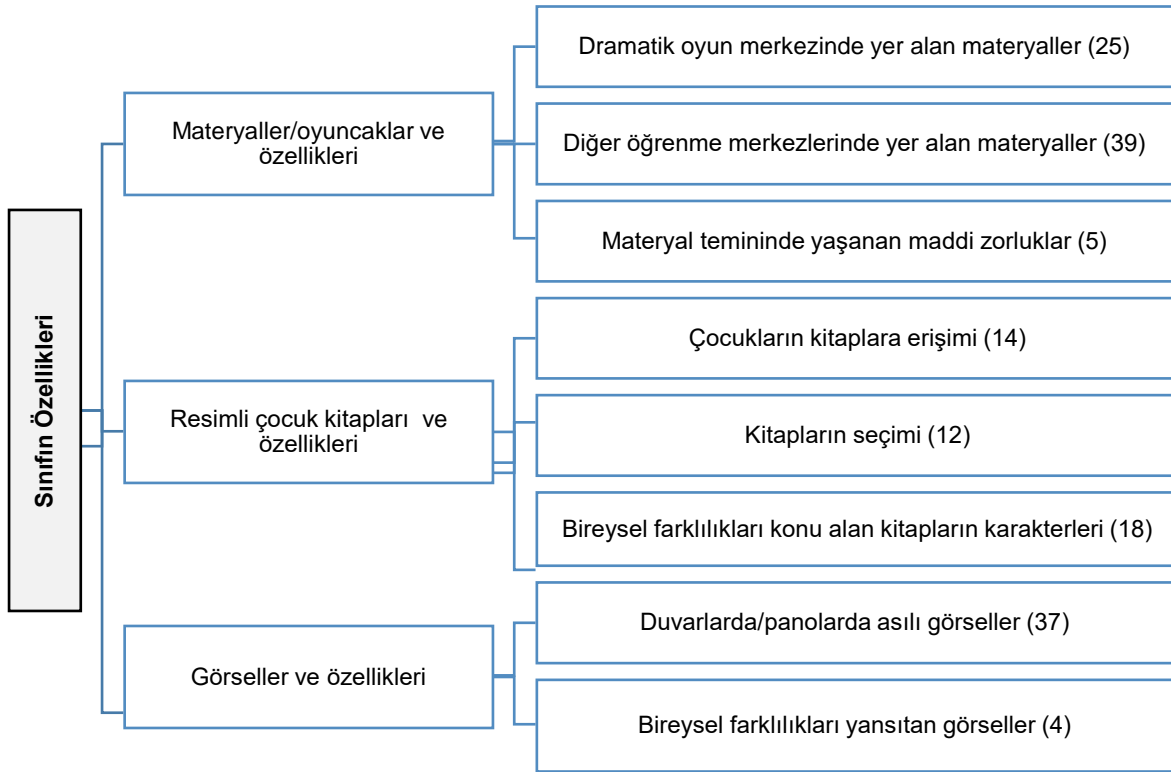
Öğretmenlerden bazıları, ÖG olan çocukların yetersizliklerinin görünebilirliğini ve özelliklerini dile getirerek akran kabulü ile ilişkisini açıklamışlardır. Örneğin Nil Öğretmen, TG akranların somut olarak görebilecekleri yetersizliklere sahip ÖG olan çocukları kolay kabul ettiklerini şu cümleleri ile ifade etmiştir: *“Engelli sandalyesinde olan çocuğa çok daha farklı bakıp, üzülüp, çok daha yardımcı oluyor çocuklar. Küçük çocuklarda onu fark ediyorum. Ama diğer türlü işte zihinsel engeli olup biliyorsunuz saldırgan özelliği var. Onu itiyor. Onunla çok fazla şeye girmek istemiyor, iletişime girmek istemiyor.”* Erva Öğretmen ise fiziksel yetersizliğe yani görünen yetersizliklere sahip ÖG olan çocukları, TG akranların daha geç kabul ettiklerini *“Fiziksel farklılığı olan bir öğrenci varsa onu arkadaşlarının kabul etmesi birazcık zaman alıyor.”* cümlesi ile belirtmiştir. Deniz Öğretmen de TG akranların somut olarak göremedikleri yetersizliklere yönelik ön yargıları olduğunu: *“Çocukların biraz daha açıkçası zihinsel engelin üzerinde hassas olduklarını düşünüyorum ben. Hani yürüyememesi ayrı. Bilmiyorum benim gözlemim öyle. Yürüyememesi, görememesi farklı. Sanki o konularda yardımcı olabilirlermiş. Ama zihinsel engele geldiği zaman çocuklarda bi şey oluyor sanki. Ya O deli mantığı oluyor gibi geliyor biraz.”* şeklinde dile getirmiştir.

Sınıfın Özellikleri

Sınıfın özellikleri ile ilgili görüşme sorularından elde edilen verilerin analizi ile materyaller/oyuncaklar ve özellikleri, resimli çocuk kitapları ve özellikleri ile görseller ve özellikleri olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır (Bkz. Şekil 6).

Şekil 6

Sınıfın Özellikleri Teması



Materyaller/Oyuncaklar ve Özellikleri. Sınıfta bulunan materyallere/oyuncaklara ilişkin öğretmenlerin yanıtları dramatik oyun merkezinde yer alan materyaller, diğer öğrenme merkezlerinde yer alan materyaller ve materyal temininde yaşanan maddi zorluklar olarak ele alınmıştır.

Dramatik Oyun Merkezinde Yer Alan Materyaller. Sekiz öğretmen (Nil, Seher, Deniz, Sahra, Özge, Erva, Selin ve Beyza) dramatik oyun merkezinde yer alan oyuncaklardan söz etmiştir. Sınıfının dramatik oyun merkezinde, Deniz Öğretmen, farklı boyutlarda telefon ve gözlüklerin; Seher, Deniz ve Selin Öğretmen kuklaların; Deniz ve Selin Öğretmen kostümlerin ve giysilerin; Erva Öğretmen mutfak önlüklerinin; Sahra Öğretmen sepetlerin; Nil, Deniz, Sahra, Özge, Selin ve Beyza Öğretmen bardak, tabak, tencere, tabak gibi mutfak geçercilerinin; Nil, Deniz, Selin, Özge ve Sahra Öğretmen bebek ve bebek arabasının olduğunu söylemişlerdir.

Sahra Öğretmen, kolu bacağı olmayan bebeği ve tek tekeri olmayan arabayı da dramatik oyun merkezine koyduğunu ve farklılıkları gündeme getirmek için bu materyalleri kullandığını şu sözleri ile dile getirmiştir: *“Kolu olmayan bebek de kullanılabilir ya da işte ne bileyim tekerleği olmayan bir araba da. Bunun için de mesela bir tema çalışıyorsam eğer masaya diğer oyuncaklardan da koyuyorum, onlardan da koyuyorum. Sonra işte çocuklara gezdiriyorum baktırıyorum. Hani bir şey gördünüz mü? Bir farklılık var mıydı? Sizin ne dikkatinizi çekti? Çocukları konuşturuyorum. Olmayan yerde de hani diyelim ki o temayı yakalayamadık yani çocuklarla. Ben kendim söylüyorum. Bakın bu bebeğin kolu yok mesela. Hani bunun üzerinden de yürüyebiliyorum. Farklılıklarımızı, neler yapabiliriz ya da nasıl yardımcı olabiliriz?”*

Diğer Öğrenme Merkezlerinde Yer Alan Materyaller. Tüm öğretmenler, diğer öğrenme merkezlerinde yer alan materyallerin isimlerini söylemişlerdir. Bu materyaller; kum/kinetik kum, deniz kabukları, atık materyaller, çocukların taş gibi açık havadan topladığı materyaller, bambu çubukları, gitar, davul gibi müzik aletleri, insan vücudu/organ önlükleri, meyve, sebze, Montessori materyalleri, metre/mezura, büyüteç, mikroskop/dürbün, çiçekler, trenler/arabalar, bloklar/legolar/puzzle, güneş sistemi, kutu oyunlarıdır. Zeynep Öğretmen, öğrenme merkezlerindeki materyallerin sınıf programında yer alan etkinliklere göre değişiklik gösterdiğini belirtmiştir.

Materyal Temininde Yaşanan Maddi Zorluklar. Bazı öğretmenler (Nil, Seher, Deniz, Sahra ve Özge) sınıfa materyal temininde maddi zorluk yaşadıklarını dile getirmişler; Özge ve Nil Öğretmen materyal eksiklerinin çok fazla olduğunu söyleyerek ellerindeki imkânları en iyi şekilde kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Seher Öğretmen *“Materyal konusunda sıkıntı yaşıyoruz.”* diyerek materyal temini için maddi destek alamadıklarını söylemiştir. Sahra Öğretmen ise bu konuda ebeveynlerden az da olsa destek aldığını *“Mesela bir sene o kadar maddiyatımız var. Bir sene sadece onu aldırabildim, alabildik.”* cümlesi ile aktarmış ve sınıftaki materyalleri tamir ettiklerinden bahsetmiştir.

Resimli Çocuk Kitapları ve Özellikleri. Sınıfta bulunan resimli çocuk kitapları, öğretmen görüşlerine göre çocukların kitaplara erişimi, kitaplarının seçimi ve bireysel farklılıkları konu alan kitapların karakterleri olarak üç başlıkta ele alınmıştır.

Çocukların Kitaplara Erişimi. Beş öğretmen (Beyza, Selin, Ayşegül, Erva ve Sahra), sınıfta kitap merkezi bulunduğunu söylemiştir. Sahra Öğretmen bunu şu sözler ile dile getirmiştir: *“Sınıfta köşelerimiz mevcut. İşte drama köşesi olsun, sanat köşesi olsun, kitap okuma köşesi, fen-doğa köşesi. Bunlar yani devletin belirlediği sınırlar çerçevesinde köşelerimiz mevcut.”* Aynı zamanda Sahra Öğretmen, kitapların çocukların istedikleri zaman ulaşabilecekleri bir yükseklikte olduğunu belirtmiştir. Ayşegül Öğretmen ise sınıfta bir kitap merkezi olduğunu ancak bu merkezi gerektiği gibi kullanamadıklarını şu cümleleri ile vurgulamıştır: *“Kitaplığımız var ama kitap merkezi gibi kullanamıyoruz. Bir küçük kitap rafım var. Orda duruyor hepsi. Hani merkez demek çok böyle uygun değil. Merkezlik bir boyutu yok ama hani masa var önünde oradan alıp çocuklar okuyabiliyor. Onu da ilave edebiliriz aslında. Kitap merkezi olarak söylenebilir.”* Özge Öğretmen ise sınıfında bir kitap merkezi bulunmadığını ifade etmiştir.

Cansu ve Selin Öğretmen, sınıfta çocukların ilgisini çekebilecek resimli çocuk kitaplarının bulunmadığını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenler, kendilerine ait resimli çocuk kitaplarını programlarında yer alan etkinliklere uygun olarak sınıfa getirdiklerini söylemişlerdir. Selin Öğretmen bu durumu şu sözcüklerle ifade etmiştir: *“Kendi kitaplığım var aslında. Kendi kütüphanem yıllar boyunca oluşturduğum. Onlar benim rafımda duruyor. Neden? Biz sınıfları ortak kullanıyoruz ve açıkta bırakırsam o kitaplara bi daha erişemem, kaybolur gider. Onu da biliyorum sınıflarımız açık çünkü. Çok da kıymetli. Ama noluyo çocuklar hiç dokunmuyorlar mı, ellemiyorlar mı? Hayır tabi ki dokunuyorlar. Ben kendi belirlediğim zamanlarda programımda kitap inceleme, kitap okuma vesaire yaptığımızda ya da kitaplarla ilgili bir etkinlik yaptığımda. Örneğin kapağına bakarak resmetme, işte kitabı inceleme öyküsünün devamını getirme gibi etkinlikler yaptığımda o çocuklara ben kontrollü olarak kendi kitaplarımı dağıtıyorum.”*

Üç öğretmen ise (Deniz, Zeynep ve Ayşegül) fazla sayıda kitapları olduğunu ve etkinliklerin konusuna göre bu kitapları kullandıklarını söylemişlerdir. Zeynep Öğretmen bu durumu şu cümleler ile açıklamıştır: *“Baya çocuk kitaplarından zengin bir kütüphanemiz. Temamıza uygun o ay o kitaplar orda kalır, sonra onlar kalkar başkaları yenileri gelir düzenli olarak. Hani böyle bi hareketli merkezimiz, çok sabit değil açıkçası.”*

Kitapların Seçimi. Yedi öğretmen (Seher, Ayşegül, Selin, Cansu, Erva, Özge ve Sahra) resimli çocuk kitaplarının seçimine özel olarak dikkat ettiklerini belirtmiştir. Kitapların çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olayları içermesine önem verdiklerini, Seher ve Ayşegül Öğretmen söylemişlerdir. Seher Öğretmen bu durumu: *“Birebir yani gerçek hayatta yaşayabileceğimiz, gerçek hayatta tecrübe edinebileceğimiz duygularını ve yaşantıları anlatan kitapları tercih ediyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir. Kitapları seçerken kitapların didaktik olmaması ve gizil öğrenme sağlaması ile çocukların kişilik gelişimini desteklemesine önem verdiğini, Seher Öğretmen dile getirmiştir. Kitapların nitelikli olmasına dikkat ettiğini, Ayşegül Öğretmen şu sözler ile anlatmıştır: *“Bi de özel seçilmiş kitaplardı. Bizim o projede özel bir listemiz vardı. Hani gerçekten kaliteli, nitelikli kitaplar olsun diye.”* Sınıfta bulunan kitapların çocuklar için eğlenceli olması ve cinsiyet kalıp yargılarını içermemesi gerektiğini Selin Öğretmen söylemiştir. Resimli çocuk kitapları yoluyla çocuklara anlatılması zor konuları içeren kitapları seçtiğini Cansu Öğretmen, sınıfta bulunan kitapların çocuklara uygun olmayan kelime, durum, karakter içermemesine özen gösterdiğini ise Erva Öğretmen söylemiştir. Çocuklara istendik davranışları kazandıran kitapları seçtiğini Özge Öğretmen belirtmiştir. Etkinlik konularına ve çocukların yaşlarına uygun kitapları Sahra Öğretmen seçtiğini söylemiştir. Etkinlik konularına uygun kitap seçimini şu cümlelerle açıklamıştır: *“Planladığım bir konu varsa ona göre seçiyorum. Mesela, bireysel farklılıklara önem veren bir kitap seçiyorum. O gün onunla ilgili drama merkezini yapıyorum. İşte okuma yazma çalışmasını yapıyorum. Türkçe dil etkinliğini yapıyorum.”* Son olarak çocukların yaşlarına ve gelişimsel düzeylerine uygun çocuk kitaplarını seçtiğini Sahra Öğretmen söylemiştir.

Bireysel Farklılıkları Konu Alan Kitapların Karakterleri. Yedi öğretmen (Selin, Nil, Seher, Ayşegül, Zeynep, Sahra ve Cansu) sınıflarında bulunan bireysel farklılıkları konu alan resimli çocuk kitaplarının karakterlerin özelliklerinden söz etmiştir. Ayaklarını doğuştan hareket ettiremeyen bir hayvan/keçi karakterinin var olduğu dört öğretmen (Sahra, Cansu, Ayşegül ve Selin) söylemiştir. Sahra Öğretmen *“Ayaklarını doğuştan hareket ettiremeyen bir hayvanımız var.”* cümlesi ile açıklamıştır. Tekerlekli sandalye kullanan çocuk karakterine ait kitapların sınıflarında bulunduğunu Selin ve Nil Öğretmen aktarmıştır. Selin Öğretmen, kitabı ve kitapta yer alan karakteri şu cümlelerle anlatmıştır: *“Fiziksel olarak özel gereksinimleri olan tekerlekli sandalye kullanan bir çocukla arkadaşlık kuran başka bir çocuğun hikayesini anlatan bir kitap. Mesela o kitabı oldukça sık kullanıyorum zaten sınıfta da. Temel vurgusu da onun tekerlekli sandalye kullanıp o çocuğun yürüyememesinden ziyade, o tekerlekli sandalyeyi çok iyi kullanması ve çok iyi bir basket oyuncusu olduğu üzerine bir vurgu var. Ve şaşıyor mesela diğer karakter olan çocuk. Ana karakter şaşıyor aa inanmıyor. Nasıl bu kadar iyi kullanabiliyor diyor. Ben bununla çok çalıştım diyor öbür çocuk da. Ben bununla çok iyiyim gerçekten diyor.”*

Sınıflarındaki bir kitapta gözünde farklılığa sahip olan bir çocuk karakteri olduğunu Seher ve Ayşegül Öğretmen söylemiştir. Seher Öğretmen şu sözcüklerle anlatmıştır: *“Mesela gözü bozulan bir öğrenciyle alakalı kitabım var. Onu okuyorum. Yani aslında farklılığın sadece zihinsel olarak değil. Fiziksel olarak da farklılık olacağından bahsediyorum.”* Öfke problemi yaşayan çocuk karakterine sahip üç kitabı olduğunu Selin Öğretmen *“Öfke sorunu yaşayan Berke Bu ne Öfke diye bir kitabım var. O da öfke problemi yaşayan bir çocuğun hikayesini anlatıyor. Neler, nasıl bir sıkıntı yaşadığını ve bunu nasıl çözdüğünü. Sinirli Sinan diye bir kitabım var mesela. Bu da çocukların çok sevdiği kitap. Yine öfke problemleri üzerine, öfke patlamaları, öfkesini kontrol edemeyen çocuk üzerine bir hikâye.”* cümleleri ile açıklamıştır.

Hareketli çocuk karakteri bulunan ve hiperaktiviteyi anlatan resimli çocuk kitabı bulunduğunu Zeynep Öğretmen şöyle açıklamıştır: *“Mesela şey var Kıpır Kıpır kitabıyla*

Kaplanı Sakın Gıdıklama. Biraz hiperaktiviteyi anlatan, hiperaktif çocukları anlatan hani hareketli, çok duramayan çocukları anlatan kitaplar. Onların o tarz özellikleri var.” Sahra Öğretmen, utangaç çocuk ve albino bir çocuk karakterleri olan kitapları bulunduğunu söylemiş; Cansu Öğretmen ise farklı renklere sahip zürafa karakterinin olduğu bir kitabı şu cümlelerle açıklamıştır: *“Mesela zürafalardan bahsettiği, normal zürafaların hepsi sarı olurken mavi bir zürafamız var. Ve herkes klasik bir şekilde ot yerken, su içerken o farklı şeyler yapıyor. Diğer zürafalar çok sıkıcı, monoton bir hayat yaşarken bu mavi zürafa daha eğlenceli şeyler yaptığı için bunu aralarına alıyorlar. Yani o onlara bir şekilde dâhil oluyor ve onların kendini istemeyeceğini düşünüyor. Ama aslında onunla çok güzel vakit geçirdiklerini fark ediyorlar ve renginin bir önemi olmadığını fark ediyorlar.”*

Görseller ve Özellikleri. Sınıfların duvarlarında asılı görseller, öğretmenlerin yanıtlarına göre duvarlarda/panolarda asılı görseller ve farklılıkları yansıtan görseller olarak iki başlıktan oluşmaktadır.

Duvarlarda/Panolarda Asılı Görseller. Tüm öğretmenler sınıfların duvarlarında veya panolarında asılı görsellerin isimlerini söylemişlerdir. Hava durumu grafiğini Selin ve Deniz Öğretmen; doğayı korumaya yönelik görselleri Selin Öğretmen; takvimi Ayşegül Öğretmen; hijyen ve temizlik görselleri Erva ve Selin Öğretmen; beslenme dostu panoyu Erva Öğretmen; bilim insanları ve onların eserlerini Zeynep Öğretmen söylemiştir. Ayrıca haftanın günlerini Özge Öğretmen; Atatürk panosunu Selin, Ayşegül, Erva, Özge ve Sahra Öğretmen; şekilleri Seher, Sahra ve Özge Öğretmen; sayıları Seher, Deniz, Ayşegül, Erva, Özge ve Sahra Öğretmen; mevsim şeridini Deniz, Seher, Ayşegül, Özge ve Sahra Öğretmen; çocukların etkinliklerini Nil, Deniz, Seher, Selin, Beyza Cansu ve Zeynep Öğretmen sınıflarında bulunduğunu dile getirmiştir. Cansu Öğretmen duvarlarda/panolarda çocukların etkinliklerinin asılı olmasını şu şekilde ifade etmiştir: *“Kendi konumuza göre ne asmak istiyorsak onu asıyoruz. Bazen çocukların çalışmaları asılıyor.”*

Son olarak üç öğretmen (Nil, Sahra ve Ayşegül) sınıflarının duvarlarında asılı görselleri anlatırken duvarlarda kalabalık istemediklerini söylemişlerdir. Bunun nedenini ise

çocukların dikkatlerinin dağılması ile açıklamışlardır. Sahra Öğretmen bunu şu cümleler ile aktarmıştır: *“Böyle kalabalığı sevmiyorum ben açıkçası. Yani her yerde bir şey yapıyorsın. Bu sefer benim de dikkatim dağılıyor. Çocukların da dikkatinin dağıldığını düşünüyorum. Böyle bir kargaşayı sevmiyorum açıkçası.”*

Bireysel Farklılıkları Yansıtan Görseller. Belirli gün ve haftalara göre değişiklik gösteren geçici panolarının olduğunu Özge ve Selin Öğretmen, farklılıkları yansıtmak için Engelliler Haftasında geçici panolara afiş gibi görseller asıldığı ise Nil ve Selin Öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Nil Öğretmen astığı görseli şu şekilde betimlemiştir: *“Genellikle işte yine somut anlatılan klasik bir tekerlekli sandalye üzerinde çocuk ya da işte göremeyen elinde bastonu olan biri hani bu şekildeki görsel.”* Selin Öğretmen ise Engelliler Haftasında panoya astığı posteri şu şekilde anlatmıştır: *“Posterin içeriğinde neler oluyor. Benim zaten iki temel konuda posterim var. İkisinde de şey vurgusu oluyor. Tam cümleyi hatırlamıyorum ama hiçbir engel engel değildir gibi bir vurgu, öyle bir ifade vardı. Genelde fiziksel şeyden bahsediyor. Mesela tekerlekli sandalye vurgusu var. Bu infografik (bilgisayar çizimi) çizim tamamı. Somut insan çizimi olarak değil. Ondan sonra yanında da şeyler var basketbol oynayan. Onların isim neydi paralimpik tekerlekli sandalye basketbol oynayanların görüntüsü. Arkasından ne biliyim işte atletler, koşan ayağında bir adını hatırlayamıyorum şu an onun. Neydi protez ayakla koşan şöyle bir hattı var. Tam adını bilmiyorum onun ne olduğunu. Onunla koşan atletler. Ya da işte görme engelli müzisyenlerin vs. onların bulunduğu böyle küçük küçük resimlerde. Altta da infografik bir engelli tanımının olduğu, tekerlekli sandalye bulunduğu tipik bir afişim var. Onun üzerine, onu asmadan önce konuşuyoruz aslında üstüne. Yine çember zamanı etkinliğine denk geliyor.”*

Okul Öncesi Eğitimi Programı

MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı ve programın öğretmen tarafından sınıfta uygulanmasına ilişkin sorulara verilen yanıtların analizi ile oluşan iki alt tema şunlardır: Bireysel farklılıklara ilişkin kazanımlar ve göstergeler ile kazanımlara ilişkin etkinlikler (Bkz. Şekil 7).

Şekil 7

Okul Öncesi Eğitimi Programına İlişkin Görüşler Teması



Bireysel Farklılıklara İlişkin Kazanım ve Göstergeler. Çalışma grubunda yer alan 11 öğretmenin tümü, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında bireysel farklılıklara ilişkin kazanım ve göstergelerden bahsetmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre bireysel farklılıklara ilişkin kazanım ve göstergelerin oluşturduğu başlıklar şunlardır: Kazanım ve gösterge yok ile kazanım ve gösterge var.

Kazanım ve Gösterge Yok. İki öğretmen (Erva ve Beyza), MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında bireysel farklılıklara ilişkin kazanım ve gösterge olmadığını söylemiştir. Beyza Öğretmen, programda ÖG olan çocuklara yönelik uyarlama yapılması gerektiğine yer verildiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Orda daha çok uyarlama konusuna şey yapılmış ya şimdi. Sınıftaki özel eğitilmiş çocuklara göre normal plan hazırlanır. Sonra uyarlama kısmında da sınıfta da kaynaştırma öğrencisi varsa ona yönelik uyarlama yapılır.”* Erva Öğretmen ise programda ÖG olan çocukların özelliklerini anlatan bölümün olduğunu *“Kazanım gösterge olarak moda moda yazılmamış. Sadece faydalı olacak bilgiler var. Mesela bilişsel gelişimleri ile alakalı, dil gelişimlerini etkileyici, işte sosyal gelişimlerini. Bu şekilde her yetersizliğe ait bilgiler verilmiş. Aslında tek tek kazanım göstergeler olsa çok daha iyi olurdu bence.”* cümleleri ile dile getirmiştir. Son olarak, TG akranların ÖG olan çocuklara yönelik farkındalığını artırmak için programa kazanım ve gösterge eklemesi

gerektiğinden Seher Öğretmen şu şekilde bahsetmiştir: *“Farklılıklara saygı evet. Farklılık da eklenmeli bence. Farkındalığı artırmayla, çocukların farkındalığını geliştirmeye alakalı amaç ve kazanımlar eklenebilir diye düşünüyorum ben.”*

Kazanım ve Gösterge Var. Dokuz öğretmen (Deniz, Selin, Ayşegül, Sahra, Özge, Zeynep, Seher, Nil ve Cansu), MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında bireysel farklılıklara ilişkin kazanım ve gösterge olduğundan söz etmiştir. Altı Öğretmen (Seniz, Selin, Ayşegül, Sahra, Özge ve Zeynep) ise bireysel farklılıklara ilişkin kazanım ve göstergelerin, programın sosyal ve duygusal gelişim alanında yer aldığını dile getirmiştir. Örneğin Zeynep Öğretmen: *“Şimdi bireysel farklılıklarla ilgili direk bir madde var sosyal-duygusal alanda. Bir tane kazanım var, göstergeleri var. O kadar o çok net.”* cümlesi ile ifade etmiştir. Üç öğretmen (Deniz, Selin ve Ayşegül), MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında farklılıklara saygı duyma kazanımının yer aldığını söylemiştir. Selin Öğretmen kazanımları şu cümlelerle açıklamıştır: *“En bariz vurgulayanlardan biri farklılıklara saygı duyar. Bireysel olarak kendi özelliklerinin, başkalarının farklılıklarına saygı duyar gibi. Yedi ya da sekizinci kazanım olabilir.”*

Olay/durumla ilgili kendi ve başkalarının düşüncelerini açıklar ve kendini yaratıcı yollarla ifade eder kazanımlarının farklılıklara ilişkin olduğundan Deniz Öğretmen söz etmiştir: *“Mesela şey var. Bir olay ve duygularla ilgili düşüncelerini, başkalarının düşüncelerini açıklar. Kendi düşüncelerini, duygularını açıklar. Yani hep önce kendinin farkına varması gerektiğini düşünüyorum. Ondan sonra başkalarına bir şeyler verebileceğini ya da onlardan bir şey alabileceğini düşünüyorum ben. O yüzden de onlar öncelikli kazanımlarım benim için.”* Seher Öğretmen, farklılıkları tanıma ve farklı özellikleri olan çocuklarla yer alma kazanımlarının programda yer aldığını söylemiştir. Sahra Öğretmen ise MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında ailesini tanıma ve tanıtma, doğaya ve kendi farklılıklarına saygı gösterme kazanımlarının yer aldığını şu kelimelerle dile getirmiştir: *“Ailesini tanıma tanıtma. Aile farklılıklarına özen. Nasıl söyleyeyim saygı gösterme şeklinde bizim programımızda da var.”*

Deniz ve Sahra Öğretmen, “Kendine ait özellikleri tanıtır.” kazanımının bireysel farklılıklarla ilgili olduğunu söylerken; Selin Öğretmen kendini ve farklı kültürleri tanıma/karşılaştırma kazanımının bireysel farklılıklarla ilgili olduğunu *“Farklı kültürlere yönelik farklı kültürleri tanıma ve kendi kültürünü ve diğer kültürleri bilme. İkisini karşılaştırmaya yönelik göstergeleri içeren, en böyle bariz aklıma gelen...”* cümlelerle dile getirmiştir. Nil ve Seher Öğretmen, başkalarının farklı özellikleri olduğunu söyleme kazanımının programda yer aldığını söylemişlerdir. Aynı zamanda Nil ve Cansu Öğretmen, kendinin farklı özelliklerini söyler kazanımının bireysel farklılıklarla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Cansu Öğretmen: *“Bir tane farklılıkları hani kendinin farklı özelliklerini söyler. Kazanımımız var.”* cümleleri ile dile getirmiştir.

Kazanımlara İlişkin Etkinlikler. Beş öğretmenin (Deniz, Selin, Özge, Nil ve Sahra), MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında yer alan bireysel farklılıklara ilişkin kazanım ve göstergelerle ilgili yaptıkları etkinliklerden oluşan başlıklar şunlardır: Resimli çocuk kitabı okumak, simülasyon/canlandırma ve diğer etkinlikler.

Resimli Çocuk Kitabı Okumak. Sahra ve Selin Öğretmen, bireysel farklılıklara ilişkin kazanımları, çocuklara kazandırmak için sınıfta kitap okuma etkinlikleri yaptıklarını söylemişlerdir. Sahra Öğretmen: *“Ben kitap bazlı gitmeyi çok seviyorum. Bu biraz önce söylediğim. Bana Bakma kitabı falan var, Farklı Ama Aynı kitabı var. Bunları mesela dönem dönem işliyorum.”* cümleleri ile açıklarken Selin Öğretmen: *“Türkçe kitap okuma, kitap canlandırma, öykü tamamlama gibi etkinlikler var.”* sözcükleri ile dile getirmiştir. Aynı zamanda Sahra ve Selin Öğretmen, okunan kitapların drama/canlandırmasını da yaptıklarını da ifade etmişlerdir. Sahra Öğretmen kitap canlandırmasını şu şekilde aktarmıştır: *“Aylık tekrar edebiliyorum o konuyu. Mesela o hafta o kitabı okudum ya o hafta okuduğum o kitapla ilgili drama yapıyorum. Yani kitabın dramasını yaptırıyorum.”*

Simülasyon/Canlandırma Etkinlikleri. Beş öğretmen (Deniz, Selin, Sahra, Özge ve Nil), bireysel farklılıklara ilişkin kazanım ve göstergelere yönelik sınıfta simülasyon/canlandırma etkinlikleri yaptıklarını söylemişlerdir. Selin Öğretmen sese gelme,

gözler kapalı sesi bulma, ayakla resim yapma gibi duyuları hissetmeye yönelik etkinlikler yaptığını şu şekilde açıklamıştır: *“Bunun dışında dediğim gibi drama türü içeren doğaçlamaları ya da işte duyuşsal farkındalıklara yönelik gözler kapalı sese gelme ya da ne biliyim ayakla resim yaptırma, farklı uzuvları farklı şekilde deneme gibi farkındalık yaratmaya yönelik temel bir vurgumuz oluyor.”* Ayrıca Selin Öğretmen, farklı kültürleri tanımak için twinning projeleri ile farklı ülkelerle iş birliği kurduğunu *“Twinning projelerinde çok fazla kullanıyoruz. Twinning projelerini de biz programa dâhil ediyoruz ve twinning projelerinde belki duymuşsundur. Avrupa ve Avrupa ülkelerinden farklı ortakların da oluyor. Mesela farklı kültürlerde en çok işimize yarıyor. Çünkü çok fazla etkinlik düzenliyoruz o konuda. Birbirinin bayrağını tanıma, oyuncaklarını tanıma ne biliyim işte oyunlarını, birbirimize oyun oynatma, kitap okuma gibi etkinlik oluyor. Burada çocuklara farklı kültürlere yönelik temel etkinlikleri twinning ile sağlıyoruz.”* cümleleri ile anlatmıştır.

Nil ve Özge Öğretmen, çocukların bireysel farklılıklara yönelik kazanımları edinmeleri için körebe oynadıklarını söylemişlerdir. Özge Öğretmen şu cümlelerle körebeyi nasıl oynadıklarını açıklamıştır: *“Körebe oynuyoruz sınıfta. Oynadıktan sonra nasıl hissettin kendini, görmek ile görmemek arasındaki fark nasıldı? Çocuk yaşadığı için bu geçici görme olayını anlatabiliyor.”* Aynı zamanda Özge Öğretmen, tek elle resim yapmak gibi etkinlikler yaptıklarını dile getirmiştir.

Son olarak Deniz Öğretmen, önce sanat etkinliği ile çocukların bakış açılarını öğrendiğini, daha sonra kazanımlara yönelik etkinlikler yaptığını *“Eğer anlatmak istediğim yeni bi konu varsa çok önem verdiğim değişik bir konu varsa mutlaka sanat etkinliği yaptırıyorum onunla ilgili. Orda değişik bişiler planlıyorlar. Kendilerine ait bişiler yapıyorlar. Ben sadece fikir veriyorum genellikle malzemeleri ve fikir veriyorum. Onun dışında kendilerine ait bişiler yapmalarını istiyorum. Rutin o etkinliklerini yaptıktan sonra onların bakış açısını görmeme benim içinde de faydalı oluyor. Hani bu olaya nasıl bakıyo daha önceki tecrübelerine göre. Çünkü çocuklar da bişiler yapıyor çoğunlukla. Daha sonrasında da oradan bir bilgi alıp bi şekilde ilerliyoruz.”* cümleleri ile açıklamıştır.

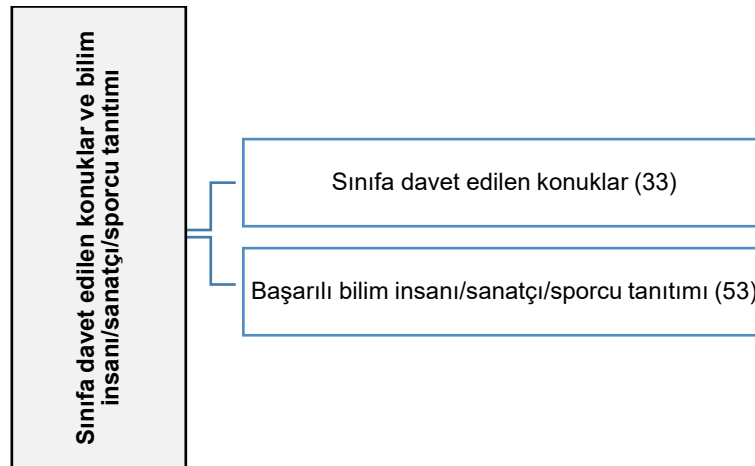
Diğer Etkinlikler. Selin ve Sahra Öğretmen, bireysel farklılıklara ilişkin kazanım ve göstergeler için çocuklara şiir, şarkı, tekerleme öğrettiklerini ve bunları çocukların söylediklerini ifade etmişlerdir. Sahra Öğretmen: “Varsa eğer onunla ilgili şiir, şarkı, tekerleme. Çocuğa hani etkisi olsun diye onları yaptırıyorum.” cümleleri ile dile getirmiştir. Aynı zamanda Sahra Öğretmen, çocukların kendi özelliklerini tanıtmaları için defile düzenlediklerini şu şekilde anlatmıştır: “Önce kendilerini tanıtıyorum. Bi defile falan yaptırıyorum. İşte diyorum ki bir defiledeyiz. Hepimiz yürüyelim sırayla, kendimizi tanıtalım diyoruz işte. Yürüyen kendini tanıtıyor. Sonrasında da eğlenceye geçiyoruz ki kendilerini rahat hissetsinler diye. Parti şeklinde, parti havası verdiriyorum.” Son olarak Sahra Öğretmen, çocukların sevdiği bir oyuncuğa sınıfa getirerek oyuncuğunun farklılığını tanıttıkları etkinlik yaptığını söylemiştir: “Ya da sevdiği bir oyuncuğa getirttiriyorum mesela bi şeyde. Çocuğun sevdiği oyuncuğun farklılıklarını tanıtıyorlar. Ne özelliği var, senin için ne ifade ediyor vesaire bunları söylüyorum.”

Sınıfa Davet Edilen Konuklar ve Bilim İnsanı/Sanatçı/Sporcu Tanıtımı

Sınıfa davet edilen konuklar ve tanıtılan başarılı bilim insanı/sanatçı soruların ilişkin yanıtların analizi ile ulaşılan iki alt tema şunlardır: Sınıfa davet edilen konuklar ve başarılı bilim insanı/sanatçı/sporcu tanıtımı (Bkz. Şekil 8).

Şekil 8

Sınıfa Davet Edilen Konuklar ve Bilim İnsanı/Sanatçı/Sporcu Tanıtımı Teması



Sınıfa Davet Edilen Konuklar. Çalışma grubunda yer alan bütün öğretmenler sınıflarına davet ettikleri konukları listelemişlerdir. Örneğin ebeveynler, sınıfa etkinlik yapması için tüm öğretmenler tarafından davet edilen konukların başında yer almaktadır. Meslek tanıtımı için yedi öğretmen bir polis (Nil, Deniz, Cansu, Ayşegül, Sahra, Özge ve Zeynep); dört öğretmen bir hemşire (Deniz, Sahra, Özge ve Selin); Zeynep Öğretmen veteriner, fırıncı ve itfaiyeci, Sahra Öğretmen ise bir İngilizce öğretmenini sınıflarına davet ettiğini belirtmiştir.

Sahra Öğretmen, İngilizce öğretmeni olan konuğunun sınıf atmosferine etkisini şu cümlelerle açıklamıştır: *“Bir tane İngilizce öğretmeni davet ettik. O da çok hoşlarına gitti. Çünkü İngilizce öğretmenimiz sadece İngilizce konuştu. Yani sanki sınıfa yabancı birisi gelmiş gibi oldu. Çocuklar, hem farklı bişi farklı bir hava oldu. Sonrasında böyle kısa kısa kelimeler ezberletti. Çocuklar giderken artık hello falan demeye başlamışlardı. Yani hem farkındalık oluştu hem böyle farklı insanların farklı kelimelerle, cümlelerle anlaştığını anlamış oldular.”* Ayrıca Deniz Öğretmen bir masal anlatıcısı; Deniz ve Selin Öğretmen enstrüman çalan bir konuk; Selin Öğretmen bir vantrolog ve Zeynep Öğretmen Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı gönüllüsünü sınıflarında konuk olarak ağırlamışlardır.

Engelliler Haftasında ÖG olan bireyi sınıfına konuk olarak davet ettiğini söyleyen Zeynep Öğretmen, farkındalık amacıyla sınıfına ÖG olan birey davet ettiğini şu sözcüklerle dile getirmiştir: *“Bi defa şey yapmıştık. Bir tekerlekli sandalyeyle birini getirmiştim. Anlatmıştı işte yaşadığı zorluklar, beklentilerim neler diye. Böyle bir farkındalık oluşsun diye. Bir konuk bulabilirsem hani engelli bir konuk. Daha önce bir iki defa yaptım onu.”*

Sınıfta Bilim İnsanı/Sanatçı/Sporcu Tanıtımı. Sınıflarında başarılı bilim insanı, sanatçı ve sporcu gibi ünlü kişilerin tanıtımlarını yaptıklarını tüm öğretmenler söylemişlerdir ve tanıttıkları bireylerin isimlerini sıralamışlar; ancak bir öğretmen (Özge) başarılı bilim insanı ve sanatçı tanıtımının çocuklar için soyut olduğunu dile getirmiştir. Sınıflarda Barış Manço altı öğretmen (Nil, Beyza, Selin, Ayşegül, Cansu ve Özge); Nasrettin Hoca dört

öğretmen (Sahra, Özge, Erva ve Cansu); Aziz Sancar dört öğretmen (Seher, Ayşegül, Selin ve Sahra); Newton üç öğretmen (Nil, Seher ve Zeynep); Mevlana üç öğretmen (Beyza, Erva ve Sahra); Mehmet Akif Ersoy iki öğretmen (Cansu ve Beyza); Neil Armstrong iki öğretmen (Nil ve Zeynep); Alexander Graham Bell iki öğretmen (Seher ve Zeynep); Van Gogh iki öğretmen (Zeynep ve Erva); İbni Sina iki öğretmen (Özge ve Erva) tarafından tanıtıldığı söylenmiştir. Seher Öğretmen Edison'u; Selin Öğretmen Fazıl Say, Özlem Türeci ve Uğur Şahin'i; Cansu Öğretmen Neşet Ertaş ve Seyit Onbaşı'nı; Zeynep Öğretmen Galileo, Antoni Gaudí, Carl Benz, Frida Kahlo, Leonardo da Vinci, Jackson Pollock, Georgofili ve Monet'i; Özge Öğretmen Mimar Sinan, Hacivat-Karagöz ve Keloğlan'ı; Sahra Öğretmen Atatürk ve Yunus Emre'yi sınıfındaki çocuklara tanıttığından bahsetmiştir. Çocukların medyada görüp merak ettiği kişileri tanıttığını Erva Öğretmen şu cümlelerle anlatmıştır: *“Mesela medyadan çok ilgi çekici farklı bir görsele eriştiğimizde onları da paylaşıyoruz. Bazen çünkü çocuklar haberleri vesaire izleyip sorabiliyorlar. Öğretmenim bu kimdi, bu kişi ne yapmış. Tabi ki magazinsel boyutta değil bunlar.”*

Öğretmenler, tanıttıkları bireylerin hayatlarını, eserlerini veya buluşlarını anlattığını; ardından çocuklarla birlikte eserlerini veya buluşlarını yaptıklarını ya da taklit ettiklerini dile getirmişlerdir. Tanıtımlarında bu kişilerin yetersizliklerini veya farklılıklarını gündeme getirdiklerinden söz etmemişlerdir. Örneğin; Zeynep Öğretmen Monet'in tanıtımını şu şekilde yaptığını aktarmıştır: *“Ressamlardan Monet'i tanıttık. Claude Monet. İşte Monet'in bahçesi tablosu vardı. Onu astık sonra biz kendimiz yaptık.”*

Selin ve Deniz Öğretmen sınıflarında başarılı ÖG olan sporcu bireyleri tanıttıklarını bildirmişlerdir. Deniz Öğretmen: *“Tekerlekli sandalyede fiziksel engeline rağmen bisiklet yapabilen. Mesela koşan, maratona katılmış koltuk değnekli bir çocuk görseli. O görseller çünkü çok önemli bence çocuklar için. Mutlaka görmelerini istediğim şeyler var, kareler. Gerçek fotoğraflar gösteriyorum çoğunlukla ben çocuklarıma. Mesela sadece çizecekleri, boyayacakları değil de gerçek hayatta bunu yaşamış olan insanların fotoğraflarını var bende mesela. Zaman içerisinde arşiv halinde geldi artık. Onları mutlaka gösteriyorum*

çocuklarıma. Bakın tekerlekli sandalyedeki bir insan sizce basketbol oynayabilir mi mesela? Çoğu hayır diyor. Ama ben o fotoğrafı gösteriyorum. Mesela bakın basketbol oynayan bir insan. İşte olimpiyatlarda bakın bu insanlar yarışıyorlar. Bunlar için özel olimpiyatlar bölümü var.” cümleleri ile açıklamıştır.

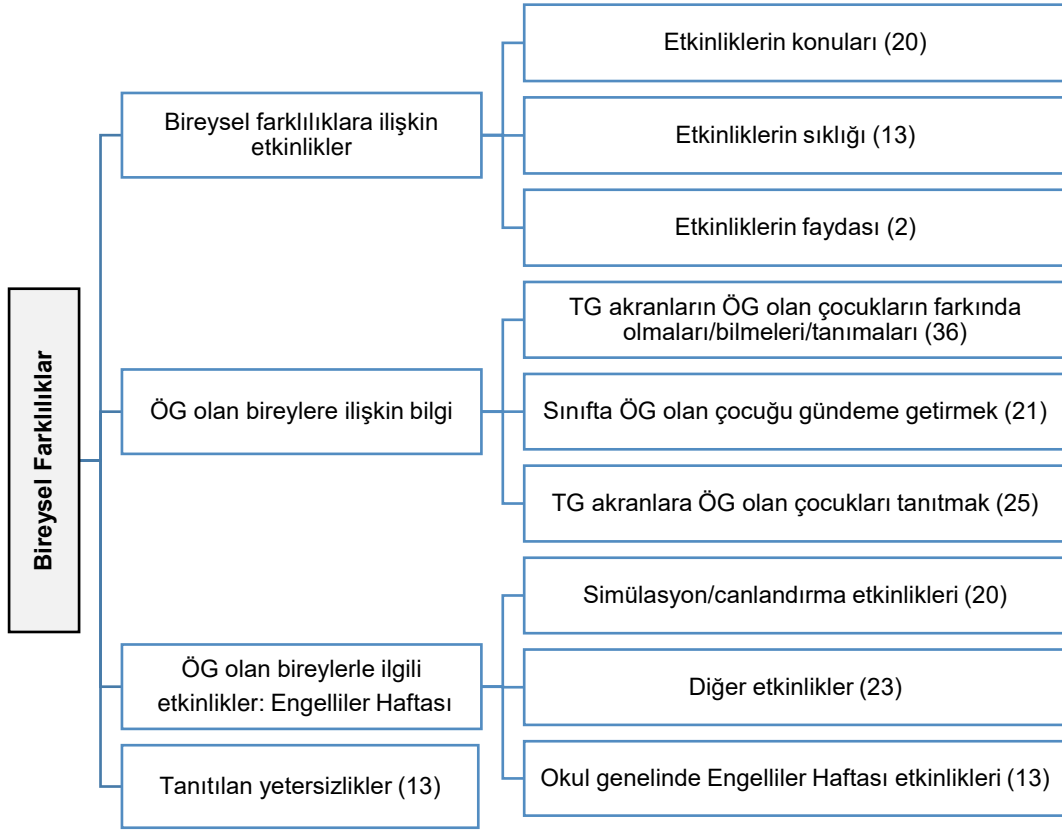
Millî yüzücü Sümeyye Boyayıcı'yı sınıfındaki çocuklara tanıtmayı planladığını Sahra Öğretmen şu şekilde dile getirmiştir: *“Sümeyye bizim yüzücümüz var mesela. Onun resmini gösterip çocuklara hani aklımda o da var. Eğer ilerleyen zamanda çocuklarla yüz yüze onu da kullanmayı düşünüyorum. Çünkü azimli olmak, kararlı olmak, bir şeyleri başarmak için illa her şeyin mükemmel olması gerekmiyor. Hayatımızda hepimizin eksiklikleri var. O çocukların da eksiklikleri var. Ama başaran insanlar da var. Bunları görsünler istiyorum açıkçası.”*

Bireysel Farklılıklar

Öğretmenlerin yanıtlarına göre okul öncesi sınıflarda bireysel farklılıklara ilişkin oluşan dört alt tema şunlardır: bireysel farklılıklara ilişkin etkinlikler, ÖG olan bireylere ilişkin bilgi, ÖG olan bireylerle ilgili etkinlikler: Engelliler Haftası ve tanıtılan yetersizlikler (Bkz. Şekil 9).

Şekil 9

Bireysel Farklılıklar Teması



Bireysel Farklılıklara İlişkin Etkinlikler. Dokuz öğretmenin (Seher, Ayşegül, Selin, Sahra, Özge, Zeynep, Beyza, Cansu ve Nil) bireysel farklılıklara yönelik sınıflarında yaptıkları etkinliklerin başlıkları şunlardır: Konuları, yapıma sıklığı ve faydaları.

Etkinliklerin Konuları. Seher ve Özge Öğretmen, boy ve kilo farklılıklarını gündeme getirdiklerini söylemişlerdir. Seher Öğretmen etkinlik sürecini “*Hepimiz farklıyız değil mi? Hadi ayağa kalkalım. Boylarımıza bakalım. Kilomuza bakalım hepimizin farklı, tırnaklarımıza bakalım. Evet hepimizin farklı.*” cümleleri ile anlatmıştır. Aynı zamanda Seher, Özge ve Ayşegül Öğretmen, saç ve göz rengi farklılıklarına yönelik etkinlikler yaptıklarından bahsetmişlerdir. Özge Öğretmen, sınıfta farklılıkların görünür olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Sınıfımız rengarenk oluyor bazen. Sarışını oluyor, esmeri oluyor.*” Zeynep ve Özge Öğretmen ise cinsiyet farklılıklarına yönelik etkinlikler yaptıklarını dile getirmişlerdir. Zeynep Öğretmen, cinsiyet farklılıklarına ilişkin gözlemlerini şu cümlelerle aktarmıştır: “*Bir ara*

cinsiyetle ilgili yapmıştım. Hani farklı cinsiyetlerdeyiz. Bazen kız-erkek oyunu çok yapıyorlar. Birbirlerini çok ayırdıklarında işte sen kız oyunu oynama ya da bu erkek oyunu gibi şeyleri fark ettiğimde hemen o kazanımı alıp, hani farklılıklarımız var deyip, ona yönelik kız ama erkeğin de yapabileceği, erkek ama kızın da yapabileceği birlikte yapılabilecek etkinlikler oyunlar vardı.”

Selin Öğretmen farklı ülkelerin kültürlerine ve farklı ten renklerine yönelik etkinlikler yaptığını şu sözcüklerle anlatmıştır: *“Program dâhilinde işte farkındalık yaratmaya yönelik etkinlikler. Farklı ülkelerin, farklı ulusların farklı ırk, renkte üyeleri insan kişileri olur. Farklı bayrakları olur belki. Onların tanıtımını yapbozlar vs.”*. Ayrıca Selin ve Sahra Öğretmen, dil farklılıklarına ilişkin etkinlikler yaptıklarını da söylemişlerdir. Selin Öğretmen, dil farklılıklarına yönelik bir twinnig projesini *“Başka başka ülkeler de var dünyada, onların da böyle böyle bayrakları var gibi. İşte insanların farklı ten renkleri olabilir, farklı dilleri olabilir. Ona çok şaşırmışlardı. Twinnig projelerinde konuşturuyoruz. Hoş oluyor. Böyle karşısında başka dilde konuşan çocukları görmek. Konuşmamak ama anlaşmanın başka yollarını böyle işaret dili, oyunlarla falan görüntülü olarak. Geçen sene onu yaptık.”* cümleleri ile aktarmıştır.

Ayşegül ve Sahra Öğretmen sınıflarında düşünce, yaşantı ve karakter farklılıklarına ilişkin etkinlikler yaptıklarından söz etmişlerdir. Sahra Öğretmen bir etkinlik örneğini şu kelimelerle anlatmıştır: *“Utangaç oluyor bir tanesi. Bunun da mesela dramasını yaptırıyorum. Çok keyif alıyor çocuklar. Çünkü bazen hani utangaç çocuğumuz oluyor. Bunu hareketli bir çocuğa veriyorum diyelim. Hani birbirlerinin de orda yansımalarını görüyorlar. Hoşlarına gidiyor. Değişiklik oluyor bize.”*

Seher Öğretmen, öğrenme farklılıklarını gündeme getirdiğini *“Evet çocuklar beynimiz de farklı, farklı öğreniyoruz. Farklı zamanlarda öğreniyoruz. Farklı şekillerde öğreniyoruz gibi fiziksel özelliklerden girerek, farklılıklara dikkat etmeye yani çekmeye çalışıyorum.”* cümleleri ile söylemiştir. Özge ve Seher Öğretmen, fiziksel ve görme yetersizliği gibi fiziksel farklılıklara yönelik etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Seher

Öğretmen: *“Mesela gözü bozulan bir öğrenciyle alakalı kitabım var. Onu okuyorum. Yani aslında farklılığın sadece zihinsel olarak değil, fiziksel olarak da farklılık olacağından bahsediyorum.”* şeklinde gündeme getirirken Özge Öğretmen *“Bazı insanların gerçekten çok fazla görünen engelleri olabiliyor. İşte elinin konunun olmaması. Yüzünde yara olması, tümör olmasından dolayı yüzünde anormallikler ya da bizden farklı davrandığında o insanlara karşı yanında aaa anne bak. Aaa işte sen niye böylesin? Ne oldu sana? Elin nerde? Bu tarz soruları sormalarının karşındaki kişileri incitebileceğini, kırabileceğini söylüyorum. Kendinizi onların yerine koyarak böyle bir eksikliğinizi olduğunu ve biri bunu bize söylediğinde kendinizi nasıl hissedersiniz diyorum. Hepsi şunu söylüyor üzülürüm öğretmenim. Evet, Allah bizi çok güzel yarattı diyorum. Eksiksiz yarattı. Elimizi, kolumuzu, ayağımızı, bedenimizi çok güzel yarattı. Ama herkesi de farklı yarattı diyorum. Bu insanların diyorum da bu arkadaşlarımızın da farklılıkları, ayağının olmaması bazen elinin olmaması. Ama biz bunları gördüğümüzde onları etiketlemeyelim şeklinde. Tabi yine onların anlayacağı şekilde anlatmaya çalışıyorum. Şimdi gerçekten hani biz olsak nasıl hissederiz. Bu çok önemli yani. Empati duygusu çok önemli çocuklarda.”* cümleleri ile yaptıklarını anlatmıştır.

Selin Öğretmen, farklılıklara ilişkin etkinlikleri yaparken güçlü yönleri ön plana çıkardığını *“Olan vurgularda şeye dikkat etmeye çalışıyorum. Ben de öyle, genelde bütün arkadaşlarım da öyle. Eksikliklerin vurgulanması olarak değil de yapamadıklarının vurgulanması olarak değil de farklı yapıların vurgulanması. Hangi güçlü tarafların vurgulanmasına yönelik etkinlikler düzenleme yoluna gidiyoruz.”* cümleleri ile dile getirmiştir. Zeynep Öğretmen ise, farklılıkları gündeme getirdiğinde ortak noktalara dikkat çektiğini şu cümle ile ifade etmiştir: *“Dediğim gibi çok böyle şeye vurgu yapmıyorum etkinlik yaparken de böyle çok bu farkımız, bu farkımız değil de biz ortak bir aradayken ne yapabiliriz.”*

Etkinliklerin Sıklığı. Dört öğretmen (Seher, Selin, Sahra ve Ayşegül), bireysel farklılıklara ilişkin etkinlikleri yıl içerisinde belirli aralıklarla yani döngüsel olarak yaptıklarını söylemişlerdir. Ayşegül Öğretmen, etkinlik zamanlarını şu cümlelerle anlatmıştır: *“Mesela*

ağaçlar bahçeye çıktığımızda. Biz bazen ağaç gözlemi, böcek gözlemi yapıyoruz. İşte önümüze bazen kertenkeleler çıkıyor, hızlı koşuyorlar. Bazen karıncalar çıkıyor. İşte aaa bakın hayvanlar bile birbirinden farklı, bazıları hızlı gidiyor, bazıları yavaş gidiyor. Yahut ağaçlar bazıları uzun, bazıları kısa. Hani en ufacık şeyde bile işlenebilecek bir şey.”

Beş öğretmen (Cansu, Ayşegül, Selin, Beyza ve Nil), bireysel farklılıklara yönelik etkinlikleri Engelliler Haftası ve Dünya Çocuk Gününde yaptıklarını dile getirmişlerdir. Cansu Öğretmen, *“Günlük planlarımızda olabiliyor ama çok sık değil. Ya da özel günlerde. Hani Engelliler Gününde, Dünya Çocuk Gününde o zaman daha çok işliyoruz. Hani yoksa daha sık bunu işlediğimi söylemeyeceğim.”* cümleleri ile aktarmıştır. Ayrıca Beyza Öğretmen, uyum haftasında farklılıklara ilişkin etkinlikler yaptıklarından söz etmiştir.

Cansu Öğretmen bireysel farklılıklara yönelik etkinliklerin yapılma sıklığını, sınıfta ÖG olan çocuğun olup olmamasının belirlediğini *“Bu biraz aslında ihtiyaçla ilgili olabiliyor bazen. Eğer sınıfınızda farklı özellikte bir çocuk varsa. Biraz bu belirliyor bunu, ne kadar sık etkinlik yaptığımızı. Hani o çocuğun kabul düzeyini, kabul edilmesini sağlamak için daha çok ağırlık veriyoruz. Ama sınıfta böyle bir şey gerekmiyorsa mesela günlük planlarımızda olabiliyor ama çok sık değil.”* cümleleri ile ifade etmiştir. Seher ve Ayşegül Öğretmen ise bireysel farklılıklara yönelik etkinlikleri yapmak için sınıfa ÖG olan çocuğun olmasına gerek olmadığını söylemişlerdir. Ayşegül Öğretmen bunları şu sözcüklerle aktarmıştır: *“Yani bireysel farklılıklara saygı zaten her etkinliğin içinde işlenebilecek bir şey bireysel farklılıklar. Dediğim gibi illaki bunun için sınıfınızda şey olması da gerekmiyor. Kaynaştırma öğrencisi yahut özel gereksinimli öğrenci olması da gerekmiyor.”*

Etkinliklerin Faydası. Sahra ve Ayşegül Öğretmen, okul öncesi sınıflarda bireysel farklılıklara ilişkin yapılan etkinliklerin çocukların özgüvenini geliştirdiğini söylemiştir. Ayşegül Öğretmen özgüvenle birlikte çocuğun kendine olan kabulünü de artırdığını *“Dediğim gibi bu kazanımlar ele alındıkça özellikle belirli gün ve haftalarda vesairelerde, onun dışındaki zamanlarda da insanların farklı yetkinlikleri olduğu, kendi yetkinliklerimizi*

konuşurken özellikle kendine kabul geliştirirken, kendine kabulün bir sonraki aşaması çünkü diğerlerini de kabul.” cümleleri ile dile getirmiştir.

ÖG Olan Bireylere İlişkin Bilgi. 11 öğretmenin tümü TG çocukların ÖG olan bireylere ve ÖG olan çocuklara ilişkin bilgilerinden söz etmiştir. ÖG olan bireylere ilişkin bilgiyi oluşturan üç başlık şunlardır: TG akranların ÖG olan çocukların farkında olmaları/bilmeleri/tanımaları, sınıfta ÖG olan çocuğu gündeme getirmek ve TG akranlara ÖG olan çocukları tanıtmak.

TG Akranların ÖG Olan Çocukların Farkında Olmaları/Bilmeleri/Tanımaları. Dokuz öğretmen (Erva, Selin, Zeynep, Seher, Nil, Deniz, Ayşegül, Cansu ve Özge) TG çocukların sınıflarındaki ÖG olan akranlarının farkında olduklarını söylemiştir. Nil ve Erva Öğretmen, TG akranların yaş gruplarına göre ÖG olan çocukların farkında olmalarının değişiklik gösterdiğini söylemişlerdir. Beş yaş çocuklarının üç ve dört yaşa göre farkındalıklarının daha yüksek olduğunu Nil Öğretmen *“Söylüyorlar hani engel türlerini. Tabi yaşa göre değişiyor. Üç yaş, dört yaş bunun pek farkında değil ama genellikle beş yaşta bunun çok farkında yani.”* cümleleri ile dile getirmiştir. Üç öğretmen (Seher, Erva ve Selin), TG çocukların ÖG olan akranlarının farklılıklarını fark edip soru sorduklarını ifade etmişlerdir. Erva Öğretmen: *“Öğretmenim o neden o şekilde? ya da mesela ona ekstra zaman verdiğimde öğretmenim siz neden ona fazla zaman veriyorsunuz. Hani bu gibi sorularla çok karşılaşıyorum.”* kelimeleri ile aktarmıştır.

Özge Öğretmen ise TG çocukların gözlem yaptıklarını ve ÖG olan akranlarını hemen anladıklarını belirtmiştir. Ayrıca Zeynep Öğretmen, TG çocukların henüz tanı almamış çocukları öğretmen ile fark ettiklerini şu cümlelerle anlatmıştır: *“Benim gibi ben nasıl fark ediyorsam. Ben de o an fark ediyorum. Mesela aa diyorum çocuk hiç dikkatini veremiyor, öğrenemiyor, öğrenme güçlüğü var. Arkadaşları da benim gibi süreçte fark ediyor, tanıyor. Ve mesela biliyor o arkadaşının daha yavaş öğrendiğini, daha geç öğrendiğini. O da benim gibi gözlemliyor ve o çocuğa daha detaylı anlatıyor mesela, onu fark ediyorum.”* Özge ve Selin Öğretmen, TG akranların fiziksel yetersizliği olan çocukların

farkında olduklarını ve diğer yetersizliklere sahip çocukları fark etmediklerini söylemişlerdir. Örneğin Özge Öğretmen: *“Mesela kolunun olmaması, bacağıının olmaması ya da görme engelli olması evet bunu hemen fark ediyorlar, ondaki farklılığı görüyorlar. Ama bir otizmi, bir davranış bozukluğunu, bir Down sendromunun özelliklerini, bunların çok farkında değiller. Bunları işte ancak sınıfa gelirse bir farkındalık oluşturuyor.”* şeklinde aktarmıştır. Beş öğretmen (Nil, Deniz, Selin, Ayşegül ve Cansu), TG akranların ÖG olan çocukların farkında olduklarını ancak farklılıklarına ilişkin bilgilerinin olmadığını söylemişlerdir. Ayşegül Öğretmen şu cümlelerle açıklamıştır: *“Özel gereksinimlerinin ne olduğunu, yani ne konuda eksik olduğunu bilmiyorlar bence. Sadece onların farklı olduğunu hissediyorlar ama ne konuda farklı? Yani orda bir soru işareti var bence. Tamam hani diğer arkadaşlarından farklı çok belli, çok bariz. Ama ne konuda farklı olduğunun hakkında bence bilgi sahibi değiller.”*

TG akranların kendi çevrelerinde ÖG olan birey varsa ve ÖG olmak hakkında konuşuluyorsa ÖG olmayı bildikleri ve anladıkları beş öğretmen (Özge, Nil, Deniz, Beyza ve Seher) tarafından dile getirilmiştir. Deniz Öğretmen, TG akranların sınıflarında ÖG olan çocukları gözlemlediklerini ve anladıklarını şu şekilde açıklamıştır: *“Motor gelişimde mesela çok farkında değiller onun ayrı olduğunun, farklı bir insan olduğunun, farklı özellikleri olduğunun. Ama sosyo-duygusal alanda ve birazcık bilişsel alana geldiği zaman onun farklı olduğunu görüyorlar. Bazı etkinliklerde, hareketlerinde, oyuncakları paylaşmak istememesinde, hep aynı oyuncakla oynamak istemesi.”* Özge Öğretmen ise TG akranların belirli gün ve haftalarda anlatılanlar kadarını bildiklerini söylemiştir. Üç öğretmen (Beyza, Seher ve Özge), TG akranların ebeveynlerinin ÖG olan çocuklarla ilgili anlattıklarını bildiklerini ifade etmişlerdir. Özge Öğretmen: *“Ailelerinin verdiği kadarını biliyorlar ya da çevrelerinde varsa biliyorlar.”* Diğer taraftan TG akranların ÖG olmak hakkında bilgileri olmadığını Seher Öğretmen: *“Aslında hiçbir şey bilmiyorlar.”* cümlesi ile aktarmıştır.

Yedi öğretmen (Nil, Seher, Selin, Cansu, Özge, Sahra ve Beyza), TG akranların zaman içerisinde ÖG olan çocuklara alıştıklarını ve özelliklerini tanıdıklarını söylemişlerdir. Selin Öğretmen bir örnek ile bunu açıklamıştır: *“Onun rahatsız olduğu şeyleri yakalamaya*

başlıyorlar çocuklar. Mesela gürültü biraz artınca öncesinde, hemen bağırmaya başlamıyor. Bir huzursuzluk başlıyor. Mesela sallanma etkisi falan başlıyor. Onu yorumlamaya başlıyor çocuklar bir süre sonra. Yani tanımak, vakit vermek gerekiyor çocuklara.” Beyza Öğretmen, TG akranların ÖG olan çocukların yapamadıklarını fark ettiklerini ve ÖG olan çocuklara yardım ettiklerini *“Bir tane otizmlı öğrenci vardı. İkisi de otizmlı çocukların. Diğer çocuklar onları daha küçük görüyorlar. Onlar bazı şeyleri yapamadıkları için. Sürekli mesela bir tanesi sürekli oyun oynamak istiyor. Çocuklar onu uyarıyor. Bak şimdi şunu yapmamız gerekiyor diyor. Şimdi onu yapacağız diyor. Alıyor mesela oturtuyor veya montunu getiriyor, onun montunu giydiriyor. O giyinemiyor ki o daha küçük diyor.”* cümleleri ile aktarmıştır.

Beş öğretmen (Selin, Özge, Sahra, Seher ve Cansu), TG akranların sınıfta ÖG olan çocuklarla karşılaştıklarında korktuklarından ve rahatsız olduklarından söz etmiştir. Sahra Öğretmen bir örnek ile açıklamıştır: *“Down sendromlunun mesela dış görünüşü farklı olduğu için ilk zamanlar çocuklar korktu. Yani benim normal öğrencilerim korktu, yaklaşmak istemedi, konuşmak istemediler.”* Bir başka örneği ise Selin Öğretmen şu cümlelerle dile getirmiştir: *“Sınıfın ortasında dönüyordu. Orda kitap okuyoruz mesela kalkıyordu o lalalalala başka bir mekânda dönmeye başlıyordu. İlk zamanlar çocuklar bunu inanılmaz yadırgıyordu ve korkuyorlardı. Hani tuhaf davranıyor çünkü. Kendisi gibi davranmıyor, görmemiş.”*

Sınıfta ÖG Olan Çocuğu Gündeme Getirmek. Deniz ve Sahra Öğretmen, her zaman TG akranlarla ÖG olan çocuklar ile ilgili konuşmanın uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Deniz Öğretmen: *“Ben şunun da çok fazla yapılmaması gerektiğini de düşünüyorum. Sürekli olarak hani bunlar farklı, bunlar farklıyı da çok fazla verilmemesi gerektiğini düşünüyorum açıkçası. Yani bunu bir konu olarak işliyorum. Hem sınıftaki çocuğun kendini daha iyi hissetmesi için, yapabileceklerini görmesi için hem de diğer çocukların yargılı olmaması için. Ama yıl içerisinde sürekli ben bunu göze sokacak şekilde işlemiyorum açıkçası.”* sözcükleri ile açıklamıştır.

11 öğretmenin tamamı sınıflarında ÖG olan çocuğu/ları Engelliler Haftasında gündeme getirdiklerini söylemişlerdir. Dört öğretmen ise (Deniz, Sahra, Nil ve Cansu),

sınıftaki ÖG olan çocuk hakkında sorun olmadıkça ÖG olan çocukları, gündeme getirmediğini dile getirmişlerdir. Örneğin Cansu Öğretmen şu cümlelerle aktarmıştır: *“Eğer çok sorun yoksa çok da bu farklılığı gözlerine sokmuyoruz. A bu arkadaşınız sizden farklı diye biz demiyoruz zaten. Ama onlar bir şey fark (fark ederse), biz sorun olduğunda mecburen onun farklı olduğunu söylemek zorunda kalıyoruz.”* TG akranlar, ÖG olan çocuğu fiziksel özellikleri ile fark ederlerse ÖG olan çocuk hakkında bilgi verdiklerini Sahra ve Erva Öğretmen dile getirmiştir. Sahra Öğretmen: *“Yani benim normal öğrencilerim korktu, yaklaşmak istemediler, derken biraz o konuda zorlandık. O konuda bilgi verdim açıkçası.”* örneği ile açıklamıştır.

Nil Öğretmen, Engelliler Haftası haricinde sınıfta ÖG olan çocuk olmadığı zaman ÖG olmayı gündeme getirmediğini şu cümlelerle anlatmıştır: *“Bununla ilgili konuşuyoruz kaynaştırma öğrencisi olduğu için ama olmadığında genellikle konuşmuyorum açıkçası. Hani sınıfta kaynaştırma öğrencisi yok. Engelliler Haftasında bi konuşuyoruz.”* Son olarak TG akranlar ÖG olan çocukla ilgili soru sorduğunda onların dikkatlerini farklı yöne çekmeye çalıştığını Erva Öğretmen: *“O anda dikkatini farklı yöne çekiyorum ve çünkü o öğrencinin yanında konuşmamam gerekiyor bunu, duymaması gerekiyor.”* cümleleri ile dile getirmiştir.

TG Akranlara ÖG Olan Çocukları Tanıtmak. Dört öğretmen (Beyza, Seher, Selin ve Zeynep), TG akranlara ÖG olan çocukları ebeveynleri aracılığı tanıttıklarını söylemişlerdir. Özge Öğretmen, ebeveynlerle konuşmasını şu kelimelerle aktarmıştır: *“Çocuktan önce aslında veliyi bilgilendiriyordum ben. Sınıfımızda farklı, özel bir çocuk var. Bununla ilgili şikayetler gelebilir çocuklarınızdan. Çocuklarınıza bunu evde anlatın. Onun farklı bir birey olduğunu, onlar gibi olmadığını, kurallara alışmasının zaman alacağını şeklinde önce veli ile konuşuyoruz. Sonra zaten çocuk hani veli ile konuştuğundan sonra sınıfta biz konuşuyorduk.”*

Beş öğretmen (Seher, Selin, Sahra, Zeynep ve Erva), ÖG olan çocukları tanıtmak için TG akranlarla konuştuklarını ifade etmişlerdir. Seher Öğretmen, TG akranlarla

konuşurken çevrelerinden ÖG olan bireylerle bağlantı kurduğunu şu cümlelerle anlatmıştır: *“Zihinsel olarak değil işte fiziksel, fizyolojik olarak da farklılık olabileceğinden bahsediyorum. Sizin ailenizde baston kullanan var mı, gözlük kullanan var mı? İşte şu var mı bu var mı? Hani böyle çocukları bu işe dâhil edince ve çocuklar aaa evet benim de var deyince bu kabullenişleri çok daha yüksek oluyor. Yani kendi çevresinden etrafından birilerini örnek vermeye başlayınca çok daha bu iş kolay oluyor.”* Selin Öğretmen ise TG akranlarla konuşurken ÖG olan çocuğun yetersizliğini gündeme getirmediğini *“Önceden denediğimiz zamanlar oldu. Yıllar yıllar önce. Böyle böyle rahatsızlığı var. Onun bu konuda desteklenmeye ihtiyacı var. Hayır o zaman çocuk da şey de gelişebiliyor acıma, gereğinden fazla iyi tutum sergileme.”* cümleleri ile ifade etmiştir. Ayrıca ÖG olan çocukla iletişimi zamanla öğreneceklerini vurguladığını Selin Öğretmen şu şekilde dile getirmiştir: *“Ben de onun söylediklerini anlamayı öğreniyorum. Biz de onu, biz de onun konuştuklarını anlamayı öğreneceğiz gibi ifadeleri kullanıyorum.”*

Sahra ve Zeynep Öğretmen, TG akranlarla her bireyin zorlandığı durumların olabileceğini konuştuklarını söylemişlerdir. Örneğin Zeynep Öğretmen şu cümlelerle açıklamıştır: *“Herkesin zorlandığı bir şeyler olabilir. Arkadaşınızın da zorlandığı var. Mesela siz nelerde zorlanıyorsunuz? Onlardan yola çıkıp, hani biraz daha empati kursunlar diye. İşte onun da zorlandığı; bunları algılamakta, öğrenmekte çok zorlanıyor. Siz bir kerede öğreniyorsunuz ama o 10 kerede öğreniyor, 20 defa söyleyince öğreniyor. O yüzden ona yardımcı olacağız hepimiz bu konuda. Nasıl ben size sizin zorlandığınız konularda yardımcı oluyorsam ya da siz birbirinize ona da o konuda yardımcı olmanızı istiyorum diyorum. Hani çok böyle çocuğun şeyini vurgulamadan. İşte çocukta hiperaktivite tanısı var, o çok hareketli duramıyor, ilaç kullanıyor bilmem ne gibi değil de onun zorlandığı ve bizim de zorlandığımız yerleri bulup, empati kurup ona biz nasıl yardımcı olabiliriz. Ne isterdiniz onun yerinde olsaydınız hani size nasıl davranılmasını isterdiniz şeklinde şey yapıp empati kurarak. O çocuğun zorlandığı tespit edip birazcık daha ona yönelik çocuklarda farkındalık oluşturmaya çalışıyorum. Zaten çocuklar da süreçte fark ediyorlar.”* Ayrıca Sahra Öğretmen, TG

akranlarla ÖG olan çocukların kendilerinden öğrenebileceklerine ilişkin konuşmalar yaptığını şu cümlelerle dile getirmiştir: *“Ona yardım etmeliyiz. Yardımcı olmamız gereken şeyler olabilir. Sizden öğrenebileceği şeyler olabilir. Biz onun için bi lider gibi, bir öncü gibi ona bazı şeyleri öğretmeliyiz vesaire. Hani bu konuda öğrencilerimle bu şekilde konuşmuşumdur.”* Son olarak değerler eğitiminin TG akranların ÖG olan çocuklara yönelik bakış açısını değiştirdiğini Erva Öğretmen *“Değerler eğitiminde işte çok farklı sevgi, saygı, işte merhamet hani farklı duyguları verdiğimizde değerler eğitiminde aslında bu çocuklara, bakış açıları değişiyor.”* cümlesi ile aktarmıştır.

Altı öğretmen (Nil, Erva, Beyza, Seher, Cansu ve Özge), ÖG olan çocuk sınıfa gelmeden önce TG akranları ÖG olan çocuğa hazırladıklarından söz etmişlerdir. Nil Öğretmen, TG akranlara videolar izlettiğini şu cümlelerle dile getirmiştir: *“Videolar izletiyorum genelde bizim okulumuzda çok böyle fazla materyal olmadığı için. Genellikle videolarla anlatıyorum onlara. Akıllı tahta bu yüzden çok iyi. Çok güzel de videolar var biliyorsunuz eğitici.”* Seher ve Cansu Öğretmen ise resimli çocuk kitabı okuduklarını belirtmişlerdir. Erva ve Nil Öğretmen, TG akranlara ÖG olan çocuk sınıfa gelmeden önce ÖG olan çocuğun özelliklerini anlattıklarını ifade etmişlerdir. ÖG olan çocukların özelliklerini nasıl tanıttığını Erva Öğretmen şu cümlelerle açıklamıştır: *“Öğrencimle ilgili onun fiziksel özelliklerini, yaptığı davranışları öncelikli olarak öğrencilerimle bunu paylaşıyorum. Onların mesela görsel açıdan farklı olduğunu, ama bu sizin ilişkilerinizde, arkadaşlık ilişkilerinizde herhangi bir sorun olmayacağını. Hani bunu öncesinde öğrencilerimle ara ara paylaşıyorum.”* Beyza ve Seher Öğretmen ise, TG akranları ÖG olan çocuklara hazırlamak için farklı öğrenme özelliklerini gündeme getirdiklerini söylemiştir. Beyza Öğretmen: *“Bu da sizin arkadaşınız. Her şeyi yapabilir. Siz nasıl birlikte oynayabiliyorsunuz bu da oynayabilir. Sizin yaptığınız bütün etkinlikleri bu çocuk da yapabilir. Ama hani ne olur biraz sıkıntı. Sen rahat yapabiliyorsun, o iki defa anlatmada yapabiliyor. Size bir defa anlatıyorum, ona iki defa veya üç defa veya beş defa anlatmada yapıyor.”* cümleleri ile aktarmıştır.

Nil, Cansu ve Özge Öğretmen, TG akranlara sınıfa gelecek ÖG olan çocuğa yardım etmeleri gerektiğinden bahsettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Cansu Öğretmen yardım etmelerini hangi cümlelerle söylediğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben de diyorum ki ama o biraz biz bizden farklı. Onun farklı ihtiyaçları var. Ona karşı şöyle, ona yardımcı olmalıyız. Onu bizim desteklememiz gereken bazı noktalar var diyorum.”* TG akranları ÖG olan çocuğa hazırlamak için ÖG olan çocuğun hoşlanmadığı davranışları, kurallara ve rutinlere uymakta güçlük yaşayabileceğini ve davranışlarını garip bulmamaları gerektiğini sınıfta anlattığını Özge Öğretmen söylemiştir. Örneğin; *“Eğer sınıfta farklı bir çocuk varsa o gelmeden önce çocukları bir uyarıyorum. Hatırlatmalar yapıyorum. Bu arkadaşınız böyle. Onun yaptığı davranışlarını garipseymeyelim, şikâyet etmeyelim çok fazla bu arkadaşımızı. Çünkü o yaptığını isteyerek yapmıyor şeklinde, hani minik hatırlatmalar yapıyorum.”* cümleleri ile aktarmıştır. Son olarak Seher Öğretmen, TG akranlara farklı bir çocuğun sınıfa geleceğini ve onu birlikte tanıyacaklarını söylediğini şu cümlelerle anlatmıştır: *“Farklı bir öğrencimiz. Şöyle farklı işte geç öğrenebilir çocuklar ben de bilmiyorum. Tanışacağız hepimiz. Farklı konuşabilir sizden, farklı anlayabilir. Hani bu süreçte ona biraz daha anlayış göstermenizi rica ediyorum, birbirimizi tanıyana kadar. Ben de sizinle birlikte öğreneceğim.”*

ÖG Olan Bireylerle İlgili Etkinlikler: Engelliler Haftası. 11 öğretmenin tümü ÖG olan bireylerle ilgili belirli gün ve haftalardan biri olan Engelliler Haftasına yönelik çalışmalar yaptıklarını söylemişlerdir. Engelliler Haftasına ilişkin çalışmalar şu üç başlıktan oluşmaktadır: Simülasyon/canlandırma etkinlikleri, diğer etkinlikler ve okul genelinde Engelliler Haftası etkinlikleri.

Simülasyon/Canlandırma Etkinlikleri. Dokuz öğretmen (Beyza, Nil, Deniz, Selin, Ayşegül, Cansu, Özge, Seher ve Sahra), Engelliler Haftasında sınıflarında çocuklarla simülasyon/canlandırma etkinlikleri yaptıklarını söylemişlerdir. Beyza Öğretmen, çocuklara kulaklarını kapatarak duymadıklarını düşünmelerine yönelik etkinlik yaptığını şu cümlelerle aktarmıştır: *“Duymadığınızı düşünün. Etraftaki hiçbir sesi duymuyoruz. İşte kuş sesi nasıldır bilmiyorsunuz. Arkadaşımın, annemin, babamın sesi nasıldır bilmiyorsunuzdur. Şimdi*

kapatın kulaklarınızı ben anlatıyorum, siz beni duymuyorsunuz. Nasıl bir duygu? Onlar çocukları gerçekten çok etkiliyor.” Nil Öğretmen ise çocuklardan konuşmadan anlaşmaya çalışmalarını ve ellerini kullanmadan resim yapmalarını istediğinden söz etmiştir. Örneğin: *“Elleri olmayan mesela bir kişi nasıl resim yapar? Ağızıyla kalem tutup yaparlar. Sonra ağızları, ayakkabılarını çıkartırız. Ayaklarıyla kalemlerini tutup resim yaparlar.”* cümleleri ile dile anlatmıştır. Çocuklara yürüyemiyor olsalar nasıl hissedecekleri ve bacakları olmadığında nasıl hareket edebileceklerini düşünmelerini istediğini Deniz Öğretmen söylemiştir.

Beyza ve Deniz Öğretmen, çocukların tek ellerini kullanmadan zaman geçirdiklerini ve bu deneyimleri üzerine konuştuklarını ifade etmişlerdir. Beyza Öğretmen, etkinliğini şu şekilde anlatmıştır: *“Sağ elimiz çok ağrıyormuş, hepimizin sağ eli çok ağrıyormuş, sağ elimizi kullanmıyoruz. Bugünkü etkinliklerimizi sadece sol elimizle yapacağız şeklinde. Herkes sağ elini arkasına koysun. Çünkü ağrıyor elimiz kullanamıyoruz, sol elimizle yapacağız. İşte yaptıktan sonra tek elimiz ağrıyınca veya tek bacağımız ağrıdığı zaman, onu kullanamadığımız zaman neler hissettik? Neler hissediyoruz?”* Cansu Öğretmen ise çocuklara tek ayakla resim yapma etkinliği yaptığını *“Drama yapıyoruz. Yani genelde bunu anlamak için. Mesela ayağımızla bir şey resim yapmaya çalışıyoruz.”* cümleleri ile aktarmıştır. Ayrıca tek ayak üzerinde sekme etkinliği yaptıklarından Özge Öğretmen söz etmiştir.

Dört öğretmen (Seher, Selin, Cansu ve Özge), Engelliler Haftasında sınıfta körebe oynadıklarını söylemiştir. Üç öğretmen (Deniz, Ayşegül ve Cansu) sınıflarındaki çocukların gözleri bağlı şekilde hareket etmeye çalışmalarına yönelik etkinlikler yaptıklarını dile getirmişlerdir. Ayşegül Öğretmen bu etkinliklere yönelik görüşlerini şu cümlelerle aktarmıştır: *“Drama etkinlikleri işte gözlerini kapatıp hareket ettirme. Onu deneyimlemeye yönelik etkinlikler. Ama hep şey vurgusu var. O da çok hoşuma gitmiyor. Bak görüyor musun ne kadar zorlanıyor. Yani hep bu vurgu var o etkinliklerde.”* Üç öğretmen (Beyza, Deniz ve Ayşegül), çocukların gözlerini bağlayarak dünyayı nasıl anlayacakları hakkında

konuştuklarını ifade etmişlerdir. Ayşegül Öğretmen, bir örnek ile açıklamıştır: *“Görme yetersizliği varsa işte gözlerini bağlayıp o insanlar nasıl hissederdi? Siz görmeseydiniz, siz dünyada hiçbir şey görmeseydiniz insanları nasıl tanırdınız? Yahut hiç görmeseydiniz renkler nasıl olurdu? Siz rengini nasıl anlardınız bir şeyin?”* Sahra Öğretmen ise gözü kapalı arkadaşını yönlendirme etkinliği yaptıklarını şu cümlelerle aktarmıştır: *“Bi çocuğun gözünü kapatıp yanında başka bir arkadaşla. Hatta öncesinde sanırım gözünü kapatıp da engel koyup, önüne yürüyemediğinden bahsediyorum. Sonrasında işte başka birinin yardımıyla, yani bizler de yardımcı olabiliriz gibisinden, hani o şekilde bir bağlıyorum sonucunu. Arkadaşımızı yardımcı olarak onun hayatını kolaylaştırabileceğimizden bahsediyorum.”*

Diğer Etkinlikler. Katılımcı tüm öğretmenler, Engelliler Haftasında sınıfta çocuklarla yaptıkları simülasyon/canlandırma etkinlikleri dışındaki etkinliklerden söz etmişlerdir. Altı öğretmen (Beyza, Seher, Ayşegül, Cansu, Erva ve Özge), Engelliler Haftasında çocuklara videolar izlettiklerini söylemişlerdir. Örneğin Seher Öğretmen: *“Farkındalıklarını geliştirmek amacıyla değişik videolar, eğitici videolar izletiyoruz.”* cümlesi ile aktarmıştır. Üç öğretmen (Seher, Selin ve Cansu) ise resimli çocuk kitabı okuduklarını dile getirmiştir. Cansu Öğretmen Engelliler Haftasında resimli çocuk kitapları kullanmanın yararını şu cümlelerle aktarmıştır: *“Mesela bir tane hikayem vardı. Farklı ama Aynıydı galiba adı. İşte bi engelli hayvanla ilgiliydi. Onu okuyorum mesela. Hikâyenin böyle konuları çok kolay anlattığını düşünüyorum çocuklara”.*

Üç öğretmen (Selin, Sahra ve Deniz), Engelliler Haftasında başarılı ÖG olan bireylerin görsellerini çocuklarla paylaştıklarını ve görseller üzerinde konuştuklarını söylemişlerdir. Deniz Öğretmen etkinlik sürecini: *“Tekerlekli sandalyede fiziksel engeline rağmen bir şeyler yapabilen. Mesela koşan, maratona katılmış koltuk değnekli bir çocuk görseli. O görseller çünkü çok önemli bence çocuklar için. Mutlaka görerek, görmelerini istediğim şeyler var kareler. Gerçek fotoğraflar gösteriyorum çoğunlukla ben çocuklarıma. Mesela hani sadece çizecekleri boyayacakları değil de gerçek hayatta bunu yaşamış olan insanların fotoğraflarını var bende mesela. Zaman içerisinde arşiv halinde geldi artık. Onları*

mutlaka gösteriyorum çocuklarıma. Bakın tekerlekli sandalyedeki bir insan sizce basketbol oynayabilir mi? Çoğu hayır diyor. Ama ben o fotoğrafı gösteriyorum. Mesela bakın basketbol oynayan bir insan. İşte olimpiyatlarda bakın bu insanlar yarışıyorlar. Bunlar için özel olimpiyatlar bölümü var.” cümleleri ile aktarmıştır. Zeynep Öğretmen ise Engelliler Haftasında ÖG olan bir bireyi sınıfında konuk ettiğini söylemiştir. Cansu Öğretmen ise çocuklara işaret dilinden söz ettiğini *“Belki şu işaret dilinden falan bahsedebiliyoruz.”* cümleleri ile dile getirmiştir.

Üç öğretmen (Nil, Zeynep ve Sahra), Engelliler Haftasında ÖG olan bireylere yardım etmek hakkında konuştuklarını söylemişlerdir. Sahra Öğretmen çocuklarla yaptıkları bir etkinliği şu cümlelerle anlatmıştır: *“Engelliler Haftasıyla ilgili önceki senelerde yıldız çalışması yapmıştım. Onlara destek olmalıyız. İşte ne biliyim onlar da bizim gibi vesaire diye birer yıldız yaptım. Herkes o gün mesela yakasına takmıştı onu ve yardımlaşmaktan, paylaşmaktan, kardeşlikten vesaire hani bunlardan yola çıkarak sanıyorum bir etkinlik yapmıştım.”* Engelliler Haftasında TG ile ÖG olan çocukların ortak özellikleri hakkında konuştuklarını Beyza ve Sahra Öğretmen dile getirmişlerdir. Sahra Öğretmen konuşmalarını *“Onların da bizim gibi duygularının olduğunu, onların da bizim gibi hissettiğini bu yüzden onların da hani diğer arkadaşlarımızdan ayırt etmememiz gerektiğini...”* cümleleri ile aktarmıştır. Selin Öğretmen, sınıfta TG akranlara her bireyin birer engelli adayı olduğundan söz ettiğini şu cümlelerle anlatmıştır: *“Hep şey vurgusuna varıyoruz işte biz de hiçbir şey engel değil. Sen ne yapmayı istersen başarabilirsin. Bir de şeyi de hep vurguluyoruz; herkes birer engelli adayı. Her an böyle ufak ufak şeyler olabilir, büyük kazalar olabilir, böyle sıkıntılar olabilir. O biraz travmatik de bir konu. Çok böyle derinlemesine de girmeyip hani böyle hepimiz yaşayabiliriz, hepimizin başına gelebilir.”*

Beyza Öğretmen, Engelliler Haftasında atık materyalleri kullanarak sandalye yaptıklarını *“Yine o kapaklardan engelli arabası falan yaptırıp şöyle karşılıklı iki engelli el ele tutarken hani birbirlerine yardım eder şeklinde yaptırmıştık.”* örneği ile anlatmıştır. Son olarak sınıflarında ÖG olan çocuk olduğu için kutlama yaptıklarını Seher Öğretmen şu

cümlelerle aktarmıştır: *“Annesi sınıfa pasta getirebiliyor. Böyle kutlama yapabiliyoruz. Ona o gün resimler yapıyoruz hediye ediyoruz. O gün onun annesi babası geliyor. Şarkı söyleyebiliyor, hikâye anlatabiliyor, masal anlatabiliyor. Çocuk çok mutlu oluyor. Özel gereksinimli çocuk o gün çok mutlu oluyor.”*

Okul Genelinde Engelliler Haftası Etkinlikleri. Üç öğretmen (Erva, Cansu ve Sahra), Engelliler Haftasında okul genelinde etkinlik yapmadıklarında söz etmişlerdir. Sahra Öğretmen: *“Biz genelde sınıf içerisinde yapıyoruz. Hatta bu Engelliler Haftasını da okul adına hani hep birlikte kutladığımızı hiç hatırlamıyorum.”* cümleleri ile dile getirmiştir.

Sekiz öğretmen (Nil, Selin, Beyza, Seher, Zeynep, Ayşegül, Özge ve Erva), Engelliler Haftasında okul genelinde etkinlikler veya çalışmalar olduğunu ifade etmiştir. Örneğin Nil Öğretmen, Engelliler Haftasında ÖG olan çocukları ayırtmadan etkinlikler yaptıklarını şu cümlelerle aktarmıştır: *“Engelliler Haftasında mutlaka mesela kaynaştırma öğrencilerini de dâhil ederek bir şeyler yaparız. Ama onları da ayırtmadan onlara yönelik hani etkinlik şeklinde.”* Beyza ve Erva Öğretmen, çocukların tiyatro izlediklerini söylemişlerdir. Beyza Öğretmen: *“Eğer o özel günlere denk geliyorsa, özel günlere konusu o şekilde oluyordu tiyatro. Bu da yani profesyonel tiyatrocuların gelip yaptığı.”* sözcükleri ile ifade etmiştir.

Üç öğretmen (Ayşegül, Zeynep ve Erva), okul genelinde Engelliler Haftasında kutlama töreni yaptıklarını söylemişlerdir. Erva Öğretmen: *“Normalde pandemi haricinde mutlaka o törende, o öğrencilere mutlaka bir şiir eğer ona ilgisi varsa. Bir oyun gösteride daha ön sıralarda mesela onlara yer veriyoruz.”* cümleleri ile aktarmıştır. Beyza ve Erva Öğretmen, Engelliler Haftasında okul genelinde pano hazırlandığını söylemişlerdir. Selin Öğretmen, okul genelinde yapılan etkinliklerin didaktik olduğunu şu cümlelerle dile getirmiştir: *“Didaktik denen şöyle şöyle yapmalıyız, böyle böyle yapmalıyız, şu şu türde olmalı şeklinde etkinlikler oluyor. Pek çoğu da benim yönettiğim etkinlikler değil zaten, okul bazlı.”*

Tanıtilan Yetersizlikler. Dokuz öğretmen (Seher, Erva, Ayşegül, Nil, Deniz, Selin, Cansu, Özge ve Sahra), Engelliler Haftasında sınıflarında tanıttıkları yetersizliklerden söz etmişlerdir. Seher ve Erva Öğretmen, hemen hemen tüm yetersizlikleri sınıftaki çocuklara tanıttıklarını söylemişlerdir. Seher Öğretmen: *“Bütün yani görme engelliler, bu EBA’dan yani Millî Eğitim Bakanlığının desteklediği şeyler içerikler. Hani ben genelde hep %95 onu kullanıyorum.”* sözcükleri ile aktarmıştır.

Ayşegül ve Sahra Öğretmen, sınıflarında fiziksel ve görme yetersizliğini anlattıklarını söylemişlerdir. Örneğin Sahra Öğretmen şu cümlelerle dile getirmiştir: *“Görme engellilerden bahsediyorum mesela. Hatta görme engellilerle ilgili drama yaptırdığımı da hatırlıyorum hocam.”* Ayrıca Ayşegül Öğretmen, Engelliler Haftasında işitme ve zihinsel yetersizliği sınıftaki çocuklara tanıttığını *“Fiziksel gereksinim, zihinsel gereksinim, işte ya işitme duyma şeklinde olabiliyor. Ya da görme şeklinde olabiliyor. Ama hani zihinsel gereksinimde de bu şunu anlamaz, bu bunu bilmez şeklinde değil. Kesinlikle kimseyi yaftalamadan ama farklı olabileceği hakkında.”* kelimeleri ile aktarmıştır.

Beş öğretmen (Nil, Deniz, Selin, Cansu ve Özge), Engelliler Haftasında TG akranların somut görebilecekleri yetersizlikleri anlattıklarını söylemişlerdir. Nil Öğretmen, somut olmayan yetersizlikleri anlatmanın zorluğunu şu cümlelerle anlatmıştır: *“Genelde işte somut anlatabileceğimiz mesela bir zihinsel engelli anlatamadığımız için. Hani zihinsel engeli hafif düzeyde ya da dil konuşmayı da çok algılayamıyorlar açıkçası bozukluğunu. Bir kekemeyi anlayamıyorlar. Ama genellikle işte görmeyen, duyamayan, eli bacağı olmayan sandalye kullanan çocukları hani insanlar ya da çocuklar bunları böyle somut olarak daha iyi anlatabildiğimiz için genellikle bunlara yönelik hani somut anlatabildiğimizden dolayı görebilecekleri, anlayabilecekleri şekilde olan engel türlerinden bahsediyoruz. Ama zihinsel engeli birazcık çok daha zor. Onu mesela anlatmak çok güç.”* TG akranların somut olmayan yetersizliklere yönelik ön yargılarını Deniz Öğretmen, şu cümlelerle dile getirmiştir: *“Çocukların biraz daha açıkçası zihinsel engelin üzerinde hassas olduklarını da düşünüyorum ben. Hani yürüyememesi ayrı bilmiyorum benim gözlemim öyle.”*

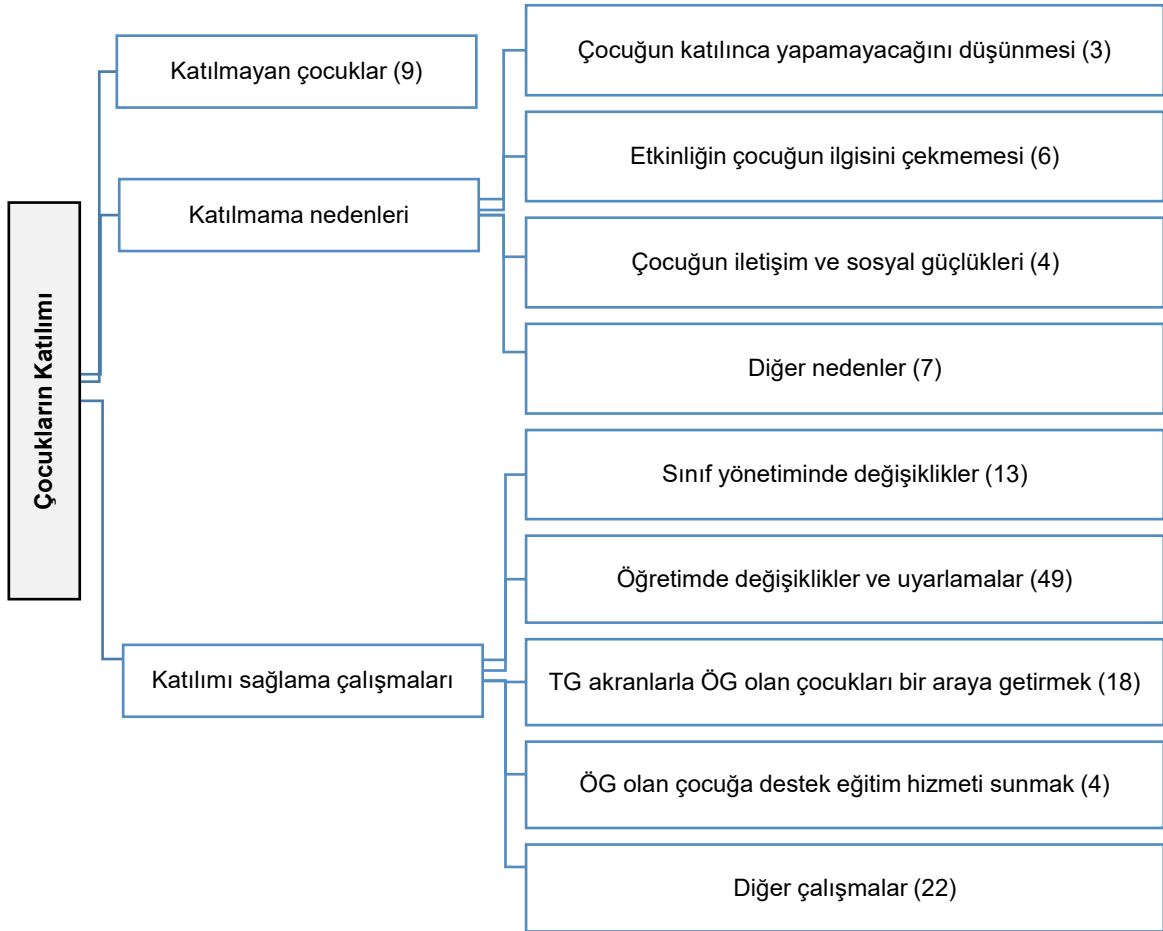
Yürüyememesi, görememesi farklı sanki o konularda yardımcı olabilirlermiş. Ama zihinsel engele (zihinsel engelli birini tanıtmaya sıra geldiği zaman) geldiği zaman çocuklarda bir şey oluyor sanki ya o deli mantığı oluyor gibi geliyor biraz. O yüzden de hani o önyargıyı çünkü sınıfta da öyle bir çocuk yoksa çok fazla da oluşturmak da istemiyorum açıkçası. Sanırım o yüzden bilmiyorum.”

Çocukların Katılımı

Öğretmenlerin sınıflarındaki TG ve ÖG olan çocukların akademik ve sosyal etkinliklerine katılımlarına ilişkin yanıtlarından oluşan üç alt tema şunlardır: Katılmayan çocuklar, katılmama nedenleri ve katılımı sağlama çalışmaları (Bkz. Şekil 10).

Şekil 10

Çocukların Katılımı Teması



Katılmayan Çocuklar. Dokuz öğretmen (Nil, Deniz, Selin, Ayşegül, Cansu, Erva, Zeynep, Özge ve Sahra), sınıflarındaki çocuklardan akademik ve sosyal etkinliklere katılmayan çocukların olduğunu söylemişlerdir. Zeynep Öğretmen şu cümlelerle katılmayan çocukları aktarırken *“Ya muhakkak oluyor yani. Mesela ben hiçbir etkinliğin bütün çocuklara ulaştığını çok nadir görüyorum. Çünkü çocuklarda bireysel farklılıklar çok fazla.”*; Ayşegül Öğretmen *“Başlangıçta mesela dönem başında falan olduğu oluyor. Çocuklar bazen etkinliklere katılmak konusunda çekimser kalabiliyorlar.”* cümleleri ile anlatmıştır.

Katılmama Nedenleri. Dokuz öğretmen (Özge, Ayşegül, Zeynep, Sahra, Erva, Deniz, Cansu, Nil ve Ayşegül), sınıflarında akademik ve sosyal etkinliklere katılmayan çocukların katılmama nedenlerinden söz etmişlerdir. Çocukların katılmama nedenleri şunlardır: Çocuğun katılınca yapamayacağını düşünmesi, etkinliğin çocuğun ilgisini çekmemesi, çocuğun iletişim ve sosyal güçlükleri ve diğer nedenler.

Çocuğun Katılınca Yapamayacağını Düşünmesi. Üç öğretmen (Ayşegül, Erva ve Özge), çocukların akademik ve sosyal etkinliklere katıldıkları zaman etkinliği yapamayacağını düşündükleri için katılmadıklarını söylemişlerdir. Ayşegül Öğretmen: *“Bazen bazı çocuklar, etkinlikleri yaparken sıkılıyorlar. Çünkü yapamadığını düşünüyor, beceremediğini düşünüyor.”* cümleleri ile anlatırken Erva Öğretmen sınıfındaki bir çocuğun katılmamasını şu sözcüklerle aktarmıştır: *“Ama daha çok böyle diğer etkinliklerden sıkılıyor. Özellikle motor becerileri gerektiren tüm etkinlikleri reddediyor, yapmak istemiyor.”*

Etkinliğin Çocuğun İlgisini Çekmemesi. Altı öğretmen (Ayşegül, Cansu, Erva, Zeynep, Özge ve Sahra), çocukların akademik ve sosyal etkinliklere katılmama nedenlerinin etkinliklerin ilgilerini çekmemesi olduğunu dile getirmişlerdir. Özge Öğretmen: *“Günden güne değişiklik gösteren bir şey, etkinlikten etkinliğe değişiklik gösterebilen bir şey... Bakıyorsunuz bir çocuk zevk almıyor. Çocukların genelinin dikkati dağılmış, o etkinlik onları cezbetmiyor.”* cümleleri ile açıklarken Ayşegül Öğretmen *“Çocukların ilgisi çok fazla değişiyor. Öyle söyleyeyim hani ilgiye beceriye göre...”* cümleleri ile aktarmıştır.

Çocuğun İletişim ve Sosyal Güçlükleri. Dört öğretmen (Özge, Ayşegül, Zeynep ve Sahra), çocukların iletişim ve sosyal güçlükleri nedeniyle akademik ve sosyal etkinliklere katılmadıklarını söylemişlerdir. Ayşegül, Zeynep ve Sahra Öğretmen, iletişim problemleri olan ve asosyal çocukların katılımında güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Zeynep Öğretmen bir deneyimini şu şekilde aktarmıştır: *“Mesela geçen yıl bir öğrencim vardı...Onu da böyle bi nasıl yönlendireceğimi çok bilemedim. Yetişkinler dışında hiç kimse ile iletişim kurmuyordu. Çocuklarla iletişim kurmuyordu. Hiç konuşmuyordu. Hiç arkadaşı yoktu. Mesela onunla bütün etkinlikler zor oluyordu. Girmek istemiyordu.”* çocukların oyun oynamayı bilmedikleri için katılmadıklarını Özge Öğretmen *“Çocuklarda öyle bir doygunluk var ki. Oyun oynamayı bilmiyorlar, drama yapmayı bilmiyorlar. İnsan bilmediği şeyden korkar ve yapmak istemez. Aslında çocuklar onları yaptıktan sonra, onların tadını almadıkları için, bilmedikleri için katılmak istemiyorlar.”* cümleleri ile aktarmıştır.

Diğer Nedenler. Nil ve Selin Öğretmen, çocukların akademik ve sosyal etkinliklere katılmak istemedikleri için katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Nil Öğretmen sınıfındaki ÖG olan çocuğun katılmama nedenini *“Mesela Melih için söyleyeyim kesinlikle yapmak istemiyor.”* cümlesi ile açıklamıştır. Çocukların dikkat çekmek istedikleri için etkinliklere katılmadıklarını Cansu Öğretmen: *“Dikkat çekmeye çalışan bir çocuk yoksa bazen o da olabiliyor. Çocuk normal ama o işte gruba uymayayım da nasıl olursam olayım. Ne yapayım, nasıl bir farklılık yapabilirim de işte dikkatleri üstüme çekebilirim diyen çocuklar olabiliyor. O da bazen katılıyor, bazen katılmıyor ama genelde katılıyorlar.”* sözcükleri ile aktarmıştır.

Deniz ve Sahra Öğretmen, çocukların akademik ve sosyal etkinliklere katılmamalarını zihinlerinin dolu olması ile açıklamışlardır. Sahra Öğretmen kafa doluluğunu şu cümlelerle açıklamıştır: *“Ya da o gün mesela kafası dolu oluyor çocuğun hani bizler gibi olabiliyor yani evde bir sıkıntısı olabiliyor gelirken”* Sahra Öğretmen ise çocuklar uykusuz olduklarında etkinliklere katılmadıklarını *“Ya da uykusuz kalıyor mesela yani en basitinden.”* cümlesi ile söylemiştir. Son olarak çocukların evlerinde yaşadıkları sorunlar nedeniyle etkinliklere katılmadıklarını Erva Öğretmen şu cümlelerle anlatmıştır: *“Bazen evde problem*

yaşayan, yani aile hayatında anne-baba ilişkilerinde farklı dönemlerde bazen katılmayan çocuklar olabiliyor.”

Katılımı Sağlama Çalışmaları. 11 öğretmenin tümü, sınıflarındaki çocukların akademik ve sosyal etkinliklere katılımlarını sağlamak için yaptıkları çalışmalardan söz etmişlerdir. Yaptıkları çalışmalar şu başlıklardan oluşmaktadır: Sınıf yönetiminde değişiklikler, öğretimde değişiklikler ve uyarlamalar, ÖG olan çocukları TG akranlarla bir araya getirmek, ÖG olan çocuğa destek eğitimi sunmak ve diğer çalışmalar.

Sınıf Yönetiminde Değişiklikler. Dokuz öğretmen (Özge, Deniz, Sahra, Seher, Ayşegül, Zeynep, Erva, Cansu ve Selin), çocukların akademik ve sosyal etkinliklere katılımını sağlamak için sınıf yönetiminde değişiklik yaptıklarını dile getirmişlerdir. Deniz ve Özge Öğretmen, katılmayan çocuğa etkinlik esnasında sorumluluk verdiklerini söylemişlerdir. Deniz Öğretmen şu örnek ile açıklamıştır: *“Ya da etkinlik saatinde mesela çok dikkatini çekmiyorsa o günkü etkinlik ya da katılmak istemiyorsa materyalleri onun taşımaya izin veriyorum, getirmesine.”* Ayrıca Deniz Öğretmen, ÖG olan çocuğun katılımını sağlamak için sınıf kurallarını düzenlediğini şu cümlelerle aktarmıştır: *“Sıraya geçeceğimiz yere mesela kocaman bir sınıf listesi astım. Her gün öndeki kişiye bir tik atıyoruz böyle. Sırayla öne geçiyoruz. “*

Selin, Cansu ve Zeynep Öğretmen, katılımı sağlamak için ÖG olan çocuğun problem davranış sergilemesini engellemeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Cansu Öğretmen şu örnek ile deneyimini aktarmıştır: *“Mesela onun aynalara karşı bir hassasiyeti vardı. Ayna görmek onu acayip sinirlendiriyordu ve çığlık çığlığa, ya korkuyordu aynalardan. Aynamız vardı onu söktürdüm. Yani genelde önlem alıyoruz. Yani eğer bir oyuncağa karşı bi küçük oyuncaklara karşı bir şeyi varsa yutma şeyi onları kaldırıyoruz.”* Ayrıca Cansu Öğretmen ÖG olan çocuğa etkinlik esnasında daha çok soru sorduğunu *“O zaman ona daha çok söz vermeye çalışıyorum. Ben soruyordum o istemese bile. Daha çok konuşturmaya çalışıyordum. Sen düşünüyorsun, sen de anlat hadi. Onu o şekilde yapıyordum.”* kelimeleri ile anlatmıştır.

Etkinlikler esnasında ÖG olan çocuğun yakınında bulunarak katılımını sağlamaya çalıştığını Erva Öğretmen şu cümlelerle aktarmıştır: *“Mesela hani bir sanat etkinliğini diğer öğrenciler yaparken bu öğrenci ile birebir mutlaka çok yakın mesafede bulunuyorum ve beraberinde yardımlaşarak yapıyorum öncelikli olarak.”* Sahra Öğretmen ise ÖG olan çocuğa akran desteği sunduğunu *“Birkaç adım önüne de başka bi yapabileceği (yapabilen) arkadaşını koydum. Hani dedim bak yapamadığın takıldığın bir zamanda ondan yardım alabilirsin, ona bakabilirsin diye.”* cümleleri ile ifade etmiştir. Özge Öğretmen tüm çocukların katılımını sağlamak için çocuklara pekiştireç sunduğunu şu cümlelerle aktarmıştır: *“Sınıfta öğretmenin kurduğu cümleler, verdiği ödüller, ödüllendirmeler bunlar çok önemli ve ben hep bunlarla yapıyorum”*. Seher ve Ayşegül Öğretmen ise ÖG olan çocuğun katılımı için ÖG olan çocuğa pekiştireç sunduklarını söylemişlerdir. Ayşegül Öğretmen şu cümlelerle dile getirmiştir: *“Ekstradan onu bi fazla alkışlatmak olur. Ama tabi ki de diğerlerini kırmadan, diğerlerinin de gözüne sokmadan.”* Son olarak ÖG olan çocuğa net ve açık yönergeler vererek katılımı için çalıştığını Seher Öğretmen dile getirmiştir.

Öğretimde Değişiklikler ve Uyarlamalar. 11 öğretmenin tümü çocukların akademik ve sosyal etkinliklere katılımı için öğretimde değişiklikler ve uyarlamalar yaptıklarını söylemişlerdir. Beş öğretmen (Deniz, Erva, Zeynep, Sahra ve Özge), katılımı az olan çocuğun sevdiği ve ilgisini çeken etkinlikleri planladığını ve uyguladığını dile getirmişlerdir. Zeynep Öğretmen: *“Hani ne onun ilgisini çeker, ne yaparsam çocuk merak edip kendi girer diye kendimce düşünüyorum.”* Erva Öğretmen: *“Tanıdıktan sonra mutlaka çok sevdiği bir şeyle özdeşleştirip ona göre planlıyorum. Mesela yoğurma maddelerinden hoşlanıyorsa onun için beraber tuz seramiği yapıyoruz”* cümleleri ile aktarmışlardır. Deniz, Zeynep ve Özge Öğretmen, tüm çocukların katılımı için planladıkları etkinliklerde düzenleme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Özge Öğretmen yaptığı düzenlemeleri şu cümlelerle anlatmıştır: *“Hemen değiştirip yeni bir şekle dönüştürebiliyorsunuz. Hani esnek bir program diyoruz ya evet kazanım ve göstergelerimiz orda duruyor. Biz onları*

kazandıracamız ama bu (bunu) plandaki etkinlik ile sağlayamıyorsam onu hemen değiştirim.”

Zeynep Öğretmen, tüm çocukların ortak ilgilerine uygun etkinlik planladığını ve tüm çocukların etkileşim kurabilecekleri ortam oluşturduğunu söylemiştir. Ortak ilgiye yönelik etkinlik planlamasını şu cümlelerle aktarmıştır: *“Etkinlik güzel planlanırsa bütün çocuklar için bütün çocuklar katılıyor. O zihinsel engelli öğrencim de katılıyordu. Mesela o katılsın diye özel bir şey yapmıyordum. Zaten öyle bir planlıyorsunuz ki. Aslında o dönemde ne kadar şey de olsa bazı şeyler çok ortak. Doğa çok ortak, merak çok ortak, ilgi, eğlence, oyun bunlar çok ortak şeyler. Siz bunları merkeze aldığınızda zaten hepsi katılıyor.”* Ayrıca Zeynep Öğretmen, tüm çocukların katılımı için öğretim yönteminde uyarılama yaptığını *“Mümkün olduğunca çok fazla şey yapmamaya hani uzun uzun sunuş yolu. Ama sadece o değil tüm çocukların da dikkati çok kısa. Bunun birazcık daha fazla kısa ama diğerlerinin de dikkati çok kısa. O yüzden çok böyle uzun sunuş yoluyla veya öğretmen merkezli yapmıyorum. Dediğim gibi ben bahçeye çıktığımda zaten hiç fark etmiyor. Çocukların hepsi aynı oluyor.”* cümleleri ile aktarmıştır.

Üç öğretmen (Beyza, Selin ve Zeynep), ÖG olan çocuğun etkinliklere katılması için fırsat oluşturduklarını belirtmişlerdir. Selin Öğretmen oluşturduğu fırsatları şu cümlelerle aktarmıştır: *“Sınıf etkinliklerinde diğer çocuklara nasıl fırsatlar sunuyorsam, hangi fırsatları sunuyorsam, o çocuğu da o fırsatları tüm etkinlikler için sunuyorum.”* Sahra Öğretmen ÖG olan çocuğa etkinliğe başlamadan önce bilgi vererek katılımını sağladığını şu cümlelerle anlatmıştır: *“Kaynaştırma öğrencilerim varsa eğer öncesinden bilgi veriyorum onlara da. Mesela çağırıyorum yanıma diyorum ki bak birazdan bunu bunu yapacağız. Mesela bir deney etkinliği diyelim ona da. Deney etkinliği yapacağız bak şunları anlatacağım, arkadaşlarına bunları konuşacağız. Sen de katılmak ister misin? Hani bazıları ön bilgiyle seviyor bu tarz şeyleri.”* Sahra ve Özge Öğretmen, ÖG olan çocuğun düzeyine uygun materyal ve etkinlik sunarak katılımını sağlamaya çalıştıklarından söz etmişlerdir. Özge Öğretmen bir örnek ile açıklamıştır: *“Parmak oyunu oynatacağımız zaman özellikle*

hikâyeden önce pardon. Parmak oyunlarına mutlaka katılmasını sağlıyordum ve ona uygun parmaklarını hareket ettirebileceği parmak oyunları seçiyordum.” Nil ve Erva Öğretmen, ortamda yaptıkları uyarlamalar ile ÖG olan çocuğun etkinliklere katılımını sağladıklarını söylerken Beyza, Özge ve Nil Öğretmen materyalde uyarlama yaptıklarını dile getirmişlerdir. Erva Öğretmen şu cümlelerle ortam uyarlamasından söz ederken: “Sınıftaki mekânda ona göre mesela tahtayı işte görüş alanını ona göre ayarlıyorum. Daha çok kendime yakın oturtuyorum.” Özge Öğretmen materyal uyarlamasını şu örnekle açıklamıştır: “Herkes bir boyama veriyordum ama Yavuz’un sınırlı alan boyaması. Mesela bir daire veriyordum. Etrafını bantlıyordum ki hani orda bir pürüzlük olduğunu anlasın ve onu taşırmamaya çalışsın gibi. Yani etkinlikleri ona göre ayarlıyordum.”

Selin Öğretmen, ÖG olan çocuğun güçlü yönlerini ortaya çıkaran etkinlikler planlayarak katılımları için çalıştığını şu şekilde aktarmıştır: *“Çocukların güçlü olabileceği, kendini gösterebileceği, farklı uygulamalara katılabilmesine, farklı oyunlara katılabilmesine fırsat sunduğunda diğerleri görünmez olabiliyor. Dikkati çekmeyebiliyor.”* Deniz ve Sahra Öğretmen, ÖG olan çocuğun yetersizliğinden kaynaklanan özelliğini kullanarak etkinliklere katılımını artırmaya çalıştıklarından söz etmişlerdir. Deniz Öğretmen bir örnek ile aktarmıştır: *“Bu sene ben şey yaptım dinozorla ilgili Fatih’e seçtirdim mesela. Etkinlik seçtirdim. Ve çocuklara dedim Fatih dinozorları çok sevdiği için bugün dinozorlarla ilgili bir etkinlik yapıyoruz. Ama yarın da Merve seçecek mesela. Merve seçecek yarın. Yarın da Merve ne istiyorsa onunla ilgili etkinlik yapacağız. Hani bu onun hem takıntısını tatmin etmiş oluyoruz bence orda. Hem arkadaşlarına onun bir özelliğini göstermiş olduğumu düşünüyorum. Hem de diğer çocuklarla onu eşitlemiş. Fatih’e de şunu veriyorum: Hep senin dediğini yapamam Fatih.”* Üç öğretmen (Erva, Özge ve Sahra), ÖG olan çocuğa akademik ve sosyal etkinliklere katılmaları için ön koşul becerileri öğrettiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin Sahra Öğretmen: *“Masasını toplamayı, eşyasını toplamayı mesela bunlar bizim için büyük bir kazanımdı. Bunları öğrendi. Yarım yamalak böyle öğretmenim demeyi*

öğrendi. Bunlar güzel şeylerdi. Resim için kalem tutma ve arkadaşlarıyla birlikte masaya oturma. Hani bir kuraldır bu ve bu kurala uyma. Bunları öğrendi.” cümleleri ile dile getirmiştir.

Sahra ve Ayşegül Öğretmen, etkinlik esnasında ÖG olan çocuğa fiziksel destek sunduklarını dile getirmişlerdir. Sahra Öğretmen fiziksel desteği şu örnek ile aktarmıştır: *“Masa etkinliği yapıyorsak mesela elinden tutturarak yaptırıyorum.”* Ayrıca Sahra ve Ayşegül Öğretmen ÖG olan çocuğun etkinliğe katılması için teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Ayşegül Öğretmenin teşvik etme örneği şudur: *“Bir sırtını okşama olur bu bazen.”* Dört öğretmen (Seher, Selin, Özge ve Sahra), ÖG olan çocukların katılımları için ebeveynlerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Sahra Öğretmen ebeveyn desteğini şu şekilde açıklamıştır: *“Aileyi alıyorum mesela. Oluyorsa aile çocuğu ile çalışıyor bizim çalıştığımız etkinliği. Sonra şey yapabiliyorum yani aileyi başka bir çocuğa verip, annesini başka bir çocukla çalıştırıp onun yanına başka bir arkadaş koyabiliyorum. Hani bunlar hep aşama aşama hocam.”*

Yedi öğretmen (Nil, Deniz, Cansu, Ayşegül, Erva, Sahra ve Özge), ÖG olan çocukla birebir çalıştıklarını söylemişlerdir. Özge Öğretmen ÖG olan bir çocuk ile birebir çalışmasını şu cümlelerle anlatmıştır: *“Yemek saatinde hemen odaya alıyordum böyle küçük bi sınıfımın içinde depo gibi bir yer var. Çünkü sesten gürültüden çok etkileniyordu o. Orda kavramları birebir çalıştırıyorduk. Mesela okuma yazmada o boyama yapıyorsa yemek saatinde hemen yemeğini bitirir bitirmez alıyordum onu odaya. Çocuklarla okuma yazma çalışmasında yaptığımız çalışmaları, onunla birebir yapmaya çalışıyordum.”* Cansu Öğretmen ise şu cümlelerle aktarmıştır: *“Birebirken ne kadar (zaman) ayırabilirsem o kadar. Mesela geçen seneki dil konuşma bozukluğu öğrencime şeylerini istiyordum dil-konuşma kartlarını, işte defterini daha doğrusu. Serbest zamanda ya da çıkışa doğru eğer fırsat olursa hadi biraz yanıma gelir misin deyip onunla mesela yapmaya çalışıyordum. Elimden bi tek bu geliyordu.”* Yedi öğretmenin aksine Zeynep Öğretmen ÖG olan çocukla birebir çalışmadığını *“Alıp o çocuğu çalışmam hani öyle bir şey söz konusu değil. Ama yaptığım etkinlikleri öyle bi yapıyoruz ki hepsi katılıyor.”* cümlesi ile dile getirmiştir.

Deniz ve Sahra Öğretmen, ÖG olan çocuğun etkinliklere katılımı sağlamak için stajyer öğretmenin etkinliklerde ÖG olan çocuğa destek olduğunu söylemişlerdir. Sahra Öğretmen, stajyer öğretmenin desteğini *“Genelde hani ben hem diğer çocuklarla hem onun özel çocukla ilgilenirken stajyerimizde o özel çocuğun yanında bana yardımcı oluyor.”* cümleleri ile açıklamıştır. Sahra ve Özge Öğretmen ise ÖG olan çocuğun stajyer öğretmen ile etkinliklerde ayrı çalıştığını belirtmiştir. Özge Öğretmen: *“Genelde sınıfta eğer stajyer öğrencimiz varsa ve bu çocuk çok hareketliyse yerinde durmuyorsa, onu gözetmen öğretmen olarak ona veriyordum.”* cümlesi ile ifade etmiştir. Erva Öğretmen, etkinliklerde ÖG olan çocuğa TG akranlarından farklı bir etkinlik sunduğunu şu cümlelerle dile getirmiştir: *“O anda başka bir şey yapmak istiyor. Ben ona farklı etkinlikler verebiliyorum.”*

TG Akranlarla ÖG Olan Çocukları Bir Araya Getirmek. Dört öğretmen (Erva, Sahra, Özge ve Zeynep), ÖG olan çocukların akademik ve sosyal etkinliklere katılımını sağlamak için TG akranlarla ÖG olan çocukların etkileşimde bulunacakları oyun ve etkinlik planladıklarını söylemişlerdir. Zeynep Öğretmen uyguladığı bir etkinliği aktarmıştır: *“Şimdi kaynaştırma öğrencisini oyunlarda çok dışlayabiliyorlar. Kuralları oyunlarda. Ben mesela kurallı oyunu uyarlayıp sandalye azaltıyorum. Mesela çocuk azalmıyor, çıkmıyor oyundan, sandalye çıkıyor. Ama oyunu kazanabilmeleri için de muhakkak herkesin de bir sandalye ile temas içerisinde olması gerekiyor. Mesela kaynaştırma öğrencimin dikkati de dağılıyordu falan. Onlar onu toparlıyorlardı. Muhakkak sandalyeye onu da dokundurtuyorlardı. İşte hepsi dokununca en son bir sandalye kalınca, hepsi bir yerinden tutmaya çalışıyor. Tutamayan dışarı da kalınca grup kaybediyor. Bu sefer onu da çekiyorlardı.”*

Sahra ve Özge Öğretmen, TG akranları ÖG olan çocuklarla etkileşim kurmaları için yönlendirerek ÖG olan çocukların katılımını sağlamaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Sahra Öğretmen bunu şu örnek ile açıklamıştır: *“Arkadaşları el ele tutuştuğunu gördüğünde birine söyledim hani gidip, arkadaşınızın da elinizi tutar mısınız diye. İki kişi gitti tuttu falan derken böyle bizimle birlikte oyuna katıldı.”* Ayrıca Sahra Öğretmen, ÖG olan çocukların katılımı için TG akranlara ÖG olan çocuklarla nasıl oynayacaklarını öğrettiğini şu cümlelerle

anlatmıştır: *“Bu sefer elinizle atarak oynayın. İki dakika sonra sıkılıyorlar mı bu sefer etrafınızda çevirerek oynayın vesaire derken onunla nasıl oynanması gerektiğini öğrettim. Yani onun da normal bir çocuk gibi oyun oynayabileceğini öğrettim ve bu üç-dört çocukla, beş-altı çocukla 10 çocukla derken sonra sınıf içerisinde biz yakan top bile oynuyorduk o çocukla.”* Diğer taraftan üç öğretmen (Seher, Özge ve Sahra), TG çocukları ÖG olan akranlarıyla oynaması için yönlendirerek ÖG olan çocukların katılımı için çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Seher Öğretmen bir örnek ile anlatmıştır: *“Mesela serbest zaman etkinliği sırasında diyordum. Alp bence bu oyunu oynamaktan çok hoşlanır. İsterseniz geldiğinde bi davet edin, bi ona görev verin bakalım sizinle oynayacak mı gibi diğer çocukları hani böyle tatlı tatlı ona hazırlıyordum.”* Son olarak Seher, Deniz ve Sahra Öğretmen, akademik ve sosyal etkinliklere ÖG olan çocuğun katılımını sağlamak için TG akranları ÖG olan çocuğa destek olmaları için yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Deniz öğretmen: *“Böyle olduğu zaman ne yapıyorduk Selim’e her gün yardımcı olması için arkadaşının bir tanesi mesela yardımcı olmasını ister misin? Evet. Bir gün Selim’e o kişi yardımcı oluyordu. Gönüllü bir kişi mesela.”* cümleleri ile aktarmıştır.

ÖG Olan Çocuğa Destek Eğitim Hizmeti Sunmak. Dört öğretmen (Nil, Beyza, Erva ve Sahra), ÖG olan çocuğa rutin eğitim dışında destek eğitim hizmeti sunulduğunu söylemişlerdir. Nil Öğretmen destek eğitimi şu cümlelerle açıklarken *“İşte mesela bireysel eğitim veriyoruz, bazen destek eğitim hocamız geliyor. Onlarla ne yapabiliriz. Hani bireysel olarak da ayrıyeten bir saat onlara ders veriyor.”* Erva Öğretmen: *“Onun için de destek eğitimler gerçekten çok verimli oluyor ve bunu ben birebir yaptığım için de hani çocuklar arasındaki farklılıkları da görüyorum.”* cümleleri ile açıklamıştır.

Diğer Çalışmalar. Sahra Öğretmen, tüm çocukları etkinliğe katılmaları için davet ettiğini şu cümlelerle aktarmıştır: *“Çocukları, evet hepsini davet ediyorum. Hep birlikte oynayalım bak böyle bir oyunumuz var falan.”* Selin ve Sahra Öğretmen, çocukların etkinliklerine katılarak onlara katılmaları için örnek olduklarını dile getirmişlerdir. Selin

Öğretmen: *“Bazen de ben katılıyorum. Hadi gel biz de beraber yapalım o zaman. Biz de beraber katılalım gibi kolaylaştırıcılar sağlıyorum.”* cümleleri ile aktarmıştır.

Dört öğretmen (Deniz, Cansu, Erva ve Özge), akademik ve sosyal etkinliklere katılmayan çocuklarla konuşarak onları katılmaya ikna etmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Deniz Öğretmen şu cümlelerle açıklamıştır: *“Farklı yani diğer kitaplardan farklı, kitabın farklı özelliklerini göstermeye yahut hani bu kitapla ilgili onun hoşuna gidebilecek noktaları göstermeye çalışıyorum.”* Sahra Öğretmen ise etkinliğe katılmayan çocuğun neden katılmadığını öğrendiğini *“Belki o gün bir sıkıntısı var. Sonradan benimle paylaşmak isterse konuşabilir diye onları da aynı şekilde izin veriyorum. Konuşmak istiyorum sonrasında ama o etkinliğin.”* cümleleri ile aktarmıştır.

Altı öğretmen (Deniz, Selin, Ayşegül, Cansu, Erva ve Sahra), akademik ve sosyal etkinliklere katılmayan çocuklara zaman verdiklerini ve onlara tolerans tanıdıklarını dile getirmişlerdir. Erva Öğretmen katılmayan çocuğa tanıdığı zamanı şu cümlelerle açıklarken *“Biraz süre veriyorum. Hani mesela beş dakika sonra katılabilirsin, on dakika sonra katılabilirsin.”* Cansu Öğretmen, şu şekilde anlatmıştır: *“Genellikle görmezlikten geliyorum. Görmezden geldikten sonra zaten dikkatini vermemeye çalıştığında kendisi dâhil oluyor. Fakat ilk başta yapıyor onu sonra zaten bi bakıyorsunuz girmiş araya. Görmezden gelmeye çalışıyorum çünkü başka bir yöntem olduğunu düşünmüyorum. Yani onu bir süre yok sayıyorum o şeyi yaparken. Hiç müdahale etmiyorum, yorum dâhi yapmıyorum. O şekilde yapıyorum belli bir süre sonra bırakıyor.”* Üç öğretmen (Selin, Sahra ve Zeynep), çocukların etkinliği gözlemlenmelerini ve istedikleri zaman katılmalarına teşvik ettiklerini söylemişlerdir. Sahra Öğretmen bunu şu cümlelerle açıklamıştır: *“Onlara (Onun) ilk başta bi gözlem yapmasını istiyorum. Diyorum ki önce biz oynayalım. İstersen sen de bizi bir takip et. Beğenirsen katılırsın.”* Seher ve Erva Öğretmen ÖG olan çocuğun katılımını sağlamak için onunla sıcak ve yakın ilişkin kurduklarını söylemişlerdir. Erva Öğretmen sıcak ve yakın ilişkinin önemini şu cümlelerle aktarmıştır: *“Yani aramızdaki öğretmenle o öğrencilerin*

arasındaki bağın çok iyi olması gerekiyor. Yani öğretmenini çok sevmesi gerekiyor öncelikle. Hani bi güler yüz, sarılma, dokunma çok önemli özel çocuklar için.”

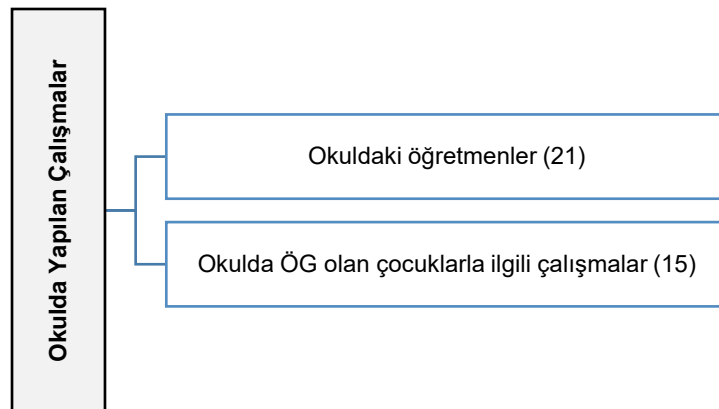
Sahra ve Erva Öğretmen, ÖG olan çocukların akademik ve sosyal etkinliklere katılımının zaman aldığını söylemişlerdir. Örneğin Sahra Öğretmen şu cümlelerle anlatmıştır: “Tabi bunlar bir yılın sonunda oldu. Hani demek istediğim öyle bazen bir iki seansta halledebiliyoruz bazı şeyleri. Ama bazı şeylerin de zamanı oluyor.” Cansu Öğretmen ise, “Etkinliklere katılabilen bir çocuktu ama o kendi karar veriyordu. Yani katılabildiği kadar katılıyordu. Üstüne zorlayamıyordun. Ama yapmaya çalışıyordu. Kendi halinde kalmayı çok seviyor otizmliler. O yüzden hani ne kadar tutabilirsek kârdı ama o karar veriyordu sürece. Biz ne yapsak olmuyordu belli bir noktada.” cümleleri ile akademik ve sosyal etkinliklere katılma kararını ÖG olan çocuğa bıraktığını aktarmıştır.

Okulda Yapılan Çalışmalar

Okul genelinde ÖG olan çocuklara yönelik yapılan çalışmalara ilişkin soruların katılımcı yanıtlarının analizi ile oluşan iki alt tema şunlardır: Okuldaki öğretmenler ve okulda ÖG olan çocuklarla ilgili çalışmalar (Bkz. Şekil 11).

Şekil 11

Okulda Yapılan Çalışmalar Teması



Okuldaki Öğretmenler ve ÖG Olan Çocuklar. Dokuz öğretmen (Zeynep, Seher, Erva, Cansu, Selin, Beyza, Deniz, Sahra ve Ayşegül) okullarındaki öğretmenlerin ÖG olan çocuklara yönelik neler yaptıklarından söz etmişler; altı öğretmen (Beyza, Seher, Deniz, Ayşegül, Selin ve Sahra) ise okuldaki meslektaşlarının ÖG olan çocukların bütünleştirilmesi için çalıştığını bildirmiştir. Deniz Öğretmen, okulundaki meslektaşlarının ÖG olan çocuklara yönelik çalışmalarını şu şekilde açıklamıştır: *“İstekliler, ılımlılar. Mesela sınıfa gelen çocukla ilgili o sene mutlaka, mesela bende otistik var bu sene. Otizmle ilgili mutlaka belgeler okuyoruz, bilgiler ediniyoruz. İşte internet üzerinden ailesi ile görüşüyoruz mutlaka. Nelerden hoşlanır, ne yapar.”* Seher Öğretmenin verdiği örnek ise şu şekildedir: *“Mesela 23 Nisan’da dans etti çocuklar ve özel gereksinimli öğrenciye onu kendini kötü hissettirmeyecek bir rol verdi öğretmeni.”*

Okulundaki bazı öğretmenlerin ÖG olan çocukları sınıflarında istemediklerini, sınıflarındaki ÖG olan çocukların başka bir sınıfa geçmesini istediklerini üç öğretmen (Seher, Erva ve Selin) söylemiştir. Seher Öğretmen, ÖG olan bir çocuğun okula kaydolma sürecini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Dendi ki bir tane otizmlı öğrenci var. Şimdi böyle herkes bembeyaz oldu. Eyvah ne yapacağız falan sesleri yükseldi. Bir tanesi diyor ki ben bu sene emekli olacağım. Bunlar dedikodu değil, sakın yanlış anlaşılmasın. İşte ben ne yapacağım. Öteki diyor ki eyvah ben ne yapacağım. Ben de dedim ki ben isterim dedim.”*

Zeynep Öğretmen, aynı okulda çalıştığı öğretmenlerden mesleki gelişimine dikkat etmeyenlerin bütünleştirmede çok zorlandıklarını söylemiştir. Aynı zamanda meslektaşlarının ÖG olan çocukların sınırlı sürede gelmesini istediklerini, ÖG olan çocukların katılımı için çalışmadıklarını, günü tamamlamak için zaman geçirdiklerini, ÖG olan çocuklarla bireysel çalıştıklarını ve uyarlamalar yaptıklarını dile getirmiştir. Zeynep Öğretmen ÖG olan çocuklarla günü geçirdiklerini şu cümlelerle açıklamıştır: *“Görüyorum yani çocuğun ne tanısı var. Otizm tanısı var. Elinden tutuyor. Müdür diyor ki bir sorun çıkarmasın. Öğretmen elinden tutuyor okulu geziyor. Hani öğretmen ile bağ kuruyor. Öğretmen sınıfı stajyere bırakıyor onunla ilgileniyor ya da stajyer çocuğun elinden tutuyor*

tüm okulu geziyor. Öğretmen sınıftaki diğer çocuklarla ilgileniyor. Ya klasik yöntemle gidiyorlarsa işleri çok zor oluyor. Klasik yöntemle o çocukları dâhil etmek çok zor.” Zeynep Öğretmen bütünleştirmenin, öğretmenin kendini mesleki olarak geliştirmesi ile ilgili olduğunu şöyle açıklamıştır: “Öğretmen kendini kişisel olarak geliştirmişse. Hani bu özel eğitimle ilgili değil bence. İşte dediğim gibi mesela diyorum ya dramaya gidiyorum, psikolojiyi takip ediyorum, eğitimlere gidiyorum, oyun eğitimleri alıyorum. Bunların hepsini siz bilince, bunları uygulayınca o çocuk bir şekilde dâhil oluyor. O çocuğa özel bir şey yapmanıza hiç gerek kalmıyor. Ama öğreten zaten bunları bilmiyor, klasik bir okul öncesi öğretmeni olarak mezun olduysa, normal standart etkinliği makas, kesme onu bunu yapıyorsa o özel gereksinimli çocuklar bunların neredeyse hiçbirine katılmıyorlar.”

Erva Öğretmen, okulundaki meslektaşlarından ÖG olan çocuklar için vicdanen çalışan öğretmen sayısının az olduğunu, ÖG olan çocuklara destek eğitim vermek için zaman ayırmadıklarını ve fikir alışverişi yapabileceği öğretmenin olmadığını söylemiş; öğretmenlerin destek eğitim vermediklerini “*Destek eğitimi mesela öğretmenler genel olarak yapmak hiç istemiyorlar. Yani o işte vakti ayırıp o öğrenciler için. O zamanı ayırmıyorlar.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Özge Öğretmen okuldaki öğretmenlerin sınıf içerisinde neler yaptıklarını göremediğini söylemiş; Cansu Öğretmen ise sınıflarında bulunan ÖG olan çocuğun yetersizliğine göre tanıtıcı etkinlikler yaptıklarını şu şekilde açıklamıştır: “*Mesela Down sendromlu benim hiç öğrencim olmadı. Ama sınıflarında olanlar bence o gün için özel bir şeyler yapıyorlar diye düşünüyorum. Mesela Down sendromlular için günlerinde.*”

Okulda ÖG Olan Çocuklarla İlgili Çalışmalar. Okul genelinde ÖG olan çocuklarla ilgili yapılan çalışmaları sekiz öğretmen (Nil, Seher, Deniz, Sahra, Özge, Zeynep, Erva ve Selin) bildirmiştir. Deniz ve Sahra Öğretmen, ÖG olan çocuklar için okulun fiziksel ortamının düzenlendiği söylemişler; Deniz Öğretmen bunu şu cümlelerle dile getirmiştir: “*Asansörü yoktu okulun girişinde sıkıntımız vardı mesela. Asansör eklendi iki yıl önce okula bu çocuklarımız başladığı için. Üç tane birden çocuğumuz başladı.*” Okul genelinde bütünleştirmeye ilişkin öğretmen eğitimleri gerçekleştirildiğini belirten Nil Öğretmen şöyle

demmiştir: *“Çok fazla öğrenci olduğu için üniversiteden hocalarımız bilgi vermek için gelir, eğitim alırız. Çünkü (ÖG olan çocuk) çok fazla bizim okulumuzda. Onlarla ilgili o yüzden eğitimlere çok fazla gideriz ya da okulumuzda çok olur.”* Seher Öğretmen, bütünleştirmeye yönelik Avrupa Birliği projeleri ile farklı okullarla iş birliği yaptıklarını söylemiştir.

Altı öğretmen (Selin, Erva, Seher, Deniz, Özge ve Zeynep) bütünleştirme uygulamalarına ilişkin desteklerden ve iş birliklerinden söz etmiştir. ÖG olan çocuklar için destekleri olmadığını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını Selin ve Erva Öğretmen bildirmişler; Selin Öğretmen destek alamadıklarını şu cümlelerle açıklamıştır: *“Senin işini kolaylaştıran hiçbir şey yok ortamda. Yardımcı olabilecek birisi yok. Destek alabileceğin bir özel eğitim öğretmeni vesaire yok. Rehber öğretmeni her okulda var ama senin sınıfında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci var mı haberi bile yok geçtim yardım alabilmeyi.”* ÖG olan çocuklar için okuldaki meslektaşları ile iş birliği kurduklarını üç öğretmen (Deniz, Seher ve Özge) dile getirmiştir. Deniz Öğretmen: *“Birbirimizden mesela destek alıyoruz çok hani. Geçen sene sende Down sendromlu bir çocuk vardı neler yapıyordun, nasıl bir şeydi, özellikleri nasıldı mesela. Mutlaka konuşuruz bunu birbimizle. Hani ben de bu sene Down var ama sen geçen sene neler yapmıştın, onunla neler yaşadın, ha öyle miydi.”* sözleri ile öğretmenlerle kurdukları iş birliğini açıklamıştır.

Bazı öğretmenler (Deniz, Seher, Zeynep ve Selin) ÖG olan çocuğun özel eğitim öğretmeninden destek aldıklarını ve iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Seher Öğretmen iş birliğine yönelik düşüncelerini *“Özel eğitimle çalışmak çok önemli. Özel eğitimle de biz böyle beraberdik. Yani telefon ben arayıp, rahatlıkla telefon edip böyle bir durum var. Ben nasıl başa çıkacağım, ne yapmam gerekiyor gibi.”* cümleleriyle ifade etmiştir. Okulun rehber öğretmeninden ÖG olan çocuklar destek aldığını Seher ve Erva Öğretmen dile getirmiş; Erva Öğretmen: *“Gözlemlerimiz sonucunda rehber öğretmenimizle paylaşıyoruz bu durumu.”* cümlesi ile rehber öğretmene ÖG olan çocukla ilgili gözlemlerini aktararak konuya ilişkin destek aldığını söylemiştir.

Nicel Bulgular

Keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni ile yürütülen bu araştırmanın, nicel aşamasında ÖGEÇTA aracılığı ile 264 okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerin analiz sonuçları bu bölümde dört başlıkta sunulmuştur:

- Sınıfın çevresel özellikleri,
- Eğitim programı,
- Okul genelindeki çalışmalar ve
- Çocukların etkinliklere katılımı.

Anket sonuçları tablolar, grafikler, diyagramlar, resimler gibi çeşitli görseller aracılığı ile sunulabilir. Anket raporlarında katılımcıların yanıtlarındaki farklılıkları sunmak için özet tablolar önerilmektedir (Fink, 2017). Bu çalışmada öncelikle, ÖGEÇTA'nın dört bölümünde yer alan 15 evet-hayır seçeneği sorulara verilen yanıtların toplu özeti çıkarılmış; Tablo 8'de sunulmuştur. Nicel bulgular, 15 evet-hayır sorusu üzerine inşa edilmiştir. Çünkü bu 15 sorudan sonra katılımcılar, "evet" yanıtı verdiğinde "evet" yanıtına; "hayır" yanıtı verdiğinde ise "hayır" yanıtına ilişkin soruları yanıtlamışlardır. Bu nedenle Tablo 8'de yer alan bilgiler, nicel araştırma bulgularının temelini oluşturmaktadır. Bilgilerin ayrıntıları ise ilerleyen bölümlerde verilmiştir.

Tablo 8

Nicel Bulgulara İlişkin Özet Tablo

Soru	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Sınıfın Çevresel Özellikleri				
1. Sınıfınızda bireysel farklılıkları yansıtan araç-gereç veya materyal var mı?	124	47	140	53
2. Sınıfınızda bireysel farklılıkları konu alan resimli çocuk kitapları var mı?	178	67,4	86	32,6
3. Sınıf duvarlarınızda ya da panolarınızda bireysel farklılıkları yansıtan görseller var mı?	96	36,4	168	63,6
Eğitim Programı				
4. Sınıfınıza özel gereksinimli konuk davet ediyor musunuz?	60	22,7	204	77,3

5. Sınıfınıza bilim insanı/ünlü/sanatçı/sporcu gibi başarılı özel gereksinimli birey/leri tanıtıyor musunuz?	164	62,1	100	37,9
6. Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul �ncesi Eğitimi Programında bireysel farklılıkları yansıtan kazanım-gösterge var mı?	143	54,2	121	45,8
7. Engelliler Haftası gibi özel günlerde sınıfınızda etkinlik yapıyor musunuz?	260	98,5	4	1,5
8. Engelliler Haftası gibi özel günler dışında bireysel farklılıklara ilişkin etkinlikler yapıyor musunuz?	189	71,6	75	28,4
9. Engelliler Haftasında sınıfınızda yetersizlikleri tanıtıyor musunuz?	204	77,3	60	22,7
Okul Genelindeki alıŐmalar				
10. Okulunuzda Engelliler Haftası gibi belirli gün ve haftalar dışında özel gereksinimli olan çocuklarla ilgili çalışmalar yapıyor mu?	114	43,2	150	56,8
11. Okul genelinde özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların etkileşimlerini geliştiren/teşvik eden bir program var mı?	60	22,7	204	77,3
Çocukların Etkinliklere Katılımı				
12. Sınıf etkinliklerinize katılmayan çocuklar oluyor mu?	126	47,7	138	52,3
13. Sınıfınızdaki ocukların etkinliklere aktif katılımını sağlamak için çalışmalar yapıyor musunuz?	249	94,3	15	5,7
14. Sınıfınızdaki �zel gereksinimli olan ocuk/ların eğitim uygulamalarınıza/ etkinliklerinize katılıyor mu?	203	76,9	61	23,1
15. Sınıfınızdaki �zel gereksinimli olan ocuk/ların etkinliklere aktif katılımını sağlamak için çalışmalar yapıyor musunuz?	241	91,2	23	8,8

Sınıfın evresel  zellikleri. Okul  ncesi sınıflarda  G olan çocukların temsil edilmesinde sınıfın çevresel özelliklerine ilişkin bulgular; a) bireysel farklılıkları yansıtan materyaller, b) resimli ocuk kitapları ve c) görseller olmak üzere üç alt başlıkta sunulmuştur.

Bireysel Farklılıkları Yansıtan Materyaller. Öğretmenlere sınıflarında bireysel farklılıkları yansıtan araç-gereç veya materyal olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin %43' sınıflarında bireysel farklılıkları yansıtan materyallerin bulunduğunu, %53' ise olmadığını söylemiştir. Öğretmenler sınıflarında en fazla farklı cinsiyette bebek/kukla, farklı renge sahip bebek/kukla ve kolu/bacağı gibi bir uzvu olmayan bebek/kukla olduğunu söylemiştir. Braille alfabesi ile ilgili görseller, dereceli gözlükler ve koltuk değnekleri gibi bireysel farklılıkları yansıtan araç-gereçler ise sınıflarda en az bulunan materyaller olarak belirtilmiştir. Ancak, bireysel farklılıkları yansıtan materyallere ilişkin  ğretmen yanıtlarını toplu olarak gösteren Şekil 12'de, sınıflarda işaret diline ilişkin görsellerin Braille alfabesine ilişkin görsellerden daha fazla olduğu görülmektedir. Son olarak diğer seçeneğini

işaretleyen 246 nolu öğretmen, sınıfında bireysel farklılıkları yansıtan materyalleri “*Bir dağ köyünde öğretmenim. Yörük köyü çalıştığım okul. Çocukların anneleri evlerinden onların kültürlerine özgü giysiler ve eşyalar getirdi. Örneğin keçeden yapılan göğüslerinde ve sırtlarında çocuk taşımak için kullandıkları bir şey var, inançları gereği çeltik dikeninden yapılan nazarlıkları var, bu tarz şeyleri sınıfta kullanıyoruz dramatik oyun merkezimizde.*” sözcükleri ile açıklamıştır.

Şekil 12 ayrıca sınıflarında bireysel farklılıklarla ilişkili materyaller bulunmamasının nedenlerine ilişkin öğretmen yanıtlarını göstermektedir. Öğretmenler, bu durumun ilk üç nedenini, materyal temininde maddi zorluk yaşamak, materyalleri nasıl seçeceğini ve materyallerin nereden temin edileceğini bilmemek olarak açıklamışlardır. Diğer yanıtı veren öğretmenler ise okul yönetiminin destek sağlamaması ve ÖG olan çocukların diğer materyallerle oynamaları nedeniyle ihtiyaç bulunmaması olarak açıklamışlardır. Bir öğretmen ise sınıfında neden bu tür materyaller bulunmadığını bilmediğini ifade etmiştir (Bkz. Şekil 12).

Şekil 12

Sınıflardaki Materyaller ve Bireysel Farklılıklar



Bireysel Farklılıkları Yansıtan Resimli Çocuk Kitapları. Öğretmenlere sınıflarında bireysel farklılıkları konu alan resimli çocuk kitabı olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların %67,4'ü sınıflarında bireysel farklılıkları yansıtan resimli çocuk kitabı olduğunu, %32,6'sı olmadığını belirtmiştir. Bireysel farklılıkları konu alan resimli çocuk kitabı bulunduğunu söyleyen öğretmenler yanıtlarında, sınıflarındaki bireysel farklılıkları konu alan resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin farklılıklarını belirtmişlerdir. Şekil 13'e göre en fazla fiziksel yetersizliğe sahip, kitaptaki diğer karakterlerden farklı ve belirgin özelliği olan, öfke problemleri sergileyen ve Down sendromu ile serebral palsi gibi nedenlerle zihinsel yetersizliği olan karakterler sınıflardaki resimli çocuk kitaplarının kahramanlarıdır. Diğer taraftan albino, işitme yetersizliği ve DEHB karakterler kitaplarda çok az yer almaktadır.

Sınıfında bireysel farklılıkları konu alan resimli çocuk kitapları bulunmayan öğretmenler, bu durumun ilk üç nedenini, Şekil 13'te görüldüğü gibi, kitap temin etmekte maddi zorluk yaşamaları, okul yönetiminin kitap alımına önem vermemesi ve sınıflarında kitap olmadığı için kendi kitaplarını sınıfa getirerek kullanmaları olarak açıklamışlardır. Kendi kitaplarını sınıfa getirerek kullandığını söyleyen 70 nolu öğretmen bunun nedenini şu sözcüklerle açıklamıştır: *“Ortak kullanılan sınıf algısından dolayı, öğretmenler kitap merkezine kitap koymayı tercih etmiyorlar, çocukların zarar vereceği düşüncesi ile. Bireysel farklılıklara dair kitapları öğretmen kendisi getirip okumayı tercih ediyor sonra da o kitabı kaldırıyor.”* Şekil 13 ayrıca, katılımcıların, resimli çocuk kitaplarının sınıfta bulunması konusunda bilgi ve farkındalıklarının olmaması ile konunun ihmal edilmesi/önemsenmemesini de neden olarak belirttiklerini göstermektedir. 72 nolu öğretmen, bireysel farklılıklarla ilgili çocuk kitaplarının sınıfında bulunmamasının nedenini şu şekilde dile getirmiştir: *“Bu içerikte kitapların olduğuyla ilgili farkındalık eksikliği.”*

Şekil 13

Sınıflardaki Bireysel Farklılıkları Yansıtan Resimli Çocuk Kitapları

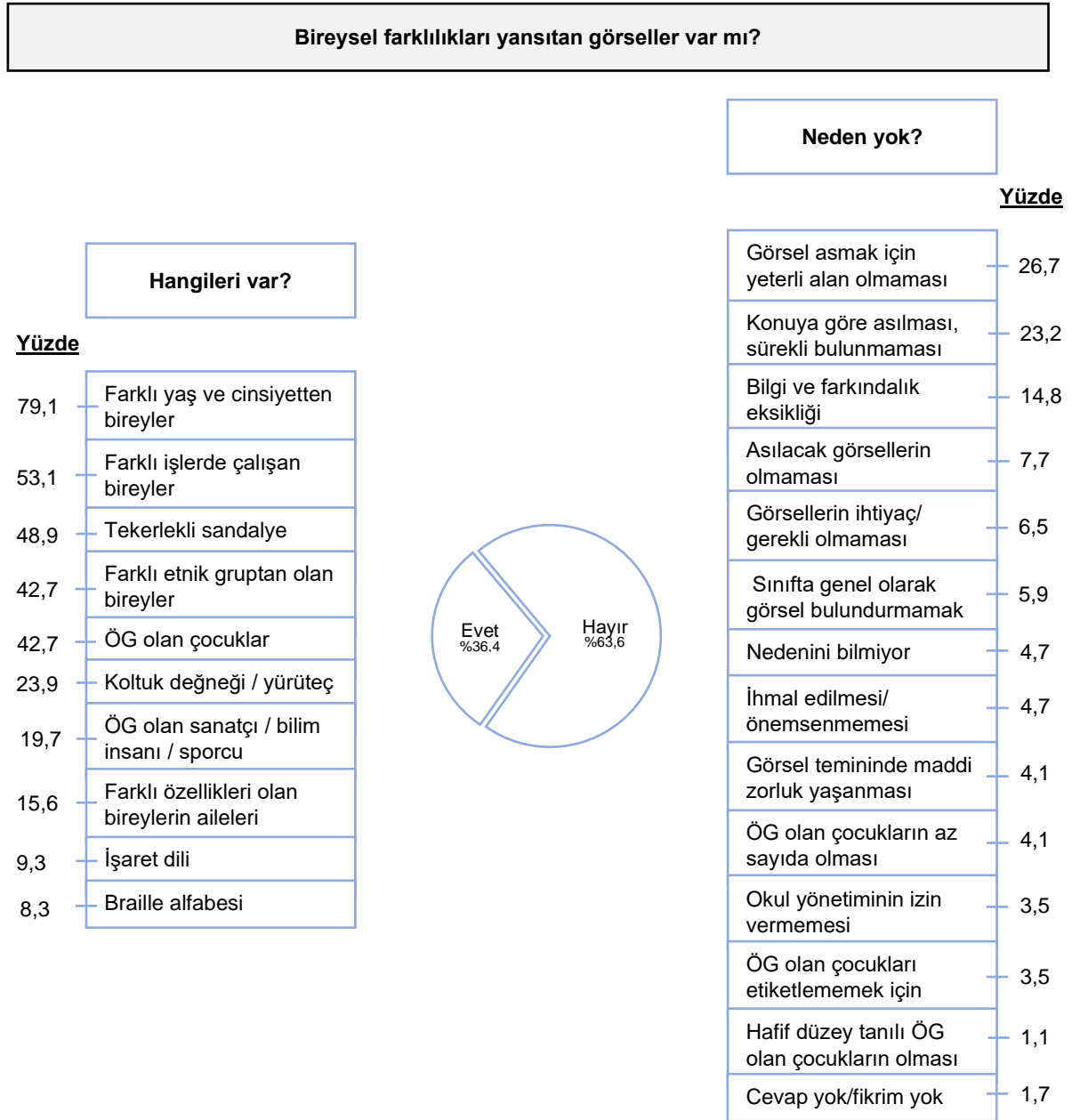


Bireysel Farklılıkları Yansıtan Görseller. ÖGEÇTA'nın bir sorusu öğretmenlerin sınıflarındaki panolarda ya da sınıf duvarlarında bireysel farklılıkları yansıtan görsellerin var olup olmadığı ile ilişkilidir. Öğretmenlerin %36,4'ü sınıfta bireysel farklılıkları yansıtan görsel/ler olduğunu söylerken, %63,6'sı bu tür görsellerin sınıflarında bulunmadığını dile getirmiştir. Şekil 14, sınıflardaki görsellerin en fazla farklı yaş ve cinsiyetteki bireyleri, farklı işlerde çalışan bireyleri ve tekerlekli sandalye içerdiğini göstermektedir. Şekil 14'te Braille alfabesi ve işaret diline ilişkin görsellerin sınıflarda en az bulunan bireysel farklılıkları yansıtan görseller arasında olduğu görülmektedir.

Sınıfta bireysel farklılıkları yansıtan görsel olmadığını söyleyen öğretmenler, en çok görsel asmak için yeterli alanlarının olmaması, görselleri konulara göre asmaları

nedeniyle sınıflarında bu tür görsellerin sürekli bulunmaması ve bireysel farklılıkları yansıtan görsellere ilişkin bilgi ve farkındalık eksiklerinin olmasını temel nedenler olarak açıklamışlardır. Örneğin 83 nolu öğretmen bilgi ve farkındalık eksikliğini *“Bu soru sorulana kadar bunun gerekli olduğu daha önce aklıma gelmemiştir.”* kelimeleri ile ifade ederken 111 nolu öğretmen ise *“Nasıl bir görsel olması gerektiğini bilmiyorum.”* şeklinde belirtmiştir.

Bir grup öğretmen bireysel farklılıkları yansıtan görsellerin sınıfta gerekli olmadığını belirtirken, bir başka grup öğretmen ise bu konuyu ihmal ettiklerini/önemsemediklerini dile getirmişlerdir (Bkz. Şekil 14). Örneğin sınıfında hafif düzey otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuk bulunan 136 nolu öğretmen konuya ilişkin düşüncesini *“Bariz bireysel farklılıkları olan öğrencim olsaydı görseller eklerdim. Ancak kaynaştırma düzeyinde bireysel farklılıklar olduğu için farklılığa dikkat çekmemek adına genel itibari ile bu konuda girişimde bulunmadım.”* kelimeleri ile açıklamıştır. ÖG olan çocukları etiketlememek için sınıfında görsel bulunmadığını 197 nolu öğretmen *“Bu tür görseller, sınıftaki özel gereksinimli çocuğun sürekli o şekilde olduğunu vurgulayıp buna dikkat çektiğini düşünüyorum.”* şeklinde açıklamıştır. 56 nolu öğretmen ise şu kelimelerle belirtmiştir: *“Zaten farklı çocuklar diğerleri tarafından zor kabul ediliyor. Vurgulamanın bir anlamı yok.”*

Şekil 14*Sınıflardaki Görseller ve Bireysel Farklılıklar*

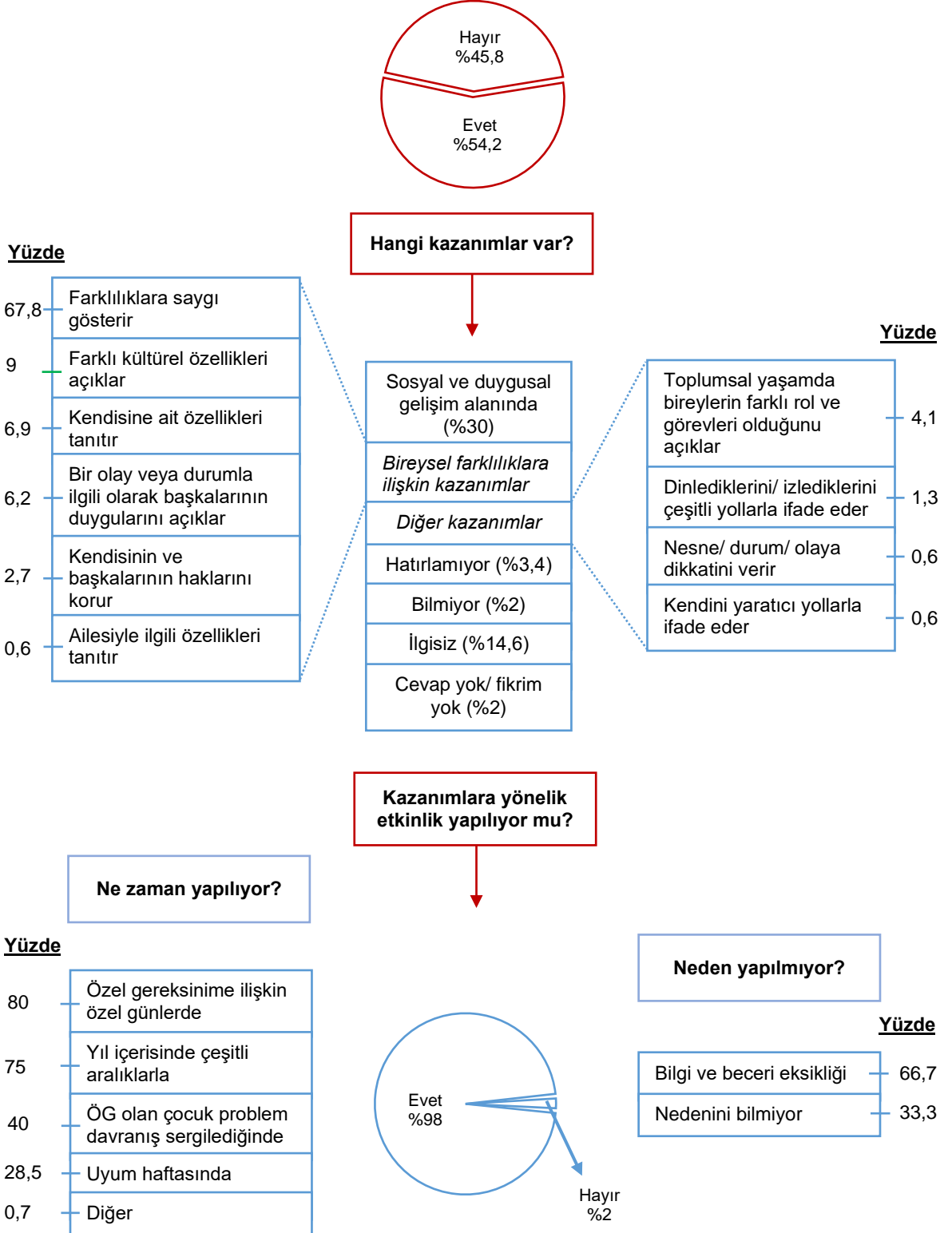
Eğitim Programı. Okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmesi bağlamında sınıfın eğitim programına ilişkin bulgular; a) bireysel farklılıklar ve MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı, b) özel gereksinimli olan davetli konuklar, c) özel gereksinimli olan başarılı bireylerin tanıtımı ve d) özel günlerde yapılan çalışmalar olmak üzere üç alt başlıkta sunulmuştur.

Bireysel Farklılıklar ve MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı. Katılımcı öğretmenlere, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında (2013) bireysel farklılıkları yansıtan kazanım-gösterge olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin %54,2'si, kazanım-gösterge olduğunu söylemiştir; öğretmenlere bu kazanım-göstergeleri yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin %30'u kazanım-göstergelerin sosyal ve duygusal gelişim alanında olduğunu; bazı öğretmenler ise programdaki bu tür kazanım-göstergeleri hatırlamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yazdıkları kazanımlar ve MEB Okul Öncesi Eğitimi Programındaki kazanımlara ilişkin açıklamalar incelenerek yanıtlar üç gruba ayrılmıştır. Bunlar; bireysel farklılıklarla ilgili kazanımlar, bireysel farklılıklarla ilgili olmayan kazanımlar ve programda yer almayan kazanımlardır (Bkz. Şekil 15). Örneğin 54 nolu öğretmen, programda yer almayan bir kazanımı şu kelimelerle belirtmiştir: *“İlgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yönerge verilir.”* 61 nolu öğretmen ise uyarlamaları vurgulamıştır: *“Uyarlamalar kısmında ele alabiliriz.”* MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında bireysel farklılıklara ilişkin kazanım olduğunu söyleyen öğretmenler, en fazla sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan *“Farklılıklara saygı gösterir.”* kazanımını yazmışlardır. Öğretmenler, bireysel farklılıklarla ilgili olmayanlar içerisinde ise en fazla *“Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.”* kazanımını bireysel farklılıklar ile ilişkili olarak belirtmişlerdir. MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında bireysel farklılıklara ilişkin kazanım olduğunu söyleyen ve kazanımları yazan öğretmenlere, bu kazanımlara yönelik etkinlik yapıp yapmadıkları sorusunu öğretmenlerin %98'i evet ile, sadece %2'si hayır ile yanıtlamıştır. Etkinlik yapmadığını söyleyen öğretmenlerden bunun nedenini açıklayamayan öğretmenler olduğu gibi, bilgi ve beceri eksikliği nedeni ile yapmadığını söyleyenler de bulunmaktadır. 97 nolu öğretmen, kazanımlara yönelik etkinlik yapmak için beceri eksikliğini şöyle ifade etmiştir: *“Bu konuda kendimi yetkin görmüyorum.”* Etkinlik yaptığını söyleyen öğretmenler ise, bu etkinlikleri en fazla özel gereksinime ilişkin özel günlerde ve yıl içerisinde çeşitli aralıklarla yaptıklarını belirtmişlerdir. Grubun %40'ı bireysel farklılıklara ilişkin kazanımlara yönelik etkinlikleri, sınıflarındaki ÖG olan çocuk problem davranış sergilediğinde yaptığını bildirmiştir (Bkz. Şekil 15).

Şekil 15

MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı ve Bireysel Farklılıklar

Okul Öncesi Eğitimi Programında bireysel farklılıklara ilişkin kazanım var mı?



Özel Gereksinimli Olan Davetli Konuklar. ÖGEÇTA'da farklılıkları olan bireyleri sınıflarında konuk edip etmediklerine ilişkin bir soru sorulmuş; Şekil 16'da öğretmenlerin yanıtları özetlenmiştir. Katılımcıların %22,7'si farklılıkları olan bireyleri sınıflarında davet ettiklerini ve sınıflarına konuk ettiklerini söylerken; %77,3'ü davet etmediklerini belirtmiştir. Birinci grupta yer alan öğretmenler en fazla görme yetersizliği, fiziksel yetersizliği ve işitme yetersizliği olan bireyleri davet etmişlerdir. Fiziksel yetersizliği olan bir ebeveyni sınıfında konuk ettiğini belirten 20 nolu öğretmen bu deneyimini şu kelimelerle anlatmıştır: *“Fiziksel engeli olan bir velim vardı birkaç yıl önce. Onu davet etmiştim. Ayağında bir engeli vardı fakat dans eğitmeniydi, dans kursu vardı. Çocuklarla beraber zumba yapmıştık hep beraber, müthişti.”* Özel eğitim alt sınıfından çocukları sınıfında konuk ettiğini söyleyen 63 nolu öğretmen ise süreci şu cümlelerle açıklamıştır: *“Okulumuzda özel eğitim öğretmeni ile iş birliği yapıyoruz ve her yıl bir veya birkaç etkinlikte özel gereksinimi olan çocukları sınıfımızda konuk ediyoruz ve birlikte etkinlikler yapıyoruz. Sonrasında çocuklarla farklılıklar hakkında konuşuyoruz. Çok faydalı oluyor.”* ÖG olan bireyler dışında farklı kültürden aileleri, farklı etnik kökenden ve yaşlı bireyleri davet ettiğini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin, 36 nolu öğretmen okuldaki farklı etnik kökenden öğrencileri sınıfında konuk ettiğini yazmıştır.

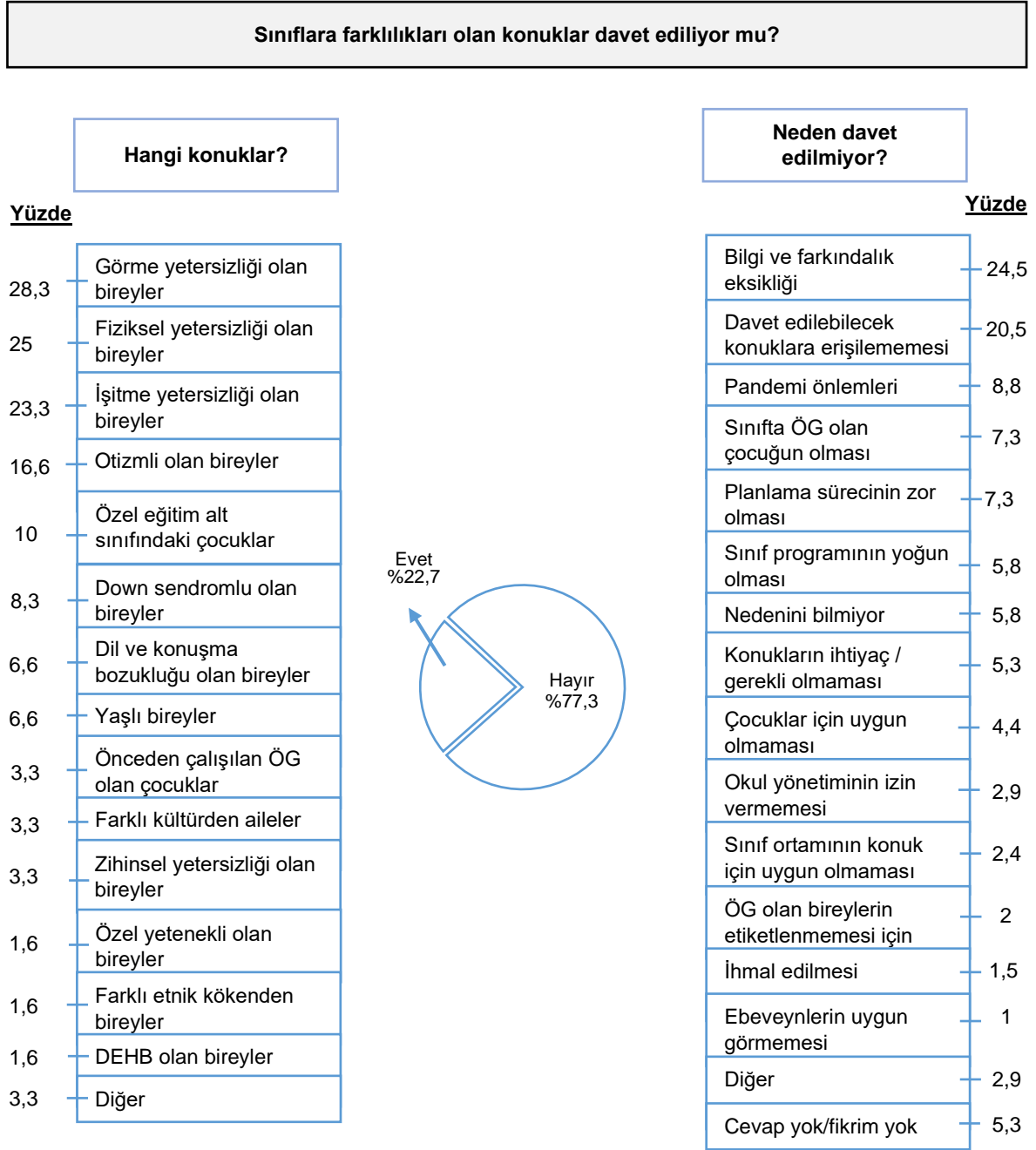
Sınıfına farklılıkları olan bireyleri davet etmediğini söyleyen öğretmenler, bu durumun ilk üç nedenini konuya ilişkin bilgi ve farkındalık eksikliği, davet edebilecekleri bireylere erişememeleri ve pandemi önlemleri olarak açıklamışlardır. 26 nolu öğretmen bilgi ve farkındalık eksikliğini *“Özel gereksinimli birini çağırmayı daha önce hiç akıl etmedim. Bu öğretmen olarak benim eksikim olduğunu fark ettim şu anda.”* cümleleri ile açıklamıştır. 53 nolu öğretmen ise konuk ile ne yapacağını bilmediğini şu kelimelerle ifade etmiştir: *“Onu nasıl ağırlayacağımızı bilemiyoruz, Kırılmasından korkuyoruz.”* Davet edecek bireylere erişemediğini yazan 91 nolu öğretmen ise davet etmeme nedenini *“Çevrede bilinen, güvenilir ve amaca uygun konuk sorunu.”* şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların %4.4'ü ÖG olan bireylerin sınıfta konuk olmasının çocuklar ve konuklar için uygun olmadığını belirtmişler, örneğin, 136 nolu öğretmen bunun konuk ve çocuklar için uygun olmadığını şu cümlelerle açıklamıştır: “*Özel gereksinimli insanları sınıfa davet edip çocuklara bakın bu insan özel gereksinimli şeklinde bir durum oluşturmak istemedim. Çocukların söz ve davranışlarını kestirmek zor olduğu için. Gelen misafiri incitmekten de çekindim.*” 14 nolu öğretmen ise, çocukların gelişimsel olarak uygun olmadığını “*Sınıfta bulunan çocukların gelişim özellikleri bakımından böyle bir etkinlik için uygun olmadıklarını düşünüyorum.*” cümlesi ile konuya ilişkin endişesini belirtmiştir.

210 nolu öğretmen konuk davet etme sürecini planlamanın zor olduğunu “*Böyle bir etkinliği planlamak güç olabilir. Özellikle çocuklara gelen konuk neler anlatacak ve çocuklarda korku oluşturacak mı diye düşündüm.*” şeklinde açıklamış; son olarak 40 nolu öğretmen, konuğa ihtiyaç olmadığını “*Okulda özel gereksinimli çocuklar bulunduğu için dışarıdan davet etmeye ihtiyaç duymadık.*” şeklinde açıklamıştır.

Şekil 16

Özel Gereksinimi Olan Konukların Sınıfa Daveti



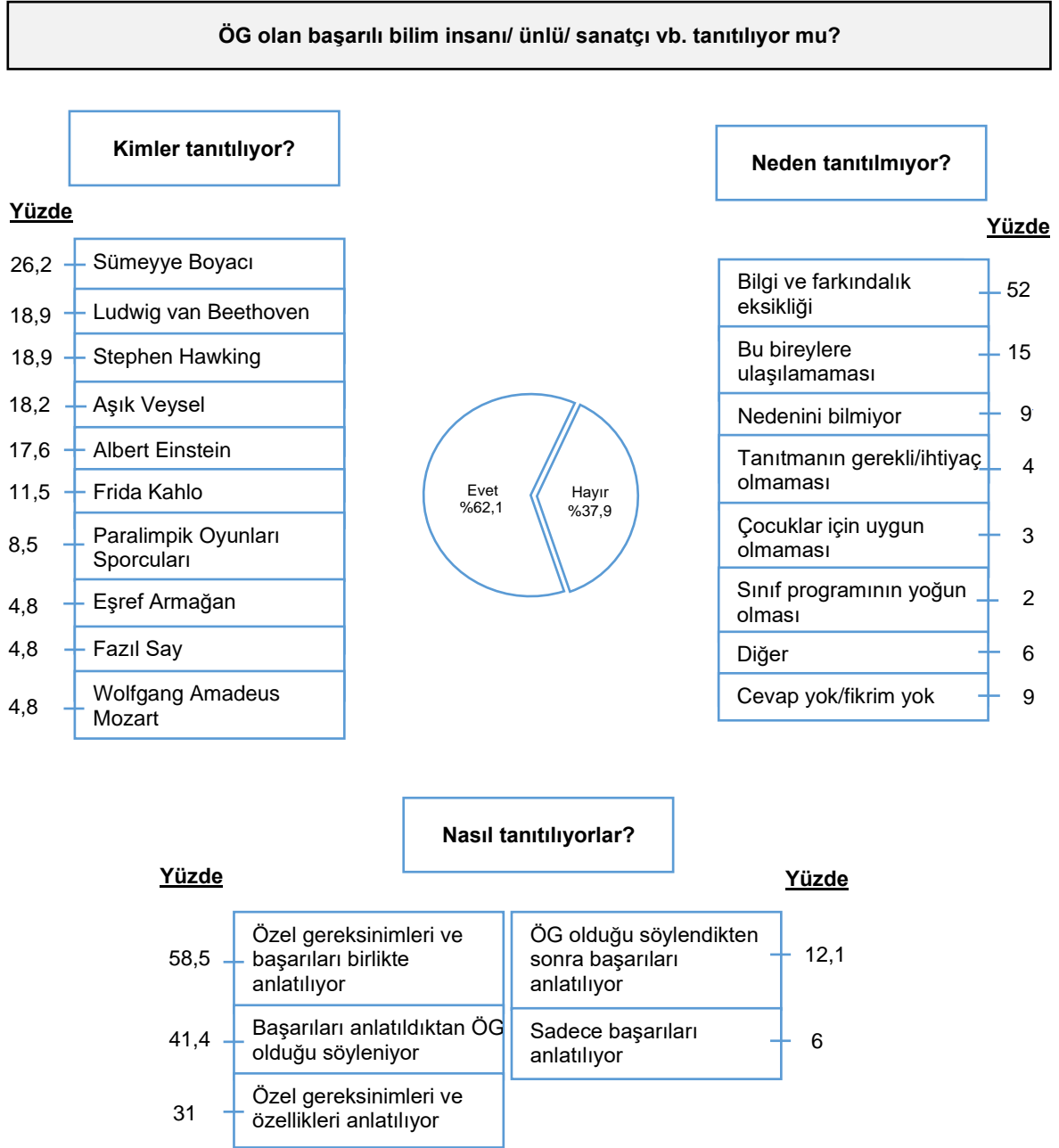
Özel Gereksinimli Olan Başarılı Bireylerin Tanıtımı. Sınıflarında alanlarında başarılı ÖG olan bireyleri tanıtıp tanıtmadıkları sorusuna öğretmenlerin %62,1'i tanıttığını; %37,9'u tanıtmadığını ifade etmiştir. Fiziksel yetersizliği olan Millî yüzücü Sümeyye Boyacı, işitme yetersizliği olan besteci Ludwig van Beethoven, fiziksel yetersizliği olan bilim insanı Stephen Hawking ve görme yetersizliği olan halk ozanı Aşık Veysel öğretmenlerin sınıflarda

en çok tanıttıkları başarılı ÖG olan bireylerdir. Öğretmenler ÖG olan bu başarılı bireyleri, sınıflarında özel gereksinimlerini ve başarılarını birlikte anlatarak tanıtmaktadırlar. Katılımcı öğretmenler arasında, bu bireylerin sadece başarılarını anlatıp, çocuklara özel gereksinimli olduklarını söylemeyen bir grup öğretmen de bulunmaktadır (Bkz. Şekil 17).

Sınıflarında ÖG olan başarılı bireyleri tanıtmadığını belirtilen öğretmenler, bunun nedenini en fazla bilgi ve farkındalık eksikliği ile açıklamışlardır. Bilgi ve farkındalık eksikliğini 56 nolu öğretmen şu kelimelerle ifade etmiştir: *“Bu konuda çok bilgi sahibi değilim ve daha önce hiç araştırmadım. Bu soru karşına çıkınca üzüldüm bilmediğime.”* 75 nolu öğretmen ise *“Hiç düşünmedim. Önemli bir ayrıntı. Sorularınızı dönüp kendime soruyorum. Neden hiç ön plana çıkarmıyoruz? Cevabını ben de bilemiyorum.”* cümleleri ile anlatmıştır. Öğretmenlerin %4'ü, ÖG olan bireyleri sınıfta tanıtmanın gerekli/ihitiyaç olmadığını ve çocuklar için uygun olmadığını belirtmişlerdir (Bkz. Şekil 17). Örneğin, 225 nolu öğretmen *“Bir amacı yok.”* yazarak başarılı ÖG olan bireylerin tanımının gerekli olmadığını ifade etmiştir.

Şekil 17

Sınıfta Tanıtılan ÖG Olan Başarılı Bireyler



Özel Gereksinime İlişkin Özel Günlerde Yapılan Çalışmalar. Katılımcı öğretmenlere, özel gereksinimli olan bireylerin haklarını ve sorunlarını konu alan Engelliler Haftası, Down Sendromlular Günü, Otizm Farkındalık Günü gibi özel zamanlarda, sınıflarında herhangi bir eğitim uygulaması yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin %98,5'i yaptığını, %1,5'i ise yapmadığını söylemiştir. Öğretmenlerin bu özel gün ve

haftalarda, yaptıkları ilk üç eğitim uygulaması çocuklarla ÖG olan bireylere yardım etmeye yönelik konuşmak, özel gereksinime ilişkin videolar izlemek ve canlandırma/ drama/ simülasyon çalışmaları yapmaktır. Özel günlerde sınıfa ÖG olan bir konuk davet etmek en az yapılan eğitim uygulamasıdır. Öğretmenlerin %51,9'u özel günlerde ÖG olan ve TG çocukların ortak özelliklerini anlattıklarını belirtmişlerdir (Bkz. Şekil 18).

Özel günlerde sınıfında eğitim uygulaması yapmadığını söyleyen öğretmenler, bunun nedenini yıl içerisinde özel gereksinime ilişkin çalışmaları çeşitli aralıklarla yapmaları ve özel günlerde eğitim uygulamalarında bulunmanın çocuklar için uygun olmaması ile açıklamaktadırlar. 173 nolu öğretmen ise, neden yapmadığına ilişkin fikrinin olmadığını ifade etmiştir (Bkz. Şekil 18). Özel günlerde herhangi bir etkinlik yapmadığını belirten 65 nolu öğretmen yıl içerisinde çeşitli aralıklara eğitim uygulamaları yaptığını, ancak özel zamanlarda bu tür etkinliklere gerek duymadığını şu cümlelerle açıklamıştır: “*Engelliler Haftası mayıs ayında. Bu sürece kadar biz farklılıklara saygı konusunu oryantasyondan başlayarak kasım ayına kadar farklı şekillerde çalışmış oluyoruz. Bu nedenle tekrar çocuklarda buna ihtiyaç gözlemlersem çalışıyorum. Ama sadece özel gün diye gündemimize almıyoruz.*”

Şekil 18

Özel Gereksinimi Konu Alan Özel Günlerde Eğitim Uygulamaları

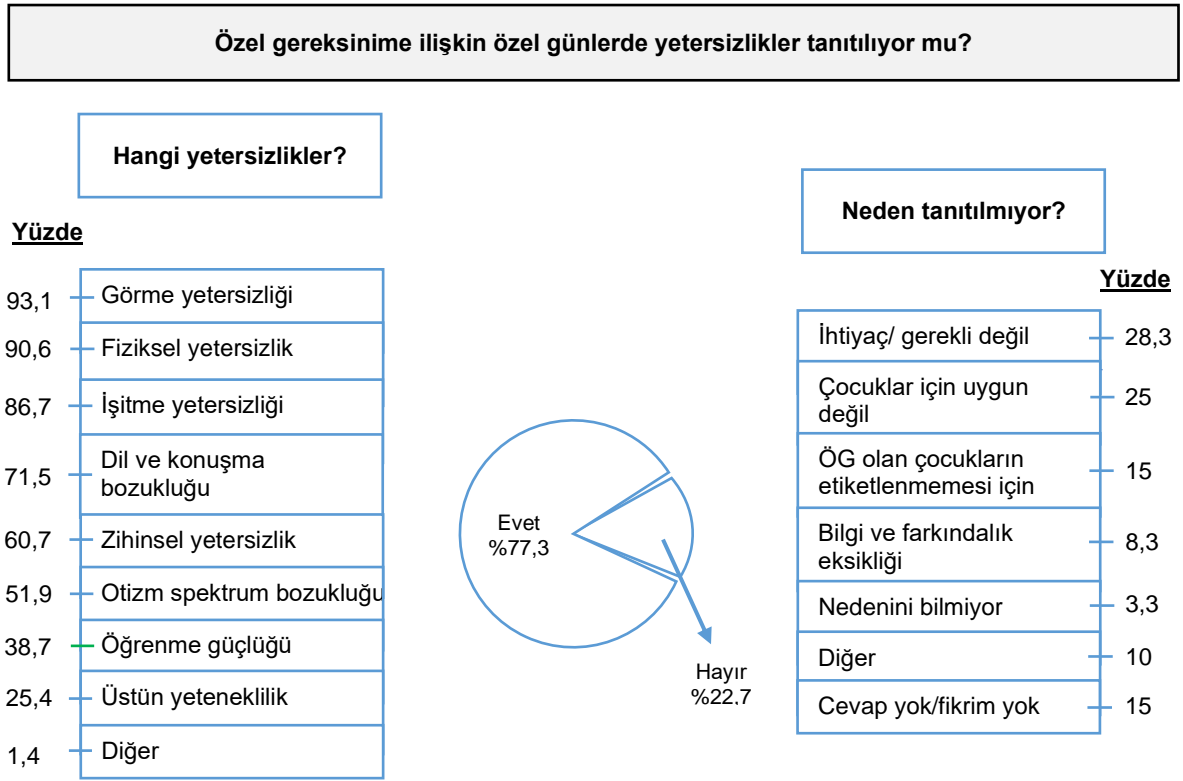


Özel gereksinimlilere ilişkin özel günlerde, yetersizlikleri tanıtip tanıtmadıkları sorulduğunda, öğretmenlerin %77,3'ü yetersizlikleri tanıttığını, %22,7'si ise tanıtmadığını belirtmiştir (Bkz. Şekil 19). Öğretmenler en fazla görme yetersizliği, fiziksel yetersizlik ve işitme yetersizliğini, en az ise üstün yeteneklilik ve DEHB'dir. Özel günlerde yetersizlikleri tanıtmadığını söyleyen öğretmenler, çocuklara tanıtmamanın gerekli/ihtiyaç ve çocuklar için uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Şekil 19'da öğretmenlerin %15'inin yetersizlikleri neden anlatmadıklarına ilişkin soruya herhangi bir neden belirtmedikleri görülmektedir. 204 nolu öğretmen yetersizlikleri tanıtmamanın çocuklar için gerekli olmadığını "*Çocukların türleri öğrenmelerinin gerekli olmadığını düşünüyorum. Zaten her tür kendi içerisinde de farklı*

özelliklere sahip.” sözcükleri ile anlatmıştır. 228 nolu öğretmen ise konuya ilişkin bilgi eksikliğini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Çocukların korkmasından korkuyorum. Belki de benim bilgi eksikliğim bunu düşündürüyor olabilir.” Son olarak ÖG olan çocukların etiketlenmemesi için tanıtmadığını 246 nolu öğretmen ise düşüncesini “Bunu yapmak istemedenden de olsa etiketlemeyi ve dışlamayı doğuran bir şey olabilir diye.” şeklinde ifade etmiştir.

Şekil 19

Özel Gereksinimi Konu Alan Özel Günlerde Yetersizliklerin Tanıtımı



ÖGEÇTA'nın bir sorusu da özel zamanlar dışında bireysel farklılıklara yönelik eğitim uygulamaları yapıp yapmadıklarına ilişkindir. Öğretmenlerin %71,6'si yaptığını; %28,4'ü yapmadığını dile getirmiştir. Özel günler dışında bireysel farklılıklara ilişkin çalışmalar yaptığını söyleyen öğretmenler en çok farklı göz renkleri, boy, kilo gibi fiziksel özelliklere yönelik etkinlikler yaptıklarını ve bireysel farklılıklarla ilgili resimli çocuk kitabı okuduklarını belirtmişlerdir. Diğer grubunu oluşturan öğretmenlerden biri (56 nolu) farklı saçlar günü,

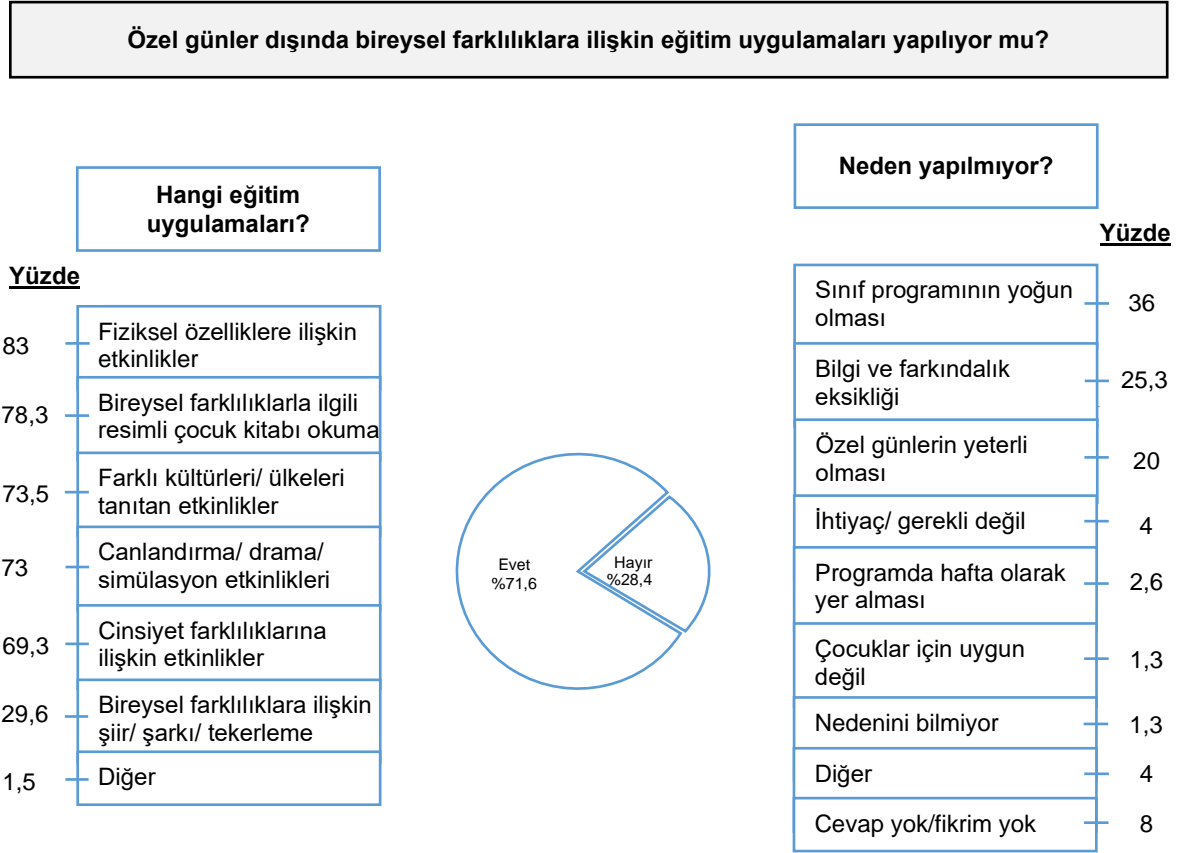
değişik giyinme günü gibi farklı partiler yaptığını ve diğer bir öğretmen (94 nolu) ise özel eğitim okullarını ziyaret ettiklerini ifade etmiştir (Bkz. Şekil 20).

Özel günler dışında bireysel farklılıklara ilişkin eğitim uygulamaları yapmadığını söyleyen öğretmenler, en çok sınıf programının yoğun olması nedeni (grubun %36'sı) ile zamanlarının yetersiz olduğunu ve bilgi ve farkındalık eksiklerinin bulunduğunu yazmışlardır. Program yoğunluğunu vurgulayan 25 nolu öğretmen, konuya ilişkin düşüncesini *“Okul öncesinde çocukların ilgilerine göre çok farklı konularda çalışmalar yapıldığı için bu konuya ilişkin ayrıca etkinlik düzenleme fırsatım olmuyor.”* sözcükleri ile açıklarken 97 nolu öğretmen bilgi ve farkındalık eksikliğini *“Eksikliğimin farkındayım fakat bu konuda maalesef kendimi yetkin görmüyorum.”* şeklinde belirtmiştir.

Özel gereksinimli olmayı konu alan özel günlerde yapılan eğitim uygulamalarının çocukların ÖG olan bireyleri anlamaları için yeterli olduğunu belirten öğretmenler bulunmaktadır. Örnek olarak bir öğretmen (235 nolu) programdaki özel günlerin yeterli olduğunu *“Belirli gün ve haftalar yeterli oluyor. Diğer türlü normal çocuklarda etiketleme olabilir.”* cümleleri ile ifade etmiştir. Ayrıca MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında sadece belirli gün ve hafta olarak yönlendirme yapıldığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. 75 nolu öğretmen *“Programda sadece hafta olarak yer verilmesi.”* sözcükleri ile programın yönlendirmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bireysel farklılıkları sıradan bir durum olarak gören 225 nolu öğretmen de özel günler dışında etkinlik yapmadığını söylemiştir (Bkz. Şekil 20).

Şekil 20

Özel Günler Dışında Bireysel Farklılıklara İlişkin Eğitim Uygulamaları



Okul Genelindeki Çalışmalar. Okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmesinde okul genelindeki çalışmalara ilişkin bulgular, a) özel günler dışındaki çalışmalar ve b) özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların etkileşimini sağlayan program olmak üzere iki alt başlıkta sunulmuştur.

Özel Günler Dışındaki Çalışmalar. ÖGEÇTA'da bir de özel gereksinime ilişkin özel günler dışında okulda ÖG olan çocuklara yönelik çalışma olup olmadığına yönelik soru yer almaktadır. Öğretmenlerin %56,8'i herhangi bir çalışma yapılmadığını söylerken; %43,2'si çeşitli çalışmaların yapıldığını belirtmiştir. Çalışma yapıldığını söyleyen öğretmenler, en fazla bireysel eğitim programı hazırlanması ve izlenmesi gibi bütünleştirme uygulamaları çerçevesinde, okulun psikolojik danışmanı ile ÖG olan çocuğa yönelik çalışmalar yapıldığını ifade etmişlerdir. Okulda herhangi bir çalışma yapılmadığını yazan öğretmenlerden, neden yapılmadığını bilmeyen öğretmenler ile bilgi ve farkındalık eksikliği nedeni ile yapılmadığını

söyleyenler grubun beşte birini oluşturmaktadır. 9 nolu öğretmen bilgi ve farkındalık eksikliğini *“Kapsayıcı eğitim anlayışının okul kültürüne işlememesi ve her şeyi mış muş gibi yaşamamız.”* sözcükleri ile açıklamış; 228 nolu öğretmen ise *“Özel bir nedeni yoktur. İdareci ve öğretmen olarak hepimizin bilgisi az. Bu eksiklik bizi yapmamaya itiyor olabilir.”* cümleleri ile bilgi yetersizliklerini ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları, ilkokul ya da ortaokul bünyesinde yer alan anasınıfı öğretmeni oldukları için okullarında çalışma olmadığını belirtmişlerdir. 202 nolu öğretmen şu cümlelerle açıklamıştır: *“İlkokula bağlı olduğum için anasınıfına yönelik çalışmaları kendim hazırlıyorum.”* 122 nolu öğretmen ise anasınıfında oldukları için okulda neler yapıldığını bilmediğini *“Ortaokulda olduğum için yapılıyorsa da teneffüs falan olmadığı için yapılan etkinliklerden hiç haberimiz olmuyor. Sadece kendi sınıfımız için yaptıklarımı örneklendirebilirim.”* sözcükleri ile ifade etmiştir. Öğretmenlere göre, konuya ilişkin MEB'in okulları yönlendirmemesi de çalışma yapılmamasının nedenlerinden biridir (Bkz. Şekil 21). 241 nolu öğretmen bu durumu *“Okul idaresi bir şey yapmak için MEB'den haber bekliyor.”* sözcükleri ile açıklamıştır.

Şekil 21

Okulda Özel Günler Dışında ÖG Olan Çocuklara Yönelik Çalışmalar



Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Çocukların Etkileşimi Geliştiren Program.

Katılımcılara okulda ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimini geliştiren bir programın olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin %22,7'si programın olduğunu; %77,3'ü ise okulda/sınıfta ek bir program olmadığını söylemiştir. Öğretmenler, ÖG olan ve olmayan çocukları bir araya getiren eğitim uygulamalarını ve farklılıklara saygı duymaya ilişkin çalışmaları da program olarak değerlendirmişlerdir (Bkz. Şekil 22). Program olduğunu söyleyen öğretmenlerin çoğunluğu (%41,6) bütünleştirme/bireysel eğitim programı hazırlamayı yazmışlardır. Örneğin, 63 nolu öğretmen şu cümlelerle açıklamıştır: *“İlk önce özel gereksinimli çocuklar için BEP (Bireysel Eğitim Programı) planına göre hareket*

ediyoruz. Günlük akışlarda diğer çocuklarla özel gereksinimli çocukların kaynaşacağı küçük hazırlık oyunları ve açıklamaları ekliyoruz. Bedensel bir farklılık ise bu duruma göre oyunu, etkinliği her çocuğun yapabileceği gibi düzenleyip kurallar koyuyoruz. Veya özel gereksinimli çocuğa kendini rahat hissedeceği, isteyeceği rolü seçmesini istiyoruz.”

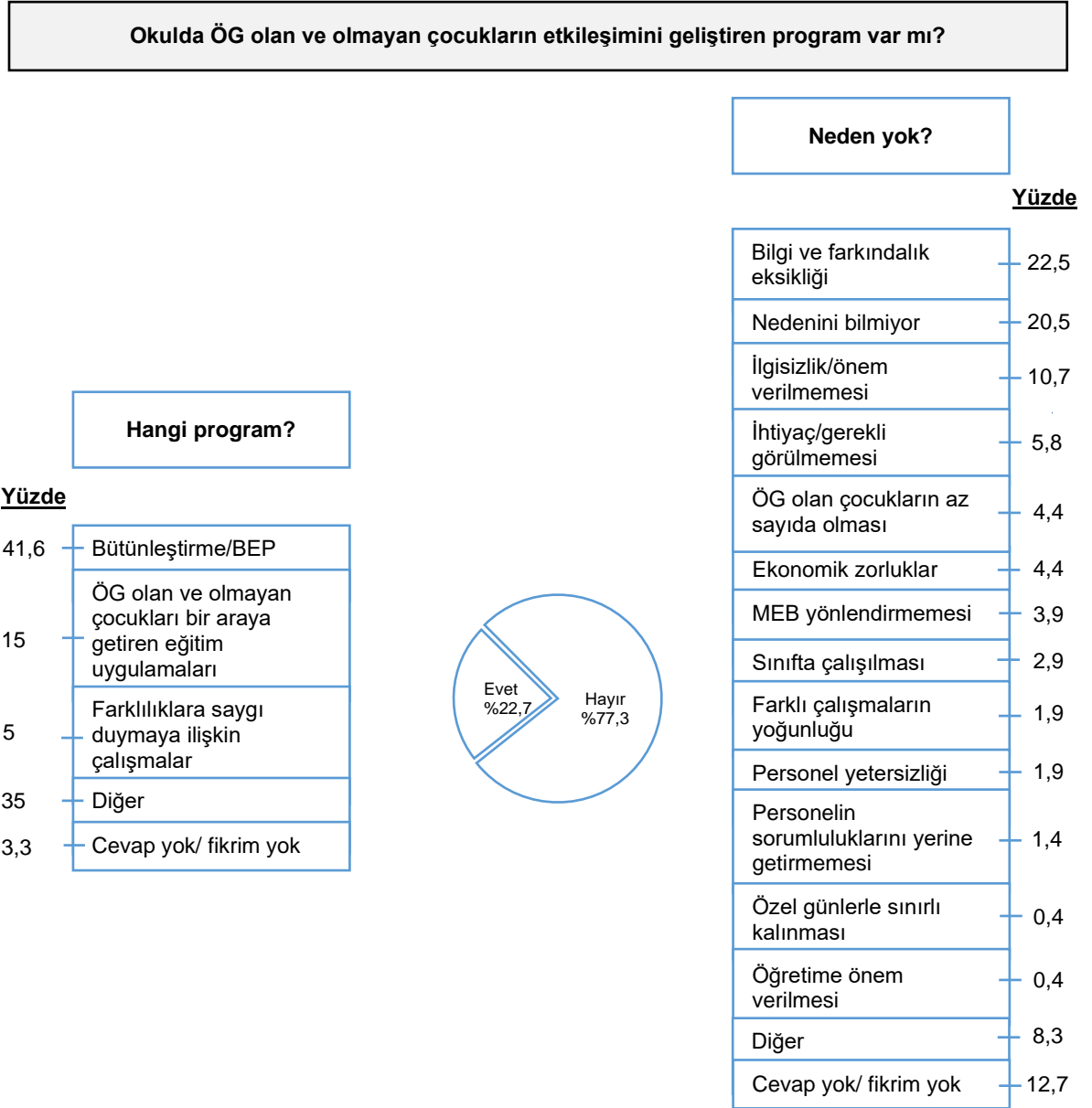
şekil 22’de yer alan diğer programlar ise etkileşimi desteklemeye yönelik çalışmaları kapsamaktadır. Örneğin 212 nolu öğretmen uyguladığı programı *“Çocukları serbest zaman grup çalışmalarında eşittir. Onları, özel gereksinimli çocuklara yardım etmeye teşvik ediyoruz.”* şeklinde açıklamıştır. 29 nolu öğretmen ise yaptığı çalışmaları şu kelimelerle anlatmıştır: *“Sosyal etkinliklere çok sık önem vermekle birlikte bu planlarda özel gereksinimli çocuklarımızı normal akranlarıyla bir araya getiriyoruz. Ayrıca çeşitli grup etkinliklerine sıklıkla dâhil ederek normal akranları ile etkileşimlerini arttırmayı hedefliyoruz.”*

Okulunda ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimini teşvik eden programın olmadığını söyleyen öğretmenlerin çoğu, bu durumun nedenini en fazla bilgi ve farkındalık eksikliği ile açıklamışlardır. Konuya ilişkin 149 ve 260 nolu öğretmenlerin yazdıkları örnek olarak sunulmuştur: *“Yeteri kadar özel eğitimi ve özel gereksinimli çocukları tanımamak, neler yapılacağını bilmiyor olmak.”* ve *“Bu konuda maalesef erken çocukluk eğitimcileri olarak çok bilgisiziz. Özel eğitim derya deniz, çok çeşitli engel türleri var ve bu konuya yeterince önem veremiyoruz.”*

Katılımcıların beşte biri, iki grup çocuğun etkileşimini teşvik eden programlarının neden olmadığını bilmediklerini yazmışlardır. şekil 22 konuya ilişkin MEB’in yönlendirmesi olmadığı ve ihtiyaç/gerekli görölmediği için de okulda ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimine yönelik program olmadığını belirten katılımcıların da bulunduğunu göstermektedir. 76 nolu öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Okulum kamu okulu. Kamu okullarında yürütölen program ve uygulamalar bakanlık odaklı ilerler. Bakanlığın bu yönde bir uygulaması bize ulaşmış değil.”*

Şekil 22

Okulda ÖG Olan ve TG Çocukların Etkileşimini Geliştiren Program



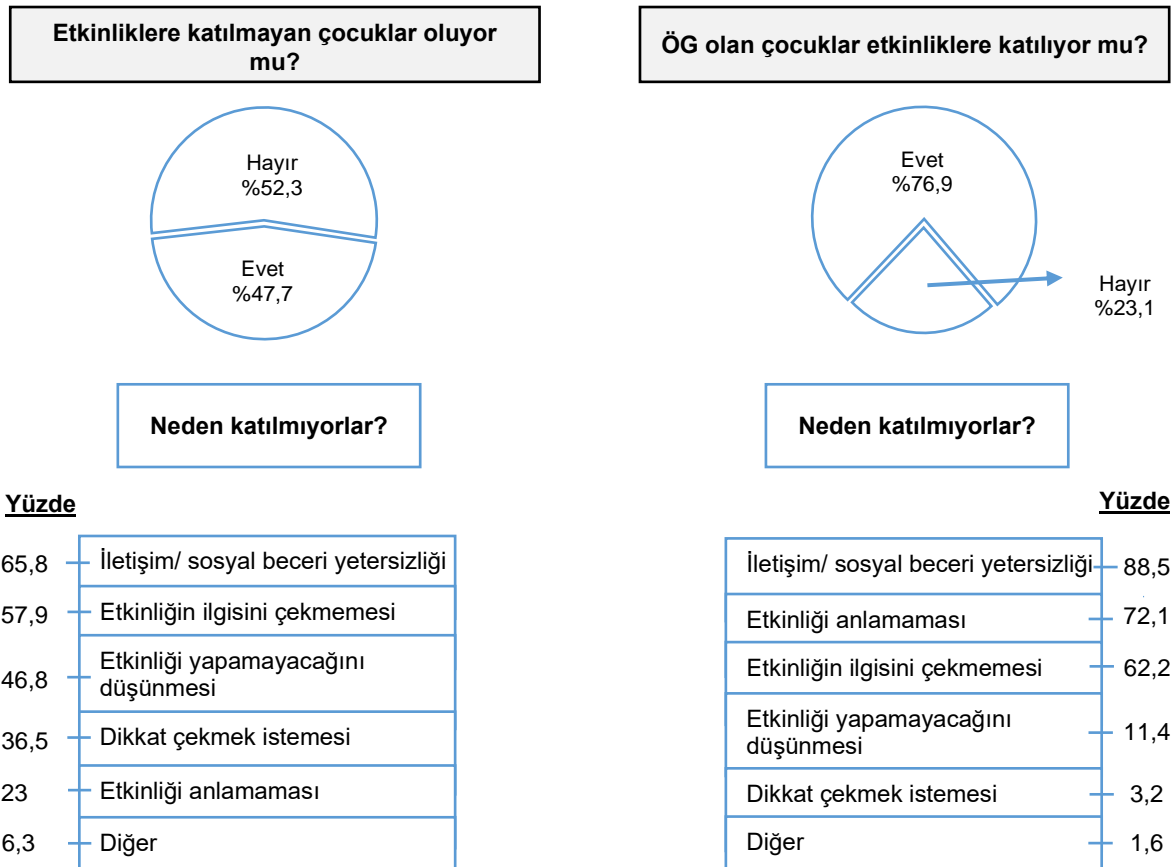
Çocukların Etkinliklere Katılımı. Okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmesi çerçevesinde, etkinliklere katılımlarına ilişkin bulgular; a) tüm çocukların etkinliklere katılmama nedenleri ve b) çocukların etkinliklere katılımını sağlama çalışmaları olmak üzere iki alt başlıkta sunulmuştur.

Tüm Çocukların Etkinliklere Katılmama Nedenleri. Öğretmenlere sınıflarında etkinliklere katılmayan çocuklar olup olmadığı sorulmuş; katılımcıların %47,7'si etkinliklere

katılmayan çocukların olduğunu; %52,3'ü ise tüm çocukların etkinliklere katıldıklarını belirtmiştir. Şekil 23'te çocukların etkinliklere katılmama nedenleri sıralanmıştır. Buna göre, çocuklar en fazla iletişim/sosyal beceri yetersizliği ve etkinliğin ilgilerini çekmemesi nedenleri ile etkinliklere katılmadıkları görülmektedir. Aynı soru ÖG olan çocuklar için sorulduğunda, öğretmenlerin %76,9'u ÖG olan çocuk/ların etkinliklere katıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu ÖG olan çocukların iletişim/sosyal becerilerinin yetersiz olması ve etkinlikleri anlamamaları ile etkinliğin ilgilerini çekmemesi, etkinliklere katılmama nedenleri arasında sıralamışlardır (Bkz. Şekil 23).

Şekil 23

Çocukların Etkinliklere Katılma Durumu



Çocukların Etkinliklere Katılımını Sağlama Çalışmaları. Öğretmenlere sınıflarındaki çocukların aktif katılımlarını sağlamak için çalışmalar yapıp yapmadıkları sorulmuş; grubun %94,3'ü çocukların katılımını sağlamak için çalışma yaptığını yazmıştır.

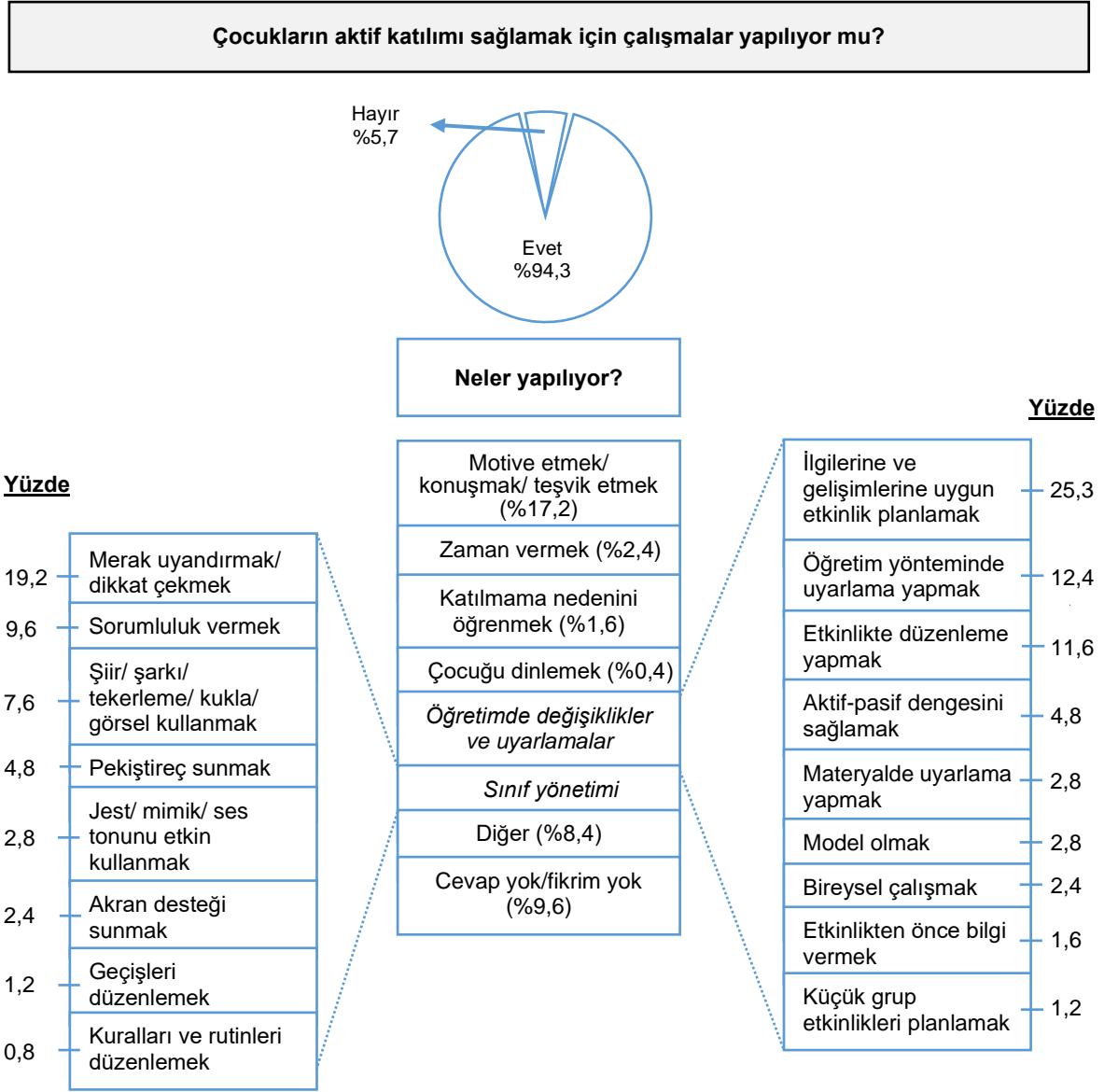
Öğretmenler en fazla çocukların katılımını sağlamak için onlarla konuştuklarını, motive ve teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. 40 nolu öğretmen yaptıklarını *“Konuşarak ikna etmeye çalışıyorum. Özgüven konusunda teşvik ediyorum.”* sözcükleriyle açıklarken 200 nolu öğretmen ise süreci şu cümlelerle anlatmıştır: *“Etkinlikten önce dikkat çalışmaları. Nezaket sözcükleri kullanarak etkinliğe davet. Denemek ister misin gibi sorularla teşvik etmek. Denemek istemezse ‘Bana anlatmak istediğin bir nedeni var mı?’ Diye sormak ‘Peki bu etkinliğe katılmak isteseydin değiştirmek istediğin bir kural olur muydu?’ diye sormak. Cevabına koşulsuz saygı duymak.”*

Katılımı artırmak için çalışmalar yapan öğretmenlerden bazıları, en fazla çocukların ilgilerine ve gelişimlerine uygun etkinlik planlayarak; en az ise küçük grup etkinliği planlayarak öğretimde değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. 169 nolu öğretmen ilgilerine uygun etkinlikler planladığını şu kelimelerle anlatmıştır: *“İlgi çekici, eğlendirirken öğreten, birden fazla alanı destekleyen etkinlikler kullanmaya dikkat ediyorum.”* 223 nolu öğretmen de *“Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını iyi gözlemliyorum, o kelimeleri kullanıyorum zararsızsa. Ateşleyici oyunlar kullanıyorum.”* cümleleri ile benzer uygulamalar yaptığını ifade etmiştir.

Bir grup öğretmen etkinliklere katılımı artırmak için sınıf yönetimlerinde değişiklikler yaptığını, en fazla etkinliğe merak uyandırdıklarını ya da dikkat çektiklerini bildirmişlerdir. Bunu 9 nolu öğretmen *“Dikkat çekme giriş etkinlikleri (sakladığım kartları bulma, değişik kostüm giyme vb.)”* ifadesi ile 260 nolu öğretmen ise *“Teşvik edici, dikkat çekici olmaya, ses tonu, mimik ya da yardımcı diğer unsurlarla çocukları etkinliğe davet ediyorum.”* kelimeleri ile anlatmıştır. Kuralları ve rutinleri düzenlemek, en az sayıda öğretmenin katılım için yaptıkları uygulamadır (Bkz. Şekil 24). 14 nolu öğretmen süreci şu cümlelerle açıklamıştır: *“Sınıf rutinlerini her çocuğun görebileceği şekilde sınıf duvarında sergiliyorum. Özel gereksinim durumlarına göre sınıf malzemelerini etiketleme, gün içerisinde yapılacak etkinliklerin görsellerini sunma gibi düzenlemeler yapıyorum.”*

Şekil 24

Çocukların Aktif Katılımı için Yapılan Çalışmalar



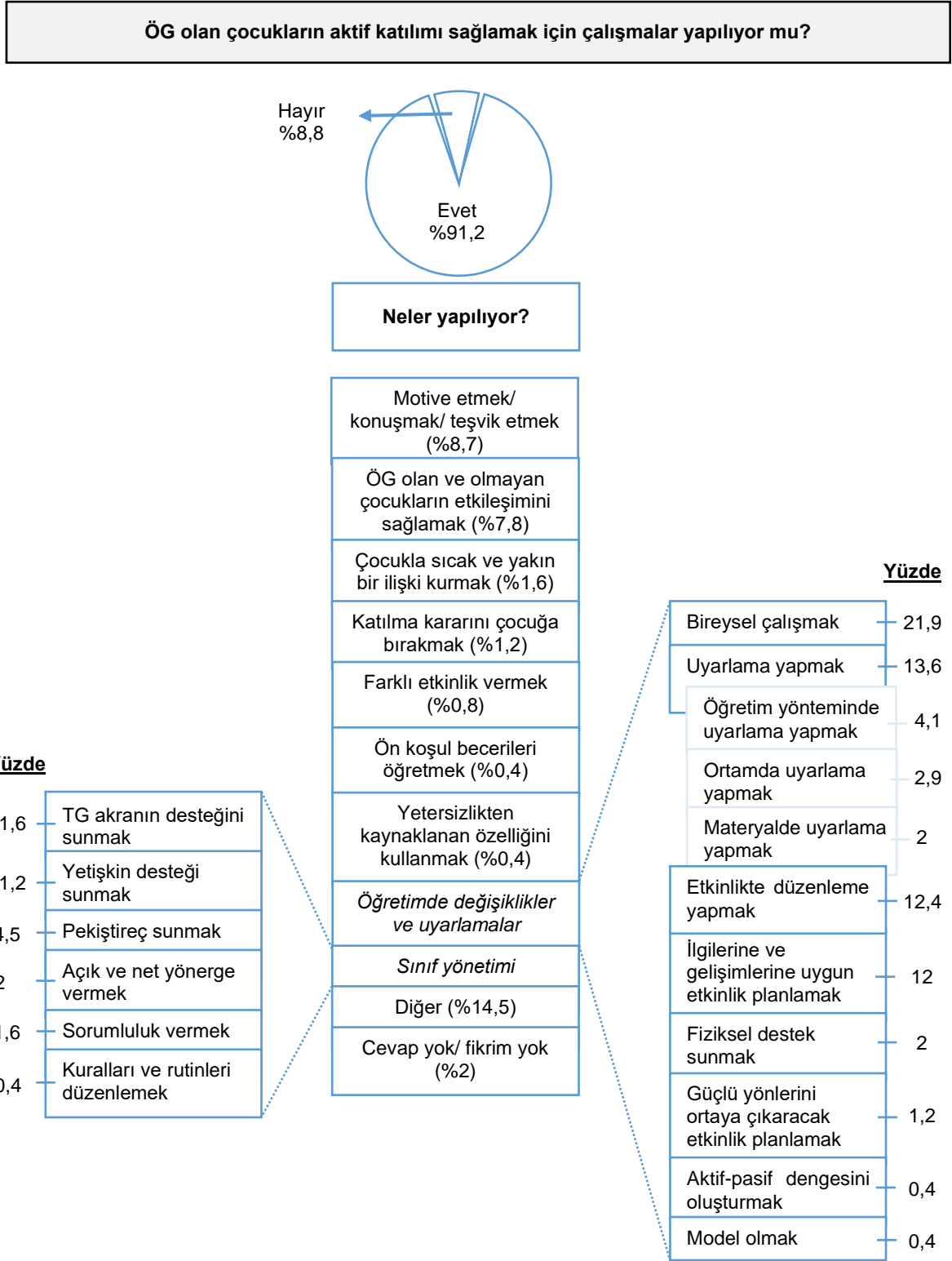
“Sınıfınızda ÖG olan çocuk/ların sınıf etkinliklerine katılımını sağlamak için herhangi bir çalışma yapıyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin %91,2’si ÖG olan çocuklar için çalışma yaptığını bildirmiştir. Bu soruya “evet” yanıtını veren öğretmenlerin en fazla ÖG olan çocukla konuştuğu, onu etkinliğe katılım için teşvik ve motive ettiğini söylemişlerdir. Bunu 20 nolu öğretmen şöyle ifade etmiştir: “*Motive edici cümleler kullanarak, gelişimine destek olabilecek şekilde rehberlik ediyorum.*” Diğer taraftan, bazı öğretmenler, ÖG olan çocuğun, TG akranları ile etkileşimini sağlayarak etkinliğe katmaya çalıştıklarını

söylemişlerdir. Örneğin, 10 nolu öğretmen yaptıklarını *“Oyun seçerken öğrencimin dâhil olabileceği, ortaklaşa yapabilecekleri, birbirlerini destekleyebilecekleri etkinlikleri seçiyorum.”* sözcükleri ile 75 nolu öğretmen ise süreci *“Çocukların özel öğrencimi sahiplenmesini sağlarım. Sınıf içinde onunla ilgilenen öğrencimin davranışını takdir eder örnek gösteririm. Olumlu örnekleri ve davranışları anında sınıf ile paylaşıyorum. Dikkat çekerim. Çocuklar iletişim kurmaya başladığında benim işim daha kolay oluyor.”* cümleleriyle açıklamıştır.

Katılımcıların sınıf yönetimine ilişkin çalışmaları incelendiğinde, öğretmenler en fazla TG çocuğun ÖG olan akranına destek olmasını sağladıklarını ve bir yetişkinin desteğini sunduklarını belirttikleri görülmektedir (Bkz. Şekil 25). 161 nolu öğretmen neler yaptığını şöyle anlatmış: *“Arkadaşlarından destek olmasını istiyorum. Özellikle yakın arkadaşları çok iyi oluyor.”* Öğretimde değişiklik yapan öğretmenler ise en fazla ÖG olan çocuk/larla bireysel çalıştıklarını ve etkinliklerde uyarlamalar yaptıklarını söylemişlerdir. 70 nolu öğretmen bireysel çalışmasını şu kelimelerle ifade etmiştir: *“Bireysel ilgilenmeye çalışıyorum, birlikte etkinliği bitirmeye çalışıyoruz.”* 31 nolu öğretmen yaptığı uyarlamayı *“Çocuğun düzeyine gelişimine göre aynı etkinliği uyarlamaya çalışıyorum. İlgisini çekecek şekilde cazip hale getirmeye çalışıyorum.”* cümleleri ile anlatmıştır. Ayrıca, çocuklara beceriler için etkinliklerde model olma ve etkinliklerin aktif-pasif dengesini oluşturmanın ise ÖG olan çocukların aktif katılımını sağlamak ise en az yapılan çalışmalardır (Bkz. Şekil 25).

Şekil 25

ÖG Olan Çocukların Aktif Katılımı için Yapılan Çalışmalar



Birleştirilmiş Nitel ve Nicel Bulgular

Bu bölümde ayrı ayrı raporlanan nicel ve nitel aşama bulguları bütünleştirilmiş ve bu bulgulara ilişkin meta-çıkarımlar, birleştirilmiş görsel bir tablo aracılığıyla Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Önemli Nitel ve Nicel Bulguların Birleştirilmiş Görseli

	Nitel Bulgular	Nicel Bulgular	Meta-Çıkarımlar
Sınıfın Çevresel Özellikleri			
Materyaller	<p>Bir öğretmen, dramatik oyun merkezinde farklı boyutlarda gözlüklerin olduğunu ve bir öğretmen, kolu bacağı olmayan bebek bulunduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler, sınıflarına materyal almak için ekonomik zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.</p> <p><i>"Kolu olmayan bebek de kullanılabilir ya da işte ne bileyim tekerleği olmayan bir araba da. Bunun için de mesela bir tema çalışıyorsam eğer masaya diğer oyuncaklardan da koyuyorum, onlardan da koyuyorum. Sonra işte çocuklara gezdiriyorum baktırıyorum. Hani bir şey gördünüz mü? Bir farklılık var mıydı? Sizin ne dikkatinizi çekti?"</i> (Sahra Öğretmen)</p>	<p>Öğretmenlerin %47'si sınıflarında bireysel farklılıkları yansıtan materyal (en fazla kız-erkek bebekler; en az koltuk değnekleri) olduğunu söylemiştir.</p> <p>Sınıfta materyal olmamasının nedeni en fazla ekonomik zorluklardır. Öğretmenler, materyalleri nasıl temin edeceğini, nasıl seçeceğini ve neden önemli olduğunu da bilmemektedir.</p>	<p>Tutarlı: Öğretmenler en fazla farklılıkları olan bebek/kuklaları belirtmiştir.</p> <p>Yeni: Farklılıkları yansıtan materyallerin olmamasının temel nedenleri: Ekonomik zorluklar, materyalleri nasıl seçeceklerini, nereden temin edeceklerini ve önemini bilmemeleri, materyallere yönelik bilgi ve farkındalık eksikleri.</p>
Resimli Çocuk Kitapları	<p>Yedi öğretmene göre sınıflarında bireysel farklılıkları konu alan resimli çocuk kitapları vardır. Kitaplardaki karakterler; fiziksel</p>	<p>Öğretmenlerin %67,4'ü sınıflarında bireysel farklılıkları konu alan resimli çocuk kitabı olduğunu söylemiştir.</p>	<p>Tutarlı: Sınıflarda bireysel farklılıkları yansıtan resimli çocuk kitapları bulunmaktadır. Sınıftaki resimli çocuk kitaplarında fiziksel yetersizlik ve belirgin</p>

	<p>yetersizliği, görme yetersizliği, öfke problemleri, DHEB, utangaç, albino olan bireylerdir.</p> <p><i>“Fiziksel olarak özel gereksinimleri olan, tekerlekli sandalye kullanan bir çocukla arkadaşlık kuran başka bir çocuğun hikayesini anlatan bir kitap.”</i> (Selin Öğretmen)</p>	<p>Kitaplarda en fazla fiziksel yetersizliği olan, en az ise albino ve işitme yetersizliği olan karakterler bulunmaktadır.</p> <p>Ekonomik zorluklar ve okul yönetiminin konuya önem vermemesi, bireysel farklılıklara ilişkin resimli çocuk kitabı bulunmamasının temel nedenleridir.</p>	<p>özellikleri olan karakterler oldukça fazla görünmektedir.</p> <p>Yeni: Ankette öğretmenler, resimli çocuk kitaplarını temin etmek için ekonomik zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan konuya ilişkin yayın azlığını ve bilgi ve farkındalık eksikliğini dile getiren öğretmenler de vardır. Ayrıca sınıfında resimli çocuk kitaplarına ihtiyaç olmadığını düşünen öğretmenlerin bilgi ve farkındalık eksikleri olduğu söylenebilir.</p>
Görseller	<p>ÖG olan bireylerle ilgili özel günlerde geçici panolar hazırlayarak, bireysel farklılıkları yansıtan iki öğretmen vardır.</p> <p><i>“Genellikle işte yine somut anlatılan klasik bir tekerlekli sandalye üzerinde çocuk ya da işte göremeyen elinde bastonu olan biri hani bu şekildeki görsel.”</i> (Nil Öğretmen)</p>	<p>Öğretmenlerin %36,4'üne göre sınıflarında bireysel farklılıkları yansıtan görseller vardır.</p> <p>Bu görseller en fazla farklı yaş, cinsiyet ve farklı işlerde çalışan bireylerin görselleri ile tekerlekli sandalye görseli ve ÖG olan çocukların bulunduğu görseller olarak sıralanabilir. İşaret dili, Braille Alfabeti görselleri ise en azdır.</p> <p>Sınıfta görsel asmak için yeterli alanın olmaması, konuya göre dönüşümlü görsel asılması ve öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi ve farkındalıklarının olmaması, görsellerin olmaması ya da sınırlı olmasının nedenleridir.</p>	<p>Tutarlı: Az sayıda öğretmenin sınıfında görsel bulunmaktadır. ÖG olan bireylerle ilgili görseller, tekerlekli sandalyeli bir birey gibi fiziksel yetersizliği olan bireyleri içermektedir.</p> <p>Yeni: Görme yetersizliğine ilişkin Braille alfabesi ve işitme yetersizliğine ilişkin işaret dili görselleri, sınırlı sayıda öğretmenin sınıfında bulunmaktadır. Bazı öğretmenlere göre, sınıflarında bireysel farklılıkları yansıtan görselleri asmak için yeterli alan yoktur. Bir grup öğretmene göre ise görsellere gerek yoktur. Öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi ve farkındalık eksikleri olduğu görülmektedir.</p>
Eğitim Programı			
MEB Okul Öncesi Eğitimi	İki öğretmene göre ulusal programda bireysel farklılıklara ilişkin kazanım-gösterge yoktur. Altı	Öğretmenlerin %54,2'si ulusal programda bireysel farklılıkları yansıtan kazanım-	Tutarlı: Öğretmenlerin neredeyse yarısı ve görüşmelerdeki öğretmenlerin bir

<p>Programı ve Bireysel Farklılıklara İlişkin Uygulamalar</p>	<p>öğretmene göre bireysel farklılıklara ilişkin kazanım-göstergeler sosyal duygusal gelişim alanındadır.</p> <p><i>“En bariz vurgulayanlardan biri farklılıkları saygı duyar. Bireysel olarak kendi özelliklerinin, başkalarının farklılıklarına saygı duyar gibi.”</i> (Selin Öğretmen)</p> <p>Beş öğretmen ilgili kazanım ve göstergelere ilişkin resimli çocuk kitabı okumak, simülasyon/canlandırma etkinlikleri yapmak, şiir/şarkı/tekerleme öğretmek, parti yapmak gibi eğitim uygulamaları yapmaktadır.</p> <p><i>“Körebe oynuyoruz sınıfta. Oynadıktan sonra nasıl hissettin kendini, görmek ile görmemek arasındaki fark nasıldı? Çocuk yaşadığı için bu geçici görme olayını anlatabiliyor.”</i> (Özge Öğretmen)</p> <p>Dokuz öğretmen boy, kilo, saç, göz rengi gibi fiziksel farklılıklar, cinsiyet, farklı ülkeler ve kültürler, farklı ten renkleri, diller, düşünce, yaşantı ve karakterler, öğrenme farklılıkları, özel gereksinimli olma gibi bireysel farklılıklara ilişkin etkinlikler yapmaktadırlar.</p> <p><i>“Hepimiz farklıyız değil mi? Hadi ayağa kalkalım. Boylarımıza bakalım. Kilomuza bakalım hepimizin farklı, tırnaklarımıza bakalım. Evet hepimizin farklı.”</i> (Seher Öğretmen)</p>	<p>gösterge olduğunu söylemiştir. Kazanım-gösterge olduğunu söyleyen öğretmenlerin %20,9'u bunların sosyal ve duygusal gelişim alanında olduğunu söylemiş; %67,8'i ise “farklılıklara saygı gösterir” kazanımını belirtmiştir. Ayrıca %14,6'sı programda olmayan ve bireysel farklılıklarla ilişkili olmayan kazanımları yazmıştır.</p> <p>Öğretmenlerin %54,2'si kazanım ve gösterge olduğunu söylemektedir. Bu öğretmenlerin %98'i bu kazanım ve göstergelere ilişkin etkinlik yapmakta; %80'i özel gereksinimli olmayı konu alan özel günlerde, %75'i yıl içerisinde çeşitli aralıklarla bu etkinlikleri yapmaktadırlar.</p>	<p>kısmi ulusal programda farklılıkları yansıtan kazanım-gösterge olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin MEB Okul Öncesi Eğitimi Programını tanımadıkları ve bireysel farklılıkları program ile ilişkilendiremedikleri söylenebilir. Öğretmenler, kazanım-göstergelere ilişkin etkinlikleri en fazla özel gereksinimli bireylerle ilgili özel günlerde yapmaktadırlar.</p>
--	---	---	---

	<p>Beş öğretmen bu uygulamaları özel günlerde yaptıklarını ve bir öğretmen sınıfta ÖG olan çocuğun olup olmamasına göre yaptığını ifade etmiştir.</p> <p><i>“Günlük planlarımızda olabiliyor ama çok sık değil. Ya da özel günlerde. Hani Engelliler Gününde, Dünya Çocuk Gününde o zaman daha çok işliyoruz. Hani yoksa daha sık bunu işlediğimi söylemeyeceğim.”</i> (Cansu Öğretmen)</p>		
ÖG Olan Konuklar	<p>Bir öğretmen Engelliler Haftasında farkındalık için ÖG olan birey sınıfına davet ettiğini anlatmıştır.</p> <p><i>“Bir tekerlekli sandalyeyle birini getirmiştım. Anlatmıştı işte yaşadığı zorluklar, beklentilerim neler diye. Böyle bir farkındalık oluşsun diye. Bir konuk bulabilirsem hani engelli bir konuk.”</i> (Zeynep Öğretmen)</p>	<p>Öğretmenlerin %22,7’si sınıflarına ÖG olan konuk davet etmişler; en fazla görme yetersizliği olan ve işitme yetersizliği olan bireyler konuk edilmiştir.</p> <p>Öğretmenler en fazla konuya ilişkin bilgi ve farkındalık eksikleri olduğu ve konuklara erişemedikleri için sınıflarına ÖG olan konuk davet etmediklerini belirtmiştir.</p>	<p>Tutarlı: Çok az sayıda sınıfa ÖG olan bireyler davet edilmiştir.</p> <p>Yeni: Öğretmenlerin konukları davet etme süreci ve sınıfta bu konuklarla neler yapacaklarına ilişkin bilgi ve farkındalık eksikleri bulunmaktadır.</p>
ÖG Olan Başarılı Bireylerin Tanıtımı	<p>İki öğretmen ÖG olan başarılı sporcuları sınıflarında tanıtmış; bir öğretmen ise Millî yüzücü Sümeyye Boyacı’yı tanıtmayı planladığını belirtmiştir.</p> <p><i>“Bakın tekerlekli sandalyedeki bir insan sizce basketbol oynayabilir mi mesela? Çoğu hayır diyor. Ama ben o fotoğrafı gösteriyorum. Mesela bakın basketbol oynayan bir insan. İşte olimpiyatlarda bakın bu insanlar yarışıyorlar. Bunlar için özel olimpiyatlar bölümü var.”</i> (Deniz Öğretmen)</p>	<p>Öğretmenlerin %62,1’i sınıflarında ÖG olan başarılı bireyleri tanıtmışlardır. Öğretmenler en fazla bireylerin özel gereksinimlerini ve başarılarını birlikte anlatmaktadırlar.</p> <p>Öğretmenler, konuya ilişkin bilgi ve farkındalık eksiklikleri nedeni ile ÖG olan başarılı bireyleri tanıtmamaktadırlar.</p>	<p>Yeni: Anket çalışmasında fazla sayıda öğretmen başarılı ÖG olan bireyleri sınıflarında tanıtmaktadırlar. Çoğunlukla bireylerin başarıları ile yetersizlikleri arasında ilişki kurulmaktadır. Tanıtmayan öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi ve farkındalık eksiklikleri vardır, bu nedenle ÖG olan başarılı bireyleri tanıtmamaktadırlar.</p>

<p>Özel Günler</p>	<p>11 öğretmenin tamamı ÖG olan çocuğu özel günlerde gündeme getirdiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler sınıflarında duyulara ilişkin körebe gibi simülasyon/canlandırma etkinlikleri, video izleme, resimli çocuk kitabı okuma, başarılı ÖG olan bireylerin görsellerini paylaşma, ÖG olan bireylere yardım etmek hakkında konuşma gibi eğitim uygulamaları gerçekleştirmektedir.</p> <p><i>“Drama etkinlikleri işte gözlerini kapatıp hareket ettirme. Onu deneyimlemeye yönelik etkinlikler. Ama hep şey vurgusu var. O da çok hoşuma gitmiyor. Bak görüyor musun ne kadar zorlanıyor. Yani hep bu vurgu var o etkinliklerde.”</i> (Ayşegül Öğretmen)</p> <p>Sekiz öğretmenin okulunda özel günlerde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.</p> <p><i>“Didaktik denen şöyle şöyle yapmalıyız, böyle böyle yapmalıyız, şu şu türde olmalı şeklinde etkinlikler oluyor. Pek çoğu da benim yönettiğim etkinlikler değil zaten, okul bazlı.”</i> (Selin Öğretmen)</p> <p>Dokuz öğretmen, sınıflarında yetersizlikleri tanıtmakta ve beş öğretmen TG akranların somut olarak görebileceği yetersizlikleri anlatmaktadır.</p> <p><i>“...Genellikle işte görmeyen, duyamayan, eli/bacağı olmayan sandalye kullanan çocukları hani insanlar ya da çocuklar bunları böyle</i></p>	<p>Öğretmenlerin %98,5'i özel gereksinimi konu alan özel günlerde etkinlik yapmaktadır. En fazla ÖG olan bireylere yardım etme hakkında konuşma, özel gereksinimli olmaya ilişkin videolar izleme ve simülasyon/canlandırma etkinlikleri yapılmaktadır.</p> <p>Öğretmenlerin %77,3'ü özel günlerde yetersizlikleri tanıtmaktadır. En fazla görme yetersizliği, fiziksel yetersizlik ve işitme yetersizliği tanıtılmaktadır. Yetersizliklerin tanıtılmama nedenini en fazla ihtiyaç ya da gerekli ve çocuklar için uygun olmadığının düşünmesidir.</p> <p>Öğretmenlerin %71,6'si özel günler dışında da bireysel farklılıklara ilişkin eğitim uygulamaları gerçekleştirmektedir. Bunlar en fazla boy, göz rengi gibi fiziksel farklılıklara ilişkin etkinlikler, resimli çocuk kitabı okumak, simülasyon/canlandırma etkinlikleri ile farklı ülkeleri/kültürleri tanıtan etkinliklerdir.</p> <p>Özel günler dışında etkinlik yapmamasının nedenini en fazla sınıf programlarının yoğun olması ve konuya ilişkin bilgi ve farkındalık eksikliğidir.</p>	<p>Tutarlı: ÖG olan bireyler ya da çocuklar okul öncesi sınıflarda, neredeyse her zaman özel gereksinimi konu alan özel günlerde gündeme gelmektedir. Bu günlerde genellikle somut olarak görülebilen ya da hissedilen fiziksel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği gibi yetersizlikler tanıtılmaktadır. Bu yetersizliklere ilişkin simülasyon/ canlandırma etkinlikleri yapılmaktadır. Okulda yapılan çalışmalar ise didaktiktir.</p> <p>Yeni: Özel günler dışında öğretmenlerin çoğunluğu bireysel farklılıklara ilişkin etkinlik yapmaktadır ve bunlar fiziksel özellikler ile ilişkilidir. Öğretmenlerin, özel günler dışında da bireysel farklılıkları gündeme getirmeleri için bilgi ve farkındalık eksikleri bulunmaktadır.</p>
---------------------------	--	---	---

somut olarak daha iyi anlatabildiğimiz için genellikle bunlara yönelik hani somut anlatabildiğimizden dolayı görebilecekleri, anlayabilecekleri şekildeki olan engel türlerinden bahsediyoruz.” (Nil Öğretmen)

Okulda Yapılan Çalışmalar			
Özel Günler Dışındaki Çalışmalar	Öğretmenler, özel gereksinimi konu alan özel günler dışında ÖG olan çocukların temsil edilmesine ilişkin çalışmalardan söz etmemiştir.	Öğretmenlerin %43,2'sinin okulunda özel günler dışında çeşitli çalışmalar yapıldığını ifade etmiştir. Bu çalışmalar en fazla, bütünleştirme uygulamalarına yöneliktir. Öğretmenlerin %20'si neden okulda çalışma yapılmadığını bilmemekte ve %16'sının konuya ilişkin bilgi ve farkındalık eksikliği bulunmaktadır.	Tutarlı: Özel günler dışında özel gereksinime ilişkin sınırlı çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar ise bütünleştirme uygulamaları çerçevesinde psikolojik danışman ile çalışmak, fiziksel ortamı düzenlemek ve destek eğitim hizmeti sunmak gibidir.
ÖG olan ve olmayan çocukların Etkileşimini Geliştiren Program	Öğretmenler, ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimini geliştiren programın varlığından söz etmemiştir.	Öğretmenlerin %22,7'sinin okulunda ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimini geliştiren program vardır. Bu program %41,6'si için bütünleştirme/BEP'tir. Okulda programın olmama nedeni en fazla konuya ilişkin bilgi ve farkındalık eksikliğidir (%22,5). Öğretmenlerin %20,5'i ise neden program olmadığını bilmemektedir.	Tutarlı: Okullarda ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimini geliştiren sistematik bir program yoktur.
Tüm Çocukların Eğitim Faaliyetlerine Katılımı			
Çocukların Etkinliklere Katılmama Nedenleri	Dokuz öğretmenin sınıfındaki çocuklardan etkinliklere katılmayanlar bulunmaktadır. Altı öğretmen etkinliklerin çocukların ilgisini çekmediği; dört öğretmen çocukların iletişim ve sosyal becerilerinde güçlükler olduğu ve üç öğretmen çocukların etkinlikleri	Öğretmenlerin %47,7'sinin sınıflarındaki tüm çocuklar; %23,1'inin sınıfındaki ÖG olan çocuklar etkinliklere katılmamaktadır. Hem sınıftaki tüm çocuklar hem de ÖG olan çocuklar için iletişim/sosyal beceri yetersizliği, etkinliklere katılmama	Tutarlı: Hem TG hem de ÖG olan çocukların etkinliklere katılmamalarının en önemli nedeni, iletişim/sosyal beceri yetersizliğidir. Ayrıca öğretmenin hazırladığı etkinlikler, etkinliklere katılmayan çocukların yarısından fazlasının ilgisini çekmemektedir.

	yapamayacaklarını düşündükleri için etkinliklere katılmadıklarını söylemiştir.	nedenlerinin ana nedenidir. Bunu tüm çocuklar için etkinliğin ilgilerini çekmemesi ve ÖG olan çocuklar için etkinliği anlamaması takip etmektedir.	Yeni: Anket çalışmasında ÖG olan çocukların etkinliklere katıldığını söyleyen öğretmenler, TG çocukların katıldığını söyleyenlerden daha fazladır. Buna göre, ÖG olan çocuklar, TG çocuklardan daha fazla etkinliklere katılmaktadır.
Çocukların Etkinliklere Katılımını Sağlama Çalışmaları	<p>11 öğretmenin tamamı, çocukların etkin katılımını sağlamak için çeşitli çalışmalar yapmaktadır. 11 öğretmen öğretimde değişiklikler ve uyarlamalar; dokuz öğretmen sınıf yönetiminde değişiklikler; dört öğretmen TG akranlar ile ÖG olan çocukların etkileşimini sağlamakta ve dört öğretmen ÖG olan çocuğa destek eğitim hizmeti sunmaktadır. Ayrıca konuşarak çocukları katılmaları için ikna etmeye çalışanlar da bulunmaktadır.</p> <p><i>“Tanıdıktan sonra mutlaka çok sevdiği bir şeyle özdeşleştirip ona göre planlıyorum. Mesela yoğurma maddelerinden hoşlanıyorsa onun için beraber tuz seramiği yapıyoruz.”</i> (Erva Öğretmen)</p>	<p>Öğretmenlerin %94,3’ü sınıflarında tüm çocukların, %91,2’si ise ÖG olan çocukların aktif katılımını sağlamak için çeşitli çalışmalar yapmaktadır.</p> <p>Tüm çocukların katılımını sağlamak için en fazla çocukların ilgilerine ve gelişimlerine uygun etkinlik planlanmakta (%25,3) ve etkinliğe yönelik merak uyandırılmakta/dikkat çekilmektedir (%19,2)</p> <p>ÖG olan çocukların katılımını sağlamak için ise en fazla bireysel çalışılmakta (%21,9) ve uyarlamalar (%13,6) yapılmaktadır.</p>	Tutarlı: Öğretmenler, çocukların etkinliklere katılması için çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Tüm çocukların katılımını sağlamak için daha çok onların ilgilerine ve gelişimlerine yönelik etkinlikler planlanırken; ÖG olan çocukların katılımı için çoğunlukla onlarla bireysel çalışılmaktadır. Ayrıca tüm çocukların katılımı için onlara sorumluluk daha fazla verilirken, ÖG olan çocuklara daha az sorumluluk verilmektedir. Son olarak ÖG olan çocukların katılımı için daha fazla akran desteği sunulmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada, ÖG olan çocukların bütünleştirilmiş okul öncesi sınıflarda ne düzeyde temsil edildiklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni ile yürütülen çalışmada 11 okul öncesi öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş, nitel sonuçlar temelinde ÖGEÇTA geliştirilmiş ve ÖGEÇTA aracılığı ile Türkiye genelinde 264 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Bu bölümde ayrı ayrı raporlanan nitel, nicel ve birleştirilmiş bulgular, ÖG olan çocukların temsil edilmelerinin göstergeleri çerçevesinde bütüncül olarak tartışılmıştır.

Araştırmada ÖG olan çocukların temsil edilmesi, “sınıf çevresinde ÖG olan çocukları yansıtan materyaller ya da araç-gereçler, resimli çocuk kitapları ve görsellerin bulunması, işaret dili veya Braille alfabesi gibi farklı iletişim modellerinin çocuklara tanıtılması, ÖG olan konukların sınıfa davet edilmesi, başarılı ÖG olan bireylerin tanıtılması, ÖG olan çocukların sınıf programında temsil edilmesi ve gerçekleştirilen çalışmalar, okul programında ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimini geliştiren çalışmalar ve ÖG olan çocukların sınıf etkinliklerine katılımı” göstergeleri temel alınarak incelenmiştir. Araştırma her ne kadar doğrudan ÖG olan çocuklara ya da bütünleştirmeye ilişkin görüş, tutum ve becerileri araştırmayı hedeflememiş olsa da öğretmenlerin ÖG olan çocuklara ve *bütünleştirmeye ilişkin bakış açıları ve tutumları* da ortaya çıkmıştır.

Gerçekleştirilen nitel ve nicel aşamalarda ortaya çıkan ilk bulgu, öğretmenlerin bütünleştirmeyi nasıl sağlayacaklarını bilmediklerini, okul öncesi eğitim programını uyarlayamadıklarını ve ÖG olan çocukların problem davranışları ile nasıl baş edeceklerini bilmediklerini göstermiştir. Öğretmenlerin çoğu, ÖG olan çocuk sınıfa geldiğinde tedirgin olduğunu, bütünleştirmenin ÖG olan çocuğa katkı sağlamadığını ve genel eğitim sınıflarında olmamaları gerektiğini, onların farklı ihtiyaçları ve programları olduğunu, problem davranışlarına nasıl müdahale edeceklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ÖGEÇTA'yı yanıtlayan 64 nolu öğretmen, “*Bence özel gereksinimli çocuklar, tamamen rehabilitasyon merkezine gidip orada bireysel ders almalıdırlar. Kreşlerde hiçbir şekilde*

ilgilenilmiyor, sadece tüm gün oturuyorlar.” görüşünü eklemiştir. Nitel görüşmede ise Beyza öğretmen, ağır düzey yetersizliğe sahip ÖG olan çocukların sınıflarda olmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu ve benzeri ifadeler, okul öncesi öğretmenlerinin ÖG olan çocukların özelliklerini bilmediklerini, gereksinimlerini nasıl karşılayacaklarını bilmediklerini ve dolayısıyla özel eğitim kurumlarına devam etmelerinin uygun olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu durumun şaşırtıcı olmadığı düşünülmektedir. Çünkü okul öncesi öğretmenlerinin bütünleştirmeye ve ÖG olan çocuklara yönelik görüşlerini ya da tutumlarını, bilgilerini, becerilerini, deneyimlerini ve problem davranışlarla baş etmelerini inceleyen hem uluslararası hem de ulusal araştırmalarda, sıklıkla öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yetersizliklerine ve dolayısıyla ÖG olan çocuklara ve bütünleştirmeye yönelik olumsuz tutumları olduğuna dikkat çekilmektedir (Örneğin; Akalın vd., 2014; Love & Horn, 2021; Özen vd., 2013; Sucuoğlu vd., 2014; Rakap vd., 2016; Symeonidou, 2017). Diğer taraftan birçok araştırmacı öğretmenlere ilişkin faktörlerin, nitelikli bütünleştirme için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Bakkaloğlu vd., 2019; Buysse vd., 1999; Kwon vd., 2017; Odom, 2000). Ayrıca özel gereksinimli olmayı, özgün bir insan farklılığı ya da çeşitliliği olarak yansıtan öğretmenlerin, ÖG olan bireylere ilişkin kalıp yargıları ortadan kaldırmalarının mümkün olacağı savunulmaktadır (Lalvani & Bacon, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ancak bu bakış açısıyla sınıflarındaki her çocuğun özelliklerini anlatan, yansıtan ve onları temsil eden ortamlar oluşturabileceği düşünülmektedir (Favazza vd., 2017; Yu & Kim, 2023).

Okul öncesi sınıfların fiziksel çevresi ÖG olan çocukların temsil edilmesi çerçevesinde ele alınmış; sınıflarda bireysel farklılıkları yansıtan *materyaller, resimli çocuk kitapları ve görseller* olup olmadığı değerlendirilmiştir. Nitel bulgularda bir öğretmen kolu bacağı olmayan bebekten, yedisi farklılıklara sahip karakteri olan resimli çocuk kitaplarından ve iki öğretmen özel gereksinimi konu alan özel günlerde sınıfa astıkları görsellerden söz etmiştir. Nicel bulgularda ise öğretmenlerin %47’si sınıflarında bireysel farklılıkları yansıtan materyallerin, %67,4’ü resimli çocuk kitaplarının ve %36,4’ü ise

görsellerin olduğunu söylemiş; bu farklılıkların çoğunlukla cinsiyet, ten rengi ve kültüre ilişkin olduğunu belirtmişlerdir. Hem nicel hem de nitel bulgulara göre, ÖG olan çocuklar sınıf çevresinde sınırlı düzeyde temsil edilmekte; bireysel farklılıkları yansıtan *resimli çocuk kitaplarının*, görseller ve materyallerden görece daha fazla bulunduğu görülmektedir. Türkiye’de sınıf materyallerinde ÖG olan çocukların temsil edilip edilmediklerini doğrudan inceleyen bir çalışma yoktur. Ancak okul öncesi sınıflardaki görsellerin incelendiği bir araştırmada, ÖG olan çocukları temsil eden materyallerin son derece sınırlı olduğu ve var olan materyallerin ise özel gereksinimli bireylerle ilgili özel günlerde çocuklara sunulduğu bulunmuştur (Öztürk, 2023). Birkaç araştırmada ise, resimli çocuk kitaplarında ÖG olan bireylerin nasıl betimlendiği incelenmiş ve karakterlerin gözlenebilen özelliklerine vurgu yapılarak yetersizliklerin anlatıldığı (Kırkgöz & Diken, 2019; Öztürk vd., 2022), yetersizliklerin tam ve açık ifadelerle yer verilmeden açıklandığı (Kırkgöz & Diken, 2019) ve yetersizliklerin bir tema olarak kullanıldığı (Garip, 2019) belirlenmiştir. Kaymaz (2017) resimli çocuk kitaplarındaki ÖG olan karakterlerin olumlu temsil edildiğini, onların farklılıklarının ve gereksinimlerinin bir olay içerisinde sunulduğunu belirlemiştir. Bu araştırmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıflarındaki resimli çocuk kitaplarının daha çok görünen yetersizliklere sahip olduğu söylenebilir. Küçük çocuklar, tekerlekli sandalye ya da işitme cihazı gibi araçları olan yetersizlikleri anlayabilirken, otizm gibi “gizli” yetersizlikleri anlamada güçlük yaşamaktadırlar (Diamond & Innes, 2001). Bu araştırmanın nitel bölümünde Özge öğretmen, TG çocukların görünen yetersizlikleri anlayıp fark ettiklerini ancak zihinsel yetersizliklerin farkında olmadıklarını ifade etmiştir. Resimli çocuk kitapları, TG çocuklara farklı yetersizlikleri olan akranlarının özelliklerini karakterler aracılığı ile tanıma fırsatı sunabilir.

Konuya ilişkin araştırmalar, resimli çocuk kitaplarının özelliklerine dikkat çekmekte; örneğin Price ve diğerleri (2016), birçok resimli çocuk kitabının kalıp yargılar içeren görsellere sahip olduğunu, ÖG olan bireyleri olumsuz temsil ettiğini açıklamışlardır. Diğer taraftan Nasatir ve Horn (2003), özel gereksinimli karakteri olan resimli çocuk kitaplarının

görsel, hikâye yapısı, dil, yazar ve çizere ilişkin özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Farklılıkları kapsayıcı, duyarlı ve saygılı olarak temsil eden resimli çocuk kitapları, TG çocukların farklılıklara ve insanların bu farklılıkları ile nasıl başa çıktıklarına ilişkin farkındalıklarını ve bilgilerini genişletmekte (Barratt-Pugh & Rohl, 2000), farklılıkları olan bireylerin kabulünü artırmaktadır (Cooper, 2003; Hayden & Prince, 2020). ÖG olan çocuklar ise, resimli çocuk kitaplarında kendi deneyimlerini görme, farklı deneyimleri olan bireylere yönelik anlayış geliştirme (Kleekamp & Zapata, 2018) ve bu deneyimlerden yola çıkarak karşılıklarına çıkabilecek durumlar ile ilişki kurma fırsatına sahip olmaktadır (Pennel vd., 2018). İlgili alanyazın ve bu çalışmanın bulguları temel alınarak, öğretmenlerin sınıflarında bulunan resimli çocuk kitaplarının ÖG olan çocukları nasıl temsil ettiğini ve niteliğini göz önüne bulundurmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir (Monoyiou & Symeonidou, 2016).

Öğretmenler sınıflarında farklılıkları yansıtan materyallerin, resimli çocuk kitaplarının ve görsellerin olmamasını ekonomik güçlükler ve konunun önemini bilmemeleri ile bilgi ve farkındalık eksikliklerini vurgulayarak açıklamışlardır. 30 nolu öğretmen gibi bazı öğretmenler, sınıflarında bireysel farklılıkları yansıtan görseller bulunmasını, ÖG olan çocukların farklılıklarını vurgulaması nedeniyle gerekli görmezken, bazıları ise (örneğin; 121 nolu öğretmen) sınıfta konuya ilişkin görsel bulundurma düşüncesini olumlu bulmuşlardır. Bu öğretmen görüşleri temel alınarak, öğretmenlerin ÖG olan çocukların sınıf ortamında temsil edilmesinin önemini ve sınıfta ÖG olan çocukları nasıl temsil edeceklerini bilmedikleri, temsil etmenin hem ÖG olan hem de TG çocuklar üzerindeki etkilerinin farkında olmadıkları ve hatta kalıp yargılarının olduğu söylenebilir. ÖGTE kullanılarak Yunanistan'da (Nikolarazi vd., 2005), Amerika Birleşik Devletleri'nde (Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005) ve Güney Kore'de (Yu & Kim, 2023) gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıfları için görsel indirdiği çeşitli internet sitelerinin incelendiği bir araştırma, bu sitelerde ÖG olan çocukları yansıtan sınırlı sayıda posterin olduğunu göstermiştir (Graham vd., 2020). Bu bulgunun, öğretmenlerin konuya ilişkin

ulaşabilecekleri sınırlı örneğin ve kaynağın olduğuna işaret ettiği düşünülmektedir. Son yıllarda öğretmen eğitimlerinde hizmet öncesi ve hizmet içi ders ve kurslarla, bütünleştirme uygulamalarına yer verilmesine karşın, sınıflarda ÖG olan bireylerin temsil edilmesine yönelik kayda değer bir değişim meydana gelmediği vurgulanmaktadır (Kwon vd., 2017).

Alanyazın öğretmenlerin sınıf çevresinde yer alan materyaller, resimli çocuk kitapları ve görseller aracılığı ile ÖG olan çocukların olumlu ve gerçekçi temsilleri gerçekleştirilerek, TG çocuklar için ÖG olan akranları ile dolaylı deneyim ya da etkileşim fırsatları sağlayabileceklerini vurgulamaktadır (Favazza vd., 2000a; Favazza vd., 2017; Nikolarazi & de Reybekeil, 2001). Bu fırsatlar hem TG hem de ÖG olan çocuklara yarar sağlayarak bütünleştirme uygulamalarının başarısını ve niteliğini artırabilir. TG çocuklara sınıf ortamında bireysel farklılıkları temsil eden materyaller sunulduğunda, benzerlikler ve farklılıklarla ilgili soru sorma ve sohbetlere katılma konusunda kendilerini rahat hissederler (Favazza vd., 2000a; Favazza vd., 2016), özel gereksinimli olma ile ilgili koltuk değneği, rampa ve benzeri sözcükleri öğrenirler (Yu vd., 2016), özel gereksinimli olma konusunda yeniden düşünecekleri (*rethink*) ortamlarda bulunurlar (Yu & Kim, 2023). Ayrıca bireysel farklılıklara ilişkin bilgilerini genişletir (Yu vd., 2016), ÖG olan akranlarına yönelik olumlu tutum geliştirirken (Favazza vd., 2017) bu akranlarına yönelik kabulleri de artar (Cooper, 2003; Favazza vd., 2000a; Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2017; Monoyiou & Symeonidou, 2016; Ostrosky vd., 2015). Bunların yanı sıra, tüm çocukların aidiyet duyguları, öz saygıları, kendilerini ve diğerlerini anlama şekilleri (Yu vd., 2016) ile benlik algılarının da bu materyaller ile olumlu yönde etkileneceği açıklanmaktadır (Siraj-Blatchford & Clarke, 2000). ÖG olan çocukların sınıf ortamında temsil edilmelerinin hem TG hem de ÖG olan çocuklar için yararları düşünüldüğünde, dolaylı etkileşim fırsatlarının bütünleştirme uygulamalarının niteliği ve başarısı için kritik olduğu savunulmaktadır (Guralnick, 1999; Yu vd., 2016; Sapon-Shevin, 2017; UNESCO, 2020). Araştırmacılar, sınıfın fiziksel çevresinin, farklılıkları olan çocuklara ait olmama, dışlanma ve kabul edilmeme gibi mesajlar veriyor olabileceğini belirtmektedirler (Favazza vd., 2000a; Yu vd., 2016). Çünkü, ÖG olan çocuklar

farklılıkları ile yeterince temsil edilmedikleri sürece, kendilerini yabancılaşmış hissedebilmekte (UNESCO, 2020) ve kendilerinin değerini sorgulayabilmektedirler (Favazza vd., 2000a). Örneğin Mueller (2021), dokuz ÖG olan yetişkin katılımcı ile gerçekleştirdiği görüşmelerde, katılımcıların eğitim hayatları boyunca sınıflarında kendilerine benzeyen hiç kimseyi görmedikleri için öz güvenlerinin, kimliklerinin ve ÖG olan bir birey olarak neleri yapabileceklerine ilişkin düşüncelerinin olumsuz etkilendiğini yetişkinlikte fark ettiklerini belirlemiştir. Ezmeci ve diğerleri (2022) ise, 60-72 aylık çocukların oyun davranışlarını gözlemedikleri çalışmada, TG çocukların ÖG olan çocukları yansıtan oyuncakları ya tamamen görmezden geldikleri ya da oyun esnasında olumlu ve pasif roller verdikten sonra göz ardı ettiklerini görmüşlerdir. TG çocukların, ÖG olan akranlarını yansıtan materyalleri fark ettikleri, bilinçli olarak bu materyallerle oyun tercihinde bulunabildikleri, ancak oyunlarda onların özelliklerini gerçekçi olarak yansıtan roller vermedikleri söylenebilir.

Sınıflarda ÖG olan bireylerin kullandıkları *araç-gereç ve materyallerin* bulunması, ÖG olan çocukların temsil edilmesinin önemli göstergelerinden birisidir. Bu çalışmada, okul öncesi sınıflarda sınırlı da olsa, ÖG olan bireylere ilişkin baston, yürüteç, koltuk değneği, Braille alfabesi gibi materyaller ile işaret dili ve tekerlekli sandalyesi olan bireylerle ilgili görseller bulunduğu belirlenmiştir. Türkiye'deki 44 okul öncesi öğretmeninden görüşmeler ve sınıf gözlemleri ile toplanan veriler, öğretmenlerin çocukların özelliklerine ve gelişim düzeylerine göre öğrenme merkezlerini ve buralardaki materyalleri düzenlediklerini belirttikleri; ancak sadece ÖG olan çocukları temsil eden gözlüklerin dramatik oyun merkezlerinde bulunduğunu göstermiştir (Sak vd., 2023). Oysa ÖG olan bireylerle ilgili materyallerin, araç-gereçlerin yanı sıra, Braille alfabesi, işaret dili gibi alternatif iletişim modellerinin sınıflarda tanıtılması ve nasıl ve kimlerle kullanılacağına gösterilmesi, tüm çocuklar arasında güçlü bir bağ oluşturan ve bütünleştirme uygulamalarını kolaylaştıran bir faktör olarak vurgulanmaktadır (Favazza vd., 2017; Yu vd., 2016). Bu çalışma, ülkemizdeki uygulamalarda ÖG olan bireyleri yansıtan materyaller, görseller ve işaret dili ya da Braille

alfabesi gibi farklı iletişim modellerinin çocuklara tanıtılmasının, Engelliler Haftası gibi özel gereksinimi konu alan özel günlerde ya da “tematik” olarak görünür hale geldiğini göstermektedir. Örneğin, 63 nolu öğretmen farklılıkları yansıtan görselleri Otizm Farkındalık Günü, Down Sendromlar Günü, Engelliler Haftası gibi özel gün ve haftalara göre güncellediklerini belirtmiştir. Nitel aşamada ise Nil öğretmen, Engelliler Haftası haricinde sınıfta ÖG olan çocuk olmadığı zaman ÖG olmayı gündeme getirmediğini ifade etmiştir. Bu sonuç, Favazza ve diğerlerinin (2017) araştırma bulgusu ile tutarlı görünmektedir; öğretmenler ÖG olan çocukları temsil eden materyalleri, tematik ünitelerle ilişkilendirmekte ve yılın belirli zamanlarında gündeme getirmektedirler. Oysa sadece özel günlerde değil, bireysel farklılıklara ilişkin yıl boyunca devam eden resimli çocuk kitabı okuma, farklı konulardaki görseller içerisine ÖG olan çocukları yerleştirme, ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimi için çeşitli çalışmalar gibi eğitim uygulamaları, ÖG olan çocuklarla ilgili korkuların, yanlış bilgilerin ve kalıp yargıların azaltılması ya da dağıtılması (Nikolarai vd., 2005) ile ÖG olan çocukların akranları tarafından kabul edilmesi için önemlidir (Favazza vd., 2000b).

Nitel ve nicel aşamanın katılımcı öğretmenlerinden toplanan verilere göre, özel gereksinimi konu alan özel günlerde çocuklarla en çok yapılan ilk üç etkinlik; ÖG olan bireylere yardım etmeye yönelik konuşmak, ÖG olan bireylere ilişkin videolar izlemek ve canlandırma/drama/simülasyon etkinlikleri yapmaktır. Nitel görüşmelerde, öğretmenlerden çocuklarına izlettikleri videoları Eğitim Bilişim Ağı içeriklerinden bulduklarını dile getirenler olmuştur. Alanyazında, bu etkinliklerin ayrıştırmayı vurguladığı, ÖG olan bireylerin güçlü yönlerini geri planda bıraktığı ya da hiç konu edilmediği açıklanmakta (Connor & Gabel, 2010; French, 1992); TG çocukların, farklı özellikleri ve yetersizlikleri olan akranları ile etkileşim kurmak istemeyebilecekleri, ÖG olan çocuklara yönelik tutumları ve sosyal kabullerinin olumsuz yönde etkilenebileceği belirtilmektedir. Araştırmacılar özel günlerdeki çalışmaların kalıp yargıları güçlendirmemesi, acıma duygusu uyandırmaması ve TG çocuklara olumsuz yönde ilham vermemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Division for Social

Policy and Development, 2016; Rohwerder, 2018). Özel gereksinimli olmaya ilişkin bilgilerin “özel” eğitim uygulamalarında ya da belirli zamanlarda sunulması yerine, eğitim programı içerisine uygun şekilde gömülmesi önerilmektedir (Baglieri & Shapiro, 2017). Özel gereksinimi konu alan özel günlerde ÖG olan çocukların daha fazla temsil edilmelerinin nedenlerinden biri de öğretmenlerin farklılıklarla ilgili sohbet etme konusunda rahatsızlıkları ve isteksizlikleri ile farklılıklara ilişkin konuşmanın önemini bilmemeleri olarak kabul edilmektedir (Cannella & Reiff, 1994; Favazza vd., 2017; Gayle-Evans, 2004; Manning, 2000; Sapon-Shevin, 2017; Yu vd., 2016). Bu çalışmaya katılan öğretmenler ise farklılıklara yönelik etkinlik yapmama nedenlerini açıklarken, kendi bilgi ve deneyimlerinin yetersizliği ve ne yapmaları gerektiğini bilmemeleri (örneğin; 97 nolu öğretmen) olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise (225 nolu öğretmen) ise çocukların küçük olduğunu ve bu tür etkinlikleri anlayamayacağını savunmuştur. Sapon-Shevin (2017), eğitimde fırsat eşitliğini, çok kültürlü eğitimi, tüm çocukların farklılıklarını, çeşitliliklerini ve düşüncelerini yansıtmalarını temel alan Ayrımcılık Karşıtı Programlara (*Anti-Bias Curriculum*) göre öğretmenlerin, farklılıklar konusunda rahat olmadıklarında, sınıflarındaki çocukların farklılıkları kabul etmelerine destek olma sürecinde zorluklar yaşayacaklarını belirtmektedirler.

Ülkemizde okul öncesi kurumlarında ÖG olan çocukların genellikle özel gereksinime ilişkin özel günlerde temsil edilmelerinin bir diğer nedeninin ise, öğretmenlerin 2013 yılından itibaren tüm okullarda takip edilen MEB Okul Öncesi Eğitimi Programını yeterince tanımamaları ve programın felsefesini bilmemeleri olduğu düşünülmektedir (Köksal vd., 2016). Diğer taraftan, programın yedinci ekinde ele alınması önerilen belirli gün ve haftaların öğretmenleri sınırlandırdığı ve öğretmenleri, ÖG olan çocuklara ilişkin çalışmaları Engelliler Haftasında yapmaya yönlendirdiği söylenebilir. Oysa, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında farklılıkların sınıflarda gündeme getirilmesine ilişkin kazanımlar ve bunların göstergeleri bulunmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan “Farklılıklara saygı gösterir.” kazanımı buna bir örnektir. Bu kazanımın açıklamasında farklılıkların zenginlik olarak görülmesi için uygun etkinliklerin düzenlenmesi ve yetişkinlerin çaba

göstermesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013). Aynı zamanda çerçeve olan bu program esnek; buna göre öğretmenler eğitim planlarını kendileri hazırlar ve eğitim sürecinde değişiklikler yapabilirler (MEB, 2013). Bu nedenle programda yer alan kazanım ve göstergeleri, ÖG olan çocukların temsil edilmesi çerçevesinde kullanmalarının mümkün olduğu düşünülmektedir. Örneğin, 87 nolu öğretmen özel günler dışında farklılıklarla ilgili etkinlik yapmama nedenini: *“Müfredatta yer edindiği kadar etkinliklere konu olarak alıyoruz”* ve 76 nolu öğretmen ise *“Programda sadece hafta olarak yer verilmesi ve sınıfta özel öğrencimiz olmadığı yıllar da programın rutin akışına kapılıyoruz.”* cümleleri ile açıklamışlardır. Connor ve Gabel (2010), okul öncesi eğitim programlarını “normal” insan bedeni ve zihni ile ilgili verdiği olumsuz mesajlardan, farklılıkları olan bireyleri ötekileştirmesinden ve etiketlemesinden sorumlu tutmaktadırlar.

Öğretmenlerin programı tanınamalarının bir diğer kanıtı, *“Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programında bireysel farklılıkları yansıtan kazanım-gösterge var mı?”* sorusuna verdikleri yanıtlardır. Nitel aşamada iki ve nicel aşamada 121 (%45,8) öğretmen, programda farklılıkları yansıtan kazanım ve gösterge olmadığını söylemiştir. Var olduğunu söyleyen öğretmenlerin %14,6’si programın 11. ekinde yer alan ÖG olan çocukların desteklenmesi için dikkat edilmesi gereken önemli noktalar, uyarlamalar gibi bireysel farklılıkların temsil edilmesi ile ilgili olmayan ve hatta programda yer almayan kazanımları yazmışlardır. Kazanımları hatırlamadığını, bilmediğini ve yanıt vermek istemediğini söyleyen öğretmenlerin oranı ise %7,4’tür. Bu bulgular, bir taraftan öğretmenlerin uyguladıkları programı tanımadıklarını, diğer taraftan ise programda ilgili kazanım ve göstergelere ilişkin açıklamaları, farklılıkların sınıfta temsil edilmesi ile ilişkisini fark edemediklerini göstermektedir. Oysa, ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmelerinin artırılması için Okul Öncesi Eğitimi Programının iyi anlaşılması gereklidir. Ezmeci ve diğerleri (2022), programda farklılıklara saygının nasıl artırılacağı, yaygınlaştırılacağı ve öğrenme merkezlerinde farklılıkların nasıl temsil edileceği ile ilgili herhangi bir yönlendirme ya da teşvik bulunmadığını açıklamışlardır. Oysa programın,

öğretmenlerin öğrenme merkezlerini ve bu merkezlerdeki materyalleri düzenlemelerine ilişkin farkındalıklarını artırdığı belirtilmektedir (Sak vd., 2023). Programda yer alan açıklamaların öğretmenleri belirli zamanlara yönlendirmemesi, farklılıkların temsil edilmesine ilişkin kazanım ve göstergeler ile sınıf ortamı arasında bir ilişki kurması gerekli görülmektedir. Nicel aşamada 209 nolu öğretmenin programa ilişkin yorumu şu şekildedir: *“Anket sorularını okuduğumda bireysel farklılıklarla ilgili neredeyse hiçbir şey bilmediğimi ve sınıfta kolaylıkla yapılabilecek çalışmaları yapmadığımı fark ettim. Belki de buradaki fikirleri kullansam özel gereksinimli çocukla çalışırken rahat olacak. Bu yıl uygulayabileceğim çok fikir edindim. Teşekkür ederim”*. Diğer taraftan, Okul Öncesi Eğitimi Programı ile ilgili 2013-2020 yılları arasında DergiPark veri tabanında çeşitli konularda yayınlanan 201 makale, öğretmenlerin fiziksel/çevresel yetersizlikler ve deneyimsizlik nedeni ile programı uygulamada güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir (Yerliyurt & Ersoy, 2021). Pekdoğan (2018), 13 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirmiş ve öğretmenler, programda farklılıklara saygıya ilişkin uygulamalara, kazanım ve göstergelere ilişkin örneklerle daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Derman-Sparks’a göre (1989), okul öncesi programlarının önemli dezavantajlarından birisinin, farklılıkları olan bireylerin ve kültürlerin “görünmez (*invisible*)” olmasıdır. Programların geliştirilme sürecinde tüm çocukların farklı ve çeşitli becerilerinin, ihtiyaçlarının ve deneyimlerinin göz önünde bulundurulmasının (Derman-Sparks & Edwards, 2010); çocukların bu farklı deneyimleri bilmesi ve farklılıklara ilişkin bir anlayış geliştirmesi ile tüm çocukların gelişiminde fark oluşturulabileceği açıklanmaktadır (Siraj-Blatchford & Clarke, 2000).

Okul öncesi sınıflarına ÖG olan bireylerin davet edilmesi, çocuklarla etkileşim kurmalarının sağlanması, ÖG olan çocukların temsil edilmesi açısından önemli kabul edilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin sınıflarına yok denecek kadar az sayıda ÖG olan birey davet ettikleri görülmüştür. Nitel aşamada iki öğretmen; nicel aşamada ise 164 (%62,1) öğretmen başarılı ÖG olan sporcu, sanatçı, bilim insanı gibi ÖG olan bireyleri sınıflarında tanıttığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ÖG olan çocukları etiketlemekten

korktukları için konuk davet etmediklerini, konuya ilişkin bilgi ve farkındalık eksikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, 136 nolu öğretmen çocukların söz ve davranışlarını kestiremediği için konuğu incitmekten korktuğunu; 75 nolu öğretmen ise ÖG olan başarılı bireyleri sınıfta tanıtmayı hiç düşünmediğini ve konuyu ön plana çıkarmadığını ifade ederek, bunun nedenini kendisinin de bilmediğini belirtmiştir. Mueller'in (2021) araştırmasında ÖG olan yetişkin katılımcılar, genel eğitim sınıflarında özel gereksinime ilişkin hiçbir şey öğrenmediklerini, planlı sohbet ortamlarının oluşturulmadığını ve ÖG olan bir çocuk olarak temsil edilmediklerini hatırlamışlardır. Oysa ÖG olan konuklar ve başarılı ÖG olan bireyler, eğitim uygulamalarının bir parçası olduğunda, öğretmenler çocukların doğal şekilde ÖG olan bireylerle tanışmaları ve bireysel farklılıklarla birlikte benzerliklerle ilgili konuşmak için fırsatlar oluşturmuş olurlar (Favazza vd., 2017; Yu vd., 2016). Örneğin, sınıfa davet edilen konuk, işaret dili ile nasıl iletişim kurduğunu, yolun karşısına geçmek için dikkat ettiği görsel ve işitsel sinyaller gibi farklı iletişim modellerini, gereksiniminden dolayı kullandığı araçları ve neden kullandığını çocuklara anlatabilir (Yu vd., 2016). Çünkü farklılıkları yansıtan işaretleri, sembolleri ve ÖG olan çocukların güçlü yönleri ile gereksinimlerini yansıtan ifadeleri görmek, duymak ve kullanmak, sınıfta tüm çocukların kabul edildiği ve sınıfa ait olduğu mesajını vermektedir (Nemeth, 2009; Yu vd., 2016). Crip Camp: Engelli Devrimi (*Crip Camp: A Disability Revolution*; Newnham & Lebrecht, 2020) isimli bir belgeselde fiziksel yetersizliği olan ses mühendisi Jim LeBrecht çocukluğundaki eğitim için "*Müziği ve yaşamayı seviyordum. Dünyanın bir parçası olmak istiyordum ama o dünyada kendim gibi kimseyi görmüyordum... Arkadaşlarım vardı ama ÖG olan sadece bendim. Uyum sağlamaya çalışmak zorundaydım.*" açıklamasını yapmaktadır.

Bu çalışmada bazı öğretmenler, ÖG olan çocukları etiketlememek ya da TG çocuklara uygun olmadığını düşündükleri için sınıflarına farklılıkları yansıtan görsel asmadıklarını, ÖG olan konuk davet etmediklerini, özel günlerde eğitim uygulamaları yapmadıklarını, yetersizlikleri tanıtmadıklarını ve bireysel farklılıklara ilişkin eğitim uygulamaları yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin özel gereksinimli olma

hakkında konuşmaktan korktukları, çekindikleri ve olumsuz tutumlarının olduğu alanyazında ifade edilmektedir (Favazza vd., 2017; Sapon-Shevin, 2017). Diğer taraftan farkındalık çalışmaları gerçekleştirilirken ÖG olan bireylerin yaşamları uygun şekilde yansıtılmadığında, bu bireylere ilişkin olumsuz tutumlar ve etiketlenmeler ortaya çıkabileceği vurgulanmaktadır (Lalvani & Broderick, 2013). Hatta canlandırma/simülasyon etkinliklerinin, iyi niyetli olsalar dahi, stereotipleri pekiştirdiği (Valle & Connor, 2011), ÖG olan bireylere yönelik acıma duygusunu tetiklediği (Brew-Parrish, 1997; 2004), özel gereksinimli olarak yaşamının kaçılması gereken bir durum olduğu mesajını verdiği (Lalvani & Broderick, 2013) ve çocuklara “ayrımcılığı” eleştirel şekilde düşünmeyi öğretmede etkili olmadığı açıklanmaktadır (Valle & Connor, 2011). Örneğin Brew-Parrish (1997), çalışmalara katılan çocukların, korkmuş hissedebileceklerini ve gerçekte özel gereksinimli olmadıkları için minnettarlık duyabileceklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda, çalışmadaki öğretmenlerin etiketlemeye ilişkin düşünceleri alanyazınla örtüşür niteliktedir ve ÖG olan çocukların temsil edilmesi için gerçekleştirilen çalışmaların titizlikle yürütülmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışma okul yönetimi izin vermediği için sınıfına ÖG olan konuk davet etmeyen, görsel asmayan, özel günler dışında farklılıklara ilişkin eğitim uygulamaları yapmayan öğretmenlerin olduğunu göstermiştir. Örneğin, 70 nolu öğretmen özel günler dışında farklılıklarla ilgili etkinlik yapmama nedeni “*Okul yönetimi bu haftalarda almamız gerektiğini söylüyor.*” ifadeleri ile açıklamıştır. Oysa okul genelinde yıl boyunca farklılıklara ilişkin çalışmalar ile ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimini geliştiren sistematik uygulamalar yapmak, tüm çocukların aidiyet duygularını artıran bir faktördür; çünkü, çocuklar kütüphane, koridor, yemekhane, okul servisi gibi alanlarda etkileşim içerisindedirler (Yu vd., 2016). Bu nedenle sınıfta ÖG olan bireyleri konuk etmek ve başarılı ÖG olan bireyleri tanıtmak, ÖG olan çocukların gelecek yaşamları ve bütünleştirme uygulamalarının niteliği için önemlidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bireysel farklılıkları olan bireyleri temsil etmeleri için bunun TG ve ÖG olan çocuklar için önemi konularında bilgilendirilmesi, farkındalıklarının artırılması,

planlama ve uygulama süreçlerinin kolaylaştırılması gerekli görülmektedir. Diğer taraftan, okul çevresinin farklılıkları yansıtması ve tüm çocukların etkileşimini geliştiren kanıt temelli programların uygulanması ÖG olan çocukların temsil edilmesi açısından önemli görülmektedir (Yu vd., 2016). Örneğin Başarıya İlk Adım (*First Step to Success*) programı, okul genelinde çocukların problem davranışlarına odaklanır ve onların antisosyal davranışlarını ile ilgilenir (Walker vd.,1998). Arkadaş Edinme Programı (*The Making Friends*) ise öğretmenlerin ve TG çocukların ÖG olan akranlarını kabullerine yönelik çalışmaları içermektedir (Favazza vd., 2016). Bu çalışmalar, okul ortamında bütünleştirme uygulamalarını geliştirebilir ve farklılıkları olan çocukların görünürlüğü artırarak bütünleştirmeyi okulun önceliği haline getirebilir (Yu vd., 2016). Bu tür programların planlanmasında ve uygulanmasında Gelişime Uygun Uygulamalar ve Bütüncül Okul Yaklaşımı (*Whole School Approach*) ile hareket edilmesi bütünleştirmeyi kolaylaştırırken, diğer taraftan temsiliyeti ve olumlu akran tutumlarını artırabilir. Bütüncül Okul Yaklaşımı'nda okulun tüm paydaşları (yöneticiler, öğretmenler, aileler ve çocuklar) eğitim süreçlerinde sorumluluk alır ve programda mesleki gelişim, okul çevresi, eğitim yönetimi gibi eğitim bileşenleri bütüncül olarak değerlendirilir (Hue & Karim, 2022). Tüm çocukların sınıfta temsil edilmesi ise, Gelişime Uygun Uygulamaların temel yapıtaşlarından biri olarak kabul edilmektedir (Fox vd., 1994). İlginç bir bulgu olarak, bu araştırmanın nitel aşamasına katılan öğretmenler, özel gereksinime ilişkin özel günler dışında ÖG olan çocuklara yönelik yapılan herhangi bir çalışmadan, ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimini geliştiren sistematik bir programın varlığından söz etmemişlerdir. Nicel aşamada ise okul genelinde, özel gereksinimi konu alan özel günler dışında, bütünleştirme uygulamaları çerçevesinde psikolojik danışman ile çalışmak, fiziksel ortamı düzenlemek ve destek eğitim hizmeti sunmak gibi temsil edilme konusunu kapsamayan, sınırlı çalışmalar yapıldığı ifade edilmiştir. ÖG olan ve olmayan çocukların etkileşimini geliştiren sistematik bir programın varlığından ise söz edilmemiş ve sadece kurumlarda bütünleştirme yapıldığı dile getirilmiştir. Öğretmenler, okul yönetiminin bilgi ve farkındalık eksikliği, konuya önem verilmemesi ve bu uygulamaların gerekli görülmemesi gibi nedenlerle konuya ilişkin

herhangi bir çalışmanın yapılmamış olabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin, 9 nolu öğretmen kapsayıcı eğitim anlayışının okul kültürüne işlemediğini ve her şeyi -miş gibi yaşadıklarını ifade ederek, yöneticilerin ve öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi eksikliğini vurgulamıştır. Bu bulgular, uluslararası alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005).

Bazı öğretmenler, okulda yapılan çalışmaların MEB yönlendirmesi ile gerçekleşebileceğini açıklamışlardır. Örneğin; 241 nolu öğretmen bu durumu *“Okul idaresi bir şey yapmak için MEB’den haber bekliyor.”* 76 nolu öğretmen ise *“Okulum kamu okulu. Kamu okullarında yürütülen program ve uygulamalar bakanlık odaklı ilerler. Bakanlığın bu yönde bir uygulaması bize ulaşmış değil.”* ifadeleri ile dile getirmişlerdir. Aslında, MEB yasal olarak bütünleştirmeyi desteklemekte; bu amaçla çeşitli projeler yürütmekte ve ÖG olan çocuklar okul öncesi sınıflara devam etmektedirler. Ancak bu araştırmada, yapılan çalışmaların ve projelerin sonuçlarının uygulamaya yansımadağı görülmüştür. Örneğin, araştırmanın nicel aşamasında öğretmenlere ulaşmak için 12 ildeki okullar arandığında, Şanlıurfa’da ÖG olan çocukların okula devamlarında sorunlar ve Erzurum’da ÖG olan çocukların genel eğitim sınıfları yerine özel eğitim anaokullarına yönlendirildikleri ve devam ettikleri bildirilmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 35, 02.12.2022). Bir başka örnek ise MEB tarafından üç yıl süre ile yürütülen *“Eğitimde Birlikteyiz: Engeli olan Çocuklar için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi”* dir. Proje ile ÖG olan çocukların erken çocukluk eğitimine erişimlerinin artırılması hedeflenmiş ve kapsayıcı eğitime ilişkin çocuklara yönelik resimli çocuk kitapları, poster ve broşürler, öğretmen kılavuzu ile aile ve toplum kılavuzu hazırlanmıştır (Bkz. <https://egitimdebirlikteyiz.meb.gov.tr/>). Projenin pilot uygulaması yapılmış ve tüm okullara yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Ancak bu çalışma, MEB’in projelerdeki kapsayıcı eğitim bakış açısının ve proje materyallerinin okullara hedeflendiği şekilde ulaşmadığını göstermiştir. Bu çalışmalar ve uygulamalar göz önüne alındığında Bakanlığın, okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirmelerine ilişkin okul odaklı çalışmalar yapmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü özellikle ortaokul ve ilkokul

bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenlerin yöneticileri, okul öncesi eğitimi dışında bir alandan olabilmekte; bu durum da okul öncesine yönelik çalışmaların önemini ve nasıl yapılması gerektiğini bilmemelerine neden olabilmektedir (Can & Kılıç, 2019). Örneğin; ortaokula bağlı bir anasınıfında görev yapan 122 nolu öğretmen, okuldaki çalışmalardan hiç haberinin olmadığını belirtmiştir. Yöneticilerin öğretmenlere olan yetersiz desteği, başarılı bütünleştirme uygulamalarının engellerinden biri olarak kabul edilmektedir (Orr, 2009).

Bu araştırmada ilk kez *ÖG olan çocukların etkinliklere katılımı*, ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmelerinin bir göstergesi olarak incelenmiştir. ÖG olan ve olmayan çocuklar, tipik bir günde yer alan güne başlama, beslenme, serbest oyun, etkinlikler, giyinme, değerlendirme gibi temel rutinlerde bir arada bulunmaktadır. Tüm çocuklara, özelliklerine ya da işlevlerinin düzeyine bakılmaksızın, çeşitli etkinliklere ve rutinelere akranları ile katılabilmeleri için eşit fırsatların sunulması ve gün boyunca etkin katılımının sağlanması gerekmektedir (Coelho vd., 2019; Laevers & Declercq 2018; Vakıl vd., 2009). Araştırmalar, ÖG olan çocukların etkinliklere, TG akranlarından daha az katıldıklarını ve artan sosyal dışlanma riskleri ile karşı karşıya olduklarını göstermektedir (Hong vd., 2020; Suhonen vd., 2015). Düşük düzey katılım, sosyal izolasyonu da beraberinde getirmekte, öğrenme ve gelişim için ciddi riskler oluşturmaktadır (Bennett, 2014; Gerber & Wheeler, 2009). Bu durum, çocukların bütünleştirmeden elde edecekleri yararı azaltmakta ve bütünleştirme uygulamalarının başarısını olumsuz etkilemektedir. Çünkü yüksek nitelikli bütünleştirme, tüm çocukların gün boyunca çeşitli etkinliklere akranları ile etkin katılımı anlamına gelmektedir (Buysse vd., 2002; Guralnik & Bruder, 2016; Vakıl vd., 2009). Katılım konusunda yapılan çalışmalar, ÖG olan çocukların okullarda ve sınıflarda temsil edilmesi ile aidiyet duygularının, TG akranlarının kabulünün (Favazza vd., 2000; Favazza vd., 2017; Nikolarazi & de Reybekeil, 2001) ve etkinliklere katılımının artırılabilirliğini göstermektedir. Örneğin, Engelli Hakları Hareketinin öncülerinden olan Judy Heumann Crip Camp: Engelli Devrimi (Newnham & Lebrecht, 2020) belgeselinde, gençliğinde ÖG olan bireylerin yer aldığı Jened kampına katıldığı zamana ilişkin "*Olaylara*

dâhil olmanın önemli olduğunu hissediyordum. Çünkü büyürken ÖG olan ve kendime rol model alabileceğim kimse yoktu.” ifadelerini kullanmıştır. Konuya ilişkin çalışmalar ve ÖG bireylerin bu tür söylemleri, ÖG olan çocukların temsil edilmesinin göstergelerinden birinin de çocukların tüm etkinliklere etkin katılımları olabileceğini gösterdiği düşünülmektedir. ÖG olan çocukların/bireylerin sınıfta/toplumda temsil edilmeleriyle, sınıfa/topluma ait olduklarını hissedebilecekleri ve sınıf/toplum etkinliklerine katılımlarının artabileceği düşünüldüğünde, ileride ÖG olan bireyler için katılım ve temsiliyet ilişkisi ile bu ilişkiyi etkileyen faktörler incelenebilir.

Bu çalışmada TG çocukların, ÖG olan akranlarına yönelik bilgi ve tutumları araştırılmamıştır. Ancak nitel aşamasına katılan öğretmenler, TG çocukların ÖG olan akranlarını fark ettiklerini, zamanla akranlarının özelliklerini tanıdıklarını ve özel gereksinimli olma hakkında bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu açıklamalar genel inanın aksine küçük çocukların farklılıkları fark ettiklerinin bir kanıtıdır (Lalvani & Bacon, 2019). Buna göre TG çocuklar, ÖG olan akranları ile ortak etkinliklere katıldıkça, onlarla doğrudan etkileşim fırsatına sahip olmakta ve ÖG olan akranlarına ilişkin farkındalıkları artmaktadır. Örneğin Özge Öğretmen, bu durumu *“Mesela kolunun olmaması, bacağının olmaması ya da görme engelli olması evet bunu hemen fark ediyorlar, ondaki farklılığı görüyorlar. Ama bir otizmi, bir davranış bozukluğunu, bir Down sendromunun özelliklerini, bunların çok farkında değiller. Bunları işte ancak sınıfa gelirse bir farkındalık oluşturuyor.”* şeklinde aktarmıştır. Azjen (2005), tutum-davranış ilişkisini dengeleyen faktörlerin, doğrudan deneyim ve bilgi edinme olduğunu belirtmektedir. Doğrudan ÖG olan çocuklarla etkileşim, TG akranların olumlu tutum geliştirmeleri için oldukça etkilidir (Armstrong vd., 2017; Chae vd., 2019). Ancak hem ÖG olan çocuklar hem de TG akranların birbirleri ile anlamlı ilişkiler geliştirmek için yeterli fırsata sahip olmadıkları belirtilmektedir (Lalvani & Bacon, 2019). Buna göre, sınıf ortamında ve programda ÖG olan çocuklar dolaylı yollarla temsil edilirken, akranları ile doğrudan etkileşimlerini sağlamak için katılımlarının da artırılması gerekli görünmektedir (Marom vd., 2007). Bu araştırmanın nicel bir bulgusu, okul öncesi sınıflarda çocukların

neredeysi yarisina yakininin sinif etkinliklerine katılmadiklarini, ayrica ÖG olan çocuklarin etkinliklere TG olan akranlarından daha fazla katıldiklarini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu ÖG olan çocukların, TG akranlarından daha az etkinliklere katıldığını gösteren çalışmalardan farklılaşmaktadır. Örneğin Erikson ve diğerleri (2007), ÖG olan ve olmayan çocukların katılımını incelemiştir; ÖG olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklere TG akranlarına göre daha az katıldiklarini bulmuşlardır. Bu araştırmada ÖG olan çocukların katılımlarının TG akranlarından daha fazla çıkmasının, öğretmenlerin katılımdan ne anladıkları ve ÖG olan çocuklara yönelik düşük beklentileri (Serman vd., 2020; Quenemoen & Thurlow, 2019) ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, ÖG olan çocuğun etkinlik esnasında sadece masa başında oturması katılım olarak kabul edilmiş olabilir. Bir diğer nedeni ise, öğretmenlerin çocuklara yapılandırılmış etkinlikler sunuyor olmaları olabilir. Yanaç Taylan (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları, otizmi olan küçük çocukların yapılandırılmamış etkinliklerde akranlarına katılım performanslarının yapılandırılmış etkinliklerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Otizmi olan çocukların yapılandırılmamış etkinliklerde, karmaşık oyun davranışlarını sergilemeleri gerekli olmadığı için akranları ile katılımlarının daha yüksek olabileceği belirtilmiştir (Yanaç Taylan, 2021). Son olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış, doğal ve gömülü öğretim gibi farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamadıkları için çocukları etkinliklere katamadıkları düşünülmektedir. Konuya ilişkin gerçekleştirilen pek çok çalışmada öğretmenlerin bütünleştirmeye ilişkin kuramsal ve kısa süreli eğitim aldıkları, alınan eğitimlerin içeriklerinin uygulama gereksinimlerini karşılamada yetersiz olduğu ve ÖG olan çocuklar için öğretimi bireyselleştirme konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ortaya konulmuştur (Örneğin; Akalın vd., 2014; Batu, 2010; Özaydın & Çolak, 2011; Ünal & İflazoğlu Saban, 2014). Göllü (2018) ise 10 öğretmen ile gerçekleştirdiği nitel araştırmada öğretmenlerin, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini seçtiklerini ve sınıflarında ÖG olan çocuk olması, çocukların dikkatlerinin dağınık olması gibi çocuklardan kaynaklanan nedenlerle öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Bu çalışmada öğretmenler, ÖG olan ve olmayan çocukların etkinliklere katılmamalarını, iletişim/sosyal beceri yetersizlikleri, etkinliğin ilgilerini çekmemesi ve etkinliği yapamayacaklarını düşünmeleri gibi ortak nedenlerle açıklamışlardır. Bu ortak nedenler, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ve uygulama konusundaki yetkinliklerinin sorgulanması gerektiğini düşündürmektedir. Örneğin Tican Başaran ve Ulubey (2018), 17 öğretmenden nitel veri topladıkları çalışmalarında; yalnız iki öğretmenin eğitim planlarını kendilerinin hazırladığını, 15 öğretmenin hazır plan kullandığını belirlemişlerdir. Bir başka araştırmada ise 12 öğretmenden beşinin hazır plan kullandığı ve bazı öğretmenlerin hazır plan kullandığını ancak araştırmacıdan bu bilgiyi çalışmasına eklememesini istedikleri görülmüştür (Saygın & Yalman Polatlar, 2021). Büyüктаşkapu Soydan (2019), okul öncesi sınıflarda uygulanan 3.584 etkinliği incelemiş; öğretmenlerin en az küçük grup etkinliği (%5), en fazla büyük grup etkinliği yaptığını belirlemiştir. Öğretmenler, uygulama zorluğu nedeni ile küçük grup etkinliklerine yer vermediklerini de ifade etmişlerdir (Sadık & Dikici Sığırtmaç, 2016). Oysa, sınıfta büyük grup etkinliklerinin daha fazla yer alması, tüm çocukların katılımını olumsuz etkilediği (Coelho vd., 2019; Powell vd., 2008) ve ÖG olan çocukların etkinliklerine katılmalarına ilişkin en büyük güçlük olduğu ileri sürülmektedir (Hu vd., 2016; Kemp vd., 2013).

Gelişime Uygun Uygulamalara göre öğretmenler, çocukların hem grup hem de bireysel özelliklerini, gelişim ve öğrenme düzeylerini, yaşadıkları sosyo-kültürel bağlamı tanımalı; çocuklara sunacakları materyallere, düzenleyecekleri ortama, uygun öğretim yöntem ve tekniklere karar vererek programlarını hazırlamalıdır (Copple & Bredekamp, 2009). Ayrıca okul öncesi dönemde en iyi öğrenmeyi küçük grup etkinliklerinin sağladığı, bu etkinliklerin nitelikli bütünleştirme uygulamalarının ve farklılaştırılmış öğretimin de bir gerekliliği olduğu (Jones, 2004) çocukların, öğretmenlerinden daha fazla ilgi elde etme, akranlarıyla etkileşimde bulunma ve onlardan yeni şeyler öğrenme fırsatına sahip olmalarını sağlayacağı vurgulanmaktadır (Bredekamp, 2014). Bu çalışmanın sonuçları ve yukarıda söz edilen araştırmalar, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukları tanımadıklarını, program

hazırlamada ve uygulamalarında Gelişime Uygun Uygulamaları temel almadıklarını göstermektedir (Şahin-Sak & Sak, 2016). Buna göre, yalnız ÖG olan çocukların değil; tüm çocukların etkinliklere katılımına ilişkin sorunlar olduğu düşünülebilir. Oysa katılım düzeyi, çocukların başarılı öğrenme çıktılarının yordayıcılarından (Appleton vd., 2008) ve program niteliği ile ilgili kritik değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Raspa vd., 2001; Ridley vd., 2000). ÖG olan çocukların akranlarıyla etkinliklere ortak katılımlarının, birbiri ile etkileşimde bulunmayan çocukların etkileşimlerini de artırabileceği kabul edilmektedir (Yu, Meyer, & Ostrosky, 2013, aktaran Yu vd., 2016).

Bu çalışmada öğretmenler, tüm çocukların katılımını sağlamak için çeşitli çalışmalar yaptıklarını ifade etmişler; en fazla onların gelişimlerine ve ilgilerine göre etkinlik hazırladıklarını, etkinliğe ilişkin merak uyandırdıklarını, çocukla etkinlik hakkında konuştuklarını ya da onları motive etmeye çalıştıklarını bildirmişlerdir. ÖG olan çocukların katılımını artırmak için ise çocukla bireysel çalıştıklarını, etkinliklerde çeşitli uyarlamalar yaptıklarını ve TG akranlardan destek almak gibi stratejileri daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, okul öncesi sınıflarda ÖG olan ve olmayan çocukların etkinliklere katılmama nedenleri benzer olsa da ÖG olan çocukların katılımları için farklı çalışmalar yapılmaktadır. Bunun nedeninin öğretmenlerin ÖG olan çocukların özelliklerini tanımamaları (Crane-Mitchel & Hedge, 2007), ÖG olan çocuklara yönelik düşük beklentilerinin olması (Serman vd., 2020; Quenemoen & Thurlow, 2019), etkinlikleri yapamayacaklarını düşünmeleri (Küçük Doğaroğlu & Bapoğlu Dümenci, 2015) ve en önemlisi TG ve ÖG olan çocukların çok farklı olduklarını kabul etmeleri ile TG çocuklar için kullandıkları stratejilerin bu çocuklarda işe yaramayacağı görüşünde oldukları düşünülebilir (Huang & Diamond, 2009). Oysa öğretmenler, tüm çocukların etkin katılımını sağlamak ve devam ettirmek için hatırlatmalar yapmak, etkinlik aşamalarını her çocuğun gelişimine uygun olarak farklılaştırmak, akran katılımını ya da etkileşimini teşvik etmek ve çocuklara geri bildirim sunmak gibi stratejiler kullanabilirler (Coogle vd., 2022).

Bu çalışmada keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni kullanmanın çeşitli yararları ve güçlükleri olmuştur. Nitel aşamada öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yapmak, ÖG olan çocukların temsil edilmesine ilişkin nitelikli bilgiler sağlamıştır. Bu nitelikli bilgiler temelinde oluşturulan ÖGEÇTA, Türkiye'deki okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmesinin belirlenmesi için bir ölçme aracı haline gelmiştir. Ayrıca nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması ile her iki yöntemin kendilerine özgü güçlü yönlerinden faydalanılarak zayıf yönleri dengelenmiştir. Böylece Türkiye genelindeki okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların temsil edilmesine ilişkin bir anlayış ortaya konulmuştur. Bu yararların yanında çalışmanın temel güçlüğü, nicel aşama sürecinin planlanması olmuştur; çünkü, keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseninde ilk aşamanın ikinci aşamayı nasıl şekillendireceğini önceden tahmin etmek zordur (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu çalışmada, nitel sonuçlardan hangilerinin, ÖGEÇTA'yı geliştirirken kullanılacağı belirlemek önemli güçlüklerden biri olmuştur. Bu süreci kolaylaştırmak için alanyazına dönülerek, ÖG olan çocukların temsil edilme göstergeleri ayrıntılı olarak yeniden incelenmiş ve hangi nitel bulguların ÖGEÇTA'ya yansıtılması gerektiğine karar verilmiştir (Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü 29, 10.09.2022). Sonuç olarak ÖGEÇTA'nın temsil edilmenin sınıfın çevresel özellikleri, eğitim programı, çocukların katılımı ve okul genelindeki çalışmalar göstergelerini ölçen bir araç olduğu ortaya konmuştur.

Alanyazındaki ÖG olan çocukların temsil edilmesine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, veri toplamak amacıyla ÖGTE kullanıldığı ve öğretmenlerin bu araçtaki soruları yanıtlamalarının istendiği görülmüştür. Favazza ve diğerleri (2017), bu araç ile veri toplarken öğretmenlere açık uçlu soru sormanın öneminde dikkat çekmişler; Kwon ve diğerleri (2017) ise bu aracın öğretmenlerin sınıflarında ÖG olan çocukların temsil edilmelerine ilişkin gerçekte neler yaptıkları ile ilgili sınırlı bilgi verdiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada ise, ÖGTE'nin dezavantajlarını ortadan kaldırmak amacı ile keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni kullanılarak öncelikle bir grup öğretmenden nitel veri toplanmış, nitel sonuçlar temel alınarak ÖGEÇTA geliştirilmiş ve sonra daha büyük bir

öğretmen grubundan anket yoluyla veri toplanarak, ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda ne düzeyde ve ne şekilde temsil edildikleri incelenmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın, konuya ilişkin daha fazla nitelikli ve gerçekçi bilgi sunduğu, var olan durumu net olarak ortaya koyduğu ve dolayısıyla ilgili alanyazına önemli bir katkı yaptığı söylenebilir.

Bu çalışma doğrudan bir sosyal adalet, Ayrımcılık Karşıtı Program ve sürdürülebilirlik için eğitim araştırması değildir; ancak, birbirleri ile yakından ilişkili olan bu konuları desteklediği ve bu nedenle bir tür sosyal adalet araştırması olarak da kabul edilebileceği düşünülmektedir. Fraser (1998), sosyal adaleti, “katılım eşitliği” (*parity of participation*) olarak tanımlamakta ve 1970’li yıllardan itibaren özel gereksinimlilik kampanyalarının ve düşüncesinin merkezi olduğunu savunmaktadır. Katılım eşitliği bakış açısına göre, bir toplum tüm üyeleri birbirleri ile etkileşimde bulunduğu anda adil olur ve ÖG olan bireyler de bu toplumun bir parçasıdır (Mladenov, 2016). Buna göre, sosyal adalet için her bireyin farklı olduğu kabul edilerek adil muamelede bulunulmalı ve eğitimde farklılaştırıcı söylemlere yer verilmemelidir (Valkonen & Furu, 2022). Sürdürülebilirlik de tüm insanlar için sosyal, ekonomik ve siyasi adaleti desteklemektedir (Davis, 2014) ve sürdürülebilirliğin sosyal-kültürel boyutu için sosyal adalet, farklılıklar, iletişim ve etkileşim önemlidir (McGuinn vd., 2020). Çünkü çocuklar, farklılıkları ile oldukları gibi kabul edildiklerinde ve ötekileştirilmediklerinde onların aidiyet duyguları, öğrenmeleri ve toplumu bilgilendirerek ve farkındalık oluşturarak dönüştüren aktif ajan rolleri olumlu etkilenir (Paavola & Pesonen, 2021). Sosyal adalet yaklaşımını temel alan Ayrımcılık Karşıtı Programlarında ise öğretmenler, çocuklara insan çeşitliliğinin karmaşıklığını ve ayrıntılarını açıkça öğretirken, farklılıklara yönelik farkındalık geliştirmelerine ve ön yargılarını önlemeye destek olmaktadır (Beneke & Park, 2019; Kuh vd., 2016). Okul öncesi eğitim programlarının, genellikle özel gereksinimli olmayı görmezden geldiği ve çocukların bu görünmezlikten aldıkları örtük mesajlar ile özel gereksinimli olmayı eksiklik ile ilişkilendirdikleri belirtilmektedir (Sapon-Shevin, 2017). Bu çalışmada bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların ne düzeyde temsil edildiklerinin

araştırılması ile özel gereksinimli olma çerçevesinde sosyal adaletin sınıflara yansımaları, Ayrımcılık Karşıtı Program uygulamaları ve sürdürülebilirliğin sosyal-kültürel boyutuna ilişkin genel ve önemli bilgiler elde edildiği düşünülmektedir. Bu bilgiler temel alınarak, okul öncesi dönemde ÖG olan çocuklar için sosyal adaletin sağlanmasına yönelik müdahale çalışmaları yürütülebilir.

Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları, sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Çalışmanın *en önemli sınırlılığı*, sınıfında ÖG olan çocukları temsil eden resimli çocuk kitapları, görseller, materyaller ya da araç-gereçler bulunduğunu söyleyen öğretmenlerin, bunları çocuklara nasıl sunduğuna ve onlarla nasıl konuştuğuna, sınıftaki ÖG olan çocukların çocuklarla ne tür paylaşımda bulunduğuna ve başarılı ÖG olan bireylerin nasıl tanıtıldığına ilişkin bilgi elde edilmemiştir. Çünkü bu konular, bu çalışmanın amaçları dışında yer almaktadır ve ileri araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Çalışmanın *ikinci sınırlılığı*, ÖG olan çocukların ya da bireylerin resimli çocuk kitaplarında, materyallerde, görsellerde ve etkinliklerde nasıl temsil edildikleri, bu çocukların sınıfta hangi özelliklerinin ön plana çıkarıldığı değerlendirilememiştir. Bu araştırmada ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmesi göstergeleri ile değerlendirilmiş ve nasıl temsil edildikleri incelenmeye çalışılmıştır; ancak veri toplama sürecinin zorlukları ve araştırma süresinin sınırlılığı gibi nedenlerle bu konular, araştırma amacının dışında tutulmuştur. Araştırmanın *diğer bir sınırlılığı*, nitel aşamadaki görüşme soruları ve nitel aşamadaki ÖGEÇTA'da yer alan sorular, bireysel farklılıklar çerçevesinde hazırlanmış; ÖG olan çocuklarla TG akranların benzerliklerine ve ortak özelliklerine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin sorulara yer verilmemiştir. Bu nedenle öğretmenler sınıfta benzerliklerle ilgili çalışmalar yapıyor olsalar bile paylaşmamış olabilirler. Oysa, çocukların akranlarını kabulü ve bütünleştirme uygulamalarının başarısı için farklılıklarla birlikte benzerliklerin de gündeme gelmesi önemlidir (Favazza vd., 2016; Han vd., 2006; Lalvani & Bacon, 2019). Araştırmanın *dördüncü sınırlılığı*, araştırma verilerinin öğretmenlerin öz bildirimlerine dayalı olmasıdır. Bu nedenle sonuçlar, nitel aşamadaki görüşmelerde ÖG olan çocukların temsil

edilmesi ile ilgili söyledikleri ve nicel aşamada ÖGEÇTA'ya verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Araştırmanın *son sınırlılığı* şöyle açıklanabilir: Öğretmenlerin ÖG olan çocuklara yönelik tutumları (Kwon vd., 2017), TG çocukların ÖG olan akranlarına yönelik tutumları (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000a; Favazza vd., 2000b; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005) ve ÖG olan çocukların akranları tarafından kabul düzeyleri de (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000a; Favazza vd., 2000b; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005) ÖG olan çocukların temsil edilme düzeylerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ancak bu araştırmanın amacı nedeniyle, öğretmenlerin ÖG olan çocuklara yönelik tutumları ile TG akranların tutumları ve kabulleri bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu nedenle ileri araştırmalarda bu üç gösterge ile ÖG olan çocukların sınıflarda temsil edilmesi arasındaki ilişki ortaya konulabilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Keşfedici sıralı karma yöntem araştırması deseni ile yürütülen bu çalışma, ÖG olan bireylerin/çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmesini, temsil edilmenin göstergeleri çerçevesinde inceleyen Türkiye'deki ilk araştırmadır. Ayrıca ÖG olan çocukların katılımını önemli bir temsil edilme göstergesi olarak kabul eden ve araştıran, alanyazındaki ilk çalışma olarak kabul edilebilir. Bu araştırma ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda çok az temsil edildiğini; öğretmenlerin, çeşitli nedenlerle konuya ilişkin çalışmalar yapmadıklarını ya da çok az yaptıklarını göstermiş; bulguların konuya ilişkin alanyazın ile de tutarlı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sınıf çevresinde ÖG olan çocukların temsil edilmemesinin gerekçelerinin, kültürden bağımsız olarak evrensel bir soruna dikkat çektiği söylenebilir. Bulgular, öğretmenlerin ÖG olan çocukların temsil edilmesinin her iki grup çocuk için de önemini bilmedikleri, ÖG olan çocukların temsil edilmesinin olumlu çıktılarının farkında olmadıkları, konuya ilişkin hem neler yapmaları hem de nasıl yapacaklarına ilişkin bilgi ve deneyimlerinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. ÖG olan çocukların temsil edilmesinin sınırlı olduğunu gösteren bu bulgular, akran kabulünün ve aidiyet duygularının da olumsuz etkileneceğini, tüm çocukların bütünleştirmeden elde etmeleri beklenen yararların sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. Çünkü farklılıkları yansıtan yüksek nitelikli resimli çocuk kitaplarının okunması, ÖG olan bireylerin kullandığı materyallerin ve araç-gereçler ile farklı iletişim modellerinin sınıfta tanıtılması, sınıf planlarında bireysel farklılıklara yer verilerek toplumsal yapı içerisinde olan tüm bireylerin birbirlerinden farklı özelliklerinin ve yeterliliklerinin olduğunun açıklanması, bir taraftan ÖG olan çocuklara yönelik olumlu tutumların oluşması ve kabullerinin sağlanması için atılabilecek ilk adım olacak (Favazza vd., 2017), diğer taraftan ise tüm çocuklar için bütünleştirmenin amaçlarına ulaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın ana çıkarımları çerçevesinde ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- ÖG olan çocukların temsil edilmemesi hem ÖG olan çocuklar hem de TG akranların aleyhine bir durum olarak kabul edilmektedir. Çocukların birbirlerini tanımaları, olumlu tutum geliştirmeleri, etkileşimlerinin artması ve bütünleştirmeden yüksek yarar sağlamaları için öncelikle ÖG olan çocukların temsil edilmeleri, Türkiye’de gündeme gelmesi gereken önemli bir çalışma ve araştırma konusu olarak kabul edilmelidir. Bu tür araştırmalar, özellikle adalet temelli bütünleştirme (*justice-driven inclusion*) için oldukça önemli görülmektedir (Love & Beneke, 2021).
- Bu araştırmada bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü resmî okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Nikolarazi ve diğerleri (2005), ÖG olan çocukların temsil edilmesinin bütünleştirme uygulamalarının yürütülmediği sınıflarda, bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardan daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yu ve Kim (2023) ise, bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda daha yüksek düzeyde temsil edilmeyi raporlamışlardır. Bu nedenle ileri araştırmalarda bütünleştirilmiş ve bütünleştirilmemiş okul öncesi sınıflardan ve ÖG olan çocuk ile çalışma deneyimi olmayan öğretmenlerden veri toplanarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öz bildirimlerine dayanmaktadır. ÖG olan çocukların sınıf ortamında ne düzeyde ve nasıl temsil edildikleri, sınıflarda gözlemler yapılarak ve öğretmenlerin sınıf planları değerlendirilerek incelenebilir. Öğretmenlerin sınıfta bireysel farklılıklar ve benzerlikler ile ilgili neler yaptıkları, hangi paylaşımlarda buldukları ve çocuklara hangi bilgileri, nasıl verdikleri araştırılabilir.
- Sınıflarda farklılıkları temsil eden resimli çocuk kitaplarının, görsellerin, materyallerin ya da araç-gereçlerin niteliği; ÖG olan çocukları nasıl temsil ettiklerinin araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

- Bu çalışmanın nitel aşamasında öğretmenler, MEB tarafından kurulan, sosyal nitelikli eğitsel içerikler bulunduran Eğitim Bilişim Ağı'nda yer alan ÖG olan bireylerle ilgili içerikleri kullandıklarını ve bu platformda yer alan videoları çocuklara izlettiklerini ifade etmişlerdir. İleri araştırmalarda Eğitim Bilişim Ağı'nda yer alan bu içeriklerin niteliği ve ÖG olan çocukları nasıl temsil ettiği araştırılabilir.
- Bu araştırmanın nitel aşamasında, bazı öğretmenler ÖG olan çocukları, TG akranlarına ebeveynleri aracılığı ile tanıttıklarını söylemişlerdir. Ancak ebeveynlerin bu tanıtları nasıl yaptıklarına ilişkin bilgi vermemişlerdir. Ebeveynler, çocukların ilk sosyal grupları (*primary social group*) arasında yer almakta ve ÖG olan çocuklara yönelik akran tutumlarının oluşmasında kritik rolleri bulunmaktadır (Favazza vd., 2016). TG çocukların ve ebeveynlerinin ÖG olan çocuklar ve bireysel farklılıklarla ilgili nasıl konuştukları ve neler yaptıklarına ilişkin ileri araştırmalar yapılabilir.
- ÖG olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmesini artırmak için uygulamalı çalışmalara gerek vardır. Öğretmenlerin kendi sınıflarındaki ve okullarındaki ÖG olan çocukların temsil edilmelerinin belirlendiği, öğretmenlerin ve sınıflardaki tüm çocukların özelliklerini temel alan, ÖG olan çocukları temsil eden uygulamaların sistematik olarak ve değerlendirilerek yeni uygulamalara yön verildiği eylem araştırmaları yürütülebilir. Öğretmenin aktif olarak rol aldığı kendi sınıfında yapılacak bir eylem araştırması, okul öncesi sınıflarda ÖG olan çocukların/bireylerin temsil edilme konusunun çalışılması için en uygun yöntemlerden biri olabilir. Bu tür sınıfa ve okula özgü eylem araştırmaları ÖG olan çocukların temsil edilme süreçlerinde karşılaşılan sorunların belirlenmesine, bu sorunların üstesinden gelinebilecek adımların atılmasına, öğretmenlerin süreçte aktif rol alarak farkındalıklarının, bilgi ve becerilerinin artırılmasına destek olabilir. Eylem araştırmaları ile ÖG olan çocukların temsil edilmesinin, sınıftaki TG çocukların ÖG olan akranlarının temsil edilmesi ile ilgili uygulamalara verdikleri tepkilerin

belirlenebileceği, sınıflarındaki ÖG olan akranına ilişkin olumlu tutumlarının ve kabullerinin artırılabilmesi düşünülmektedir.

- Bu araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri, TG ve ÖG olan çocukların etkinliklere etkin katılımlarına ilişkin sorunların olmasıdır. Ülkemizde otizmlili olan küçük çocukların katılımı ayrıntılı olarak incelenmiştir (Yanaç Taylan, 2021) ancak katılıma ilişkin sorunların çözümü için öncelikle ÖG olan ve olmayan tüm çocukların katılımlarını inceleyen yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların özelliklerine uygun stratejileri kullanarak tüm çocukların katılımlarını sağlamak için bilgi ve becerileri geliştirilebilir ve tüm çocukların eğitim süreçlerine etkin katılımlarının artırılması için sınıf özelinde eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir. Bu çalışmaların paralelinde çocukların aidiyet duygularını ve öz saygılarını artıran ve olumlu akran tutumlarını geliştiren temsil edilme ile ÖG olan çocukların katılımı arasındaki ilişki incelenebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin, başta ÖG olan çocuklar olmak üzere farklılıkları olan tüm çocukların temsil edilmesi ve yararları ile ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgilendirme ve farkındalık sürecinin açık, anlaşılır ve basit bir dille yapılması önemli görünmektedir. Örneğin, bu çalışmanın nicel aşamasının amacı öğretmenlerde farkındalık oluşturmak olmasa da 200 nolu öğretmen ÖGEÇTA'ya yorum olarak şunları yazmıştır: *“Anket sorularını okurken zihnimde olumlu veya olumsuz özeleştiri yaptığım birçok farkındalığım oldu. Düşündürmeye yönelik ve farklı bakış açısı geliştirmeyi sağlayan bir anketti. Zevkle doldurdum şimdi de zevk alacağımı düşündüğüm meslektaşlarıma gönderiyorum. Emeklerinize sağlık.”* 209 nolu öğretmen ise şunları söylemiştir; *“Anket sorularını okuduğumda bireysel farklılıklarla ilgili neredeyse hiçbir şey bilmediğimi ve sınıfta kolaylıkla yapılabilecek çalışmaları yapmadığımı fark ettim. Belki de buradaki fikirleri kullansam özel*

gereksinimli çocukla çalışırken rahat olacak. Bu yıl uygulayabileceğim çok fikir edindim. Teşekkür ederim.” Bu anlatılar öğretmenlere ulaştırılacak broşür, el kitabı gibi metinlerin, öğretmenleri konuyu araştırmaya ve uygulamalarını düşündürmeye yönlendiren nitelikli soruların ve konuya ilişkin uygulamaların paylaşılacağı atölye çalışmalarının öğretmenlerin farkındalıklarını geliştireceğini göstermektedir.

- ÖG olan çocukların temsil edilmesini, ÖG olan çocukların TG akranları ile etkileşimleri ve katılımlarını artırmak için özel gereksinimli olmanın ve bireysel farklılıkların sadece özel gereksinimi konu alan özel günlerde değil; yıl boyunca programda yer almasını sağlamak gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel farklılıkları tüm çocukların yeterlilikleri, yetersizlikleri, benzerlikleri ve farklılıkları ile ele almalarının sağlanması kritik öneme sahiptir. Bu konuların lisans eğitimi sürecinde “kaynaştırma”, “bütünleştirme” ya da “özel eğitim” konulu derslerin içeriğine ve hizmet içi mesleki gelişim programlarına eklenmesinin uygun olduğu düşünülmektedir.
- Öğretmenler, ÖG olan çocukların temsil edilmemesi ile ilgili çevresel düzenlemeleri bütçe olmadığı, materyalleri nereden temin edeceklerini bilmedikleri gibi gerekçelerle gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul genelinde çalışma yapmak için yöneticilerin, MEB’den haber beklediklerini belirtmişlerdir. Dolayısı ile bu konularda okul yöneticilerinin farkındalığının artırılması ve onların materyal alımı konularında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
- ÖG olan çocuklar başta olmak üzere tüm çocukların eğitim süreçlerine etkin katılımlarını sağlamak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin koçluk, mentorluk gibi çeşitli mesleki gelişim modelleri ile desteklenmesi gerekli görünmektedir. Tüm çocukların katılımının ve dolayısıyla öğrenmelerinin artmasını sağlamak için gerekli yöntem ve stratejilere öğretmen eğitimi programlarında yer verilmesi, var olan programlarda konuya ilişkin iyileştirme ve değişikliklerin yapılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

- Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bölümünün MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında yer alan ÖG olan çocukların temsil edilmesine ve bireysel farklılıklara ilişkin kazanım ve göstergelerin farkında olmadıkları görülmüştür. Sınıflardaki tüm eğitim uygulamalarının program temelinde gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin programı tanımalarına, programın felsefesine uygun eğitim uygulamaları planlamalarına ve sınıfta uygulamalarına yönelik, eylem araştırmaları ve çeşitli mentorluk çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, uygulamalarında okul öncesi eğitimin temeli olan gelişime uygun uygulamaları esas almadıkları, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programına hâkim olmadıkları ve etkili uyarlamalar yapamadıkları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin bu bilgi ve becerilerini hem hizmet öncesi hem de hizmet içi süreçte geliştirecek programlara ihtiyaç bulunmaktadır. Özellikle bireyselleştirme, farklılaştırılmış öğretim gibi çeşitli öğretim yöntemlerinin sınıf içinde uygulanmasına yönelik mesleki gelişim programları ile öğretmenlerin desteklenmeleri gerekli görülmektedir.
- Türkiye’de okul öncesi dönemde bütünleştirme uygulamalarına ilişkin oldukça fazla araştırma ve çalışma olmasına rağmen, bu çalışma ile öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarını hayata geçirmeleri için ciddi rehberliğe gereksinimleri olduğu bir kez daha ortaya konmuştur. Bu rehberliğin ve gerekli öğretmen eğitimi çalışmalarının yapılması, genel olarak bütünleştirme ve özel olarak ÖG olan çocukların temsil edilmesine ilişkin iyileştirmeler ve olumlu yönde değişikliklerle sonuçlanacaktır.

Kaynaklar

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Open University Press.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, *54*, 39-60.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, *37*(4), 515-523.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, *45*, 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using zoom video conferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, *18*, <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Arıkan, A., Tomris, G., Yılmaz Bursa, G., & Tuna, D. M. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede okul öncesi çocuk kitaplarımız nitelikli mi? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(1), 19-44. <https://doi.org/10.16916/aded.797738>
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, *10*(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>
- Atayurt Fenge, Z. Z., & Subaşıoğlu, F. (2020). Dünyada ve Türkiye'de zihinsel ve ruhsal engellilik: Zaman çizelgesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *60*(1), 355-389.

- Baglieri, S., & Shapiro, A. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education* (2nd ed.). Routledge.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Quality of inclusive preschool classrooms: Predictive variables. *Education and Science*, 44(199), 223-238. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839>
- Barnes, C. (1992). *Disabling imagery and the media*. Halifax: Ryburn Publishing. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-disabling-imagery.pdf>
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. Allen & Unwin.
- Barrie, J. M. (2021). *Peter Pan* (6. baskı). (Çev. Ç. Öztekin). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları (Orijinal çalışma yayın tarihi 1911).
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı. (2009). *Toplum özürülülüğü nasıl anlıyor: Temel araştırması*. <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/2622/toplum-ozurlulugu-nasil-anliyor-arastirma-projesi-sonuclari.pdf>
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107958>
- Beaudry, J. S. (2016). Beyond (models of) disability?. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, 41(2), 210-228. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhv063>
- Ben-Asher, S. (2003). Hegemonic, emancipated, and polemic social representations: Parental dialogue regarding Israeli naval commandos training in polluted water. *Papers on Social Representations*, 12, 6-1.

- Beneke, M. R., Newton, J. R., Vinh, M., Blanchard, S. B., & Kemp, P. (2019). *Practicing inclusion, doing justice: Disability, identity, and belonging in early childhood*. Zero to Three. https://www.researchgate.net/publication/330452509_Practicing_Inclusion_Doing_Justice_Disability_Identity_and_Belonging_in_Early_Childhood
- Beneke, M. R., & Park, C. C. (2019). Introduction to the special issue: Antibias curriculum and critical praxis to advance social justice in inclusive early childhood education. *Young Exceptional Children*, 22(2), 55-61. <https://doi.org/10.1177/1096250619833337>
- Bennett, M. (2014). Intergroup social exclusion in childhood: Forms, norms, context, and social identity. *Journal of Social Issues*, 70(1), 183-195. <https://doi.org/10.1111/josi.12054>
- Bezmez, D., & Bulut, E. (2016). Representations of disability in Turkish television health shows: neoliberal articulations of family, religion, and the medical approach. *Interactions: Studies in Communication and Culture*, 7(2), 137-154. https://doi.org/10.1386/iscc.7.2.137_1
- Bilgen-Özen, M. (2019). *Medyanın engellilere bakışı*. <http://www.korlerfederasyonu.org.tr/medyaninbakisi.asp>
- Black, R. S., & Pretes, L. (2007). Victims and victors: Representation of physical disability on the silver screen. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 66-83. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.1.66>
- Bond, B. J. (2013). Physical disability on children's television programming: A content analysis. *Early Education and Development*, 24, 408-418. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.670871>
- Borg, S. (2001). The research journal: A tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research*, 5(2), 156-177. <https://doi.org/10.1177/136216880100500204>

- Boutte, G. S., Lopez-Robertson, J., & Powers-Costello, E. (2011). Moving beyond colorblindness in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 335-342. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0457-x>
- Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001). An institutional history of disability. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury (Eds.) *Handbook of disability studies* (pp. 11-69). Sage Publications.
- Bratanić, M. (2007). Nonverbal communication as a factor in linguistic and cultural miscommunication. In A. Esposito, M. Brantanić, E. Keller, & M. Marinaro (Eds.), *Fundamentals of verbal and nonverbal communication and the biometric issue* (pp. 82-91). IOS Press.
- Brew-Parrish, V. (1997). *The wrong message*. Ragged Edge Online. <https://www.raggededgemagazine.com/archive/aware.htm>
- Brew-Parrish, V. (2004). *The wrong message--still*. Ragged Edge Online. <https://www.raggededgemagazine.com/focus/wrongmessage04.html>
- Briant, E., Watson, N., & Philo, G. (2011). *Bad news for disabled people: How the newspapers are reporting disability*. Project Report. Strathclyde Centre for Disability Research and Glasgow Media Unit, University of Glasgow, Glasgow, UK. <http://eprints.gla.ac.uk/57499/1/57499.pdf>
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179-194. <https://doi.org/10.1177/105381519501900301>
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>

- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517. <https://doi.org/10.1177/001440290206800406>
- Buyse, V., & Hollingsworth, H. L. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128. <https://doi.org/10.1177/0271121409332233>
- Buyse, V., Wesley, P. W., Bryant, D., & Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, 65, 301-314. <https://doi.org/10.1177/001440299906500302>
- Büyüktaşkapu Soydan, S. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1081-1092. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2585>
- Can, E. & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674058>
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 251-268. <https://doi.org/10.1177/1053815108319038>
- Cannella, G., & Reiff, J. (1994). Teacher preparation for diversity. *Equity & Excellence in Education*, 27(3), 28-33. <https://doi.org/10.1080/1066568940270305>
- Chae, S., Park, E., & Shin, M. (2019). School-based interventions for improving disability awareness and attitudes towards disability of students without disabilities: A meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 343-361. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439572>
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and*

Developmental Disorders, 37(2), 230-242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>

Chapman, D. S., & Rowe, P. M. (2002). The influence of videoconferencing technology and interview structure on the recruiting function of the employment interview: A field experiment. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(3), 185-197. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00208>

Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis* (20th ed.). Pearson.

Chubon, R. A. (1982). An analysis of research dealing with the attitudes of professionals toward disability. *Journal of Rehabilitation*, 48(1), 25.

Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development*, 30(6), 800-816. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1591046>

Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I., & Guimarães, C. (2019). Self-regulation, engagement, and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Intervention*, 41(2), 105-124. <https://doi.org/10.1177/1053815118810238>

Connor, D. J., & Gabel, S. L. (2010). Welcoming the unwelcome: Disability and diversity. In T. K. Chapman & N. Hobbel (Eds.), *Social justice pedagogy across the curriculum* (pp. 201-220). Routledge.

Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education-implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441-457. <https://doi.org/10.1080/13603110802377482>

Coogle, C. G., Storie, S., & Rahn, N. L. (2022). A framework for promoting access, increasing participation, and providing support in early childhood classrooms. *Early*

Childhood Education Journal, 50(5), 867-877. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01200-6>

- Cooper, D. (2003). *Promoting disability awareness in preschool* (Publication No. AAI3122837) [Doctoral dissertation, Purdue University]. Purdue e-Pubs.
- Couper, M. P. (2008). *Designing effective web surveys*. Cambridge University Press.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. NAEYC.
- Crane-Mitchel, L., & Hedge, A. V. (2007). Belief and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28, 353-366. <https://doi.org/10.1080/10901020701686617>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (5th ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. & Poth C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (5th ed.). Sage.
- Çetin, B. I. (2016). Antik Çağ'dan Sanayi Devrimi'ne batı dünyasında engellilik tarihi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36-1), 167-184. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.662225>
- Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin*

incelenmesi (Tez No. 230596) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Davis, J. (2014). Examining early childhood education through the lens of education for sustainability: Revisioning rights. In J. Davis & S. Elliot (Eds.), *Research in early childhood education for sustainability* (pp. 21-37). Routledge.
- Dawn, R. (2014). The politics of cinematic representation of disability: "The psychiatric gaze". *Disability & Rehabilitation*, 36(6), 515-520. <https://doi.org/10.3109/09638288.2013.800593>
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Deal, M. (2007). Aversive disablism: Subtle prejudice toward disabled people. *Disability & Society*, 22(1), 93-107. <https://doi.org/10.1080/09687590601056667>
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. NAEYC.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. NAEYC.
- Derman-Sparks, L. & Edwards, J.O. (2019). Understanding anti-bias education: Bringing the four core goals to every facet of your curriculum. *Young Children*, 74(5). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2019/understanding-anti-bias>
- Demir, E. (2021, 2 Haziran). Kişisel e-posta.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage.
- Devenney, M. J. (2004). *The social representations of disability: Fears, fantasies, and facts* [Doctoral dissertation, University of Leeds]. University of Leeds Library.

<https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/devenney-PhD-Final-including-bibliography-.pdf>

- Diamond, K. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 104-113. <https://doi.org/10.1177/027112140102100204>
- Diamond, K. E. & Carpenter, C. (2000). The influence of inclusive preschool programs on children's sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention, 23*, 81-91. <https://doi.org/10.1177/105381510002300203>
- Diamond, K. E. & Hestenes, L. (1994). Preschool children's understanding of disability: Experiences leading to the elaboration of the concept of hearing loss. *Early Education and Development, 5*, 301-309. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0504_5
- Diamond K. E., & Innes, F.K. (2001). Young children's attitudes toward peers with disabilities. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 159-178). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Diamond, K. E., & Stacey, S. (2000). The other children at preschool: Experiences of typically developing children in inclusive programs. In S. Sandall & M. Ostrosky (Eds.), *Natural environments and inclusion* (pp. 59-68). Sopris West.
- Diamond, K. E., & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability, and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(2), 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.008>
- Division for Social Policy and Development. (2016). *Toolkit on disability for Africa – culture, beliefs and disability*. <https://www.un.org/development/desa/dspd/2016/11/toolkit-on-disability-for-africa-2/#English>
- Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early*

Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf

Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46(7), 504–514. <https://doi.org/10.1177/001440298004600702>

Durkheim, E. (1898). Representations individuelles et representations collectives. *Revue de Metaphysique et de Morale*, 6, 273-230.

Egbatan, M. (2017). *Engelli ayrımcılığına karşı medya dili kılavuzu*. https://www.academia.edu/35056976/Engelli_Ayr%C4%B1mc%C4%B1l%C4%B1%C4%9F%C4%B1na_Kar%C5%9F%C4%B1_Medya_Dili_K%C4%B1lavuzu

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Anı Yayıncılık.

Elliott, T. R., & Byrd, E. K. (1982). Media and disability. *Rehabilitation Literature*, 43(11-12), 348-355.

Ellis, K. (2015). One moment in time: The transitory and concrete value of disability toys. In K. Ellis (Ed.), *Disability and popular culture: Focusing passion, creating community, and expressing defiance* (pp. 15-34). Ashgate.

Eriksson, L., Welandar, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9065-5>

Erwin, E. J., Valentine, M., & Toumazou, M. (2022). The study of belonging in early childhood education: Complexities and possibilities, *International Journal of Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2128307>

- Ezmeçi, F., Akgül, E., & Akman, B. (2022). An analysis of children's play behaviors towards toys representing diversity. *Pedagogical Research*, 7(3), em0129. <https://doi.org/10.29333/pr/12096>
- Favazza, P. C. (1998). Preparing for children with disabilities in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(4), 255-258. <https://doi.org/10.1023/A:1025650922587>
- Favazza, P.C. (2020, 29 Mart). Kişisel e-posta
- Favazza, P. C., La Roe, J., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000a). Representing young children with disabilities in classroom environments. *Young Exceptional Children*, 3(3), 2-8. <https://doi.org/10.1177/109625060000300301>
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1996). Use of the Acceptance Scale to measure attitudes of kindergarten-age children: A preliminary investigation. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 232–248. <https://doi.org/10.1177/105381519602000307>
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418. <https://doi.org/10.1177/001440299706300308>
- Favazza, P. C., & Ostrosky, M. M. (2019, October). *Constructing early childhood environments to support the inclusion of children with disabilities* [Conference session]. Sixth International Early Childhood Congress. Kafkas University, Kars, Türkiye.
- Favazza, P., Ostrosky, M. M., de Boer, A., & Rademaker, F. (2022). How do we support the peer acceptance of children with disabilities? In M. H. Jones (Ed.), *Peer relationships in classroom management: Evidence and interventions for teaching* (pp. 77-94). Routledge.
- Favazza, P. C., Ostrosky, M. M., Meyer, L. E., Yu, S., & Mouzourou, C. (2017). Limited representation of individuals with disabilities in early childhood classes: alarming or

- status quo?. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 650-666.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1243738>
- Favazza, P. C., Ostrosky, M. M., & Mouzourou, C. (2016). *The making friends' program: Supporting acceptance in your K-2 classroom*. Brookes.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000b). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508.
<https://doi.org/10.1177/001440290006600404>
- Fetters, M. D. (2018). Six equations to help conceptualize the field of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 12(3), 262-267.
<https://doi.org/10.1177/1558689818779433>
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs principles and practices. *Health Services Research*, 48(6), 2134-2156.
<https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fetters, M. D., & Freshwater, D. (2015). The 1+ 1= 3 integration challenge. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 115-117. <https://doi.org/10.1177/1558689815581222>
- Fetters, M. D., & Tajima, C. (2022). Joint displays of integrated data collection in mixed methods research. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-14.
<https://doi.org/10.1177/16094069221104564>
- Fink, A. (2017). *How to conduct surveys: A step-by-step guide* (6th ed.). Sage.
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). Sage.
- Fox, L., Hanline, M. F., Vail, C. O., & Galant, K. R. (1994). Developmentally appropriate practice: Applications for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 243-257. <https://doi.org/10.1177/105381519401800301>
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation*. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/44061/1/269802959.pdf>

- French, S. (1992). Simulation exercises in disability awareness training: A critique. *Disability, Handicap & Society*, 7(3), 257-266.
<https://doi.org/10.1080/02674649266780261>
- Garip, H. (2019). *Representation of the unrepresented: Disability in children's picture books* (Tez No. 544008) [Yüksek lisans tezi, Özyeğin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Garland-Thomson, R. (2005). Disability and representation. *PMLA*, 120(2), 522-527.
<http://www.jstor.org/stable/25486178>
- Gayle-Evans, G. (2004). It is never too soon: A study of kindergarten teachers' implementation of multicultural education in Florida's classrooms. *Professional Educator*, 6(2), 1-15.
- Gerber, P. (1977). Awareness of handicapping conditions and sociometric status in an integrated preschool setting. *Mental Retardation*, 15, 24-25.
- Gerber, J., & Wheeler, L. (2009). On being rejected: A meta-analysis of experimental research on rejection. *Perspectives on Psychological Science*, 4(5), 468-488.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01158.x>
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing: The range of techniques*. Open University Press.
- Glassmeyer, D. M., & Dibbs, R. A. (2012). Researching from a distance: Using live web conferencing to mediate data collection. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(3), 292-302. <https://doi.org/10.1177/160940691201100308>
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4th ed.). Pearson.
- Gollnick, D., & Chinn, P. (2002). *Multicultural education in a pluralistic society*. Merrill Prentice Hall.
- Göllü, Ö. (2018). Anaokulunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 3(3). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/584380>

- Graham, M.C., Ivey, A., DeRosia, N., & Skorodinsky, M. (2020). Education for whom? The writing is on the walls, *Equity & Excellence in Education*, 53(4), 551-568. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1791765>
- Groves, R.M. (1989). *Survey errors and survey costs*. John Wiley & Sons, Inc.
- Guetterman, T., Feters, M., & Creswell, J. (2015). Integrating quantitative and qualitative results in health science mixed methods research through joint displays. *Annals of Family Medicine*, 13(6), 554-561. <https://doi.org/10.1370/afm.1865>
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86. <https://doi.org/10.1177/105381519902200107>
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Paul H Brookes Pub Co.
- Guralnik, M. J., & Bruder, B. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States. *Infants and Young Children*, 29(3), 166-177. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000071>
- Hall, L. (1994). A descriptive assessment of social relationships in integrated classrooms. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 19, 302-313. <https://doi.org/10.1177/154079699401900406>
- Hall, S. A. (2009). The social inclusion of people with disabilities: a qualitative meta-analysis. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3, 162-173.
- Han, J., Ostrosky, M., & Diamond, K. (2006). Children's attitudes toward peers with disabilities: Supporting positive attitude development. *Young Exceptional Children*, 10(1), 2-11. <https://doi.org/10.1177/109625060601000101>

- Hayden, H. E., & Prince, A. M. T. (2020). Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children's picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-26. <https://doi.org/10.1177/1468798420981751>
- Hollestelle, C. H., & Kelly, R. R. (1972). Bulletin boards: No deposit—No return. *TEACHING Exceptional Children*, 5(1), 36–40. <https://doi.org/10.1177/004005997200500110>
- Hong, S. Y., Eum, J., Long, Y., Wu, C., & Welch, G. (2020). Typically developing preschoolers' behavior toward peers with disabilities in inclusive classroom context. *Journal of Early Intervention*, 42(1), 49-68. <https://doi.org/10.1177/1053815119873071>
- Horn, E., Parks, S., & An, Z. G. (2019). Inclusive special education for young learners with severe and multiple disabilities. *Advances in Special Education*, 34, 119-137. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320190000034008>
- Hu, B. Y., Lim, C. I., & Boyd, B. (2016). Examining engagement and interaction of children with disabilities in inclusive kindergartens in China. *Infants & Young Children*, 29(2), 148-163. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000060>
- Huang, H. H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169-182. <https://doi.org/10.1080/10349120902868632>
- Hue, M. T., & Karim, S. (2022). Whole-school Approaches to building inclusive classroom and school. In M. T. Hue & S. Karim (Eds.), *Supporting diverse students in Asian inclusive classrooms from policies and theories to practice* (pp. 229-243). Routledge.
- Hughes, B., & Paterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: Towards a sociology of impairment. *Disability & Society*, 12(3), 325-340. <https://doi.org/10.1080/09687599727209>

- Hugo, V. (2016). *Notre Dame'ın kamburu* (4. baskı). (Çev. V. Yalçıntoklu). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları (Orijinal çalışma yayın tarihi 1831).
- Hunt, P. (1991). Disabled people and media. *Contact*, 70, 45-48.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. United Nations Children's Fund International Child Development Centre. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Jaeger, P. T., & Bowman, C. A. (2005). *Understanding disability: Inclusion, access, diversity, and civil rights*. Greenwood Publishing Group.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Sage.
- Jones, C. A. (2004). *Supporting inclusion in the early years*. Open University Press.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kaymaz, Ç. (2017). *Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi* (Tez No. 468855) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.003>
- Kırkgöz, S., & Diken, İ. (2019). Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 493-513. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932175>

- Kirk, S., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2014). *Educating exceptional children* (14th ed.). Cengage Learning.
- Kleekamp, M. C., & Zapata, A. (2018). Interrogating depictions of disability in children's picture books. *The Reading Teacher*, 72(5), 589-597. <https://doi.org/10.1002/trtr.1766>
- Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), 379-394. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Kuh, L. P., LeeKeenan, D., Given, H., & Beneke, M. R. (2016). Moving beyond anti-bias activities: Supporting the development of anti-bias practices. *Young Children*, 71(1), 58-65. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2016/moving-beyond-anti-bias-activities>
- Küçük Doğaroğlu, T. & Bapoğlu Dümenci, S. S. (2015, Mayıs 13). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. [Sözlü bildiri]. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale". Ankara, Türkiye
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325-335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Lalvani, P., & Bacon, J. K. (2019). Rethinking "we are all special": Anti-ableism curricula in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 22(2), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1096250618810706>

- Lalvani, P., & Broderick, A. A. (2013). Institutionalized ableism and the misguided "Disability Awareness Day": Transformative pedagogies for teacher education. *Equity & Excellence in Education, 46*(4), 468-483. <https://doi.org/10.1080/10665684.2013.838484>
- Leigers, K. L., & Myers, C. T. (2015). Effect of duration of peer awareness education on attitudes toward students with disabilities: A systematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention, 8*(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1021067>
- Linton, A.C., Germundsson, P., Heimann, M., & Danermark, B. (2016). School staff's social representation of inclusion of students with autism spectrum disorder (asperger). *Journal of Education & Social Policy, 3*(5), 82-95. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.812404>
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E., & Bechman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teacher beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 87-106. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80027-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80027-1)
- Livneh, H. (1982). On the origins of negative attitudes toward people with disabilities. *Rehabilitation Literature, 43*, 338-347.
- Lo Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. (2016). Skype as a tool for qualitative research interviews. *Sociological Research Online, 21*(2), 103-117. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>
- Lobe, B., Morgan, D., & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative data collection in an era of social distancing. *International Journal of Qualitative Methods, 19*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>
- Love, H. R., & Beneke, M. R. (2021). Pursuing justice-driven inclusive education research: Disability Critical Race Theory (DisCrit) in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education, 41*(1), 31-44. <https://doi.org/10.1177/0271121421990833>

- Love, H. R. & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education, 30*(4), 204-216. <https://doi.org/10.1177/0271121419846342>
- Luciano, S., & Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology, 22*(1), 14-31. <https://doi.org/10.1177/0829573507301039>
- Lukes, S. (1985). *Emile Durkheim, his life, and work: A historical and critical study*. Stanford University Press.
- Mackelprang, R. W., & Salsgiver, R. O. (1996). People with disabilities and social work: historical and contemporary issues. *Soc Work, 41*(1), 7-14. <https://doi.org/10.1093/sw/41.1.7>
- Manning, M. L. (Winter 2000). Understanding diversity, accepting others: Realities and directions. *Educational Horizons, 78*(2), 77-79.
- Marom, M., Cohen, D., & Naon, D. (2007). Changing disability-related attitudes and self-efficacy of Israeli children via the Partners to Inclusion Programme. *International Journal of Disability, Development, and Education, 54*, 113-127. <https://doi.org/10.1080/10349120601149821>
- Martinez, R. S., & Carspecken, P. (2006). Effectiveness of a brief intervention on Latino children's social acceptance of peers with special needs. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 97-115. https://doi.org/10.1300/J370v23n01_05
- Martínez-Bello, V. E., & Martínez-Bello, D. A. (2016). Depictions of human bodies in the illustrations of early childhood textbooks. *Early Childhood Education Journal, 44*, 181-190. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0701-x>
- Martínez-Bello, V. E. & Martínez-Bello, J. T. (2017). Bodies displayed on walls: are children's bodies represented in an inclusive way in the pictures on the walls in their

early childhood educational environments?, *Early Years*, 37(2), 173-188,
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1165186>

Mathieson, K. (2015). *Inclusion in the early years*. Open University Press.

Matthew, N., & Clow, S. (2007). Putting disabled children in the picture: Promoting inclusive children's books and media. *International Journal of Early Childhood*, 39, 65-78.
<https://doi.org/10.1007/BF03178225>

McCaughey, T. J., & Strohmer, D. C. (2005). Prototypes as an indirect measure of attitudes toward disability groups. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(2), 89-99.
<https://doi.org/10.1177/00343552050480020301>

McGuinn, J., Fries-Tersch, E., Jones, M., Crepaldi, C. Masso, M., Kadarik, I., Samek Lodovici, M., et al. (2020). *Social sustainability concepts and benchmarks*.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/648782/IPOL_STU\(2020\)648782_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/648782/IPOL_STU(2020)648782_EN.pdf)

McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.
<https://doi.org/10.1177/027112149501500201>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*.
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliqi_07072018.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/21*.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf

Merriam, S. B., & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

- Mladenov, T. (2016). Disability and social justice. *Disability & Society*, 31(9), 1226-1241. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1256273>
- Monoyiou, E. & Symeonidou, S. (2016). "The wonderful world of children's books?" negotiating diversity through children's literature. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 588–603. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1102338>
- Moscovici, S., (1981). On social representations. Perspectives on everyday understanding. In J. Forgas (Ed.), *Social cognition* (pp. 181-209). Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations, In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Cambridge Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Morris, J. (1991). *Pride against prejudice: Transforming attitudes to disability*. Women Press.
- Mueller, C. O. (2021). "I didn't know people with disabilities could grow up to be adults": Disability history, curriculum, and identity in special education. *Teacher Education and Special Education*, 44(3), 189-205. <https://doi.org/10.1177/0888406421996069>
- Murray, C. (2005). Promoting Diversity and Equality in Early Childhood Care, Education and Training-The 'éist' Project. In H. Schonfeld, S. O'Brien, & T. Walsh (Eds.), *Questions of quality* (pp. 145-152). Print Bureau.
- Mutlu, E. (2004). *İletişim sözlüğü* (4. baskı). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Nabors, L. A., & Lehmkuhl, H. D. (2005). Young adults' perceptions of children with cerebral palsy. *Rehabilitation Psychology*, 50(3), 292-296. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.50.3.292>

- Nasatir, D., & Horn, E. (2003). Addressing disability as a part of diversity through classroom children's literature. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10. <https://doi.org/10.1177/109625060300600401>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2019). *Advancing equity in early childhood education position statement*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/advancingequitypositionstatement.pdf>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2020). *The developmentally appropriate practice position statement*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement_0.pdf
- Nemeth, K. N. (2009). *Many languages, one classroom: Teaching dual and English language learners*. Gryphon House.
- Newnham, N. & Lebrecht, J. (Directors). (2020). *Crip Camp: A disability revolution* [Film]. Netflix; Higher Ground Productions.
- Nikolarazi, M. & de Reybekeil, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK European. *Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/08856250110041090>
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 52(2), 101–119. <https://doi.org/10.1080/10349120500086348>

- Noggle, A. K., & Stites, M. L. (2018). Inclusion and preschoolers who are typically developing: the lived experience. *Early Childhood Education Journal*, 46, 511-522
<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0879-1>
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical and intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
<https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
- Nutbrown, C., Clough, P., & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the early years* (2nd ed.). SAGE
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
<https://doi.org/10.1177/027112140002000104>
- 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>
- Odom, S. L., & Brown, W. H. (1993). Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings. In C. A. Peck, S. L. Odom & D. D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation* (pp. 39–64). Paul H. Brookes Publishing.
- Onwuegbuzie, A.J., Bustamante, R. M., & Nelson, J. A. (2010). Mixed research as a tool for developing quantitative instruments. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 56-78. <https://doi.org/10.1177/1558689809355805>
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Onyx, F. (2018). *Five common harmful representations of disability*.
<https://mythcreants.com/blog/five-common-harmful-representations-of-disability/>

- Orr, A. C. (2009). New special educators reflect about inclusion: Preparation and K-12 current practice. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3, 228-239.
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C. & Leboeuf, L. M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30-43.
<https://doi.org/10.1177/1096250613512666>
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve "okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı" na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
<https://doi.org/10.23863/kalem.2017.6>
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B. U., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-166.
<https://hdl.handle.net/11421/113>
- Öztürk, N. (2023). Thinking about visuals: Investigating classroom visuals in Turkish preschools. *OPUS Journal of Society Research*, 20(54), 458-472.
<https://doi.org/10.26466/opusjsr.1264664>
- Öztürk, H., Afacan, K., & Demirtaş-İlhan, S. (2022). Özel gereksinimli bireyleri konu alan okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-21.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.761001>
- Paavola, H., & Pesonen, J. (2021). Diversity discourses in the Finnish National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 1-20. <https://journal.fi/jecer/article/view/114168/67367>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

- Peck, C., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53-63. <https://doi.org/10.1177/105381519201600105>
- Peck, C. A., Donalson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(14), 2451-249. <https://doi.org/10.1177/154079699001500403>
- Pedersen, M. J., & Nielsen, C. V. (2016). Improving survey response rates in online panels: Effects of low-cost incentives and cost-free text appeal interventions. *Social Science Computer Review*, 34(2), 229-243. <https://doi.org/10.1177/0894439314563916>
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90-102. <https://doi.org/10.17755/esosder.305549>
- Pennell, A. E., Wollak, B. A., & Koppenhaver, D. A. (2018). Respectful representations of disability in picture books. *The Reading Teacher*, 0 (0), 1–9. <https://doi.org/10.1002/trtr.1632>
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage.
- Polat, Ç. S. (2011). *Engelliliğin atasözü ve deyimlere yansımalarının sosyolojik analizi*. <https://ekutuphane.aile.gov.tr/media/evyby221/cilt-7-say%C4%B1-1-17.pdf>
- Powell, D. R., Burchinal, M. R., File, N., & Kontos, S. (2008). An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 108-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.001>

- Prescott, T. (2000). *Displays need not drive you up the wall*. *Early Years Educator*, 1(11), 24-26. <https://doi.org/10.12968/eyed.2000.1.11.15604>
- Price, C.L., Ostrosky, M.M., & Mouzourou. C. (2016). Exploring representations of characters with disabilities in library books. *Early Childhood Education Journal*, 44, 563-572. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0740-3>
- Purkhardt, S.C. (1993). *Transforming social representations: A social psychology of common sense and science*. Routledge.
- Quenemoen, R. F., & Thurlow, M. L. (2019). *Students with disabilities in educational policy, practice, and professional judgment: What should we expect* (NCEO Report 413). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/NCEOReport413.pdf>
- Rakap, S., Balikci, S., Parlak-Rakap, A., & Kalkan, S. (2016). An analysis of Turkish pre-service teachers' knowledge of autism spectrum disorder: Implications for teacher preparation programs. *SAGE Open*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244016668853>
- Raspa, M.J., McWilliam, R.A., & Ridley, S.M. (2001). Childcare quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12(2), 209-224. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1202_3
- Resmî Gazete (22.09.2002). *Karar sayısı: 2022/4720*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/09/20020922.htm#3>
- Richardson-Gibbs, A. M., & Klein, M. D. (2017). *Okul öncesinde bütünleştirmeyi hayata geçirme çocuklar, öğretmenler ve okulları destekleyen stratejileri* (Çev. H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu). Nobel.
- Ridley, S.M., McWilliam, R.A., & Oates, C.S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development*, 11(2), 133-146. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1102_1

- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. E. D. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 19-27. <https://doi.org/10.1080/13668250701194042>
- Robinson, K. H., & Diaz, C. J. (2009). *Diversity and difference in early childhood education: Issues for theory and practice*. Open University Press.
- Rohwerder, B. (2018). *Disability stigma in developing countries*. K4D Helpdesk Report. Institute of Development Studies.
- Royal, K. (2008). Videoconferencing products and services. *District Administration*, 44(7), 50-52.
- Ruel, E. E., Wagner, E. E., & Gillespie, B. J. (2016). *The practice of survey research*. Sage.
- Sadık, F., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 631-664. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9630>
- Salend, J. S. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed.). Prentice Hall.
- Saltes, N. (2010). Capturing disability on camera: An analysis of disability representation in television programming with a focus on Canadian regulatory initiatives. *Canadian Journal of Media Studies*, 8, 1-37.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & McHale, J. (2023). Learning centers in Turkish preschools: A phenomenological study. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00351-4>
- Sandall, S., Schwartz, I., & Joseph, G. (2001). A building blocks model for effective instruction in inclusive early childhood settings. *Young Exceptional Children*, 4(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/109625060100400301>

- Sapon-Shevin, M. (2001). Making inclusion visible: Honoring the process and the struggle. *Democracy and Education, 14*(1), 24-27.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Beacon Press.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities* (2nd ed). Corwin Press.
- Sapon-Shevin, M. (2017). On the impossibility of learning “not to see”: Colorblindness, invisibility, and anti-bias education. *International Critical Childhood Policy Studies, 6*(1), 38-41. <https://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoods/article/view/52/pdf>
- Saris, W.E., & Gallhofer, I.N. (2014). *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research* (2nd ed.). Wiley.
- Savarese, G., & Cuoco, R. (2014). Social representations of disability by teachers and parents: Analysis of the content of their narrations. *European Journal of Educational Sciences, 1*(4), 47-55. <https://doi.org/10.19044/ejes.v1no4a5>
- Sayılan, G. & Çevirgen, N. (2013). Yazılı basında çocuk temsilleri: Bir bekleme salonu olarak çocukluk. *İletişim ve Diplomasi, 2*, 97-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iletisimvediplomasi/issue/66835/1045410>
- Saygın, D., & Yalman Polatlar, D. (2021). Okul öncesi eğitim programında bulunan eğitim planlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Talim, 4*(2), 71-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim/issue/60001/853974>
- Searle, A. K., Miller-Lewis, L. R., Sawyer, M. G., & Baghurst, P. A. (2013). Predictors of children's kindergarten classroom engagement: Preschool adult–child relationships, self-concept, and hyperactivity/inattention. *Early Education & Development, 24*(8), 1112-1136. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.764223>

- Sedgwick, M., & Spiers, J. (2009). The use of videoconferencing as a medium for the qualitative interview. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/160940690900800101>
- Serttaş, A., & Güngör Eral. A. (2017). Türkiye'de yayınlanan çizgi dizilerde engelli bireylerin temsili: TRT Çocuk Kanalı örneği. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 44.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: Dustbins for disavowal? *Disability & Society*, 9(3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/09687599466780341>
- Shakespeare, T., & Watson, N. (1997). Defending the social model. *Disability & Society*, 12(2), 293-300. <https://doi.org/10.1080/09687599727380>
- Siraj-Blatchford, I., & Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity, and language in the early years*. Open University Press.
- Souto-Manning, M., Rabadi-Raol, A., Robinson, D., & Perez, A. (2019). What stories do my classroom, and its materials tell? Preparing early childhood teachers to engage in equitable and inclusive teaching. *Young Exceptional Children*, 22(2), 62-73. <https://doi.org/10.1177/1096250618811619>
- Sterman, J. J., Naughton, G. A., Bundy, A. C., Froude, E., & Villeneuve, M. A. (2020). Is play a choice? Application of the capabilities approach to children with disabilities on the school playground. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 579-596. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1472819>
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* (3. baskı). Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., Akalın, S., & İşcen-Karasu, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2078>

- Suhonen, E., Nislin, M. A., Alijoki, A., & Sajaniemi, N.K. (2015). Children's play behavior and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287-303.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009707>
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.
- Sy, M., O'Leary, N., Nagraj, S., El-Awaisi, A., O'Carroll, V., & Xyrichis, A. (2020). Doing interprofessional research in the COVID-19 era: A discussion paper. *Journal of Interprofessional Care*, 34(5), 600-606.
<https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1791808>
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society*, 32, 401-422.
<http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Şahin-Sak İ. T. & Sak R. (2016). Developmentally appropriate behaviour management: Turkish preschool teachers' practices. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(4), 57-64
http://ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/07.ikbal_tuba_sahin_sak.pdf
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddlie, C. (2021). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2nd ed.). Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Thomson, R. G. (2017). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*. Columbia University Press.
- Thorne, S. E. (2016). *Interpretive description: Qualitative research for applied practice*. Routledge.

- Tican Başaran, S., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
<https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- Toraman, S., Cox, K., & Plano Clark, V. L. (2021, April). *Can adoption of mixed methods research be measured? A mixed methods study of dissertation abstracts* [Paper presentation]. Annual American Educational Research Association Conference [Virtual], Orlando, FL, United States.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *Salamanca Statement*. (2016, January 26)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2013). *Children and young people with disabilities fact sheet*.
<https://www.unicef.org/media/126391/file/Fact-Sheet-Children-and-Young-People-with-Disabilities-2013.pdf>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2015). *Türkiye'de engeli olan çocuklara yönelik bilgi, tutum ve davranış raporu*.
https://www.unicef.org/turkiye/media/2591/file/TURmedia_KAP_TR.pdf.pdf

- Ünal, F. & İflazoğlu Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-I. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1), 388-405.
- Wagner, W., Duveen, G., Verme, J., & Themel, M. (2000). I have some faith and at the same time I don't believe-cognitive polyphasia and chance in India. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 301-314. [https://doi.org/10.1002/1099-1298\(200007/08\)10:4<301::AID-CASP585>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/1099-1298(200007/08)10:4<301::AID-CASP585>3.0.CO;2-V)
- Waitoller, F. R., & A. J. Artiles. (2013). A decade professional development research in inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Walker, H. M., Severson, H. H., Feil, E. G., Stiller, B., & Golly, A. (1998). First step to success: Intervening at the point of school entry to prevent antisocial behavior patterns. *Psychology in the Schools*, 35(3), 259-269. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199807\)35:3<259::AID-PITS6>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199807)35:3<259::AID-PITS6>3.0.CO;2-I)
- Westbrook, M. T., Legge, V., & Pennay, M. (1993). Attitudes towards disabilities in a multicultural society. *Social Science & Medicine*, 36(5), 615-623. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90058-C](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90058-C)
- Woodcock, S., & I. Hardy. (2017). Beyond the binary: Rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 667-686. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251501>
- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, S., & Kline, M. A. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 321-326. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0289-5>

- Valkonen, S., & Furu, A. C. (2022). Finnish ECEC personnel's views on the challenging nature of promoting social justice: a sustainability research perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2154818>
- Valle, J. W., & Connor, D. J. (2011). *Rethinking disability: A disability studies approach to inclusive practices (A practicalguide)*. McGraw-Hill.
- Yanaç Taylan, F. (2021). *Okul öncesi kaynaştırma ortamlarındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların katılımları ve farklı değişkenlerle ilişkisi* (Tez No. 671320) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yee, S. (2002). Where prejudice, disability and "disabilism" meet. In M.L. Breslin, & S. Yee (Eds). *Disability rights law and policy: International and national perspectives*. Transnational Publishers. <https://dredf.org/news/publications/disability-rights-law-and-policy/where-prejudice-disability-and-disabilism-meet/>
- Yerliyurt, N. S., & Ersoy, M. (2021). Okul öncesi eğitim programı ile ilgili Dergipark'ta yayımlanan makalelerin incelenmesi: 2013-2020. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4104-4153. <https://doi.org/10.26466/opus.866620>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yu, S., & Kim, R. (2023). Limited representation of disability in early childhood classrooms: data from South Korea. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 106-123. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2158355>
- Yu, S., Ostrosky, M. M., Favazza, P. C., & Meyer, L. E. (2016). "Where are the kids like me?" classroom environments that help create a sense of belonging. In T. Catalino & L. E. Meyer (Eds.), *Environment: Promoting meaningful access, participation, and inclusion* (pp. 113-124). (DEC Recommended Practices Monograph Series No. 2). DC: Division for Early Childhood.

EK-A: Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü Örnekleri**Günlük No:** 7**Tarih:** 26.11.2020**Saat:** 20.30**Süre:** 52 dakika**Toplantı Yeri:** Zoom görüşmesi**Görüşülen Kişi:** Bülbin Sucuoğlu-Yıldız Uzuner**Konu:** Görüşme soruları**Görüşülen Konular ve Kararlar**

24 Kasım 2020 tarihinde Bülbin ve Yıldız hocaya son görüşmemize göre düzenlediğim çalışma planı şeklini, araştırma sorularını, araştırmanın amacı, önemi ve problem durumunu ile 10 okul öncesi öğretmeni ile yapmayı planladığımız yarı yapılandırılmış görüşme sorularını gönderdim. Bu görüşmemiz aşağıdaki konularla ilgili oldu.

- Öğretmenlere araştırmaya başlamadan önce bilgi verdiğimiz bölümden temsil edilmenin tanımını çıkararak görüşme sorularına ekledik. Bu görüşme soruları için yeni bir fikir oldu. Öğretmenlerin bu tanımı nasıl bir çerçevede yapacaklarını şimdiden merak etmekteyim.
- Görüşme sorularında yer alan kendini tanııtma sorusuna “mesleki açıdan” ifadesi ekledik. Bu ekleme mantıklı oldu. Öğretmenler benzer çerçevede kendilerini tanıtmış olacaklar. Kısa veya uzun tanıımların da önüne geçmiş oluruz.
- Öğretmenlere görüşme sorularını önceden verebileceğimizi söyledi Yıldız Hoca. Daha öncesinde kaynaklarda önceden görüşme sorularının verilebileceğini okumamıştım. Benim için şaşırtıcı oldu. Ama eğer zengin veri almamızı sağlayacaksa ve görüşmeciyi rahatlatan bir unsur olacaksa son derece anlamlı görünüyor.

- Birkaç soruda doğrudan öğretmenin yaptığını varsaymışız. Bu sorular için geçiş sorusu eklemek mantıklı oldu. Diğer durumda yanlış bilgi elde etmeye gidebilirdi.
- Görüşme sorularının sonuna genel olarak temsil edilmeye ilgili diğer öğretmenlerin neler yaptıklarına ilişkin öğretmenlerin düşüncelerini almak için soru ekledik. Bu soru anlamlı bir soru olabilir. Çünkü meslektaşlarını gözlemine ve onlarla yaptığı çalışmalarını bize aktarabilir.
- Yıldız hoca, görüşmeler bittikten sonra onay almayı transkriptleri beklemeden ses kaydını öğretmenlere dinleterek yapabileceğimizi söyledi. Bu bana çok mantıklı geldi. Transkript sürecinin uzaması ile öğretmenlere ulaşamama sorununun önüne geçmiş oluruz.
- Araştırma soruları, amaç, önem ve problem durumuna ilişkin herhangi bir dönüt olmadı. Sadece öğretmenle yapılacak bir eylem araştırmasına alanın ihtiyacı olduğu vurgusunu artırabilmek üzerine konuştuk. Bunu tezin önem bölümüne eklemek araştırmanın özgün değerini artıracaktır.

Tüm bu düzenlemeleri 30 Kasım pazartesiye kadar Bülbin hocaya göndereceğim. Devamında ilk pilot çalışmamı yapacağım ve Tez İzleme Komitesini planlayacağız.

Günlük No: 35

Tarih: 02.12.2022

Konu: Anket verilerinin toplanması

- Bülbin hoca ile anket sorularını tekrar gözden geçirdik. Birkaç yazım hatası vardı. Onları düzelttim ve Google formu son hale getirdim.
- 1 Ekim itibari ile veri toplamaya başladım. Geri dönüş oranını hesaplayabilmek için kaç öğretmene anket linkini ulaştırdığımı aşağıdaki tabloya kaydettim.

Bölge	Şehir	E-posta Gönderilen Okul Sayısı*	Telefon ile Ulaşılan Anaokulları
İstanbul	İstanbul	79 (17 ilkokul) **	
Batı Marmara	Balıkesir	22	
Ege	İzmir	77 (49 ilkokul) **	
Doğu Marmara	Bursa	65	
Batı Anadolu	Ankara	46	
Akdeniz	Antalya	28	12 okul arandı. 7 okul ile görüşüldü. Hatırlatma yapıldı.
Orta Anadolu	Kayseri	30	
Batı Karadeniz	Samsun	21	
Doğu Karadeniz	Trabzon	14	
Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum	13	13 okul arandı. 4 okul ile görüşüldü. Hatırlatma yapıldı.
Ortadoğu Anadolu	Van	19	13 okul arandı. 4 okul ile görüşüldü. Hatırlatma yapıldı.
Güneydoğu Anadolu	Şanlıurfa	35	21 okul arandı. 8 okul ile görüşüldü. Hatırlatma yapıldı.
Toplam		449	

*Bir hafta sonra hatırlatma e-postası gönderildi.

**Beşten fazla okul öncesi öğretmeni bulunan ilkokullara e-posta gönderildi.

- Kişisel e-posta adresi bulunan 47 öğretmene doğrudan e-posta gönderildi (Farklı bir proje çerçevesinde e-posta adresi bulunan öğretmenler)
- 15 araştırma görevlisi ve 14 öğretmenden doğrudan destek istendi. Tanıdıkları öğretmenlere anketi ulaştırdılar. Varsa proje gruplarında paylaşılar (500 öğretmen)
- Ankara üniversitesi ve ODTÜ mezun gruplarında paylaşıldı (Ortalama 500 öğretmen)
- Telegram grupları (1510 katılımcısı olan dört gruba haftada bir gün mesaj gönderildi)

- Facebook grupları (2346 katılımcı olan dört okul öncesi öğretmeni grubuna post atıldı. Post her hafta güncellendi).
- Okullara gönderilen e-postalar ile 1457 öğretmene bağlantı ulaştırıldı.
- Erzurum'un Oltu ilçesinde bir okul müdürü ile anket linkinin gönderimi hakkında konuştum. Kendisi ona gönderdiğim e-postayı gördüğünü ancak okullarında son 7-8 yıldır özel gereksinimi olan çocuk olmadığını ve bu nedenle öğretmenlerin çocuklarla çalışmadığını ifade etti. Ben okullarında çocuk olmama nedenini sordum. Oltu ilçesine bir özel eğitim anaokulu açılmış. Aileler, çocuklarının daha iyi eğitim aldıklarını düşündükleri için bu okula gönderiyorlarmış. Bu nedenle sınıflarda özel gereksinimi olan çocuk bulunmuyormuş. Erzurum genelinde böyle bir yaklaşım olduğunu söyledi.
- Şanlıurfa'da öğretmenlere ulaşmakta çok zorluk yaşadım. Sayı oldukça düşük kaldı. Ben de okulları aramaya başladım. Görüştüğüm okul yetkilileri, okullarda özel gereksinimli olan çocuk sayısının çok az olduğunu dile getirdi. Çocukların genellikle eğitim dışında olduklarını bildirdi. Çocuk olsa dahi öğretmenler genellikle meslekte ilk yıllarında oldukları için özel gereksinimli olan çocukla çalışan öğretmen sayısının az olduğunu ifade ettiler. Daha sonra Şanlıurfa'da çalışan bir arkadaşım ile daha görüştim. O da benzer şeyleri söyledi. Urfa bu anlamda beni çok zorladı.
- Veri toplamakta zorlandığım bir diğer şehir ise İzmir oldu. Her ne kadar bu şehirden birilerine ulaşmaya çalışsam da sayı çok az arttı. Bu durumu Bülbin hocaya söyledim. O da İzmir'de çalışan Dolunay Hocadan destek istedi. Kendisine e-posta gönderdim. Ancak herhangi bir dönüş olmadı. İzmir'den ankete yanıt veren öğretmen sayısı yavaş yavaş arttı. Ancak bu artışın nedeni, Dolunay Hoca mı yoksa benim ulaştığım kişiler mi emin değilim.
- Anket linkini gönderdiğim öğretmenlerin sayılarını mümkün olduğu kadar yukarıda gösterdiğim gibi kaydettim. Ancak geri dönüş oranını nasıl hesaplayacağımdan emin

değilim. Çünkü ankete erişen öğretmen ile anketi tamamlayan öğretmen sayısı farklı. Bu nedenle nu konuyu Bülbin hocaya soracağım.

- Anketin en sonuna öğretmenlere ankete ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmaları için bir bölüm eklemiştım. Öğretmenlerden o bölüme yazan çok fazla öğretmen oldu. Birkaç öğretmen anketin uzun olduğunu dile getirirse de dönüşler çok olumluydu. Öğretmenler, böyle bir konunun önemi üzerinde duruyorlar. Zaman zaman burayı okuyorum. Ancak henüz detaylı inceleme fırsatım olmadı. Ara ara burada yazanları Bülbin Hoca ile de paylaşıyorum. Tartışma da öğretmenlerin görüşlerine de yer verelim dedi. Son olarak bir öğretmenden de ankete ilişkin bir e-posta aldım. E-postada anketin öneminden ve kendisindeki farkındalığı artırdığından söz ediyordu. Tüm bunlar ile anketin bulguları bir araya geldiğinde nasıl bir şey ortaya çıkacak çok merak ediyorum.
- Bülbin hoca ile 26.10.2022 tarihinde kısa bir toplantı yaptık. Bu toplantıda hocaya 260 kadar öğretmene ulaştığımı söyledim. Artık geri dönüşler de son derece azalmıştı. Hoca bu sayının artık yeterli olduğunu, veri toplama sürecini tamamlamamızı söyledi.
- Anket verilerinin toplanma sürecini 30.11.2022 tarihinde tamamladım. 382 hedef sayıma tam olarak ulaşamadım. 468 öğretmen forma erişim sağladı. Ancak bunlardan 271'i anketi tamamlamıştı. Özel gereksinimli çocukla çalışan öğretmen oranı forma erişenlerin neredeyse yarısı kadardı. Bu 271 öğretmenden ikisi meslek lisesi, biri ortaokul, ikisi özel anaokulu, biri özel eğitim anaokulu, biri özel eğitim ve rehabilitasyon öğretmenidir.

Yani toplam yedi öğretmen, hedef örneklem dışında kaldı. Bu nedenle analizlere geriye kalan 264 öğretmenin verisi dâhil edilecek.

EK-B: Özel Gereksinimli Çocukların Temsiliyeti Anketi (ÖGEÇTA)

Birinci Bölüm: Sınıfın Çevresel Özellikleri

1. Sınıfınızda bireysel farklılıkları yansıtan araç-gereç veya materyal var mı?
 - a. Evet
 - b. Hayır
- 1.1. Yanıtınız evet ise, sınıfınızda aşağıdaki bireysel farklılıkları yansıtan araç-gereç ve materyallerden hangileri bulunuyor? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)
 - a. Farklı ten rengi olan bebek / kukla
 - b. Farklı cinsiyette bebek / kukla
 - c. Farklı kültürlerin / ülkelerin giysileri / kostümleri
 - d. Numaralı / dereceli gözlükler
 - e. Baston
 - f. Koltuk değneği
 - g. Yürüteç
 - h. Kolu / bacağı olmayan bebek / kukla
 - i. İşaret dili görselleri
 - j. Braille alfabesi görselleri
 - k. Diğer (Belirtiniz)
- 1.2. Yanıtınız hayır ise, sınıfınızda bu tür materyallerin olmamasının nedenleri sizce nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)
 - a. Bireysel farklılıkları yansıtan materyalleri nasıl seçeceğimi bilmiyorum
 - b. Materyal temininde maddi zorluklar yaşıyorum
 - c. Bireysel farklılıkları yansıtan materyalleri nereden temin edeceğimi bilmiyorum
 - d. Bireysel farklılıkları yansıtan materyallerin neden önemli olduğunu bilmiyorum
 - e. Bireysel farklılıkları yansıtan materyallerin sınıfta bulunmasının gerekli olmadığını düşünüyorum
 - f. Diğer (Belirtiniz)

2. Sınıfınızda bireysel farklılıkları konu alan çocuk kitapları var mı?

- a. Evet
- b. Hayır

2.1. Yanıtınız evet ise, bu kitaplarda yer alan özel gereksinimi karakterlerin yetersizliklerini işaretleyiniz (Birden fazla seçenek işaretlenebilir).

- a. Öğrenme güçlüğü
- b. Öfke problemleri
- c. Utangaç
- d. Albino
- e. Fiziksel yetersizlik
- f. Görme yetersizliği
- g. İşitme yetersizliği
- h. Hiperaktivite
- i. Otizm spektrum bozukluğu
- j. Duygusal ve davranışsal bozukluklar
- k. Zihinsel yetersizlik (Down Sendromu, serebral palsi, vb. nedenlerle)
- l. Kitaptaki karakterlerin hepsinden farklı özelliğe sahip karakter (Belirtiniz).
- m. Diğer (Belirtiniz)

2.2. Yanıtınız hayır ise, sınıfınızda bireysel farklılıkları konu alan çocuk kitaplarının olmamasının nedenleri sizce nelerdir? Yazınız.

Özel Gereksinimli Çocukların Temsiliyeti Anketinin tamamına ulaşmak için araştırmacı ile iletişime geçiniz.

EK-C: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 14/01/2022
Sayı: E-35853172-300-00001976778
00001976778



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001976778
Konu : Naciye ÖZTÜRK (Etik Komisyon İzni)

14.01.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 29.12.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001943661 sayılı yazımız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bütünleşik Doktora Programı öğrencisi Naciye ÖZTÜRK'ün Prof. Dr. Nimet Bülbün SUCUOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Sınıflarında Özel Gereksinimli Çocukların Temsil Edilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Ocak 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-Ç: Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı İzin Bildirimi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Tarih: 23/05/2022
Sayı B.-605.01-00002198751
00002198751

Sayı : E-70297673-605.01-50135810
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Naciye ÖZTÜRK)

23.05.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Hacettepe Üniversitesi'nin 06/04/2022 tarihli ve 00002121606 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 Sayılı Araştırma Uygulama izinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Hacettepe Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Naciye ÖZTÜRK'ün , Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Sınıflarında Özel Gereksinimli Çocukların Temsil Edilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu araştırma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazısı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen yer alan mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Tuncay MORKOÇ
Bakan a.
Temel Eğitim Genel Müdürü

Ekler: Mühürlü Formlar

Dağıtım:
Gereği :
Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:
İstanbul, Balıkesir, İzmir, Bursa, Ankara Antalya,
Kayseri, Samsun, Trabzon, Erzurum, Van ve
Şanlıurfa Valiliğine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

27/12/2023

(İmza)

Naciye ÖZTÜRK

EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

27/12/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Okul Öncesi Sınıflarında Özel Gereksinimli Çocukların Temsil Edilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
22/12/2023	258	407410	01/12/2023	%3	2263844643

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Naciye ÖZTÜRK

Öğrenci No.: N16364670

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. N. Bülbin SUCUOĞLU, İmza)

EK-F: Dissertation Originality Report

27/12/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Main Education

Thesis Title: Representation of Children with Special Needs in Preschool Classroom: A Mixed Methods Research

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
22/12/2023	258	407410	01/12/2023	3%	2263844643

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Naciye ÖZTÜRK

Student No.: N16364670

Department: Primary Education

Program: Early Childhood Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Prof. Dr. N. Bülbin SUCUOĞLU, Signature)

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

27/12/2023

(imza)

Naciye ÖZTÜRK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

