KAPSAYICI EĞİTİMDE ÇOCUK DANIŞMA GRUBU İLE TAM KATILIMIN DESTEKLENMESİ SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Zeycan ÖZDAN

Eskişehir 2024

KAPSAYICI EĞİTİMDE ÇOCUK DANIŞMA GRUBU İLE TAM KATILIMIN DESTEKLENMESİ SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Zeycan ÖZDAN

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

(İkinci Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR)

Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

.....’nın“.....
…….....” başlıklı tezi .../.../20.. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca, ... Anabilim/Anasanat dalında Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı Adı Soyadı İmza

Üye (Tez Danışmanı) : .....

Üye : ....

Üye : ....

Üye : ....

Üye : ....

.....

. Enstitü Müdürü

ÖZET

KAPSAYICI EĞİTİMDE ÇOCUK DANIŞMA GRUBU İLE TAM KATILIMIN DESTEKLENMESİNİN İNCELENMESİ

Zeycan ÖZDAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2024

Danışman: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

(İkinci Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR)

Bu çalışmada, Çocuk Danışma Grubu (ÇDG) üyelerinin araştırma becerilerini geliştirme, böylece kendilerini ifade etme ve kapsayıcı bir ortamda tam katılım için öneriler oluşturma sürecini incelemek üzere katılımlı eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, her bir öğrenci için cinsiyet, din, dil, engel ve ırk ayrımı yapılmaksızın farklılıklar 'çeşitlilik' olarak kabul edilmiştir. Böylece araştırmanın katılımcıları; birbirinden farklı nedenlerle ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalan ortaokul öğrencilerinden bir araya gelen ÇDG üyeleri, bu üyelerin akranları ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Üyelerin bilimsel araştırma becerileri kazanmaları hedeflenirken, aynı zamanda üyelerin deneyimlerini ve kapsayıcı çözüm önerilerini ortaya çıkarmak için katılımlı veri teknikleri kullanılmıştır. Kapsayıcı eğitim ortamına ilişkin tam katılım için kendi deneyimlerinden yola çıkarak yaratıcı öneriler sunmuşlardır. Bulgularda üç temel sonuç ortaya çıkmıştır: (1) Çocukların tam katılımını sağlamak için diyalog temelli ilişki geliştirmek temel bir gerekliliktir; (2) Çocukların aidiyet duymaları için otoritenin silikleşmesi ve kendi deneyimlerini keşfetmelerinin desteklenmesi, yaşadıkları sorunlara çözüm bulmalarını sağlamaktadır; (3) Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki teorik anlayışları ile otoriteyi koruma ve düzeni sağlama istekleri arasındaki karmaşık bağlantıların dikkate alınmaması, çocuk katılımı ve kapsayıcı eğitimin önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Bu çalışma nihai olarak çocukların özne olmaları kendi kararlarını almalarını ve tam katılım gösterdikleri diyalog temelli kapsayıcı ortama vurgu yapmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk katılımı, Katılımlı eylem araştırması, Kapsayıcı eğitim, Çocukların özne olması, Yetkinlik Yaklaşımı

ABSTRACT

EXAMINING THE PROMOTION OF FULL PARTICIPATION THROUGH CHILD ADVISORY GROUP IN INCLUSIVE EDUCATION

Zeycan ÖZDAN

Departmant of Special Education, Deparment of Education of Mentally Disabled People

Anadolu University, Graduate School of Education Institute, July 2024

Supervisor: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

(Co-Supervisor: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR)

This study employs the participatory action research method to examine the process by which members of the Child Advisory Group (CAG) develop research skills, thereby expressing themselves and formulating recommendations for full participation in an inclusive environment. In this study, the term "diversity" is used to describe the range of differences among students, including those related to gender, religion, language, disability, and race. Thus, the participants of the study consisted of the members of the CAG who came together from primary school students who were exposed to discrimination and exclusion for different reasons, their peers and teachers. Research training was provided to CAG members. Participatory data techniques were used to reveal members' experiences and inclusive solution proposals, while aiming for members to gain research skills. The children provided recommendations for full participation in an inclusive educational setting, offering creative and distinctive suggestions informed by their personal experiences. In accordance with the requests of the members, the suggestions were presented to the teaching staff, and their opinions were duly considered. The findings revealed that the children were the subjects of the study, the researcher was reflective, the members made free decisions and the journey of changes in the learning environment together. Three main conclusions emerged from the findings: (1) It is essential to establish dialogue-based relationships with children in order to guarantee their full and active participation; (2) The blurring of authority enabled children to discover their own experiences and feel a sense of belonging to the group, while supporting them to find solutions to the problems they experienced; (3) A lack of consideration for the intricate connections between educators' theoretical understanding of children's rights and inclusive education, and their aspirations to uphold authority and maintain order, represents a significant barrier to child

participation and inclusive education. The main conclusion of the study emphasizes the dialogue-based inclusive and democratic environment created through collaboration, in which children can fully participate in order to become subjects, make their own decisions and take action.

Key Words: Children participation, Participatory action reseach, Inclusive education, Children as subject, Capability Approach

ÖNSÖZ

Çocuk Danışma Grubu üyelerine ve onların nezdinde tüm çocuklara içtenlikle teşekkür ederim. "*Bir ip bağlarım ve ben çözerim*" dedi… Altı çocuğun sesi olan bu çalışmanın, bütün çocukların seslerinin duyulmasına katkı sağlaması umuduyla…

Berdüş ve Bilge'ye

Zeycan ÖZDAN

Eskişehir, 2024

22/07/2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel intihal tespit programı'yla" tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Zeycan ÖZDAN

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI……...i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI……..ii

ÖZET……...iii

ABSTRACT……iv

ÖNSÖZ……....vi

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ ……..vii

TABLOLAR DİZİNİ……...xiii

ŞEKİLLER DİZİNİ…….....xv

GÖRSELLER DİZİNİ…….……...xvii

KISALTMALAR DİZİNİ……..…….....xviii

1. GİRİŞ 1

1.1. Kapsayıcı Eğitim 2

1.1.1. Kapsayıcı pedagoji 4

1.2. Yetkinlik Yaklaşımı 9

1.2.1. Yetkinlik Yaklaşımı bağlamında kapsayıcı eğitim 12

1.3. Çocuk Danışma Grubu ve Aktif Araştırmacı Olarak Çocuk 14

1.3.1 Çocuk hakları ve çocukların özne olmalarının önemi..... 15

1.3.2. Çocuk katılımı ve katılım seviyeleri 16

1.3.3. Çocuk katılımlı eylem araştırmaları 22

1.3.5. Çocuk katılımlı bilimsel araştırma eğitimi ve ilgili araştırmalar..... 28

1.4. Alanyazın Özeti 33

1.5. Araştırmanın Amacı 34

1.6. Araştırmanın Önemi 35

1.7. Sınırlılıklar 36

2. YÖNTEM 37

2.1. Araştırma Deseni 37

2.2. Katılımcılar 38

2.2.1. Araştırmacı 40

2.2.2. Geçerlilik komitesi üyeleri 41

2.2.3. ÇDG katılımcıları 42

2.2.4. ÇDG üyelerinin veri topladığı katılımcılar 44

2.2.5. Öğretmenler 45

2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam 45

2.4. Veri Toplama Teknikleri 46

2.4.1. Görsel materyaller 47

2.4.2. Gözlem 50

2.4.3. Odak grup görüşmeleri (OGG) 50

2.4.4. Yarı yapılandırılmış görüşmeler (YYG) 51

2.4.5. Dokümanlar 52

2.4.6. Araştırmacı günlüğü 53

2.5. Eylem Araştırması Süreci 53

2.5.1. Ön hazırlık (02 Mart 2020-08 Haziran 2022) 54

2.5.2. Uygulama öncesi hazırlık (08 Haziran 2022- 24 Şubat 2023) 56

2.5.3. Uygulamaya hazırlık (24 Şubat 2023- 28 Mart 2023)..... 57

2.5.4. Uygulama aşaması (29 Mart-9 Haziran 2023) 58

2.6. Veri Analizleri..... 58

2.7. İnandırıcılık ve Sağlamlık..... 59

2.8. Araştırma Etiği 60

3. BULGULAR..... 61

3.1. Birinci Aşama ÇDG Eğitimleri (Çıraklık) 62

3.1.1. ÇDG üyeleri güçlendirme oturumu 29 Mart 2023 62

3.1.2. Birinci konu: bilimsel araştırma nedir? 5 Nisan 2023 67

3.1.3. İkinci Konu: bilimsel araştırma sürecinde sistematik, şüpheci ve etik olmak 7/12 Nisan 2023 73

3.1.4. Üçüncü Konu: veri toplama teknikleri görüşme türleri 12/13/14 Nisan 2023 80

3.1.5. Dördüncü Konu: veri toplama teknikleri gözlem ve görsel materyaller 13/26 Nisan 2023..... 88

3.2. İkinci Aşama ÇDG Üyelerinin Veri Teknikleri ve Katılımcıları Belirlemesi (Kalfalık)..... 95

3.2.1. Beşinci konu: katılımcı ve veri tekniklerine karar verme 27 Nisan 2023..... 96

3.2.2. ÇDG üyelerin veri tekniklerini oluşturması 27 Nisan-10 Mayıs 2023 99

3.3. Üçüncü Aşama: ÇDG Üyelerinin Veri Toplaması (Ustalık)..... 119

3.3.1. Üyelerin gözlemleri 4-31 Mayıs 2023 119

3.3.2. Üyelerin görüşmeleri 11/ 17 ve 31 Mayıs..... 121

3.3.3. Üyelerin edindikleri görsel materyallere ilişkin bulguları (18-31 Mayıs 2023) 123

3.3.4. Özdeğerlendirme 124

3.4. Dördüncü Aşama: İzleme ve Değerlendirme 127

3.4.1. ÇDG üyelerinin ustalık yolculuklarını değerlendirmesi 128

3.4.2. Öğretmenlerin ÇDG üyelerinin kapsayıcı önerilerini değerlendirmesi 133

3.4.3. Final 145

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 146

4.1. Tartışma 146

4.1.1. ÇDG üyelerinin ve araştırmacının yolculuklarının değerlendirilmesi 146

4.1.2. Öğretmenlerin görüşlerinin alanyazınla tartışılması 154

4.2. Sonuç 157

4.3. Öneriler 159

4.4. Sonsöz 161

KAYNAKÇA 165

EKLER 184

ÖZGEÇMİŞ 195

TABLO DİZİNİ

Tablo 1.1. Kapsayıcı pedagoji yaklaşımı 5
Tablo 1.2. Çocuk katılım merdiveni 19
Tablo 1.3. Çocukların araştırmalardaki süre gelen katılım seviyeleri ve rollerinin ilişkisi 21
Tablo 1.4. Çocukların yürüttüğü eylem projelerinin bileşenler 24
Tablo 1.5. Çocuklarla eylem araştırması yürütmenin önemine ilişkin özet..... 27
Tablo 1.6. Alanyazın tartışmasının özeti..... 34
Tablo 2.1. Araştırmacı ve katılımcı rolleri..... 41
Tablo 2.2. Çalışmanın araştırma sürecine destek sunan ekipler 42
Tablo 2.3. Öğretmen katılımcıların bilgileri 45
Tablo 2.4. Araştırmanın gerçekleştiği yerler..... 45
Tablo 2.5. Veri toplama tekniklerinin araştırma sorusuna göre dağılımları 46
Tablo 2.6. Elmas sıralama veri tekniği ifadeleri 48
Tablo 2.7. ÇDG üyelerinin gözlem verileri 50
Tablo 2.8. Odak grup görüşmeleri 51
Tablo 2.9. Araştırmacının gerçekleştirdiği YYG..... 51
Tablo 2.10. ÇDG üyelerinin akranlarıyla gerçekleştirdiği YYG 52
Tablo 3.1.Güçlendirme oturum çerçevesi 62
Tablo 3.2. Birinci konunun çerçevesi 67
Tablo 3.3. ÇDG üyelerinin birinci konu anlatımında yer alan bazı yanıtları..... 68
Tablo 3.4. Elmas sıralama ifadelerinin katılımcıların önem sırasına göre puanlamaları73
Tablo 3.5. İkinci konunun çerçevesi 74
Tablo 3.6. ÇDG üyelerinin ikinci konu anlatımında yer alan bazı yanıtları 75
Tablo 3.7. (Devam) ÇDG üyelerinin ikinci konu anlatımında yer alan bazı yanıtları... 76
Tablo 3.8. Üçüncü konunun çerçevesi 80
Tablo 3.9. ÇDG üyelerinin üçüncü konu anlatımında yer alan bazı yanıtları..... 82
Tablo 3.10. (Devam) ÇDG üyelerinin üçüncü konu anlatımında yer alan bazı yanıtları 83
Tablo 3.11. Dördüncü konunun çerçevesi..... 88
Tablo 3.12. ÇDG üyelerinin dördüncü konu anlatımında yer alan bazı yanıtlar 90

Tablo 3.13.(Devam) ÇDG üyelerinin dördüncü konu anlatımında yer alan bazı yanıtlar 91
Tablo 3.14. Beşinci konunun çerçevesi..... 96
Tablo 3.15. ÇDG Üyelerinin beşinci konu anlatımında yer alan bazı yanıtları..... 97
Tablo 3.16. 7AÖ3, 6AÖ2 ve 6AÖ3'ün görüşme soruları..... 101

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.2. *İşlevleri Etkileyen Faktörler* 14
Şekil 1.3. *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi12. Maddenin Kavramsallaştırılması* 18
Şekil 2.1. *Sarmal Eylem Araştırması Modeli* 38
Şekil 2.2. *ÇDG Üyelerinin Veri Topladığı Katılımcılar* 44
Şekil 2.3. *Elmas Sıralama Şablonu* 47
Şekil 2.5. Eylem Araştırması Süreci 54
Şekil 2.6. *ÇDG Eğitiminin Planlama Adımları* 56
Şekil 2.7. Sistematik Analitik Analiz Süreci 58
Şekil 2.8. *Veri Kodlama Süreci* 59
Şekil 3.1. *Bulguların Aşamaları* 61
Şekil 3.2.*Güçlendirme Oturumu Temaları* 65
Şekil 3.3. *Araştırmacının Güçlendirme Oturumunda Pedagojik Yaklaşımı* 66
Şekil 3.4. *Birinci Konu Temaları* 71
Şekil 3.5. *Araştırmacının Birinci Konuda Pedagojik Yaklaşımı* 72
Şekil 3.6. *İkinci Konu Temaları* 78
Şekil 3.7. *Araştırmacının İkinci Konuda Pedagojik Yaklaşımı* 80
Şekil 3.8. *Üçüncü Konu Temaları* 85
Şekil 3.9. *Araştırmacının Üçüncü Konuda Pedagojik Yaklaşımı* 86
Şekil 3.10. *ÇDG Üyelerinin Hayalindeki Okula İlişkin Temalar* 87
Şekil 3.11. *Dördüncü Konu Temaları* 93
Şekil 3.12. *Araştırmacının Dördüncü Konu Pedagojik Yaklaşımı* 94
Şekil 3.13. *Vignette Hikayelerden Oluşan Temalar* 95
Şekil 3.14. *Araştırmacının Beşinci Konuda Pedagojik Yaklaşımı* 98
Şekil 3.15. *Üyelerin ve Grubun Bireysel Değerlendirilmesi* 99
Şekil 3.16. *ÇDG Üyelerinin Karar Verdikleri Veri Teknikleri* 100
Şekil 3.17. *Gözlem Verisinin Detayları* 105
Şekil 3.18. *Fotoğraf Verisinin Detayları* 108
Şekil 3.19. *Araştırmacının İkinci Aşamada Pedagojik Yaklaşımı* 113
Şekil 3.20. *Ev Gibi Okul yapılandırılmamış OGG* 119
Şekil 3.21. *ÇDG Üyelerin Akranlarından Kapsayıcı Çözümler* 122
Şekil 3.22. *(Devam) ÇDG Üyelerin Akranlarından Kapsayıcı Çözümler* 122
Şekil 3.23. *(Devam) ÇDG Üyelerin Akranlarından Kapsayıcı Çözümler* 122
Şekil 3.24. Üçüncü Aşamada *Grup ve Bireysel Değerlendirilmesinden elde edilen temalar* 127
Şekil 3.25. *ÇDG duygu ve düşünceleri* 129
Şekil 3.26. *ÇDG Üyelerinin Veri Toplama Sürecindeki Deneyimleri* 129
Şekil 3.27. *Üyelerin Ustalık Yolculuklarındaki Unutamadıkları Zamanlar* 129
Şekil 3.28. *Üyelerin Ustalık Yolculuklarında Hoşamdıkları Eylemler* 130
Şekil 3.29. *Üyelerin Ustalık yolculuğunda zorlandıkları anlara ilişkin deneyimleri* 130
Şekil 3.30. *Üyelerin Ustalık Yolculuklarındaki Öğrenmeye İlişkin Deneyimleri* 131

Şekil 3.31. *Üyelerin Çalışmaya İlişkin Geri Bildirimleri* 131
Şekil 3.32. *Dışlanan Ayrımcılığa Uğrayan Bir Öğrenci İçin Akranlarına Öneriler* ... 132
Şekil 3.33. *Dışlanan Ayrımcılığa Uğrayan Öğrenci için Öğretmenlere Öneriler?* 132
Şekil 3.34. *ÇDG Üyelerinin Yolculuklarının Değerlendirmesi (Bütüncül Analizi)* 133
Şekil 3.35. *Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşler* 134
Şekil 3.36. Çocuk Haklarına İlişkin Görüşler..... 135
Şekil 3.37. *Çocuğun Söz Hakkının Önemi*..... 137
Şekil 3.38. *Katılımı Arttırmaya İlişkin Görüşler* 139
Şekil 3.39. *Öğrenme Çeşitliliği için Mevcut Uygulamalar ve Öneriler* 141
Şekil 3.40. *Çocukların okulda söz hakları konusunda komisyon raporuna ilişkin öneriler* 142
Şekil 3.41. *Öğretmenlerin Bakış Açılarının Genel Değerlendirilmesi*..... 142

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 1.1. *Evrensel Tasarıma İlişkin Karikatür* 8
Görsel 2.2. *Araştırmacının bilgisayarına yapıştırılan not* 53
Görsel 3.1. *ÇDG Üyelerinin Ortak Kararları* 63
Görsel 3.2. *Elmas Sıralama Etkinliği 7AÖ3 Örneği* 69
Görsel 3.3. *Öğrencilerin Kek Yapma Etkinliği Görselleri* 74
Görsel 3.4. *ÇDG Üyelerinin Veri Tekniklerini ve Katılımcıları Belirleme Çalışmaları* 95
Görsel 3.5. *7AÖ1'in Defterine Not Aldığı Araştırma Sorusu* 101
Görsel 3.6. *6AÖ1'nin defterine not aldığı sorular* 102
Görsel 3.7. *7AÖ2'nin defterine not aldığı sorular* 102
Görsel 3.8. *Vücut Haritalama Verisinin Planlanması* 109
Görsel 3.9. *Elmas Sıralama Verisinin Planlanması* 110
Görsel 3.10. *7AÖ1'in defterine yolculuk sürecinde aldığı notlar* 115
Görsel 3.11. *7AÖ3Tasviriyle Araştırmacının 'Ev Gibi Okul' Çizimi* 118
Görsel 3.12. *7AÖ2'nin Gözlem Notu 1* 120
Görsel 3.13. *7AÖ2'nin Gözlem Notu 2* 120
Görsel 3.14. *7AÖ1'in Gözlem Notları 2* 121
Görsel 3.15. *Vücut Haritalama Etkinliği* 123
Görsel 3.16. *Güvenli Bölge Etkinliği* 124
Görsel 3.17. *Üyelerle Yolculuğun Kutlanması* 145

KISALTMALAR DİZİNİ

AG	**:**Araştırmacı Günlüğü
BMÇHS	**:**Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi
ÇDG	**:**Çocuk Danışma Grubu
E1	**:**Ekip 1
E2	**:**Ekip 2
E3	**:**Ekip 3
KEA	**:**Katılımlı Eylem Araştırması
OGG	**:**Odak Grup Görüşmesi
SN	**:**Saha Notları
SK	**:**Ses Kayıtları
TD1	**:**Birinci Tez Danışmanı
TD2	**:**İkinci Tez Danışmanı
TİK	**:**Tez İzleme Komitesi
WA	**:**WhatsApp
YYG	**:**Yarı Yapılandırılmış Görüşme

1. GİRİŞ

Eğitime aktif katılım, öğrencilerin fiziksel olarak sınıfta bulunmalarınında ötesinde, okula aidiyet hissetmelerini, eğitim fırsatlarından yararlanmalarını, sosyal etkileşim içinde olmalarını, süreçte karar almalarını ve kendilerini ifade edebilmelerini içermektedir (Bergmark ve Westman, 2018). Florian ve Beaton (2018), genel eğitim okullarına dahil edilen birçok öğrenciye, aktif katılım için gereken imkan ve özgürlüğün sunulmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin aktif katılımının önündeki en temel engel ise, gereksinimleri doğrultusunda kapsayıcı ve yanıtlayıcı bir ortamın onlara sunulmamasıdır.

Çocukların öğrenme ortamlarında ve karar alma süreçlerinde söz söyleme hakkını kullanmaları olarak tanımlanan eğitime aktif katılım (Booth ve Ainscow, 2002), kapsayıcı eğitim kavramı ile örtüşmektedir. Kapsayıcı eğitim, kavramının bir çok ülke tarafından kabul edildiği Salamanca Bildirgesinde (UNESCO, 1994, s.7) '*Her çocuk, mümkün olduğunca, sahip oldukları zorluklardan ve farklılıklardan bağımsız olarak birlikte öğrenmelidir. Kapsayıcı okullar, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını kabul ederek bu ihtiyaçlara yanıt oluşturmalıdır'* ifadesi ile öğrencilerin eğitime aktif katılımı savunulmaktadır. Florian (2007), bazı öğrencilerin sadece eğitim kaynaklarına ve desteklere erişimlerini sağlamanın yeterli olmadığını aynı zamanda bütün öğrencilerin bilgiyi öğrenme yollarını, kültürlerini, inanışlarını, değerlerini, güçlü yanlarını ve karakteristik özelliklerini göz önünde bulundurarak eğitim pedagojisinin ve müfredatının herkes için genişletilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çeşitliliğin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde uygulamaların düzenlenmesi kapsayıcı eğitim ortamının oluşturulması için gereklidir. Ancak bireylerin çeşitliliklerinin ve deneyimlerinin farklı olması, norm temelli bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, bu durum bireylerin özelliklerini kategorize etme ve hiyerarşik olarak tanımlama alışkanlığına yol açabilmektedir. Bu da ayrımcılık ve dışlanma sorunlarını gündeme getirebilmektedir. Söz konusu ayrımcılık ve dışlanmanın önlenmesi, eğitim politikalarında ve uygulamalarında değişiklik talebini doğurmaktadır (Graham, 2020). Bu paradigma dönüşümü sürecinde, sadece ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalan gruba odaklanmak ve çözüm arayışında olmak yeni bir mağduriyet doğuracaktır (Graham, 2020). Bu doğrultuda, adil ve kapsayıcı bir ortam yaratmak için, sadece bazılarını içeren

anlayış yerine herkes için adaleti öngören bir yaklaşımın benimsenmesinin kritik önemine vurgu yapılmıştır (Terzi, 2005).

Bu çalışmada, adil eğitim sürecinin incelenmesi için konunun öznelerinin katılımı ile gerçekleştirilecek metodoloji benimsenmiştir. Her bir bireyin deneyimlerini, çözüm önerilerini ve kendileri ile ilgili kararları ifade edebildikleri özgür, demokratik ve kapsayıcı bir sürece odaklanılmıştır. Nitekim kapsayıcı eğitimin varılacak bir noktadan ziyade bir süreç olarak ifade edilmiştir (Runswick-Cole, 2011). Kapsayıcı eğitim bütün öğrencilerin öğrenme çeşitliliğini kabul eden ve her öğrenciye yanıt verme süreci (Ainscow, 2020; Booth ve Ainscow, 2002) olarak değerlendirildiği için, bu çalışma kapsamında 'engelli' ve 'yetersizlik' kavramlarının kullanımı yerine 'çeşitlilik' *diversity* kavramı tercih edilmiştir. Kapsayıcı eğitim her ne kadar alanyazında 'özel eğitimin' sahiplendiği bir mevzu olarak görülse de, temelde bütün öğrencilerin öğrenme çeşitliliğini kabul eden ve her bir öğrenciye yanıt veren bir süreçtir (Ainscow, 2020; Booth ve Ainscow, 2002).

1.1. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin 1900'lü yıllarda uluslararası tanınırlığa sahip olmasına ve birçok ülkede kapsayıcı eğitim sistemlerini geliştirmeye yönelik reformlar teşvik edilmesine (OECD, 2015) rağmen kapsayıcılığın anlamı net değildir ve rolünün belirsizliği devam etmektedir (Black Hawkins, 2014; Graham, 2020). Kapsayıcı eğitim için mihenk taşı olarak kabul edilen 92 ülke temsilcisinin katılımıyla gerçekleştirilmiş konferansta yayınlanan Salamanca Bildirgesi'nde (UNESCO, 1994), herkes için eğitime vurgu yapılarak, hiçbir öğrenci ayırt edilmeksizin bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilecek ortamların yaratılması adına ülkelere yasal düzenlemeler yapmaları çağrısında bulunulmuştur. Ancak, kapsayıcı eğitim kaynaştırma eğitiminin gölgesinde kalmış ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının tam olarak anlaşılmasına engel olmuştur (Graham, 2020; Wilson, 2000).

Kaynaştırma eğitimi ve kapsayıcı eğitim kavram olarak hem yasa ve yönetmeliklerde hem de akademik çalışmalarda birbirlerinin yerlerine kullanılması sebebiyle kapsayıcılık adına yanlış pratiklerin ortaya çıktığı bilinmektedir (Armstrong D., Armstrong, A., ve Spandagou, 2011). Kapsayıcı eğitimin özel eğitimle anılması ve 'özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte aynı haklardan yararlanmak adına

genel eğitim okullarında eğitim alabilmesi' şeklindeki (Opertti, Walker ve Zhang 2014) tanımlar birçok yönden bütün öğrenciler açısından adaletsiz olarak değerlendirilmektedir (Slee, 2001). Kapsayıcılıkla ilgili tanım içerisindeki özel eğitime yapılan vurgu, kapsayıcı uygulamalardan uzaklaşmaya ve geçmiş yıllarda yaşanılan dışlanmanın önlenmesi yerine perçinlenmesine sebep olduğu ifade edilmektedir (Black-Hawkins, 2014).

Dünya alanyazında olduğu gibi ülkemizde de kapsayıcı eğitimin özel eğitim ile ilişkilendirilmesi ve ayrıştırmadan kapsayıcılığa olan serüven göz ardı edilemez. Kapsayıcılığın özel eğitimle anılması, kapsayıcı eğitimin doğuşunda en önemli etkenlerden biri olduğu ve bu ilişkinin anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu değişen paradigmanın daha iyi anlaşılması için Gürgür (2019) tarihsel süreci ele alarak dünyadaki ve ülkemizdeki değişimden bahsetmektedir. Gürgür (2019, s. 5) tarihsel süreçten ve alanyazında yer alan karmaşıklıktan bahsederken, geniş bir yelpazeyle sunduğu bakış açısı dünya alanyazınla örtüşmekte ve kapsayıcı eğitime açıklık getirmektedir: '… kapsayıcı eğitimin; dışlanma baskısını deneyimlemiş tüm öğrencilere, tüm eğitim sistemi politikalarında ve süreçlerine odaklanmasının söz konusu olduğu' anlayışının benimsenmesi dolayısıyla, sadece özel gereksinimi olduğu iddiası ile öğrencilerin tıbbi ve eğitsel tanı almaları ve bireyselleştirilmiş eğitim planı ile müfredatta, öğrenmede, öğretimde özel uyarlamalar yapılarak genel eğitim sınıflarında eğitim almalarına ilişkin iş ve işleyişin tanı alan bireylerin ayrımcılığa uğramasını devam ettirdiği düşünülmektedir (Florian, 2007). Black-Hawkings (2014), tek bir öğrenciye odaklanarak sınıf içi ve sınıf dışı destek sunmayı öğrencinin etiketlenmesine yol açması sebebiyle kapsayıcı uygulamalardan uzak olarak değerlendirmektedir. Özel eğitimin kimin yararına olduğu sorusu tartışma yaratan bir konudur. Standart ölçme değerlendirme araçlarıyla tanı konulan kişinin çeşitliliğinin etiketlenmesi, destek alabilmek için etikete ihtiyaç duyulması ve etiketi olmayan ama destek ihtiyacı olan öğrencinin göz ardı edilmesi gibi nedenlerle özel eğitimin tüm öğrenciler bağlamında yararları üzerine tartışmalar yürütülmektedir. Nitekim Florian ve Beaton (2018), tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını bireysel bazda farklılaştırarak karşılamanın, öğrenciler arasındaki farkları vurgulayarak dışlanma sorunlarına yol açabileceğine dikkat çekmektedir. Bazı öğrencilerin sınıf etkinliklerinde farklı sunumlarla katılımını sağlamak yerine, her bir dersin her bir öğrenci için farklı bir deneyim olduğunun

varsayılması ve herkesin anlamlı bir şekilde katılma fırsatına sahip olmasının arayış süreci tartışılmalıdır.

Tüm bu tartışmalar, okulların yanıtlayıcı olma çabasıyla birlikte kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmaların ivme kazanmasını sağlamıştır. Yapılan araştırmalarda kapsayıcılığın bir yolculuk ve süreç yerine varılacak bir mekan ve nokta şeklinde ifade edilmesi eleştirilmektedir (Runswick-Cole, 2011). Halihazırda yaygın olarak eğitim ortamlarında kullanılan planlanmış uyarlamaların, standartlaşmış setlerin ve kontrol listelerinin kullanımının kapsayıcı eğitimin doğasındaki esneklik ve süreç içerisinde karşılıklı etkileşimlerle gelişmesi gibi özelliklerine ters olduğu düşünülmektedir. Böylece kapsayıcı eğitim adına bir uygulama setinin ortaya çıkmasının mümkün olmadığı ifade edilmektedir (Danfort ve Jones, 2015). Dolayısıyla, kapsayıcılığı tek bir tanım ya da tek tip uygulamalarla sınırlamak yanlış olabilmektedir. Çünkü kapsayıcılık çeşitliliği ele alarak ortamdaki engellerin aşılması ve bu süreçte iletişim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi sorgulatan bir düşünme biçimidir (Thomas, Walker ve Webb, 1997). Bu sorgulama öğretmenlerin bakış açısını değiştirmeye teşvik etmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin ve süreçte dahili olan herkesin zihinsel ve davranışsal dönüşümünü gerektirmektedir. Öğretmenlerin ve süreçteki her bir uygulamacıların düşüncelerinin eylemlerine yansıdığı düşünüldüğünde öğretmenlerin, öğrenme ortamını etkileşimli ve diyalog temelli olarak yaratmalarını sağlayacak kapsayıcı pedagoji, izleyen kısımda incelenmiştir. Eğitim ve pedagoji kelimeleri, anlam olarak birbirinin yerine kullanılmamakta olup, kapsayıcı pedagoji öğrenci katılımını artıran öğretim yöntemleri, yaklaşımları, biçimleri ve ilkelerin bütününü ifade etmektedir.

1.1.1. Kapsayıcı pedagoji

Tüm öğrencilerin nitelikli eğitim hakkından yararlanabilmesi için eğitim ortamlarında adaletli olmak adına yanıtlayıcı bir öğrenme ortamı yaratmanın önemine değinilmiştir. Ancak bu yanıtlayıcı ortamın yaratılması, kapsayıcı eğitim ile ilgili alanyazında tartışmaya konu olmuş ve kaynaştırma ile kapsayıcı uygulamalarını birbirinin yerine kullanılması (Graham, 2020), kapsayıcı pedagoji kavramının da farklı şekillerde yorumlanmasına yol açmıştır (Sakız, 2022).

Florian ve Black-Hawkins (2011), kaynaştırma ve kapsayıcı ortamda öğretmenin sunduğu uygulamaların farklılığına dikkat çekerek kapsayıcı pedagojide öğretmenlerin öğretim sunma biçimlerini, öğretim ortamlarındaki öğrencilerin çeşitli öğrenme

yollarını kabul ederek zenginleştirilmiş ve genişletilmiş yollarını araması olarak ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Sprat ve Florian (2015), herkesin eğitim olanaraklarından yararlanması için öğrencilerin bireysel yaşadıkları zorluklara odaklanmak yerine ilgilerini ve yetkinliklerini keşfedebilecekleri bir ortam yaratarak tüm çocuklarının aktif katılımına vurgu yapmışlardır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenmelerinin kapsayıcılığı teşvik etmek için önemli rol oynadığı ifade edilmektedir (Messiou ve Ainscow, 2015). Öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji yaklaşımına yönelik mesleki gelişimlerini etkileyen bakış açılarındaki değişikliğin gereksinimine vurgu yapılmaktadır (Florian, 2012). Tablo 1.1'de yer alan üç temel bileşenle bu değişiklik açıklanmıştır.

Tablo 1.1. Kapsayıcı pedagoji yaklaşımı (Florian, L., ve Black-Hawkins, 2011, s. 821)

Varsayımlar	**Eylemler**	**Temel zorluklar**	**EULD kursu tema**
Farklılık, öğrenmenin her türlü kavramsallaştırılmasında insan gelişiminin temel bir unsuru olarak hesaba katılmalıdır.	Yeteneğe dair determinist görüşleri dönüşebilirlik kavramıyla değiştirmek.	"Çan eğrisi" düşüncesi ve sabit yetenek kavramları hala okullaşma yapısının temelini oluşturmaktadır. (istatistiksel norma dayalı ölçümler)	Öğrenmeyi anlamak
Öğretmenler, tüm çocuklara eğitim verebilecek nitelikte/yetenekte olduklarına inanmalıdır. (ikna edilebilir)	Öğrencilerin öğrenmede yaşadıkları zorlukların, öğrencilerdeki sorunlardan ziyade öğretim için nasıl bir ikilem/çıkmaz olarak değerlendirilebileceğini göstermek	Öğrenmedeki güçlüklerin belirlenmesi ve buna bağlı olarak öğrencinin neyi yapamayacağına odaklanılması öğrenme ve başarıya bir sınır getirir.	Sosyal adaleti anlamak
Meslek, başkalarıyla birlikte çalışmanın yaratıcı yeni yollarını geliştirmelidir.	Başkalarıyla birlikte ve başkaları aracılığıyla çalışmanın yeni yaratıcı yollarını modellemek.	Kapsayıcılık üzerine düşünme şeklini değiştirmek (çoğunluğu ve bazılarını kapsayan anlayıştan herkesi içermek)	Aktif uzman olmak

Tablo 1.1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yeteneğe ilişkin determinist yaklaşımlarının, öğrencileri norma dayalı değerlendirmelerinin, öğrenmedeki zorluklara odaklanmalarının ve kapsayıcılığın sadece bazı öğrencilere destek verilmesine dayanan kökleşmiş geleneksel anlayışın dönüşmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Böylece, öğrenmenin çeşitliliği ve sosyal adaleti anlamak üzere meslektaşlarıyla iş birliği içinde aktif bir uzman olabilme hedeflenmiştir.

Öğretmenlerden beklenen bu performansta öğretmenlerin bakış açısını değiştirmenin önemi ve uzmanlar arası iş birliğine odaklanmanın eksik kalacağını öne

süren Messiou ve Ainscow (2021), öğrencilerin de sürece davet edilmesinin ve kapsayıcılık anlamında taleplerini bildirmelerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yaptıkları çalışmalarda (Messiou ve Ainscow, 2020,2021) 'kapsayıcı talep' *inclusive inquiry* olarak alanyazında tartıştıkları mevzu, tam olarak öğrencilerin kendileri ile ilgili kararların alınmasında söz sahibi olmaları ve talepte bulunmaları için güçlendirilmeleri ve öğretmen öğrenci iş birliği temelinde kapsayıcı ortamın yaratılması üzerinedir. Bu bakış açısına dayalı olarak; mevzu bahis adalet ise ayrımcılığa ve dışlanmaya uğrayan bireylerin, burada söz konusu olan öğrencilerin, adalete çözüm sürecinde ve geliştirilen uygulamalarda söz sahibi olmaları kaçınılmazdır. Fielding (2004, s. 307) *öğretmen ve öğrencinin ortaklıklarının* ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu ortaklığın oluşturulması adına bu bölümdeki izleyen başlıklarda çocuk katılımı tartışılmıştır. Ancak öncelikli olarak kapsayıcı pedagojinin daha iyi anlaşılması adına bazı kavramlar incelenmiştir.

İzleyen kısımda, kapsayıcı pedagoji uygulamalarının sosyal adaletin sağlanması açısından önemi vurgulanırken, süreç içerisinde adalet arayışında sıralanan kavramlar açıklanmıştır: (1) Çan eğrisi, (2) eşitlik, (3) fırsat eşitliği, (4) farklılıklar ikilemi ve (4) evrensel tasarım.

1.1.1.1. Temel kavramlar

Öğretmenlerin uygulama ve günlük rutinlerinin bir parçası halini alan öğrenciler hakkındaki kararlarının, eğitimde normalleştirilen 'çan eğrisi' *curve bell* düşüncesinden etkilendiği ifade edilmektedir (Thomas ve Loxley, 2007). Alanyazında, 'çan eğrisi' bağlamında öğrencilerin değerlendirilmesinin öğrenme ve yeteneklere yönelik bakış açısına olan olumsuz etkileri tartışılmıştır (Hart, Drummond ve McIntyre, 2014). Standardize edilmiş testlerle öğrencilerin norm temelinde değerlendirilmelerinin, öğretmenlerin önyargılı olmalarına ve öğrencilerin öğrenme çeşitliliğini reddetmelerine yol açarak standartlaşmış bir öğretim sunmaları eleştirilmiştir (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Ayrıca, norm temelinde öğrencilerin değerlendirilmesinin, öğrenme ortamının çeşitliliğe yanıt verme kapasitesine olumsuz etkilerinin yanı sıra, norma uyan öğrencilerin de görmezden gelinmesine sebep olmakta ve öğrencilerin karşılaştıkları adaletsizliklerinin görünür olmasını engellemektedir (Nussbaum, 2008). Nitekim Fendler ve Muzaffar (2008), çan eğrisi varsayımlarına dayalı öğretimde test puanlarının yükseltilmesi yönündeki idari baskılar, öğrencilerin öğrenme çeşitliliğinin görmezden

gelinmesine ve başarısızlık kaygısının öğrencilerin motivasyonlarını azaltmasına yol açtığını belirtilmişlerdir.

'Eşitlikçi' (egalitarian) bakış açısında, bireyin gereksinimleri her ne olursa olsun, herkese aynı kaynağın sunulması esastır. Ancak gereksinimler göz ardı edildiği için bazı kişilerin bu kaynaklardan yeterince yararlanamaması ve erişiminin sınırlanması söz konusu olabilir. Bu durum, engelleri aşmak için daha çok çabalayan bireylerin başarısız olmasına neden olabilmektedir (Graham, 2020).

'Fırsat eşitliğinde' ise, ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak ek destekler sağlanmaktadır. Ancak, bu durumda bir önceki başlıkta tartışıldığı gibi, bazılarına sunulan ek desteklerin belirlenmesi ve sunulmasında ayrımcılık ve dışlanma riski doğabilmektedir. Nitekim ek desteklerin sunulmasında medikal temelli bakış açısının temel alınması, norma göre ve çan eğrisi bağlamında değerlendirmenin adil olmadığı düşünülmektedir (Black Hawking, 2014).

Fırsat eşitliği ile bazı öğrencilerin engelleri olduğu inancı ile eğitim ortamlarında ek bir destek sunulması adına öğrencilerin farklılıklarının tanılanması ya da aynı olmaya vurgu yapılıp ortak imkanların sunulması ve böylece bireysel farklılığın göz ardı edilmesi ikiliğinin yarattığı gerilim alanyazında 'farklılıklar ikilemi' *dilemma of differences* olarak tanımlanmaktadır (Terzi, 2005; Norwich, 2008).

Bu noktada eğitimcilerin fırsat eşitliği sunmak yerine bakış açılarını değiştirerek, etiketlemekten kaçınarak adaleti sağlamak adına pedagoji ve müfredatta herkes için değişiklik yapmaları gereklidir (Terzi, 2005). Nitekim bir önceki kısımda Tablo 1.1.'de bu söz konusu kavramların tartışmaları sonucunda öğretmenlerin sahip olması gerektiği inanışa ilişkin üç temel iddia sunulmuştur: (1) öğretmenin öğrenmenin çeşitliliğini kabul etmesi, (2) sosyal adaleti anlaması ve (3) aktif bir uzman olması.

Nihai olarak, eğitim ortamında eşitlik ve fırsat eşitliği kavramlarının tam olarak herkes için adaleti sağlayamadığı inancıyla, mimarlık alanında kullanımı yaygınlaşan 'evrensel tasarım' *universal design* ilkesi benimsenmiştir (Cologon ve Lassing, 2020). Mimarlar, çeşitliliği kapsayacak özellikte yaptıkları tasarımların herkesin erişimini de kolaylaştırdığını fark ettiklerinde evrensel tasarım alanyazına kazandırılmıştır (Graham, 2020).

Evrensel tasarımla mevcut olanın nasıl herkes için kullanıma sunulabileceği Görsel 1.1.'de yer alan karikatür eşliğinde açıklanmıştır. Birbirinin aynı iki görselde bazı etkinlikler tasvir edilmiştir. Üst panelde 'Çocuk Yaz Kampı' ifadesiyle tipik bir kampta şarkı söyleyen, sanatla uğraşan, binicilik yapan, yüzen, doğa aktiviteleriyle ilgilenen ve arkadaşlık kuran çocukların görselleri bulunmaktadır. Alt panelde ise 'Engelli Dili Kampa' gidiyor ifadesiyle engelli olan öğrencilerin birebir aynı etkinlikleri yaptıkları ancak isimlerinin başkalaştığı görülmektedir. Tipik bir kampta 'arkadaşlık kurmak' olarak isimlendirilen görsel engelli kampında sosyalleşme becerisi eğitimi olarak ifade edilmiştir. Yine tipik bir kampta spor oyunları ifadesi engelli kampında kaba motor becerileri eğitimi olarak bahsedilmiştir.

ENGELLİ DİLİ KAMPA GİDİYOR

Görsel 1.1. *Evrensel Tasarıma İlişkin Karikatür (Michael F. Giangreco, illüstratör Kevin Rule, 2000.)*

Etkinliklerin nasıl etiketlendiği anlatılan bu görsel, işitmeyen bir öğrenci için sınıfında sessiz sinema ile tüm öğrencilerin katılımını sağlama ve materyali zenginleştirmenin her bir öğrencinin faydasına olduğu düşüncesiyle benzeşmektedir (Spratt ve Florian, 2015). Yine kırsal kesimde bahçe işleriyle uğraşan ve derslerinde ilgisiz olan bir öğrenci için at çiftliği projesiyle müfredatını takip eden öğretmen, sınıftaki herkesin katılımını ve eğlenmesini sağlamıştır (Spratt ve Florian, 2015). Bahsi geçen örneklerde evrensel tasarım ilkesi bağlamında materyallerde ve anlatımda yani eğitim pedagojisinde herkesi düşünerek çeşitlilik ve kapsayıcılık bağlamında herkes için uyarlamalar yapılmasına dikkat çekilmiştir.

Messiou ve Ainscow (2018), kapsayıcı pedagoji için öğretmenlere yüklenilen bu yükü eleştirmiştir. Çeşitliliğe yanıt bulma çabasında öğretmenlerin yalnızlaştırılmasına çözüm olarak, öğretmen-öğrenci ilişkisine odaklanılması ve bu ilişkinin geliştirilmesi gerekliliğini ileri sürmüşlerdir. Kapsayıcı pedagoji uygulamaları için öğretmenin eğitim sunan otoriter rolünün silikleşmesi ve kolaylaştırıcı rolüyle çeşitliliği olan bir ortamda öğrenim deneyimlerinin öğrencilerle birlikte keşfedilmesi önerilmektedir. Bu sayede herkesin çeşitliliği kabul eden demokratik, adaletli, barışçıl ve saygılı bir ortamda öğrenim sürecinin mümkün olacağı düşünülmektedir. Nitekim, öğretmenin çeşitliliği kabul etmesi ve mevcut uygulamaları genişletmesi için öğrencilere danışması ve öğrencilerin öğrenme yollarını birlikte keşfetmesi açısından katımlı ve iş birlikli çalışmayla sadece diğer uzmanlara değil, konunun öznesi öğrencilere de danışılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Messiou ve Ainscow, 2015).

Kapsayıcı pedagoji için öğretmenlere sınıflarında uygulayacağı sabit bir listenin sunulmasının yanlış ve kapsayıcı eğitim felsefesine aykırı olacağı tartışılmıştır (Danfort ve Jones, 2015; Messiou ve Ainscow, 2020). Kapsayıcılık bağlamında ve bu sisteme dahil olan herkesin iş birliğinde neyin işe yarayıp yaramayacağının keşfi sürecinde, öğretmen ve öğrenci diyaloglarına odaklanılması gerektiği belirtilmiştir (Gillett- Swan, Tancredi ve Graham, 2020). Her bir öğrencinin kendi deneyimlerini en iyi bilen uzmanları olduğu kabul edilerek, onların düşüncelerine ve seslerine odaklanılması adına kapsayıcı pedagojide öğretmen-öğrenci diyaloğu incelendi. Bu bağlamda, geleneksel öğretim ortamlarının bu diyaloğun güçlendirilmesine ilişkin izleyen kısımda öğrencilerin özne olmalarını teşvik etmek adına öncelikle normatif yaklaşım olan Yetkinlik Yaklaşımı incelenmiştir. Ardından bu normatif yaklaşım bağlamında çocukların güçlendirilerek özne olmaları adına eyleme geçmek için çocuk katılımlı metodoloji açıklanmıştır.

1.2. Yetkinlik Yaklaşımı

Yetkinlik Yaklaşımı, Aristoteles'in felsefesine dayandırılarak Martha Nussbaum (1995) tarafından önemli ölçüde geliştirilmiştir. Yaklaşım, her bir bireyin yaşam kalitesini ve refah düzeyini değerlendiren geniş kapsamlı normatif bir çerçevedir (Nussbaum, 2011). Yaklaşım, insan hakları modelinin yerine sunulan bir model değildir; aksine, hakların önemine vurgu yapan alternatif bir bakış açısıyla bu hakların her bir birey için nasıl uygulanacağını değerlendirerek adaleti sorgulamaktadır.

Bu yaklaşım, insan onuruna yaraşır bir hayat sürmek için iki temel iddiayı içermektedir; birincisi, refaha ulaşma özgürlüğünün kritik ahlaki önemi olduğudur. İkincisi ise refaha ulaşma özgürlüğünün insanların aslında yapmak istedikleri ve ne olmak istedikleri bağlamında yetkinliklerinin *capabilities* değerlendirilmesidir (Nussbaum, 1995).

Nussbaum (2011), iyi beslenme imkanını yetkinlik, beslenmeyi ise işlev olarak açıklamıştır. İşlevler ise 'olmak' *being* ve 'yapmak' *doing* hali olarak yetkinliklerin farkında olmaktır (Nussbaum, 2011). Dolayısıyla, yetkinlik, imkanlar arasında tercih yapmaktır. Sen (1988'den aktaran Crocker, 1992, s.158) açlık grevindeki bir İrlandalı'nın açlığıyla İranlan'da da yaşayan Somalili bir mültecinin açlığının işlev olarak aynı eylem olduğunu ifade etmiştir. Ancak İrlandalı'nın grevde olduğu için inancı doğrultusunda yememeyi tercih etmesiyle, açlık çeken kişinin yaşamını sürdürmesi için gerekli besine ulaşamaması arasındaki farka işaret etmektedir. İşlev olarak gerçekleşen her iki eylemin de yememek olması ancak işlevi gerçekleştirmek için özgürlük ve imkan bakımından değerlendirildiğinde dezavantaj bağlamında farklılıkların olduğu belirtilmektedir. Grevdeki kişi seçim yaparken açlık çeken kişinin seçim yapabilecek imkanının olmaması Nussabum (2011) ve Sen (2000) tarafından 'yetkinlik başarısızlığı' *capability failure* olarak ifade edilmektedir. Böylece yaklaşım, her bir birey için tercihlerinin yaşamına yön verirken aynı zamanda onurlu bir insan hayatı yaşayıp yaşamadığının değerlendirilmesini yapmaktadır.

Nussbaum (2011), insanın onurlu ve arzu ettiği bir yaşam sürmesini değerlendirmek için merkezi on yetkinlik sıralamıştır. Listenin açık uçlu olması, esnek olması, farklı disiplinlerde kullanımını sağlamıştır. Özellikle eğitimde bireylerin yapmak istedikleri ve olmak istedikleri, arzu ettikleri onurlu bir insan hayatına sahip olup olmadıklarının değerlendirmesi için kullanılmıştır (Reindal, 2009; Terzi, 2005). Nussbaum (1995), bireylerin güçlendirilmesi için eğitimin önemini tartışmış ve demokratik toplum oluşturmak için kritik olarak eğitimin önemine vurgu yapmıştır. Yaklaşımın yaratıcı ve geliştiricisi olan Sen ve Nussbaum tarafından eğitimin temel yetkinlik olduğu belirtilmiştir. Ancak Nussbaum (2006) Sen'den farklı olarak merkezi yetkinlikler listesi sunarak kişinin kendi yaşamıyla ilgili kararlar alabilecek özne olduğunu belirtmiş, insan onuruyla bir hayatı yaşamak için ve yetkinliklerin farkında olabilmesi adına eğitimin zaruriyetine değinmiştir. Böylece Nussbaum (2010, s. 33-

34)'un, her bir bireyin sahip olması gerektiği iddiasıyla sıraladığı merkezi yetkinlikler listesi sunulmuştur:

> *1. 'Yaşam. İnsanın ortalama uzunlukta bir insan yaşamını sonuna kadar yaşayabilmesi; erken yaşta veya hayatını yaşanmaya değmeyecek kadar kısıtlanmadan ölmemesi.*
>
> *2. Beden sağlığı. Üreme sağlığı da dâhil, insanın her açıdan iyi bir sağlığının olması; yeterli şekilde beslenmesi, uygun barınmaya sahip olması.*
>
> *3. Bedensel bütünlük. Bir yerden bir yere özgürce gidebilmesi; cinsel saldırı ve aile içi şiddet dahil olmak üzere her türlü şiddete karşı güvende olması; cinsel tatmin ve üreme konusunda seçim yapma fırsatlarına sahip olması.*
>
> *4. Duyular, hayal gücü ve düşünce. İnsanın akıl yürütmesi ve karar verebilmesi için düşünebilmesi ve hayal kurabilmesi- ve bunları "truly human" gerçek anlamıyla insanca bir şekilde yapması, okuryazarlık, temel matematik ve fen bilimleri eğitimi de dâhil, ancak bunlarla sınırlı olmayan yeterli bir eğitimle bilgilenmiş, donanmış bir şekilde yapabilmesi. İnsanın hayal gücünü ve düşüncelerini kullanarak kendiliğini dini, edebi, müzik vb. seçimine uygun şekilde deneyimleyebilmesi ve üretimde bulunması. Aklını, siyasi ve edebi konuşmalarında, ifade özgürlüğünün güvence altında olduğu ve dini ibadetlerini icra edebildiği özgürlüğünün korunduğu ortamlarda kullanabilmesi. Keyif aldığı deneyimleri yaşayabilmesi ve fayda sağlamayan acılardan kaçınabilmesi.*
>
> *5. Duygular. İnsanın kendisi dışındaki şeylere ve insanlara bağlanabilmesi; onu seven ve ona değer verenleri sevebilmesi, yokluklarında yas tutabilmesi; genel olarak, sevebilmesi, üzülebilmesi, özlem duyabilmesi, minnettarlık ve haklı öfke yaşayabilmesi. Kendi duygusal gelişiminin korku ve endişeyle engellenmemesi. (Bu yetkinliği desteklemek, duygusal gelişimde kritikliği kanıtlanmış insani birliktelik biçimlerini desteklemektedir.)*
>
> *6. Pratik akıl. İnsanın iyi olanı kavrayabilmesi ve kendi hayatını planlarken eleştirel bir bakış açısına sahip olabilmesi. (Bu, dini uygulamaların ve vicdan özgürlüğünün korunmasını içerir.)*
>
> *7. Bağlanma. A İnsanın diğer insanlarla birlikte yaşayabilmesi, onlara ilgisini belirtmesi ve göstermesi, çeşitli toplumsal ilişki biçimlerinde yer alabilmesi; bir diğerinin içinde bulunduğu durumu anlayabilmesi. (Bu yetkinliğin güvence altına alınması, ilişkilenme biçimlerini kuran ve besleyen kuramların, ayrıca topluluk ve politik ifade özgürlüğünün güvence altına alınması demektir.)*
>
> *B. Kendine saygının ve aşağılanmamanın toplumsal temelinin olması; insanlara değer açısından herkesle eşit ve onurlu kişiler olarak muamele edilmesi. Bu kapsamda, ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik köken, kast, din, ulusal köken ayrımcılığını engelleyici önlemlerin alınması.*
>
> *8. Diğer türler. Doğa dünyası, bitkiler ve hayvanlarla ilişki içerisinde ve kaygısında olarak yaşaması.*
>
> *9. Oyun. İnsanın gülmesi, oynaması ve eğlenceli etkinliklerde bulunabilmesi.*

10. Kişinin çevresine yönelik kontrolü. A. Siyasi. Kişinin hayatını etkileyen siyasi seçimlere etkin bir şekilde katılabilmesi; siyasi katılım hakkına sahip olması, ifade ve örgütlenme özgürlüğünün korunması.

B. Maddi. Mülk edinebilmesi (taşınır ve taşınmaz), diğerleriyle eşit mülkiyet hakkına sahip olması; diğerleriyle eşit iş arama hakkına sahip olması; yasal izin olmaksızın aranmama ve yakalanmama özgürlüğüne sahip olması; insana yaraşan şekilde çalışabilmesi, diğer çalışanlarla karşılıklı saygıya dayalı anlamlı ilişkiler kurabilmesi ve kararlar alabilmesi.'

Merkezi yetkinlik listesi incelendiğinde, her bir bireyin sağlıklı olma, şiddete karşı güvende olma, barınma, aidiyet duyma, sevme, sevilme, kendi ile ilgili kararlar verme, eğlenme gibi temel yetkinliklerle arzu ettiği onurlu bir insan hayatı yaşamasına odaklanılmıştır. Dolayısıyla, Nussbaum (2011), insanların mutluluğu veya memnuniyeti gibi öznel değerlendirmelere, ya da gelir gibi maddi zenginliklerine odaklanan yaklaşımları eleştirmektedir.

Günümüzde hak temelli bakış açısıyla kapsayıcı eğitimin tartışılıyor olması, listenin uygulanmasının önemini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu listenin, sosyal adalet bağlamında insanların iyi olma halleri ve kapsayıcılığın dönüşümü gibi konularda kullanıldığı ampirik çalışmalarda dikkat çekmektedir (Alkire and Foster 2011; Dalkilic ve Vadeboncoeur, 2016; Florian, Dee ve Devecchi, 2008; Kuklys ve Robeyns, 2005; Reindal, 2009; Terzi, 2005)

Yetkinlik Yaklaşımı, kökleşmiş sosyal adaletsizlikle, eşitsizlikle ve özellikle de ayrımcılıktan ve dışlanmadan kaynaklanan 'yetkinlik başarısızlığı' *capabilityfailure* ile mücadele hususunda bireylerin güçlenmesini savunmaktadır (Nussbaum, 2008). Bu yüzden bu yaklaşım bu tez çalışmasında her bir bireyin özne olma sürecini değerlendirilmesi için tercih edilmiştir. İzleyen kısımda kapsayıcı eğitim ve Yetkinlik Yaklaşımın ilişkisi incelenmiştir.

1.2.1. Yetkinlik Yaklaşımı bağlamında kapsayıcı eğitim

Terzi (2005), çocukların özne olarak kabul edilmesiyle eğitimde adaletin sağlandığını ifade etmektedir. Yetkinlik Yaklaşımı, okulların düzenlenmesini bireysel çeşitliliğin kabul edilmesine, bireysel çeşitliliği göz önünde bulundurarak kaynaklardan yararlanma ve fırsatları kullanıp kullanamadığına bakarak okulların yeniden yapılandırılmasını sağlamaktadır. Okul sistemleri, bireylerin değerli gördükleri yaşam seviyesine ulaşmaları için fırsatlar sunabildiği sürece adildir (Terzi, 2004). Adil bir

eğitim, çocuklara toplumda vatandaş olma yolunda kazanımlar sunmalı ve çocukların kendileri için değerli gördükleri yetkinliklere karar verebilmesi için özne olmalarını sağlamalıdır (Lansdown, 2005; Nussabum, 2011). Böylece kapsayıcı eğitimde öğretmen, kapsayıcı pedagojiyi belirlerken adil muameleyi sağlayan uygulamaların arayışında olmalıdır. Bu pedagojinin belirlenmesinde Yetkinlik Yaklaşımı, çocukların özne olduğu ilkesine vurgu yaparak onların kendi düşüncelerini ifade etmelerini ve yetkinliklerden yaralanmalarını desteklemektedir (Bessant, 2013).

Çocukların, özne olarak kendi kararlarını verme hususunda, yaş ve gelişimleri göz önünde bulundurulduğunda, yetişkin tarafından bu durum otoriteye bir tehdit olarak görülmektedir (West, 2007). Dolayısıyla, okuldaki öğretmenler ve uzmanlar, çocukların değer verdikleri işlevleri belirleme veya kendileri ile ilgili karar alma süreçlerinde yeterli donanıma sahip olmadıkları inancıyla, okullarda öğrencilerin yararına hizmet edecek uygulamaları belirleme sorumluluğuna sahiptirler. Ancak Yetkinlik Yaklaşımı, uzmanların çocukların işlevlerine karar verenler değil çocukların imkanları kullanarak işlevde bulunmaları hususunda kolaylaştırıcı olmalarını belirtmektedir. Yetkinlik Yaklaşımı bu anlamda her bir bireyin kendi yetkinliklerine karar vermelerini sağlayacak imkanların ve özgürlüğün sunulmasıyla kendi yapmak ve olmak istedikleri doğrultuda bir yaşam sürebileceklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla ihtiyaç, gereksinim gibi kapsayıcı eğitimde kullanılan ve tartışmalar yaratan kavramlar yerine Yetkinlik Yaklaşımı, her bir bireyin *yetkinlikler* bağlamında kendi yapmak ve olmak istediği doğrultuda seçimler yapabilmesi ve fırsatları gelişimi için kullanıp kullanamadığının değerlendirilmesiyle insan çeşitliliğini merkeze alan adaletli bir yaklaşım sunar (Norwich, 2014). Bu değerlendirmenin yapılması için Mitra (2006)'nın bireyin yeteneklerini işleve (yapmak ve olmak) dönüştürmek için etkili olduğundan bahsettiği faktörlere Şekil 1.2'de yer verilmiştir. Bu faktörler, her bir bireyin aslında yapmak ve olmak istedikleriyle işlevleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine imkan sağlamaktadır.

Şekil 1.1. *İşlevleri Etkileyen Faktörler Miltra 2006 (s. 239)*

Eğitim ortamlarında bahsi geçen özellikler göz önünde bulundurulduğunda her bir öğrencinin kişisel özelliklerinin, kaynakların ve çevrenin değerlendirilmesiyle ve uygun yanıtlayıcı bir ortamının oluşturulmasıyla öğrencilerin işlevde bulunmaları sağlanır. Bu süreç içerisinde kaynakların dağılımı ve çevresel bariyerlerin engellenmesi bağlamında kapsayıcı pedagoji ile öğretmenlerin sınıfta adaletli ortamı yaratmadaki gücünden bahsedilmektedir (Rouse, 2009). İzleyen bölümde söz konusu ortamın yaratılmasında kullanılan, çocukların özne olma sürecinin desteklenmesi ve katılım haklarını sergileyebilmeleri için öğretmenlerin gücünü öğrencilerle iş birliğinde kullanabilecekleri yeni nesil çocuk katılımlı metodoloji incelenmiştir.

1.3. Çocuk Danışma Grubu ve Aktif Araştırmacı Olarak Çocuk

Çocuklar uzun yıllardır eğitim, öğrenme ve gelişim konularında hem deneysel hem de doğal ortamlarda kapsamlı nitel ve nicel çalışmaların konusu olmuştur. Hogan (2005), çocuğun güçsüz ve biyolojik olarak güvenilmez olduğuna ilişkin yaygın olan inancının, çocukların araştırmacıya pek bilgi sunamayacağı düşüncesini pekiştirdiğini ifade etmektedir. Araştırmalarda çocukların deneyimlerinin genellikle anne-babaları, doktorlar, öğretmenleri ve çocukla iletişimde bulunan diğer yetişkinler aracılığıyla keşfedildiği dikkat çekmektedir (Mutch, 2017). Çocuklar için uygulamaların etkililiğinin değerlendirildiği veya çocukların gelişimlerinin ölçüldüğü çalışmalarda da çocuklar denek olarak kullanılmıştır (Alderson, 2000). Bu durum, çocukların araştırma sürecinde pasif katılımcılar olarak görülmesine ve kendilerini etkileyen kararlarda söz haklarının ellerinden alınmasına yol açmaktadır. Woodhead ve Faulkner (2000), geleneksel araştırmalarda yetişkinin sahip olduğu ve kullandığı otorite sebebiyle araştırmada yer alan çocuklara ilgili araştırmanın nesnesi olma durumunun adeta miras olarak kaldığını ifade etmektedir. Çocuklara kalan araştırmanın nesnesi olma mirası, çocukları araştırmanın etkisiz ve etkilenen unsuru yaparken araştırma süreçlerinden de onların dışlanmalarına sebebiyet vermiştir. Böylece, çocukların kendi yaşamları

hakkında yeterli bilgi sunamayacakları düşüncesiyle, yetişkinlerin onlar hakkında karar vermesi gerektiği inancı pekiştirilmiştir (Qvortrup, 1994; Kellett, 2005). Bu durum okul uygulamalarında da çocukların söz hakkının ellerinden alınmasına ve yetişkin araştırmacıların veya okulların istediği baskın uygulamaların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Chirsteen ve James, 2017).

Çocuğun ifade hakkı, dinlenmesi ve ciddiye alınması Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) madde 12 ile güvence altına alınmıştır. Çocuğun dinlenmesi ve ona itibar edilmesi hakkına ilişkin saygı felsefesinin merkezinde, çocuğa bir insan olarak değer verme taahhüdü yer alır (Landsdown, 2005; Dixon ve Nussbaum,2011). Nitekim Yetkinlik Yaklaşımı, her bireyin insan onuruna yaraşır bir yaşam sürmesi için yetkinliklerini kullanabilme özgürlüğüne sahip olmasını iddia etmektedir (Nussbaum, 2011). Ancak, çocuklar ve engelliler söz konusu olduğunda, bir yetişkinin onlar için daha iyisini düşündüğü ve bildiği gerekçeleriyle onların ifade hakları bastırılmaktadır (Tisdall, 2012). Bu otoriter bakış açısına karşı alanyazında, çocukların sahip olduğu ifade haklarının güçlendirilerek anlamlı katılım sağladığı araştırmalar ivme kazanmıştır (Kellett, 2004; Shier, 2012).

Çocukların pasif olarak değerlendirildiği çalışmalardan, onları kendi öğrenme ve gelişim süreçlerinde aktif katılımcılar olarak ele alan yeni çalışmalara doğru değişen paradigmanın anlaşılması önemlidir. Nitekim geleneksel araştırma yöntemlerinin eleştirel bir şekilde incelenmesi, çocukların deneyimlerinin araştırma sürecinde ifade edilmesi için araç veya çerçeve görevi görebilecek yöntemlerin araştırılmasına neden olmuştur (Veale, 2005). Türkiye'nin BMÇHS'ye taraf olmasına rağmen, çocukların bu haklarını sergileyebileceği araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Uluslararası alanyazında ise çocuk katılımlı araştırmaların sayısının ivme kazanmış olması sebebiyle çocukların özne olduğu çalışmaların öneminden izleyen kısımda bahsedilmiştir.

1.3.1 Çocuk hakları ve çocukların özne olmalarının önemi

BMÇHS'nin küresel olarak araştırma ve uygulamalara olan etkisi, çocukların sosyal birey olarak kabul edilmelerini sağlamış ve onları pasif hizmet alıcısı olarak değil, kendi öğrenme ve gelişimleri hakkında karar vermeye yetkin aktif katılımcılar olarak gören anlayışa dönüşmesini desteklemiştir (Kellet, 2010; Lansdown, Jimerson ve Shahroozi, 2014). Bu dönüşüme ön ayak olan; çocuk haklarının küreselleşen gücünün

yanı sıra, çocukların bakış açılarının yetişkinlerin ifadeleriyle anlamanın yetersiz kaldığı ve çocukların daha fazla sessizleştirdiği inancının yaygınlaşmasıdır (Cooper, 2017).

Roberts ve Nash (2009), katılımcı çocukları 'dinlemek' ve onların söylediklerini 'duymak' arasındaki nüansa işaret ederek, geçmiş araştırmalarda sözde çocuk odaklı araştırmaların çocukları dinlemiş olabileceklerini, ancak araştırmacıların ve uygulayıcıların çoğu zaman onları duymadıklarını ileri sürmektedir. Araştırma sürecinin ve sonuçlarının çocuklar için gerçek bir fayda ve değer sağlaması amacıyla, teori ile uygulama arasındaki ilişkinin öneminden bahsedilmektedir (Mason ve Danby, 2011). Başarılı uygulamaların arayışı, çocukların kendi seslerini duyurma ve hizmet sunulan kişiler olarak fikirlerini ifade etme gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Clark, McQuail ve Moss, 2003; Lansdown, 2004;). Çocukların yetişkin otoritesinden bağımsız olarak kendilerini ifade etmelerine olanak tanınması, onların duygu ve düşüncelerinin anlaşılmasını sağlayarak uygulamaların adaletli ve sürdürülebilir olacağı inancını beslemektedir. Çocukların sosyal aktörler olarak araştırma sürecinde özne olmaları da doğal karşılanmaktadır (Cairns ve Brannen, 2005; Kirby vd, 2003). Nitekim çocukların bu hakları yukarıda bahsedildiği gibi BMÇHS tarafından da güvence altına alınmıştır.

BMÇHS 12. ve 13. madde hükümlerine göre, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda özgürce ifade etme haklarının Sözleşmeye taraf devletlerce tanınması ve bu haktan faydalanabilmeleri adına uygun koşulların taraf devletlerce sağlanması beklenmektedir. Söz konusu ifade etme hakkından faydalanmanın en etkili yolu, çocukların kendilerini ilgilendiren konuların karar verme süreçlerine katılımlarıyla gerçekleşmektedir (Lundy, 2007). Ancak katılımın fiziksel olarak bir mekanda bulunmaktan veya bir aktivitede yer almaktan daha fazla anlam taşıdığı düşünülmektedir. Katılım basitçe etkinlik veya durumun bir parçası olmak değil aksine durumun içerisinde bilfiil bulunmak, etkinliği gerçekleştirmek için güçlendirmek anlamında kullanılmaktadır (Boyden ve Ennew, 1997). Çocukların katılım seviyeleri ve bunun araştırma sürecindeki rollerine olan etkisi alanyazın eşliğinde izleyen kısımda incelenmiştir.

1.3.2. Çocuk katılımı ve katılım seviyeleri

Bu başlık altında öncelikle, katılım kavramı incelenmiştir. Alanyazında bahsi geçen katılım seviyeleri değerlendirilmiş ve bu seviyelerin araştırmalardaki çocukların rol ve sorumluluklarıyla ilişkisi tartışılmıştır.

1.3.2.1 Çocukların katılımının incelenmesi

Katılım kavramı, yetişkinlerin çocuklar için her derde deva olarak sıklıkla kullandıkları bir söylem olarak karşımıza çıkmaktadır (Skelton, 2008). Alanyazındaki araştırmalarda, çocukların katılım faaliyetleri ve yapılan projeler tanımlanmıştır (Fielding ve MC Gregor 2005), ancak araştırmalardaki katılım seviyelerinin genellikle düşük olduğu ifade edilmektedir (Quickle, 2003).

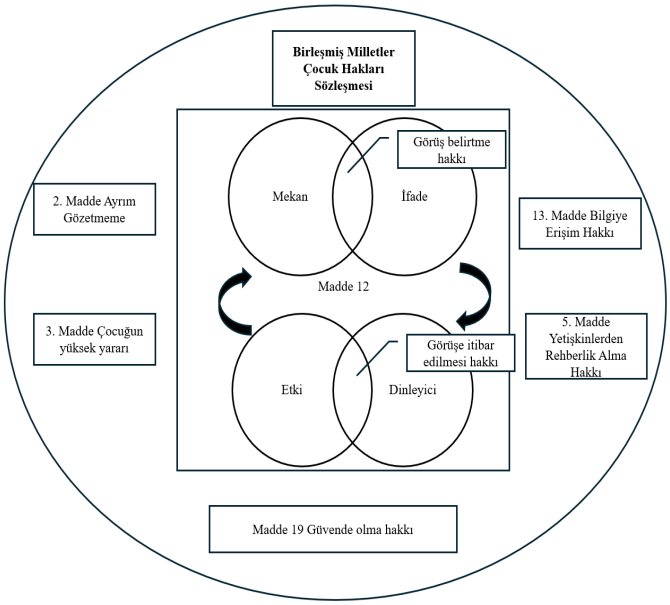
Layard ve Dunn (2009), 'İyi Bir Çocukluk' raporunda, çocukları dinlemenin ve onlara danışmanın önemine değinmişlerdir. Ancak, bu rapor hazırlanırken tamamen yetişkinlerden oluşan panele çocukların davet edilmeye değer görülmemesi dikkat çekmektedir. 'İyi bir çocukluk' raporu örneğinde de görüldüğü gibi yetişkin merkezli çocuk katılımı ve çocuğu merkeze alan çocuk katılımı arasında büyük fark bulunmaktadır. Boyden ve Ennew (1997), katılımın iki tanımı olduğunu belirtir: fiziksel olarak 'bulunmak' *being present* bir diğeri ise 'yer almak' *taking in part*. Yetişkin merkezli araştırmalarda çocuklar fiziksel olarak bulunur ve katılım bir sonuç olarak değerlendirilirken, çocuk merkezli araştırmalarda çocuklar aktif olarak eylemde bulunur ve ifadeleri dikkate alınarak katılım bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Miller (1997), yetişkinlerin sahip olduğu güç, konu ve yöntemler üzerindeki kontrollerin çocukları pasif hale getirdiğini iddia etmektedir. Konu ve yöntem üzerine karar verme süreçlerinde tüm tarafların aktif katılımına ve güç paylaşımına işaret ederek ortak mülkiyetten bahsetmektedir.

Kirby vd., (2003) ise çocukların karar verme süreçlerine katılımın sıralanan boyutlarını incelemiştir: karar verme odağı, karar verme içeriği, katılımın aktif doğası, katılımın süresi, sıklığı ve çocukları/gençleri dahil etme.

Landy (2007), BMÇHS madde 12'nin çocukların anlamlı katılım sağlamasını, etkin olarak karar verme süreçlerinde yetişkinlerin bir lütfu olarak değil kendi yasal hakkı ve bir zorunluluk olarak değerlendirilmesinden bahsetmektedir. İlgili sözleşmenin 12. Maddesinin daha iyi anlaşılması için ve çocukların eğitimle ilgili konulara ilişkin karar verme süreçlerinde çocuklara karşı yükümlülüklerin yerine getirilmesi adına yeni bir model önerilmektedir. Şekil 1.3'te yer alan modelde yer alan kavramlar sözleşmeden elde edilen öğeler bağlamında sıralanan şekilde betimlenmiştir; (1) Mekan: Çocuklara görüşlerini belirtme imkanı için mekan sağlanması; (2) İfade: Çocuklara görüşlerini

belirtme olanağının sunulması; (3) Dinleyici: Çocukların görüşlerinin dinlenmesi; (4) Etki: Çocukların görüşlerine uygun şekilde gerekli eylemlerin alınması.



Şekil 1.2. *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi 12. Maddenin Kavramsallaştırılması. Lundy (2007).*

Çocukların hem kendilerini hem de toplumu ilgilendiren konulara katılım seviyeleri, alanyazında ilk defa Hart (1992) tarafından bir merdiven metaforu üzerinden görselleştirilmiştir. Bu modelde Hart, 1969 yılında Sherry Amstein tarafından yetişkin katılımını kategorileştirdiği merdivenden esinlenmiştir. Çocukların becerileri göz ardı edilerek, sorumluluklarla önceden karşılaşmadan 18 veya 21 yaşına geldiklerinde sorumlu birer katılımcı yetişkin olmalarının beklenmesinin gerçekçi olmadığını ve doğal olarak sorunlarla karşılaşıldığı düşüncesiyle bu model oluşturulmuştur (Hart, 1992). Modelde katılımın söz konusu olmadığı, sözde katılımın olduğu ve katılımın olduğu ancak katılım seviyelerinin farklılaştığı basamaklarla çocuk katılımına ilişkin detaylı bilgiyi örnekleriyle sunulmaktadır. Tablo 1.2'de yer alan merdivenin ilk üç basamağında katılımın olmadığı ve son beş basamakta ise katılımın söz konusu olduğu belirtilmektedir. Son beş basamakta katılım olması ve karılımın seviyelerine ilişkin sıralamanın yapıldığı görülmektedir.

Tablo 1.2. *Çocuk katılım merdiveni. Hart, R. A. (1992).*

Basamak		Tanım/Örnek	Katılım
8. basamak	Çocukların lider olması ve yetişkinlere kararlarının paylaşılması	Çocuklar bir plan veya gereksinim ile gelip yetişkinleri finansal veya destek anlamında ikna ederek birlikte karar alırlar.	Katılımın olduğu ve katılım seviyesine göre sıralama
7. basamak	Çocukların süreci başlatması ve yönetmesi	Çocukların fikirleri duyurma şansları vardır. Planlarını sonuca götürecek girişimlerde bulunurlar.	
6. basamak	Yetişkinlerin lider olması ve çocuklarla kararların paylaşılması	Yeni bir okul anlayışı planlanır. Çocuklara sadece danışılmakla kalınmaz aynı zamanda çocuklar birçok detay hakkında karar verir.	
5. basamak	Çocukların konuya hakim olmaları ve çocuklara danışılması	Bir karar almadan önce yetişkin çocuğa danışır. Görüş ve önerileri dikkate alınır. Akademisyenin ölçek geliştirirken çocuklardan maddelere ilişkin dönüt alması gibi.	
4. basamak	Bilgilendirme (Çocukların haberdar ve görevli olması)	Gerekli bilgilendirme ve sebepler söylenerek çocukların gönüllü olarak bir duruma, olaya veya topluluk çalışmaları gibi etkinliklere katılmaları. Yetişkinlerin yürüttüğü ve tasarladığı akademik çalışmalarda, çocukların konuya dair bilgilendirildikleri ve sonuçlara ilişkin ayrıca bilgi sunulduğu çalışmalar bu basamakta yer almaktadır.	
3. basamak	Göstermelik Katılım (Tokeniszm)	Seçilmiş bir grup çocuğa (genellikle azınlıkta olan) söz sahibi olmadan, hazırlık yapmadan problemlerini temsil etme imkanı sunulması. Bu genellikle siyaseten yapılır. Konferans ve panellerde konuya ilişkin etkili olacağını düşünülen çocuğun seçilerek akranlarından fikir danışmanlığı yapmadan kendi fikirleri olmadan yetişkinlerin sunduğu metni okuması gibi.	Katılım yok
2. basamak	Dekorasyon	Özellikle özel gün ve bayramların kutlanması amacıyla (23 Nisan ve çocuk hakları günü gibi aslında çocukların günlerinde bile) yetişkinlerin etkinlikleri çocuk yanlısı göstermeleri adına çocukların hazırlanması (kıyafetler giydirmek, çiçek taşıtmak… gibi). Çocukların hiçbir şekilde sergilenen performansa dair bilgilendirilmemeleri hiçbir fikirlerinin olmadığı durumlar.	
1. basamak	Manipülasyon (Aldatma, zorlama) (Çocukların kötüye kullanımı)	Çocukların siyasi amaç için siyasi olaylarda kullanımları. Yapılan bilimsel çalışmalarda çocukların anlamayacağı düşüncesiyle araştırma sonuçlarının paylaşılmaması ve sadece denek olarak veri toplanması. Çocukların fikirlerinin nerede ve nasıl kullanıldığına dair fikirlerinin olmadığı çalışmalar çocuk katılımının manipülasyonu olarak ifade edilmektedir.	

Bir sonraki kısımda ise çocukların araştırmalardaki katılım seviyelerine ilişkin oynadıkları rol ve etik anlayış incelenmiştir.

1.3.2.1.1. Çocukların araştırmaya katılım seviyeleri

Çocukların, araştırma sorusunu belirleme aşamasından, araştırmanın tasarlanması ve yürütülmesi için gerekli adımlara kadar katılımlarında çeşitlilik söz konusudur. Bu farklı katılım seviyeleri Christensen ve Prout (2002, s. 480), tarafından dört farklı bakış açısı ile açıklanmıştır: nesne, özne, sosyal aktör ve katılımcı araştırmacı ya da eş araştırmacı.

Birinci olarak, çocuğun araştırmalarda pasif olarak konumlandırılmasıdır. Bu bakış açısında, çocuklar otoriter figürlerin kararlarına bağımlı bireyler olarak değerlendirilmektedir. Çocukların yaşamları ve iyi olma halleri genellikle aileleri, öğretmenleri ve çocuğun hayatına dahil olan kişilerin değerlendirmesi ile ortaya konulmaktadır (Mutch 2017; Tisdall, 2012). Bu anlayış, çocukları; hassas, savunmasız ve yetersiz varlıklar olarak korunmaya muhtaç gören otoriter anlayışı içermektedir. Böylece, çocuklar araştırmanın ve uygulamanın tasarlanmasında ve yorum yapma hususunda yetersiz görülmekte ve söz sahibi olamamaktadır. Yetişkinlerin, çocuklar ile ilgili her konuda çocukların yararına ve iyi olma hallerine ilişkin onların garantörü olarak görülmesi, çocukların katılımına engel olmaktadır (Christensen ve Prout, 2002, s. 480; Tisdall, 2012).

İkinci olarak, çocukların özne olarak kabul edilmesi ile geleneksel bakış açısının değiştiği görülmektedir. Çocuğu özne olarak kabul eden çocuk merkezli araştırmalarda, çocuğun araştırmaya dahil edilmesi onların bilişsel ve sosyal yeterliklerinin değerlendirilmesi şartıyla sağlanmaktadır. Dolayısıyla araştırmacı, çocuğun olgunluğunu ve gelişimini değerlendirerek araştırmaya dahil edip etmeme yetkisine sahiptir (Christen ve prout, 2002, s. 481).

Üçüncü olarak, çocukları, onların kendi deneyimlerini en iyi ifade eden sosyal birer aktör olduklarını kabul gören daha geniş bir anlayıştır (Kellett, 2010; Rogoff, 2003). Çocukların yaşadıkları dünyaya ilişkin kültürel ve sosyal değişikliklerden etkilenen ve bu değişiklikleri de etkileyen bireyler olduklarını kabul eden bu anlayış, çocuklara özerklik ve merkezde olma statüsü vermektedir (Corsaro, 2017; Prout ve James, 2015). Böylelikle, çocukları aileye veya okula bağımlı gören bir anlayıştan

ziyade onları sosyal kurumların ve ilişkilerin bir ortağı olarak gören yeni bir anlayış benimsenmektedir (Christensen ve Prout, 2002).

Dördüncü olarak, çocukları araştırma sürecinde katılımcı araştırmacı veya eş araştırmacı olarak gören anlayıştır (Alderson, 2000). BMÇHS'ye referans verildiği gibi, çocuğun yaşamını etkileyen tüm kararlar, aktif vatandaş ve insan olduğu göz önünde bulundurularak inşa edilmiştir. Böylece, bu anlayışla, araştırmalar araştırmacının ve katılımcıların katkıda bulunduğu ortak bir yapım olarak sunulmaktadır (Christeen ve Prout 2002, s.481).

Tablo 1.3'te çocukların nesne olduğu araştırmalardan çocukların sosyal aktör olarak değerlendirildiği çalışmalara doğru değişen süreç; Mutch, (2017) ve Raymond (2001) çocuk katılımlı araştırmalarından derlenmiştir.

Tablo 1.3. *Çocukların araştırmalardaki süre gelen katılım seviyeleri ve rollerinin ilişkisi*

Çocuklar için araştırmalar (Çocuklarla ilgili) (Nesne)	**Çocuklar hakkında/üzerine araştırmalar (Çocuk odaklı) (özne)**	**Çocuklarla birlikte araştırmalar (Çocuk merkezli) (Sosyal aktör)**	**Çocuklar tarafından yapılan araştırmalar (Çocukların yürüttüğü) (Eş araştırmacı)**
Yetişkin araştırmanın yürütücüsü	Yetişkin araştırmanın yöneticisi	Yetişkin araştırmacının ortak kurucusu, çocuk araştırmada rehber	Yetişkin çocukların araştırmasının kolaylaştırıcısı
Çocukların bağımlı, hassas, yetersiz, korunmaya muhtaç olduğu inancıyla sosyal bireyler oldukları ihmal edilir.	Çocuklar belirli kriterlerine uygun olarak araştırmalara katılımcı olarak dahil edilir.	Çocuklar kendileri ile ilgili bilgileri ve yaşam deneyimlerini en iyi ifade eden sosyal aktörlerdir.	Çocuklar merak ettikleri konuları araştırabilecek yeterliliğe sahip bireylerdir.
Çocuklar veri kaynağıdır (Çocuk müdahale sonucu veri toplanılan, bazı testlere tabi tutulan veya ailelerin çocuklar hakkında görüş bildirdiği çalışmalar)	Çocuklar görüş, deneyim ve fikirlerine dair görüşmeye katılır. Yazar katılımcıları dahil etme ve dışlama kriterlerine uygun olarak seçer. Varsa anketler çocuklar tarafından doldurulur.	Çocuklar genellikle araştırma sürecine ilişkin tavsiyelerde bulunur ve araştırmanın tasarlanma, uygulama, veri toplama basamaklarında danışmanlıkta bulunur. Bu süreç tayin edilen Çocuk Danışma Grubu ile yürütülür.	Çocuklar araştırmanın her basamağında liderlik yaparak araştırmayı yetişkinin danışmanlığında yürütür. Bu tür araştırmalarda çocuklar merak ettikleri konuya ilişkin araştırma konusunu belirleyerek verileri nasıl kimlerde toplayacaklarını karar verir ve verileri kendileri analiz eder. Çocuklar araştırma projelerini bilimsel kongrelerde sunar.
Veri Çocuk bir *veri kaynağı*	Tartışma Çocuk *aktif olarak yanıtlayıcı*	Diyalog (Yetişkin liderliğinde) Çocuk *eş araştırmacı/danışman*	Kayda Değer Ses (Eşsiz) Sesleri (Çocuk liderliğinde) Çocuk *araştırmacı*

1.3.3. Çocuk katılımlı eylem araştırmaları

Çocukların söz hakkından, özne olmalarından, katılım seviyelerinden, çocuğun insan onuruna yaraşır bir eğitim ve sosyal hayatının olmasından önceki kısımlarda bahsedilmiştir. Çocukların bu anlamda güçlenmesi ve sosyal aktör olmaları adına yetkinliklerin ve imkanların sunulmasının önemi incelenmiştir. Bu başlıkta bilimsel araştırmalarda çocukların söz hakkı ve katılımlarına ilişkin metodoloji incelenmiştir.

Sosyal bilim araştırmalarında, çocukların farklı toplumlarda büyüyerek kültürel olarak farklı deneyimlere sahip olmaları, çocukluğun sosyal olarak inşa edildiği ve kendi hakları çerçevesinde kendileri ile ilgili kararları almaları hususunu kabul eden yeni bir anlayışı beslemektedir (Alderson, 2000; Clark ve Statham, 2005; Kellett, 2005a; O'Donnell, H, 2017; Woodhead ve Faulkner, 2008; Webber vd., 2024;). Bu bağlamda, çocuklar aktif ve değerli katılım göstererek toplumun bir parçası olarak görülmekte ve kendi deneyimlerini ifade etmeleri böylece büyük önem taşımaktadır (Holloway ve Valentine, 2000). Çocukların bir vatandaş olarak kimlik kabulü özne olmaları ve güçlenmeleri ile ilgili duygularını, inançlarını, düşüncelerini, isteklerini ifade ederek kendileriyle ilgili kararlar alma süreçlerinde aktif olmalarının kaçınılmaz olduğu savunulur (Murray ve Cousens, 2019). Her çocuğun sesini dinlemenin ötesinde onları duymanın öneminden önceki kısımda bahsedilmişti. Eğer her çocuk bu bağlamda dikkate alınmazsa, çocuğun bakış açısının ve kendisinin değersiz görülmesine neden olmaktadır. Bu durum çocuğun demokratik olmayan tutumlara maruz kalmasının da ötesinde, aidiyet duygusunun zedelenmesine, refah düzeyinin düşmesine, kimlik gelişiminin engellenmesine ve öğrenme motivasyonunun azalmasına yol açabilmektedir (Fielding, 2004; Murray ve Cousens, 2019).

Geleneksel olarak sosyal bilimlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin çocukları araştırma sürecine dahil etmede sınırlılıklar görülmektedir (Christensen ve Prout, 2002). İstatiksel olarak büyük miktarlarda veri üretmek için anketlerin kullanıldığı pozitivist metodolojilere dayanan araştırmaların, özellikle çocukların içinde bulunduğu koşullara ilişkin bir anlayışı geliştirmek için yeterli olmadığı (Mukherji ve Albon, 2015) ayrıca bu yöntemlerin çocukların araştırma sürecine anlamlı katkı sunmalarında sınırlı oldukları görülmektedir (Kellett, 2005a). Bu durum, yetişkinlerin çocukların dünyasıyla ilişki kurmada yetersiz olduğu düşüncesiyle, çocukların anlamlı katılım sunabileceği yeni

nesil metodolojinin önemini vurgulamaktadır (Kellett, 2005; Richards, Clark ve Boggis, 2015).

> *'Denenmiş, test edilmiş, adım adım araştırma rehberleri, öngörülen yöntemlerin bulgular ürettiğini, programı sıkı bir şekilde takip edilmesini ve yayın/akreditasyon standartlarını karşıladığını önermektedir. Ancak, bu statik ve kuralcı yaklaşımın, çocuklar ve gençlerle araştırma yaparken ihtiyaç duyulan değişiklik, akışkanlık veya çeşitliliğe izin vermediğini gördük.'* (Richards, Clark ve Boggies, 2015, s. 63)

ifadeleriyle çocukların katılım haklarını korumak ve seslerini duyurmaya ilişkin yazarlar, ilişkisel uygulamalarla şekillenen yaklaşımları ve kavramları açıklamışlardır. Bu anlayışa ithafen, çocuk yanlısı ve çocuk katılımını vurgulayarak çocukların rehberliğinde ve liderliğinde yürütülen yeni nesil anlayışa hizmet eden katılımlı eylem araştırmaları (KEA) bilimsel çalışmalarda kullanılmaktadır (Coyne ve Carter, 2024; Langhout ve Thomas, 2011). Çocukların deneyimini en iyi ifade eden uzman olduğu kabulüyle araştırma sürecine davet edilmesi, araştırmanın odağını tanımlaması ve çözüm aşamalarında kendi deneyimlerini paylaşması sağlanmaktadır. Böylece hem çalışmanın çıktılarını zenginleştirdiğine hem de çözümün problemi yaşayan kişilere doğrudan fayda sağlayacağına inanılmaktadır. Dolayısıyla katılımlı eylem araştırmaları bu amaca hizmet etmektedir.

Çocuklara araştırma becerileri öğretilerek onların uzmanlıklarını geliştirmek ve araştırmaya katılım sağlamaları, özellikle hayatlarını etkileyen kaynaklar üzerine daha fazla kontrol sahibi olmalarına yardımcı olmakta ve böylece kendileri ve başkaları adına savunucu olabilmektedirler (Kellett, 2004; Durand ve Lykes,2006; Faulkner,2009;). Araştırmaların ve uygulamaların birbirinden bağımsız değerlendirilemeyeceği gibi, bireysel veya grup olarak güçlenerek sosyal bir değişiklik yaratmaya olanak sağlayan birbirini tamamlayan bir bütün olduğunun altı çizilmelidir (Armstrong ve Moore, 2004). Çocuklarla bu sosyal değişikliği sağlamak hem bireysel hem de grup olarak güçlenmelerine olanak tanıyacak, çocukların aktif bir biçimde katılımını değerli görecek metodoloji olarak KEA kullanılmaktadır (Johnson, 2017; Bradbury-Jones, Isham ve Taylor, 2018; Chrifou vd., 2024).

KEA, araştırma sürecinden etkilenen her bir bireyin sesini duyurmaya olanak sağlamak üzere tasarlanmış teorik bir bakış açısı ve katılımlı bir metodolojidir (Kemmis ve Wilkinson, 1998; Kemmis vd,.2014).

KEA ile yürütülen bir araştırmanın döngüleri, her bir katılımcının sıralanan süreçlere dahil olmalarına olanak tanımaktadır ve bunlar: (1) odak alanın belirlenmesi, (2) odağın değerlendirilmesi, (3) uygun eylemlerin belirlenmesi, (4) eylemlerin harekete geçirilmesi ve nihai olarak (5) eylemlerin değerlendirilmesi. Bu süreçlerde de yukarıda belirtilen gözlem, odak grup görüşmeleri, röportajlar, videolar, fotoğraflar, günlükler, resimler, haritalar gibi tekniklerden yararlanılır. Döngülerde kullanılan bu teknikler ile çocukların yürüttüğü projeler çocukların kendilerini ilgilendiren konulara ilişkin araştırma yapmalarını sağlarken, karar verici mekanizmaların, paydaşların, çocuklar hakkında karar alan kurum ve kişilerin üzerinde bilimsel veriye dayalı bulgularla söz söyleme haklarını icra ederler (Kemmis ve Wilkinson, 1998). Çocukların araştırdıkları konuya ilişkin bilimsel verilerle kanıt topladıkları süreç bazı bileşenleri içermektedir. Tablo 1.4'te yer alan bu bileşenler, çocuklarla eylem araştırmaları yürütürken araştırma sürecinin tasarlama aşamasında referans olarak kullanılabilir.

Tablo 1.4. *Çocukların yürüttüğü eylem projelerinin bileşenler (World Vision, 2017)*

Beceriler	**Mekan**	**Etki**
Çocuk araştırmacıların kapasitelerini geliştirmek için olanak sağlamak. Çocuklar bilimsel araştırma, yazma becerileri, çocuk hakları, savunuculuk teknikleri, sosyal değişiklik için gereli bilgi ve diğer araçlar hakkında eğitim alır.	Çocukların araştırmayı yürütmesi için çevrenin elverişli olduğundan emin olmak. Çocukların kendilerini ilgilendiren konular hakkında fikirlerini paylaşmalarını destekleyecek etkinlikleri oluşturmak için mekan ve imkanlar sunmak. Bu topluluk üyelerini hazırlamak, karar verici mekanizmaların ve ilişkili paydaşların çocuk araştırmacılara destekleyici bir çevre sunduğundan emin olmak.	Çocukların bulgularını değişikliklere etki etmesi için yaygınlaştırmak. Katılımcıların, araştırma bulgularını, fikirlerini ve tavsiyelerini yaygınlaştırmak için ihtiyaç duydukları araçlara erişimlerini sağlamak. Bu yaygınlaştırma süreci karar vermeyi, politikaları, uygulamaları ve tutumları etkilemek için nesiller arası bir yaklaşım olarak kullanılır.

1.3.3.1. Çocuk katılımlı eylem araştırmalarının önemi

Çocukları araştırmaya dahil etmek; eşsiz deneyimlerini keşfetmek ve kıymetli bilgilere erişmenin de ötesinde çocukların hayatlarında gerçekten değişiklik yaratmaya doğru gidilecek yolları keşfetmelerini sağlamaktadır (Fleming, 2011). Böylece, çocukların karşılaştıkları soruna benzersiz bakış açılarıyla sundukları çözüm önerileri, kendilerini ilgilendiren uygulamalarda kalıcı ve sürdürülebilir değişiklikler yapılmasını sağlamaktadır (Alderson, 2000). Dolayısıyla çocukların sosyal adalet bağlamında sundukları önerilerin onların liderliğinde ve çocuk merkezli bir anlayışla gerçekleşmiş olmasını sağlayan eylem araştırmaları oldukça önemli görülmektedir. Nitekim, bireysel ya da grup olarak problemle yüzleşen kişilerin sorun çözme sürecinde bulunmaları,

uzmanların soyut olarak sunmuş oldukları çözümlerden daha uygun ve uygulanabilir olduğu ifade edilmektedir (Brody vd., 2009; Kellet, 2004).

Teori ve uygulamalar arasında köprü görevi gören eylem araştırmalarının öğretmenlerle gerçekleştirilmesine yaygın olarak alanyazında karşılaşılmaktadır (Johnson, 2019). Eğitim araştırmalarında akademisyenlerin ve öğretmenlerin iş birliği ile katılımlı eylem araştırmaları gerçekleştirilerek eğitimde yaşanan problemlere çözüm aranmıştır. Nitekim eylem araştırmasının orijininin Kurt Lewin'e dayandığı ve Dewey ile eğitim alanında gündeme geldiği ve Stephen Corey ile öğretmene sınıfında araştırmacı kimliği kazandırıldığı bilinmektedir (Özek, 2019). Öğrencilerin ise birer eylem araştırmacısı olarak sürece dahil edilmeleriyle de bu argüman bir adım daha ileriye gitmiş ve eğitimden yararlanan, birebir etkilenen, öğrenme çeşitliliklerini ve deneyimlerini en iyi tanımlayacak kişiler olduğu inancı KEA'nın öğrencilerle gerçekleştirilmesini yaygınlaştırmıştır (Athew, Christensen ve Dornan, 1998; Kellett, 2004; Shier 2001).

KEA ile çocukların danışmanlık yaptığı veya bizzat yürüttükleri çalışmalar, kendilerini ilgilendiren konular üzerine söz sahibi olmalarının yanı sıra çocuklara birtakım yeterlikleri de kazanmaları hususunda oldukça faydalıdır (Langhout ve Thomas, 2010). Çocukların bu yeterlikleri kazanmaları; çocukların benlik saygısının gelişmesine, güven duygusu kazanmalarına, okur yazarlık becerilerini geliştirmelerine, çeşitli fikirleri tanıyarak yeni ilgi alanları kazanmalarına ve merak duygularını geliştirme gibi birçok alana katkı sunmuştur (Kellett,2004; Skelton, 2008).

Çocukların araştırmaya katılımlarını kolaylaştıracak beceriler kazanmalarını ve kullanmalarını sağlayarak, bilimsel veri toplama ve konu üzerinde değişiklik yapma yetkinliği kazandırması açısından KEA önemli görülmektedir (Tisdall, 2012). Bu öneme sahip olan KEA, güç ve hiyerarşi ilişkisinden doğan dışlanma sorunlarının da üstesinden gelmektedir. KEA ile çocuklar, araştırma sürecine aktif olarak katılmakta ve kendi hayatlarının uzmanı olarak kendileri ile ilgili kararların alınmasında etkin rol almaktadırlar. Bu süreçte araştırmacı ve çocuklar arasındaki etik durumu göz önünde bulundurarak katılım hakları ile çocukların kendi hakları arasında bir denge kurarak, katılımlarındaki olası yarar ve zarar konularının dikkatlice düşünülmesi tavsiye edilmektedir (Walter, 2018). Bir sonraki kısımda bu etik anlayış ve KEA ilişkisi incelenmiştir.

1.3.3.2. Çocuk katılımlı eylem araştırmalarında etik hususlar

Powell ve Smith (2009), çocukların hassas ve kırılgan olduklarına ve korunmaya ihtiyaç duyduklarına olan inancın, çocukların araştırmaya katılım göstermelerinin sınırlandırılmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu durumla mücadele anlamında çocukların sosyal birer aktör olarak çalışmalarda anlamlı katılım sunmaları üzerine tartışma yapılmaktadır (James, Jenks ve Prout, 1998; Kellet, 2004; Lansdown, 2001). Bu geniş kapsamlı bakış açısı inovatif metotları ve geniş çaplı metodoloji tartışmalarını doğurmuştur (Christensen ve James, 2000). Bu metodolojilerin uygulanmasında çocukların araştırma sürecine etik olarak zarar vermeden ve onların haklarını gözeterek katılım sağlamaları, araştırmacı ve katılımcı arasında etik simetri anlayışını doğurmuştur (Christensen ve Prout, 2002). Bu anlayışıyla, araştırmanın yetişkinlerle veya çocuklarla yürütülmesinde, araştırmacı ve katılımcı arasındaki etik ilişkinin aynı olduğu görüşü savunulmaktadır (Christensen ve Prout, 2002). Araştırmada yaş skalasına bağlı kalmadan katılımcının deneyimlerinin, günlük rutinlerinin ve sosyal bağlamının değerlendirilerek uygun metodolojinin seçilmesine vurgu yapılmaktadır (Mason ve Urquhart, 2001).

Çocukların kendi yaşam deneyimlerini en iyi ifade eden uzmanlar olduklarına, durum ve olaylara karşı bakış açılarının değerli, saygı gören, geçerli ve güvenilir olduğu inancıyla yürütülen çalışmalarda etik simetri anlayışı benimsenmektedir (Clark ve Moss, 2001; James, Jenks ve Prout, 1998). Bu anlayış, çocukların sürece katılım konusunda bilgilendirilmiş olmalarının yanı sıra çocukların araştırmaya katkı sunma yöntemlerine ve verilerin yorumlanmasına ilişkin çocukların bakış açılarının temsil edilmesini önermektedir (Mason ve Hood, 2011).

Etik simetri anlayışında, yetişkin ve çocuk arasındaki güç ilişkisine de açıklık getirilmektedir (Thomson, 2013). KEA'nın doğası gereği, araştırmacı ve katılımcıların etkileşimde olması ve katılımcılar arasında uzlaşma sürecinin mevcudiyeti ilişkideki hiyerarşiye engel olmaktadır (Atweh ve Burton, 1995; Grant, Nelson ve Mitchell, 2008). Dolayısıyla, katılımın inşa edilmesinde yetişkinler tarafından gözetim ve kontrol eylemlerinin yerine çocuğun sosyal aktör olarak katkısına, demokratik ortama, kapsayıcılığa ve özgürlüğe vurgu yapılmaktadır (Bragg, 2007). Bu bağlamda Tablo 1.5'te eylem araştırmasının özelliğine, katılımcı çocukların ve araştırmacının arasındaki rol dağılımına ilişkin bilgi sunulmuştur.

Tablo 1.5. *Çocuklarla eylem araştırması yürütmenin önemine ilişkin özet (Atweh, Christensen, ve Dornan, 1998 s, 120-121)*

Eylem Araştırmasının Özelliği	Eylem Araştırmacısı Olarak Öğrenci	Araştırmacı-Kolaylaştırıcı Rolü
Eylem araştırması bireysel alan ve toplumsal alan arasındaki ilişkiyi dikkatli bir şekilde inceleyen sosyal bir süreçtir.	Üniversiteye katılımın yoksun olması toplumdaki belirli grupları etkileyen sosyal bir sorun olduğu gibi bazı öğrenciler için bireysel bir sorundur. Katılıma engel olan birçok sorun sadece kişisel değil aynı zamanda yapısal ve kültürel olarak ifade edilmektedir.	Araştırma süreci, sadece araştırmacının bilgisi arttırmakla kalmayıp, aynı zamanda araştırdığı kişilere karşı da sorumlu olmalıdır. Araştırmacılar, araştırma uygulamalarının süreçlerini ve çıktılarını sosyal açıdan yansıtmalıdır. Baskın olan eğitim araştırmalarındaki söylemler, geçerli, saygın ve kabul gören bulguları tanımlar ancak eğitimde sosyal adalet üzerine pratik etkiyi gerekçelendirmek için alternatif söylemlere ihtiyaç duyulmaktadır.
Eylem araştırmaları katılımlıdır: Bireylerin kendi bilgilerini (anlamlarını, becerilerini ve değerlerini) araştırmak için sosyal ve materyal dünyada kendi eylemlerini ve kendi düşüncelerini yorumlayıp kategorileştirmeye imkan tanır.	Öğrenciler araştırma etkinliklerine anlamlı katılım sağlarlar. Eyleme geçmek için bireysel ve toplu kararlar almak için üretilen bilgiden yararlanırlar. İçeriden bakış açısı ile sorunlarla ilgili deneyimledikleri görüşlerin pratikteki kullanımı elverişli olmakla birlikte üniversiteye katılımın iyileştirilmesi üzerine doğrudan pratik etkiye sahiptir. Ayrıca dışarıdan uzman görüşlerinin gözden geçirilmesine imkan sağlanır.	Araştırmacılar sonuçlarını yansıttıkları gibi bilgiyi üretme sürecini de yansıtmalıdır. Araştırma süreci döngüsel olmalı ve diğerlerini cesaretlendirdiği yansıtıcılığı göstermelidir.
Eylem araştırmaları kullanışlı ve iş birlikçidir. İnsanları diğerleriyle sosyal etkileşimle bağlantı kurmalarını sağlayarak durumu incelemeye dahil eder.	Öğrenciler ortak saygı ve uygun pedagoji ile yetişkinlerle çalışarak gerçek problemleri çözme yolunu ararlar. Öğrenciler takım çalışma becerilerini geliştirirler. İşbirlikçi durum öğrencilerin öğrenmelerine olanak sağlar. Öğrenciler gerçek yaşam etkinlikleriyle meşgul olarak doğrudan yarar görürler.	Araştırmacı ve katılımcılar arasındaki köprü, çalışmanın etkililiğini arttırır. Araştırma 'yalnız etkinlik' olarak görülmeden, araştırmacı ve katılımcılar birbirlerinin kritiklerini yapan arkadaş olmanın faydasını görür.
Eylem araştırmaları özgürlükçüdür. İnsanların kendilerini geliştirmelerini ve kendi kaderlerini belirlemelerini sınırlayan kısıtlamalardan ve irrasyonel, verimsiz, tatmin edici olmayan ve adaletsiz sosyal yapıdan kurtulmalarına yardımcı olmayı hedefler.	Dezavantajlı insanların kültürleri ve üniversite kültürü arasındaki farklılığa işaret ederek iki farklı kültür arasında köprü kurmaya yardım eder. Çocukların bilimsel araştırma ile üniversite kültürüne dair bilgileri olur, bu anlamda üniversite eğitimine hazırlanmış olurlar. Öğrenciler kendi araştırmalarını dikkatli bir şekilde yaparak geçerli bilgi üretebileceklerine dair güvenceye ihtiyaç duyarlar.	Araştırma sürecini katılımcılarla yürütmek araştırmayı daha erişilebilir ve daha hesap verilebilir hale getirir. Geleneksel olan araştırma paradigmaların hegemonyasına, özellikle dışarıdan gelen nesnel sesin içeriden gelen öznel ses önceliği ile *sözde* bilimsel yöntemlerle teşvik edilmesine meydan okunur. Araştırmacının rolü özgür bir anlayışla katılımcıların seslerini duyurmalarını sağlayacak zemini hazırlamaktır.
Eylem araştırmaları tekrarlı, dönüşümlü ve diyalektiktir. İnsanların değişikliği gerçekleştirmek için araştırma yapmasına ve anlamak için gerçeği değiştirmesine yardımcı olmayı amaçlar. Sosyal süreci tasarlamada kendi uygulamalarını değiştirerek katkı sağlar.	Öğrencilerin kendileri ile ilgili problemlere çözüm bulacaklarına ve bu anlamda yaratıcı olduklarına dair inanılmalıdır. Eşit olarak yapılandırılmış projelerden istifade edebilmek için, dezavantajlı öğrencilerin kendi sosyal durumlarını anlamaları ve ifade etmeleri durumlarını değiştirmek için eyleme geçmelerini sağlamaktadır.	Araştırmacıları daha çok öz eleştiri yapmaya imkan sağlayacak araştırma etkinlikleri içeren farklı araştırma paradigmalarını tercih etmelidir. Böyle bir yaklaşım öğretmen, öğrenci ve akademik personel arasındaki geleneksel olan ilişkinin değişmesini ve bütün katılımcılar arası ilişkinin yeniden incelenmesini gerekli görür.

1.3.5. Çocuk katılımlı bilimsel araştırma eğitimi ve ilgili araştırmalar

Çocukların eylem araştırması yürütmesi veya eylem araştırmalarında danışmanlık yapmaları için gerekli becerilerin kazandırılmasını sağlayacak eğitimler bu kısımda incelenmiştir.

Çocukların bilimsel araştırmada kendi argümanlarını tartışmaları için ihtiyaç duydukları becerilerin yetişkin olmayla eş anlamlıymış gibi algılanmayıp araştırmacı olmak için gerekli becerilerin neler olduğuna odaklanılması gerekmektedir (Kellett, 2005; Wilkinson, 2000). Kellett (2011), birçok yetişkinin de bilimsel bir araştırma yürütmek için eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ederek çocukların araştırmacı olarak teşvik edilmelerinin önündeki en büyük engelin yetişkin statüsünde olmadıklarından ziyade araştırma becerilerindeki yetersizlikleri olduğuna vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde Wilkonson (2000), çocuk veya yetişkin fark etmeksizin araştırma yapmanın bir beceri olduğu ve bunu kazanmak için eğitimin gerekli olduğunu söylemektedir. İngiltere'de bulunan Çocuk Araştırma Merkezinin (Children's Research Centre, [CRC]) desteği ile Kellett (2005b) çocukların bilimsel araştırma yürütmeleri ve danışmanlık yapmalarına hizmet etmek adına bir eğitim programı geliştirmiştir. Eğitim programının içeriği şu şekilde oluşturulmuştur; araştırmanın doğası, araştırma sorusunu oluşturmak, yaygın veri toplama teknikleri, basit nitel ve nicel veri analizleri, yaygınlaştırma ve sunum becerileri. Bu başlıklar altındaki beceriler çocuklara oyun ve etkinlikler aracılığıyla kazandırılmaktadır.

CRC'nin amacı çocukların bireysel ya da grup olarak kendilerinin seçtiği konuda bilimsel veri toplamalarını cesaretlendirmektir. Bu süreçte yetişkin rolü desteklemek ve kolaylaştırmaktır, bu sayede yetişkinin çocuk üzerindeki otoritesi azaltılmaktadır. Eğitimin içerisinde çocuklara araştırma ne demek, diğer araştırmacıların çalışmaları nasıl taranır ve neler öğrenilir, araştırma etiği ne demek ve son olarak araştırma sorusu nasıl temellendirerek sorulur kapsamında oturumlar gerçekleştirilir. Veri toplama oturumunda da çocuklara gözlem tekniği, görüşme teknikleri, anketler ve deneysel veri toplama tekniklerini içeren eğitim verilir. Topladıkları verilerin nasıl analiz edileceğine dair nitel veri ve nicel veri analizleri kapsamında bir oturum gerçekleştirilir. Son olarak, yaygınlaştırmak adına araştırma raporunun yazımı, sunum becerileri ve aktif araştırmacı olarak gerekli becerilerin öğretimini kapsayan bir oturum gerçekleştirilir. Bu oturumların nasıl gerçekleştirileceğinin detayları birçok öğretmen için, öğrencilerine

katkı sunmak adına yönlendirmeye alışkın oldukları yaklaşımdan uzak olduğu için elzemdir. Dolayısıyla çocukların ilgi duydukları alanda ve yetişkin otoritesinden bağımsız olarak çalışmak istedikleri alanda bilimsel veri toplamaları için gerekli eğitimi sunmak önemli görülmektedir (Kellet, 2005b).

Burton vd. (2010)'nin, iki eğitim psikoloğu tarafından iki farklı orta okulda öğretmen ve öğrencilerin kendi okul temelli projelerini geliştirmek için rehberlik ettikleri çalışmada, çocuklara sunulan eğitim içeriği de CRC'nin eğitim içeriği ile benzeşmektedir. Yapmış oldukları proje araştırmasında, çocuklara araştırma yürütebilmeleri için birinci oturumda öğrencilere veri toplama teknikleri kapsamında nitel ve nicel verilerin nasıl toplanacağı öğretilmiştir. İkinci oturumda ise, öğrencilere nitel ve nicel veri analizinin nasıl yapıldığı ve özetleme becerileri üzerine çalışılmıştır. Üçüncü oturumda ise öğrencilerin araştırma konusu üzerine tartışılarak hangi konu üzerine araştırma gerçekleştireceklerine dair karar vermeleri desteklenmiştir. Dördüncü oturumda çocuklara veri toplama tekniklerinin çeşitliliği ve veri toplama araçlarını belirlemeleri sağlanmıştır. Beşinci oturumda çocukların katılımcılarını oluşturarak, katılımcılarından veri toplamaları üzerine destek sunulmuştur. Altıncı oturumda çocukların topladıkları veriler üzerine nasıl analiz yapılacakları öğretildi. Yedinci oturumda çocukların bulgularının nasıl sunacaklarına dair planlama gerçekleştirilmiştir. Son oturum olan sekizinci oturumda, her bir çocuk bilimsel bulgularını okul topluluğu ile paylaşılmıştır.

Jeager, P. ve Zsolnai, J. (2005), çocukların araştırma yapmasının eğitim pedagojisiyle çok iyi örtüştüğü iddiasıyla Macaristan'da 51 okul arasında 10-14 yaş arası çocuklarla yürüttükleri çalışmada çocuklara bilimsel çalışma basamaklarını öğretmiş ve çocukların topladıkları bilimsel verilerin müfredat değişikliği üzerine etkili olduğu belirtmişlerdir.

Kapsayıcılık ve eşitlik konularının çalışılmasında çocukların katılımlarını teşvik edecek çeşitli teknikleri kullanan Dockett ve Perry (2006), dört ve beş yaşındaki çocukların okula geçiş döneminde neleri önemli gördükleri üzerine bir inceleme gerçekleştirmiştir. Çocukların kendini ifade etmeleri için katılımlı veri teknikleri (sözlü ve yazılı günlükler, çizimler, dijital fotoğraf ve yansıtma) kullanılan bu çalışmada, çocukların hayatlarını önemli yönde etkileyen sürecin araştırılmasında diyalog ve katılım temelli yaklaşımların kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Marsh ve Richards (2013), yaptıkları çalışmada Laundy ve arkadaşlarının çocuk katılımı için hak modelli yaklaşımı ile tavsiyede bulundukları dört temel bağlama yansıtma bağlamını ekleyerek çocukların araştırmaya dahil olma sürecine derinlemesine düşünme fırsatının sağlanması olarak açıklamışlardır. Yaptıkları proje kapsamında, çocukluk kültürü ve uygulamalarının, çocukların oyun alanlarındaki oyunlarını ve tekerlemelerini, yeni medya çağında çocukluk kültürü bağlamında keşfetmişlerdir. Metodolojik yaklaşımın merkezi ilkesi, çocukların araştırmada aktif katılımcılar olarak veri toplama ve analiz sürecine dahil edilmeleridir. Proje iki ayrı okulda yürütülmüştür ve her bir okulda çocukların düzenli aralıklarla proje sürecinde araştırmacı ile buluşmalar gerçekleştirdikleri çocuk panelleri kurulmuştur. Bu toplantılarda çocuklara, verilerin nasıl toplanacağına dair eğitim verilmiştir. Proje süresinde araştırmacılar çocukların veri toplamaya ilişkin desteğe ihtiyaç duyduklarında gerekli yardımı sunmuşlardır. Toplamda 24 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen projede çocuklar, dijital video ve kayıt araçları kullanarak akranlarından oyun alanındaki oyunlara ve tekerlemelere ilişkin veri toplamışlardır. Panel üyeleri analiz sürecinde de video görüntüleri ve topladıkları veriler üzerine temalar çıkararak raporlaştırmışlardır. Katılımcılar bulgularını farklı okullarda yapılan konferanslarda sunmuşlardır. Bu proje kapsamında çocuklar; veri toplama, analizi ve yayınlanma aşamalarında dahil edilmiş, ancak araştırma sorusunun sorulması ve araştırmanın tasarlanma aşamasına dahil edilmemişlerdir.

Frost (2007), İngiltere'de bir ilkokulda yedi ve sekiz yaşlarında öğrencilerden oluşmuş bir gruba sosyal araştırma becerilerini geliştirmek üzere eğitim sunmuştur. Öğrencilere bilimsel araştırma süreci tanıtılmış ve kendi araştırma projelerini yapmaları hususunda destek sunulmuştur. Çocukların değerlendirmeleri; ders süresindeki incelemelerden, öğrencilerin hazırladığı raporlardan ve deneyimleriyle ilgili görüşmelerle sağlanmıştır. Bu çalışma, öğrencilerin sosyal araştırmacı olarak geliştirilmelerinin mümkün olduğunu iddia etmektedir. Söz konusu bu gelişimleri, söz hakkını kullanmaları konusunda onlara faydalı olduğu iddia edilmektedir.

Bucknall (2009), doktora tez çalışmasında İngiltere'de çocuklara bilimsel araştırmacı olarak eğitim vererek bilimsel araştırmalara katılım deneyimlerini ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlara ilişkin inceleme yapmıştır. Yazar, çocukların araştırma eğitimi, araştırma süreci ve sonuçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Ayrıca, yazar

çalışmasıyla, İngiltere'deki okullarda çocukların ifade hakkı ve katılımını yetişkin-çocuk güç ilişkileri ve çocuk hakları üzerinden inceleyerek teori ve uygulama arasındaki ilişkiye yanıt sunmuştur.

Charles (2016), beşinci sınıf öğrencilerine bilimsel araştırmacı olarak eğitimler sunmuş ve ardından öğrenciler okuldaki çeşitli konular üzerine kendi araştırma projelerini gerçekleştirmişlerdir. Çocukların araştırmacı olarak teşvik edildiğinde neler olduğunu inceleyen bir vaka çalışması gerçekleştiren yazar, çocuklarla kendi arasındaki değişen roller bağlamında güç ilişkisini analiz etmiştir.

Kellett vd. (2004), 'Lütfen bize sadece becerileri öğretin, biz gerisini hallederiz: on yaş çocuklarının eylem araştırmacısı olarak güçlendirme' isimli çalışmasında, çocuklara kendi araştırmalarını yürütmeleri için eğitim verildikten sonra çocukların ilgilendikleri konu üzerine araştırma gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, uygun şekilde sunulan eğitim ile çocuklar kendi araştırmalarını tasarlayarak liderlik yapmışlardır. Araştırmacı ve çocuklar arasında oluşabilecek kuşaklar arası fark ve hiyerarşik bakış açısından bağımsız olarak, yetişkin araştırmacıların elde edemeyeceği çocukların eşsiz bakış açısı ortaya çıkmıştır.

Shier (2016), doktora tez çalışmasında Nikarahua'nın kahve sektöründe çalışan çocukların insan haklarını nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Çalışmada, çocukların eğitim hakkını kendisinin talep etmesi gereken ülkelerde, eğitime erişim yönünde insan hakları temelli yaklaşımların geliştirilmesine katkı bulunan çocukların bakış açılarını sunulmuştur. 'Çocuklar ve Gençler tarafından Yapılan Dönüştürücü Araşıtırma' olarak bilinen kendine özgü bir metodoloji kullanılarak çocuk araştırmacılardan oluşan grupla ortak çalışılmıştır. Çocuk araştırmacıların kendi verilerini toplayarak raporlaştırdığı çalışmada, araşıtrmacı ebeveyn ve öğretmenlerden veri toplamıştır. Çocuk araştırmacıların onayıyla çocukların verileri daha kapsamlı tematik analize gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak çalışmada yetişkin ve çocuk ortaklığına vurgu yapılmış ve çocukların hakları konusunda daha tutarlı ve uzlaşmacı pedagojilerin ihtiyacından bahsedilmiştir.

Kellett vd., (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, yaşları 14 ile 19 arasında olan, öğrenme güçlüğü tanısı almış altı çocuğun araştırmacı olarak karar verme süreçlerine katılımları incelenmiştir. Kellett çalışmada yer alan çocuk araştırmacıların

isimlerini makale yayınlanmasında eklediği görülmektedir. Marjinalleştirilmiş çocukların seslerini duyurdukları bu çalışmada, katılımcılar yazar tarafından bilimsel araştırmanın nasıl yürütüldüğüne dair eğitim almıştır. Eğitim sonrasında, araştırmayı yapma nedenlerini ve araştırma kapsamını belirlemek için tartışmışlardır. Katılımcılar, kendilerini ilgilendiren konular hakkında karar verme süreçlerine anlamlı bir şekilde katılmamalarını adaletsizlik olarak nitelendirmişlerdir. Bu bağlamda, değişim yaratmak adına yetişkinlere bilimsel veriler ile seslerini duyurmaya karar vermişlerdir. Altı katılımcı arasında verilerin toplanma sürecine dair iş bölümü yapılmış ve çalışma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışan herkesin kullanabileceği bir araç geliştirilmiştir. Bu aracın, öğrenme güçlüğü olan çocukların karar verme süreçlerine aktif katılımını sağlamak için kullanılabileceği önerilmiştir. Çalışma, öğrenme güçlüğü olan çocukların karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm önerilerinin sunulmasında, çocukların kendilerini ifade ettikleri bir ortamın yaratılmasının önemine vurgu yapmıştır.

Kim ve diğerlerinin (2017), 'Çocukları araştırmacı olarak geliştirme: Çocukların sosyal araştırma Yürütmelerine Yardımcı Olacak Pratik Rehber' adlı kitapları, çocukların sosyal araştırmalarda yürütücülük rolünü üstlenmelerine yardımcı olmak adına on oturumun adım adım basamaklarını içermektedir. Her bir oturumun planı ve etkinliklerinin de dahil edilmesiyle birlikte, yazarlar tarafından daha önce sosyal araştırma deneyimi olmayan araştırmacıların dahi çocuklarla birlikte bilimsel araştırma tasarlanıp yürütebileceği iddiasında bulunulmaktadır. Kellett'ın (2005), CRC aracılığıyla yürüttüğü çalışmanın basamaklarına bakıldığında, Kim ve arkadaşlarının rehberinde sunmuş olduğu benzer içeriklerin olduğu görülmektedir. Çocuklar için sosyal araştırmanın ne olduğu, araştırma sorusunun nasıl inşa edildiği, geçmiş araştırmaların nasıl incelendiği, araştırma verilerinin toplanması, analizi ve araştırmanın raporlama/sunma süreci hakkında detaylı bilgi içeren eğitim, çocuğun danışmanlık veya çocukların liderlik yapacağı araştırmaların öncesinde araştırmacı tarafından kullanıma hazır olarak alanyazına kazandırılmıştır.

Frost (2007) ve Kim vd., (2017), her ikisi de çocuklarda araştırma becerilerinin geliştirilmesinin önemi ve uygulanabilirliğine vurgu yapmaktadır. Yedi ve sekiz yaşındaki çocuklarla yapılan Frost'un çalışması, çocukların sosyal araştırmalara katılabileceklerini ve bu deneyimden fayda sağlayabileceklerini ortaya koymuştur.

Kim'in pratik rehberi ise bir konunun belirlenmesi, veri toplama ve analiz yapma, sonuçların raporlanması gibi araştırma becerilerinin öğretilmesine yönelik bir yaklaşım sunmaktadır. Kellett (2005b) de çocuk merkezli bir yaklaşımı savunarak, çocuk katılımlı araştırmanın eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenmeyi geliştirmedeki faydalarına dikkat çekmektedir.

Bu bölümde özet olarak çocukların katılımı ile araştırmaların yürütülmesinde, çocukların danışmanlığında veya çocukların yürütücülük yaptıkları çalışmaların öncesinde gerekli becerilerin kazandırılması adına bir eğitim sunulduğu görülmektedir. Çocukların kendilerini ilgilendiren konular üzerine söz sahibi olmaları ve karar alma sürecinde etkin olmaları adına geleneksel bakış açısında çocukların üzerine yapılan çalışmalardan çocukların süreç içerisinde aktif katılım gösterdikleri çalışmalara doğru değişen paradigmanın nasıl gerçekleştirileceği tartışılmıştır. Bu hususta çocukların katılım seviyelerinden, araştırma sürecindeki katılımlarının öneminden ve nihai olarak araştırmalarda aktif rol almaları için gerekli olan eğitimin içeriğinden bahsedilmiştir.

1.4. Alanyazın Özeti

Bu bölümde, çocukların eğitime aktif ve tam katılımının ne anlama geldiği incelenmiştir. Kapsayıcı eğitimde tüm çocukların katılımına ilişkin alanyazındaki kavramlar tartışılmıştır.

Ülkemizde kapsayıcı eğitime ilişkin yapılan çalışmalarda; kapsayıcı eğitime yönelik görüşler, sorunlar, çözüm önerileri, kapsayıcı eğitimin tarihçesi ve dönüşüm paradigmasının incelenmesi, öğretmenlere sunulan sınıf içi uygulamalarına ilişkin uyarlamalar ve koçluk gibi konuların nispeten yaygın olarak ele alındığı bilinmektedir (Amaç, 2021; Fırat, 2021; Öner, 2022; Şimşek vd, 2019; Ünal ve Aladağ, 2020). Yapılan bu çalışmalarda, ortak özellik yetişkin araştırmacının çalışmayı yürütmesi ve genellikle yetişkin katılımcılardan görüş alınmasıdır. Ancak, kapsayıcı eğitime ilişkin yapılan çalışmalarda, çocukların tam katılımını gözeten ve çocukların özne oldukları çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, çocukların eğitime tam katılımlarını anlamlı kılmak adına benimsenen Yetkinlik Yaklaşımı ve çocukların özne olmalarını sağlayan çocuk katılımlı metodoloji incelenmiştir. Alanyazın özeti Tablo 1.6'da sunulmuştur.

Tablo 1.6. *Alanyazın tartışmasının özeti*

Kapsayıcı Eğitim	Kapsayıcı Pedagoji	Yetkinlik Yaklaşımı	Çocuk Katılımlı Metodoloji
Engelli öğrencilerin medikal model bağlamında eğitsel olarak tanılanmasıyla onlara ek hizmetler sunulması kaynaştırma eğitimidir. Hak temelli bakış açısı ve uluslararası sözleşmelerle adalet sorgulaması bağlamında 'herkese' vurgu yapılarak farklılıkların çeşitlilik olduğu kabul edilmesi ve bu çeşitliliğe yanıt sunma süreci kapsayıcı eğitimdir.	Öğretmenin tüm öğrencilere adaletli bir eğitim sunmak için kapsayıcı pedagojinin gücüne vurgu yapılmaktadır. Kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenin pedagojik bakış açısını değiştirmesinden bahsedilmiştir. Ayrıca kapsayıcı pedagojide öğrenci iş birliğinin eksikliğinden bahsedilmiştir.	Adalet sorgulaması yaparak her bir bireyin özne olmasını ve kendi ile ilgili kararlar alarak *olmak* ve *yapmak* istediklerine olanak tanıyan yetkinliklerin ve özgürlüğün sunulmasını savunan ve bu bağlamda her bir bireyin onurlu bir yaşamı olabileceğini iddia eden normatif bir yaklaşımdır.	Yetkinlik Yaklaşımının benimsenmesiyle çocuğun özne olduğu ve kendi ile ilgili kararların alınma sürecinde aktif katılım sağlanmasıyla kapsayıcı ortamın yaratılmasından bahsedilmiştir. Araştırmacının çocukların çeşitliliğini dikkate alarak oluşturduğu kapsayıcı ortamda öğrencilerin özne olma sürecindeki rollere ve eylemlere değinilmiştir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Eğitime aktif katılımın sadece fiziksel olarak yeterli olmadığı ve gerçek anlamda katılımın kapsayıcı eğitim ortamlarında nasıl yaratılacağına ilişkin problem durumu tartışılmıştır.

Bu çalışmada, çeşitliliği olan öğrencilerin eğitim aldığı bir ortaokulda ayrımcılık ve dışlanma odağında kapsayıcılığı geliştirme sürecinin çocuklarla incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; öğrencilerden oluşturulacak Çocuk Danışma Grubu'nun (ÇDG) bilimsel araştırmanın nasıl yürütüleceğine dair eğitim sunulmasının ardından deneyimlerini ve çözüm önerilerini sunma sürecini incelemek için sıralanan sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırma Soruları

1. ÇDG üyelerinin katılımlı eylem araştırmasıyla bilimsel araştırmacı olma yolculukları nasıl gerçekleştirilmiştir?
   a. ÇDG üyelerinin bu yolculukta ifade ettikleri ayrımcılık ve dışlanma deneyimlerine ilişkin görüşleri ve kapsayıcı çözümler nelerdir?
2. ÇDG üyelerinin dışlanma, ayrımcılık deneyimlerine ve kapsayıcı çözüme ilişkin akranlarından bilgi edinmek adına veri toplama araçlarını geliştirme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

3. ÇDG üyelerinin veri toplama süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

a. ÇDG üyelerinin akranlarının dışlanma ve ayrımcılık deneyimlerine ilişkin görüşleri ve kapsayıcılık çözümleri neler olmuştur?

4. ÇDG üyelerinin kendi ustalık yolculuklarını değerlendirmesi nasıldır? Öğretmenlerin çocuk katılımı, kapsayıcılık ve ÇDG üyelerinin verilerine ilişkin değerlendirmesi nasıldır?

1.6. Araştırmanın Önemi

Gürgür (2019, s. 14), *'Türkiye'de 'kaynaştırma' 'kapsayıcı eğitim' ve 'bütünleştirme', terimlerinden hangisi kullanılırsa kullanılsın, kavramsal düzeydeki bu tartışmaları bırakarak… Öğrencilerin yaşadıkları toplumun veya eğitim aldıkları okulların tam üyeleri olmalarına yönelik düzenlemeler gerçekleştiriliyor mu?'* sorusunu sormaktadır. Bu soru, kapsayıcı eğitimin normatif temelli uygulamalı araştırmaların gerçekleştirilmesi için önemli bir konuya işaret etmektedir. Bu çalışma, eğitim sürecinin öznesi olan çocukları güçlendirerek onların bilimsel araştırma becerilerini geliştirmeyi ve kendi deneyimlerini ifade etmelerini sağlamıştır. Böylece ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalan çocukların kapsayıcı eğitim ortamında tam üye olmalarına ve aktif katılımlarına engel durumlar ve çözümler çocukların özne olduğu süreçte keşfedilmiştir.

Bu çalışmanın, kapsayıcı eğitimin sadece teorik bir tartışma olarak kalmaması, uygulamada çocukların aktif katılımıyla sürecin incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, çocukların eğitim süreçlerinde aktif katılımcılar olarak güçlendirilmeleri ve kendi deneyimlerini ifade etmeleri, kapsayıcı eğitimin mana kazanması için kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çocukların kendileri ile ilgili kararların alınma sürecinde rol almalarının sağlanması, onların toplumsal ve eğitim hayatında tam üyeler olarak kabul edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim Hart (1992), katılım merdiveni sembolünü yaratmasındaki yegane amacı, çocukların on sekiz yaşına kadar yetkin görülmeden on sekiz yaşına geldiklerinde sorumluluk sahibi olmalarını beklemenin haksızlık olacağı düşüncesine dayandırmaktadır. Bu araştırmada, çocukların yetişkinlerin gözünde değersiz, bilgi sahibi olmadıkları veya olumlu anlamda yetişkinlerin onları için en iyisini düşüneceği yargılarından bağımsız olarak çocuklara yetkinlik kazandıracak becerilerin eğitimiyle araştırma sürecinde özne olmaları ve kendileri ile ilgili kararlarda ve deneyim paylaşımında faili olmaları sağlanmıştır. Bu anlamda bu çalışmanın sonuçlarının, eğitim

politikaları ve uygulamaları üzerinde olumlu etkiler yaratacağı ve çocuk merkezli düşüncenin dikkate alınmasını ve kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılmasında önemli bir referans noktası olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın özgün katkısı, ulusal alanyazında kapsayıcı eğitim alanında çocukların aktif katılımını merkeze alan ilk araştırma olmasıdır. Çocuk katılımlı araştırmaların önemini vurgulayan bu çalışmanın, kapsayıcı eğitim uygulamalarında çocukların aktif katılımı için çocukların rolünü arttırmaya ön ayak olacağı düşünülmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışma, çeşitliliğe vurgu yapılan ÇDG üyelerinin bilimsel araştırma becerilerinin geliştirilmesiyle, üyelerin özne oldukları süreçte ayrımcılık ve dışlanma konularına odaklanarak kapsayıcılıkla ilgili deneyim ve öneri paylaşımlarını ele almaktadır. Çocuk katılımlı metodolojinin kullanımında, araştırmaya katılan üyelerin seçiminde daha özgür ve demokratik bir katılım süreci izlenmektedir. Ancak bu tez çalışmasının odağında ayrımcılık ve dışlanma konularında kapsayıcılığın incelenmesi amacıyla, ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalan üyelerin belirlenmesinde yetişkin kararlarıyla yola çıkılmıştır. Yöntem bölümünde, 2.2.3. başlığında ifade edildiği gibi, üyeler yetişkinler tarafından belirlenmiştir. Bu durum, süreci demokratik ve kapsayıcı bağlamda değerlendirildiğinde adaletin zedelenmesi olarak görünse de araştırmacı bu hususta üyelerle tanışma günü planlayarak üyelerin gönüllü katılımını teşvik etmiştir. Ancak gruba katılmak isteyip tez çalışması kapsamında belirlenen kriterlerin dışında kalan öğrencilerin mevcudiyeti, bu çalışmanın sınırlılığı olarak düşünülmektedir. ÇDG'ye dahil edilmeyen öğrencilerin katılımcı olarak ÇDG üyeleriyle etkinlikler gerçekleştirmeleri ve her birine söz hakkı verilmesiyle adalet sağlandığı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

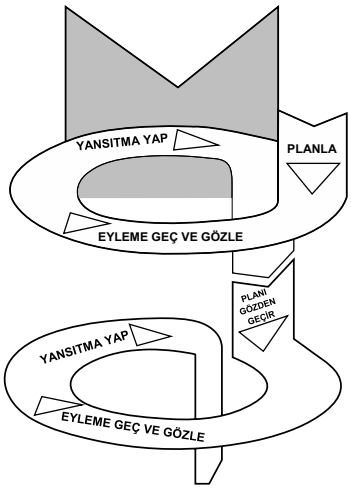
Bu bölümde; araştırma desenine, katılımcılara, araştırmanın gerçekleştiği ortama, veri toplama tekniklerine, araştırma sürecine, verilerin analizine, inandırıcılık ve sağlamlık, etik konularına yönelik bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, çeşitliliği olan öğrencilerin eğitim aldığı bir ortaokulda, ayrımcılık ve dışlanma odağında kapsayıcılığı geliştirme sürecinin çocuklarla incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden Katılımlı Eylem Araştırması (KEA) kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde katılımcıları araştırmanın ortağı, araştırmada danışman ve aktif katılımcısı olarak farklı rol üstlenmelerini sağlayan çocuk katılımlı metodolojinin benimsenmesi çalışmanın KEA ile gerçekleştirilmesini haklı göstermektedir (Water, 2018). Araştırmanın çocuklardan oluşturulan Çocuk Danışma Grubuyla (ÇDG) incelenmesi için bu desen, katılımcılardan pasif olarak veri toplamak yerine katılımcıların süreçte söz hakkının olduğu, araştırmacı ve katılımcılar arasında otoriter anlayıştan uzak, iş birliği içerisinde demokratik ortamda veri toplanmasına imkan tanımaktadır (Cox ve Robinson-Pant, 2008). Böylece, adil olmayan sosyal sistemlerden kaynaklanan sorunların üstesinden gelmede bilginin değerini önceliklendirerek alternatif yöntemlerin tasarlanması ve uygulanması katılımcıların tam katılımıyla sağlanmaktadır (Armstrong ve Moore, 2004; Kemmis ve McTaggart, 1992). Katılımcılar araştırmacıyla iş birliğinde, demokratik ve kapsayıcı toplumsal değişimi üretmek amacıyla sistemli bir araştırma gerçekleştirerek yeni bilgi üretmektedir (Carr ve Kemmis, 1986). Bu yeni bilginin üretiminde, katılımcı merkezinde ve konuyu deneyimleyenlerin uzmanlığında sistematik araştırma metodolojilerini kullanarak yinelemeli, açık uçlu, özgürlükçü, kapsayıcı bir yaklaşım kullanılmaktadır (Kemmis ve McTaggart, 1992).

Araştırma süreci sarmalın kendi içinde *planla, eyleme geç ve gözle, yanıstma yap ve planı gözden geçir* adımlarından oluşmaktadır. Sarmalın ilerleyen döngülerini ise *eylem, gözlem ve yansıtma* adımlarıyla devam etmektedir. Bu adımları içeren modele Şekil 2.1'de yer verilmiştir (Kemmis ve McTaggart 1982'den aktaran Gürgür, 2016, s16).



Şekil 2.1. *Sarmal Eylem Araştırması Modeli*

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları, araştırma sürecinde araştırmanın planlanması, Çocuk Danışma Grubu (ÇDG) eğitiminin oluşturulması, veri tekniklerinin planlanması, eğitimin uygulanması ve sürecin değerlendirme aşaması olarak farklı aşamalar için belirlenmiştir. Her aşamada farklı katılımcılar ile süreç yürütülmekle birlikte, katılımcılar birden fazla aşamada rol almıştır. Bu başlık altında katılımcıların rollerine ve seçilme kriterlerine detaylı olarak yer verilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı rolüne ilişkin bilgiler ve katılım sunduğu faklı rollere ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

Bu çalışmada, araştırmacı otoritesinin ve hiyerarşik yapının olmadığı bir metodolojinin benimsenmesi, katılımcı sayısını ve seçimini etkilemiştir. Çalışmanın odak konusu ile ilişkili bir okul tespit etmek ve katılımcı belirlemek için nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile araştırmacı katılımcıları kendi araştırması için en uygun özelliklerine göre belirler (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Ölçüt örnekleme, araştırma için önceden belirlenmiş kriteri karşılayan kişilerin seçilmesine olanak sağlar ve böylece konu ile ilgili en uygun kişiler belirlenmiş olur (Büyüköztürk, 2011).

Ayrımcılık ve dışlanma deneyimi olacağı düşüncesiyle çalışmanın yürütülmesi için dezavantajlı bir bölgede dezavantajlı öğrencilerin kayıtlı olduğu dezavantajlı bir okulda araştırmanın yürütülme kararı alınmıştır (E1A, 26 Eylül 2020; TD2, 24 Ocak 2023).

Belirlenen dezavantajlı okul kriterleri;

- Tanı almış ortaokul seviyesinde en az bir öğrenci (devam problemi olmayan)
- Okulda akademik ve sosyal bağlamda dışlanma deneyimi olduğu düşünülen öğrencilerin eğitim görmesi
    - Taşımalı öğrenciler (dışarıdan olarak değerlendirildikleri için sosyal olarak dışlanan)
    - Farklı gereksinimleri nedeniyle arkadaşları tarafından istenmeyen
    - Akademik katılımı olmayan
- ÇDG eğitimi için üyelerin çalışmalara katılımını teşvik eden personelin olması
- Okulda ÇDG eğitimlerini yürütülebileceği uygun bir sınıf/oda olması.

Bu kriterlere uygun Samsun ili merkez ilçesinde dezavantajlı bölgede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda çalışmanın yapılması için karar verilmiştir (AG, 15 Eylül 2022). Kararda etkili olan çalışmanın yürütüldüğü okulun özellikleri sıralanmıştır;

- Yakın köylerden taşımalı öğrenciler eğitim almaktadır (okulda akranları tarafından istenmeyen öğrenci olarak dışlanmaktadırlar).
- Yedinci sınıf seviyesinde eğitsel tanısı olan bir kız öğrenci ve bir de erkek öğrenci eğitim almaktadır (tanısı olan öğrenciler arkadaşları tarafından dışlanmaktadırlar).
- Okul müdürü ve öğretmenler çalışmayı desteklemektedir.
- Çalışmanın yürütülmesi için uygun iki sınıf bulunmaktadır.
- Sınıflarda akıllı tahta, hareketli sandalyeler, U düzeninde sıralar bulunmaktadır.

ÇDG metodolojisi uygulanan çalışmalarda, grup sayısı genellikle 5-10 çocuk arasında değişkenlik göstermektedir (Kellet, 2005b). ÇDG metodolojisi alanyazında küçük örneklem grubuyla çalışmanın zaman ve verimlilik açısından elzem olduğu ifade edilmektedir (Shier, 2016). Bu tez çalışmasında alanyazında tavsiye edilen örneklem büyüklüğüne sadık kalınarak altı çocukla çalışma kararı alınmıştır (TD2, 24 Ocak 2023). ÇDG üye seçimi için belirlenen kriterler sıralanmıştır (TD2, 24 Ocak 2023).

- Eğitsel tanısı olan öğrenci
- Arkadaşları tarafından dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalan öğrenci
- Öğretmenleri tarafından sessiz ve içe kapanık olarak ifade edilen öğrenci
- Taşımalı öğrenci
- Akademik olarak sınırlılık yaşayan ve derse katılmayan öğrenci

Sıralanan kriterlerden herhangi birine sahip olduğu düşünülen öğrencilerin belirlenmesinde hem etiketleme olmaması hem de adil olması adına farklı branş gruplardaki öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır (E3 ve T5 yüzyüze, 24 Şubat 2023). E3 ve T5, arkadaşları tarafından oyunlarda dışlanan, sınıfta akademik katılımı olmayan, taşımalı olduğu için okuldaki öğrenciler tarafından istenmeyen gibi başka deneyimleri olan öğrencileri titizlikle belirlemiştir. ÇDG'ye, öğretmenleri tarafından olumlu davranış sergilediği için örnek olarak gösterilen çalışkan bir öğrencinin de katılması grup içerisindeki çeşitliliğe referans olması adına uygun görülmüştür. Dolayısıyla bu öğrencinin katılımı için T5'in *'6AÖ3'ü de aldınız mı size kapsayıcı sınıf'* ifadesiyle grubun çeşitliliğini belirttiği ortaya çıkmıştır (AG, 24 Şubat 2023).

Belirlenen üyeler, sınıf öğretmenleri tarafından çalışmaya davet edilmiştir. Çalışmaya kendi istekleri ile katılım göstermelerini sağlamak için araştırmacı E1 üyeleriyle tanışma günü planlamış ve üyelerin çalışmadaki önemine vurgu yapılarak gönüllü devamlılığı sağlanmıştır (AG, 1 Mart 2023)

2.2.1. Araştırmacı

Flick (2006, s. 98), araştırma sorusunun yoktan var edilmediğini genellikle kökeninin *'araştırmacının kişisel yaşantısından veya sosyal ve tarihsel bağlamdan'* oluştuğunu ifade etmektedir. Araştırmacının bu tez araştırması için motivasyon kaynağı yüksek lisans eğitimine, dünya görüşüne ve kişisel ilgi alanlarına dayanmaktadır. Araştırmacının, 2015 yılında kapsayıcı ve özel eğitim alanında İngiltere'deki yüksek lisans eğitimi, sorguladığı etik ve adalet anlayışı üzerine yoğunlaşmasını sağlamıştır. Yüksek lisans eğitiminde özel eğitimin yeniden yapılandırılması, kapsayıcı eğitim ve Yetkinlik Yaklaşımı felsefesi bağlamında katılım gösterdiği modüller ortaokul döneminde bulunduğu Samsun'da Dr. Turgut Tokaç, muayenehanesinde 'Ney' kursundaki çalışmaları ve ortamı ile bütünlük göstermekteydi. Görmeyen 40'lı yaşlarında bir birey, emekli öğretmen, doktor, üniversite, lise ve ortaokul öğrencileri gibi farklı meslek gruplarından insanlardan oluşan bu toplulukta, Dr. Tokaç hiç kimseyi dışlamadan herkesi dahil ederek müzik eğitimi sunmaktaydı. Bu bakış açısı, o zaman araştırmacının hayata olan bakış açısını etkilemiş ve hep farklı kültür ve özellikteki insanların bir arada yaşaması ve kendi yapmak istediklerine imkan tanınarak adil bir topluluk oluşabileceği inancını arttırmıştır.

Kapsayıcı toplum merakı, araştırmacının bireylerin dezavantajlı özelliklerinden dolayı dışlanmalarının önlenmesine yönelik çözümler arama sürecine dair sorgulamalar yapmasını teşvik etmiştir. Bu bağlamda, her bir bireyin cinsiyetinden, ırkından, engel durumundan, dilinden ve dininden bağımsız olarak haklarını özgürce sosyal ve eğitim hayatlarında kullanmak için nelerin yapılması gerektiği konusu, araştırmacının ilgisini çekmiştir. Araştırmacının bu merakı, çalışmasını gerçekleştirmek için bir motivasyon kaynağı olmuş ve okumalarını şekillendirmiştir.

Araştırmacının çalışmada aktif katılım göstermesi eylem araştırmasının bir parçasıdır (Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014). Eylem araştırması olarak desenlenmiş bu çalışmada, ÇDG metodolojisi benimsenmiştir. Bu metodoloji araştırmacının rolünün süreç içerisinde değişken olmasını zorunlu kılmıştır. Clark (2004), araştırmacının kontrol sağlaması ve çocukların araştırma yürütmelerinde bağımsızlıkları arasındaki dengenin kurulmasının, çocukların araştırmalarının kalitesini arttırmak ve araştırmacı olarak deneyimlerini tehlikeye atmamak için gerekli olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla, çocukların araştırmalarını yaparken yetişkin otoritesinden bağımsız ancak yetişkinin danışmanlığında özgür ortamda rol almalarının sağlanması için araştırmacının rolleri her basamakta farklılık göstermektedir. Araştırmacı ve üyeler arasındaki usta-çırak ilişkisinde değişken rolleri Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. *Araştırmacı ve katılımcı rolleri*

	Katılımcı	**Eğitimci rolü**	**Tam katılımcı**	**Danışman rolü**	**Gözlemci**	**Araştırmacı rolü**
1. aşama (çıraklık)	Araştırmacı	✓			✓	✓
	ÇDG		✓			
2. aşama (kalfalık)	Araştırmacı			✓	✓	
	ÇDG		✓			✓
3. aşama (ustalık)	Araştırmacı			✓	✓	
	ÇDG		✓			✓
*4.aşama (*ustalık*)*	*Araştırmacı*			✓	✓	
	ÇDG					✓
	ÇDG üyelerinin akranları		✓			
Değerlendirme	Araştırmacı					✓
	ÇDG		✓	✓		

2.2.2. Geçerlilik komitesi üyeleri

Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri, tez önerisi, eylemlerin planlaması, eylemlerin gerçekleşmesi, izleme ve değerlendirme aşamalarında katkı sunmuştur. TİK üyeleriyle her altı ayda bir kez tez izleme ve değerlendirmesi için toplanılmıştır. Süreç içerisinde

TİK toplantıları haricinde tez danışmanı tarafından oluşturulan WhatsAPP grubu, e-posta ve telefon aracılığıyla eylem adımlarına ilişkin görüş alınmıştır. TİK üyeleriyle görüşmelerin kararlarına ilişkin bulgular TİK ve tarih (TİK, tarih) şeklinde sunulmuştur. Tez danışmanlarıyla yapılan görüşmeler ise TD1 ve TD2 (TD2 telefon, Tarih) şeklinde sunulmuştur.

Tez izleme komitesi haricinde araştırma sürecinde teorik altyapının oluşturulması, ÇDG eğitiminin planlanması, uygulama öncesi, sırası ve sonrasında destek sunmak üzere kurulan üç farklı ekip ve rollerine Tablo 2.2'de yer verilmiştir. Ekip üyeleriyle yapılan görüşmelere referans kod adı, görüşme aracı ve tarih (E1A Skype, tarih) şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2.2. *Çalışmanın araştırma sürecine destek sunan ekipler*

Ekip Kodu	Üye	Rol ve Sorumlulukları
Ekip 1 (E1)	E1A İngiltere'de ÇDG ile katılımlı eylem araştırmaları yürütmüş kapsayıcı ve özel eğitim ihtiyaçları alanında profesör olarak görev yapmaktadır. E1C Azınlık grupların eğitim politikaları ile ilgili çalışmalarda bulunmuş siyaset biliminde doktor öğretim üyesidir. E1M Erken çocukluk döneminde uzman.	Bu ekip üyelerine teorik çerçevenin oluşturulması, ÇDG eğitimlerinin taslak olarak planlanması ve veri tekniklerinin oluşturulması ve uygulama sürecinde danışılmıştır.
Ekip 2 (E2)	E2S Van'da Milli Eğitim Bakanlığında dezavantajlı bölgede sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve öncesinde özel eğitim rehabilitasyon merkezinde deneyimi olan bir sınıf öğretmeni (E2S) E2P Hatay ilinde Öğretmen Ağında eğitim elçisi olarak gönüllü çalışmalar yapmış ve kapsayıcı eğitim ile ilgili deneyimleri olan bir sınıf öğretmeni (E2P) E2İ Öğretmen Ağında gönüllü olan ve eğitim elçisi olarak kapsayıcı eğitim ile ilgili hem Milli Eğitim Bakanlığında hem de farklı projelerde faaliyetleri olan rehberlik öğretmeni (E2İ)	Bu ekip üyelerine, ÇDG eğitiminin öğrencilere uygunluğunun değerlendirilmesinin yanı sıra, uygulama sürecinde danışılmıştır.
Ekip 3 (E3)	Çalışmanın yürütüldüğü okulda görev yapan 3 öğretmen (E3T4, E3T6 ve E3T8)	ÇDG üyelerinin katılımcılarını belirlemede ve ÇDG eğitimin değerlendirilmesine katkı sunmuşlardır.

2.2.3. ÇDG katılımcıları

Üyelerin özellikleri, ÇDGye katılımcı seçimi aşamasında E3'ün öğrencileri *betimledikleri* gibi birebir paylaşılmıştır (AG, 24 Şubat 2023). Kullanılan ifadeler doğrudan E3'ün ÇDGye dahil edilecek öğrenciler hakkındaki düşüncelerini yansıtmaktadır. Üyelerin kodlanması için ilk başta kayıtlı olduğu sınıf ve şubesi

sonrasında öğrenci kelimesinin ilk harfi ve sıra numarası olarak bir iki ve üç kullanılmıştır.

7AÖ1: 12 yaşında yedinci sınıf taşımalı bir öğrencidir. Akademik performansı orta düzeydedir. İlgi duyduğu derslerde katılım göstermektedir. Ders esnasında ilgi çekmeye çalıştığı için olumsuz davranış (dersle alakasız konuşmak, söz kesmek, dinlememek gibi) sergilemektedir (ancak uyarı aldığında toparlanmaktadır). Sınıfta arkadaşları tarafından dışlandığı için hareketli olduğu ve dikkat çekmeye çalıştığı (yine konudan ilgisiz konuşmak, yalan söylemek gibi) söylenmektedir. Hafif düzey zihin engelli tanısı olan öğrencinin öğretmenleri tarafından bu duruma bağlı olarak davranış problemleri (arkadaşlarına sataşmak, dersten izinsiz çıkmak gibi) sergilediği ifade edilmektedir. Öğretmenler aynı zamanda dikkat dağınıklığı olduğunu belirtmektedir.

7AÖ: 12 yaşında yedinci sınıf taşımalı bir öğrencidir. Akademik performansı orta düzeydedir. Sorumluluklarını bilir ve zamanında yerine getirmektedir. Anne babası ayrı olduğu için öfke yaşadığı, öfkesini ifade etmenin başka yollarını aradığı ve olumsuz davranış (okul içinde ve okul çıkışında tehlikeli aletleri yanında bulundurmak gibi) sergilediği ifade edilmektedir. Sınıf içerisinde sosyal kabul düzeyi iyi olan bir öğrenci olsa da öğretmenler tarafından sorunlu öğrenci olarak ifade edilmektedir.

7AÖ2: 13 yaşında yedinci sınıf öğrencisidir. Akademik başarısı orta seviyedir. Annesi babası ayrı olduğu için sessiz ve içine kapanık bir öğrencidir; ancak ailesi okulda bu kadar içine kapanık olmasına rağmen evde konuşkan olduğu öğretmenleri tarafından ifade edilmektedir. Okulda yalnız kalmayı tercih etmektedir ve derslerde de konuşmamaktadır.

6AÖ1: 11 yaşında altıncı sınıf öğrencisidir. Akademik başarısı düşüktür. Okuldaki öğretmenleri ailesiyle ilgili problemleri olduğu için derslerine odaklanamadığını söylemektedir. Evde kardeşlerine bakmakla sorumludur. Okula uyum sağlayamadığı ancak arkadaşlarıyla problemi olmayan sakin bir öğrencidir. Genellikle düşüncelerini ifade etmemeyi ve sessiz kalmayı tercih etmektedir.

6AÖ2: 11 yaşında altıncı sınıf taşımalı bir öğrencidir. Akademik başarısı orta düzeydedir. Sorumluluklarını genellikle yerine getirmediği ifade edilmektedir. Hayal dünyasında yaşadığı şeyleri söylediği iddia edilmektedir. Olmayan şeyleri olmuş gibi anlatması hem öğretmenleri hem akranları tarafından rahatsız edici bulunmaktadır.

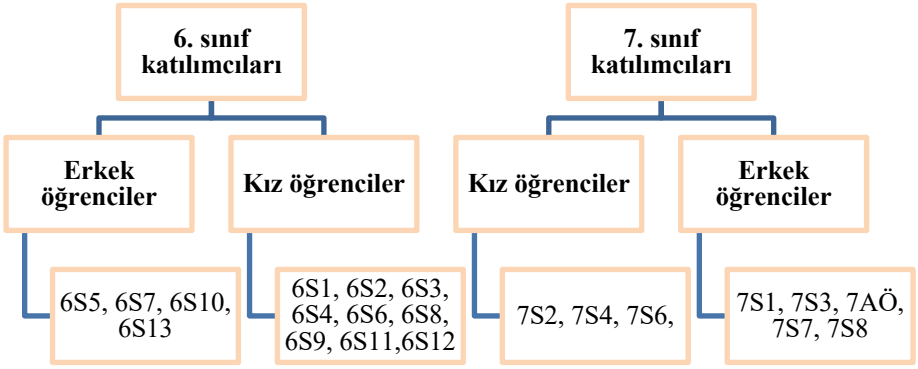
Uyaranlara genellikle doğru tepki vermektedir (derste konu ile ilgili soru sorulduğunda doğru cevabı vermesi gibi). Konuşulduğunda dinlediği ancak çoğu zaman heyecanlandığı ve sohbeti böldüğü söylenmektedir. Arkadaşları tarafından kendini göstermek istediği ve ön planda olmak istediği için dışlanmaktadır. Oyunlarda sorun çıkarmasıyla katılımı istenmemektedir. Sorunu başkası çıkarsa da arkadaşlarının onu suçladığı belirtilmektedir. Bir öğretmeni *'eşsiz ve orijinal bir karakter belki farklı yönlendirilseydi BİLSEM sınavlarında başarılı olurdu'* şeklinde yorum yapmıştır (Araştırma günlüğü, 24 Şubat 2023).

6AÖ3: 11 yaşında altıncı sınıf öğrencisidir. Akademik olarak başarılı bir öğrencidir. Sorumluluklarını yerine getirmektedir. Olumlu davranışlarıyla (derse ilgisinin olması, öğretmenlerini dinlemesi, kurallara uyması gibi) akranlarına örnek olduğu ve sınıfta sosyal kabulünün yüksek olduğu söylenmektedir. Sınıfta söz almak için genellikle parmak kaldırmaz ancak söz verildiğinde konuştuğu belirtilmektedir. Sessiz sakin bir öğrenci olmasına rağmen içine kapanık değildir. Disiplin kurallarına uyan ve başarılı bir öğrenci olarak tanımlanmaktadır.

7AÖ3: 11 yaşında altıncı sınıf öğrencisidir. Akademik olarak başarılı bir öğrencidir. Sosyal kabul görmek için yapmaması gerekenleri yapmaktadır. Grup içerisinde var olabilmek için öğretmenlerin ona yakıştırmadığı, okul kurallarına aykırı davranışları sergilese de genellikle öğretmenlerin sözlerini dinlediği iddia edilmiştir.

2.2.4. ÇDG üyelerinin veri topladığı katılımcılar

Altıncı sınıfların mevcudu dört erkek ve on iki kız öğrenci olmak üzere toplamda on altı öğrenciyken, yedinci sınıfların mevcudu beş erkek ve altı kız olmak üzere toplamda on bir öğrencidir. Üyeler, toplamda yirmi bir öğrenciden veri toplamıştır. Şekil 2.2'de üyelerin katılımcılarına ilişkin kodlama sunulmuştur.



Şekil 2.2 *ÇDG Üyelerinin Veri Topladığı Katılımcılar*

2.2.5. Öğretmenler

ÇDG üyelerinin, sıraladıkları önerilerin öğretmenlerin değerlendirilmesine sunulması talebi doğrultusunda, öğretmenlerle görüşme yapılmasına karar verilmiştir (SK 22; AG, 4 Mayıs 2023). Öğretmen bilgileri Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. *Öğretmen katılımcıların bilgileri*

Katılımcı Kodu	Branşı	Meslekteki toplam görev süresi	Okuldaki görev süresi
T1	İngilizce öğretmeni	17	15
T2	Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni	28	20
T3	Fen bilimleri öğretmeni	18	7
T4	Türkçe öğretmeni (Müdür yardımcısı)	11	2
T5	Matematik öğretmeni	12	10
T6	Sosyal bilgiler öğretmeni	25	4
T7	Görsel sanatlar öğretmeni	21	13
T8	Beden eğitimi öğretmeni	20	19

2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam

Araştırmanın gerçekleştiği ortam ve eylemlere ilişkin bilgiler Tablo 2.4'te sunulmuştur.

Tablo 2.4. *Araştırmanın gerçekleştiği yerler*

Ortam	Eylem	Katılımcılar
Fen laboratuvarı	ÇDG eğitimleri	Eğitimci ve ÇDG üyeleri
	ÇDG üyelerinin akranlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerinin bazıları	ÇDG üyeleri, 6.sınıf ve 7. sınıf öğrencileri
	ÇDG üyesi 7. Sınıfların vücut haritalama, güvenli bölge ve elmas sıralama etkinlikleri	ÇDG üyeleri ve 7. Sınıf öğrencileri
	ÇDG üyeleri 6. Sınıfların risk haritası ve elmas sıralama etkinliği	ÇDG üyeleri ve 6. Sınıf öğrencileri
Oyun Odası	ÇDG eğitimi sürecinde gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri	Araştırmacı ve ÇDG üyeleri
	ÇDG üyelerinin akranlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerinin bazıları	7AÖ1, 7AÖ2, 7AÖ3 6AÖ1, 6AÖ2, 6AÖ3 6.sınıf ve 7. sınıf öğrencileri
	ÇDG üyeleri ve eğitimcinin eğitim sürecinde oyun etkinlikleri	Eğitimci ve ÇDG üyeleri
Müdür Yardımcısı odaları	Araştırmacı ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler	Araştırmacı ve 8 katılımcı öğretmen
Öğretmenler odası	E3 ile toplantılar	Araştırmacı ve Ekip3
	Araştırmacı ve öğretmenler buluşması	Araştırmacı ve Öğretmenler

TD2, TD1 ve araştırmaya destek sunan ekip ile gerçekleştirilen görüşmeler yüz yüze, çevrimiçi platformlar ve telefon aracılığıyla sağlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Teknikleri

Alanyazında çocukların aktif katılım sağlayacakları veri toplama teknikleri taranmıştır (Lundy ve McEvoy, 2009; Lundy vd.,2011; Miller vd., 2008). Çocukların günlük yaşamları ve eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda yarı yapılandırılmış görüşmeler (YYG) ve odak grup görüşmeleri (OGG) gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı dikkat çekmektedir (Liamputtong, 2009). Ayrıca alanyazın incelemesi sonucunda çocukları merkeze alan çalışmaların sıkça başvurduğu ve çocuk haklarını gözeten veri tekniklerinden bazıları da bu çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmacının ÇDG üyelerinden eğitim sürecinde kullandığı veri teknikleri; 'Elmas Sıralama' *diamond ranking*, vignette hikayeler eşliğinde odak grup görüşmeler (OGG), araştırmacı günlüğü ve dokümanlardır. ÇDG üyelerinin kullandığı veri teknikleri ise 'Elmas Sıralama', 'Güvenli Bölge' *risk map*, 'Vücut Haritalama' *body mapping*, YYG, gözlem ve fotoğraflardır. Araştırma sorularına göre veri toplama tekniklerinin kullanımına ilişkin bilgiye Tablo 2.5'te yer verilmiştir.

Tablo 2.5. *Veri toplama tekniklerinin araştırma sorusuna göre dağılımları*

Araştırma soruları	YYG	OGG	Görsel Materyaller	Gözlemler	Dokümanlar
ÇDG üyelerinin katılımlı eylem araştırmasında bilimsel araştırmacı olma yolculukları nasıl gerçekleştirilmiştir? a) ÇDG üyelerinin bu yolculukta ifade ettikleri ayrımcılık ve dışlanma deneyimlerine ilişkin görüşleri ve kapsayıcı çözümler nelerdir?	✓	✓	✓		✓
ÇDG üyelerinin dışlanma, ayrımcılık deneyimlerine ve kapsayıcı çözüme ilişkin akranlarından bilgi edinmek adına veri toplama araçlarını geliştirme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?					✓
ÇDG üyelerinin veri toplama süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? a) ÇDG üyelerinin akranlarının dışlanma ve ayrımcılık deneyimlerine ilişkin görüşleri ve kapsayıcılık çözümleri nelerdir?	✓		✓	✓	✓
ÇDG üyelerinin kendi ustalık yolculuğunu değerlendirmesi nasıldır? Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim, çocuk katılımı ve çocuk hakları ve ÇDG'nin sunmuş olduğu önerilere ilişkin görüşleri nelerdir?	✓				

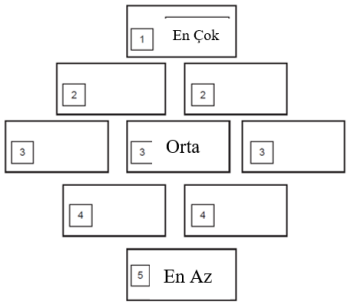
2.4.1. Görsel materyaller

Çocukların araştırmada söz haklarının olmasını ve kendilerini sözel olmayan yollarla ifade etme imkanının sağlanması için çocuk katılımlı araştırmalarda görsel materyaller aracılığıyla veri toplama tekniklerinin kullanımı yaygınlaşmıştır (Allan, 2012). Bu başlık altında ÇDG üyelerinden ve ÇDG üyelerinin akranlarından veri toplamak için görsel materyallerle kullanılan veri teknikleri sunulmuştur.

2.4.1.1. Elmas sıralama

Elmas sıralama tekniği çocukları ilgilendiren konularda karar verme sürecinde aktif katılım göstermelerini teşvik eden çalışmalarda kullanılmaktadır (Thomas ve O'Kane, 1998; Bucknall, 2005; Clark, 2012). Elmas sıralama, çocukların yaşamında herhangi bir konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini önem sırasına koyarak keşfetmelerini sağlamaktadır. Rockett ve Percival (2002), elmas sıralama etkinliğinin sınıflarda bir konu üzerine çocukların değerlerini, duygularını ve düşüncelerini keşfetmek için kullanıldığını ifade etmektedir.

Şekil 2.3'te elmas şeklinde olan kağıda katılımcılar kendilerine verilen dokuz ifadeyi önem sırasına göre sıralamaktadırlar. Bu teknik katılımcılar için neyin daha fazla önemli olduğunun keşfedilmesini sağlanmaktadır.



Şekil 2.3. *Elmas Sıralama Şablonu*

Yapılan çalışmalarda çocukların sınıf içerisinde eğitim ile ilgili kararlarda (Clough ve Holden,2002; Rockett ve Percival, 2002; Brown, 2009; Hopkins, 2010), veya sınıf dışı kararlarda (Harkin vd., 2001) düşüncelerini keşfetmek için elmas sıralama veri tekniğinin kullanıldığı bulunmuştur. Bu çalışmada çocuklara kendilerini okula ait hissetmek adına önem sıralamalarını yapmaları için Tablo 2. 6'da gösterilen dokuz ifade sunulmuştur.

Tablo 2.6 *Elmas sıralama veri tekniği ifadeleri*

Yetkinlik Yaklaşımı	İfade
Bağlanma	Öğretmenlerle güvenli bir ilişki
	Problemleri çözmek için desteğe ihtiyaç duyduğumda destek sunan kişilerin olması
Pratik Akıl	Derslerin nasıl işleneceği ile ilgili benim de fikrimin sorulması
	Sınavların nasıl olması gerektiği ile ilgili düşüncelerimi ifade etmek
	Okulda öğretmenlerin ve müdürün benim düşüncelerimi önemsemeleri
Duygular	Arkadaşlarımla iyi bir ilişki
Çevresi üzerine kontrol	Yalnız kalmak istediğimde vakit geçirebileceğim sakin bir yer
	Ailemin ve öğretmenlerimin sürekli iletişimde olması
Oyun	Arkadaşlarımla oyun oynayabileceğim oyun odaları

İfadeler çocuklarla eğitim aşamasında okula kendilerini ait hissetmeme nedenleri ile ilgili söylemlerinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Ayrıca Yetkinlik Yaklaşımı listesinde yer alan yetkinlikler temel alınmıştır ve uzman görüşü alınmıştır.

2.4.1.2. Güvenli bölge haritası

Bu çalışmada risk haritasını kullanmak için izlenen yol ÇDG üyeleri tarafından araştırmacının danışmanlığında gerçekleşmiştir. Risk haritası yerine 'güvenli bölge' ismi kullanılmasına ÇDG üyeleriyle karar verilmiştir (SK, 22).

Risk haritası temelde, topluluktaki insanların karşılaştıkları riskleri grafiksel olarak açıklamasıdır. Bu metodoloji ile ayrımcılık, korku ve dışlanma deneyimi yaşayan birey tarafından bulunduğu toplulukta risk faktörlerini resmederek bu bağlamda iyileştirme çalışmalarında ve program tasarlamada katkı sunmaktadır (Feinstein ve O'Kane, 2008). Çocukların bulundukları ortamda yaşadıkları deneyimleri kendilerinin resmetmeleri ve sonrasında grup içerisinde tartışarak nedenlerini konuşup çözüm üretmeleri için katılımlı bir teknik olarak risk haritası kullanılmaktadır (Preto vd., s. 2016).

Risk haritasının temel amaçları şu şekilde sıralanmıştır; (1) çocukların yerel bölgeleri ile ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerini tanımlamak, (2) çocukların değiştirmek istedikleri temel risklerin neler olduğunu tanımlamak ve (3) çocukların eylem planı yürütmelerini desteklemek (Withers ve Dahal, 2015).

2.4.1.3. Vücut haritalama

Görsel veri tekniğinin, özellikle çocuklarla yapılan araştırmalarda çocukların görsel araçlardan keyif alması ve yakınlık hissetmeleri nedenleriyle faydalı olduğu düşünülmektedir (Thomson, 2009). Görsel veri tekniklerinin kullanımının çocukların

düşüncelerini ve duygularını ifade etmelerine yardımcı olduğu söylenmektedir (Leitch ve Mitchell, 2007). Özellikle kendilerini sözel olarak ifade etmekte sınırlılık yaşayan katılımcılar için görsel araçların kullanımı çocuklara kendi deneyimlerini keşfetme ve sunma fırsatı sağlamaktadır (Thomson, 2009). Veri tekniğinin kullanım basamakları aşağıda sıralanmıştır.

- Bir çocuğun silüetini çizebilecek boyutta uygun bir kağıt yere sabitlenir.
- Gönüllü bir çocuk kağıdın üzerine uzanması için davet edilir ve diğer bir çocuk, yerde uzanan çocuğun vücudunun etrafına çizgi çizerek bir silüet oluşturur.
- Araştırma sorusuna bağlı olarak hazırlanan sorulara ilişkin yanıtlar, katılımcılar tarafından yerdeki çocuk silüeti üzerinde çizim veya yazıyla ifade edilir. (Örneğin, 'ayrımcılığa veya dışlamaya uğrayan çocuk ne hisseder?' sorusuna ilişkin katılımcının yanıtı kalbiyle ilgiliyse kalbini işaret ederek çizim yaparak veya yazarak cevabını belirtir.)

Vücut Haritalama veri toplama tekniğiyle ÇDG üyelerinin liderliğinde sınıftaki akranlarından ayrımcılık ve dışlanma deneyimi yaşayan bir öğrencinin deneyimlerine ilişkin kapsayıcı çözüm aranmıştır (SK11). Veri toplama tekniğine ilişkin üyelerin etkinlikte sorduğu sorular bulgular bölümü 3.2.2.3.2 başlığında paylaşılmıştır.

2.4.1.4. Fotoğraf tekniği

Kendi kontrolü ile çekilen fotoğraf tekniği *Self-directed photo*, alanyazında çocuklarla yapılan araştırmalarda popüler bir teknik olarak kullanılmaktadır. Bu teknik, bireylerin kendi bakış açılarıyla çevreleriyle olan ilişkilerini ve onlar için önemli olan yerleri ifade etmeleri için kullanılmaktadır (Grant, 2017).

Fotoğraf tekniğinin kullanımı, araştırmacının katılımcıların dünyasını onların bakış açısından anlamasını sağlamaktadır. Bu teknik güç dinamiklerinin sorgulanarak katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını ön plana çıkarmaktadır (Campbell, Skovdal ve Campbell, 2013).

Bu tekniğin, özellikle diğer görsel materyal tekniklerin devamı ve/veya öncesinde kullanılması tavsiye edilmektedir (Rautio, 2013). Nitekim bu çalışmada ÇDG üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmeler sırasında ve güvenli bölge etkinliğinde 7AÖ3, 6AÖ2 ve 7AÖ1 kendilerinin çektikleri fotoğrafları kullanmışlardır.

2.4.2. Gözlem

Araştırmalarda gözlemler herhangi bir bağlamda katılımcıların davranışlarını ayrıntılı ve kapsamlı olarak incelenmesine, bilgi sağlanmasına olanak veren yöntemlerden biridir (Cohen, Manion ve Morrison, 2017). Üyelerin gözlem tekniğini kullanarak ders saati ve teneffüslerde edindikleri gözlem verilerine ilişkin detay Tablo 2.7'de sunulmuştur. Üyeler, gözlem verilerini kendi tercih ettikleri teknikleri kullanarak kaydetmişlerdir.

Tablo 2.7. *ÇDG üyelerinin gözlem verileri*

Gözlemleyen	Yer	Tarih	Saat	Gözlem kaydı
7AÖ2	7. sınıf derslik	4 Mayıs 2023	10:50	Öğrenci günlüğü
7AÖ3	Okul bahçesi	4 Mayıs 2023	12:00	Ses kayıt cihazı
7AÖ2	7. sınıf derslik	8 Mayıs 2023	10:50	Öğrenci günlüğü
7AÖ1	7. sınıf derslik	10 Mayıs 2023	10:50	Öğrenci günlüğü
6AÖ3	Okul bahçesi	8 Mayıs 2023	14:20	Ses kayıt cihazı
6AÖ1	6. sınıf derslik	17 Mayıs 2023		Ses kayıt cihazı
7AÖ2	7. sınıf derslik	22 Mayıs 2023	14:20	Öğrenci günlüğü
7AÖ1	7. sınıf derslik	29 Mart- 8 Haziran 2023		Öğrenci günlüğü

2.4.3. Odak grup görüşmeleri (OGG)

Odak grup görüşmeleri (OGG) benzer deneyimleri yaşayan birden fazla katılımcıdan görüş almak için kullanılan bir tekniktir (Onwuegbuize vd., 2009) Çocuklarla yapılan odak grup görüşmelerinde grup sayısı altıyı geçmeyecek şekilde planlanması önerisi dikkate alınmıştır (Morgan vd., 2002). OGG'nin süresi bakımından çocuk katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmalarda ortalama kırk beş dakikanın üzerinde olmaması üzerine bu çalışma kapsamında bu süre dikkate alınmıştır (Coyne ve Carter, 2008). Görüşme yapmadan önce, sırasında ve sonrasında araştırmacının dikkat etmesi gereken hususlar sıralanmıştır (Gibson vd. 2018, s.112). Katılımcıların birbirlerini domine etmesine engel olmakla birlikte eşli yanıtların teşvik edilmesi ve her bir katılımcının düşüncesinin önemli olduğunu hissettirmeye vurgu yapılmıştır. OGG konular Tablo 2.8'de yer verilmiştir. Her bir görüşmenin soruları EK3'de sunulmuştur.

Tablo 2.8. *Odak grup görüşmeleri*

Katılımcılar	Tarih	Odak Görüşme Konusu	Süre	Yer
ÇDG üyeleri	13 Nisan 2023	"Hayalimdeki okul"	39'	Fen Laboratuvarı
ÇDG üyeleri	26 Nisan 2023	"Ayrımcılık ve dışlanma üzerine Vignette hikayeler ve soruları" (EK)	28'	Fen Laboratuvarı
ÇDG üyeleri	3 Mayıs 2023	'Ev gibi okul' (Öğrenciler çizimle desteklemiştir)	26'	Oyun odası

2.4.4. Yarı yapılandırılmış görüşmeler (YYG)

Çocukların kendilerini ifade etmelerine destek sunmak için, araştırmacının kullanabileceği birçok farklı yolun olduğunun farkında olması gerekmektedir (Gibson, vd., 2018). Nitel araştırmalarda kullanım yaygınlığı olan görüşmeler bunlardan bir tanesidir. Gibson ve diğerlerinin (2018), çocuğun kendi yaşamının uzmanı ve kendi deneyimlerini en iyi ifade edecek kişi olması sebebiyle görüşmelerin çocuklarla doğrudan yapmanın öneminden bahsetmiştir. Üyelerle ve üyelerin talebi üzerine öğretmenler ile YYG gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan görüşme soruları için uzman görüşü alınmıştır ve son hali EK3'te sunulmuştur. Araştırmacının öğretmen ve ÇDG üyeleriyle gerçekleştirdiği görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.9'da sunulmuştur. Üyelerin akranlarıyla görüşmeleri ise Tablo 2. 10'da sunulmuştur.

Tablo 2.9. *Araştırmacının gerçekleştirdiği YYG*

Katılımcı	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Süresi	Ortam
7AÖ1	31 Mayıs 2023	09:48 13:05	05' 18'' 08' 23''	Fen Laboratuvarı
7AÖ3	31 Mayıs 2023	09:35	05' 31''	Fen Laboratuvarı
6AÖ1	31 Mayıs 2023	12:05	04' 04''	Fen Laboratuvarı
6AÖ2	31 Mayıs 2023	11:26	04' 38''	Fen Laboratuvarı
6AÖ3	31 Mayıs 2023	10:57	05' 05''	Fen Laboratuvarı
7AÖ2	31 Mayıs 2023	09:00	04' 23''	Fen Laboratuvarı
T3	7 Haziran 2023	11:34	43'11''	Müdür Y. Odası
T4	7 Haziran 2023	12:48	47'26''	Müdür Y. Odası
T5	7 Haziran 2023	13:45	29'25''	Müdür Y. Odası
T6	7 Haziran 2023	10:05	27'25''	Müdür Y. Odası
T2	8 Haziran 2023	11:27	36'21''	Müdür Y. 2. Odası
T7	8 Haziran 2023	13:05	15'28''	Müdür Y. 2. Odası
T1	8 Haziran 2023	14:20	32'08''	Müdür Y. 2. Odası
T8	8 Eylül 2023	13:30	32'32''	Telefon

Tablo 2.10. *ÇDG üyelerinin akranlarıyla gerçekleştirdiği YYG*

	ÇDG üye	Katılımcı Adı	Kod	Tarih	Süre
1	6AÖ3	6S1		11 Haziran 2023	04’ 16’’
2	6AÖ2	6S2		17 Mayıs 2023	04’ 05’’
3	6AÖ2	6S3		11 Mayıs 2023	04’ 22’’
4	6AÖ1	6S4		17 Mayıs 2023	03’ 53’’
5	6AÖ3	6S5		31 Mayıs 2023	01’ 38’’
6	6AÖ3	6S6		17 Mayıs 2023	05’ 15’’
7	7AÖ3	6S7		31 Mayıs 2023	02’ 12’’
8	6AÖ3	6S8		17 Mayıs 2023	03’ 43’’
9	6AÖ1	6S9		17 Mayıs 2023	05’ 05’’
10	7AÖ3	6S10		11 Mayıs 2023	02’ 29’’
11	6AÖ1	6S11		17 Mayıs 2023	04’ 02’’
12	6AÖ3	6S12		11 Mayıs 2023	03’ 57’’
13	7AÖ3	6S13		31 Mayıs 2023	01’ 41’’
14	7AÖ2	7S1		11 Mayıs 2023	02’ 32’’
15	7AÖ2	7S2		11 Mayıs 2023	01’ 05’’
16	7AÖ3	7S3		11 Mayıs 2023	03’ 08
17	7AÖ1	7S4		11 Mayıs 2023	08’ 25’’
18	7AÖ3	7S5		11 Mayıs 2023	02’ 35’’
19	7AÖ1	7S6		11 Mayıs 2023	04’ 12’’

2.4.5. Dokümanlar

Araştırmacının amacı doğrultusunda derinlemesine bilgi edinmek, süreçteki değişimi ve gelişimi incelemek için yazılı materyallerle veriyi çeşitlendirmek ve bulguları güçlendirmek için dokümanlar kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tez izleme komitesi ve araştırma sürecinde destek sunan üç ayrı ekip ile Skype, WhatsApp, Google Meeting ve Anadolu Mergen gibi çevrimiçi platformlarda, telefon ve yüz yüze görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. WhatsApp görüşmeleri ekran görüntüleri, video görüşmeleri ve ses kayıtları bilgisayarda depolanmıştır. Kaydedilemeyen ortamlarda ise araştırmacı görüşme özeti düzenlemesini gerçekleştirerek ilgili kişinin onayını almış ve depolamıştır.

Sahada oluşan ve planlanmayan veriler saha notları (SN) olarak kaydedilmiştir. SN, ilgili notun alındığı tarih ve ilk iki baş harfi olarak kodlanarak bulgularda analizi gerçekleştirilmiştir. Örneğin, ÇDG üyelerinin akranlarından veri toplama sürecinde, sınıf etkileşimleri sırasında araştırmacıyı da yakından tanıma fırsatı bulan ÇDG üyelerinin akranlarından birinin, araştırmacının bilgisayarına yapıştırdığı not, bir saha notu olarak kaydedilmiştir (SN, 18 Mayıs 2023). Görsel 2.2’de yer alan kağıtta, araştırmacının isminin yanlış telaffuz edilmesi yaygın bir isim olmayan ‘Zeycan’ ismini anladıkları gibi yazmalarıyla açıklanabilir.

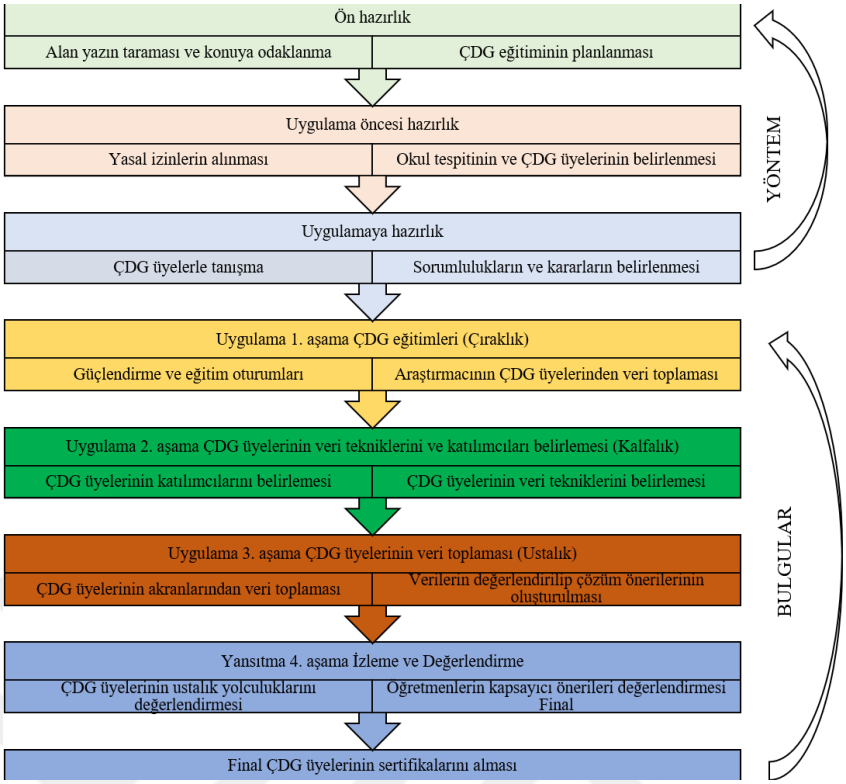
Görsel 2.1. *Araştırmacının bilgisayarına yapıştırılan not*

2.4.6. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, alınan kararları kaydetmek ve araştırma sürecine ilişkin düşünceleri yansıtmak için önemli bir rol oynamaktadır (Silverman, 2005). Araştırmacı kendi bilgisayarında 'Araştırma Günlüğüm' isimli bir dosya oluşturmuş ve dosyada ilgili gün ve tarihli Word kaydı açarak duygu, düşünce ve olayları kaydetmiştir. Araştırmacı günlük kaydetmeye 2 Mart 2020 tarihinde başlamış ve uygulamanın son günü 9 Haziran 2023 tarihine kadar devam etmiştir. Toplamda kırk altı kayıt elde edilmiştir. Örneğin, 22 Eylül 2022 tarih kaydında iki sayfa olan Word belgesinde, araştırmacının katılmış olduğu webinarda, ÇDG'nin planlaması üzerine düşüncelerini paylaştığı bulunmuştur. 14 Nisan 2023 tarihli tek sayfalık Word belgesinde ise araştırmacının üyelerle yarı yapılandırılmış görüşmelerin tartışıldığı gün 6AÖ2 ile ilgili deneyimini yansıttığı bulunmuştur. Araştırmacının, günlüğü tarih olarak kaydetmesi, bulguları tartışırken ilgili verinin ilgili tarihe ilişkin araştırma günlüğüne başvurmasını kolaylaştırmıştır. Araştırmacı günlüğüne bulgular kısmında birebir alıntı şeklinde AG kodu, tarih şeklinde yer vermiştir.

2.5. Eylem Araştırması Süreci

Araştırma sürecinin yöntem bölümünde; ön hazırlık, uygulama öncesi hazırlık ve uygulamaya hazırlık olarak üç aşaması bulgular bölümünde ise; ÇDG eğitimleri, ÇDG üyelerinin katılımcılarını ve veri tekniklerini belirlemesi, ÇDG üyelerinin veri toplaması ve değerlendirme olmak üzere dört aşaması Şekil 2.4'te sunulmuştur.



Şekil 2.4. Eylem Araştırması Süreci

2.5.1. Ön hazırlık (02 Mart 2020-08 Haziran 2022)

Ön hazırlık süreci 02 Mart 2020 tarihi ve uygulama öncesi hazırlık kısmına kadar gerçekleştirilen eylemleri kapsamaktadır. Bu süreçte araştırmacı ilgi duyduğu alana ilişkin alanyazın taraması, konuya odaklanılması ve eğitim sürecinin planlanması eylemlerini gerçekleştirmiştir.

2.5.1.1. Alanyazın taraması ve konuya odaklanma

Ayrımcılık ve dışlanmayla mücadele bağlamında kapsayıcı eğitim ile ilgili okumalar gerçekleştiren araştırmacı, engelli olan kız öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları ayrımcılık ve dışlanma deneyimlerini incelemeyi ve çözüm önerilerini keşfetme merakını tez danışmanıyla yaptığı görüşmede paylaşmıştır (TD1, yüzyüze, 2 Mart 2020). Araştırma önerisi TİK üyelerine sunulmuş ve araştırma sürecinde tez izleme ve değerlendirme ekibinin kurulma kararı üzerine E1 üyeleri belirlenmiştir (TİK, 14 Ağustos 2020).

Araştırma konusunun Yetkinlik Yaklaşımı çerçevesinde ele alarak planlanan katılımlı eylem araştırmasının ÇDG metodolojisine uygunluğu üzerine tartışılmış ve alanyazın incelemesi araştırmacı tarafından yapılmıştır (E1A WA,20 Eylül 2020).

Yetkinlik yaklaşımı her bir bireyin aslında ne olmak istedikleri ve ne yapmak istediklerinin dikkate alınarak arzu ettikleri onurlu bir insan hayatını yaşamak için imkan ve özgürlüklerin sunulmasına odaklanmaktadır (Nusbaum, 1995). Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin ayrımcılık ve dışlanma deneyimlerini ifade ederek kendi seslerini duyurabilecekleri ve çözüm önerilerinde bulunabilecekleri kapsayıcı ortamın yaratılması için ÇDG eşliğinde bilimsel araştırma yürütmeye odaklanılmıştır (E1A Skype, 14 Şubat 2023).

ÇDG üyelerinin tanı almış veya risk grubunda olan öğrencilerden oluşturulması ve uygulama yapılacak olan okulun dezavantajlı bir bölgede gerçekleştirme kararı ve sadece toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık ve dışlanmaya odaklanmadan ayrımcılık ve dışlanmayı genel bir şemsiye altında inceleme kararları alınmıştır (TİK, 18 Ocak 2022). Eğitsel tanı almış ve/veya risk grubunda olan öğrencilerin tam katılımıyla gerçekleştirilecek katılımlı metodolojinin takip edilmesi için ÇDG üyelerinin araştırma becerilerinin nasıl geliştirileceğine ilişkin bir eğitim planlaması yapılmıştır (TİK, 18 Ocak 2022).

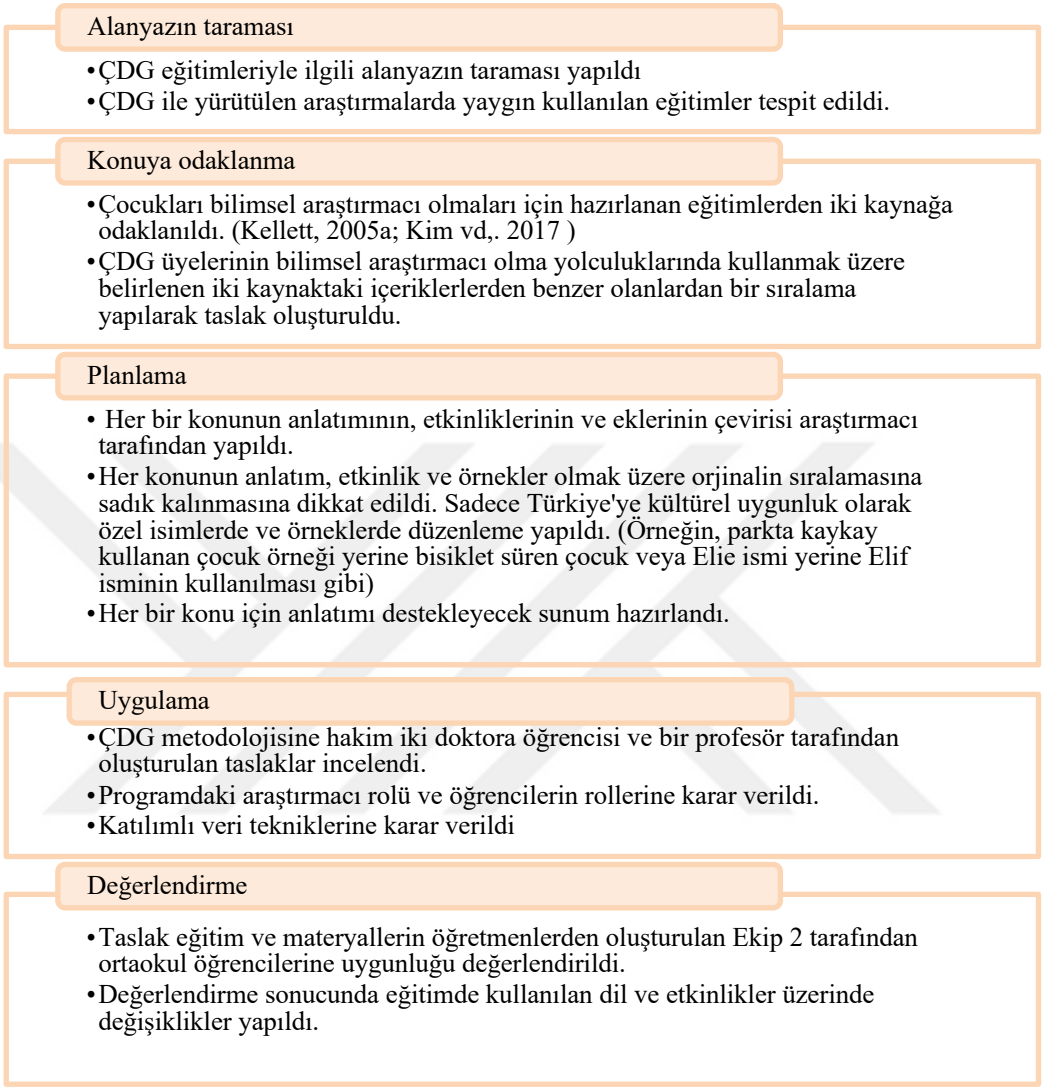
Odak alanın belirlenmesiyle ÇDG'nin araştırmacı olma yolculukları için onlara verilecek eğitimin planlanması adımına geçilmiştir.

2.5.1.2. ÇDG Eğitiminin planlanması

ÇDG yaklaşımıyla yürütülen bilimsel çalışmalarda, grup üyelerinin araştırma sürecine etkin katılımı büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, çocukların yeteneklerini keşfetmelerini teşvik etmek ve araştırmacı kimliklerini geliştirmek için hazırlanacak eğitimde araştırmacı ve üyeler arasında usta-çırak ilişkisine atıf yapılması, hem eylem araştırmasının doğası gereği hiyerarşi anlayışın olmamasını hem de üyelerin geleneksel öğretmen öğrenci ilişkisinden bağımsız araştırmacıyla birlikte öğrenme ve keşfetme sürecini desteklemiştir (TD2 Skype, 24 Ocak 2023). Eğitimin planlanmasındaki her ardımda tez izleme ve değerlendirme sürecindeki ekiplerle çalışılmıştır.

2.5.1.2.1. Eğitim planının adımları

Eğitimin planlanma aşamaları Şekil 2.5'te gösterilmiştir.



Şekil 2.5. *ÇDG Eğitiminin Planlama Adımları*

2.5.2. Uygulama öncesi hazırlık (08 Haziran 2022- 24 Şubat 2023)

Araştırmacı bu adımda araştırmanın uygulanması için gerekli izinlerin alınması ve uygulamayı gerçekleştireceği okul ve katılımcıların belirlenmesi eylemlerini gerçekleştirmiştir.

2.3.2.1. Yasal izinlerin alınması

ÇDG eğitiminin planlanmasının gerekli yasal izinlerin alınma kararıyla (TİK, 8 Haziran 2022) araştırmacı izinlerin başvuru sürecine başlamıştır. Etik onay ve Millî Eğitim Bakanlığından alınan araştırma yürütme ve gerçekleştirme izinlerine ilişkin bilgi bu bölümün araştırma etiği başlığında sunulmuştur.

2.3.2.2. Okul tespiti ve ÇDG üye katılımcıların belirlenmesi

Araştırmacı, çalışmanın yürütüleceği okul kriterlerine uygun (TİK, 8 Haziran 2022) okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşülen okullar arasında hem okul personelinin çalışmaya ilgili olması hem de çalışmanın yürütülmesi için uygun odanın olması sebebiyle çalışmanın yürütüldüğü okula karar verilmiştir (AG, 15 Eylül 2022). Okul belirlenmesinin ardından katılımcı seçimi ve katılımcılara ilişkin bilgiler bu bölümün 2.2.3. başlığında sunulmuştur.

Okulun belirlenmesiyle planlanan eğitime başlamadan önce hazırlık çalışması yapılmıştır. Bu hazırlık çalışması, eğitimin yapılacağı ortamın belirlenerek gerekli görülen materyallerin temin edilmesini, odaların düzenlenmesi ve eğitimin gün ve saatlerinin belirlenmesini kapsamaktadır.

Öğretmenler için çevrimiçi bir çalışma yaparak öğretmenlerin ayrımcılığa dair düşüncelerini anlamak, öğretmenleri çalışma öncesinde güçlendirmek ve böylece ÇDG üyelerinin belirlenmesi ve üyelerle veri toplama sürecini desteklemelerine katkı sunması adına E2İ tarafından sunum yapılma kararı alınmıştır (E1 ve E2, telefon, WhatsApp, 26 Aralık 2022). Sunu kapsamı E2İ tarafından 'ayrımcılık ve dışlama, hak temelli yaklaşım, evrensel tasarım, kapsayıcı eğitim ve çocuk katılımı' olarak hazırlanması kararı üzerine toplantı gün ve saatini okuldaki öğretmenlerin müsait olduğu zamanda ayarlayarak katılımın yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenleri güçlendirme oturumu, E3 üyelerinin seçimi için belirleyici olmuştur (AG, 8 Ocak 2023; TD2 Zoom, 24 Ocak 2023).

2.5.3. Uygulamaya hazırlık (24 Şubat 2023- 28 Mart 2023)

Uygulamaya hazırlık, araştırmacının okuldaki saha çalışması için gerekli materyalleri temin ettikten sonra ÇDG üyeleriyle tanışma ve uygulama öncesi ÇDG'nin hazırlık eylemlerini içermektedir. ÇDG üyelerinin öğretmenler tarafından seçilmiş ve davet edilmiş olması bu hazırlık eylemini gerekli kılmıştır. Nitekim ÇDG metodolojisi ile yapılan araştırmalarda konu bağlamında deneyimi olan üyelerin gönüllü ve istekli olarak katılımları elzemdir (Kellett, 2005b). Bu hususa riayet etmek adına belirlenen üyelerle iki ders süresi olacak şekilde tanışma oturumu yapılmıştır.

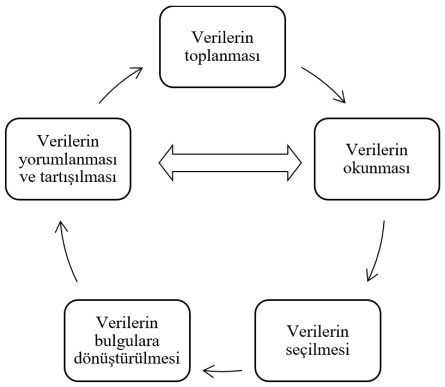
Uygulama öncesi hazırlıkların da tamamlanmasıyla tez danışmanlarına bilgi paylaşılmıl ve uygulamaya başlamak için onay alınmıştır (TD1/2 WA, 2 Mart 2023).

2.5.4. Uygulama aşaması (29 Mart-9 Haziran 2023)

Bu aşama, destek ekiplerle planlanan sürecin uygulanması eylemlerini kapsamaktadır. Araştırmacının eğitimi sunması, üyelerin veri tekniklerini belirlemesi, belirlenen tekniklerle veri toplanması ve sürecin değerlendirilmesi olmak üzere gerçekleştirilmiş dört aşama bulgularda sunulmuştur. Süreçte elde edilen ses kayıtlarına ilişkin kronolojik listeye EK3'te yer verilmiştir. Ses kayıtlarına, ilk harflerinden oluşturulan SK, kronolojik numaralandırılması yapılmış ve bulguların sunulma aşamasında referans verilmiştir.

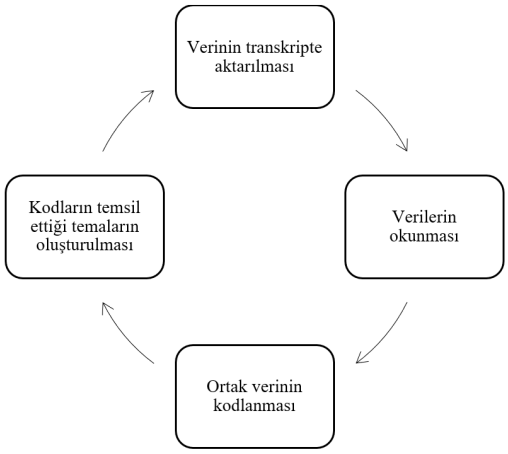
2.6. Veri Analizleri

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, sistematik analitik analiz yaklaşımıyla yapılmıştır. Eylem araştırmalarında veri toplama, analizi ve raporlaştırma adımları eş zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir. Sistematik şekilde gerçekleştirilen bu süreç şekil 2.6'da sunulmuştur.



Şekil 2.6. Sistematik Analitik Analiz Süreci

Araştırma süreci veri toplama, okuma, verileri seçme, bulgular elde etme ve yeni eylemler planlama şeklinde devam etmiştir. Sistematik analitik analiz yaklaşımı kullanılarak verilerin seçilmesi ve özetlenmesiyle birlikte araştırmacı tarafından *veri kodlama* tekniği kullanılmıştır. Bu teknik veriler toplandıktan sonra verilerden elde edilen kod ve kategoriler bir sonraki eylemlere temel oluşturması için önemli görülmektedir (Gürgür, 2016). Daha anlaşılır olması açısından kodlama süreci Şekil 2.7'de sunulmuştur. Veri kodlamada Yetkinlik Yaklaşımında listelenen yetkinliklerle değerlendirme yapılmıştır. Kodlama sürecine ilişkin bir örneğe EK2'de yer verilmiştir.



Şekil 2.7. *Veri Kodlama Süreci*

2.7. İnandırıcılık ve Sağlamlık

Araştırma sürecinde farklı veri toplama teknikleri kullanılarak çeşitlilik sağlanmış ve sistematik biçimde verilerin analizi yürütülmüştür. Faklı aşamalarda farklı bakış açıları dikkate alarak ve farklı teknikler aracılığıyla veri toplama yaklaşımlarının kullanılmasının çalışmanın geçerliğini arttırmak açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Creswell ve Miller, 2000). Ayrıca eylem araştırmalarında çalışmanın geçerlik ve güvenirliği için sağlamlık ve inandırıcılık kavramlarına vurgu yapılmaktadır (Gürgür, 2016). Bu çalışmada inandırıcılık ve sağlamlık için araştırmacı sahada uzun süre katılım göstermiş, veri çeşitlemesi yapmış, araştırma süreci sarmal bir şekilde tekrar edilmiş ve denetim için geçerlik ekibiyle sürekli iletişim halinde bulunulmuştur (Gürgür, 2016). Bu süreçte gerçekleştirilen adımlar şunlar olmuştur:

- Araştırma sürecine başlamadan önce yasal izinler alınmıştır.
- Araştırma süreci, izleme ve değerlendirme için oluşturulan üç ayrı ekip tarafından incelenmiştir.
- Araştırma sürecinde katılımcılar bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır.
- Araştırmacı sahada yeterli süre vakit geçirmiş, verilerin toplanmasında çeşitliliği sağlamış ve bilgisayar ortamında depolamıştır. Verilerin toplanması ve analizi sistematik olarak yürütülmüştür.
- Araştırmacı, günlüğüne deneyimlerini düzenli olarak yansıtmıştır.
- Veri toplama sürecinde eğitimler, görüşmeler ses kayıtlarına alınmış ve araştırmacı tarafından transkripte aktarılmıştır. Diğer verilerin orijinalleri arşivlenmiş ve araştırmacının bilgisayarına kaydedilmiştir.
- Veriler olduğu gibi bulgulara yansıtılmıştır.

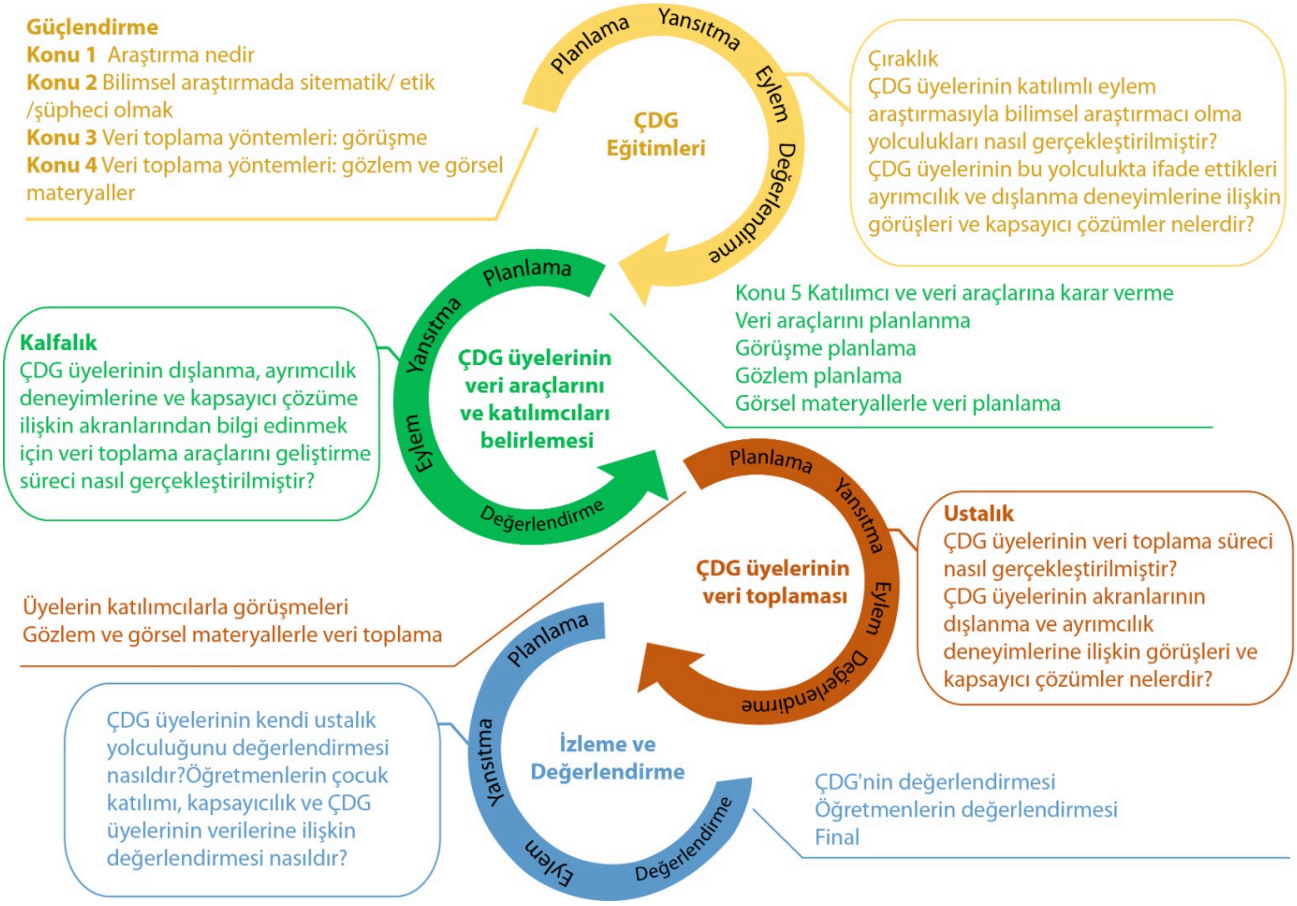
2.8. Araştırma Etiği

ÇDG üyelerinin belirlenmesinin ardından tanışma gününde çalışmanın amacı, üyelerin rol ve sorumlukları üyelere sunulmuştur. Çocuklardan ve ailelerinden onam formuyla yazılı izin alınmıştır. Çocukların çalışmadan istedikleri zaman ayrılma hakkı gibi sahip oldukları haklar ifade edilmiştir (Mason ve Hood, 2011) Katılımcılara grup içerisindeki çalışmanın gizli kalacağını sadece araştırmanın raporlanma kısmında kod isimlerle kişileri açığa çıkaracak betimlemelerden uzak bir şekilde verilerin analiz edilerek sunulacağı vurgulanmıştır.

Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kuruldan 14.04.2022 tarihli 420637 protokol numaralı alınan izin (EK5) ile birlikte, araştırmayı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokulda yürütmek için Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma izni için başvuruda bulunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gereken izin alınmıştır (EK4).

3. BULGULAR

Çeşitliliği olan öğrencilerin eğitim aldığı bir ortaokulda, ayrımcılık ve dışlanma odağında kapsayıcılığı geliştirme sürecini çocuklarla inceleyen bu çalışma, dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Ham verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan aşamalar; a) Birinci aşama: ÇDG üyelerine bilimsel araştırma becerileri edinmeleri için eğitim sunulması, b) İkinci aşama: ÇDG üyelerinin akranlarından bilgi toplamak için veri tekniklerini oluşturması, c) Üçüncü aşama: ÇDG üyelerinin akranlarından veri toplaması, d) Dördüncü aşama: Değerlendirme şeklindedir. Şekil 3.1.'de dört temel aşamadan oluşturulan araştırma sürecine ilişkin döngü gösterilmiştir.



Şekil 3.1. *Bulguların Aşamaları*

Her bir aşamada araştırmacı, gereksinimler doğrultusunda çocukların bilimsel araştırmacı olma yolunda ustalık kazanmalarını sağlamak için gerekli eylem planlarını, geçerlik komitesindeki ekiplerle değerlendirerek devam etmiştir. Bu bölümde, ÇDG eğitiminin her aşamasında gerçekleştirilen her bir konunun oturum içeriği, araştırmacının grubu ve kendini değerlendirmesi ve ÇDG eğitimi sürecinde üyelerden elde edilen veri analizi sıralı bir şekilde sunulmuştur.

3.1. Birinci Aşama ÇDG Eğitimleri (Çıraklık)

Birinci aşamada, ÇDG üyelerine sunulan eğitim ve ÇDG üyelerinden toplanan; dışlanma ve ayrımcılık deneyimleri ile ilgili verilerin analizi sunulmuştur.

3.1.1. ÇDG üyeleri güçlendirme oturumu 29 Mart 2023

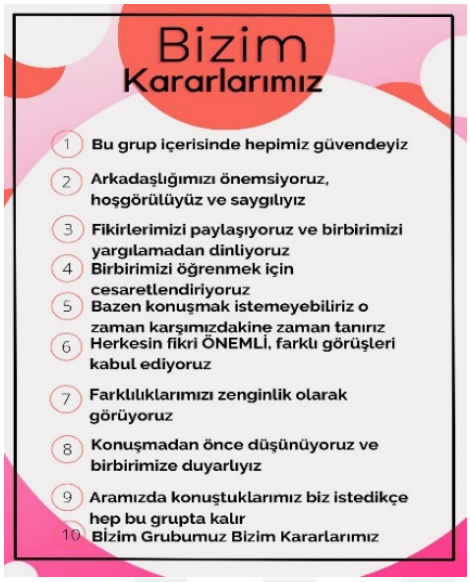
Araştırmada yöntem bölümünün 2.5.3. başlığında geçen tanışma etkinliğinin ardından gönüllü olan ÇDG üyeleriyle buluşulmuştur. Üyelerin tanışma gününde '*hocam zor, bu dediğini yapamayız*' söylemleri (AG, 01 Mart 2023) ve araştırmacıyla aralarında bir hiyerarşi hissetmeleri, eğitim öncesi bu oturumu gerekli kılmıştır (AG, 02 Mart 2023). Güçlendirme oturumun çerçevesi Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1.*Güçlendirme oturum çerçevesi*

Konu	ÇDG üyelerinin güçlenmesi
Amaçlar	Bilimsel araştırma sürecindeki rol ve sorumlulukları anlamak. Ayrımcılık, dışlanma, çocuk hakları, kapsayıcılık kavramları üzerine tartışmak. Çalışmanın özgür bir ortamda gerçekleşmesi için birlikte kararlar almak.
Roller	Araştırmacının rolü: Eğitimci ve araştırmacı ÇDG üye rolü: Tam katılımcı
Kullanılan materyaller	Power point sunumu, ben kimim etkinlik kağıdı
Öğrenme stratejileri	Beyin fırtınası tekniği ve diyaloglar
Süreç	Çocuk hakları, kapsayıcı eğitim, ayrımcılık ve dışlanma üzerine beyin fırtınası gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı hazırlamış olduğu sunumu soru cevap anlatım tekniğini kullanarak üyeleri sürece dahil etmiştir. ÇDG üyelerinin rol ve sorumlulukları ve grubun oluşturulma nedenleri üzerine sohbet edilmiştir. ÇDG üyeleriyle araştırmanın demokratik ve kapsayıcı bir ortamda yürütülmesi için ortak kararlar alınmıştır.
Çıktılar	7AÖ gruptan ayrılmıştır. ÇDG üyeleri rol ve sorumluluklarını anlamıştır. Ortak alınan kararlar güncellenmiştir. ÇDG üyelerinin katılımına ilişkin değerlendirme E1 üyeleriyle yapılmıştır. Birinci konunun materyalleri E 3 ile değerlendirilmiştir.

3.1.1.1. Konunun sunumu

Bu oturumda, ÇDG üyelerine, çalışma sürecine katılımlarının önemi vurgulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sunum eşliğinde konular üyelerle tartışılmıştır. Tanışma gününde bahsedilen kararlar değerlendirilmiş ve ortak olarak belirlenen kararlara ilişkin Görsele 3.1'de yer verilmiştir.



Görsel 3.1. *ÇDG Üyelerinin Ortak Kararları*

3.1.1.2. Öz değerlendirme

Bu başlık altında araştırmacının her konu anlatımının ardından grubu ve kendisini değerlendirmesiyle elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmacının amacı; kendisini ve grubu değerlendirerek bir sonraki konu anlatımı için hazırlık yapmaktır.

3.1.1.2.1. Grup dinamiğinin değerlendirilmesi

Grup içinde 'güven' teması üzerine üyelerin; duyarlı olmak, saygılı olmak, sevgi duymak, dostluk ve arkadaşlık gibi ifadeler kullandığı ortaya çıkmıştır (SK2, 11:30). Ancak, grupta birbirlerine karşı saygı ve sevgi çerçevesinde güven duymalarının zaman alacağı üyelerin, birbirlerine *'onları yapma, bu bizim sözümüzü dinlemiyor, yapma dedim, bir sus ya, saçmalama, bırak onlarla oynama'* (SK2,03:02) gibi emir cümlelerini sıklıkla kullanmalarıyla dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden gördükleri otoriter davranışlardan hoşlanmadıklarını ifade etmelerine rağmen, grup içerisinde akranlarına karşı sergiledikleri otoriter söylemler ortaya çıkmıştır (SK1, SK2).

Bazı üyelerin, sorulan sorulara *'bilmiyorum*, *anlamadım, fikrim yok'* (SK1, 17:10) ifadelerini kullandıkları veya sessiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Üyeler düşüncelerini nasıl ifade edeceklerini bilmediklerini belirtmişlerdir (SK2, 02:05). Araştırmacı üyelerin düşüncelerini ifade etmeleri için onları tanıdıkça bireysel özellikleri temelinde mekan, zaman ve imkan yaratan pedagoji üzerine yoğunlaşmıştır (AG, 29 Mart 2023).

Özgür ve kapsayıcı bir toplulukta çalışmak için alınan kararlara neler eklemek istedikleri sorulduğunda bir üye, *'bir gün konuşup, bir gün konuşmak yerine oyun oynayalım mı? O da kural olsun mu'* (SK2, 14:10) ifadesiyle yapılan çalışmayı konuşmak olarak nitelendirdiği ve oyun oynama talebi ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, oyunların ve etkinliklerin sıklıkla yer alacağını belirterek üyeyi desteklemiştir.

Bu oturumda araştırmacının grupta güvende olduklarına vurgu yapması ve konuşulanların onlar istemedikçe gruptan dışarı çıkmayacağını belirtmesine karşılık *'burada kalsın zaten'* (SK1, 12:14) ifadesiyle aksi durumun olmaması gerektiğini onaylamışlardır.

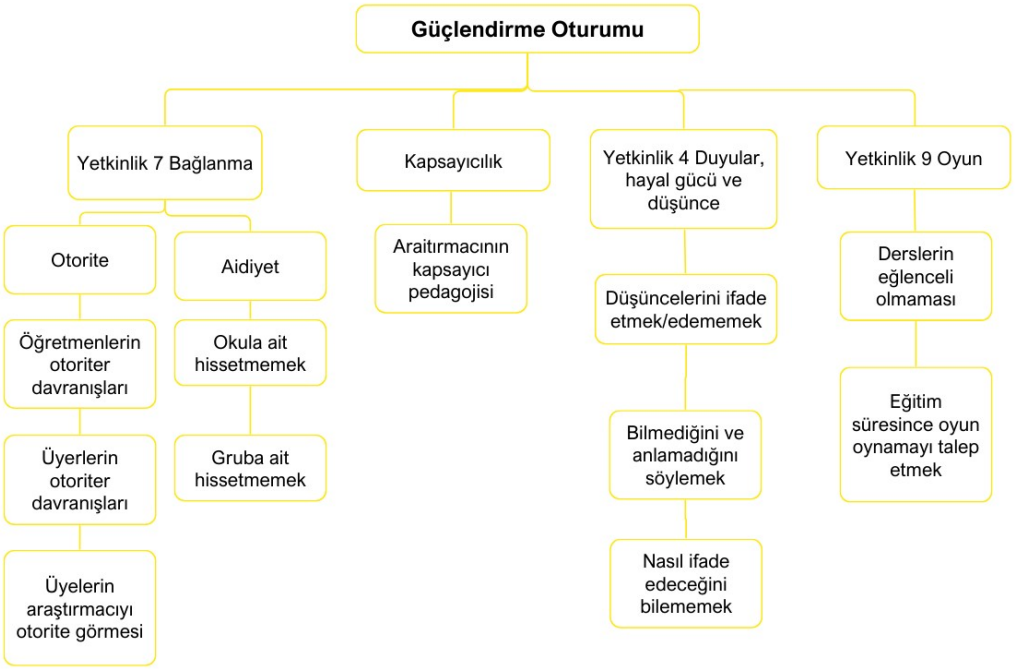
Grup üyelerinden bazılarının okulda ve sınıfta rahatsız oldukları durumlar ve dersler hakkında konuştukları ortaya çıkmıştır. Üyelerin, bazı branş derslerinde yaşadıkları olumsuz deneyimleri paylaştıkları bulunmuştur. Bir üyenin *'mesela hocalar kağıtları biriktirin diyor biriktirmeyince çok kötü kızıyorlar*' (SK2, 20:31) ifadesinde olduğu gibi olumsuz nitelendirdikleri öğretmen davranışlarından bahsettikleri ortaya çıkmıştır. Bir başka üyenin ise *'ben sınıftayken kaçmam da beni biri alırsa çok mutlu olurum'* (SK2, 20:27), gibi ifadelerinde sınıfa aidiyet duymadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmacıyla grup arasında hiyerarşik ilişkinin hakim olduğu ve üyeler tarafından araştırmacıya otoriter rolün yüklendiği ortaya çıkmıştır. Üyelerin parmak kaldırmadan (izin almadan) konuşabilecekleri ve bunun için sadece diğer kişinin sözünün bitmesinin beklemeleri gerektiği araştırmacı tarafından vurgulansa da üyelerin, *'sizin sözünüz öğretmen sözü'* ve *'siz öğretmensiniz ama'* (SK2, 17:40; 18:11) benzeri söylemleriyle parmak kaldırmaya devam ettikleri ortaya çıkmıştır. Böylece üyelerin, öğrendikleri geleneksel öğretmen rolünü araştırmacıya yükledikleri ve onu bir otorite olarak gördükleri bulunmuştur.

Üyelerden 7AÖ oturum süresince aktif katılım göstermiş olsa da çalışmadan ayrılmak istediğini dile getirmiştir. Araştırmacıyı, *'bana psikoloji lazım değil, psikolojisi hocası yani rehber hocası'* (SK1, 29:12) ifadesiyle bir psikolog olarak gören 7AÖ araştırmacının bu gruptaki öğrencileri iyileştirmek için görevlendirildiğine olan inancını ifade etmiştir. Araştırmacının grup üyelerini, onlarda bir problem olduğu için bir araya getirdiğini ve bu problemi çözmek için görevlendirildiği düşüncesi hem 7AÖ

hem de diğer üyeler tarafından onaylanmıştır (SK1, 30:36). Üyelere araştırmanın amacı tekrar edilmiştir ancak ikna olmayan 7AÖ, oturum sonunda çalışmadan çekilmiştir.

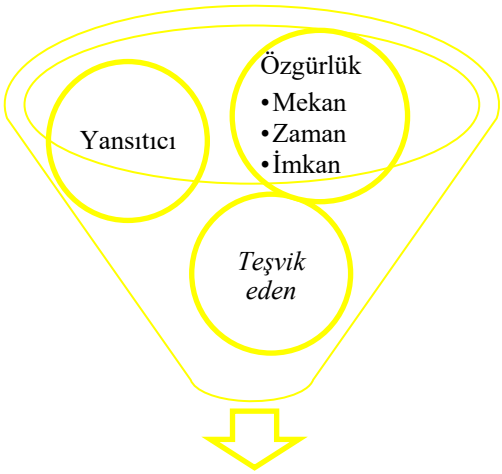
Evde tamamlamaları gereken etkinliğe karşı 6AÖ2'nin *'ben getiremem, ben unuturum ben, biraz aklım geri benim, iş falan yapıyorum çünkü unutuyorum'* (SK1, 06:04) ifadesiyle aklının geri olduğunu düşünmesi, akranlarının ve öğretmenlerinin ona söylediklerini yansıttığını düşündürmüştür. Nitekim üye, araştırmacının *'ben şimdi ne dedim'* sorusuna *'yerine geç dediniz'* (SK2, 03:02) şeklinde cevap vermiştir. Araştırmacının sorusunu dikkate almadan üyenin bu şekilde cevap vermesi, öğretmenlerinden duymaya alıştığı ezbere kalıbı tekrar ettiğini ve üyenin araştırmacıya geleneksel rol yüklediğini düşündürmüştür. Güçlendirme oturumundan elde edilen verilerden ortaya çıkan kodlar Şekil 3.2'te sunulmuştur.



Şekil 3.2.*Güçlendirme Oturumu Temaları*

3.1.1.2.2. Araştırmacının kendini değerlendirmesi

Araştırmacı, üyelerin aktif katılımlarını teşvik etmek için çeşitliliği kabul eden kapsayıcı bir ortam yaratma çabasında olmuştur. Şekil 3.3, her konu anlatımında üyelerle etkileşim sürecinde ortaya çıkan bulguların analizinden elde edilmiştir. Ayrıca her bir konuda elde edilen verilerden öne çıkan tema ve/veya temalar italik yazıyla vurgulanmıştır.



Şekil 3.3. *Araştırmacının Güçlendirme Oturumunda Pedagojik Yaklaşımı*

Araştırmacı her bir üyenin düşüncelerini ifade etmelerini teşvik etmiştir. Öğrencilerden yanıt alamayan araştırmacının,

> *'Kendimizi ifade etmek için zamana ihtiyacımız var ve o zamanı birbirimize tanıyacağız. Arkadaşımızın konuşması için fırsat vereceğiz...fikirlerini söylemeleri için cesaretlendireceğiz. Herkesin öğrenmesi farklı… Dolayısıyla biz bu farklılıklara saygı duyuyoruz… bulunduğumuz yeri zenginleştirecek.'* (SK2, 10:58)

ifadesinde her bir üyeye düşüncelerini söylemek için zaman ve fırsat tanınması gerektiği vurgulanmış ve farklı düşüncelerin olmasının önemine değinilmiştir.

Araştırmacının üyelerin aidiyet ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak için sorduğu 'kendinizi bu okula ait hissediyor musunuz?' sorusuna yanıt alamadığı ortaya çıkmıştır. Üyeler, ait hissetmenin ne demek olduğunu bilmediklerini ve soruyu da anlamadıklarını ifade etmişlerdir (SK1, 17:25). Tanışma gününde yöneltilen 'okulun sahibi kim?' sorusuna devletin, müdürün ve öğretmenlerin olduğu cevaplarını sunan üyelerden kendilerinin olduğuna dair yanıt gelmemiştir. Bunun üzerine araştırmacı, *'arkadaşlar bu okulda sizler varsınız'* ifadesiyle okulun onlara ait olduğuna dikkat çekmiştir (AG, 1 Mart 3023). Ancak, okula aidiyet duygusu hakkında fikri olmayan üyelere doğrudan aidiyeti açıklamak yerine, üyelerin kendi aralarındaki konuşmalarını izleyerek onların ifade etmelerini sağlamalarına yönelik çaba gösterilmiştir.

Grup üyelerinin derslerle ilgili '*…sevmediğim derslerden nefret ediyorum', 'Türkçe dersinde çok sinirim bozuldu', 'Matematik dersinde hele hiç bulunmak istemiyorum'* (SK1) şeklindeki ifadelerinin ardından araştırmacının *'Arkadaşlar 7AÖ1 bize bir yere ait hissetmemeyi tam olarak anlattı eğer bulunduğun ortamı*

sevmiyorsan… kaçmak istiyorsan sen oraya ait değilsindir (SK1, 20:27) şeklinde ifadesi araştırmacının yanıtlayıcı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmacı, E1 ile oturumun bulgularını paylaştıktan sonra, elmas sıralama veri aracının bir sonraki oturumda uygulanmasına kararı ve aynı zamanda evde etkinliğin tamamlanmasına tepkili olan 6AÖ2 düşünülerek üyelere çalışma haricinde sorumluluk verilmemesine karar verilmiştir (E1M ve E1A, Telefon, 1 Nisan 2023). Elmas sıralama veri aracının kullanım amacı, üyelerden okula aidiyet ile ilgili veri toplamanın yanı sıra, insanların sadece kendini kelimelerle ifade etmek zorunda olmadığını ve düşüncelerini başka yollarla paylaşabilmenin mümkün olduğunu göstermektir.

3.1.2. Birinci konu: bilimsel araştırma nedir? 5 Nisan 2023

ÇDG üyeleri çıraklık eğitimine Tablo 3.2'de yer alan çerçeve doğrultusunda başlamıştır.

Tablo 3.2. *Birinci konunun çerçevesi*

Konu	Bilimsel araştırma nedir? Elmas sıralama verisi
Amaçlar	Bilimsel araştırmanın ne olduğunu bilmek. Sosyal ve doğa bilim araştırmasının ne olduğunu ve aralarındaki farkları anlamak. Veri, kanıt ve araştırma sorusu kavramlarını anlamak. Kendini ifade etmenin başka yollarının olduğunun farkına varmak.
Roller	Araştırmacının rolü: Eğitimci ve araştırmacı ÇDG üye rolü: Tam katılımcı (çırak)
Kullanılan materyaller	Power point sunusu, etkinlik ve bilgi kağıtları, ÇDG üye dosyaları, defter, kırtasiye ürünler (kalem, silgi, yapıştırıcı)
Öğrenme stratejileri	Beyin fırtınası, alıntılar okuma, rol oynama
Süreç	Üyelerin okula aidiyet duymak için önemli gördükleri ifadeleri bulmak ve üyelere sözlü ifadenin yanı sıra farklı şekilde düşünceleri belirtmenin yollarının olduğunu göstermek amacıyla araç tanıtılmış ve uygulanmıştır. Araştırma nedir sorusu üzerinden tartışma başlatılarak günlük araştırmalar ve bilimsel araştırmaların, sosyal ve doğa bilim araştırmaları üzerinden sohbet edilmiştir. Hayalet ev etkinliği üzerinden doğa bilim ve sosyal bilim araştırmacısı olarak merak edilen soru üzerine ne tür bilgiler toplayacakları tartışılmıştır. Veri, kanıt ve araştırma sorusu kavramları üzerinden konuşulmuştur.
Çıktılar	7AÖ3 gruba katılmıştır. Grup üyeleri bilimsel araştırma, sosyal bilim ve doğa bilim araştırmalarının farkını ifade etmişlerdir. Araştırma türüne göre nasıl kanıt toplamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Elmas sıralama veri aracına bütün üyeler katılım sağlamıştır. İkinci konunun materyalleri E3 ile değerlendirilmiştir.

3.1.2.1 Konunun sunumu

Üyeler, araştırmanın ne olduğu, sosyal bilim ile doğa bilim araştırmaları arasındaki farklar ve araştırma türüne göre kanıt toplamak üzerine tartışmıştır. Sosyal bilim araştırmacısı ve doğa bilim araştırmacısı olarak hayalet ev hikayesini nasıl araştıracakları sorulmuştur. Üyelerden köydeki bir evde köy ahalisi tarafından hayalet olduğuna inanılmasına ilişkin ne tür araştırma yapabileceklerine dair yanıtlar gelmiştir.

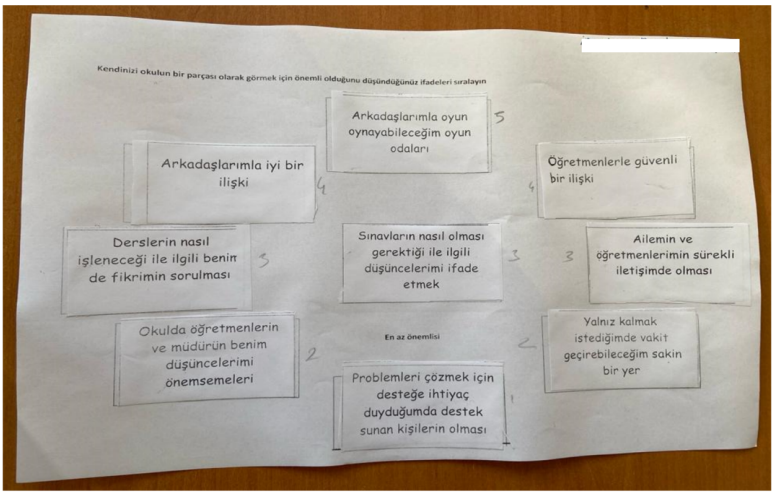
Üyelerden bazıları insanlarla konuşmak, evi gözlemlemek, fotoğraf çekmek ve çizim yapmak gibi sosyal bilim araştırmacı kimliğiyle veri toplama üzerine yanıtlar sunduğu ve bir üyenin ise hayaletin olup olmadığını ispatlamaya yönelik doğa bilimi araştırmacı kimliğiyle ilişkili *'ben o evde ses dalgalarıyla hayaletin sesini kaydederim'* (SK3, 50:24) şeklinde yanıt verdiği bulunmuştur.

Birinci konu kapsamında üyelerin vermiş olduğu yanıtlar Tablo 3.3.'te sunulmuştur. Tablo dikkate alındığında, ilk konu anlatımına ilişkin üyelerin sınırlı yanıtlar verdiği görülmektedir.

Tablo 3.3. *ÇDG üyelerinin birinci konu anlatımında yer alan bazı yanıtları*

Konu/ Soru	**Kim, ne söyledi**
Araştırma nedir?	7AÖ3: Bilgi toplamak 6AÖ2: Hayvanlar hakkında
Hangi konu hakkında bilgi toplamak istersiniz?	6AÖ2: Duyarak görerek dinleyerek bilgi toplamak tabletten telefondan 7AÖ2: Kitaptan bilgi toplamak 6AÖ2: İnsanların düşüncesini 'sosyal medyadan' sorarım
Araştırmayı nasıl yaparız?	6AÖ3: İnsanların fikirleri değişir aynı araştırma on yıl sonra aynı sonucu vermeyebilir 6AÖ1: (Sessiz kalmıştır)
Geçmiş araştırmaları neden inceleriz?	7AÖ1: Merak ettiklerimizi kitapta buluruz 6AÖ3: Örnek olsun diye, fikirler değişebiliyor
Doğa bilimi nedir?	6AÖ2: Einstein biliyor musunuz? (Doğa bilime referans)
Sosyal bilimi nedir?	6AÖ2: Sizin istifa etme durumunuz var mı? (Sosyal bilime referans)
Hayalet ev etkinliği	6AÖ2: Ben o eve girerim, dıştan bakıp resmini çizerim, hayalet var mı yok mu onu araştırırım. İspat ederim (doğa bilim) 7AÖ2: (kendisinde soruldu) Ben girmem (gülümseyerek). 6AÖ3: Köylülerden bilgi toplar uzaktan gözlem yaparım. Topladığım bilgileri kağıda geçiririm. Anlatanları dinlerim. Fotoğrafını çekerim (sosyal bilim). 7AÖ3: Hayalet var mı yok mu araştırırım. İçeri girerim. Ses dalgalarını kaydeder ispatlarım (doğa bilim). 6AÖ1: Cevap vermemiştir. 7AÖ1: Ben girmem gece rüyama girer (gülümseyerek).

Düşüncelerini sözel olarak ifade edemeyen üyelere, kendilerini ifade edebilmenin farklı yollarını göstermek için elmas sıralama katılımlı veri tekniği tanıtılmıştır. Her bir üyenin, okula aidiyet duymak için önceliklerini sıralayarak katılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilerin analizi öz değerlendirme başlığının altında paylaşılmıştır. Görsel 3.2'de 7AÖ3'ün etkinlik kağıdı örnek olarak sunulmuştur.



Görsel 3.2. *Elmas Sıralama Etkinliği 7AÖ3 Örneği*

3.1.2.2. Öz Değerlendirme

3.1.2.2.1. Grup dinamiğinin ve üyelerin değerlendirilmesi

Grup üyelerinin, araştırmacıya karşı öğrenilmiş saygı ifadelerini sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bir üye, araştırmacı konuşurken *'sözünüzü böldüm özür dilerim'* (SK3) ifadesini kullandıktan sonra konuşmaya devam ettiği dikkat çekmiştir. Ancak, kendi aralarında birbirlerinin konuşmasını böldükleri ve birbilerine karşı uyarılarının 'otoriter' olduğu ortaya çıkmıştır.

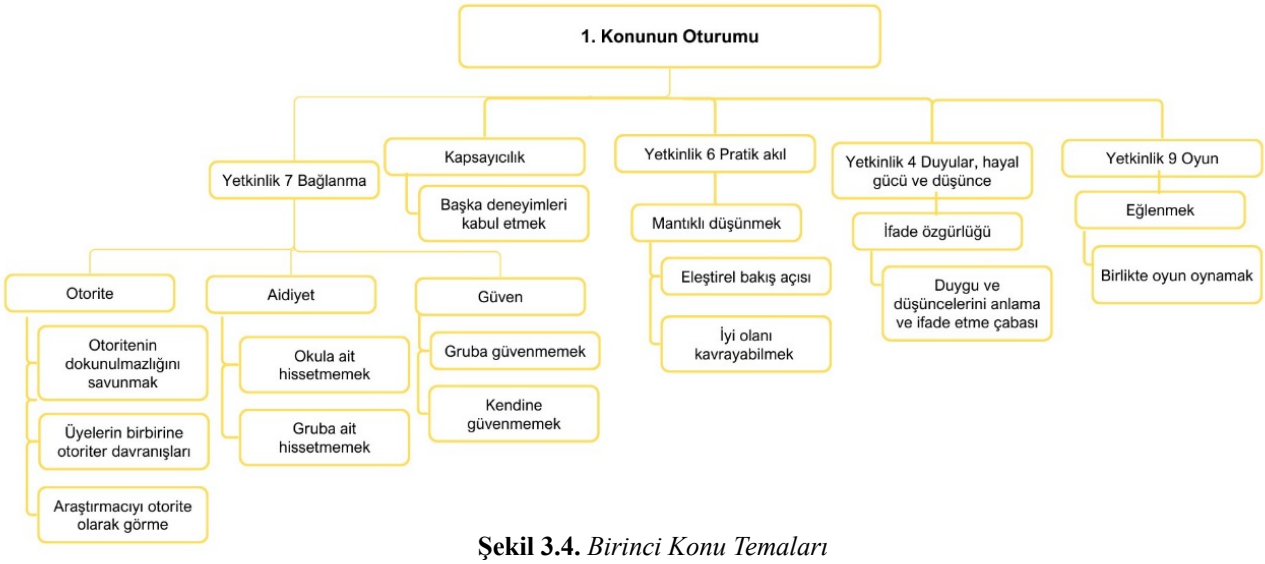
Araştırmacının yetişkin olması ve bir 'eğitim' sunması sebebiyle üyelerin araştırmacıya geleneksel olarak algıladıkları öğretmen rolünü yükledikleri, kullandıkları ifadelerden ve birbirlerine karşı söylemlerinden ortaya çıkmıştır. Gruba yeni dahil olan 7AÖ3 için her bir üyenin araştırmacı hakkında düşüncelerini paylaşmalarının istendiği bir durumda, bir üyenin araştırmacının çok konuştuğunu ifade etmesi üzerine diğer bir üyenin *'mesela 6AÖ2'nin dediği ayıp bir şey…Öyle demesin bence'* (SK3, 01:02) şeklindeki cümlesi ve benzer şekilde bir başka üyenin *'hocanın sözünü kesmeyin'* (SK3, 02:46) uyarısı, araştırmacıya karşı algıladıkları saygının duyulması gerektiğini vurgular niteliktedir. Ancak kendi aralarında *'sus' 'çok konuşma'* gibi uyarıları sıklıkla yaptıkları dikkat çekmektedir. Otoritenin dokunulmazlığını savunur davranışları ve söylemleri bu anlamda ortaya çıkmıştır.

Hem arkadaşları hem de kendileriyle ilgili ifadelerde, üyelerin kendilerine güvensiz oldukları ve bulundukları ortamda güven duymadıkları ortaya çıkmıştır. *'Ben doldurdum ama biraz saçma olabilir' 'hocam benim okumam iyi değil'* gibi ifadelerde

kendilerine güvenmedikleri bulunmuştur. Arkadaşlık ilişkisinden bahsederken iyi bir ilişkinin kurulmasını *'zor'* bulan bir üyenin olması ve bir başka üyenin ise gruptan çıkmak istemesi veya diğer bir üyenin sıkıldığını ifade etmesi, hem gruba aidiyet duymadıklarını hem de yaptıkları işi sıkıcı bulduklarını düşündürmektedir (SN, 5 Nisan 2023). Üyelerin gruba aidiyet duymalarını teşvik etmek için araştırmacı tarafından yanıtlayıcı bir ortam sunulduğu ortaya çıkmıştır. Grup üyeleri, sıkıldıklarını ifade ettiklerinde görmezden gelinmemiş, planlanan oyun etkinlikleri oynanmış veya bahçeye çıkılmıştır.

7AÖ3 için grubun kurulma amacı tekrar edilirken, üyenin *'daha iyi gelişmemiz için mi hocam'* (SK3, 03:58) şeklindeki ifadesinde 7AÖ'nün ayrılmasındaki sebebe benzer şekilde sanki grup üyelerinin gelişmesi gerektiğine ve bir problem olduğuna vurgu yapan anlayışta olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacının yönlendirmesiyle *'okulun ihtiyaçlarımızı daha iyi görmesi için'* (SK3, 04:16) şeklinde ifadesinde değişiklik yapması, üyenin grubun amacını anladığını ortaya çıkarmıştır. Grubun amacını anlamasına rağmen, üyenin çalışma ortamında kız öğrencilerin çoğunlukta olduğunu ve tek kaldığını vurgulayan, ayrıca kız arkadaşı olmadığını iddia eden *'siz beni çıkarın bir tane daha kız seçin hem kızların arkadaşı daha fazla oluyor zaten… benim kız arkadaşım yok zaten'* (SK3, 26:46) ifadesiyle gruptan çıkarılmayı istediği ve araştırmacının bunu gerçekleştirmesini beklediği anlaşılmaktadır. Üyenin, yetişkin olarak bu eylemi araştırmacıdan beklediğini gösteren bu ifadesine karşılık, araştırmacı üye ile olan birebir görüşmesinde, kendini ilgilendiren kararı kendisinin uygulaması gerektiğine ilişkin üyeye mekan ve zaman tanımıştır. Aynı zamanda, üyeye kendisinin önemli katkılar sunacağına vurgu yaparak bu grubun değerli olduğunu ve çocukları ilgilendiren kararlarda düşüncelerini söyleyebilecekleri mekan ve özgürlüğün sağlanacağını ifade etmesi üzerine, 7AÖ3'ün araştırmada kalma isteği ve özellikle gözlem verisi toplamadaki heyecanı araştırmacı günlüğüne (5 Nisan 2023) yansımıştır.

Üyelerin isteklerini ifade ederken gerekçelendirdikleri dikkat çekmiştir. Okul ve derslerdeki uygulamalara ilişkin eleştirel bakış açısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Üyelerin bu konu anlatımındaki ifadelerinden elde edilen temalar Şekil 3.4'te sunulmuştur.



Şekil 3.4. *Birinci Konu Temaları*

3.1.2.2.2. Araştırmacının kendini değerlendirmesi

Araştırmacının katılım göstermeyen üyelere, *'sen olsan ne yapardın' veya 'sen ne düşünüyorsun'* (SK3, 49:44, 53:24) şeklindeki sorularla onları dahil etme çabasında olduğu ortaya çıkmıştır. Sürece katılım göstermeyen üyelerden ikisi bu çabaya yanıt verirken, 6AÖ1 sessizliğini korumuştur. Buna karşılık, araştırmacının '*6AÖ1, düşünmek için zaman veririz'* (SK3, 01:18) ifadesiyle söz konusu üyeye zaman tanımıştır. Bu durum üye tarafından kabul görmüştür.

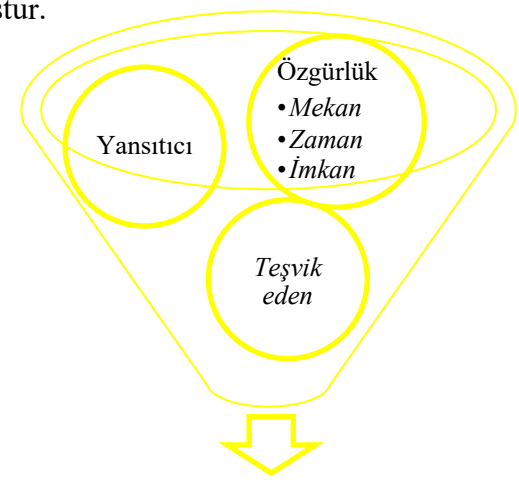
Araştırmacı, *'hepimizin bakış açısının farklı olması çok önemli, burada herkes farklı bir şey söylüyor ve bu bizim çalışmamızı zenginleştirecek'* (SK3, 54:11) ve *'7AÖ2 sen sosyal bir araştırmacısın, böyle bir hikaye duydun, araştırmacı ruhuyla sen neyi araştırmak istersin?* (SK3, 52:11) ifadeleri ile üyenin farklı bir yanıt sunmasını teşvik etmiştir. Grup içerisinde her bir üyeye fırsatlar sunan araştırmacı, yanıt vermeyen üyeye gereksinim duyduğu zamanı sağlama hususunu tekrar etmiştir.

Üyelerin genellikle aktif bir şekilde dinledikleri ortaya çıkmış ancak birkaç üye *'dışarı çıkalım bizimkiler bir dahaki ders dışarı çıkacak'* (SK2, 25:45), *'hocam arada yüz değiştirme oyunu oynayalım'* (SK2, 43:35) ifadeleriyle sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı, üyeleri önemseyerek onların talepleriyle ilgilenmiş ve *'ben nasıl oynandığını bilmiyorum ama bana öğretirsiniz, hep birlikte oynarız'* (SK, 43:50) şeklindeki ifadesiyle yanıtlayıcı olmuştur. Araştırmacı dışarı çıkmayı dile getiren üyelere *'dışarı etkinlikleri yapacağız'* (SK3, 05:23) ifadesiyle üyelerin ihtiyaçları doğrultusunda herkesin görünür olduğu bir ortam yaratmıştır. Nitekim dışarıya çıkma

taleplerine karşılık araştırmacı, '*bugün çok yorulduk'* ifadesiyle oyun oynamak için üyelerle bahçeye çıkmıştır (AG, 5 Nisan 2023).

Araştırmacı yeni katılan 7AÖ3 için, üyelerden araştırmacı hakkında bilgi sunmalarını istemiştir. Araştırmacının çok konuştuğu iddiasında bulunan bir üyeye karşı 6AÖ3 memnuniyetsizlik duymuştur ve saygısızlık olduğunu düşünmüştür. Bu duruma karşılık araştırmacı, kendisinin çok konuştuğunun söylenmesinin ona karşı saygısızlık olmadığını ifade etmiştir (SK, 01:06). Araştırmacı, üyelerle eşit olduklarını her fırsatta tekrar etmiştir. Benzer şekilde, araştırmacı 7AÖ3'e de kendisine dilediği şekilde hitap etmesini söylemiştir. Ancak üye, '*en uygunu öğretmen'* olduğunu ifade ederek kendi tercihini yapmıştır (SK3, 01:30).

Araştırmacının önceki oturumdan elde ettiği deneyimleri doğrultusunda yansıtıcı olarak öz değerlendirme yaptığı, üyeleri tanımaya çalıştıkça yanıtlayıcı olduğu ve ihtiyaçlarına ilişkin mekan yaratmak için sorgulayıcı olduğu bulunmuştur. Üyelerin grup olarak hareket etmekte zorlanmalarına yönelik E1 üyesinin grup oyunlarının planlanması önerisine ilişkin destekleyici grup oyunları araştırması yapılmıştır (AG, 5 Nisan 2023). Araştırmacının kapsayıcı ortamı desteklediği yaklaşıma ilişkin temalar Şekil 3.5'te sunulmuştur.



Şekil 3.5. *Araştırmacının Birinci Konuda Pedagojik Yaklaşımı*

3.1.2.2.3. Elmas sıralama veri analizi

Üyelerin okula aidiyet duyma konusunda en önemli gördükleri ifadeler arkadaşlık ilişkisi ve oyun oynayabilecekleri oyun odalarıdır. Üyelerin en az önemli gördükleri ifadeler ise öğretmenlerle güvenli bir ilişki ve okul aile arasındaki iletişimdir. Üyelerin öğretmenleri otorite olarak görmeleri, bunun sebebini açıklar niteliktedir. Üyeler,

araştırmacının *'Aileniz burada yaptığınız çalışmaları merak ediyor mu?'* (SK2, 16:37) şeklindeki sorusuna karşılık 'hayır' demişlerdir. 7AÖ1 *'annem direk imzayı attı…o kadar'* (SK3, 16:41) söylemiyle ailesinin imza attıktan sonra araştırma hakkında soru sormadığını belirtmiştir.

Tanışma gününde, üyelerin *'Bu okul kime ait'* sorusuna 'bize ait' yanıtının verilmediği önceki başlıkta belirtilmişti. Üyeler, okulda kendi fikirlerinin sorulmaması durumunu '*zaten öyle olması gerektiği'* şeklinde normalleştirmişlerdir (AG, 29 Mart 2023). Ancak bu etkinlikte kendi fikirlerinin sorulmasını nispeten önemli gördükleri bulunmuştur. En az puan alan ifadelerden hem öğretmenle iyi bir ilişki ifadesi hem de destek sunacak kişiye ihtiyaç ifadesi, üyelerin yetişkinlerle kurulacak bir ilişkiyi önemsemediklerini ortaya çıkarmıştır. Nitekim, 7AÖ'nün *'bana psikoloji lazım değil, psikoloji hocası yani rehber hocası'* (SK1, 29:12) ifadesinden sonra gruptan ayrılması ve 7AÖ3'ün araştırmacıyı onların daha iyi gelişmelerine destek sunacak kişi olarak algılaması da bunu işaret eder niteliktedir (SK3, 03:58). Elmas sıralama tekniğinden elde edilen veriler Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. *Elmas sıralama ifadelerinin katılımcıların önem sırasına göre puanlamaları*

İfadeler	**Katılımcılar**						**Toplam**
	7AÖ3	7AÖ2	7AÖ1	6AÖ1	6AÖ2	6AÖ3	**puan**
Problemleri çözmek için desteğe ihtiyaç duyduğumda destek sunan kişilerin olması	1	2	2	4	4	2	15
Okulda öğretmenlerin ve müdürün benim düşüncelerimi önemsemeleri	2	2	3	4	2	3	16
Derslerin nasıl işleneceği ile ilgili benim de fikirlerimin sorulması	3	3	3	3	3	3	18
Arkadaşlarımla iyi bir ilişki	4	4	4	5	3	4	24
Arkadaşlarımla oyun oynayabileceğim oyun odaları	5	5	5	1	4	5	26
Ailemin ve öğretmenlerin sürekli iletişimde olması	3	3	2	2	2	2	14
Öğretmenlerle güvenli bir ilişki	4	4	1	3	1	1	13
Sınavların nasıl olması gerektiği ile ilgili düşüncelerimi ifade etmek	3	3	3	3	3	3	18
Yalnız kalmak istediğimde vakit geçirebileceğim sakin bir yer	2	1	2	2	5	4	16

3.1.3. İkinci Konu: bilimsel araştırma sürecinde sistematik, şüpheci ve etik olmak 7/12 Nisan 2023

Şüpheci, sistematik ve etik olmak üzerine tartışmak için ÇDG üyeleriyle bir araya gelinmiştir. Bir önceki haftanın tekrarının yapılmasının ardından Tablo 3.5'de sunulan çerçeve doğrultusunda konu işlenmiştir.

Tablo 3.5. *İkinci konunun çerçevesi*

Konu	Bilimsel araştırma sürecinde sistematik, şüpheci ve etik olmak
Amaçlar	Sistematik, şüpheci ve etik olmak kavramlarını söylemek. Bilimsel araştırma sürecinin basamaklarını açıklamak. Bilimsel araştırmayı sistematik, şüpheci ve etik olarak değerlendirmek.
Roller	Araştırmacının rolü: Eğitimci ve araştırmacı ÇDG üye rolü: aktif katılımcı (çırak)
Kullanılan materyaller	Power point sunusu, etkinlik ve bilgi kağıtları, ÇDG üye dosyaları, defter, kırtasiye ürünler (kalem, silgi, yapıştırıcı, boya kalemleri)
Öğrenme stratejileri	Tartışma yöntemi, Hikaye anlatma, Örnek olay tekniği, Yaparak öğrenme tekniği
Konu	Bilimsel araştırma sürecinde sistematik, şüpheci ve etik olmak
Süreç	Üyelerle bilimsel araştırma süreci 'kek yapma' etkinliği ile keşfedilmiştir. Araştırmacı, üyelere diledikleri gibi kek yapmalarını ve takip ettikleri süreci ifade etmelerini istemiştir. Sözel olarak anlatabilecekleri gibi çizerek ya da yazarak tamamlama özgürlüğü sağlanmıştır. Kek yapma sürecinin bilimsel araştırma yürütme süreciyle benzerlikleri tartışılmıştır. Bu bağlamda sistematik ve doğaçlama olmak üyeler tarafından tekrar edilmiştir. Ahmet'in ve Ayşe'nin yapmış olduğu araştırmayı değerlendirmek için üyelerden iki etik komite kurulmuştur. Her komiteye etik olmanın ne olduğu ve nelere dikkat etmeleri gerektiği anlatılmıştır. İki komite de her iki araştırmayı inceleyerek etik olup olmadığını tartışmıştır. Kendi içlerinde tartışan komite grupla bir araya gelerek karşılıklı fikirlerini ifade etmişlerdir. Şüpheci olmak kavramının pekiştirilmesi için bu iki araştırma kullanılmıştır ve ne tür veri toplamaları gerektiği tartışılmıştır. Üyelerin örnekleri çoğaltmasıyla konunun tekrarı yapılmıştır.
Çıktılar	Sistematik, etik ve şüpheci kavramlarının kendi araştırma süreçlerinde nasıl kullanacaklarını öğrenmişlerdir. Araştırma sürecinin basamaklarını yukarıdaki kavramlar eşliğinde ifade etmişlerdir. Üçüncü konunun materyalleri Ekip 3 ile değerlendirilmiştir.

3.1.3.1 Konunun sunumu

Üyelerin kavramları somutlaştırarak daha iyi kavraması için kek yapma sürecinin bilimsel araştırma yürütmeyle benzer olduğundan bahsedilerek üyelere kek yapma etkinliği tanıtılmıştır. Üyelere kek haricinde farklı seçenekleri olduğu ve diledikleri yolu izleyecekleri ve diledikleri gibi ifade edebilecekleri hatırlatılmıştır (SK4, 11:44). Üyelerin yaptıkları kek örneklerinden bazıları Görsel 3.3'te sunulmuştur.

Görsel 3.3. *Öğrencilerin Kek Yapma Etkinliği Görselleri*

Tablo 3.6 ve 3.7'de üyelerin ikinci konunun anlatımı sürecindeki bazı yanıtları sunulmuştur. Tablolar dikkatle incelendiğinde, üyelerin bir önceki oturuma göre daha çok katlım gösterdiği ve düşüncelerini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmacı, özgür ortamda üyeleri anlatıma dahil etmek için üyelerin soru sormasını ve yanıtlamasını teşvik etmiştir. Üyelerin kek yapma ve etik komite etkinliklerini eğlenceli buldukları ve kavramlar üzerinden tartışmalara aktif katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır (SK 4/5).

Tablo 3.6. *ÇDG üyelerinin ikinci konu anlatımında yer alan bazı yanıtları*

Konu/ soru	**Kim? Ne söyledi?**
Araştırma sorusu hakkında söylemek istedikleriniz.	7AÖ3: şu bilim insanı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
Mesela merak ettiğimiz şeyleri telefona, öğretmene veya internete sorarak bulabiliyoruz demiştik bazı şeyler var ki…	6AÖ2: bulamıyoruz. 7AÖ3: kişisel bilgileri bulamıyoruz 6AÖ2: yoooo (bulurum) sınıfa sorarım
Peki Ayşe'nin en çok sevdiği sebze bir araştırma sorusu olabilir mi?	7AÖ2: Hayır kişisel, tek cevap 6AÖ2: Araştırma sorusunun birden fazla cevabı olmalı
Öğretmen öğrencilere 'Size mezuniyet hediyesi olarak istediğiniz bir yere götüreceğim ancak nereye gideceğiz ne kadar kalacağız öğrenciler karar verecek bunun için Ali'yi görevlendiriyorum' dedi. Ali'nin ne yapması gerek?	7AÖ3: karar vermesi gerekir 6AÖ3: Sınıftaki arkadaşlarına sorması gerekiyor 6AÖ2: bilgi toplamalı 7AÖ3: öğrencilere sormalı
Samsun'daki yaşayan insanlar en çok hangi tür toplu taşıma aracı kullanılıyor?	7AÖ2: bu bir araştırma sorusu 7AÖ2: kişisel arabası olmayanlara sorarım
Sen bunu araştırmak için nasıl ve kimlerden bilgi toplarsın?	7AÖ: yaşlı insanlara sorarız yani araba kullanamayan 6AÖ1: hangi tür araçlara biniyorsunuz diye sorarım 6AÖ2: gözlemleyebiliriz 6AÖ3: fotoğraf çekeriz
Kek etkinliğinde. Keki nasıl yaptın?	6AÖ1: yapmıştım sildim 7AÖ2 ve 6AÖ2: doğaçlama yaptım 7AÖ3: sistematik. İnternetten tarife baktım eksik malzemeleri buldum tarifi takip ettim 7AÖ1: ben kek yapmayı bilmiyorum
Ayşe'nin araştırması? Sen nasıl araştırırsın? Ahmet'in araştırması? Sen nasıl araştırırsın?	7AÖ3: Gider zorbalık yapıldığında ne hissediyorsun diye sorarım. 6AÖ2: onlara sorarız ve gözetleriz 6AÖ2: konuşuruz bilgiyi öğreniriz 6AÖ1: harçlık haftalık ne kadar alıyorsun? Diye sorarım
Etik komiteye sorulur. Siz Ahmet'in araştırmasını etik buldunuz mu?	Etik Komite 1: etik bulmadık. İnsanlar maddi durumlarından dolayı kişiler sakınmalı okulda göze düşebilirler. İnsanların ailevi kişisel şeylerini söylemiş. Etik Komite 2: Ahmet isimleri deşifre etmiş bir de fakir olduklarını öne sürmüş.

Tablo 3.7. *(Devam) ÇDG üyelerinin ikinci konu anlatımında yer alan bazı yanıtları*

Konu/ soru	Kim? Ne söyledi?
Etik komiteye sorulur. Siz Ayşe'nin araştırmasını etik buldunuz mu?	Etik komite 1: Etik. Etik komite 2: şuna saldır dedi saldır demese de sözlü saldır dedi etik değil. Etik komite 2: fiziksel saldırıda var sözel saldırıda Etik komite 1: hocam biz fiziksel anlamadık sözel anladık. Mesela napıyon burda niye gitmiyon burdan git falan anladık. Etik komite 2: tamam işte orada da zarar var. Etik komite 1: yani o duyguyu canlandırıp soru soracak anladık Etik komite 2: Yani böyle bir araştırma yapıyorum katılmak ister misiniz? Size zarar gelmeyecek diye sormalıydı
Konunun tekrarı	7AÖ3: Kek yapmıştık. İnternetten araştırıp bir tarife uyup kek yapmıştım. Birisi de malzemeleri alıp kendine göre yapmıştı. Benim yaptığım sistematikti onun yaptığı doğaçlama 6AÖ2: her şeyi öğrendik 6AÖ2: dikkatli olmamızı 7AÖ3: şüpheli yaklaşmamızı 6AÖ2: onlara zarar vermemiz gerek onların aileleri izin almamız lazım ve adlarını vermemizi
Şüpheci olmak ne demek?	7AÖ3: mesela ben x'e sordum mesela şimdi öğretmenler filan ortaya çıktığında çok iyi ders şöyle olması lazım böyle olması lazım şüpheci olmak öyle mi yaklaşmak lazım onu mu demek istiyorsunuz 6AÖ2: dikkatli olmamızı 7AÖ3: şüpheli yaklaşmamızı 6AÖ3: gözlem yapmak gerekiyor (görüşme yeterli değil)

3.1.3.2. Öz Değerlendirme

3.1.3.2.1. Grup dinamiğinin ve üyelerin değerlendirilmesi

Grubun araştırmacıyla ortak paydada buluştukları ve konu anlatımını gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Araştırmacının nükteli yaklaşımına üyelerden yanıt gelmiş ve benzer şekilde esprili bir dil kullandıkları ortaya çıkmıştır. Üyelerden 6AÖ2 *'hocaaam bir şey söyleyeceğim başka bir şey, sizin orucunuzu bozcam'* (SK4, 23:02) ifadesi üzerine araştırmacı anlamamış ancak üyenin yaptığı kekin resmini göstermesiyle araştırmacı espriye karşılık yanıtlayıcı olmuş *'evet bu kek benim orucumu bozar'* ifadesi ortamda herkesin gülmesini sağlamıştır (SK4, 23:09).

Bu oturumda, ÇDG üyeleri aktif bir şekilde konu anlatımına katıldığı için diğer oturumlarda sıkıldıklarına referans olan ifadelerine pek rastlanmamıştır. Oturumun sonunda, bir sonraki oturumda diğer bir konuya geçiş yapılacağı bilgisinde olan

üyelerin, ders zilinin çalmasına rağmen '*bence devam edelim*' (SK5, 36:00) ifadesiyle istekli oldukları ortaya çıkmıştır.

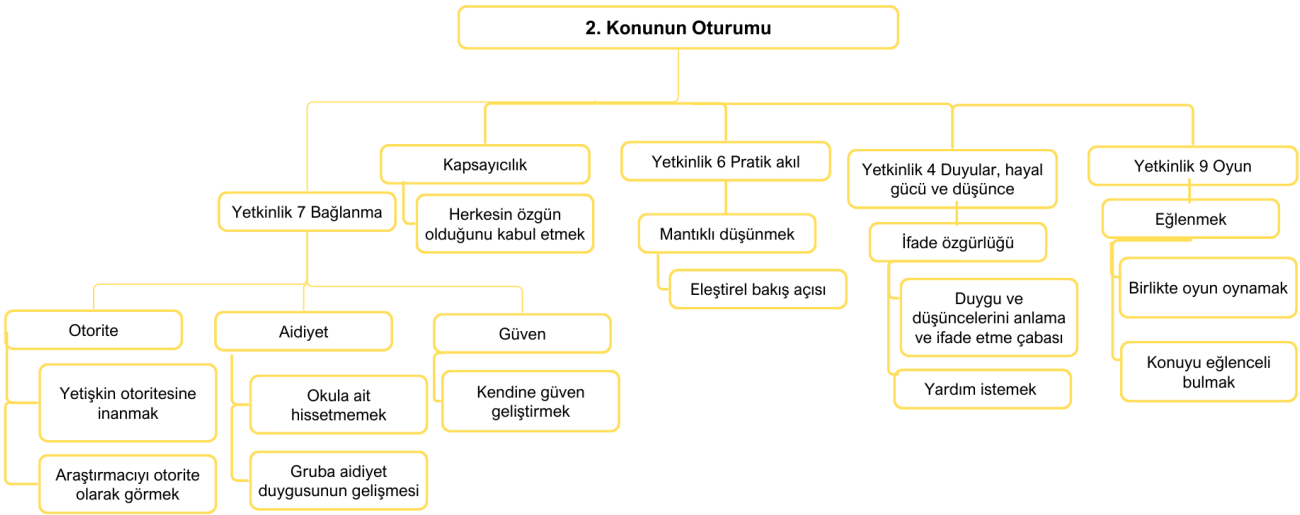
6AÖ2 çalışma sürecinde araştırmacıya *'hocam bakın şimdi ben böyleyim ya bir de böyleyim (hareketli sandalyeyi aşağı doğru küçültüp kendi etrafında döner)'* (SK5, 15:43) ifadesi üzerine araştırmacı da *'evet çok zevkli değil mi yükselip alçalıyor ben de seviyorum onu'* (SK5, 15:45) diyerek üyenin duygusunu yansıtmıştır. Dolayısıyla, araştırmacının üyelerin duygularını yansıtarak her fırsatta güvenli bir ortam yaratma çabasında olduğu bulunmuştur. Araştırmacı, 6AÖ2'nin bu hareketini dersten sıkıldığına işaret ettiğini düşünmüştür (AG, 12 Nisan 2004) ve üyenin duygularını yansıtarak ona güvenli bir ortam yaratma çabasında olmuştur. İlerleyen haftalarda üyenin bu davranışları sıkıldığı için değil odaklanmak için sergilediği ortaya çıkmıştır (AG, 4 Mayıs 2023).

Araştırmacı, üyeleri etik komite için gruplandırmak adına her bir üyeye sırayla numara vermiş ve tek-çift sayılara göre gruplandırma yapmak istemiştir. Bu isteğe karşın sınıfta bir hareketlilik olmamış ve araştırmacının grup kurma liderliğini üyelere vermesiyle sınıf harekete geçmiştir. Araştırmacı, grupları belirlerken kendisinin karar vermesinin yanlış olduğunu söylemiş ve hızlı bir kararla üyelerin gruba ayrılmasını rica etmiştir (SK 5, 18:04). Bu ricası üzerine ÇDG üyelerinin iki gruba ayrıldığı ancak sadece bir kişinin dışarıda kaldığı ortaya çıkmıştır. Nitekim üyenin *'ben kaldım'* (SK5, 24:16) ifadesinin ardından araştırmacı, üyeyi kendisiyle birlikte sayısı az olan gruba dahil etmesiyle üyeye mekan sağlamıştır.

7AÖ1 kek etkinliğini yapmak için araştırmacıdan yardım talep etmiş ve kek tarifini birlikte yazarak sistematik bir yolu tercih etmiştir (bknz Görsel 3.3). 6AÖ2'nin etkinliği okuması esnasında ise 6AÖ3'ün ona yardım ettiği bulunmuştur (SK5, 13:30).

E3 üyeleri, ÇDG üyelerinin araştırmacının geldiği günleri ve saatleri bilmelerine rağmen araştırmacının nerede olduğunu sorduklarını ve çalışmalara istekli bir şekilde katıldıklarını ifade etmişlerdir (AG, 12 Nisan 2023). Üyeler, sınıftaki akranlarına çalışmalardan bahsettikleri ve akranlarının meraklı oldukları üyelerin akranlarının araştırmacıyı her gördüklerinde '*bizi ne zaman alacaksınız'* sorusunu sormalarıyla ortaya çıkmıştır (SN, 12 Nisan 2023).

Araştırmacının, çocukların yetişkinler tarafından dinlenmediği ancak bilimsel araştırma süreciyle veri toplayarak sözlerini duyurabileceklerini ifade etmesinin ardından gruba, çocukların yetişkinler tarafından neden dinlenmediği sorulmuştur. Üyelerin ise; çocukların *çocuk olduğu, zararları hayata katmadıkları, öğrenci oldukları, dikkatlerinin bozulduğu, bir şey bilmedikleri, özgür bir süreçten geçtikleri, saçmaladıkları, kararlarının çok farklılaştığı* gibi ifadelerde bulundukları dikkat çekmiştir (SK5, 23:43). İfadelerde çocukların zararları hesaba katmadıkları ve çocuk oldukları için özgür düşünmelerinin riskli olması gibi nedenleriyle çocukların söz hakkının olmaması gerektiğine inandıkları bulunmuştur. Çocukların söz hakkına ilişkin üyelerin düşüncelerini paylaşmalarının ardından, bu çalışmanın önemi bir kez daha vurgulanmıştır (SK5). Özgür olmaları, kendileri ile ilgili düşüncelerini en iyi onların ifade edebilmesinin önemine değinilmiştir. Bu oturumdan elde edilen kodlama Şekil 3.6'da sunulmuştur.



Şekil 3.6. *İkinci Konunun Temaları*

3.1.3.2.2. Araştırmacının kendini değerlendirmesi

Araştırmacının, üyelerin yanıtlarını doğru ya da yanlış şeklinde yargılamaması ve kendilerini ifade etmenin önemini vurgulamasıyla üyelerin katılımlarının teşvik edildiği düşünülmektedir (SN, 12 Nisan 2023).

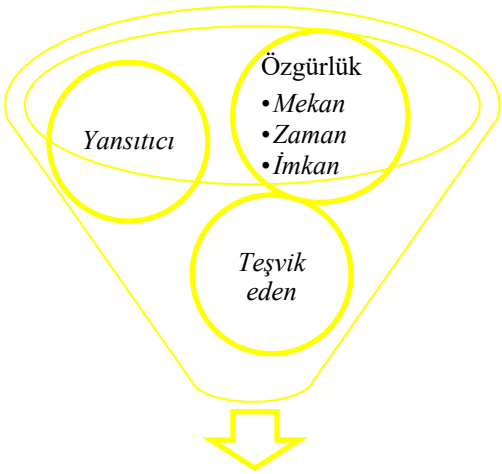
Araştırmacı, '*…veri toplarken en önemlisi; birinci sistematik olmamız ikincisi şüpheci olmak ve son olarak etik olmak' (SK3, 08:40)* ifadesinde üyelerin bilmediği kelimelere vurgu yaparak soru sormalarını beklemiştir. Üyelerden 6AÖ2 *'sistematik ne demek?'* (SK4, 08:43) diye sormuştur. Araştırmacı ise *'şimdi bunu konuşalım,*

defterimizi çıkaralım bir kek yapacağız (SK4, 08:50) diyerek doğrudan yanıtlamak yerine kek yapma etkinliğine geçmiş ve üyelerin sistematiğin ne olduğunu bulmalarını hedeflemiştir. Araştırmacının, kavramları doğrudan anlatımla öğretim yapmak yerine üyelerin keşfetmesini teşvik eden bir anlatım tercih etmesi üyelerin araştırmacıyla olan ilişkilerini, klasik yönde anladıkları otorite ilişkisinden uzaklaştırdığını ortaya çıkarmıştır. Diğer bir ifadeyle üyelerin öğretmeni dinleyerek öğrendikleri anlayış yerine üyelerin geçmiş deneyimleriyle ilişkilendirerek kavramların ne olabileceğini tahmin etmeleri sağlanmıştır. Üyelerin soru sormaları ve konu anlatımına ortak olmaları sağlanmıştır.

Araştırmacının nükteli anlatımı ve örnekler sunarak konuyu eğlenceli hale getirmesi şu örnekle ortaya çıkmıştır. Üyelere kek yaparken tercih edilen doğaçlama yolun araştırma yürütürken yapılamayacağı ve araştırmayı gerçekleştirirken kek yapma adımlarında internetten mevcut tarifleri araştıran ve karar verdiği tarife uygun malzemeleri listeleyen ve tarifteki basamakları izleyerek keki pişirme eylemini gerçekleştiren üye örneği hatırlatılmıştır. Bilimsel araştırmada benzer sistematik bir yolun takip edilmesi gerektiği *'Doğaçlama bir kek yapılır, keke bir şey olmaz her türlü yenir, en kötü annemin tavukları yer ancak, araştırmayı doğaçlama gelişi güzel yapamayız, tavuklar ne yapsın araştırmayı.'* (SK3, 22:04) ifadesiyle esprili bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmacının üyelerle ortak deneyimi olması, onların yaşantısında kümes hayvanları ve büyük baş hayvanlarının olduğunu bilmesi ve yaşantılarına ortak olarak konuyu işlemesi dikkat çekmektedir.

Araştırmacının üyelere karşı yanıtlayıcı ve teşvik edici tutumu aynı zamanda özgürlük yaratan bir ortamda konunun işlendiğini ortaya çıkartmıştır. Araştırmacının üyelere yönelik *'sayın etik kurulum bu araştırmaları etik açıdan tartışın'* (SK5, 18:04) ifadesinde, üyelere verdiği değer ortaya çıkmıştır.

Genel bir hatırlatma amacıyla üyelerin kavramları sıralayarak açıkladıkları bulunmuştur (SK5 36:10). Araştırmacının örneklerle sunulan pedagojik yaklaşımı Şekil 3.7'de sunulmuştur.



Şekil 3.7. *Araştırmacının İkinci Konuda Pedagojik Yaklaşımı*

3.1.4. Üçüncü Konu: veri toplama teknikleri görüşme türleri 12/13/14 Nisan 2023

Bir önceki oturumun değerlendirilmesinin yapılmasının ardından Tablo 3.8'de sunulan çerçeve takip edilmiştir.

Tablo 3.8. *Üçüncü konunun çerçevesi*

Konu	Veri toplama teknikleri: Görüşme türleri
Amaçlar	Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin özelliklerini bilmek Yarı yapılandırılmış görüşme tasarlamak Görüşme yapmak için etik durumları bilmek.
Roller	Araştırmacının rolü: Eğitimci ve araştırmacı ÇDG üye rolü: Tam katılımcı (çırak)
Kullanılan materyaller	Etkinlik ve bilgi kağıtları, bir görüşmenin transkript örneği, power point sunumu
Öğrenme stratejileri	Soru cevap, örnek olay, yaparak öğrenme, iş birlikli öğrenme
Süreç	Görüşmenin ne demek olduğunun tartışılmasının ardından görüşmenin türlerinin isimlerine bakarak tahmin edilmesi istenmiştir. Yapılandırılmış görüşmelerde soruların araştırmacının kendi okuması dışında anketlere benzediğinden bahsedilmiştir. Üyelerin anketlere ilişkin deneyimlerinin olması konuyu onların anlatmasını sağlamıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, üyelerin cevaplarını genişleterek örnek bir form üzerinden anlatılmıştır. Görüşme formundaki sorulara katılımcıdan daha çok bilgi almak için ek soruların sorulabileceği açıklanmıştır. Katılımcı ve görüşmeci kavramlarından bahsedilmiştir. Görüşmede etik durumlar tartışılmıştır. Görüşmenin avantajları ve dezavantajları tartışılmıştır. Üyeler örnek görüşme soruları hazırlamaları için teşvik edilmiştir.
Çıktılar	Üyeler araştırma konusuna ilişkin örnek görüşme soruları hazırlayarak örnek bir görüşme formu oluşturmuşlardır. Görüşme türlerini avantaj ve dezavantajlarıyla kavramışlardır. Dördüncü konunun materyalleri Ekip 3 ile değerlendirilmiştir.

3.1.4.1 Konunun sunumu

Araştırmacı soru cevap ve örnek olayın yanı sıra yaparak öğrenme ve iş birlikli öğrenme teknikleriyle konu anlatımını tamamlamıştır.

Üyelerin görüşmenin ne demek olduğu hakkında fikirlerini alan araştırmacı, soru cevap anlatım tekniğini kullanarak ve onların geçmiş deneyimlerinden yararlanarak düşünmelerini ve yanıtlamalarını teşvik etmiştir. Üyelerin anketler hakkında bilgi sahibi olmaları yapılandırılmış görüşmenin anlatımını kolaylaştırmış ve diğer veri toplama türlerine üyelerin kendi araştırmalarında kullanacak olmaları sebebiyle daha çok vakit ayırmıştır. Üyelerin görüşme türlerini açıklarken, önceki bilgilerinden çıkarım yapmaları araştırmacı tarafından desteklenmiştir. Görüşme türleri, avantaj ve dezavantajlarıyla birlikte üyelerle tartışılarak açıklanmıştır. Üyelerin önceki oturumlarda tartıştıkları şüphecilik kavramına referans verdikleri ve gözlem ve diğer teknikler kullanmaları gerektiğini ifade etmeleri üyelerin, edindikleri bilgileri birleştirerek öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır. Bir üyenin, görüşmenin dezavantajlarından bahsederken *'kişinin yalan söylemediğini bilemeyiz… şüpheci olmak gerekir'* (SK7, 26:13) ifadesine diğer bir üyenin *'gözlem yapmak gerektiği'* (SK7, 27:03) bilgisi eklenerek hem birbirlerini tamamladıkları hem de geçmiş bilgilerinden olan şüpheci kavramını kullandıkları dikkat çekmiştir.

Üyelerin konuyu pekiştirdikleri ve görüşme soruları hazırlama ve görüşme planlama üzerine örneklendirmeler yaptıkları bulunmuştur. Konu ile ilgili üyelerin katılımları Tablo 3.9 ve 3.10'da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, üyelerin konu anlatımı sürecinde düşüncelerini geçmiş bilgilerine ekleme yaparak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.9. *ÇDG üyelerinin üçüncü konu anlatımında yer alan bazı yanıtları*

Konu/soru	**Kim? Ne söyledi?**
Görüşmeyi nasıl yapacağız?	7AÖ1, 6AÖ3 ve 6AÖ2: görüşerek, konuşarak
	6AÖ3: Gözlemleyerek de yapılır
Gözlemlemek bir teknik onu da göreceğiz peki görüşmeyi nasıl yaparız?	7AÖ3: ses kaydı alarak
Karşımızdaki kişi konuşmuyorsa?	7AÖ3: işaret dili kullanırız 6AÖ3: fotoğraf çekeriz 6AÖ2:siz karşıdasınız konuşamıyorsunuz işaret diliyle alınır
Yapılandırılmış görüşmeden ne anlıyoruz?	7AÖ3: söylenmiş yani yapılandırılmış derken sorulmuş bunu bir daha yaparız. Yapılandırılmış olur 7AÖ1: önceden sorulmuş sorular 7AÖ3: hocam bir kere bir bir daha sorulmuş sorular, önceden sorulmuş sorular 7AÖ3: anketlere benziyor, gidip kişiye sorulması 6AÖ2: raporlara benziyordu, soru raporlama, bilgi raporlama
Anketleri daha önce duydunuz mu?	7AÖ3: evet mesela işiniz ne? İşinizde iyi misiniz? 6AÖ1: müdür yardımcısı elli tane soru hazırlamıştı orada birden fazla seçeneği olan…genellikle evet hayır cevaplı
Yarı yapılandırılmış görüşmeler sizce nasıl olur?	7AÖ3: yarısı sorulmuş yarısı istediğiniz gibi böyle yani evet anket gibi değil nasıl desem eeee hocam yani demin yaptığımız gibi yapılmış yarısı da yapılmamış 6AÖ3: yarısı anket yarısı değil 6AÖ1: anketin 6AÖ3: anketin yarısı yapılmış yarısı yapılmamış 7AÖ3: öyle değil, hoca orada dediği resmiyet yarısında var diğerinde resmiyet yok öyle düşünüyorum ben 7AÖ3: soru kalıbınız var
Yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların vermiş olduğu cevaplar kıyaslanabilir mi?	7AÖ3: evet çünkü evetli hayırlı sorunun tek bir cevabı var.
Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların vermiş olduğu cevaplar kıyaslanabilir mi?	7AÖ3: hayır çünkü herkesin kişiliği kendisinedir
Yapılandırılmamış görüşmeler ne demek?	6AÖ1: yapılmamış 6AÖ2: yani yazılmamış 7AÖ3: yani restgele sorulmuş cümleler mi olacak
Örneğin X ortaokuldan öğrenciler teneffüste neler yaptığını öğrenmek için ne yaparsınız?	7AÖ2: öğrencilerden bilgi toplarım
	6AÖ2: görüş yaparım 6AÖ1: gözlem yaparım
	7AÖ3: gidip soru sorarım 6AÖ2: teneffüste napıyorsunuz derim
	7AÖ3: teneffüste napıyorsunuz derim 7AÖ3: teneffüse çıkanlara sorarım 7AÖ1: öğrencilere sorarım
	6AÖ2: sorarım eğer teneffüse çıksaydınız ne yapardınız?
	7AÖ3: teneffüse neden çıkmadıklarını da sorabilirdik

Tablo 3.10. *(Devam) ÇDG üyelerinin üçüncü konu anlatımında yer alan bazı yanıtları*

Konu/soru	Kim? Ne söyledi?
Görüşmelerin transkripti neden gereklidir?	7AÖ3: çünkü bilginin korunması için tam bir elimizde bilgi olması için kontrol etmek için
Ayşe'nin araştırmasında siz daha farklı nasıl yapardınız?	7AÖ3: daha çok bilgi almak için farklı sorardım. Mesela derse katılmıyorsanız neden katılmıyorsunuz diye sorardım. Derse katılıyorsanız derse katılmanızı ne etkiliyor diye sorardım 6AÖ2: derse katılıyorsunuz sizi neler etkiliyor? Neden katılıyorsunuz? Neden katılmıyorsunuz? Ne istiyorsunuz? Ne istemiyorsunuz? Diye sorardım 6AÖ2: ders esnasında uygun olmayan davranışlar mesela biri kalkıyor biri oturuyor gözlemlerdim.
Görüşmelerin avantaj ve dezavantajları nelerdir?	7AÖ3: görüşmede kişinin yalan söylemediğini bilemeyiz. Dezavantaj 6AÖ3: gözlem yapmak gerekiyor (görüşmenin dezavantajı) 7AÖ3: şüpheci olmak gerekiyor 7AÖ3: mimiklerimizi yüz ifadelerimizi şey yapamıyoruz kağıda dökemiyoruz (dezavantaj) 7AÖ3: herkes konuşmuyor (dezavantaj) 7AÖ3: fotoğraf çekmek, gözlem yapmak gerekir (görüşmenin dezavantajı) 7AÖ1: ses kaydı (avantaj) 7AÖ2: fotoğraf çekebiliriz (görüşmenin dezavantajı) 6AÖ1: resim ve harita yoluyla (görüşmenin dezavantajı) 7AÖ3: gözlem yaparak not alarak (görüşmenin dezavantajı)
Hangi konu hakkında görüşme yapacaksınız? Biz neyi amaçlıyorduk?	7AÖ3: Nasıl okula heyecanla gelirdiniz?

3.1.4.2. Öz Değerlendirme

3.1.4.2.1. Grup dinamiğinin ve üyelerin değerlendirilmesi

Grup üyeleri arasındaki iletişimin arttığı ve birbirlerinin sözlerini tamamlayıp, birbirleriyle yardımlaştığı bir dinamik ortaya çıkmıştır.

Araştırmacının yetişkin olduğu ve bir otorite figürü olduğu fikri tam olarak kaybolmamıştır. Üyelerin akranlarına hitap ettikleri dili, araştırmacıya karşı kullandıklarında birbirlerini uyarmaları devam etmektedir. Araştırmacıya sen diye hitap eden üyeyi 6AÖ3 *'siz diyeceksiniz'* şeklinde uyarmıştır. İlk toplantılarda da belirttiği gibi yetişkin olan araştırmacıya 'saygı' duyulması gerektiği üye tarafından tekrar edilmiştir. Üyelerin birbirlerinin sözlerini kesmelerini göz ardı ederken araştırmacıya karşı '*hocam sözünü böldüm özür dilerim ama…'* (SK9) ifadesiyle hala izin alarak konuşmalarının geleneksel olarak öğrenilmiş olan, yetişkine ve öğretmene karşı duyulması gereken saygı anlayışından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmacı, *'Öğretmenlerin sizlere yapmasını istemediğiniz şeyi farkında olmadan birbirimize yapıyoruz. Bahsettiniz ya öğretmenler bizi dinlemiyor yüksek sesle konuşuyor bağırıyor… ama siz de birbirinize öyle davranıyorsunuz'* (SK9, 02:45) ifadeleri ile üyeleri düşünmeye ve akranlarına karşı duyarlı olmaya davet etmiştir. Araştırmacı, herkesin farklı olduğuna ve farklılıklarıyla kabul etmenin önemine vurgu yaparak toplulukla alınan kararların uyulması gerektiğine de dikkat çekmiştir (SK9).

Üyelerden birinin *'ben daha güzel yapmıştım'* (SK6, 21:13) yorumuna karşılık araştırmacının yarışmadıklarını tam tersi iş birliği içerisinde hep birlikte güçlendiklerini ifade ederek birlikteliğe ve herkesin farklı düşünmesinin zenginlik olduğuna vurgu yaptığı ortaya çıkmıştır (SK,6).

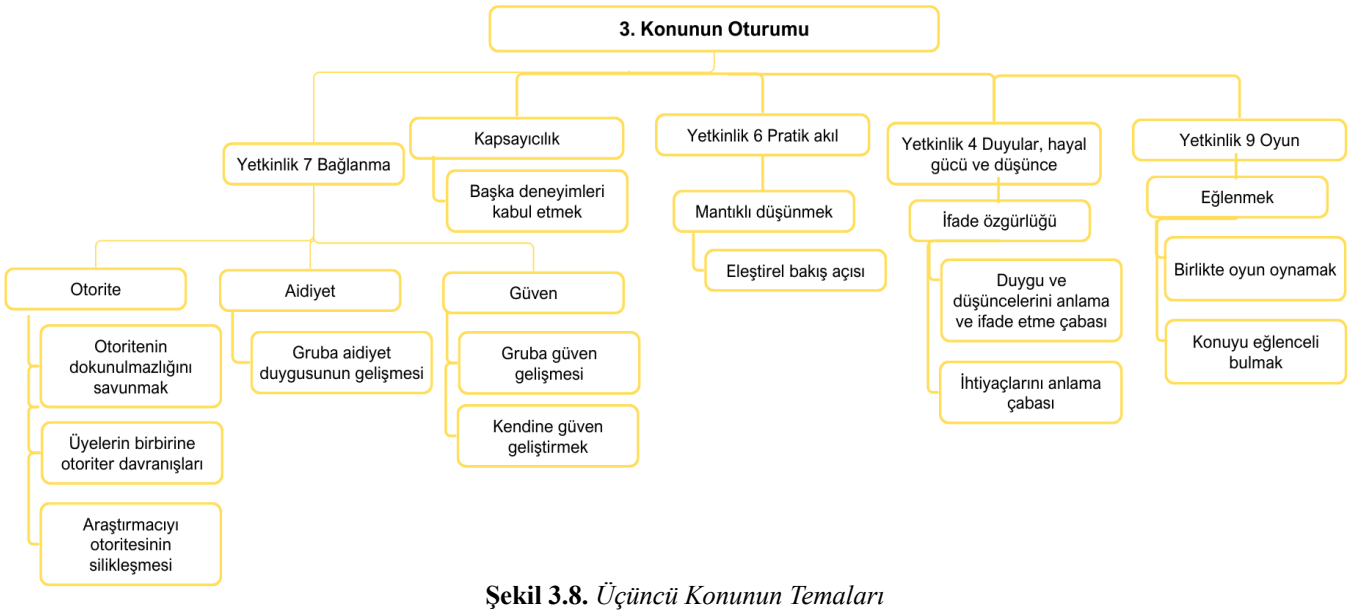
Grubun konu anlatımında genellikle ortak paydada buluştukları ancak 12 Nisan günü oturumunun son dakikalarında 6AÖ2 ve diğer üyeler arasında gerginlik yaşandığı ortaya çıkmıştır (SK, 6). 6AÖ2'ye 7AÖ3'ün *'hocanın dikkatini dağıtıyorsun' 'dinlemek istemiyorsan çık'* (SK6, 26:17) şeklindeki ifadesi üyenin çalışmayı sahiplendiğini ancak henüz birbirlerine karşı bazı zamanlarda otoriter davranışlarının devam ettiği bulunmuştur. 6AÖ2'nin grubun onu kabul etmediğini belirterek alınan kararlara uymak istemediği ve araştırmadan ayrılmak istemesini söylemesi (SK6, 26:51) üzerine araştırmacı, daha fazla dikkatin dağılmasını engellemek için birebir konuşma teklif etmiştir (SK6). Araştırmacıyla birebir yaptığı iş birliği görüşmesinde, sıkıldığında çözüm için özgürce kendini ifade etmesinden ve katılımının öneminden bahsedilmesi üzerine üye grupta kalmıştır (SN, 12 Nisan 2023).

7AÖ1 ve 7AÖ2 akranlarıyla görüşme yapmaya istekli olmadıklarını ancak fotoğraf çekme konusunda heyecanlarını dile getirmişlerdir (SK10, 08:44).

E3, 7AÖ3 için sınıf içerisinde çekingen olduğunu ifade etmiştir. Ancak üyenin bu grup içerisinde lider özelliği gösterdiği, özgüvenin arttığı ve aktif katılım gösterdiği bulunmuştur.

6AÖ1'in ise ilk oturumlardaki sessizliğinin daha az yaşandığı anketler hakkındaki deneyimini araştırmacı henüz soruyu sormadan paylaşmasıyla dikkat çekmiştir. 7AÖ2'nin ise hem konu bağlamında hem de konu dışı sohbetlere katılarak kendi öznel fikrini paylaştığı bulunmuştur.

Üçüncü konudan elde edilen temalar Şekil 3.8'de sunulmuştur.



Şekil 3.8. *Üçüncü Konunun Temaları*

3.1.4.2.2. Araştırmacının kendini değerlendirmesi

Araştırmacının, üyelerin otoriteye olan bağlılıklarını ortadan kaldırmak için üyelere çalışmanın ortağı olduklarını vurgulayarak konu anlatım sürecine üyelerin eşlik etmelerini teşvik ettiği ve fırsatlar sunduğu ortaya çıkmıştır. Anketin ne olduğunu bir üyenin anlatması, yarı yapılandırılmış görüşmeyi ise bir başka üyenin anlatması ve araştırmacının genişletmeler yaparak üyeleri desteklemesi konu anlatımında üyelerin ve araştırmacının bu çalışmanın ortağı olduğu hususunda üyeleri cesaretlendirmiştir (SK6, SK7). Araştırmacının üyelerin düşüncelerini desteklediği ve genişlettiği dikkat çekmektedir. 7AÖ3'ün yarı yapılandırılmış görüşmeleri, sadece yapılandırılmış görüşmelerden edindiği yeni bilgiler doğrultusunda tahminde bulunarak açıklaması esnasında sesinin kısılmasına karşılık araştırmacının *'evet devam et güzel gidiyorsun'* (SK6, 07:07) ifadesiyle cesaretlendirdiği, üyenin kendine güvenen bir ses tonuyla devam ettiği aynı şekilde diğer üyelerin de bu sürece eşlik ettiği ortaya çıkmıştır.

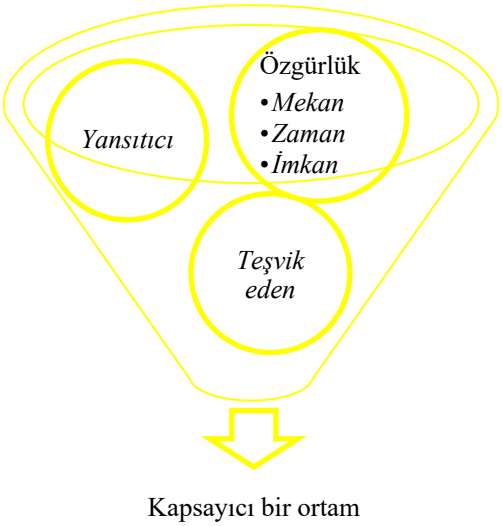
Araştırmacının, konudan bağımsız sohbet girişiminde bulanan üyeyi görmezden gelmediği, geçiştirmeden ancak diğerlerinin dikkatini dağıtmadan tebessümle toparlayıcı yanıtlar verdiği ve her bir üyenin ihtiyaçlarını gözeterek konu anlatımı gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır (SK6, 7). Araştırmacının konu anlatımında herkesin özgün olduğunu '*herkesin ihtiyaçları gereksinimleri farklı, 7AÖ3'ün farklı mesela 6AÖ2 de hareket etmeyi seviyor onun enerjisini bir şekilde aktarması gerekiyor… nasıl bir şey olsa sen derslerde daha çok odaklanırsın?'* (SK7, 04:25) sorusunu sorarak ifade

etmiş ve böylece araştırmacı, hem üyeye mekan sağlamış hem de üyelere farklı gereksinimlerin olabileceğini aktarmıştır. Mesela, üyenin '*bomboş bir yer böyle her yerde döneyim*' (SK7, 04:30) cevabıyla, özgün ihtiyacını ifade ettiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmacının her bir üyenin gereksinimini anladığı ve ihtiyaçlarını ifade etmelerini desteklediği, herhangi bir yaşanılan duruma ilişkin çözüm için üyelerle iletişimde olduğu araştırmacı günlüğüne yansımıştır (AG, 12 Nisan 2023) Araştırmacının bir üyenin diğer üyeler tarafından sıklıkla uyarılmasına karşılık kendisinin yanıtlayıcı olmasının yetmeyeceğinin ve üyenin başka bir çözüme ihtiyaç duyduğunun ortaya çıkması üzerine araştırmacı, çözüm için üyeyi iş birliğine davet etmiştir (SK9, 03:00). Nitekim araştırmacı günlüğünde, ilgili durumu değerlendirmesini şu şekilde yansıtmıştır;

> *'Okulda dışlanan öğrencilerden kurmuş olduğumuz grupta, üyelerin de birbirlerini zaman zaman dışladığına tanıklık ettim. 6AÖ2 anladığım kadarıyla odaklanmak için hareket etmeye ihtiyaç duyuyor ve bu da diğerlerinin canını sıkıyor. 6AÖ2 hareket edince diğerlerinin dikkati dağılıyor; onu uyarmak için dışlayıcı ve kalp kırıcı olabiliyorlar. Durumu izah etmeye çalışıyorum ama 6AÖ2 için tam olarak nasıl bir çözüm bulacağımı bilmiyorum. Ona hareket etmesini ve istediği zaman yanıma gelmesini söylemiştim; ancak bu değil çözümü, o dinlerken meşgul olmak istiyor… Zamanla buna çözüm bulacağız. İhtiyacı var ve bunun ne olduğunu ondan başkası çözemeyecek.'* (AG, 14 Nisan 2023)

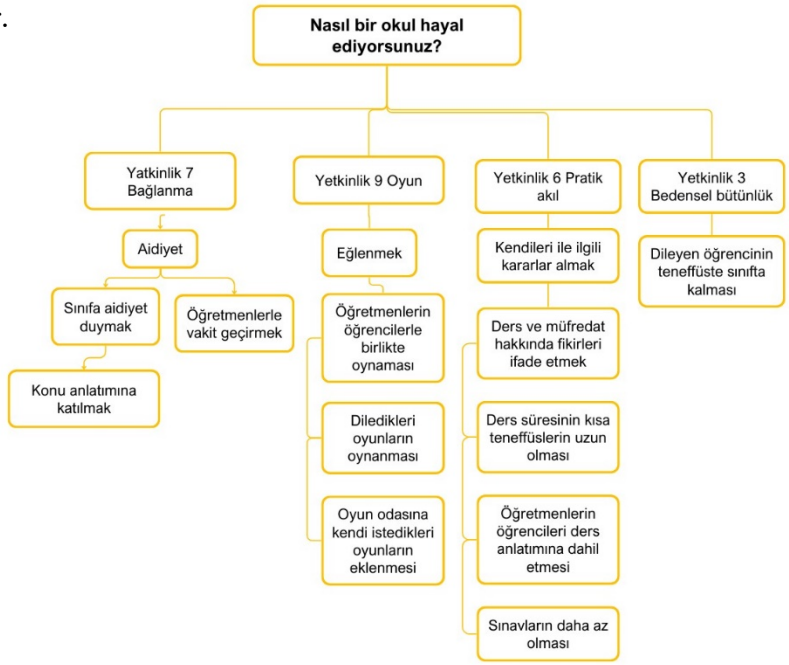
Araştırmacının izlediği pedagojik yaklaşım Şekil 3.9'da sunulmuştur.



Şekil 3.9.*Araştırmacının Üçüncü Konuda pedagojik yaklaşımı*

3.1.4.2.3. Yapılandırılmamış odak grup görüşmesi 13 Nisan 2023

Üyelerin sıklıkla okul ve sınıfta öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarından örnekler vermesi araştırmacının üyelere nasıl bir okul hayal ettikleri sorusunu sormaya teşvik etmiştir. Üyenin *'daha iyi bir okul olması'* (SK7, 34:17) yanıtı üzerine tartışma başlatılmıştır. Üyelerin ifadelerinden oluşturulan temalar okuyuculara Şekil 3.10'da sunulmuştur.



Şekil 3.10. *ÇDG Üyelerinin Hayalindeki Okula İlişkin Temalar*

Nasıl bir okul hayal ettikleri üzerine sohbet başlatılmıştır. Araştırmacı, görüşme süresince üyelere genel sorular sormuş ve yönlendirme yapmadan okulda neler yaptıklarını ve dersleri nasıl geçirdiklerini ifade etmeleri için üyeleri desteklemiştir. Üyelerin mevcut durum hakkında yorum yaparken zorlanmadıkları ancak hayal ettikleri okulu tasvir etmekte sınırlılık yaşadıkları bulunmuştur. Üyelerin günlerinin hep aynı şekilde olduğunu vurguladıkları ve sıkıldıklarını ifade ettikleri fakat sıkılmamaları adına çözüm önerileri getirirken sınırlılık yaşadıkları ortaya çıkmıştır (SK7).

Bir üyenin *'yataktan kalkıyorum, üstümü giyiyorum, okula gidiyorum, dersimi görüyorum, teneffüse çıkıyorum, arkadaşlarımla sohbet ediyorum, yine derse giriyorum, bir daha teneffüse çıkıyorum öyle devam ediyorum'* (SK7, 34:20) ifadesi üzerine diğer bir üyenin de *'her gün aynı zaten çok uzun'* (SK7, 34:30) söyleminin ardından araştırmacının bazı sorular sorduğu bulunmuştur. Bu sorulardan bazıları; teneffüslerin amacı, teneffüslerde neler yaptıkları, öğretmenden beklentileri gibi üyelerden gelen yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkmıştır.

Üyelerin öğretmenlerle birlikte derslere ve teneffüslere katılım göstermek istediklerini, ders süresi, müfredat ve eylemler hakkında fikirlerini ifade etme talepleri üzerine konuştukları bulunmuştur. Öğretmenlerin sadece bilgiyi sunan veya sınav yapan kişi olmasından şikayet ettikleri fakat nasıl bir öğretmen istediklerini tam olarak ifade edemedikleri bulunmuştur.

Üyelerin genel olarak değindikleri konunun ise oyun ve eğlence ihtiyaçları üzerine olduğu bulunmuştur. Üyelerin oyun oynamak istekleri, farklı ve kendi karar verdikleri oyunları oynamak ve öğretmenlerin oyunlarına dahil olması gibi talepleri dikkat çekmektedir.

3.1.5. Dördüncü Konu: veri toplama teknikleri gözlem ve görsel materyaller 13/26 Nisan 2023

Grup üyeleri ara tatil sonrası bir araya gelip veri toplama tekniklerinden görüşme üzerine tartıştıktan sonra gözlem ve görsel materyallerle veri toplama teknikleri üzerine tartışmışlardır. Görüşmenin dezavantajlarından yola çıkan üyelerle, gözlem ve görsel materyallerle veri toplama tekniklerini kapsayan içerik Tablo 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 3.11. *Dördüncü konunun çerçevesi*

Konu	Veri toplama teknikleri: Gözlem ve görsel materyaller
Amaçlar	Farklı tipte gözlemlerin karakter özelliklerini bilmek. Gözlem verisini nasıl kaydedeceğini bilmek. Gözlem tekniğini kullanırken etik durumları anlamak. Sosyal araştırmalarda farklı görsel materyal kullanımını bilmek. Görsel materyal kullanımı ile ilgili etik durumları anlamak.
Roller	Araştırmacının rolü: Eğitimci ve araştırmacı ÇDG üye rolü: Aktif katılımcı (çırak)
Kullanılan materyaller	Etkinlik ve bilgi kağıtları, power point sunumu
Öğrenme stratejileri	Örnek olay, tartışma, yaparak öğrenme, İş birlikli öğrenme
Süreç	Bu oturumda üyelere a) gözlem (katılımcılar nasıl davranır ve neler olur) b) görsel materyalleri; fotoğraf, çizim veya harita gibi görsellerin araştırmalarında nasıl kullanacaklarına dair bilgi sahibi olacakları söylenmiştir. Üyeler, gözlem yaparak görüşme verilerinin destekleneceği ve görüşme tekniğinde öğrenmiş oldukları bilgilere dayanarak, hangi gözlemin 'yapılandırılmış' veya 'yapılandırılmamış' olabileceğini tahmin etmişlerdir. Üyeler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem ile ilgili bilgi sahibi olmuşlardır. Üyelerle gözlem kullanma ile ilgili etik durumlar ve gözlem yaparken karşılaşılabilecek etik zorluklar tartışılmıştır. Görsel materyaller kullanımı ve görsel materyaller kullanımında dikkat edecekleri etik durumlar üzerine konuşulmuştur.
Çıktılar	Araştırmalarında gözlem ve görsel materyallerle veri toplamak üzerine fikir sahibi olmuşlardır. Gözlem ve görsel materyallerle veri toplarken etik durumları öğrenmiş zorluklara çözüm önerileri getirmişlerdir. Beşinci konunun materyalleri Ekip 3 ile değerlendirilmiştir.

3.1.5.1. Konunun sunumu

Araştırmacı görüşmenin dezavantajlarından bahseden üyeleri düşünmeye sevk etmiştir. Sosyal bir araştırmacının şüpheci olarak, verisini başka hangi yollarla toplayabileceği sorusuna karşılık, üyelerin *'gözlemleriz'* cevabı üzerinden konuya giriş yapılmıştır. Üyeler ve araştırmacı gözlem ve görsel materyaller konusunu tartışma ortamına ve hikaye anlatımına ağırlık vererek birlikte işlemiştir.

Araştırmacının konu sunumuna ortak olarak gördüğü üyelerin, gözlemin türlerini ve nasıl yapıldığını tahmin ettikleri ortaya çıkmıştır. Üyelerin önceki konulardaki deneyim ve birikimleriyle araştırmacının sorularını yanıtlarken araştırmacının genişletmeler yaptığı ortaya çıkmıştır.

Gözlem ve görsel materyallerin anlatımında, geleneksel yaklaşımda var olan öğretmenin sunduğu ve öğrencilerin dinleyici olduğu anlayışa yer verilmediği, anlatımın örnekler ve tartışma eşliğinde üyelerin etkin katılımıyla gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Üyelerin, gözlem verisini nasıl ve nerede toplayacaklarını ve görsel materyalleri hangi amaçla kullanacaklarını bildirdikleri ifadelerde, konunun anlatımında liderlik yaptıkları bulunmuştur. Görüşme tekniğindeki edindikleri bilgilerden faydalandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmacı, üyelerin sıkıldıklarını ifade ettiklerinde konunun devamında birlikte yapacakları etkinliğe ilişkin '*birazdan bir aktivitemiz var ben size bir kağıt vereceğim ve aktivite yapacağız'* (SK13, 32:40) ifadesiyle hikayeyi dağıtmış ve yüksek sesle bir üyenin okumasını teşvik etmiştir. Gönüllü olarak 6AÖ2 hikayeyi okumuş ve kendi aralarında soruları cevaplamışlardır. Üyelerin düşüncelerine ilişkin bulgular öz değerlendirme başlığının altında okuyuculara sunulmuştur.

Üyelerin oturumlarda konunun anlatımına ortak oldukları ve konuya ilişkin sundukları düşünceleri Tablo 3.12 ve 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3.12. *ÇDG üyelerinin dördüncü konu anlatımında yer alan bazı yanıtlar*

Konu/ Soru	**Kim, ne söyledi**
A: Bilgileri toplarken onlarla görüşme yapacağımızdan bahsettik. Herkes konuşmuyor, başka yollarla veri toplamaya ihtiyaç duyuyoruz mesela neler?	6AÖ1: gözlem ve görsel materyal kullanarak 6AÖ3: istemeyebilirler (herkesle görüşme yapamıyoruz) 6AÖ2: konuşamıyor duyamıyor olabilir 6AÖ2: fiziksel engeli olabilir 6AÖ3: görüşmede her söylediği doğru olmayabilir 6AÖ1: sınıfta gizlice nasıl desem? 7AÖ2: izleyerek dinleyerek 6AÖ2: nasıl davrandığını not alması gerek ses kaydetmesi gerek veya tepkisini gözlemlemek gerek 6AÖ2: gözlem izlemek oluyor, yaptığınız bize söylediklerinizi, doğru mu? 7AÖ3: fotoğraf çekmek, gözlem yapmak, gözlem yaparak gözlemi yaparken not alarak 7AÖ2: fotoğraf çekebilir 6AÖ1: harita yoluyla 6AÖ1: sınıfta gizlice nasıl desem, etik olmaz ama
Gözlem türlerini açıklar mısınız?	6AÖ3: yapılandırılmışta isim kullanmadan o kişinin söyledikleri yaptıklarını not alırız. 7AÖ3: iki kere izlenmiş gözlem yani iki kere gözlenmiş şey bir daha yapılmış gözlem bir kere daha yapılmış gözlem (yapılandırılmış gözlem) 6AÖ2: hocam yapılandırılmışta izin alıyorsundur izin veriyorsa yaparsın yapılandırılmamışta zorla gözlem yaparsın 6AÖ2: hocam o yüzden yapılandırılmamış gözlem yapmıyoruz (etik olmadığını düşünür)
Bir oyun parkında yaş gruplarına göre çocukların neler yaptığını merak ediyorsun ya da yetişkinlerin neler yaptığını merak ediyorsun? Bu araştırma için ne tür veriler toplarsın ve nasıl toplarsın?	7AÖ1: mesela kaydırağa tükürürse uyarırım 7AÖ1: gözlem yapmam gerekiyor 6AÖ3: izin almamız gerek 7AÖ1: gidiyorlar tükürüyorlar bunu görmek için gözlem yapmamız lazım 6AÖ3: müdürden izin almalıyız 6AÖ3: nasıl gözlem yapacağımızı belirlemeniz gerekiyor
Mesela X ortaokulundaki öğrencilerin teneffüsünü nasıl değerlendirdiğini gözlem yapmak istiyorsunuz. Ne yapmanız gerekiyor?	7AÖ1: aşağıda oyun oynuyorlar. Çünkü öğretmenler dışarı çıkartıyorlar içeride durdurmuyorlar. Artık nöbetçi olayı var bir de o nöbetçi öğrencileri de çıkartıyorlar dışarıya. Sosyalci artık nöbetçi öğrencileri de dışarı çıkarıyor, nöbetçi olayını da sevmiyorlar. 7AÖ2: okulun bahçesinde bir yerde dururum gözlem yaparım 6AÖ3: ben sınıfta dururum her yeri herkesi görebileceğim oradan gözlem yaparım 6AÖ3: gözlemde herkesi görmeye dikkat ederim 6AÖ1: fotoğraf çekmekten ya da bir de ses kaydı alırım
Gözlem yapmanın avantaj ve dezavantajları	6AÖ1: gözlem yaparken sürekli bir kişiye bakmak o kişi kızdırabilir (dezavantaj) 6AÖ1: izin almak zorundasın (dezavantaj)

Tablo 3.13.*(Devam) ÇDG üyelerinin dördüncü konu anlatımında yer alan bazı yanıtlar*

Konu/ Soru	Kim, ne söyledi
Fatma araştırmasında okula gelirken öğrencilerin geçtiği yolların güvenliğini merak ediyor. Bunu öğrenmek için nasıl veri toplarsın?	6AÖ2: güvensiz bizim okul yolu, çocuklar köpekli yoldan geçiyor 6AÖ3: servisle geliyorlar 6AÖ1: çizimle yaptırırım 6AÖ3: araştırmacı onlarla gidebilir fotoğraf çekebilir. Başına neler geldiyse yazabilir 6AÖ3: katılımcılardan fotoğraf çekmesini isteyebiliriz 6AÖ3: önlerine ne çıktıysa yazabilirler 6AÖ2: ses kaydı aldırırız yazmayı da bilmiyorsa 6AÖ2: resim çeker, konuşamıyorsa, yazamıyorsa fotoğraf makinası da yok ama kağıt kalem varsa o zaman çizer
Gözlem yaparken dikkat edilecek hususlar	6AÖ2: Ayşe'yle Ahmet, arkadaşlarına şöyle yap böyle yap demişti etik olmaz. Etik olmak gerekir 6AÖ3: izin almamız gerek, müdürden 6AÖ3: nasıl gözlem yapacağımızı belirlememiz gerekiyor önceden 6AÖ2: video çekeceğim, not alacağım izin verir misiniz demeliyiz 7AÖ1: biri mesela gözüme bakmasını istemem bazen, dikkat etmek gerek

3.1.5.2. Öz Değerlendirme

3.1.5.2.2. Grup dinamiğinin ve üyelerin değerlendirilmesi

Üyelerin kendi arasındaki iletişim ve etkileşimin değişken olduğu bulunmuştur. Araştırmacı bu durumu kontrol altına almaktansa üyelere grup kararlarının hatırlatmasını yaparak birbirlerine saygı duymaları gerektiğini vurgulamayı tercih etmiştir. Üyelerin kendi içerisinde yaşadıkları bu durumu araştırmacı '*6AÖ2'nin de söyledikleri çok önemli senin de… Biz birbirimize, kendimize saygı duymazsak arkadaşlar, öğretmenlerimiz bize nasıl saygı duyacaklar'* şeklinde ifade etmiştir (SK11, 23:31). 7AÖ3'ün etkinliği anlamaması üzerine, 6AÖ2'nin anlatmasına karşılık 'sus be' şeklinde yanıt vermesine karşı araştırmacı, *'diyebilirsin ki 6AÖ2 senin anlatmanı istemiyorum bu çok doğal anlatmasını istemeyebilirsin… hem kendimize hem başkalarına saygı duyalım'* (SK13, 10:44) ifadesiyle etkili bir iletişim ve olumlu bir yaklaşımla her iki üyeye de yanıtlayıcı olmuştur.

Üyelerin konu anlatımında artık bilgi sundukları, geçmiş bilgilerini kullanarak yorum yaptıkları ancak hala daha onay bekledikleri ortaya çıkmıştır. Nitekim üyelerin '*ne yaptığınız bize söylediklerinizdoğru mu?*' (SK, 12, 06:36) gibi ifadelerle araştırmacıdan doğru olup olmadığının değerlendirmesini bekledikleri bulunmuştur. Bu durum üyelerin araştırmacıyı henüz öğretmen olarak otoriteyi simgelediği düşüncelerinin bazı üyeler için silikleşmediğini ve yanıtlarının onaylanmasına ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir (AG, 26 Nisan 2023).

Grup içerisinde herkesin görüşme yapmak istememesi üzerine bu konu anlatımıyla beraber farklı türde veri toplanabileceği ve herkesin kendi özelliklerini düşünerek karar verebileceğine vurgu yapılması üyeler tarafından olumlu karşılanmıştır. Gözlem verisi yapma hususunda heyecanlı üyenin olduğu gibi çizim yaparak veri toplayacağını ifade eden ve fotoğraf çekerek bilgi sunacağını söyleyen üyeler çeşitlilik konusunda örnek oluşturmuştur (SK8, 11,12).

Üyelerin teneffüste akranlarının davranışlarını gözlem yaparak ortaya çıkarmak için en iyi gözlem yerini tartıştıkları ve *'sınıfta dururum her yeri herkesi gözlemleyebileceğim oradan gözlem yaparım'* (SK 11, 27:15) ifadesiyle okulun bahçesinin sınıflarından daha iyi gözlemlenebileceği iddia edilmiştir. Bir başka üyenin ise gözlem verisini toplarken not alabileceğini ifade etmesine karşılık diğer üyenin gözlem anında olanları ses kaydına alma kararı kendileri için en elverişli olan yolu bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Görsel materyallerle ilgili tartışan üyelerin ise iş birliği içerisinde okula giden yolun güvenli olup olmadığını ortaya çıkarmak adına fotoğraf çekmek, okul yolunun haritasını çıkarmak ve işaretlemeler yapmak gibi yaratıcı fikirlerini dile getirdikleri bulunmuştur (SK12).

Konu anlatımında hakimiyetleri olan grup üyelerinin birbirleriyle daha çok iş birliğinde olduğu ortaya çıkmıştır. Konuya ne kadar çok dahil olurlarsa konudan o kadar çok keyif aldıkları ve sıkıldıklarını ifade eden cümlelerin olmadığı dikkat çekmiştir (SN, 26 Nisan 2023). Ancak zaman zaman 7AÖ1 ve 6AÖ2 arasında geçen sözlü olarak birbirlerine karşı sert uyarıları dikkat çekmektedir. Araştırmacı hem kendilerine hem de birbirlerine karşı saygılı olmaları gerektiğini sıklıkla tekrar etmiştir (SK12). Değerlendirmelere ilişkin temalar Şekil 3.11'de sunulmuştur.

Şekil 3.11. *Dördüncü Konunun Temaları*

3.1.5.2.1. Araştırmacının kendini değerlendirmesi

7AÖ3'ün yarı yapılandırılmış gözlem tanımını yaparken '*iki kere izlenmiş gözlem yani bir daha yapılmış gözlem mi?' (SK8, 29:26)* şeklinde onay beklemiştir. Araştırmacının, doğru veya yanlış cevabın olmadığını vurgulayarak '*senin söylediğine benzer şekilde*' ifadesini kullandığı ve üyelerin yanıtlarını genişleterek üyeleri cesaretlendirdiği ve sonraki sorulardaki tahminleri için teşvik ettiği bulunmuştur. Araştırmacının bu yaklaşımı üyelerin daha çok katılım göstermelerini sağlamıştır.

Araştırmacının istikrarlı tutumu, üyelere doğru yanlış yanıtın olmadığını vurgulayarak üyelerin ifadelerini genişletmesi, konuşmayan üyeye zaman tanıması, farklı yollarda kendilerini ifade edebilecekleri etkinlikleri sürece dahil etmesi, grup çalışmalarına yer vermesi, bireysel çalışmalarda yardım talep etmeyi ve yardımda bulunmayı (iş birliğini) teşvik etmesi gibi bir çok yaklaşımla kapsayıcı bir ortam yaratma çabası, üyeler tarafından olumlu karşılanmıştır. Bu durum üyelerin değerlendirme kısmında ifade edilmiştir.

Araştırmacının kendi kedisinin ameliyat kararı için gözlem yaparak not tuttuğunu anlattığı kısım, bir üyenin dikkatini çekmiş ve kedi hakkında sorular yöneltmiştir. Ancak üyenin bambaşka bir konu hakkında sohbet başlatma isteğiyle yönelttiği '*iki yaşındaki çocuğunuz ne yapıyor'* sorusuna araştırmacının *'kreşe gidiyor. Şimdi ben ne yapıyorum biliyor musunuz? Doktora bilgi vermek için…'* (SK12, 14:50) yanıtıyla hem üyeyi cevapladığı ve hem de ardından doğrudan kedisinden topladığı gözlem verilerinin anlatımına devam etmesi dikkat çekmektedir. Araştırmacı üyelere karşı yanıtlayıcı olmasıyla üyelerin konuya ilişkin düşüncelerini paylaşmalarını desteklemiştir. Aynı

zamanda, kendisiyle ilgili yaşantısından örnekler vermesi ve üyelerin yaşantısıyla ortak olması üyelerin katılımlarını arttırmıştır. Araştırmacının söz konusu takip ettiği pedagojik yaklaşım Şekil 3.12'de sunulmuştur.

Şekil 3. 12. *Araştırmacının Dördüncü Konu Pedagojik Yaklaşımı*

3.1.5.2.3. Vignette hikayeler

Araştırmacı, grubun kendi içerisinde hem aidiyet hissetmek ve kabul görmek hem de ayrımcılığa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için başka deneyimleri içeren iki farklı hikayeyi (EK1) paylaşmıştır. Üyeler, kendilerini hem hikayenin kahramanı hem de arkadaşlarından biri gibi düşünerek duygu ve düşüncelerini paylaşmışlardır.

Üyelerden bazıları, insanları olduğu gibi kabul etmek yerine, toplumda kabul görecek şekilde değişmelerini beklemekte; ancak diğer bazı üyeler, insanları olduğu gibi kabul etmek ve arkadaşlık kurmak istediklerini ifade etmektedirler.

6AÖ2 dışlanan öğrenci için *'yanımıza alırdım ben de onunla araba oynardım'* ifadesiyle kapsayıcı anlayışa, 6AÖ3 ise *'arkadaşı yoksa onu yanıma alırdım ancak daha gerçekçi bir peruk takmasını söylerdim'* ifadesiyle normale benzemesi için tavsiyede bulunduğu ortaya çıkmıştır. Üyelerin hak savunuculuğuna yer verdikleri bulunmuşken bir üyenin ifadesinde acıma duygusu ortaya çıkmıştır. 6AÖ3, peruk takan Ayşe'nin sahip olduğu özelliği toplumda dışlanacak bir özellik olarak kabul etmiş ve bunu gizlemesine ya da belli etmemesine yönelik tavsiyede bulunmuştur. Üyelerden birinin kendisinin bu durumu gizlemesine yönelik ifadesi de dikkat çekmektedir.

Üyelerin kendilerini hikayenin kahramanı gibi düşündüklerinde ise yalnızlık ve utanç gibi duygularının olabileceği ortaya çıkmıştır. Vignette hikayelerden elde edilen temalar Şekil 3.13'te sunulmuştur.

Şekil 3.13. *Vignette Hikayelerden Oluşan Temalar*

3.2. İkinci Aşama ÇDG Üyelerinin Veri Teknikleri ve Katılımcıları Belirlemesi (Kalfalık)

Bu aşamada, kalfa unvanıyla ÇDG üyelerinin katılımcıları belirleyip, uygun veri tekniklerini oluşturdukları süreçteki ham verilerin analizi sunulmuştur. Araştırmacının eğitimci rolünün silikleştiği ve üyelerin ihtiyaç duyduğunda danışmanlık yaptığı dikkat çekmektedir. ÇDG üyeleri ve araştırmacının çalışmalarının üye objektifinden görseli 3.4'te sunulmuştur.

Görsel 3.4. *ÇDG Üyelerinin Veri Tekniklerini ve Katılımcıları Belirleme Çalışmaları*

3.2.1. Beşinci konu: katılımcı ve veri tekniklerine karar verme 27 Nisan 2023

Araştırmacı önceki aşamada, ÇDG üyelerinden dışlanma ve ayrımcılık deneyimlerine ilişkin çeşitli veri teknikleri kullanarak bilgi toplamıştır. Bu durum, araştırmacının hem onlardan veri toplanmasına hem de veri tekniklerinin kullanımına model olmasını sağlamıştır. Böylece, üyelerin kendi akranlarını düşünmeleri ve arkadaşlarının özelliklerine uygun veri tekniklerini belirlemeleri teşvik edilmiştir (SK,14). Beşinci konunun çerçevesi Tablo 3.14'te sunulmuştur

Tablo 3.14. *Beşinci konunun çerçevesi*

Konu	Katılımcıları belirleme ve veri araçlarına karar verme
Amaçlar	Katılımcıların araştırma konusuyla ilişkili olarak kimlerin seçileceğini bilmek Katılımcıların özelliklerine uygun veri araçlarına karar vermek.
Roller	Araştırmacının rolü: Danışman ve araştırmacı ÇDG üye rolü: Araştırmacı (Kalfa)
Kullanılan materyaller	Etkinlik ve bilgi kağıtları, power point sunumu
Öğrenme stratejileri	Örnek olay, tartışma, bağımsız öğrenmek, iş birlikli öğrenme
Süreç ve Çıktılar	Katılımcı belirleme ve veri tekniğine karar verme yetkinliklerini kazanmaları için üyeler örnek olaylar üzerinden konuyu kavramışlardır. Üyeler konunun ardından sınıflarındaki akranlarını düşünerek hangi veri tekniklerini kullanmaları gerektiği üzerine tartışmışlardır.

3.2.1.1. Konunun anlatımı

Araştırmacı, geçmiş araştırmalardan örnekler sunarak katılımcıların belirlenmesi için hangi yolu izleyebileceklerini üyelerden tahmin etmelerini sağlamıştır. Araştırmacı, her bir üyenin kendi sınıf akranlarını düşünmesini ve hangi tür verileri toplayabileceklerini ifade etmesini istemiştir (SK 14, 01:19). Üyelerden akıllı tahtayı kullananlar, deftere veya araştırmacının bilgisayarına not tutanlar ve sözel olarak ifade edenler olmuştur.

Üyeler, bazı öğrencilerin görüşme yapmak istemeyeceklerini bazılarının da sözel olarak kendini ifade etmeyeceklerini belirtmişlerdir (SK 14). Üyeler, görüşme yapmaya gönüllü olmayacağına veya kendini konuşarak ifade etmeyeceğine inandıkları akranlarından gözlemleyerek ve görsel materyaller kullanarak veri toplama kararı almışlardır (SK 14). Örneğin, 6AÖ2 sınıflarındaki bir kişinin ismini söyleyerek *'o kendini ifade edemiyor'* (SK 14, 09:28) şeklinde o kişinin konuşmada sınırlılık yaşadığını ve gözlem yapılması gerektiğini belirtmiştir (SK, 14 09:40). ÇDG kız üyeleri tarafından, görüşme tekniğini kullanarak erkek katılımcılardan veri toplanamayacağı üzerine tartışma yapılmıştır (SK 14, 10:53). Çözüm önerisi olarak gruplarındaki tek erkek üye olan 7AÖ3'ün altıncı sınıf erkek katılımcılarından görüşme

tekniği kullanılarak veri toplanabileceği iddia edilmiştir (SK 14, 11:15). Üyelerin yanıtlarından bazıları Tablo 3.15'te okuyuculara sunulmuştur.

Tablo 3.15. *ÇDG Üyelerinin beşinci konu anlatımında yer alan bazı yanıtları*

Konu/ Soru	**Kim, ne söyledi**
Okulun herkesin ihtiyaçlarına yanıt veren bir mekan olması ve herkesin kendini okula ait hissetmesi için neler gereklidir? Şimdi biz bu soruyu araştırıyorsak kimlere sormalıyız?	6AÖ3: okuldaki öğrencilere, belirli kişilere sorardık 6AÖ2: ben olsam 500 kişiden 5 kişiyi belirler onlara sorardım 6AÖ2. Bizim sınıftan kimlerle görüşme yapabiliriz? 6AÖ3: bizim sınıf 16 kişi hepsine sorabiliriz 6AÖ2: X öğrencisini yazmadık ama hocam oda söyler 6AÖ3: o kendini ifade edemiyor o yüzden diğerleriyle gözlem yapacağız
Sınıfınızda görüşme yapacağız, gözlem ve görsel materyallerle veri toplayacağınız katılımcıları nasıl belirlersiniz?	7AÖ3: hoş karşılanmaz, kimse katılmaz (vücut haritalama) 6AÖ3: yarısı katılır yarısı katılmaz 7AÖ2: etkinlik olmaz yapılmaz 6AÖ1: iki üç kişi belki katılır 6AÖ2: bence katılırlar beş kişi hariç 6AÖ3: X öğrencisi katılır (konuşarak ifade edemeyen) 7AÖ1: katılırlar yedinci sınıflarla yapalım bunların ikisi yalan konuşuyor hocam, şimdi altılarla yapacaksınız ya sonra bizimkiler derki bizde katılalım 7AÖ1: bence Y katılır. 7AÖ3: hocam benim düşüncem değil, harbi katılmaz, deneyelim hocam denemekten zarar gelmez.

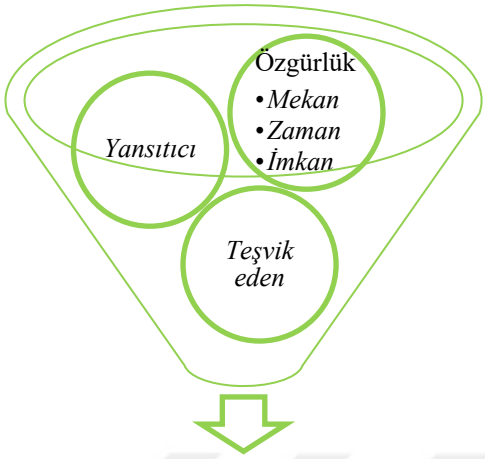
3.2.1.2. Öz değerlendirme

3.2.1.2.1. Araştırmacının kendini değerlendirmesi

Araştırmacının üyelere sunduğu zaman, imkan ve mekan doğrultusunda üyelerin araştırmacıyı ortak gördükleri ve liderlik yaparak katılımcı seçiminde bulundukları ortaya çıkmıştır. Araştırmacının bu konu kapsamında üyelerin kendini özgür ifade ederek katılımcı özelliklerine uygun veri araçlarını belirlemelerini desteklediği ve daha çok danışmanlık yaptığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı *'on ve altı kişi kaldı, bu kalan altı kişiden nasıl veri toplayacaksınız'* (SK 14, 08:42) ifadesiyle kaç kişi kaldığına ve kalan altı kişinin özelliklerini düşünmeleri ve neden görüşme aracını kullanmak istemedikleri üzerine üyeleri tartışmaya sevk etmiştir.

Araştırmacının kendi ihtiyaçlarını ifade etmesi ve gerektiğinde yardım talep etmesi, üyelerin duygularını anladığını ve benzer düşünce ve duyguları paylaştığını ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların seçimi için tahtayı kullanmayı tercih eden üyenin *'tahtada güzel yazamıyorum'* (SK 14, 05:36) ifadesine karşılık araştırmacı, kendisinin de tahtada yazısının değiştiğini ifade etmiştir. Araştırmacının tüm üyelerin katılımcı seçimiyle ilgili yorum yapmasını teşvik etmiştir. Araştırmacı, üyelerin kendilerini ifade etmesi için araştırmacının bilgisayarına notlar alabilecekleri gibi hem sınıftaki akıllı

tahtanın kullanılabileceğini hem de defterlerinin kullanılabileceğini hatırlatmıştır. Araştırmacının bu konu anlatımına ilişkin yaklaşımı Şekil 3.14 'te sunulmuştur.



Şekil 3.14. *Araştırmacının Beşinci Konuda Pedagojik Yaklaşımı*

3.2.1.2.2. Grup dinamiğinin ve üyelerin değerlendirilmesi

Grup içerisinde sınıflarındaki akranlarından görüşme, gözlem ve görsel materyal veri tekniklerine karar aşamasında fikir ayrılıkları yaşadıkları ancak ortak kararlar aldıkları bulunmuştur (SK14).

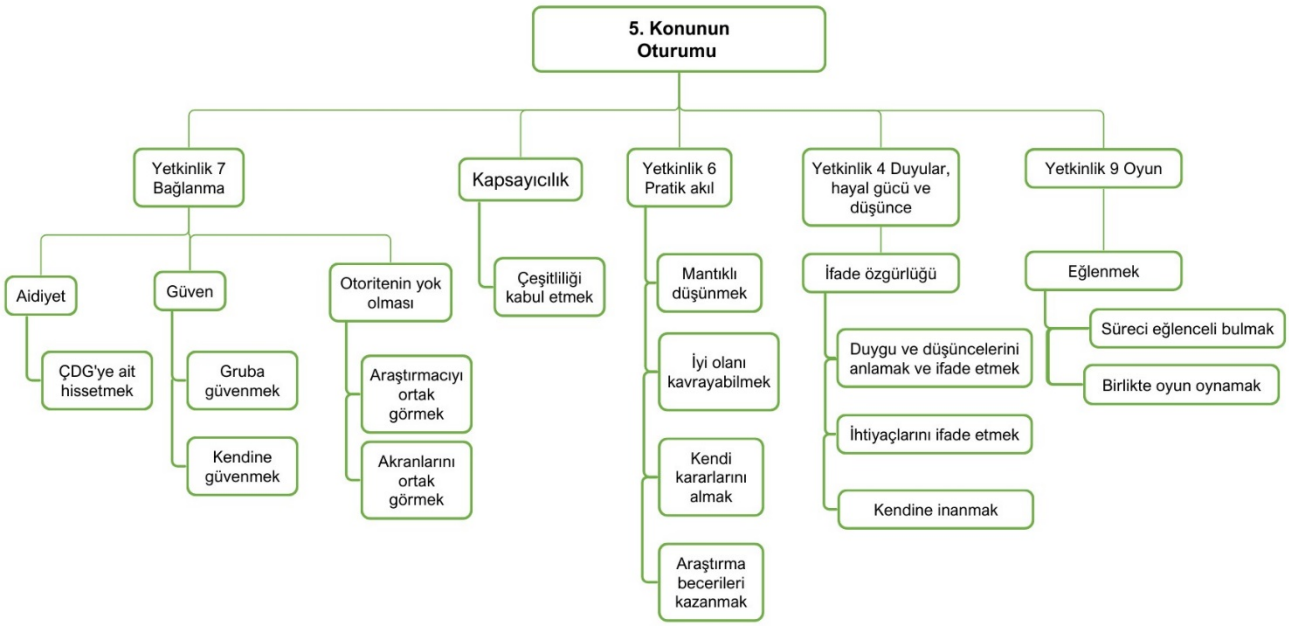
Erkek katılımcıların kız üyeyle görüşme yapmayacağına olan inançları, farklı tekniklerin kullanılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır (SK 14). Üyeler, erkek öğrencilerin kız olan ÇDG üyeleriyle görüşme yaparak konuşmayacaklarını ancak erkek olan 7AÖ3'ün altıncı sınıf erkek katılımcılarıyla görüşme yaparak bilgi alabileceğine hem fikir olmuşlardır (SK 14, 11:53). Altıncı sınıflar için her bir üye, sınıfta bulunan on üç öğrenciyle görüşme yapılması gerektiğini not ederek kendi aralarında kimle görüşme yapmak istediklerini tartışmışlardır. 6AÖ1'in düşünmek için zamana ihtiyacı olduğunu '*ben 6AÖ3'ten sonra yazsam olur mu?'* (SK14, 05:52) ifadesiyle belirtmiştir.

Üyelerin görüşme ve gözlem veri teknikleriyle katılımcılarını nasıl belirleyeceklerine ilişkin katılımcıların karakter özelliklerine dikkat ettikleri *'Ö... var hiç kimseyle konuşmuyor' 'içine kapanık' 'pek fazla muhabbet etmiyor' 'okula ilk geldiğinden beri öyle' 'o en çok konuşkanı' 'o çok suskun'* söylemleriyle anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, ÇDG üyelerinin hangi öğrenciden hangi bilgiyi veri tekniğiyle edineceklerini grup içerisinde tartışırken akranlarının çeşitliliklerine vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Üyeler, veri tekniklerinden görüşme tekniğinin kullanımını, 14 Nisan 2023 günü görüşme tekniğinde hazırlamış oldukları örnek sorular üzerinden tartışmışlardır. ÇDG üyeleri; okulun her bir öğrenciyi kapsayan ve ihtiyaçlarına yanıt veren bir ortam yaratması ve okula ait hissedebilmek adına bilgi alabilmek için görüşme sorularının üzerine yoğunlaşmışlardır.

Süreçte; 7AÖ3'ün sorumluluk almaktan keyif aldığı, 7AÖ1'nin fotoğraf çekmek için heyecanlı olduğu, 7AÖ2'in yardım ihtiyacı olana destek sunduğu, 6AÖ3'ün diğer oturumlara nazaran özgür bırakılan bu ortamda grupla daha çok iş birliği yaptığı, 6AÖ2'nin akranlarının özellikleri bağlamında veri teknikleri hakkında kararlar aldığı, 6AÖ1'in görüşme yapmak için samimi olmadığı akranını seçme cesaretinde bulunduğu ortaya çıkmıştır (SN, 27 Nisan 2023).).

Beşinci konudan elde edilen temalar Şekil 3.15'te sunulmuştur.



Şekil 3.15. *Üyelerin ve Grubun Bireysel Değerlendirilmesi*

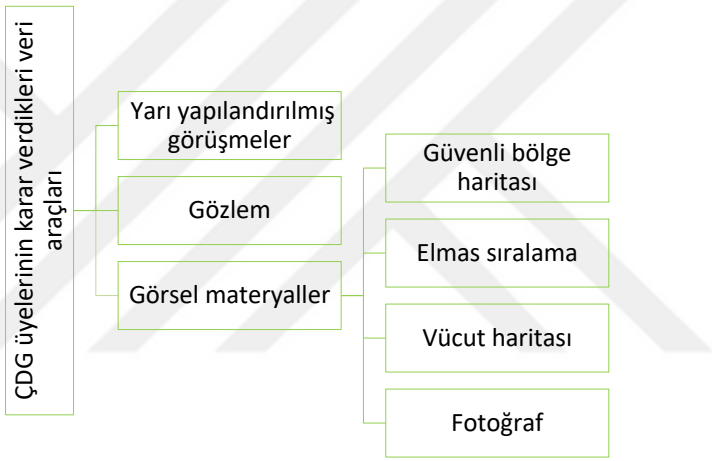
3.2.2. ÇDG üyelerin veri tekniklerini oluşturması 27 Nisan-10 Mayıs 2023

Katılımcıları belirleyen ÇDG üyeleri, veri tekniklerini oluşturmuşlardır. Üyelerin veri tekniklerini oluşturmak için araştırmacının özgür ortam sunduğu ortaya çıkmıştır. Üyelerden 6AÖ2 yarı yapılandırılmış görüşme sorusunu öncelikle *'bu okulda ne ne ne bu okulda olsa…. Kendi yazımı okuyamıyorum'* şeklinde ifade etmiş ve 6AÖ3'ün ise *'ne olsa daha ait olabilirsiniz diyeceksin'* şeklinde tamamlamasına itiraz etmiş ve *'bu okulda ne olsaydı daha çabuk gelmek isterdin'* (SK9, 17:17) diyerek düzenlemiştir.

Üyelerin hem birbirine yardım ettikleri hem de araştırmacının yetişkin gözüyle hazırladığı ve onlara sorduğu soruyu kendi dünyalarında karşılığı olacak şekilde ifade ettikleri ve araştırmacının otoritesinden ve akranlarının baskısından bağımsız olarak yapabildikleri ortaya çıkmıştır.

ÇDG üyeleri, veri tekniklerini ortak görüşle oluşturmuşlardır. Araştırmacı *'şimdi görüşme verilerini nasıl toplayacağımızı kavradık. Hatta bunu ispatladınız. Çok güzel görüşme soruları hazırladınız amacımıza uygun ve konuya uygun. Merak ettiğimiz konu hakkında öğrenebileceğimiz çok güzel görüşme soruları hazırladınız.'* (SK25, 25:43) ifadesiyle geri bildirim vermiştir.

Şekil 3.16'da üyelerin oluşturdukları veri araçları sunulmuştur.



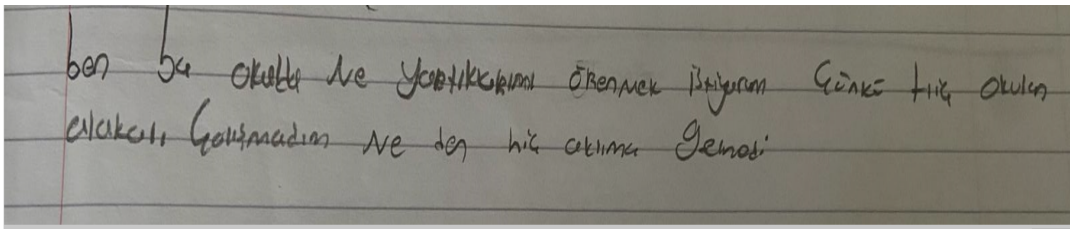
Şekil 3.16. *ÇDG Üyelerinin Karar Verdikleri Veri Teknikleri*

3.2.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin planlanması

Yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme sorusu hazırlama pratiklerini gerçekleştiren üyelerin okula aidiyet duymak için kapsayıcı bir okulun nasıl olması gerektiğini keşfetmeye ilişkin örnek soru formları hazırladıkları ortaya çıkmıştır (SK 9).

Üyelere, ÇDG'nin bu okulun bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt sunacak ve bütün öğrencilerin kendisini okulun bir parçası olarak hissetmelerini sağlayacak düzenlemelerin neler olduğunu ortaya çıkarma amacı hatırlatılmıştır. Bu doğrultuda, 7AÖ1'in defterine şu soruyu yazarak konuyu özetlediği ortaya çıkmıştır. 'B*en bu okulda ne yaptıklarımızı öğrenmek istiyorum, çünkü hiç okulla alakalı çalışmadım. Neden hiç aklıma gelmedi'* (Görsel 3.5.). 7AÖ1'in araştırmacıyla yaptığı konuşmada (SN, 27 Nisan 2023) okula dair hiçbir beklentisinin olmadığını, öğretmenlerin ve

akranlarının ona karşı iyi davranmadıklarını ifade etmesine karşılık, araştırma merakıyla görüşme soruları hazırladığı ve diğer üyelere destek olduğu bulunmuştur (SK15).



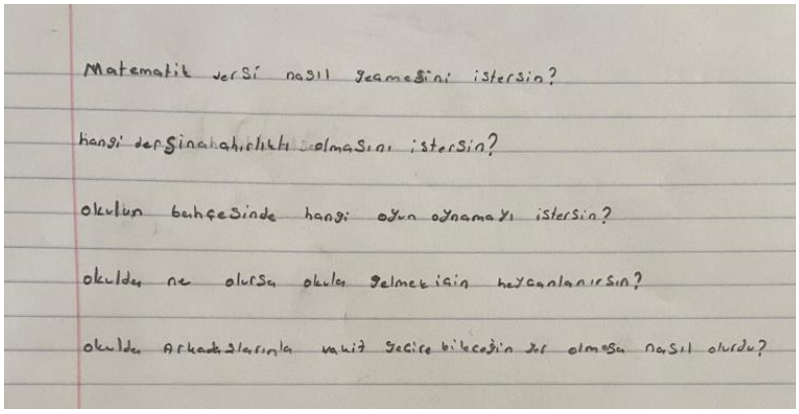
Görsel 3.5. *7AÖ1'in Defterine Not Aldığı Araştırma Sorusu*

Üyelerin hazırlamış olduğu görüşme soruları defterlerinde (Görsel 3.6), tahtada ve araştırmacının bilgisayarında kaydedilmiştir. Üyelerden tahtaya araştırma sorusu yazmak istemeyenlere karşılık araştırmacı tahtaya yazmanın farklı bir yol olduğunu ifade ederek, önemli olanın yazının iyi ya da kötü olduğu değil katılımlarının daha değerli olduğuna vurgu yapması dikkat çekmiştir.

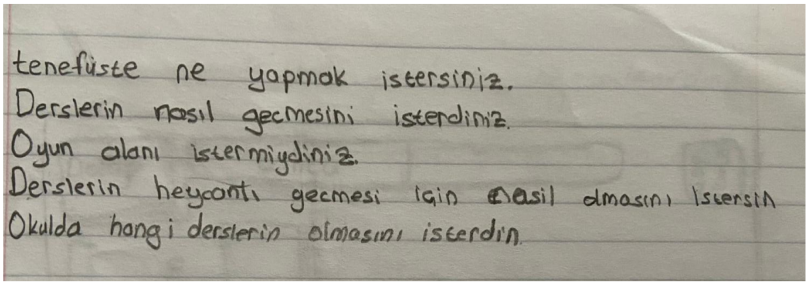
Tablo 3.16 ve Görsel 3.6 ve 3.7'de üyelerin bireysel hazırladığı görüşme soruları örnekleri bulunmaktadır.

Tablo 3.16. *7AÖ3, 6AÖ2 ve 6AÖ3'ün görüşme soruları*

6A Ö3	**6A Ö2**	**7A Ö3**
Derslerin nasıl anlatılmasını isterdin?	Bu okul nasıl olsaydı çabuk gelmek isterdin mesela?	Ceza sistemi hak ettiğin gibi mi yoksa çok mu ağır?
Okulda ne olsaydı seni heyecanlandırırdı?	Bu okulun parkı daha büyük olsaydı daha çabuk gelir miydin?	Dersler çok mu sıkıcı yoksa iyi mi? İyiyse niye iyi, sıkıcıysa neden sıkıcı?
Öğretmenler sana nasıl davransın? İyi/ kötü örnek ver.	Bu okulda ne olsun isterdin?	Teneffüslerde eğleniyor musunuz? Ya da eğlenmiyor musunuz? Neden?
Öğretmenler derslerde hangi yöntemler kullansın?	Bu okulda hocaların senin için ne yapmasını isterdin?	Bu okulda eğitim sistemi iyi mi veya kötümü? Sen ne düşünüyorsun?
Arkadaşlarınla nasıl ve nerede vakit geçirmek isterdin?	Bu okulda arka bahçe olsaydı gider miydin?	Teneffüste vakit geçirebiliyor musunuz? Bu okulda ne olsaydı vakit geçirebilirdiniz?
Dersler hakkında fikirlerin alınıyor mu?	Bu hocalar sana ne gibi ders versin isterdin?	Bir engelli arkadaşınızın yerine koysaydınız siz nasıl düşünürdünüz? Bu okul engelliler için mi yoksa engelsiz insanlar için mi?
Hangi odalara daha çok girmek isterdin? Mesela fen, bilişim? Neden?	Hangi kulüpte olmak istersiniz ve kulüplerde neler yapılsın istersiniz?	
Bilişim odasında neler yapmak isterdin?		
Ders programını nasıl hazırlarsın? Teneffüsler ve ders ne kadar olsun?		



Görsel 3.6. *6AÖ1'nin defterine not aldığı sorular*



Görsel 3.7. *7AÖ2'nin defterine not aldığı sorular*

Üyelerin bireysel hazırladığı sorular, grup içerisinde tartışılmış ve sıralanan sorular pilot uygulamalar için not edilmiştir (SK23). Soruları hazırlarken açık uçlu sorular sormak, yoklama sorularını planlamak gibi edindikleri becerilere dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır.

- *Okulda ne olsaydı okula gelmek için heyecanlanırdın?*
- *Hangi oyun sahası olsa gelmek için heyecanlanırdın?*
- *Oyun odasında neler olmasını isterdin?*
- *Arkadaşlarınla vakit geçirebileceğin nasıl yerler isterdin?*
- *Öğretmenler sana nasıl davranmasını istersin?*
- *Dersler nasıl anlatılsaydı daha iyi anlardın?*
    - *Eğer cevap ben zaten iyi anlıyorum ise: Hocalar nasıl anlatıyor sana ?*
- *Ders programını siz hazırlasanız nasıl hazırlardınız?*
    - *Hangi dersleri eklerdiniz? Neden?*
    - *Hangi dersleri çıkarırdınız? Neden?*
- *Sizi ilgilendiren konular hakkında fikirleriniz alınıyor mu?*
    - *Evet. Hangi konular hakkında?*
    - *Hayır. Hangi konular hakkında fikirlerini almalarını isterdin?*
- *Okulunuzdaki kulüpler hakkında fikirlerin alınıyor mu?*
    - *Kulüplerde hangi etkinler yapılsın istersin?*

ÇDG üyeleri, 10 Mayıs 2023 tarihinde ses kayıt cihazıyla pratikler yapmışlardır. Ses kayıt cihazıyla yapılan pratikler görüşme yapmak istemeyenleri de teşvik etmiştir. Görüşme yapmaktan çekinen üyelerin ses kayıt cihazına olan ilgileriyle istekli olmaları dikkat çekmiştir. Üyelerin görüşmeleri planladıkları zamanda yapmak ve kısa zamanda daha fazla görüşme gerçekleştirmek için *'mesela iki kişi aynı anda görüşme yapabilir biri kayıt cihazıyla diğeri telefonla'* (SK 26, 05:15) ifadesinde olduğu gibi yaratıcı çözümler sundukları ortaya çıkmıştır. 6AÖ2, araştırmacının sınıfa getirdiği harici disk hakkında sorular sorması ve kullanmak için izin istemesi, üyelerin merak duygusuyla sürekli keşfetmek istediklerini ve araştırmacıya soru sorarken artık çekinmediklerini ortaya çıkartmıştır.

Görüşme tekniğinin planlama aşamasında, hangi üyenin hangi katılımcıyla görüşme gerçekleştireceği araştırmacının bilgisayarına not edilmiştir. 6AÖ2, sınıflarında kedisine bilgi vermeyeceği iddia edilen bir katılımcıyı kendi görüşme listesine eklemiştir. *'A..'yı seçmiştim demi yandık, o beni sevmiyor! ya ben onunla yaparım, tabi o görüşecekse'* (SK 24, 11:08) ifadesine 6AÖ3'ün *'dersten kaçmak için görüşür, daha çok derste kitap okudukları için sıkılıyorlar, mesela iki ders peş peşe kitap okuduğumuz var üç ders de oluyor o yüzden'* (11:24) yanıtıyla görüşme konusunda akranlarının istekli olacağı konusunda 6AÖ2'yi teşvik ettiği ortaya çıkmıştır.

ÇDG üyelerinin, *'dışarıda çok ses olur en uygun burası…'* (SK 23, 16:12) ifadeleriyle görüşme yapmak için oyun odasını ve fen laboratuvarını belirledikleri bulunmuştur. 6AÖ3, görüşme gerçekleştirirken akranlarına yoklama sorularını hatırlatmıştır. Öğretmenlerin davranışları ile ilgili soruda *'burada yoklama sorularına ihtiyacımız olabilir mesela iyi davransın derse nasıl iyi? Nasıl iyi davransınlar? Kötü davranmasına örnek vermesini?'* (SK23,24:14) cümlesiyle üyelerin görüşme sorularını hazırladıkları ve akranlarının yanıtlarına göre yoklama sorularını planladıkları ve önerilerde bulundukları ortaya çıkmıştır.

ÇDG üyelerinin, pilot görüşme sonrasında akranlarının vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda soruların değerlendirmelerini yaparak değişiklikler yaptıkları bulunmuştur. 6AÖ1'in *'Konuyu anlamıyorlar… görüşme yaptığımız kişiler o soruyu tam anlamadılar… şey mesela ben görüşme yaparken sürekli bana ne söyledin diyordu'* (SK28, 06:25) ifadesi ve diğer üyelerin pilot uygulama esnasında karşılaştıkları güçlükleri belirtmesiyle üyeler sırasıyla her bir soru için yeniden planlama yapmışlardır.

Görüşme sorusunu değiştirmek ya da olduğu gibi kalması hususunda ortak kararlar vermişlerdir. Mesela bir üyenin, oyun odaları hakkındaki soru için akranlarının oyun odalarını bilmediğine vurgu yaparak yanıtlamadıklarını ifade etmiştir (SK 26, 07:53). Oyun odasını eskiden İngilizce dersi için kullandıklarını şu anda ne amaçla olduğunu bile bilmediklerini ifade etmişlerdir (SK28, 08:05). Dolayısıyla, her bir soru üzerine değerlendirmelerinin ardından son halini 7AÖ2 defterine not etmiştir.

- *Okulda ne olsaydı okula gelmek için heyecanlanırdın?*
- *Teneffüste arkadaşlarında vakit geçirebileceğin nasıl yerler isterdin?*
- *Öğretmenlerin sana nasıl davranmasını istersin?*
- *Öğretmen olsaydın nasıl bir öğretmen olmak isterdin?*
- *Derslerin nasıl geçmesini isterdin?*
- *Ders programını sen hazırlasaydın nasıl hazırlardın? (Teneffüs süreli dahil)*
    - *Hangi dersleri eklerdin? Neden?*
    - *Hangi dersleri çıkarırdın? Neden?*
- *Öğretmenler senin fikirlerini alıyorlar mı?*
    - *Evet ise; Hangi konular hakkında*
    - *Hayır ise; Hangi konular hakkında fikirlerinin alınmasını isterdin?*
- *Ceza sistemi hakkında ne düşünüyorsun?*
- *Sen yönetici olsaydın nasıl bir sistem kurardın? Okulda neyi değiştirirdin?*
- *Bir engelli arkadaşımızın yerine kendini koysaydın sen nasıl düşünürdün? Bu okul engelliler için mi yoksa engelsiz insanlar için mi?*

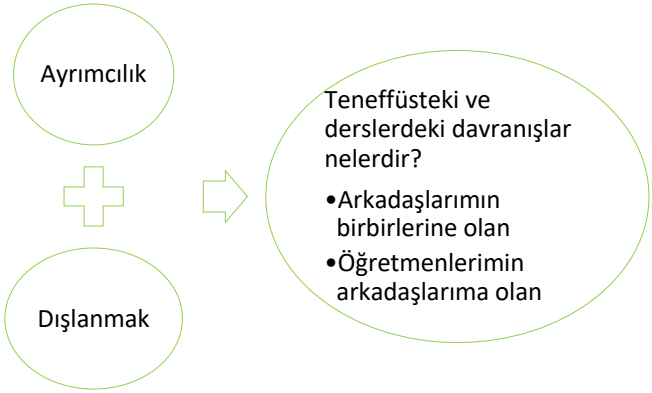
Çocuklar, hazırladıkları formun çıktısını almıştır ve kayıt cihazı görüşmelerini gerçekleştirmek için hazır hale gelmiştir (SN, 11 Mayıs 2023).

3.2.2.2. Gözlem verilerinin planlanması

Üyeler, gözlem verilerini planlamak için bir araya geldiklerinde gözlem yapmak için hangi öğretmenin müsaade edeceğini tartışmışlardır. Derslerde öğretmen ve akranlarının davranışlarına dikkat edeceklerini söyleyen bir üye *'birilerinin ayrımcılığa uğrayıp uğramadığını, dışlanmadığını doğrudan soramayız yalan söyleyebilir'* (SK18 02:28) şeklinde ifade etmiştir. Bunun üzerine görüşme verilerinin yanı sıra gözlem verisi toplamaları gerektiğini belirterek *'burada yani mesela soru sorduğum kişiyi bahçede bulup onu gözlem yaparım konuştuğu kişiler onu dışlıyor mu?'* (SK18 02:58) ifadesiyle geçmiş konulardaki şüpheci yaklaşıma referans verdiği ortaya çıkmıştır.

Üyelerin, gözlem verilerini sınıfta nerede toplayacakları, hangi tür içerikleri not alacakları ve dikkat etmeleri gereken hususların neler olduğu hakkında tartışarak dersin ilk yirmi dakikasında arkadaşlarının ve öğretmenin neler yaptıklarını not almak üzere karar verdikleri bulunmuştur (SK 18, 07:13). Akranlarını gözlemlemek için teneffüsleri uygun gören ÇDG üyeleri, öğlen yemekhane sırasının gözlenmesi ve teneffüslerde bahçenin gözlenmesi üzerine tartışmışlardır. En iyi gözlem yerinin *'öğretmenler masası olduğu'* kararını veren üyeler, hangi öğretmenlerin dersinde gözlem yapacaklarını tartışmışlardır (SK 19, 11:50). Öğretmen masasında gözlem yapamayacakları için sınıfta en arka sırada oturan öğrencinin ders esnasında dinleyerek not alması gerektiğini ifade etmişlerdir. En arka sırada oturan üye gözlemci seçilmiştir (SK19).

Üyeler, akranlarının ve öğretmenlerin davranışlarını araştırarak öğrencilerin okula katılımları ile ilgili durumlarını ortaya çıkarmak için bahçe, sınıf ve yemekhaneyi gözlemleme kararı vermişlerdir. Ancak yapılandırılmış gözlemle spesifik olarak belirlenen davranışlara odaklanmak yerine, oyun alanında ve derslerde araştırma konusu ile ilgili neyi önemli görürlerse not almaya karar vermişlerdir. *"Konuşmayanlar nerelerde vakit geçiriyor?"* (SK 14) sorusu ve diğer sorular üzerine gözlem planlamalarını gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum Şekil 3.17'de sunulmuştur.



Şekil 3.17. *Gözlem Verisinin Detayları*

Üyeler, şekildeki konular bağlamında gözlem notlarını ses kayıt cihazına, not defterlerine ve araştırmacının bilgisayarına kaydetme kararı almışlardır (SK 14). 4 Mayıs 2023 günü sınıfta araştırmacıyla birlikte elmas sıralama verisi sorularını paylaşırken üyelerin gözlem pratiklerini ve deneyimlerini paylaştıkları bulunmuştur. 7AÖ2 aklında tuttuğu notu araştırmacıyla ve üyelerle paylaşmıştır: *'...bir etkinlik yapıyoruz yarım kalıyor. Konuşurken zil çalarsa o etkinliği bitirmeden çıkmıyoruz...*

ama …. Hocası sınıfa girdi çıkın dışarı diye bağırdı çıktık' (SK 21, 08:08). Gözlem verilerinin saat, tarih, mekan ve kimlerin olduğu not alınarak sesli, yazılı veya çizerek kayıt altına alınması gerektiği hatırlatılmıştır.

3.2.2.3. Görsel materyallerle veri planlaması

Üyeler, grup içerisinde akranlarıyla görüşme yaparak veri toplamanın yanı sıra gözlem aracılığıyla teneffüs ve ders saatlerinde gerçekleşen olayları ortaya çıkarmak için planlama yapmışlardır. Üyeler, hem gözlem ve görüşme verilerini desteklemek adına hem de sessiz kalan ve ders/teneffüs esnasında iletişim kuramayan akranlarından da veri toplamak için görsel materyaller kullanarak veride çeşitleme yapmak istemişlerdir. Üyeler, görsel materyallerden veri toplama tekniklerine ilişkin planlama gerçekleştirmişlerdir (SK23).

Üyelerin, araştırma eğitimi esnasında kendilerine uygulanılan elmas sıralama etkinliğine ve vignette hikayelerin kullanımına dikkat çekerek benzer teknikleri kullanabilecekleri gibi fotoğraf çekerek veri toplamak üzere planlama yaptıkları bulunmuştur (SK23). Bu aşamada, araştırmacıdan destek alan ÇDG üyeleri, hem fotoğraf makinası hem de ses kayıt cihazı ve araştırmacının sağladığı hat ve internet erişimi olmayan akıllı telefon ile pratikler yapmışlardır.

Üyeler, fotoğraflarını çekecekleri durum ve yerleri belirlemişlerdir (SK21,22, 23). 7AÖ1'in *'yani mesela sakin sohbet edebileceğimiz bir alan oluşturmak için bir sebeple bir yerde durduğumuzu çeksek olur mu?' (*SK 22, 03:47) ifadesi ve 7AÖ3'ün *'hocam bizim agalarla sohbet ettiğimiz bir yer var orayı çekeriz bizim agaları da çekeriz yüzünü blurlarız kıyafetleri blurlarız.'* (SK22, 04:26) ifadesiyle öğrencilerin sosyal olarak arkadaşlarıyla geçirdikleri mekanların kanıtını toplayarak veri elde etmek üzere planlamalar yaptıkları bulunmuştur.

Araştırmacının veri toplama tekniklerini belirlenme sürecinde en çok destek sunduğu kısmın, görsel materyallerle veri toplamak olduğu ortaya çıkmıştır. Üyelerin yarı yapılandırılmış görüşmeleri planlarken akranlarının sözlü bir şekilde vignette hikayeler ile başkalarının deneyimi hakkında duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilecekleri iddiası üzerine araştırmacı, 'vücut haritalama' tekniğini ve 'güvenli bölge haritası' tekniğini ÇDG üyelerine tanıtmıştır. Vücut haritalama, güvenli bölge haritası ve elmas sıralama teknikleri ile veri toplamaya karar veren ÇDG üyeleri, etkinliklerin

planlaması ve kimlerin liderlik yapacağı hususunda kararlar almışlardır (SK 16, 22, 23, 24 ve 25).

3.2.2.3.1. Fotoğraf kullanımı ile ilgili kararlar 4 Mayıs 2023

ÇDG üyeleri, okulda sosyalleşmek için kendilerine ait bir mekanın olmamasından bahsederek özel konuşmak istedikleri konuları ancak tuvalette konuşabildiklerini iddia etmişlerdir. Okulda sosyalleştikleri yerlerin mekanlarını fotoğraflamaya karar vermişlerdir. Üyelerden biri *'arkadaşlarımdan oyun oynamalarını çekeceğim mesela kızlar top oynuyor ya onu'* (SK23, 00:28) ifadesinde olduğu gibi akranlarının teneffüsteki davranışlarını fotoğraflayacağını ve gözlem verilerini destekleyeceğini belirtmiştir. Diğer bir üye *'eğer tekerlekli sandalyeliyse engelli rampasına, körse de kaldırımlardaki sarı şeylere…'* (SK22, 01:39) cümlesiyle okulun erişilebilirliğinin olmadığını fotoğraflayacağından bahsetmiştir.'

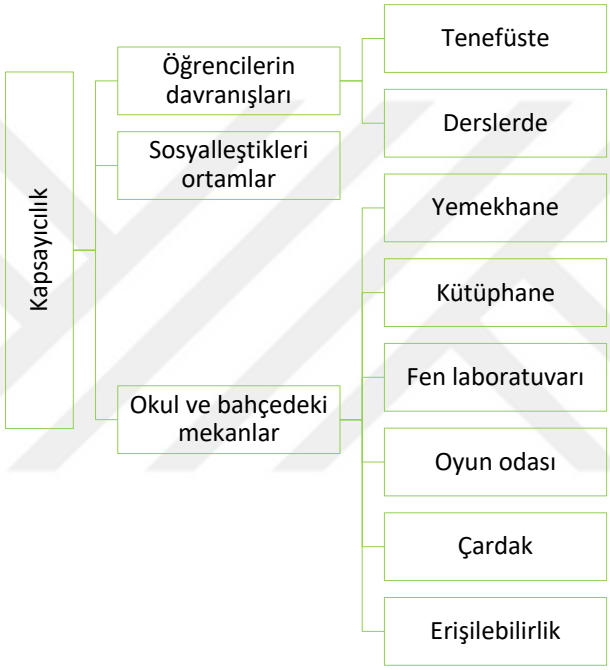
Üyelerden bazıları, okuldaki belirli mekanların fotoğraflarını çekerek bu mekanların değişmesini istemeleri doğrultusunda veya mevcut durumda kullanmak zorunda oldukları mekan ve koşullar hakkında bilgi toplamak amacıyla fotoğraf makinelerini kullanmaya karar vermişlerdir (SK22).

Üyeler arasında, akranlarının fotoğraflanmasını istenmeyeceği düşüncesi grup içerisinde tartışmaya neden olmuştur. 7AÖ1, '*bizimkiler istemez, hiç kimse istemez resim sevmeyenler'* şeklinde ifadesine 7AÖ3 *'ama bunu gizliden yapacağız'* (SK 22, 00:30) diye yanıt vermiştir. Araştırmacının etik hususu hatırlatmasına '*hocam etik olmaz da onlar büyük ihtimalle yüzünü aha şöyle kapatırlar'* ifadesine araştırmacı, yüzlerin blurlanacağını hatırlattıktan sonra, üyeler kendi kararlarına odaklandıkları ve *'heee doğru, bizim kararlarımızdan biri de zaten hiç kimseyi ele vermemek'* (SK22, 01:01) şeklinde fark ettikleri ortaya çıkmıştır.

Üyelere fotoğraf makinası (üç adet) ve hat/internet erişimi olmayan akıllı telefon sunulmuştur. Her iki türde cihaz için fotoğraf çekme ve video kaydetme pratikleri yapılmıştır. Aynı zamanda silme işlemi de gösterilmiştir. Araştırmacının sürekli okulda olmayacağı, ancak üyelerin araştırmacı olmadan da veri toplayabilecekleri göz önünde bulundurulmuştur. Cihazları E3 üyesinin odasından alıp kullanabileceklerinin ve tekrar oraya teslim edebileceklerinin söylenmesi üzerine, üyeler endişelerini paylaşmışlardır. Üyelerin öğretmenlerinin fotoğraflara bakabileceği ve bunu istemedikleri hususundaki

endişelerini ifade etmeleri üzerine, cihazlara sadece ÇDG üyelerinin bildiği bir şifre belirleyecekleri iletilmiştir. Aynı zamanda çalışmanın raporlanacağı zaman, tüm katılımcıların blurlanacağı tekrar edilmiştir (SK22).

Üyelerin, nelerin fotoğrafını çekecekleri ve nelere dikkat edecekleri üzerine tartışmasının ardından Şekil 3.18'deki zaman ve yerlere dikkat edecekleri ortaya çıkmıştır. Üyelerin, fotoğraf çekiminde özellikle okulun fiziksel koşullarından, öğretmenlerin davranışlarından, akranlarının gereksinimlerine yanıtlayıcı olan bir ortam için gerekliliklerinden oluşan içeriğe yönelik liste yaptıkları ortaya çıkmıştır (Şekil 3.18).



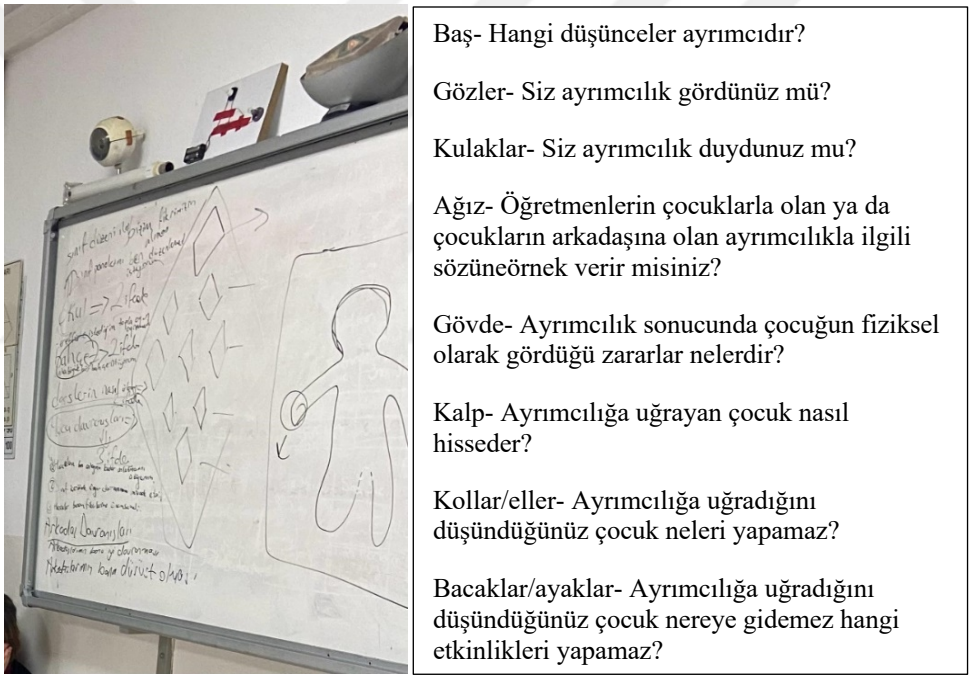
Şekil 3.18. *Fotoğraf Verisinin Detayları*

3.2.2.3.2. Vücut haritası veri tekniğinin planlanması 28 Nisan 2023

Üyelerin vücut haritalama etkinliğinde, yerdeki bir kağıda bir öğrencinin etrafından diğer bir üyenin çizgiler çizmesiyle silüetinin aktarılması ile ilgili bazı önyargılarının olduğu ve aralarında tartıştıkları bulunmuştur. Bu etkinlik için bazı üyelerin yorumları şu şekildedir; *'Hoş karşılanmaz, olmaz yani hiç kimse yapmaz ki, iki üç kişi katılır, şuraya (tahtaya) beş kişi yazdık ya bence onlar katılırlar diğerleri katılmaz, hocam benim düşüncem değil resmen sınıf harbi katılmaz* (SK16, 02:50-04:58). 6AÖ1 üyelerin aksine sınıflarında bu etkinliğin yapılabileceğini iddia etmiş 7AÖ1 de ona katılmış ve özellikle altıncı sınıflar deneyimledikten sonra yedinci sınıfların da istekli olabileceğini vurgulamıştır (SK16, 04:15). Grubu ikna eden iki üyeye 7AÖ2'nin *'denemekten zarar gelmez'* (SK16, 05:41) ifadesi sınıf kararının ortak

alınmasına yönelik çabayı ortaya çıkarmıştır. Sınıftaki katılımı artırmak için 6AÖ1 de *'hocam bahçede yaparsak o zaman bütün sınıf katılır'* (SK16, 05:54) yorumu da etkili olmuştur.

ÇDG üyelerinin iş birliği ile sorgulayarak kendileri için mantıklı bir gerekçelendirmeyle kararlar aldıkları ortaya çıkmıştır. İki aşamada gerçekleştirilecek bu etkinliğin ilk aşamasında, akranlarından gönüllü olmama durumunda yedinci sınıflar için 7AÖ1 ve altıncı sınıflar için 6AÖ2'nin çiziminin yapılması kararını almışlardır (SK16). Üyeler, ilk aşamayı Görsel 3.8'de yer alan soruların (SK16) yöneltilmesi, ikinci aşama ise yerde silüeti olan öğrencinin katılımı için çözüm önerilerinin sorulması şeklinde planlamışlardır.



Görsel 3.8. *Vücut Haritalama Verisinin Planlanması*

3.2.2.3.3. Elmas sıralama veri aracının ifadelerinin planlanması

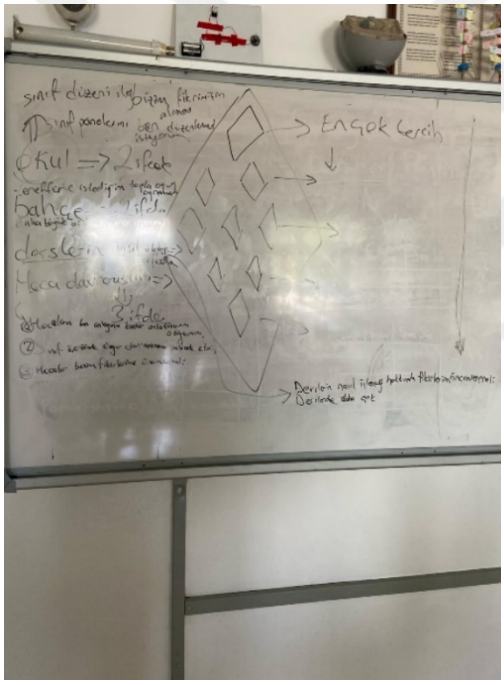
Üyeler, kendilerine daha önce uygulanan elmas sıralama veri aracının planlamasını kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleştirmişlerdir. Önce okula aidiyet ve kapsayıcı ortam yaratmakla ilgili aralarında soru-cevap ve tartışma gerçekleştirmişlerdir. İfadeleri oluştururken gruplama yaptıkları dikkat çekmiştir.

Üyelerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde olduğu gibi soru cümleleri kurdukları, ancak bir üyenin diğer üyeye soru cümlesi sormaması gerektiğinin vurgulandığı

bulunmuştur. Soru cümlelerini iş birliği içerisinde ifade cümlelerine dönüştürdükleri ortaya çıkmıştır (SK21, 26:42).

Mevcut öğretmenlerinin davranışlarından ve beklentilerinden bahseden üyelerin, elmas sıralama ifadelerini bu doğrultuda yaptıkları bulunmuştur. Üyelerin öğretmenin anlamayanlar olduğu zaman dikkat etmesi gerektiğine, dersin nasıl anlatılacağının kendilerine sorulmasına değindikleri ve bu hususlar çerçevesinde ifadeleri oluşturdukları ortaya çıkmıştır (SK21).

Üyelerin ifadeleri dört grupta inceledikleri, bu gerekliliklerin 'ev gibi okul' hakkında yapılandırılmamış odak grup görüşmelerinde ortaya çıkan temalarla benzerlik gösterdiği bulunmuştur. İfadelere Görsel 3.9'da yer verilmiştir.



Sınıf	Sınıf düzeni ile ilgili fikirlerimin alınması
	Sınıf panolarını benim düzenlememem
Bahçe	Teneffüslerde istediğim topla oyun oynamak
	Daha büyük bir bahçenin olması
Öğretmen davranışları	
	Hocaların ben anlayana kadar anlatmasını istiyorum
	Hocaların sınıf içinde özgür davranmama müsaade etsin
	Hocalar benim fikirlerimi önemsesin
Arkadaşlar	
	Arkadaşlarımın beni dışlamaması
	Arkadaşlarımın bana dürüst olması

Görsel 3.9. *Elmas Sıralama Verisinin Planlanması*

3.2.2.3.4. Güvenli bölge haritası veri tekniğinin planlanması

Üyeler, güvenli bölge haritasını 7AÖ1'in okuldaki kendini mutlu ve huzurlu hissettiği yerlerin fotoğrafını çekmek istemesinin üzerine planlamışlardır. 6AÖ3 *'yani bir kağıt olacak ellerinde. Okulun kabaca yazıyla ya da boyamayla krokisini çıkaracaklar. Güvenli oldukları mutlu oldukları yeri işaretletecekler, mutsuz oldukları yerleri belirleyecekler'* (SK 33, 12:03) şeklinde gruba açıklamıştır. Güvenli bölge haritasını gerçekleştirmek için araştırmacının vermiş olduğu defterin orta kısmından sınıf mevcutları kadar A2 formunda kağıt elde etmişlerdir.

3.2.2.4. ÇDG üyelerin verilerinin öğretmenlere sunulmasının planlaması

Üyelerin veri araçlarını planlamalarının ve pratiklerini yapmalarının ardından topladıkları verilerin değerlendirilmesi ve öğretmenlere sunulması tavsiyesi üzerine grupta tartışma gerçekleştirdikleri bulunmuştur (SK22).

7AÖ '*biz çekeceğiz, gözlem yapacağız, ses kayıtları ve bunları bir dosyada toplayacağız, kağıtta sözel olarak şey yapabiliriz ya da power pointlerde orada mı sunulsun kağıda mı dökülsün sence?* (SK22, 19:38) sorularıyla grup içerisinde tartışmışlardır. Araştırmacının power point sunusuyla öğretmenlere sunmasına üyeler tarafından karar verilmiştir. Araştırmacının bu sorumluluğu gerçekleştirmesine ilişkin ortak kararlarına ilişkin ifadeleri aşağıda sıralanmıştır (SK22).

> *'*7AÖ1*... sizin yapmanızı isterim hatta senin yanında bile durmayalım hatta bizim ismimizi bunlar bilgi topladı demeyin 21:02*
>
> 7AÖ2*...hocam siz yapın bizim bilgi topladığımızı bilmesinler 21:15*
>
> 6AÖ2*...çünkü bizim arkadaşlarımızı bulacaklar onlara yönelecekler onlar üzerinden şey yapacaklar hani 6AÖ3'ün arkadaş grubu bu 6AÖ2'nin arkadaş grubu bu 21:33*
>
> 6AÖ1*...o zaman siz sunun çok gizli olsun hocam 22:05...*
>
> *7AÖ3...ben anlatamam hocam ben biraz kekeleyim, akıcı konuşuyorum da hee eğee heyecanlanırsam şey böyle insanların önünde biraz kekeliyorum 22:30'*

Üyelerin ifadelerinden çalışmaya başladıkları zaman yaşadıkları gerginliğin ve endişenin tekrar ortaya çıktığı bulunmuştur. Üyelerin, hem keşfedecekleri çözüm ve bilgileri öğretmenlerle paylaşma isteği hem de kendilerinin bilgi topladıklarının bilinmemesini istemeleri ve bu ikileme rağmen tartışarak araştırmacıya güvendikleri ve araştırmacının sunmasına yönelik ortak karar vermeleri dikkat çekmiştir.

3.2.2.5. Özdeğerlendirme

3.2.2.5.1. Araştırmacının kendini değerlendirmesi

Araştırmacının bu adımda eğitimci rolünün silikleşerek danışman rolünde olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci aşamada konu anlatımına ortak olan ÇDG üyelerinin, bu aşamada bağımsız olarak geçmiş deneyimlerinden araştırmacıya açıklamalarda bulunmaları araştırmacının daha geri planda durmasını sağlamıştır. Konu hakimiyeti olan ÇDG üyelerinin özgüvenli olmaları, araştırmacının sadece üyeleri desteklediği ve

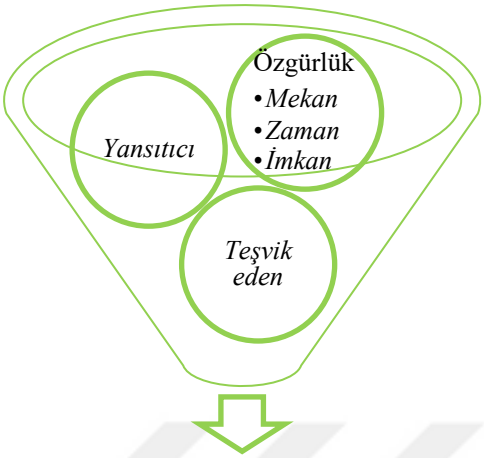
üyelerin ihtiyaç duyduğu anda sürece dahil olması desteklemiştir. Örneğin, ÇDG üyelerinin akranlarından yarı yapılandırılmış görüşmeyle veri toplarken, herkesin düşüncesini ifade edemeyeceğini ve bazı akranları için farklı veri toplama tekniklerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri üzerine araştırmacı vücut haritalama tekniğini üyelere tanıştırmıştır (SK16).

'*Arkadaşlar sizin arkadaşlarınızın düşüncesini öğrenmek için bir teknik var ondan bahsedeyim ve beni yönlendirmenizi isteyeceğim. Bu etkinliği sizin sınıfınızda yaparken neler yapmamız gerektiği hakkında konuşalım*' (SK 16, 00:28). Araştırmacı, ÇDG üyelerine katılımcılar özelinde kullanabilecekleri veri araçlarını tanıtmıştır. Ancak kullanıp kullanmama kararı ve planlaması üyeler tarafından yapılmıştır (AG, 27 Nisan 2023, SK 14-26). Nitekim yapılandırılmış görüşme tekniğiyle tanıtılan bir başka veri tekniğinin sorularının planlanmasına rağmen sıkıcı olacağı endişesiyle kullanmama kararı almışlardır (SK26). ÇDG üyeleri evet ve hayır yanıtı olan 30 soruyu hazırlamışlardır ancak diğer veri toplama tekniklerini kullanmaya karar vermişlerdir (SK26).

Araştırmacının özgür bir mekanda esneklik sağlaması, üyelerin duygularına yanıtlayıcı olması ve üyelerin kendilerini ifade etmeleri için imkan sağlaması her bir üyenin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmasını desteklemiştir. Nitekim üyelerin, veri araçlarını planlarken yaratıcı fikirlerini ifade ettikleri ve farklı düşünceleri mantıklı gerekçelendirmelerle tartışarak ortak kararlar aldıkları bulunmuştur (SK 14-26).

Araştırmacının veri toplama hususunda üyelere karşı teşvik edici olduğu ve veri toplamak için gerek duydukları materyalleri sunduğu, tanıttığı ve yeteri kadar pratik yapmalarına fırsat sağladığı bulunmuştur. Ses kayıt cihazıyla veya hat/internet erişimi olmayan akıllı telefonla görüşme yapacak üyelere *'panik olmayın! Diyelim ki yanlışlıkla yeni kayıt açtınız ben 6AÖ2 ve Ö3 ile görüşmemin devamı deyin ve devam edin. Hiçbir şekilde panik olmayın sadece en önemlisi silmeyin'* (SK 26, 02:13) ifadesinde olduğu gibi önerilerde bulunmuştur. Araştırmacı, üyelerle veri tekniklerinin değerlendirmesini yaparken görüşme sorularındaki ilk soruyu örnek olarak göstermiş ve akranlarının onlar olmadan akranlarının otantik düşüncelerini ortaya çıkarmak için doğru soruyu sormakta zorlanacağını ifade etmiştir (SK26). Araştırmacı '*siz bana bu fikirleri vermeseydiniz ben okula ait hissetmekle ilgili sorular soracaktım hep ve okula ait hissetmek ne demek sizinle keşfettim'* (SK26, 20:32) ifadesiyle kendisinin de bu yolculukta birçok şey

öğrendiğini üyelere bildirmiştir. ÇDG üyelerinin kalfalık sürecinde yeterli becerileri sergilemeleriyle artık ustalık vasfıyla veri toplamaya başlayacaklarını ve onlar olmadan bu çalışmanın olmayacağı tekrar hatırlatılarak yaşadıkları ortak heyecan paylaşılmıştır (SK 26).



Şekil 3.19. *Araştırmacının İkinci Aşamada Pedagojik Yaklaşımı*

3.2.2.5.2 Grup dinamiğinin ve üyelerin bireysel değerlendirilmesi

Grup üyelerinin aktif olduğu bu aşamada ortaya ürün çıkartmanın sağlamış olduğu özgüvenle ustalık yolculuklarında merak duygusuyla birlikte kendilerine olan inançlarının arttığı ve aldıkları kararları araştırmacıyla paylaştıkları bulunmuştur. Üyelerin veri araçlarını planlamalarında akranlarının özelliklerini düşündükleri, yansıtıcı oldukları ve veride çeşitlilik yaptıkları dikkat çekmiştir. Üyeler arası fikir ayrılıklarında mantıklı gerekçelendirmelerle tartıştıkları ve nihai olarak ortak karar aldıkları ve bu sayede katılımcıları için en uygun veri aracını planladıkları ortaya çıkmıştır.

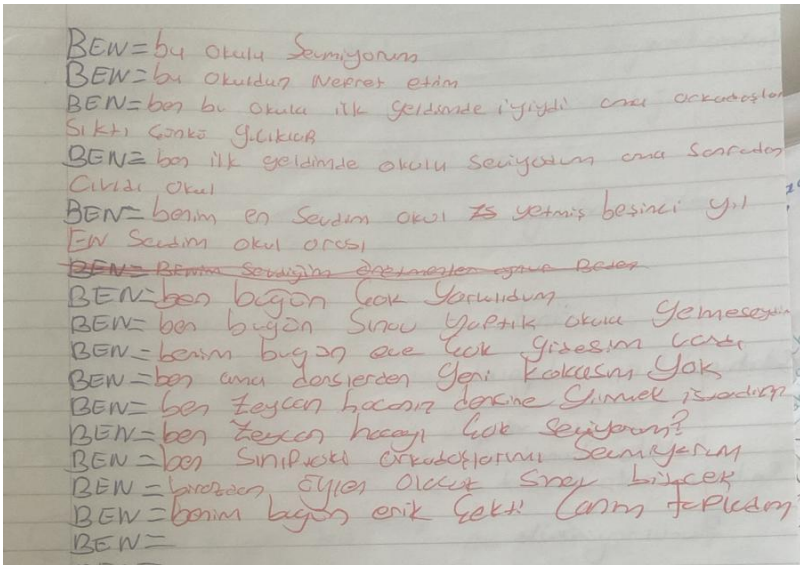
Bir önceki aşamaya kıyasla daha özgür ortamda kendi kararlarını alan üyelerin grup içerisinde yaşadıkları sorunlarına ilişkin kendi çözüm önerilerini getirdikleri bulunmuştur. 6AÖ2'nin yolculuğun başında grup içindeki diğer üyelerle sıklıkla gerilim yaşamasına neden olan üyenin davranışlarının gerekçesi araştırmacı tarafından canı sıkılması veya dikkatinin dağılması düşünülürken, aslında odaklanma çabası içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Üyenin duygularına yanıtlayıcı bir ortam sağlanması ve üyeye her zaman iş birliğiyle çözüm bulma teklifinin sunulması, herkesin öğrenmesinin çeşitlilğine vurgu yapılması ve kapsayıcı bir ortam oluşturulması üyenin kendi çözümünü sunmasına olanak vermiştir. Nitekim araştırmacının *'mesela odaklanabilmesi için bazı arkadaşlarımızın başka ihtiyacı var, bir arkadaşımın size ilginç gelecek ama sakız çiğnemesi gerekiyordu bir şeye odaklanması için'* ifadesinde herkesin odaklanmak

için başka gereksinimleri olduğuna değindiği ve 6AÖ2'nin ise *'benim de tutmam gerekiyor'* (SK28, 30:59) cümlesinde kendi gereksinimi açıkça söylediği ortaya çıkmıştır.

6AÖ2 4 Mayıs 2023'te araştırmacıyla buluşacakları gün, fen laboratuvarına erken gelmiş ve diğer üyelerin gelmesini bekleyen araştırmacıdan elinde bir iple oturuma katılmak için müsaade istemiştir. Araştırmacının sebebini sormasının ardından elinde bir meşguliyetinin olmasının onun odaklanmasını sağlayacağını ve ip bağlamayı ve çözmeyi çok sevdiğini söyleyerek diğer üyeleri rahatsız etmeden kendisinin de odaklanmasının kolaylaşacağını ifade etmiştir (AG, 4 Mayıs 2023). Araştırmacının üyeyi hareket ettiğinde yanına çağırması, konu anlatımında aktif görevlendirmelerde bulunması, bahçeye çıkmak istediğinde girişteki merdivenlerde inip çıkabileceğini belirtmesi gibi aslında onun neye ihtiyacı olduğunu bilmeden sunmuş olduğu çözümler işe yaramamıştı. Üyenin duygularına yanıtlayıcı olmak ve kendi çözümünü bulması için zaman, mekan ve imkan sağlamak üyeyi çözüm sürecine davet etmek için işe yaramış ve üye kendi deneyimini en iyi bilen uzman olarak araştırmacıya çözümle gelmiştir (SN, 4 Mayıs 2023).

6AÖ1 ise araştırma yolculuğunun başında duygularını ifade etmemesine ve düşüncelerini nasıl ifade edeceğini bilmediğini tekrarlı bir şekilde söylemesine karşılık araştırmacıyı tanıdıkça güvenli bir ortam olduğunu fark etmiş ve buna zaman tanıdığı için araştırmacıya teşekkür etmiştir (SN, 3 Mayıs 2023).

7AÖ1 ise duygularını; araştırmacının okula gittiği ve grupla birlikte geçirdiği vakitlerden mutlu olduğu, kendini güvenli hissettiği şeklinde kendi defterinde paylaşmıştır. 7AÖ1'in veri tekniklerini belirleme aşamasında, okula ilişkin daha önce hiç düşünmediğini belirtmesiyle okulda mutsuz olduğu ancak bunu fotoğraflayarak ifade edebileceği için heyecanlı olduğu ortaya çıkmıştır (SN, 4 Mayıs 2023). Üyenin, ilk oturumda grupla çalışmak istememesi ve sürekli etrafındakilere uygun olmayan ifadelerde kullanmasından bahsedilmişti. Ancak üyenin çalışmada artık kendini gruba ait hissettiğine ve araştırmacıyı kabullendiğine ilişkin Görsel 3.10'da görüldüğü üzere, onun bu konularla ilgili defterine notlar aldığı ve burada duygularını sıklıkla paylaştığı bulunmuştur.



Görsel 3.10. *7AÖ1'in defterine yolculuk sürecinde aldığı notlar*

6AÖ3 öğretmenleri tarafından kapsayıcı ortamda örnek öğrenci profiliyle çeşitlilik yaratacağı inancıyla gruba dahil edilmişti. Üyenin araştırma yolculuğunun başlangıcında duygu ve düşüncelerini paylaşmada sınırlılık yaşadığı ancak, ikinci aşamada öğretmenlerin davranışlarını eleştiren üyeleri uyardığı ortaya çıkmıştır. Üye, sınıftaki diğer katılımcılar için üç ders üst üste kitap okudukları için sıkıldıklarını ifade etmektedir. Kendi öznel düşüncelerini sunarken mevcut sistemde memnuniyetini ifade ederek aksi durumun disiplinsiz ve karmaşık olabileceğini savunmuştur. ÇDG üyelerinin mevcut duruma eleştirel bakış açısıyla yaklaşarak okulda kapsayıcı bir ortam yaratmak için öneriler sunmasına karşılık, 6AÖ3 mevcut sistemin disiplinli olmasından memnun olduğunu ifade etmiştir. Eleştirel yaklaşan üyelere karşılık *'hoca seni duyacak'* (SK17, 06:42) şeklindeki yaklaşımı veya yasak olarak belirtilen eylemleri gerçekleştirdiklerinde uyarılarda bulunması dikkat çekmektedir. Üye, veri toplama tekniklerinin oluşturulmasına yüksek katılım göstermiştir. Öğretmenlerin nasıl davranması gerektiğine ilişkin sorulan görüşme sorusuna yoklama sorularıyla katkı sunduğu bulunmuştur (SK17).

7AÖ2, araştırma yolculuğuna başladığında, kendini nasıl ifade edeceğini bilmediğini söylemekteydi (SK 1,2,3). Üye, araştırmacının sunduğu özgürlük alanına dahil olarak etkinliklerde fikirlerini ifade etmesiyle, yardıma ihtiyaç duyan üyelere destek sunmasıyla, diğer üyelerin kendi fikirlerini paylaşmalarını ve özgün olmalarını teşvik etmesiyle dikkat çekmiştir. Üyenin görüşme yapmak istemediğini ifade etmesine karşılık araştırmacının, üyenin görüşme yerine çizimi iyi olmasından kaynaklı resim

çizerek ya da kendini nasıl daha özgür ifade edecekse o şekilde bir yol izleyerek sürece devam edebileceğini belirtmesi üzerine kendisini desteklemesinden memnuniyet duymuştur. Üyenin grup üyeleri arasında veri araçlarını organize ettiği ortaya çıkmıştır. Üyenin görüşme sorularını pilot uygulamaların ardından revize ederken kendi not defterine ve arkadaşları adına düzenleme yaptığı ortaya çıkmıştır (SK 28). Pilot uygulamalarda akranlarının heyecanını paylaşması üyenin de görüşme yapmada istekli olmasını sağlamıştır.

7AÖ3, araştırma yolculuğuna gönüllü ve merak duygusuyla başlamış ancak grupta tek erkek olduğu için araştırmadan ayrılmak istediğini ifade etmişti. Araştırmacının yaptıkları işin önemini anlatmasıyla üyenin sadece bir kere dile getirdiği bu düşünceyi çalışma süresince söz konusu etmediği bulunmuştur. Süreçte daima anlamlı katılım gösteren üye, araştırmanın amacını anlamış ve veri araçlarını oluşturma aşamasında değerli katkılar sunmuştur. Kapsayıcı ortamın yaratılmasına referans olacak yaratıcı fikirler ve sorular hazırladığı bulunmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularında yer alan engelli öğrencinin sorusuyla çeşitli öğrencilerin gereksinimlerine vurgu yaptığı bulunmuştur. Üyenin fotoğrafla veri toplarken kendilerini okula ait hissetmeleri için mekanların olmadığından bahsetmesi ve akranlarıyla vakit geçirdiği yerlerin fotoğraflanması gerektiğini vurgulaması dikkat çekici olmuştur. Ceza sistemini eleştiren üyenin, akranlarının düşüncelerini merak etmesiyle cezaya ilişkin soru hazırlamıştır.

3.2.2.5.3. Ev gibi okul başlıklı yapılandırılmamış odak grup görüşmesi 3 Mayıs 2023

E1A ile yapılan görüşmede çocukların nasıl bir okul hayal ettiklerini ortaya çıkarmak için üyelerin özelliklerinin dikkate alındığı ancak sınırlı yanıtların ortaya çıktığı tartışılmıştır. Üyelerin hayal gücünü kullanmalarını teşvik etmek için E1A tavsiyesi üzerine yapılandırılmamış bir görüşme ortamında üyelere kendilerini bir ev ortamı gibi okulda düşünmelerinin sorulması ve düşüncelerinin not edilmesine karar verilmiştir (E1A Skype 2 Mayıs 2023).

Araştırmacı, ÇDG üyeleriyle ev gibi okul hakkında tartışacaklarını söylemiştir. 6AÖ2 araştırmacıya *'siz bize mi kızacaksınız'* şeklinde soru sormuş ve bunun üzerine öncelikle tartışmanın ne demek olduğu tekrar hatırlatılmıştır. 6AÖ3 bir konu hakkındaki fikrin farklı olduğu durumda o fikri değiştirmeye çalışmak şeklinde açıklama yapmıştır.

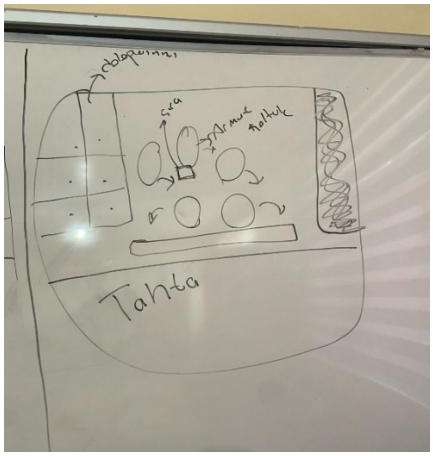
Değiştirmek zorunda mıyız diye soran araştırmacıya *'sizin konunuzla aynı şekilde uyarlamaya çalışmak'* (SK 17, 01:01) yanıtıyla ortak bir karar almaktan bahsetmiştir. 6AÖ1'in *'herkes farklı düşünceyi sunmak yerine aynı düşünceyi sunarsa dersler hep aynı geçer'* (SK17, 2:25) cümlesiyle farklılıkların zenginlik olduğunu belirtmiştir.

Ayakkabısız okulu eve benzeten 6AÖ3 *'okula böyle alıştık öyle olursa kendimizi konulara veremeyiz'* (SK 17, 03:36) ifadesini kullanmıştır. Disiplin ve sınırlardan hoşlanan 6AÖ3, ayakkabısız okulun ona esnek ve özgür bir ev ortamını anımsattığı için beğenmediğini ifade etmiştir.

6AÖ2 ise evle sınırlı kalmayıp *'okulda hiç kimse ayakkabı giymiyor anasınıfı gibi, keyifli olurdu, mesela benim şuan ayaklarım havada'* ifadesiyle konforlu olduğunu belirtmiştir. Ev ortamına benzer okul fikrinden hoşlanan ve dilediği gibi hareket edebilecek özgürlük alanından hoşlanan 6AÖ2, '*Mesela hocayım ben şöyle geçiyor sandalyeye ondan sonra ayaktayım ben mesela oturun çocuklar diyor ben de o an silgimi falan düşürüyorum ama o da niye kalkıyorsun sus otur diyor'* (SK17, 10:13) ifadesinde derslerde oturması için uyarı aldığını belirtmiştir. Ayakkabısız okul fikrinde öğretmenlerin daha esnek olması gerektiğine vurgu yapan üye özgür hareket etme düşüncesinden memnuniyet duyduğunu belirtmiştir.

Ev gibi okul hayalinin üyeler için; oyun oynayacakları materyallerden oluşan bir sınıf olduğu, daha uzun teneffüslerin olduğu, öğretmenlerin sert davranmayan, yumuşak ve melek gibi olmasından, tahtada bir şey yapmak istediklerinde kendilerine kızılmadığı anlamına geldiği ortaya çıkmıştır. Sınırlardan hoşlanan ve disiplin arayışında olan 6AÖ3*'tahta yasak'* (14:53) ifadesiyle isteklerini söyleyen 6AÖ2'nin sözünü kesmiştir. 6AÖ2'yi hem öğretmenler masasında oturmasını hem de söylediklerinin hepsinin yasak olduğunu ifade ederek onu uyarmak istemiştir. Hayal kuran üyenin kendisi de zaten yasak olmasın şeklinde isteklerini *'ben tahtaya dokunmak açmak isterdim'* (15:05) diyerek belirtmiştir.

Ev gibi bir okulu çizerek anlatanlar olduğu gibi çiziminin kötü olduğu iddiası ile araştırmacıya çizdirmek isteyenler de olmuştur. Görsel 3.11'de bir üyenin tasvirini araştırmacının tahtaya yansıttığı ortaya çıkmıştır.

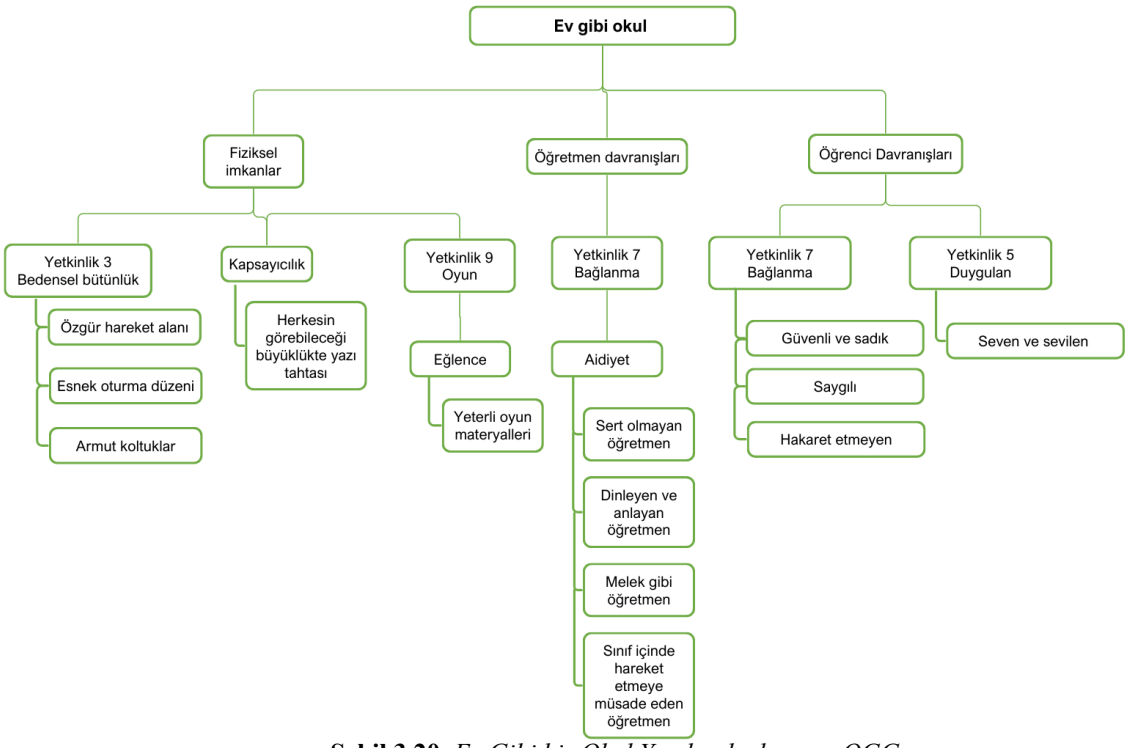


Görsel 3.11. *7AÖ3Tasviriyle Araştırmacının 'Ev Okul' Çizimi*

7AÖ3, temiz olması kaydıyla kendisi için herhangi bir şeyin değişmeyeceğini *'ha çorap ha ayakkabı temiz olursa tercih ederim bir şey değişmez'* şeklinde ifade etmiştir (SK20, 01:23). Araştırmacı, kendisi için herhangi bir şeyin değişmeyeceğini ifade eden üyeye sınıfı mevcut şekilde mi hayal ettiniz sorusunu yöneltmiş ve üye de karşılık olarak *'daha rahat'* (01:48) yanıtını vermiştir. Sıraların yerine armut koltuklardan bahseden üyeler, öğretmen masasının sınıf defterine yazı yazmak için gerekli olduğunu kendilerine de küçük masa hayal ettiklerini ifade etmişlerdir. 7AÖ3'ün kapsayıcı uygulamaya referans niteliğinde *'büyük şeyler büyük bir akıllı tahta öğrencilerin iyi görebilmeleri için uzaktaki kişi göremiyor ...masaların altları açılabilir Japonya'daki gibi oraya eşyalarını koyuyorlar'* (SK20, 04:25) ifadesine karşılık 7AÖ2 de herkesin montunu asabilecek ve kitabını koyabilecek kendine ait kapaklı bir dolabının olmasını istemiştir.

Tüm düşüncelerini özgür ifade eden üyeler, birbirlerinin alanına girmeden *'herkesin fikri kendine göre'* (SK20, 05:31) şeklinde saygı duyduklarını belirtmişlerdir. *'Mesela hoca ortaya geçer herkes armutlarıyla etrafında olur'* (06:08) şeklindeki 6AÖ1'in ifadesinde tüm sınıfı ve öğretmeni dahil ettiği yorumu dikkat çekmiştir.

Üyelerin kendilerini okul ve sınıfa ait hissetmek adına üç temel konuya değindikleri dikkat çekmiştir. Bahsi geçen talepler; fiziksel imkanlar, öğretmen ve öğrenci davranışları olmak üzere üç başlık altında oluşan temalar Şekil 3.20'de sunulmuştur.



Şekil 3.20. *Ev Gibi bir Okul Yapılandırılmamış OGG*

3.3. Üçüncü Aşama: ÇDG Üyelerinin Veri Toplaması (Ustalık)

Bu aşamada ÇDG üyeleri, önceki aşamada planlamış oldukları veri tekniklerini kullanarak akranlarından bilgi edinmek için veri toplama sürecine başlamışlardır.

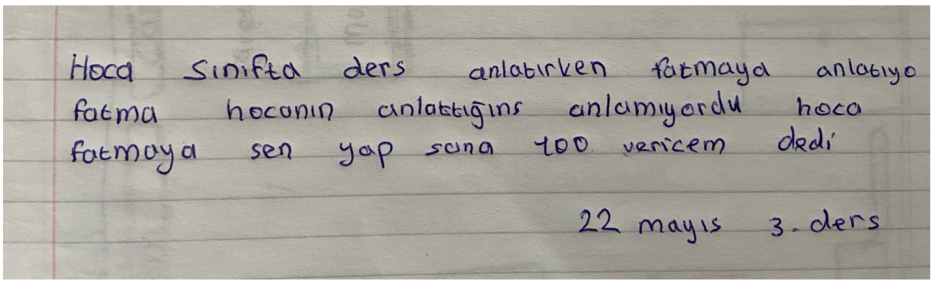
ÇDG üyelerinin ustalıkla veri topladıkları bu aşamada, araştırmacı gözlemci konumdadır ancak üyelerin diledikleri zaman danışabilmeleri için düzenli yapılan oturumlar devam etmiştir. Üyelerin görsel materyallerle (elmas sıralama, güvenli bölge haritası, vücut haritası) ilgili verilerin toplama aşamasında araştırmacının da sınıfta olduğu ve bir köşede gözlemlediği ancak; fotoğraf, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem verilerini toplamaya araştırmacının olmadığı zamanlarda devam ettikleri ortaya çıkmıştır. Verilerini toplamak için planladıkları gibi sistematik olarak süreci takip eden üyeler, danışmak istedikleri durumlarda araştırmacıyla bilgi paylaşımı yapmışlardır.

Her bir üye, araştırmacının bilgisayarında kendi isimlerine açılmış dosyaya verilerini aktarmıştır. Bireysel toplanılan veriler kendi isimlerindeki dosyalara aktarılırken, grupla topladıkları veriler doğrudan dosyanın içerisine kaydedilmiştir.

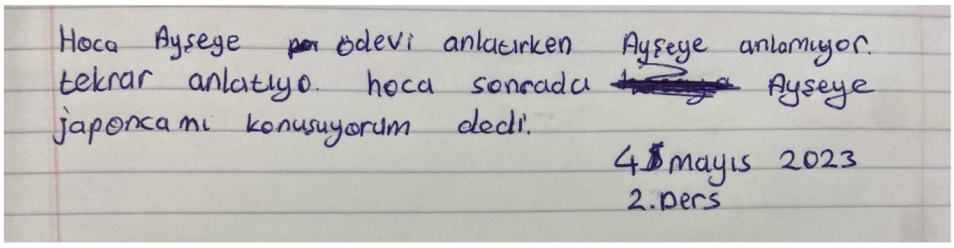
3.3.1. Üyelerin gözlemleri 4-31 Mayıs 2023

Üyelerin gözlem verilerini, planlandıkları gibi teneffüste, derslerde ve öğle yemeği arasında olmak üzere ilgili durumların notlarını tarih, zaman ve konum bilgileriyle ses kayıt cihazına, araştırmacının bilgisayarına veya defterlerine kaydettikleri bulunmuştur.

7AÖ2, öğretmenlerin akranlarına karşı fadelerinin ayrımcılık olduğunu belirttiği durumları kaydettiği gözlem notları Görsel 3.13 ve Görsel 3.14'te sunulmuştur (SN, 17 Mayıs 2023).



Görsel 3.12. *7AÖ2'nin Gözlem Notu 1*



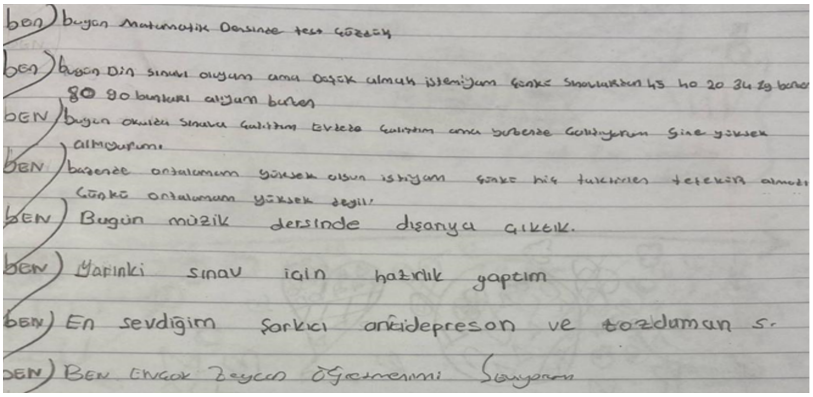
Görsel 3.13. *7AÖ2'nin Gözlem Notu 2*

6AÖ2, bahçede öğrencilerin oyun esnasında edindiği gözlem verisini araştırmacının bilgisayarına kaydetmiştir. Erkeklerin kurduğu oyuna kızların dahil olmayıp beden eğitimi dersinde kenarda durduklarını not eden üye, akranlarının birbirlerini dışlayan davranışlarının olduğunu gözlemlediğini ifade etmiştir (SK 28, 33:14).

7AÖ3, gözlem verisini, durumun fotoğrafını çekip altına yazısıyla kaydedeceğini ifade etmiştir. Üye, öğlen çıkan yemeği beğenmedikleri için okulun dışında bulunan bakkaldan bir şeyler almak üzere gönderdikleri arkadaşlarına nöbetçi öğretmenin uyguladığı ceza sisteminin fotoğrafını çekmiştir. Ancak nöbetçi öğretmenin 7AÖ3'ün çektiği fotoğrafı silmesini istemesi üzerine araştırmacıyla verilen ortak karar üzerine üye gözlem verisini ses kayıt cihazına anlatarak açıklamıştır (SK 27, 00:57).

7AÖ1'in sınıflarında genellikle devamsız olan, konuşmayan, iletişim kurmayan öğrenci için dersin öğretmenin ifadesinin ayrımcı olduğunu belirttiği ve kendi dışlanma deneyimlerini paylaştığı gözlem notlarını defterine kaydettiği bulunmuştur. Görsel

3.16'da ise üyenin kendi deneyimlerine ilişkin notları sunulmuştur (SN, 11 Mayıs 2023).



Görsel 3.14. *7AÖ1'in Gözlem Notları 2*

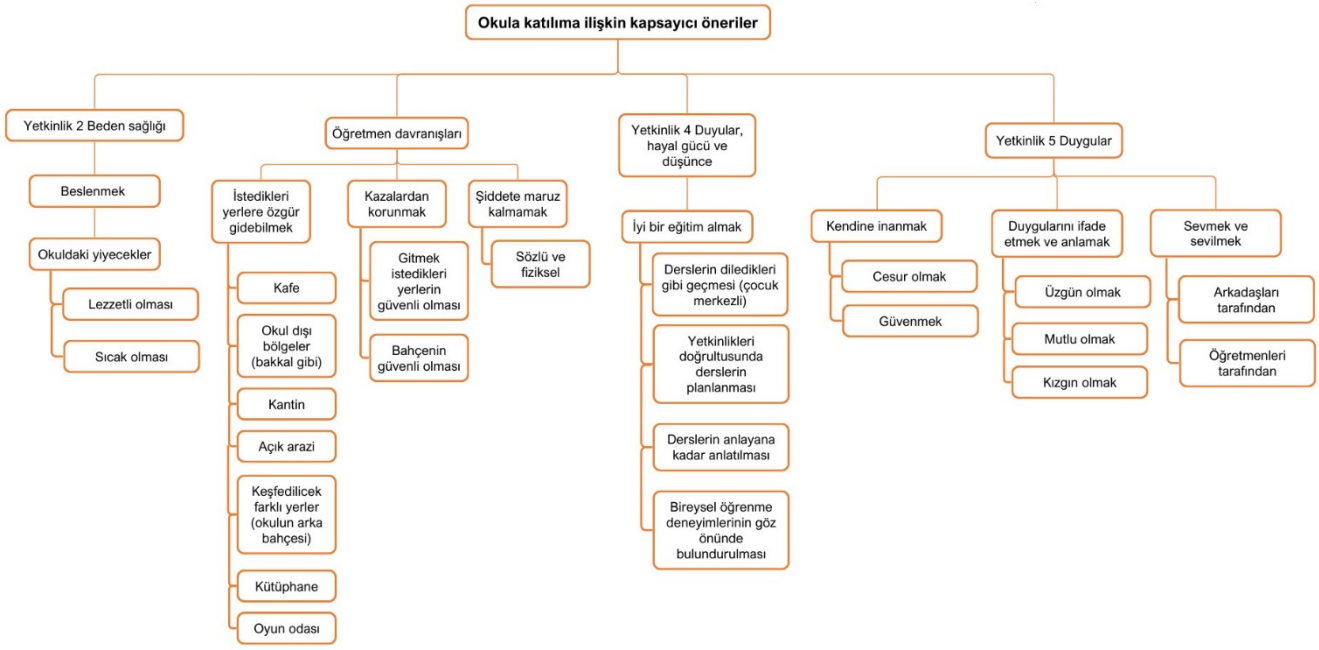
6AÖ1 öğretmenler günü etkinliğinde sözünü unutmuş olan 6AÖ2'nin 19 Mayıs etkinliklerine katılmamasının haksızlık olduğunu ve buna dair gözlem notunu ses kaydına almıştır. 6AÖ1 19 Mayıs etkinliğinden dışlanan 6AÖ2 için *'Öğretmenler gününde bir şey okuyacaktık. 6AÖ2 de şaşırmış. Daha sonra matematik hocası da 6AÖ2 mahvediyor diye onu 19 Mayıs'a almıyor… alması lazımdı…'* (SK33, 00:55) ifadesine karşılık 6AÖ3, matematik hocasının 6AÖ2 yi önceki hatasından dolayı etkinliğe katmamasını haklı bulduğunu belirtmiştir (SK33, 03:05).

Gözlem notlarında üyelerin genellikle öğretmen davranışlarına işaret ettikleri ve akranlarının yaşadıkları dışlanma durumuna ilişkin veri topladıkları ortaya çıkmıştır. Sadece 6AÖ3 öğrencilerin yapmış olduğu ayrımcılığa vurgu yapmıştır.

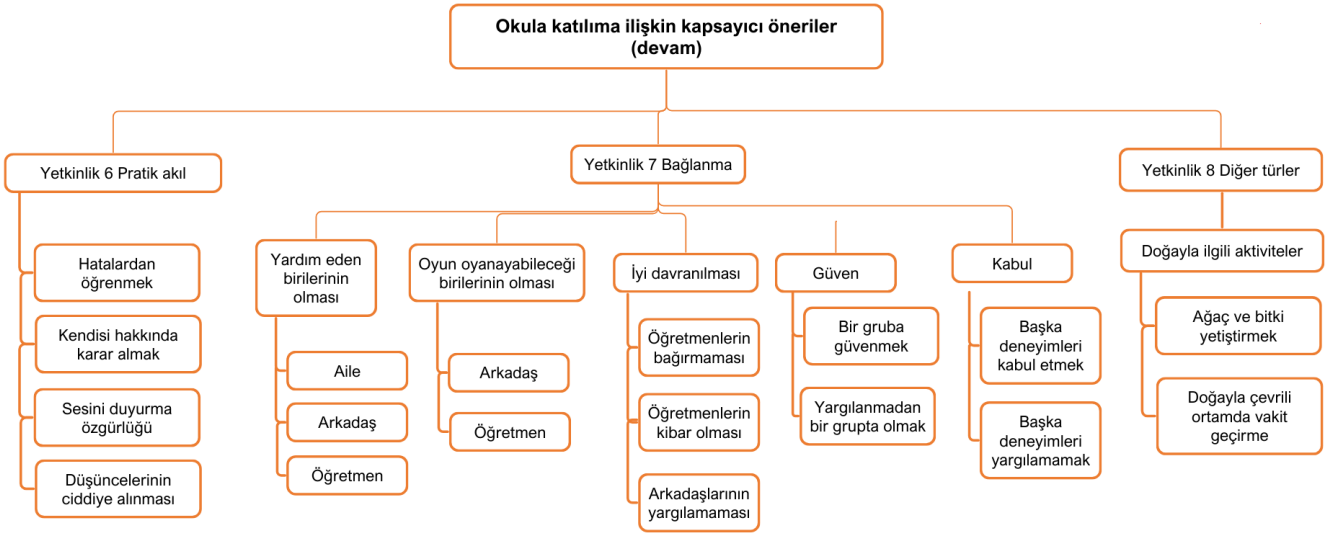
3.3.2. Üyelerin görüşmeleri 11/ 17 ve 31 Mayıs

ÇDG üyeleri katılımcılarını oyun odası veya fen laboratuvarına davet ederek görüşmeleri gerçekleştirmişlerdir. Üyeler, görüşme esnasında kendilerinin veya katılımcılarının heyecanlandığı anlarda kaydı durduklarını ve rahatladıktan sonra devam ettiklerini bildirmişlerdir (SN, 11 Mayıs 2023; SK 46).

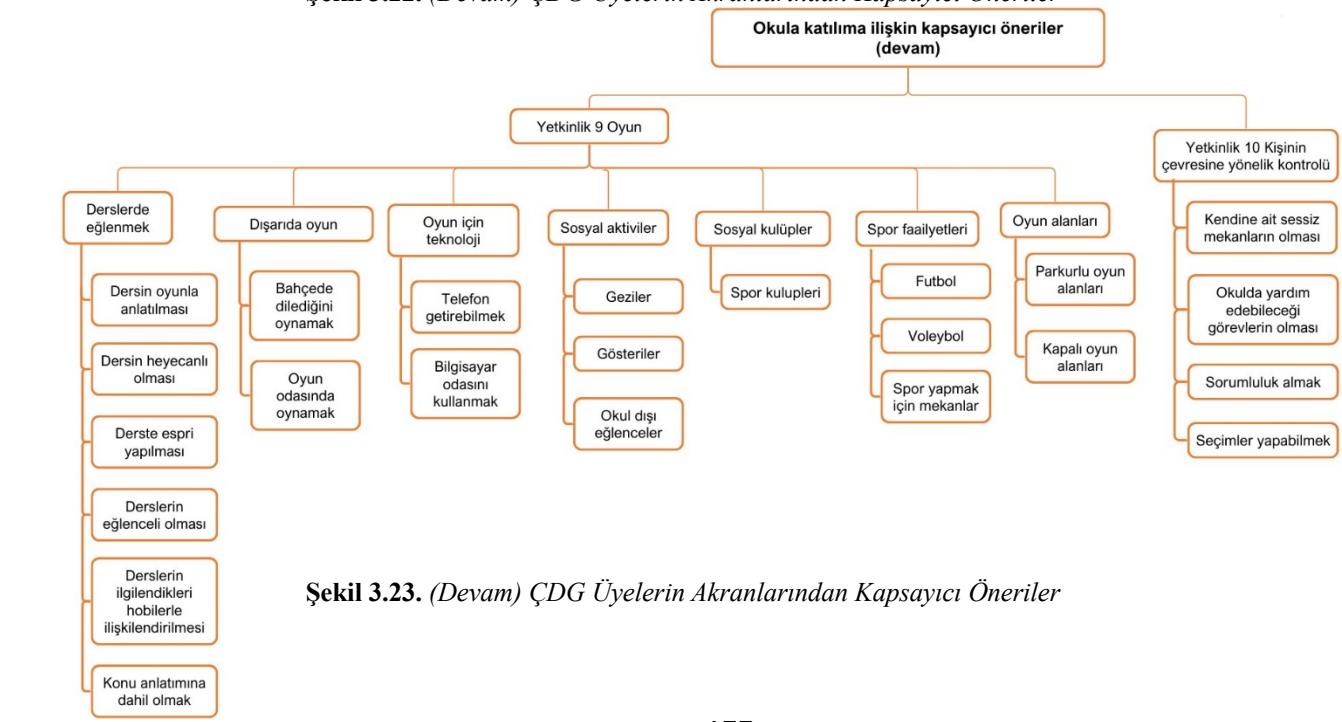
Üyeler, görüşmelerin ardından ses kayıtlarını dinleyerek araştırmacının bilgisayarına not almış ve öneriler listesi oluşturmuşlardır (SN, 31 Mayıs 2023). ÇDG üyelerinin akranlarıyla yapmış oldukları görüşmelerden elde edilen veriler, üyelerin izniyle derinlemesine analiz edilmiştir (Şekil 3.21-23).



Şekil 3.21. *ÇDG Üyelerin Akranlarından Kapsayıcı Öneriler*



Şekil 3.22. *(Devam) ÇDG Üyelerin Akranlarından Kapsayıcı Öneriler*

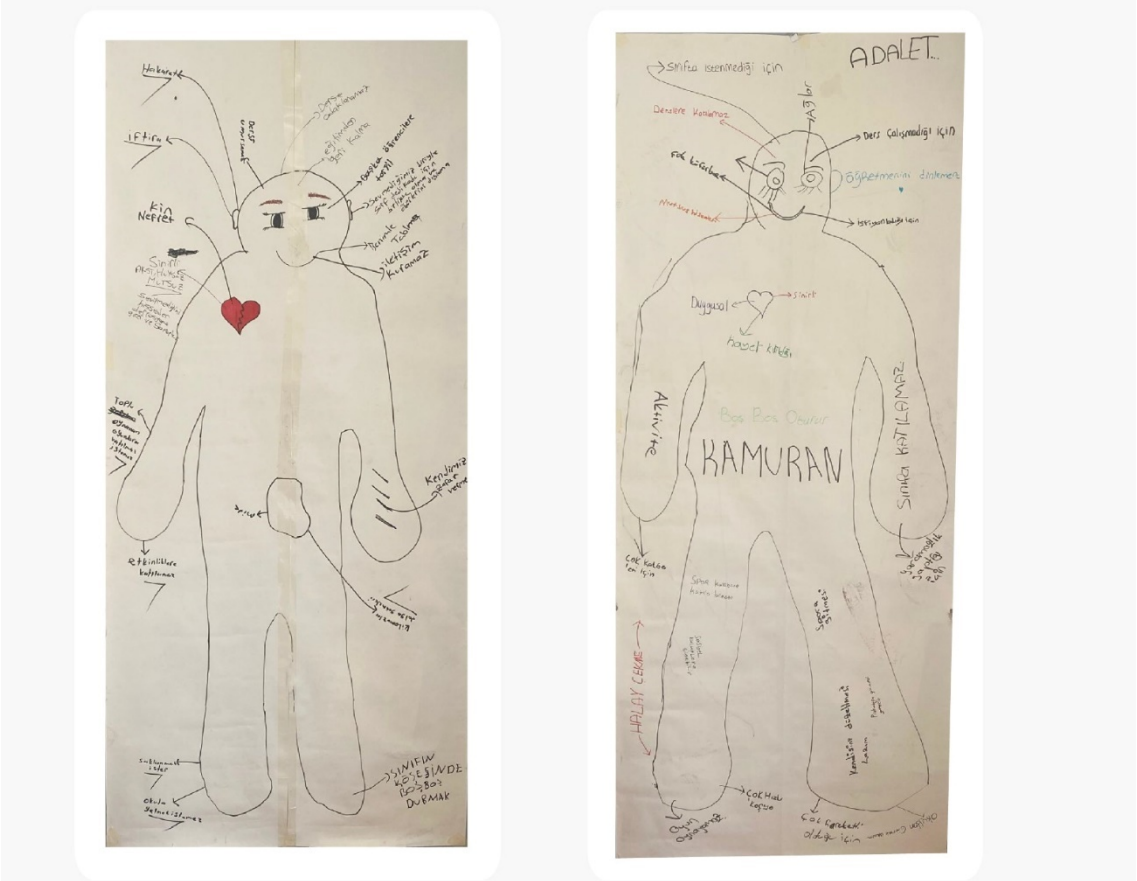


Şekil 3.23. *(Devam) ÇDG Üyelerin Akranlarından Kapsayıcı Öneriler*

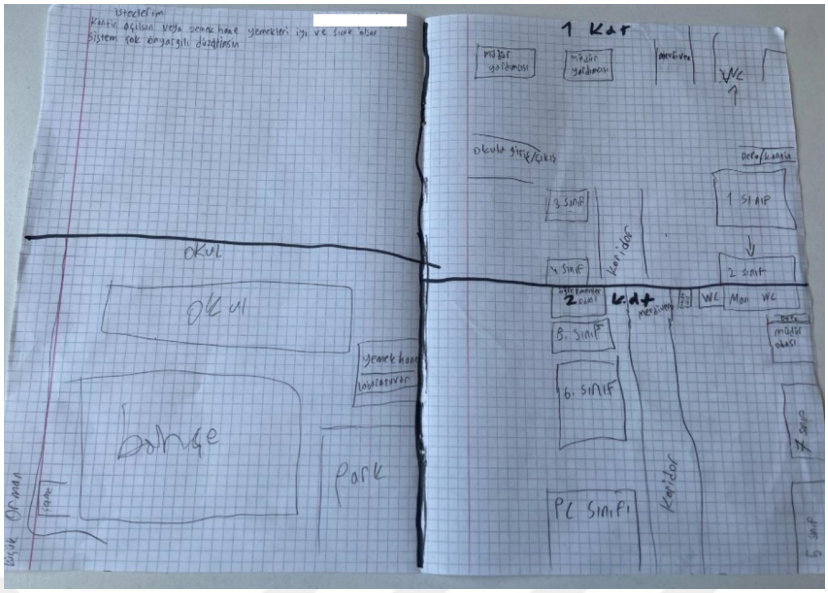
3.3.3. Üyelerin edindikleri görsel materyallere ilişkin bulguları (18-31 Mayıs 2023)

Üyelerin okulda mutlu oldukları ve/veya değişmesini bekledikleri yerleri fotoğraflamaları, güvenli bölge haritasında (Görsel 3.16) belirttikleri yerlerle benzer oldukları bulunmuştur. Üyelerin oyun odası ve fen laboratuvarında daha fazla vakit geçirmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Akranlarıyla birlikte vakit geçirmekten veya yalnız olmaktan keyif aldıkları yerlerin fotoğraflayan üyeler ve akranlarının otoriteden rahatsız oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ve idarecilerin odasını ve sınıflarını fotoğraflamak istememiş ve güvenli bölge haritasında da bu odaların yerlerini oyun odası ve bilişim odası olarak çizmişlerdir.

Elmas sıralama veri tekniği incelendiğinde akran ilişkisinin ve oyun oynamanın daha önemli olduğu bulunmuştur. Vücut haritalama etkinliğinde (Görsel 3. 15) ise dışlanan öğrencinin aktif katılımı için adalet istedikleri ve akran ilişkisi ve sosyal etkinlikler bağlamında sundukları çözüm önerileri dikkat çekmiştir.



Görsel 3.15. *Vücut Haritalama Etkinliği*



Görsel 3.16. *Güvenli Bölge Etkinliği*

3.3.4. Özdeğerlendirme

3.3.4.1. Grup dinamiğinin ve üyelerin bireysel değerlendirilmesi

Grup üyelerinden 6AÖ1, diğer bir grup üyesiyle ilgili gözlem verisini paylaşırken ortamda gerginlik olduğu ancak 6AÖ1'in süreci çok iyi yönettiği bulunmuştur. 6AÖ1 gözlem verisini paylaşırken 6AÖ2'ye yapılan haksızlığı ifade etmiştir. Diğer bir üyenin öğretmeni haklı bulmasına karşılık her bir üyenin kendi gerekçesini sunarak düşüncelerini paylaşmaları dikkat çekmiştir (SK, 27).

6AÖ1'in 6AÖ2 ile ilgili gözlem verisini sunarken duygularını paylaştığı ve canının sıkıldığını ifade etmesi dikkat çekmiştir. Paylaşılan gözlem verisiyle 6AÖ1 hak temelli savunuculuk yapmıştır. 6AÖ3, medikal yaklaşım temelli değerlendirerek durumu bozacak kişinin dahil edilmemesini savunmuştur. Her üç üyenin farklı düşünceleri olduğu ve bu düşünceleri özgür ortamda paylaştıkları ortaya çıkmıştır. Nitekim ilk zamanlar duygu ve düşünce paylaşmadıkları ancak güven ortamı sağlandığında her bir üyenin duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri bulunmuştur. 6AÖ1'in *'ben gitmek istiyordum şu an da hiç gitmek istemiyorum…'* (SK33, 09:58) ifadesiyle kendilerini güvende hissettiği ve grupta olduğu için mutlu olduğunu paylaşmıştır.

6AÖ2'nin veri tekniklerinin belirlenme aşamasında kendisiyle kimsenin görüşme yapmak istemeyeceğine olan düşünceleri veri toplamasıyla değişmiştir. Akranlarının kendisiyle görüşme yapmalarından ve sınıf etkinliklerine katılmaktan mutlu olduğunu

belirten üye aynı zamanda akranlarına karşı ön yargılı olmaması gerektiğini ifade etmiştir.

6AÖ3, araştırma süresince öğretmen merkezli düşündüğünü, disipline inandığını, öğretmenin ve mevcut okul sisteminin ders çalışmaya olan motivasyonunu artırdığını sık sık ifade etmiştir. Araştırma süresi boyunca bu minvalde yorumlar yapması tutarlı olarak değerlendirilmiştir (SN, 17 Mayıs 2023). 6AÖ3, öğretmenlerin örnek olarak gösterdiği aynı şekilde kendisinin ve diğer üyelerin bunun farkında olduğu bulgularda, önceki başlıklarda sunulmuştur. 6AÖ3 örnek bir öğrenci olarak disiplini benimsediğini ve farklı bir sistemde tedirgin olacağını ifade etmesine rağmen araştırma sürecinde araştırmanın sunduğu özgür ortamda akranlarından veri toplamıştır.

7AÖ1, vücut haritalama etkinliğinde liderlik görevinden yerde kendi silüeti olan öğrenci için kullanılan ifadeleri üzerine alınmasıyla çekilmek istemesine karşılık araştırmacının öğrenciyi teşvik ettiği ve etkinliğe katılımını desteklediği günlüğüne şu şekilde yansımıştır;

> *'Etkinlikte çizilen çocuk figürü 7AÖ1'e ait olduğu için tüm söylenenleri üzerine alması sonucunda etkinlikte liderlik yapmak istemediğini söyledi. Üyeye, "Burada durabilirsin, katılmak istediğinde bize haber ver çünkü senin katılımın çok önemli," dedim. O da IKEA'dan getirdiğim rulodan ve renkli kalemlerden istedi. Büyük bir kağıdı yırtarak çizim yapmaya başladı. Birkaç dakika sonra o da etkinliğe kendiliğinden katılmaya başladı. Hem çizim yapıyor hem de arkadaşlarına fikirlerini söylüyordu.'* (AG, 25 Mayıs 2023)

Üyenin araştırmacının sunmuş olduğu alanı değerlendirdiği ve tekrar gruba katıldığı dikkat çekmiştir.

7AÖ2'nin *'biz gerçekten görüşme yapıyoruz çok heyecanlı, gerçek bir araştırmacı gibi'* (SN, 11 Mayıs 2023) ifadesi dikkat çekmektedir. 7AÖ2 çalışma sürecinde veri toplayamayacağını ve düşüncelerini nasıl ifade edeceğini bilmediğini belirtmesine karşılık süreç içerisinde kendine güvenmiş ve veri toplama sürecine aktif katılım göstermiştir. Üyenin veri toplarken kendine, gruba ve araştırmacıya olan güveni; ifadelerinden, her detayı araştırmacıyla paylaşmasında, kendine güvenen ses tonundan ve grup içi yardımda bulunmasıyla anlaşılmaktadır (AG, 24 Mayıs 2023).

7AÖ3'ün gözlem verisini fotoğrafla desteklemek istemesi ancak nöbetçi öğretmen tarafından fotoğrafın silinme öyküsü diğer üyeleri de olumsuz etkilemiştir (SK28,

03:03). Ayrıca 7AÖ3 '*fotoğraf için müdür yardımcısı birlikte çekelim diyor, sizin MEB'den izninizin bir anlamı kalmıyor'* (SK25, 2:55) ifadesiyle akranlarından onay aldığını ve blurlanacağını her şeyin usulüne uygun olmasına rağmen yetişkinlerin kendisini sınırlandırmasını üzdüğünü belirtmiştir. Üye, araştırmacının kendisinin eşlik etmesini teklifini kabul etmesi üyenin araştırmacıya ve çalışmaya güvendiğine işaret etmektedir.

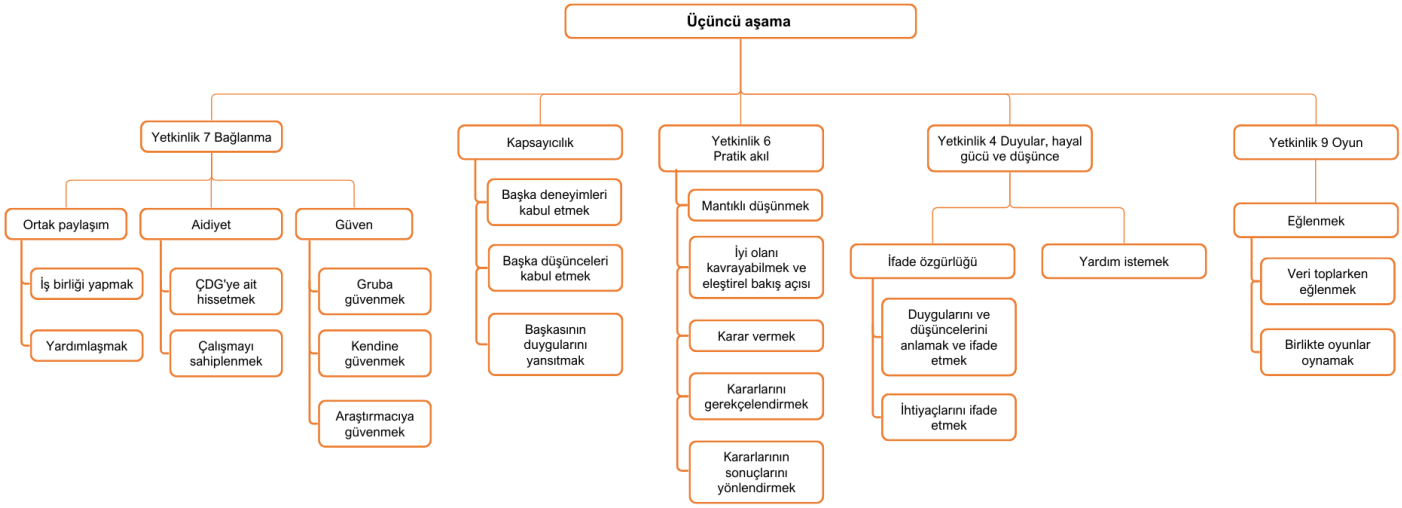
Vücut haritalama veri aracının uygulanma aşamasında altıncı sınıfların kendi dinamiğinde kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki gerilimden kaynaklı zorluklar yaşayan ÇDG üyelerinin süreci iyi yöneterek ikinci aşamaya devam etmedikleri bulunmuştur (SN, 24 Mayıs 2023). Ancak sınıflarının talebiyle bir başka gün ikinci aşamanın üyeler tarafından tamamlanması ses kaydına alınmıştır (SK, 36).

Güvenli bölge haritası etkinliğinin yapıldığı gün altıncı sınıflardan bir öğrencinin sınıfta olmaması sebebiyle o öğrenciden de bilgi toplamak için 24 Mayıs 2023 vücut haritalama etkinliğinin ardından sınıfta kalmasını rica etmişlerdir. Üyeler etkinliğin ardından sınıfta kalarak günün değerlendirmesini yapmışlardır. Proje ödevi teslim tarihlerinin yaklaştığını ve sadece iki günü kaldığını dile getiren 6AÖ1 için iş birliğinde proje fikri geliştirmişlerdir. Araştırmacının vücut haritalama etkinliği için sınıfa getirdiği çizim kağıt rulosundan uzun bir kağıdı kesen 6AÖ3, 6AÖ1 için fikir sunmuştur. 6AÖ1'e öncelikle bilgisayardan konusuyla ilişkili çıktı alması tavsiye edilmiştir. Ancak çıktı alamayacağını ve ailesinin bu konuda desteklemediğini ifade eden üyeye 6AÖ3 yaratıcı bir fikir geliştirmiştir. Yıl sonu olduğu için matematik kitabına ihtiyacı kalmadığını ve kitaptan konusuyla ilişkili kısımlarla kağıt rulosundan kopardıkları uzun kağıt üzerinde kolaj çalışması yapabileceğinin söylemesi üzerine 6AÖ1 ile tartışarak fikri genişlettikleri ortaya çıkmıştır (SN, 24 Mayıs 2023). Grubun iş birliğinde araştırma konusu dışında da yardımda bulundukları ortaya çıkmıştır.

Her bir üyenin bu son aşamada veri toplarken kendi karar verdikleri teknikleri kullanmaları ve edindikleri beceri ve deneyimleri göstermenin heyecanı dikkat çekmektedir. Üyelerin özgüvenli, meraklı ve iş birliğinde veri topladıkları ortaya çıkmıştır. Üyelerin akranlarından veri toplama sürecinde uzman olarak süreçte liderlik yaptıkları ve kendi yetkinliklerini keşfettikleri ve gruba güvendikleri bulunmuştur.

Veri toplarken deneyimlerini araştırmacıyla paylaşan üyeler özellikle görüşmelerde katılımcılarının ve kendilerinin heyecanlandıklarını ifade etmişlerdir. Üyeler, görüşmelerde katılımcılarının cevaplarına göre genişletmeler yapmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir ancak '*7AÖ3: keyifli nasıl yani? K: istediğim gibi işte 7AÖ3: o istediğini anlatır mısın bana?'* örneğindeki gibi yoklama sorularıyla akranlarından bilgi almak için çabaladıkları ortaya çıkmıştır (SN, 11 Mayıs 2023). Aynı zamanda görüşme esnasında heyecanlandıkları için söyleyeceklerini unuttuklarını belirtmiş dolayısıyla veride çeşitlilik yapmanın ne kadar önemli olduğunu tekrar etmişlerdir. Üyelerin hem özeleştri yaptığı hem de kendi çözümlerini sundukları bulunmuştur.

Üyelerin bu aşamada bireysel özellikleri ve grup dinamiği değerlendirildiğinde oluşan tamalar Şekil 3.24'te sunulmuştur.



Şekil 3.24. Üçüncü Aşamada *Grup ve Bireysel Değerlendirilmesinden elde edilen temalar*

3.3.4.2. Araştırmacının kendini değerlendirmesi

Araştırmacının ÇDG üyelerinin veri topladığı süreçte danışman rolüyle üyelerin ihtiyaç duydukları materyalleri sağladığı ve üyelerin yardıma gereksinim duydukları anda onların davetiyle sürece dahil olduğu bulunmuştur. Araştırmacının ÇDG üyelerine bu süreç içerisinde de sunmuş olduğu zaman ve mekan araştırma sürecinde izlemiş olduğu pedagoji, üyelerin hem veri toplama sürecinde desteklenmelerini hem de özgün olarak süreçte lider olmalarını sağlamıştır (SN, 25 Mayıs 2023).

3.4. Dördüncü Aşama: İzleme ve Değerlendirme

Bu aşama iki farklı verinin analizini içermektedir. Birincisi, ÇDG üyelerinin ustalık yolculuklarını değerlendirmesi. İkincisi; öğretmenlerin çocuk hakları ve

kapsayıcılık hakkındaki düşünceleri ile ÇDG üyelerinin sunduğu kapsayıcı çözümleri değerlendirmeleridir.

ÇDG üyeleriyle ustalık yolculukları yarı yapılandırılmış görüşmelerle değerlendirmiştir. Öğretmenlerin bu aşamada sürece dahil edilmesi, ÇDG üyelerinin talebiyle gerçekleştirilmiştir (SK22). Araştırmacı hem üyelerin önerilerini sunarken hem de E1A ile alınan karar doğrultusunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim, çocuk hakları ve çocuk katılımına dair görüşlerini keşfetmeye ilişkin görüşme sorularını hazırlamıştır (E1A, Skype 1 Mayıs 2023). Hazırlanan görüşme sorularını gözden geçiren üyeler, öğretmenlerle görüşmeyi araştırmacının yapması hususunda ısrarlı olmuşlardır. ÇDG üyelerinin görüşme gerçekleştirmekten mutlu olmalarına ve eğlenceli bulmalarına karşılık öğretmenlerle görüşme yapma hususunda çekinceli oldukları ortaya çıkmıştır (SK 22, 21:15).

3.4.1. ÇDG üyelerinin ustalık yolculuklarını değerlendirmesi

Üyelerin, çalışmanın başlangıcında endişeli oldukları, saçma buldukları hem çalışmaya hem de başaracaklarına inanmadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, çalışmanın devamında eğlenceli bulduklarını ve gerçek bir araştırmacı olduklarını, veri toplama tekniklerini planlayarak ve veri toplayarak ispatladıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmadan genel olarak mutlu oldukları ve akıllarında kalan çarpıcı anları paylaşan üyeler, zorlandıkları zamanlarla nasıl başa çıktıklarını ifade etmişlerdir (SK 37-42). Görüşmenin sonunda 7AÖ3'*…bitiyor mu hocam? Çalışmak benim için çok keyifliydi bize çok güzel fikirler sundunuz arkadaşlarımızın fikirlerini aldık teşekkür ederiz'* (SK42, 05:30) ifadesiyle sürece ilişkin genel yorumunu sunmuştur. Üyelerin ustalıklarını değerlendirdikleri verilerden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

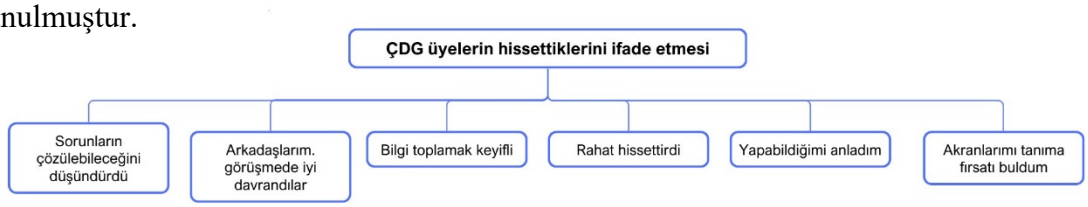
3.4.1.1. ÇDG üyeslerinin yolculuklarının başlangıcındaki düşünceleri

Üyelerin deneyimlerindeki değişimi ve duygusal tepkilerini ifade ettikleri, şüphecilikten olumlu inanca, başlangıçta yapamama düşüncesinden başarıya inanmaya, gruba katılmanın iyi hissettirmesinden özgüven kazanmaya kadar çeşitli duygu ve düşünceleri Şekil 3.25'te sunulmuştur.

Şekil 3.25. *ÇDG duygu ve düşünceleri*

3.5.1.2. Veri toplama esnasındaki duygularına ilişkin deneyimler

Üyeler, veri toplama sürecinin; akranlarını anlamalarına ve önyargılı olmamalarına yönelik katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. 7AÖ3 *'arkadaşlarımın bir sıkıntısı varsa okulla ilgili, sorunlarının çözülebileceğini düşündürdü, iyi hissettirdi'* (SK42, 01:19) ifadesiyle çözüm sürecine dahil olmanın kendisini iyi hissettirdiğini vurgulamıştır. Önyargılı olduğu bir arkadaşıyla görüşme yapan 6AÖ2 ise *'6S3'ün gerçek yüzünü öğrendim. 6S3 aslında kötü kalpli görünmesine rağmen güzel bir kızmış'* (SK38, 00:55) ifadesiyle görüşmeler sayesinde arkadaşına karşı önyargılı olduğunu fark ettiğini ifade etmiştir. Üyelerin veri toplama sürecine ilişkin deneyimleri Şekil 3.26'da sunulmuştur.



Şekil 3.26. *ÇDG Üyelerinin Veri Toplama Sürecindeki Deneyimleri*

3.5.1.3. Ustalık yolculuklarındaki en dikkat çekici anlara ilişkin deneyimler

Üyeler çalışma sürecinde; aktif katılım gösterdiklerini, araştırmacıyla ortak olarak konu anlatımına dahil olduklarını, oyunlar oynayarak vakit geçirdiklerini ve bazı özel anlarını ve deneyimlerini vurgulamışlardır. Etkinlik zamanlarının önemli olduğunu, araştırma ve oyunların eğlenceli ve değerli olduğunu ayrıca sınıf akranlarından veri toplamak için bir araya gelmenin özel bir deneyim olduğunu yansıtmışlardır. Üyelerin yolculuklarında akılda kalan zaman ve olaylara dair paylaşmaları Şekil 3.27'de sunulmuştur.

Şekil 3.27. *Üyelerin Ustalık Yolculuklarındaki Unutamadıkları Zamanlar*

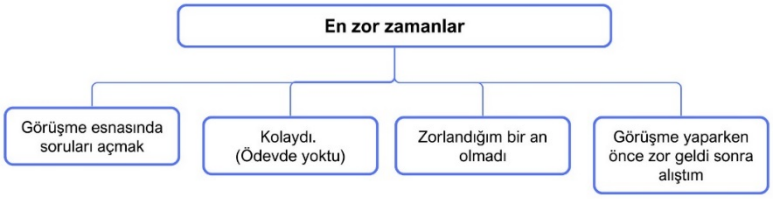
3.5.1.4. Ustalık yolculuklarındaki hoşlandıkları eylemlere ilişkin deneyimleri

Üyelerin, yolculuklarında veri toplamanın keyfinden, derslerin ve etkinliklerin zevkli olmasından, insanlarla görüşme ve soru sorma deneyimlerinden, özgürlük hissi ve sınıf içi sosyal etkileşimden bahsettikleri olumlu deneyimler ve hoşlarına giden durumlar Şekil 3.28'de sunulmuştur.

Şekil 3.28. *Üyelerin Ustalık Yolculuklarında Hoşlandıkları Eylemler*

3.5.1.5. Ustalık yolculuklarında yaşadıkları zorluklara ilişkin deneyimler

Üyeler, yolculuklarında zorluk yaşamadıklarını genel olarak kolay olduğunu belirtmiş ve heyecanlanma ve utanma gibi farklı duygular hissettiklerini de ifade etmişlerdir. 6AÖ1 *'görüşme yaptığımızda çok heyecanlandım birkaç kayıt sildim. Zor gelen bir şey yoktu'* (SK 38, 02:10) ifadesiyle kendi çözümünü o an üreterek üstesinden geldiği ortaya çıkmıştır. 6AÖ3 *'veri toplarken soruları açmak yani soruları sorarken cevaplarını alabilmek…'* (SK 42,02:01) ifadesinde yoklama sorularında yaşadığı zorluktan bahsettiği bulunmuştur. 7AÖ1 *'Hiçbiri zorlamadı. Ödev de vermediniz' (SK40, 03:25)* ve 6AÖ1*'zorlandığım kısım yok ama görüşme yaparken ilk başta utanmıştım'* (SK37, 02:12) şeklindeki ifadelerinde, üyelerin süreç içerisinde zorlanmadıkları ve araştırmacıyla sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaştıkları bulunmuştur. Üyelerin zorluklara ilişkin deneyimleri Şekil 3.29'da sunulmuştur.



Şekil 3.29. *Üyelerin Ustalık yolculuğunda zorlandıkları anlara ilişkin deneyimleri*

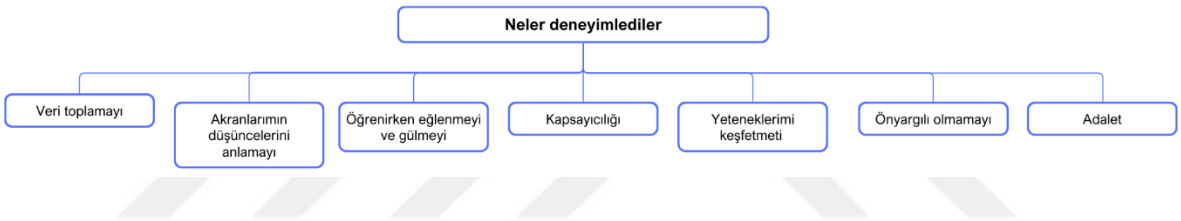
3.5.1.6. Ustalık yolculuklarında öğrenmeye ilişkin deneyimleri

Üyelerin ustalıkla veri topladıkları yolculukta edindikleri öğrenme deneyimlerini ve kazandıkları farkındalıkları vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Üyeler, arkadaşlarının düşüncelerini anlama ve veri toplama sürecine kapsayıcı eğitim yaklaşımına, sanatsal çalışma ve etkinliklerden öğrenmeye, önyargıdan kaçınma ve eşit davranma bilinci ile içsel güzelliğin önemine ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır.

7AÖ3 öğrenirken eğlendiği ve veri toplarken üzüldüğü anları '*okulla ilgili ne düşünüyorlar? Arkadaşlarım neler olmasını istiyorlar? Bunları ve veri toplamayı öğrendim. Bunları toplarken eğlendim güldüm. Bazen de toplayamadım üzüldüm. Sonuçta veri topladım ve arkadaşlarımın ne sıkıntısı varsa çözme yolundayım' (SK 42, 02:45)* şeklinde ifade etmiştir.

6AÖ1 aslında utangaç olduğunu ama ondan kurtulduğunu, 7AÖ2 önyargılı olmaması gerektiğini, 7AÖ1 aslında resim yapmayı bilmesine rağmen bu özelliğini yeni keşfettiğini belirtmesiyle kendi yetkinliklerinin farkına vardıkları bulunmuştur.

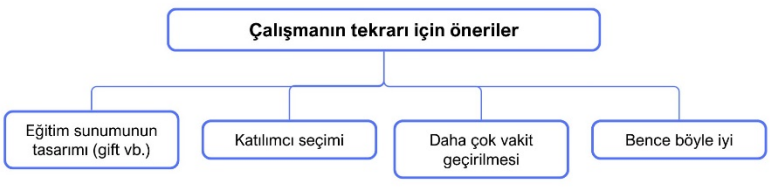
Üyelerin edindikleri öğrenme deneyimlerini, farkındalıklarını, önyargılı olmamayı, sorgulamayı, kendi yetkinliklerini, arkadaşlarının ne düşündüğünü, herkesin özgün olduğunu ve kapsayıcı olmaya ilişkin deneyimlerini ifade etmelerinden elde edilen temalar Şekil 3.30'da sunulmuştur.



Şekil 3.30. *Üyelerin Ustalık Yolculuklarındaki Öğrenmeye İlişkin Deneyimleri*

3.5.1.7. ÇDG üyelerinin araştırmacıya önerileri

Üyelerin, araştırmacının pratiklerine ilişkin yapıcı geri bildirimlerine dair öneriler Şekil 3.31'de sunulmuştur. Üyeler; sunumda çeşitlilik, katılımcı seçiminde cinsiyet dengesi, daha fazla zaman ayırma ile ilgili öneriler sunmuştur. Ayrıca, içine kapanık veya engelli bireylere fırsat verme ve herkesin söz hakkına sahip olmasıyla ilgili duyarlılık ve eşitlik vurguları dikkat çekmiştir. Sınıflarıyla biraraya geldikleri etkinliklere daha fazla yer verilmesini ve araştırmacıyla daha çok vakit geçirmeyi önermişlerdir.



Şekil 3.31. *Üyelerin Çalışmaya İlişkin Geri Bildirimler?*

3.5.1.8. ÇDG üyelerinin ayrımcılık ve dışlanmaya ilişkin öğretmen ve öğrencilere önerileri

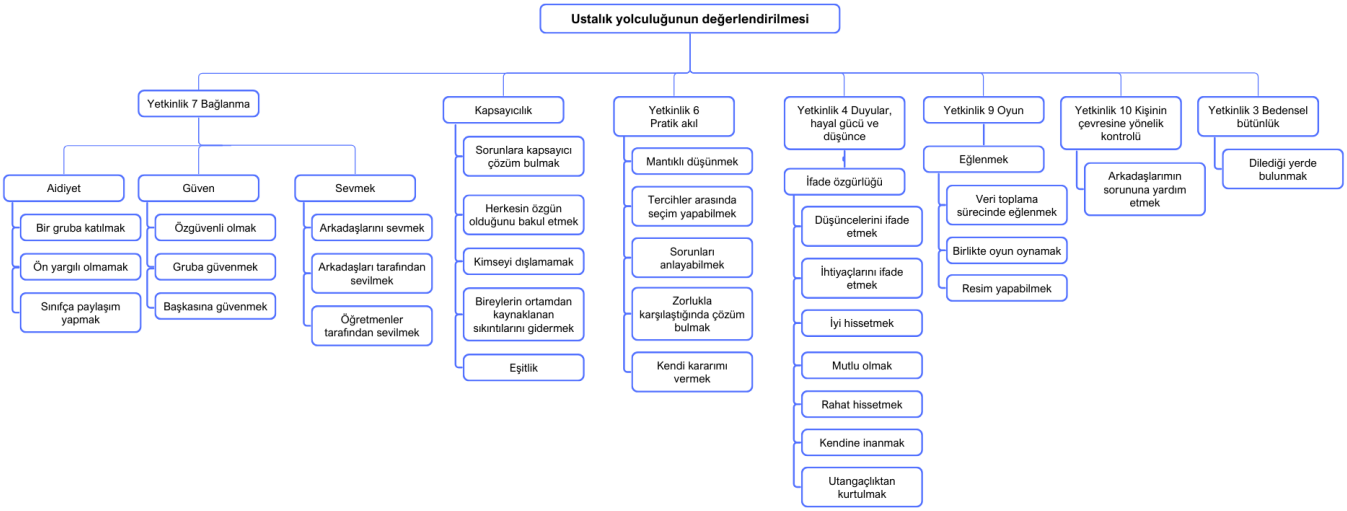
Üyelerin ayrımcılığa uğrayan veya dışlanan bir öğrenciye nasıl destek olunabileceği konusunda fikir verdikleri ortaya çıkmıştır. Üyeler; sorunların kök nedenlerinin giderilmesi, arkadaşlık kurma, istenilen davranışların teşvik edilmesi, dışlanan öğrenciyi dahil etme, özgünlüğe saygı duyulması ve dışlanmanın sona ermesi gibi düşüncelerini paylaşmışlardır. Topluluk içinde daha kapsayıcı ve destekleyici bir ortamın oluşturulmasına yönelik zaman tanıma ve mekan sağlama hususuna değindikleri dikkat çekmektedir. Bir üyenin *'ayrımcılığa uğrayan bir kişiye uğrasın demek yerine, onunla gidip arkadaş olabiliriz… öğretmenler de yardım edebilir. Mesela derste dışlanıyorsa onunla dersi anlatabilir konu anlatabilir.'* (SK39, 04:54) ifadesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin iş birliğine vurgu yaparak katılıma örnek verdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin ayrımcılık ve dışlanmaya karşı neler yapması gerektiğine ilişkin üyelerin önerileri Şekil 3.32'de ve akranlarının bu konuda neler yapması gerektiğine ilişkin önerileri şekil 3.33'te sunulmuştur.

Şekil 3.32. *Dışlanma ve Ayrımcılığa Karşı Öğrencilere Öneriler*

Şekil 3.33. *Dışlanan ve Ayrımcılığa Karşı Öğretmenlere Öneriler?*

3.5.1.9. ÇDG üyelerinin yolculuğunun bütüncül değerlendirmesi

Öğrencilerin yolculuklarına ilişkin değerlendirmelerinin analizi sonucunda elde edilen temalar Şekil 3.34'te sunulmuştur. Öğrencilerin yolculuğun başlangıcı, devamı ve finalinde aidiyet, kapsayıcılık, pratik akıl, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek gibi önemli gördükleri yetkinliklere vurgu yaptıkları bulunmuştur. Üyelerin ne kadar çok özgür bırakılırsa süreçten o kadar çok keyif aldıkları, özgün olabildikleri, güvende hissettikleri ve otoritenin silikleştiği bulunmuştur. Kendi kararlarını verdikleri uygulamaları gerçekleştirmek, özgüvenlerini ve aidiyet duygusunu geliştirmiştir.



Şekil 3.34. *ÇDG Üyelerinin Yolculuklarının Bütüncül Değerlendirilmesi*

3.4.2. Öğretmenlerin ÇDG üyelerinin kapsayıcı önerilerini değerlendirmesi

Bu aşamada, öğretmenlerin görüşlerinin analizi iki başlıkta sunulmuştur. İlk başlıkta, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime, çocuk haklarına ve katılımına ilişkin görüşlerinin analizi yapılmıştır. İkinci başlıkta ise öğretmenlerin ÇDG üyelerinin ayrımcılık ve dışlanmanın önlenmesi amacıyla önerdikleri kapsayıcı çözüme ilişkin görüşlerinin analizine yer verilmiştir.

3.4.2.1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime, çocuk haklarına ve katılımına ilişkin görüşleri

3.4.2.1.1. Kapsayıcı eğitime ilişkin görüşler

Öğretmenlerin birçoğu, kapsayıcı eğitimi, akademik başarıya odaklanarak göz ardı edilen öğrenciler de dahil tüm öğrencilerin eğitime ve öğretime aynı ortamda eşit erişimi olması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu hedefe ulaşmak için, topluluk katılımına önem verdiklerinden ve tüm paydaşların iş birliğinden bahsetmişlerdir. Bir öğretmenin,

> '*…çocuğun bir bütün olarak, yani sadece öğretim değil, eğitim anlamında… okulun eğitim amaçlı olduğu düşüncesindeyim…her çocuğun bilgi, anlayış, idrak seviyesi aynı olmayabilir. Bir elin beş parmağı da aynı değil... çocuk diğer arkadaşlarına göre farklı olabilir… Çocuk mutlaka hayata dair her şeyi öğrenerek mezun olmalı.'* (T2, 01:41)

ifadesiyle her bir öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına vurgu yaparak akademik ve sosyal yaşamın bütüncül olarak ele alınmasına dikkat çekmiştir. Bazı öğretmenlerin ise kapsayıcı eğitimi;

> *'özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin de normal eğitimin içine entegre etmeye çalışmak. …ne kadar dahil edebiliyoruz, tartışmalı…özel eğitimin hafif düzeylerini eğitime dahil etmek… özellikle RAM tespitleri önemli…gerçekten bizim öğrencilerimiz… zihinsel sıkıntısı*

olmayan bir öğrenciyle beraber eğitim alabilir…sorun olmaz. Ama belli noktalarda kaynaştırmaya dahil edilebileceğini…' (T4, 01:52)

ifadesinde olduğu gibi öğrencilerin engelin türüne ve seviyesine göre genel eğitime entegre edilmesi gerektiğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile düşüncelerinden elde edilen tamalar Şekil 3.35'te sunulmuştur.

Şekil 3.35. *Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşler*

3.4.2.1.2. Çocuk haklarına ilişkin görüşler

Öğretmenler, çocuk haklarından; eğitim hakkı, evrensel haklar, okul disiplinini bozmayacak haklar ve yetişkinlerin sunduğu sınırlı haklar şeklinde bahsetmişlerdir.

Bir öğretmenin ifadesinde, çocukların yetkinliğinin olmadığı ve çocuk haklarının yetişkinler tarafından yönlendirilmesi gerektiğini belirmiştir.

'çocuk hakları olduğunu düşünüyorum ama günümüzde biraz saygısızlık boyutuna geldiği zaman insanı rahatsız ediyor. Birey olarak haklarını belli bir yaşa kadar ebeveynler yönlendirecektir. Bazı şeylere akıl yetemeyeceği için …' (T1, 01:25).

Bir diğer öğretmen, çocuk haklarına ilişkin otoriter bakışı eleştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir;

'*Çocuk haklarını; büyüklerin verdiği haklar olarak nitelemek gerekiyor. Büyüklerin onlara layık gördüğü ne yazık ki. Çocuk haklarını yaparken ne kadar çocuklarla yapılıyor... "İşte sana bu hakları verdik." Çocuklara hak verilir mi? Onlara sormak gerekir. Çocuk haklarının çocuklarla yapılması… güzel maddeler çıkacağına eminim'* (T3, 03:02)

Çocukların, ailelerinin önemsememesi, kimsenin onları umursamaması ve evde iş yükü ve sorumluluklarının olması (evdeki büyüklere ve kardeşlere bakım, ev işleri …)

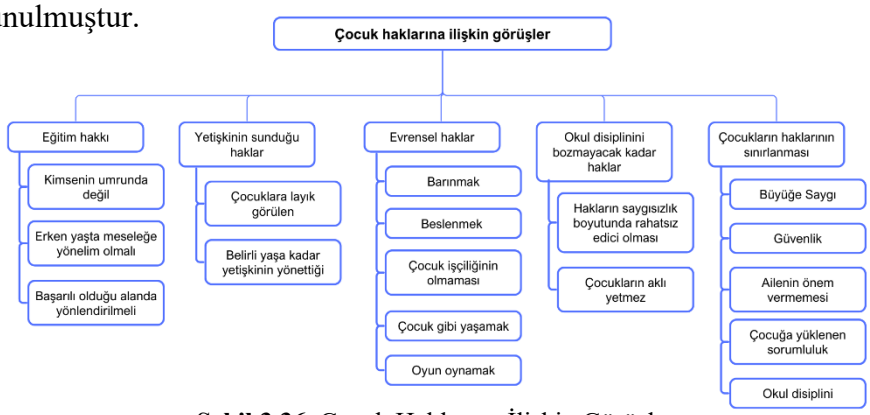
gibi nedenlerle eğitim hakkından yararlanamadıkları ifade edilmiştir (T6, 01:56; T4, 03:09).

Çocukların eğlenme ve oyun oynama haklarına vurgu yapıldığı ancak koruma ve güvenlik amacıyla bu haklarının sınırlandırıldığından bahsedilmiştir.

> *'...öğrencilerin çok hakkı olduğunu düşünmüyorum. Öğretmen olarak ben de göz yumuyorum. Onların zararına mı, olumlu yönde mi...bilmiyorum. Top oynamalarına izin vermiyoruz. Sebebi çocukları eğlendirmemek değil ama yere düşmeleri. Daha ufak çocuklar var, onlara top gelmesin.... Aslında bunlar oyun çocuğu... bazı şeylere engel olmak zorunda kalıyoruz. Çünkü sonuçlarını biz çekiyoruz. Kolunu kıran, bacağında sıkıntı olan öğrencimiz oldu. Haklarından çocukları mağdur etmeye...pandemi de buna sebep oldu.'* (T1, 03:02)

> *'Dışarı baktığınız zamanda bir sürü köpek var köpeklerin çocuklara saldırması sıkıntı. Çocuk oyun alanı var, oraya izin vermiyoruz. Köpek olur... koruyamam... çocuğu koruma amaçlı haklarını elinden alıyoruz...'* (T3, 04:33)

Öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin düşüncelerinden elde edilen temalar Şekil 3.36'da sunulmuştur.



Şekil 3.36. Çocuk Haklarına İlişkin Görüşler

3.4.2.1.3. Çocukların söz hakkının önemi ve teşvik edilmesi

Öğretmenler, çocukların okuldaki söz haklarının önemine ve bu hakka sahip olmalarının desteklenmesi gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kendileri ile ilgili kararlarda fikirlerinin alınmasının, demokratik kültür yaratmak ve kendine güvenen bireyler yetiştirmek adına toplum için faydalı olduğuna dair inandıkları ortaya çıkmıştır. Çocukların kendi savunmalarını yapabilmelerinin bir birey olarak kabul edilmelerini, kişilik gelişimlerini ve akademik başarılarını etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca, aileleri tarafından önemsenmedikleri için okulda kendilerini

değerli hissetmeleri adına onlara söz hakkı verilmesinin gerekliliğini savunmuşlardır. Bir öğretmenin,

> '*Okul kurallarıyla ilgili öğrencilerin görüşlerini almak isterim. Nasıl bir okul düşlüyorlar? Görüşlerini dikkate alırım. Kurallar düzenlenebilir…. Basittir, ama düşünmemiş olabiliriz. Eğer uygunsa okul kültürüne de dikkate alınır.'* (T2, 11:44)

ifadesinde, çocukların okul kurallarıyla ilgili söz haklarının olması gerektiğine inandığı, ancak nihai olarak bu kuralların okulun kültürüne aykırı olmaması şartını öne sürdüğü ortaya çıkmıştır. Bir diğer öğretmen ise, öğrencilerin okul kıyafetinin serbest bırakıldığında okula uygun giymediklerini ve yataktan kalktıkları gibi geldiklerini ifade ederek haklarının seçeneklerle sunulması gerektiğini belirtmiştir. Aynı öğretmen, *'bazı tercihleri onlara bırakabiliriz, oylama olarak… söz hakkı veriyormuşuz gibi gösterip gene bizim dediğimiz olması.'* (T1,05:40) ifadesiyle, öğretmenlerin kendi istediklerinin onların kararıymış gibi gösterilmesinden bahsetmiştir. Bazı öğretmenlerin, çocukların söz haklarının okul disiplinini bozacağına ve toplum ile okul kültürüne uygun olmadığına ilişkin paylaşımları dikkat çekmiştir. Bir öğretmen, çocukların sınırlandırılmasının da çözüm olmadığını şu şekilde ifade etmiştir;

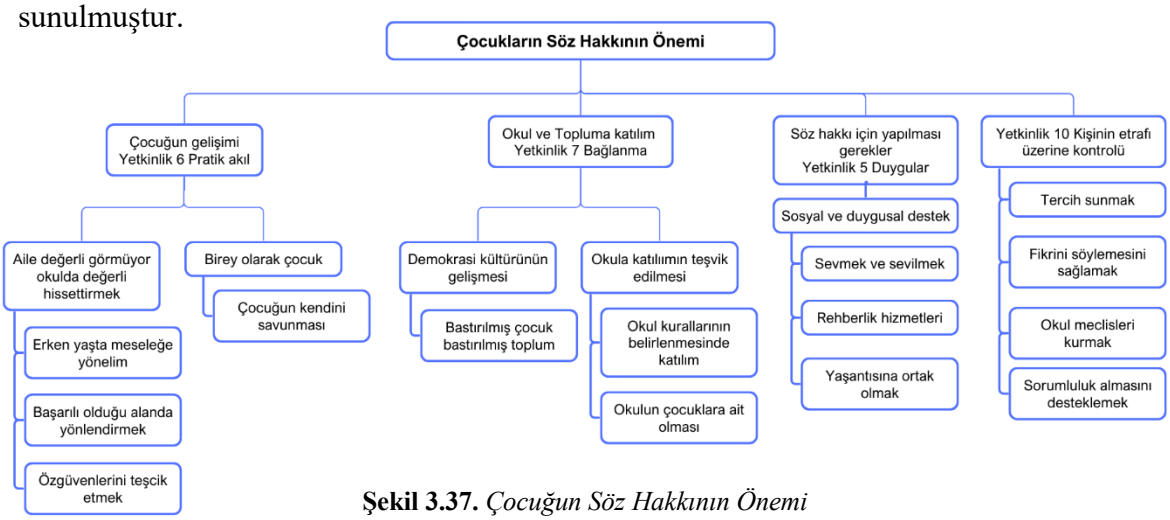
> *'Bizim çocukluğumuzdaki çocuklar değiller. Annemizin bakışından ses tonundan ne demek istediğini anlardık ...bu nesil anlamıyor. Ne kadar kalıba sokmaya çalışsak evde kalıba girmediği için çocuk okula tepkili oluyor…. saygısızlığa gelemiyorum. Ben öğretmensem sen öğrenci gibi duracaksın. Annenin, babamızın yanında bacak bacak üstüne atamazdık. Hala atamam. Bu çocuk bunu bilmiyor. Bilmediği için burada yaptığı normal geliyor. "ne diyorsun oğlum?" diyorum, "bir şey demedim ki küfretmedim" diyor. Argo kullanmış, argo ya da küfür olduğunu bilmiyor… kalıba sokmaya çalıştıkça olmayacak' (T1,05:15)*

Öğretmenlerin, *'bu okulda benim söz hakkım yok'* (T5, 01:50) diyerek çocukların da söz hakkının olmadığını (T6, 03:27) belirttikleri bulunmuştur. Bir diğer öğretmen, okulda çocukların söz hakkının olduğu fakat öğretmenlerin söz hakkının olmadığını, hem yönetim hem de bakanlık uygulamalarının aile ve öğrenci odaklı olduğunu ve öğretmenlerin değersiz görüldüğünü belirtmiştir (T8, 6:31).

Çocuğun okulda öğretmenlerden daha çok söz hakkı olduğunu ifade eden öğretmenler olduğu gibi, hiç söz hakkı olmadığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Okulda çocukların söz hakkının olmasının önemli olduğunu düşünen öğretmenler; bu hakkı sağlamak için rehberlik hizmetlerine, düşüncelerini doğru bir

şekilde ifade etmeleri için imkan sağlanmasına, çocukların deneyimlerini anlamaya, onlarla arkadaş olmaya ve ilgi alanlarını takip etmeye yönelik öneriler sunmuşlardır.

Öğretmenlerin çocukların söz hakkının okuldaki önemine ilişkin düşüncelerinden ve söz hakkının sağlanmasına ilişkin önerilerinden oluşturulan temalar Şekil 3.37'de sunulmuştur.



Şekil 3.37. *Çocuğun Söz Hakkının Önemi*

3.4.2.1.4. Dışlanan öğrencinin katılımını arttırmak için neler yapılmalı?

Öğretmenlerin, her çocuğun eğitime erişim hakkını ifade ettikleri ve her bir çocuğun arkadaşları ve öğretmenleri tarafından dışlanmasını engellemek ve katılımı arttırmak için bireysel uygulamaları ve düşünceleri üzerine örnekler sundukları ortaya çıkmıştır. Bir öğretmenin;

> *'bir terslik olduğunda… Konuşuyoruz bana anlatmasa başka öğretmenine anlatıyor bir şekilde çözülüyor ya da başka öğrenciden kulağımıza geliyor. Kendi aramızda konuşuruz ne yapalım… çocuk fark edildiyse çözümsüz bırakmıyorlar'* (T8,15:28)

ifadesinde, dışlanan öğrenci fark edildiğinde konuşarak çözümsüz bırakmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin, dışlanan öğrencinin katılımı için kendi mevcut uygulamalarını ve çözüme ilişkin öneri uygulamalarını da belirtmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmeninin *'çocuğu fark ettiğim zaman, dersimin artısı var; diğer derslerde bu yok…günlük hayattan örnek verebiliyorum… çiçek konusu çiçek gördün mü? Çiçeğin nerelerini gördün? bana bir çiçek kap getir, ders içerisine katıyorum* (T3, 09:40)' ifadesinde olduğu gibi, günlük yaşantıdan örnekler kullandığı bulunmuştur. Aynı öğretmen, derse ilgisi olmayan öğrenciyi öğrencinin yaşantısından örnekler vererek katılıma teşvik ettiğini şu ifadeyle açıklamıştır; '*Sürekli önüne bakan bir çocuk. Elektrikten, kısa devrelerden bahsederken…çocuk döndü bana "hocam, evde de böyle*

oldu…Hemen orada katıldı.' (T3, 02:18). Branş öğretmenleri, kendi branşlarının avantajını kullanarak öğrencilerin yaşantılarını derse ortak ederek ilgisiz ve dışlanan öğrenciyi dahil edebildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerin birbirilerini dışlamalarını engellemek için grupla yapılan etkinlikler düzenlediklerini ve dışlayan öğrenciyi uyardıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, sınıfta dışlanan bir öğrenciyle deneyimini paylaşarak çözüm bulamadığını ifade etmiştir;

> *'7AÖ3'ün bir sıkıntısı var..değişik davranışları… arkadaşlarının tepkisi ile karşılaşıyor. Bir guruba ait hissetmiyor ve dışarıda kalıyor. 7AÖ3'e bir şeyler söylemem gerekiyor, arkadaşlarına da. Arkadaşları onu anlamak istemiyorlar, 7AÖ3 de diğerlerini anlamak istemiyor. Kendi başına hareket etmek zorunda kalıyor ve mutsuz bir çocuk. 7AÖ3'ün de hataları oluyor, orta yolu bulmaya çalışıyoruz konuşarak, bazen oluyor bazen olmuyor. 7AÖ3 söylediklerimizi yapan bir öğrenci değil.'* (T5, 06:34)

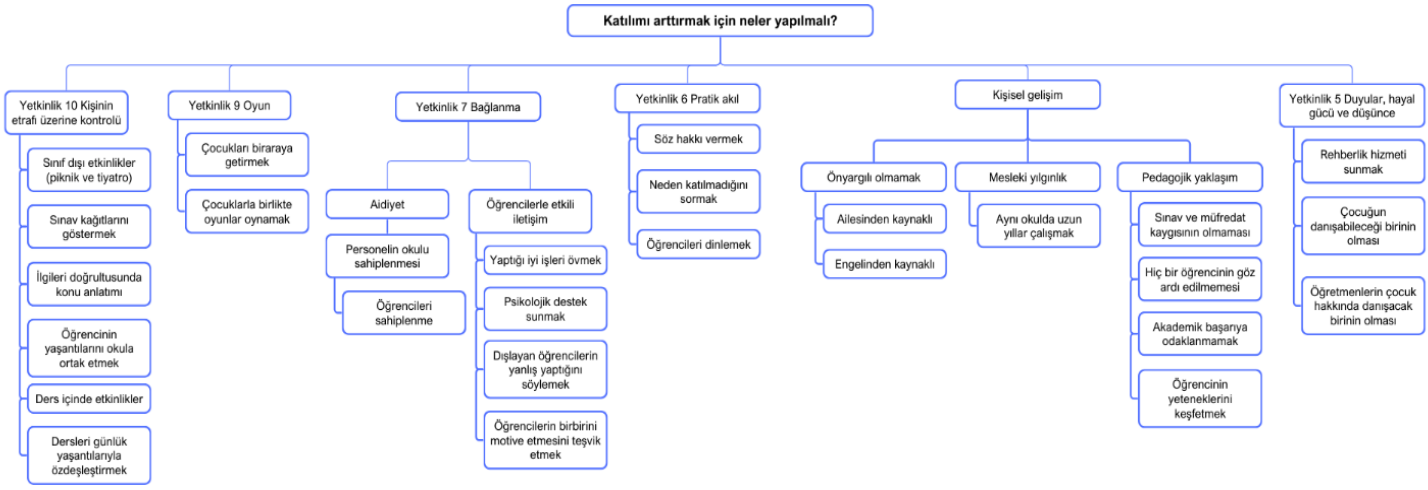
Öğretmenler, arkadaşları tarafından dışlanan öğrenci olduğu zaman konuşarak müdahale ettiklerini ifade etmişlerdir. Sürdürülebilir çözüm bulamadıkları şu şekilde paylaşılmıştır;

> '*… sorunlu bir öğrencimiz değil ama hiçbir etkinliğe katılmıyor ezik … sorununu anlamaya çalışıyorsun, çocuktan dönüt alamadık… 23 nisanla ilgili gösterimize katılmak istemedi sen de katıl dedim… katıldı… çok zevk aldığını yapabiliyorum dediğini gördük… seneye olursa yine yaparım dedi ama… yine gerginlik olduğu zaman kendini dışa çekmiyor* (T8, 7:35)

Bazı öğretmenler, sınav ve müfredat yetiştirme kaygılarından dolayı öğrencileri görmezden gelmek zorunda kaldıklarını ve başka bir düzenleme yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bireysel çabanın tek başına işe yaramayacağı ortak görüş olarak ortaya çıkmıştır. Bir öğretmenin '*…önyargılar başlıyor, abisi de kötüydü, muhtemelen bu da benzer, çocuk öyle olmasa bile siz kafanızda kodladığınız için… köylerdeki başarının düşük olması öğretmeni köreltiyor. Bıkkınlık geliyor…*' (T4, 16:49) cümlesiyle aynı okulda uzun yıllar çalışmanın, öğrencilere ön yargıyla yaklaşmak ve motivasyon düşüklüğüne sebep olduğu düşünülmektedir. Ayrıca lider olan öğrencinin dışladığı bir öğrenciyi önyargıyla bütün öğrencilerin dışladığı ifade edilmiş ve bir şey yapamadıklarını fakat çözüm önerisi sunulmuştur; '*ders, etkinliklerle rol verebiliriz… ben yapamıyorum… sosyal etkinlikler, oyunlarda birlik içerisinde çözebiliriz. Onların*

da iyi bir insan olduğu, farkı olmadığını…ön yargıyla yaklaştığı zaman bir çocuk, diğer çocuklarda ondan etkileniyor… Tanımaya çalışmıyorlar birbirlerini… (T5, 09:06).

Dışlanan öğrenciye yönelik öğretmenlerin düşünceleri ve çözümlerine ilişkin temalar Şekil 3.38'de sunulmuştur.



Şekil 3.38. *Katılımı Arttırmaya İlişkin Görüşler*

3.4.2.1.5. Öğrenme çeşitliliği olan öğrencilerin akademik ve sosyal katılımı için uygulamalar

Öğretmenlerin, öğrenme çeşitliliği olan öğrencilere sınıftaki uygulamalarında sınav kaygısı, müfredat yoğunluğu, sistem bozukluğu ve yöneticilerin özgür olmaması gibi sebeplerden klasik yöntemleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler, öğrenme çeşitliliğine karşı bir öğretmenin tek başına çabasının yeterli olmadığını, dışarıdan psikolojik veya medikal destek alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, çoğu öğrencinin liseye devam etmeyip kız öğrencilerin evlenme, erkek öğrencilerin ise babalarının mesleklerini yapma hayalini kurduklarını belirterek, motivasyonlarının olmadığını ve okula zorunlu oldukları için geldiklerini ifade etmişlerdir (T6, 14:44). Bazı öğretmenler ise öğrencilerle konuşulması gerektiğini, kendilerinin önemli ve değerli olduğunun söylenmesi ve okula katılımları için ikna edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, çeşitlilik bağlamında bir şey yapamadıklarını veya yapan öğretmenlerin yeterli olamadığını, düzenin değişmeyeceğini ancak değişim için personel iş birliğine ve aile desteğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin çeşitliliğe hitap eden bir eğitim öğretim için teknoloji (akıllı tahtada oyunlar) ve materyal (etkinlik

kağıtları) kullanımından bahsettikleri bulunmuştur. Ancak bu durumdan genellikle ilkokul seviyesinde yararlanırken, ortaokul seviyesinde süre ve müfredat yoğunluğundan dolayı fırsatları olmadıkları ifade edilmiştir (T1, T5).

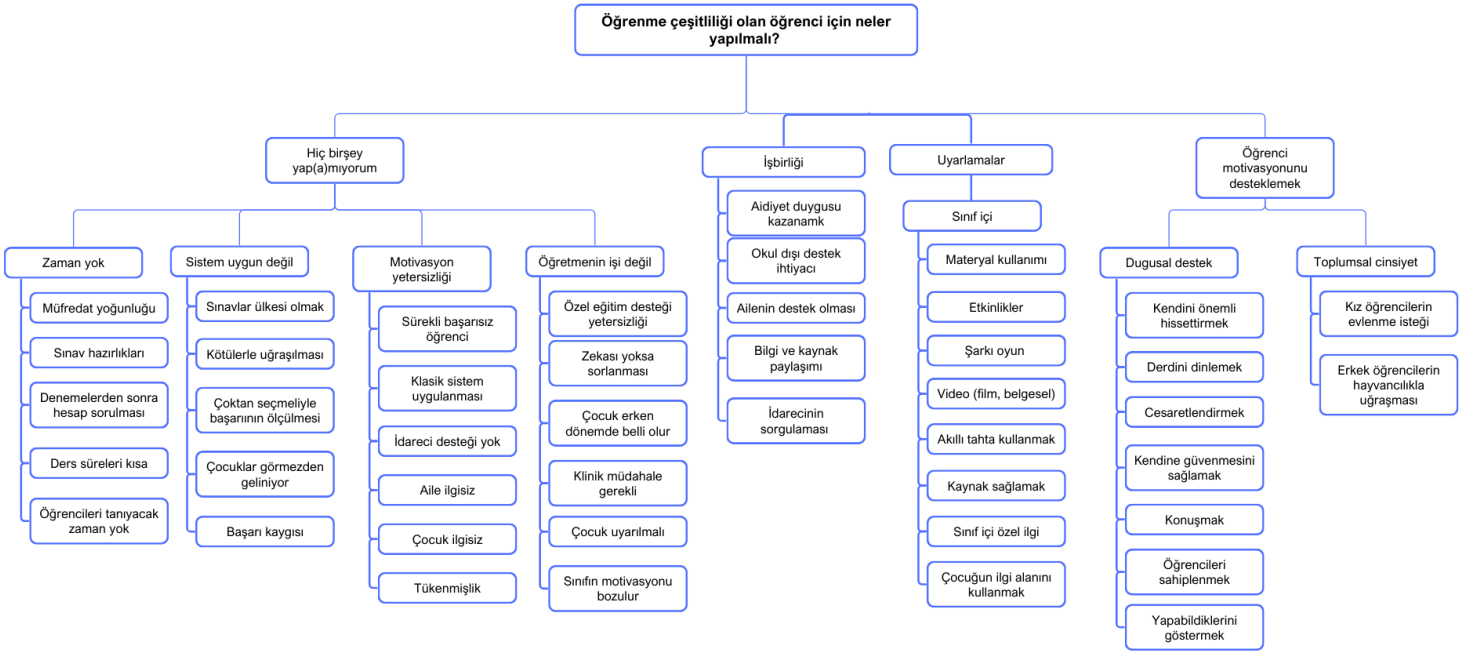
Bir öğretmen *'çocuğun kendini içinde bulduğu her etkinlikle artısı oluyor'* (T1, 10:56) ifadesinde, çocukların bireysel ilgi alanlarına yönelik etkinlikler hazırlanmasının faydasını gördüğünü belirtmiştir. Diğer bir öğretmenin, *'gerçekçi olmak gerekirse, çok fazla bir şey…yapmıyorum. Hiç de görmezden gelmiyorum…orta yol bulmaya çalışıyorum.'* (T5, 09:35) ifadesine ek olarak, öğrencinin kendi branşına ilgisi ve zekası varsa üzerine gittiğini ve çocuğun hangi derse ilgisi ve zekası varsa o hocanın ilgilenmesi gerektiğini iddia etmiştir. Bu sistemde kötü olanla uğraşmaktan yetenekli ve zeki çocukların kaybedildiğini ifade ederek öğretmenlerin branşlarına yeteneği olan çocuklarla ilgilenmesi gerektiğini de eklemiştir.

Bir öğretmen, çeşitliliği olan sınıfta eğitim gerçekleştirmek için donanıma sahip olmadıklarını bunun için hem kendilerinin hem üniversite eğitiminin hem de bakanlık sisteminin eleştirisini şu ifadelerle yaptığı bulunmuştur;

> '*bunların eğitimi olması lazım … ya kişi kendini özel olarak yetiştirecek, ya da bunu Milli Eğitim sağlayacak… önce bizim bunların eğitimini almamız lazım…nasıl vereceğimizi biz de bilmiyoruz…istediği şeye göre…yetersiz kalıyoruz…ben zannetmiyorum o yeterlilikte bir öğretmen çok fazla olduğunu… ister bizim eksikliğimiz olarak görün isterseniz üniversitelerin eksikliği isterseniz milli eğitim…* (T8, 17:24)

Öğretmenler bir çeşitlilik yapamadıkları özeleştirisinde bulunmuştur. Pratikte tekrarlar, basitten zora anlatım ve yazı yazdırma gibi geleneksel yöntemler kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin sundukları önerilere ilişkin temalar Şekil 3.39'da sunulmuştur.



Şekil 3.39. *Öğrenme Çeşitliliği için Mevcut Uygulamalar ve Öneriler*

3.4.2.1.6. Çocukların okulda söz haklarının teşvik edilmesi için MEB bünyesinde komisyon raporuna ilişkin görüşler

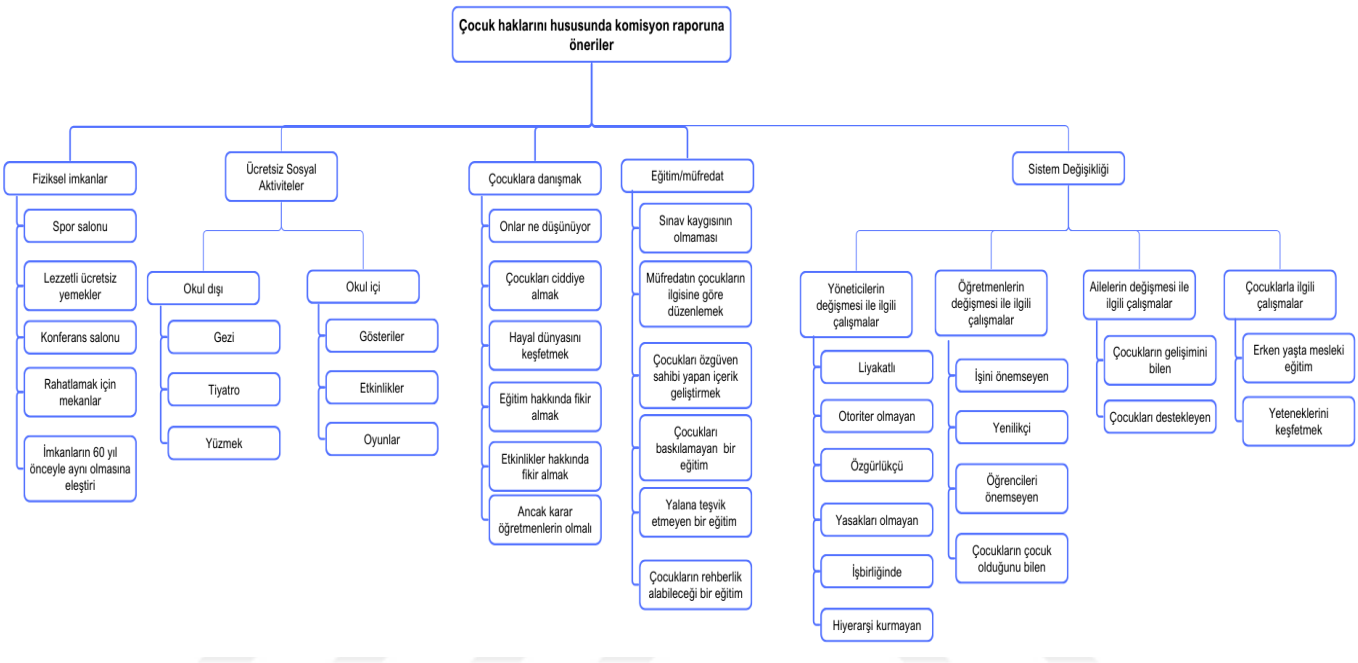
Öğretmenlerin, çocukların söz hakları konusunda MEB bünyesinde bir çalışma komisyonunun raporundaki düzenlemelerine, otoriter adlandırdıkları yöneticilerin ve yetersiz olarak gördükleri öğretmenlerin yerine; liyakatli, işini bilen, özgür, iş birliğine açık, yasakçı olmayan ve çocukları önemseyen personel alımından bahsetmişlerdir. Müfredatta çocukların ilgi alanına yönelik değişiklikler yapılarak çocukların ilgisinin teşvik edilmesine değinen öğretmenler, aynı zamanda sınav kaygısının önlenmesini ve çocukların rehberlik almalarının önemini vurgulamışlardır.

Bir öğretmen, okulların altmış yıl önceyle aynı olduğunu belirterek okula sosyal hayatın entegre edilmesinde kullanmak için konferans salonu ve spor salonu ihtiyacından bahsetmiştir. Öğrencilerden sadece akademik başarı beklenmesinin yetersiz olduğunu belirten öğretmen, çocukların okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetlerle meşgul olmalarının önemine değinmiştir. Okuldaki öğrencilerinin sosyal aktivitelere erişimi anlamında hali hazırda dezavantajlı olduğuna dikkat çekerek, sinema ve gezilerin teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bir öğretmen, '*çocukların hayal dünyasına girmeyi onlar gibi bakmayı onları ciddiye almayı düşünürüm…ekstrem durumların hepsinin düşünüldüğünü çözümler üretildiğini varsayıyorum'* (T8, 10:55) ifadesiyle, hakların nizami olarak belirtilmiş

olduğunu varsayarak çocukların dünyasının anlaşılmasını ve düşüncelerinin ciddiye alınmasını önerdiği dikkat çekmiştir.

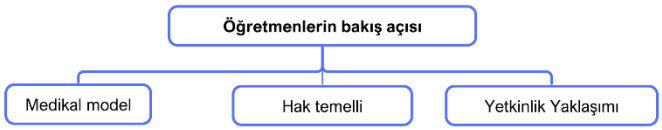
Öğretmenlerin komisyon raporu için sundukları önerilere ilişkin yanıtlarından oluşan temalar sırasıyla Şekil 3.40'ta sunulmuştur.



Şekil 3.40. *Çocukların okulda söz hakları konusunda komisyon raporuna ilişkin öneriler*

3.4.2.1.7. Öğretmenlerin görüşlerinin bütüncül değerlendirmesi

Öğretmenlerin görüşleri Şekil 3.41'de sunulan medikal model, hak temelli yaklaşım ve yetkinlik yaklaşımı bağlamında incelenmiştir.



Şekil 3.41. *Öğretmenlerin Bakış Açılarının Genel Değerlendirilmesi*

Bazı öğretmenlerin, çeşitliliği olan öğrencilerin öğretmenlerin sorumluluğunda olmadığı ve çocuğun medikal ve klinik destek alması gerektiği yönünde düşündükleri ortaya çıkmıştır. Aynı öğretmenlerin engel türüne ve seviyesine göre genel eğitim okullarına katılıp katılamayacağının titizlikle karar verilmesi gerektiğini savunduğu bulunmuştur.

Öğretmenler, çocukların evrensel haklarına değinerek, temel hakkı olan eğitim hakkından mahrum bırakılmamaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak, müfredat yetiştirme, zaman kısıtlaması ve sınav kaygıları gibi nedenlerle öğrencilerin tam katılımını teşvik etmekte zorlandıkları bulunmuştur. Ayrıca fiziksel imkansızlıklar, okuldaki disiplinin sağlanmasına olan inanç ve geleneksel toplum normları gibi nedenlerin çocukların haklarını sınırladığına ve öğretmenlerin bu durumlara 'göz yumdukları' ve/veya 'yapmak zorunda' oldukları uygulamaları kabul etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, çocukların okulda tam katılımlarının sağlanmasının sadece bir öğretmenin çabasıyla mümkün olmayacağını ve bu konuda personel, aile iş birliğinin ve bakanlık teşviklerinin önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, bakanlıktan beklentilerinin genellikle fiziksel imkanların geliştirilmesi ve iş birliği kültürünün teşvik edilmesi yönünde olduğu anlaşılmıştır. İş birliği konusunda öğretmenlerin de söz hakkı sahibi olmaları ve yöneticilerin bu süreci desteklemesi gerektini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler, genellikle çocukların söz hakkına verdikleri önemi vurgulamalarına rağmen pratikte tersi uygulamalardan söz ettikleri ortaya çıkmıştır.

3.4.2.2. Öğretmenlerin ÇDG üyelerinin derlediği kapsayıcı çözüme ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin öğrencilerin yaptıkları çalışmayı değerli buldukları, ancak önerileri uygulamaya geçirmenin zorlukları olduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bir öğretmenin meslektaşlarının okula aidiyet duymadıklarını neden gösterdiği ifadesi şu şekildedir;

> '*…öğretmenler işe gidiyorum demez, okula gidiyorum der…öğretmenlik bir meslek, para kazanıyoruz ama, diğer mesleklerden farklı…insan yetiştirmek zor…öğretmen anlayışlı olacak, hep morali yüksek olacak, hep enerjik olacak…sevgi göstermek ya da bir şey yapmaya çalışmak zor değil…Sahiplenme ve iletişim sıkıntımız var o hallolsa bizim okullar çok güzel, böyle proje olabilecek, ana haberlere çıkabilecek bir okul… (T4, 47:20).*

Öğretmenin ifadesinde iletişim, aidiyet ve sevgiye değindiği ve okullarının mevcut bakımından az olması nedeniyle önerilen uygulamaları yapmanın çok zor olmadığını ifade etmesi dikkat çekmiştir.

Öğrenciler aidiyet duygusunun desteklenmesi ve okul dışı yaşamlarını anlatmaları için zaman, mekan ve fırsat sunulmasını ve böylece birbirlerini daha iyi tanıyacakları ve

ortak yaşantılarını keşfedebileceklerine karşı öğretmenler daha önce böyle düşünmediklerini ve oryantasyon bağlamında bu etkinlikleri yapabileceklerini ifade etmişlerdir (T8, 13:03; T4, 27:44).

Dışlanan öğrencinin ilgi ve alakasına yönelik kulüplerin aktif olarak etkinlik yapılmasından bahsedilmiştir. Özellikle savunuculuk kulübüyle hem öğrenci-öğrenci hem de öğrenci-öğretmen arasında arabuluculuk yapılabileceği önerisine yönelik öğretmenler; kulüpler için vakit olmadığını ve yasal olarak kağıt üzerinde kaldığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler öğrenciler arasında çalışkan olana veya cinsiyet bağlamında yapılan ayrımcılık yerine herkese eşit davranılmasını önermişlerdir. Öğretmenlerden biri *'onları anlıyorum… zannediyoruz ki çocuklar hiç bir şeyin farkında değiller'* (T5, 23:29) ifadesiyle haklı gördüğünü bildirmiştir.

Aktif katılıma ilişkin öğrencilerin derslerin esprili ve oyunlu geçmesi önerisine ilişkin öğretmenlerin, o yeterlikte öğretmenlerin olmadığına ve ayrıca zamanları olmadığına ilişkin ifadelerinin olduğu bulunmuştur (T8, 17:24).

Ders sürelerinin daha kısa ve teneffüslerin daha uzun olması taleplerine pandemi zamanını örnek verilmiş ve daha etkili olduğu hususunda hem fikir oldukları bulunmuştur (T2, 17:03).

Daha özgür bir ortam talep eden öğrencilerin aktif katılım için okuldaki uygulamalarda fikirlerinin sunulması önerisine karşılık öğretmenler kendilerinin de özgürlüklerinin olmadıklarını bildirmişlerdir.

Öğrencilerin öğretmenlerle arkadaşlık ilişkisi kurma taleplerine karşılık *'öğrenciler bunun ayarını bilemiyor…bana göre az perde olmalı'* (T8, 22:37) ifadesiyle öğrenci-öğretmen arasındaki sınırdan bahsedilmiştir.

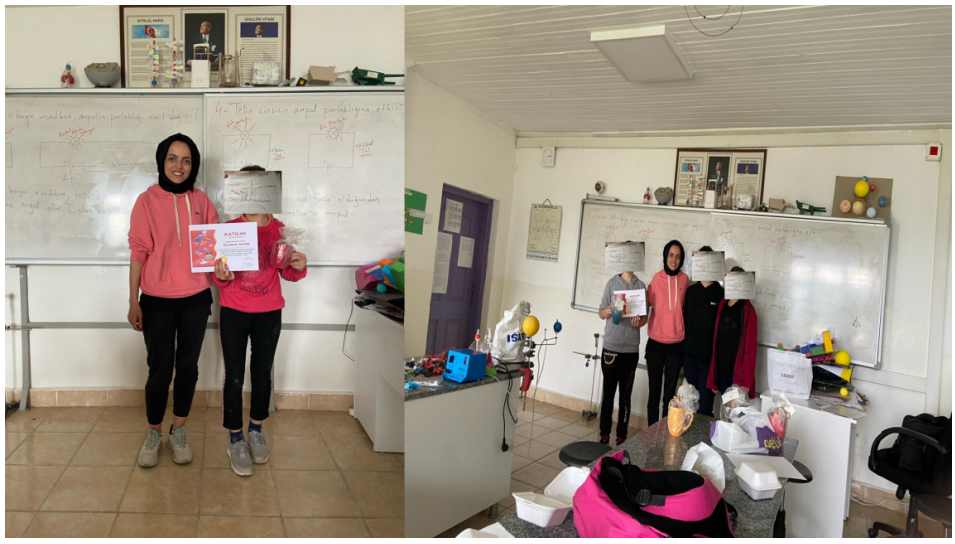
Öğrenciler, daha az bağıran ve daha çok anlayan bir öğretmen profili çizmelerine karşılık bir öğretmenin *'çocukların daha çok bağıran öğretmene mi saygı gösteriyor yoksa arkadaş gibi olana mı orayı çok ayırt etmiş değilim'* (T7, 10:53) ifadesiyle öğrencilerin otoriteye saygı gösterdiklerini vurgulamıştır.

Öğrencilerin fiziksel özelliklerle ilgili; sınıf tahtasının büyük olması, oyun odasının ve bilişim odalarının aktif kullanılması, daha esnek bir sınıf ortamı (armut koltuklar, kendilerine ait dolaplar gibi) çizmeleri gibi belirttikleri maddelere ilişkin bir öğretmenin *'…tahtayı göremeyen mi varmış…bilişim odası kanayan yarası çocukların…'* (T5, 22:40) şeklinde ifadesinde hem öğrencilerin gereksinimlerini çok iyi bildiği hem de bazılarını göz ardı ettiği bulunmuştur. Benzer şekilde T1'in (03:02), çocukların oyun seçeneklerinin olduğuna vurgu yaptığı ancak *'çocuklar top oynamak istiyorlar, nedense'* ifadesi çocukların beklentilerini anlamadığını ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin sıraladığı önerilere bazı öğretmenlerin sessiz kaldıkları, bazı öğretmenlerin hak verdikleri ve bazı öğretmenlerin ifadelerinde ise öğrenciler üzerindeki otoritenin sarsılması endişesi duydukları ortaya çıkmıştır.

3.4.3. Final

ÇDG üyelerinin araştırma süresince veri tekniklerini belirleyip akranlarından bilgi toplamalarının ardından çalışmayı tamamlamanın sevinciyle final yapmak istedikleri bulunmuştur. Görsel 3.17'de üyelerden bazılarının eğitim sertifikalarının ve araştırmacının çalışmayı unutmamaları ve teşekkür edebilmek adına hazırladığı hediyenin sunumu görülmektedir.



Görsel 3.17. *Üyelerle Yolculuğun Kutlanması*

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Katılımlı eylem araştırmasıyla planlanan bu çalışma, çocukların bilimsel araştırma yolculuklarında hem kendi deneyimlerini paylaşmalarını hem de bilimsel araştırmacı olarak kazandıkları becerilerle akranlarının deneyimlerine ilişkin bilgi toplamalarını sağlamıştır. Kapsayıcı eğitim ortamına ilişkin bir dizi öneriler sıralayan üyeler ve akranları, kendi deneyimlerinden yola çıkarak okula aidiyet ve katılım için yaratıcı ve eşsiz çözümler listelemişlerdir. Çalışmanın giriş bölümünde özel gereksinim, yetersizlik, risk grubu gibi ifadelerin kullanılmadığı ve *çeşitlilik* kavramı tercih edildiği açıklanmıştır. Üyelerin çeşitliliğine vurgu yapılması onların güçlenmelerine ve süreç içerisinde özne olmasına katkı sağladığı bulunmuş ve bu bağlamda elde edilen bulgular alanyazında yapılan incelemeler ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmacı, bu değerlendirmeler doğrultusunda kapsayıcı eğitim sahasında çalışanlara yönelik öneriler getirmiştir.

4.1.1. ÇDG üyelerinin ve araştırmacının yolculuklarının değerlendirilmesi

Bulgulardan yola çıkarak, katılımlı eylem yürüten araştırmacı ve üyelerin ustalık yolcukları; 'ÇDG üyelerinin eylemleri' ve 'araştırmacının eylemleri' olmak üzere iki ayrı başlıkta tartışılmıştır.

ÇDG Üyelerin eylemleri

Katılımlı eylem araştırmasıyla yürütülen bu tez çalışması, üyelerin süreç içerisinde kendi kararlarını almaları ve otantik seslerini duyurmaları açısından, araştırmacı ve öğrenciler arasındaki hiyerarşiyi reddetmektedir.

Bulgularda, üyelerin sınıf ortamında alışkın oldukları davranışları sergiledikleri ve araştırmacıyı bir otorite olarak gördükleri için söz almak amacıyla parmak kaldırdıkları, ayrıca saygısızlık olarak düşündükleri davranışları sergileyenleri grup içinde uyardıkları; ancak, aynı davranışları akranlarına karşı çekinmeden yaptıkları ifade edilmişti. Hill (2006), öğrencilerin araştırmacıya karşı iki farklı davranış sergilediğini belirtmektedir. İlk olarak; öğrenciler, dışarıdan olanlara genellikle kendi öğretmenlerine karşı davranışların aynısını sergilemekte ve iletişimleri sınıf ortamına benzer şekilde şekillenmektedir (örneğin konuşmaya 'izin almak' için elin havaya kaldırılması). İkinci

olarak ise, bir araştırmacının öğretmen olmaması nedeniyle öğrenciler tarafından daha samimi karşılandığıdır. Bu bağlamda, araştırmacıya mutlaka bir rol yüklendiği belirtilmiştir (Edwards ve Alldred, 1999). Ayrıca, Shier (2016), öğretmenlerin otoriter pozisyonlarını pekiştirmek için gücü kullanması ile çocukların daha az güçlü olana otoriter davranmaları arasındaki ilişkiden bahsetmektedir. Bu durum, bu çalışmanın başlangıcında üyelerin gözündeki araştırmacının bir otorite figürü olarak görülmesinin, saygı duyulmasına neden olduğu ve grup içinde güçlü olanın diğerlerine karşı otoriter davranışlarını açıklayabileceği şeklinde yorumlanmaktadır.

Üyelerin eylemlerinin yetişkin kontrolünden bağımsız olması, katılımlarını olumlu etkileyen kritik bir faktördür (Fielding, 2006). Yetişkinin kolaylaştırıcı ve otoriter olmayan rolüyle, üyeleri eğitim sürecinde ortak görme çabası, üyelerin kendi veri tekniklerini özgürce oluşturma ve kullanma sürecinde özne olmalarını sağlamıştır. Üyelerin özne olabilmeleri, Lee (1998, s.472)'nin ifade ettiği gibi, temelde otoriteye olan bağımlılıklarından doğan unsurlardan bağımsızlaşmalarıyla sağlanmıştır.

Fielding (2004), gerçek katılımlı demokrasi hedefleri doğrultusunda okullardaki adil ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Lundy (2018, s. 343)'nin

> *'çocuk katılımı, çocukların konuları anlamaları ve destek sağlamaları için ihtiyaç duydukları bilgilere erişimlerini sağlamak adına zaman da dahil olmak üzere çaba ve kaynak gerektirir. Gerekli zaman ve kaynaklar nadiren yeterli olduğundan, yetişkin karar vericilerin çocukları dahil etmenin göstermelik olacağı gerekçesiyle dışlamaları yaygındır ve bu durum, sitemlere karşı bir bağışıklık sağlıyor gibi görünmektedir. Dolayısıyla anlamlı bir şekilde katılım gerçekleştirilemiyorsa, hiç yapılmaması meşru kabul edilmektedir'*

görüşünü dikkate alan araştırmacı, bu çalışmada, üyelerin eylemlerini desteklemiş, güç dengesini değiştirmeye çalışmış (Devine, 2002) ve çocukları özne olarak kabul etmiştir (Woodhead ve Faulkner, 2008). Nitekim üyelerin yaşadıkları sorunları araştırmacıyla paylaşmaları ve araştırmacıyla birlikte çözüm arayışında olmaları, araştırmacı ve üyeler arasındaki diyalog temelli ortak, kapsayıcı ve iş birlikli çalışmaya işaret etmektedir.

Üyelerin alıştıkları ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmaması, üyelere ödev verilmemesi ve üyelerle iş birliği ile çalışılması; üyelerin edindikleri beceri, bilgi ve deneyimlerini kullanarak veri tekniklerini oluşturmalarında ve veri toplamaları sürecinde etkili olmuştur. Wyness'in (1999) çalışmasındaki bulgularda; okullarda

odağın ulusal olarak belirlenmiş standartlara ve düzenli testlerle ölçülen sonuçlara dayandırıldığında, öğretmenlerin öğrencilere birey olarak yaklaşmasının zor olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışma kapsamında, üyelere tanınan özgür ortamdaki değerlendirmeler kendileri tarafından yapılmıştır. Çalışmanın geleneksel sınıf ortamındaki uygulamalardan farklı olması üyelerin öğrenme motivasyonunu yükseltmiştir.

ÇDG üyelerinin kendi yaşam ve okul deneyimlerini paylaşabilecekleri özgürlüğün ve mekanın sağlanması sayesinde üyeler kendi çözüm önerilerini sunma konusunda hevesli olmuşlardır.

6AÖ2 yaşadığı deneyime kendisi çözüm üretmiştir. Üyenin sınıfa ip getirmesiyle ürettiği çözüm önerisinde akranlarının dikkatini dağıtmayacağı vurgusu dikkat çekmiştir. Üyenin hem kendi hakkına hem akranlarının hakkına saygı duyması, çalışma sürecinde iş birliğinde olmalarına olumlu katkı sağlamıştır. Üye, çoğunlukla öğretmen davranışlarından bahsetmiştir ve hayalindeki öğretmenin varlığının ona kendini *süper kahraman* gibi hissettirdiğini ifade etmesi dikkat çekmiştir. Üyenin bir öğretmeni süper kahraman gibi değil de kendisinin iyi bir öğretmenle süper kahraman olacağına vurgu yapması, üyenin özne olarak var olması ve bunu ifade etmesiyle ilişkilendirilebilir.

7AÖ1'in *bu okulla ilgili daha önce hiç merak etmediklerini sorgulaması* ve sınıfta kendisini dışlayan akranlarından bilgi toplama cesareti, onun süreçte özne haline gelmesi ve güçlenmesiyle açıklanabilir. Benzer şekilde, 6AÖ1'in sınıfındaki adaletsizlikleri sorgulaması ve arkadaşının öğretmenler gününde yaptığı hata nedeniyle 19 Mayıs etkinliklerine katılamamasını adaletsiz bulması, başta sessiz kalmasına rağmen süreç içerisinde nasıl güçlendiğine ve düşüncelerini özgürce ifade etmeye başladığına işaret etmektedir. Gallagher (2008), çocuk katılımı bağlamında çocuğun güçlenmesini, sadece gücün güçlüden güçsüze aktarılması olarak ifade etmenin yeterli olmadığını savunmaktadır. Bu noktada Nussbaum'un (1995) yaklaşımında da ifade ettiği gibi her bir bireyin onurlu bir yaşam sürmesinde özne olması adına ona 'işlev olarak yapmak ve olmak istediklerini' gerçekleştirmek için imkanların ve özgürlüğün sunulması gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, üyelerin sadece kendilerini ifade etme anlamında güçlendiklerini söylemenin çalışmanın doğasına uygun olmadığı düşünülmektedir. Nitekim her bir üyenin (süreç içerisinde sunulan birçok farklı imkanlar bağlamında) 'olmak' ve 'yapmak' istediklerini gerçekleştirmeleri için

araştırmacının onlara inandığı ve üyelerin yetkinliklerini eyleme dönüştürebilecekleri mekanın, fırsatların ve zamanın araştırmacı tarafından sağlandığı düşünülmektedir.

7AÖ3'ün öğretmenleri, üyenin kendi fikirlerini ifade etmediğini ve dışlanmamak için akranlarının istediklerini mizacına aykırı olsa da yaptığını ifade etmişlerdir. Nitekim 7AÖ3'ün otoriteye ilişkin düşüncesi, yetişkine her ne olursa olsun saygı duyulması gerektiği yönündeydi. Eleştirmek ve sorgulamak yerine kabul etme ve bir kusur varsa kendisinden kaynaklandığını düşünmekteydi. Bir öğretmenin 7AÖ3'ün topladığı verisini zorla sildirmesi, üyeyi her ne kadar üzdüyse de araştırmacıyla durumu paylaşarak birlikte çözüm buldukları bulgularda ortaya çıkmıştır. Üyenin; kendisine, araştırmacıya ve çalışmaya olan güveni; silinen verisini sesli bir şekilde tekrar kaydetmesini sağlamıştır. Kellet (2004), on yaş grubundaki çocukları bilimsel araştırmacı olarak desteklemiştir. Çalışmasında yetişkin araştırmacının güç ve jenerasyon farkından dolayı çocuklardan elde etmesi mümkün olmayan veriyi çalışmasındaki güçlenen çocukların kendi akranlarından topladıkları otantik verilerle ortaya çıkarmışlardır. 7AÖ3 arkadaşlarının sorunlarına çözüm bulma yolunda olmanın kendini iyi hissettirdiğini ifade etmiştir. UNICEF raporunda kendi ifadelerinin raporlanmasına şahit olan Jason, *'...çocuklar, onlara bir şans verilirse dünyayı değiştirebilirler. Bu şans için savaşmalıyız'* (UNICEF 2003, s.63) demiştir. Benzer şekilde 7AÖ3'ün de araştırma sürecinde, akranları ve kendi adına çözüm yolunda olduğunun farkında olduğu ve bu süreçte güçlenerek dünyaya bakış açısının olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

7AÖ2 bir grup içerisinde yer alarak kendi kararlarını vermenin mutluluğunu paylaşmıştır. Üyenin ilk oturumlarda düşüncelerini nasıl ifade edeceğini bilemediği bulunmuştur. Üyenin süreç içeresinde kendine güvenmesi, düşüncelerini ifade etmesini sağlamıştır. Üyenin grup üyelerinin fotoğraf verisi toplanacağında öğretmen eşliğinde yapılmasına eleştirel bakış açısı geliştirdiği ve bu durumu adaletsiz bulması, süreç içerisinde nasıl güçlendiğine işaret etmektedir. Üyenin fotoğraf verisini özgür ve tek başına toplamak istemesindeki ısrarı bu anlamda önemli bir bulgudur. Clarke (2015) çalışmasında, öğrencilerin bilgiyi sınıf tartışmalarına katılmak için kritik bir ön koşul olarak tanımladıklarını ifade etmiştir. Diğer bir deyişle öğrenciler söylediklerinin doğru bir bilgi olduğundan emin olmaları katılımlarını arttırdığı düşünülmektedir. Mesela, bir sorunun cevabını bilmek sıklıkla katılım nedeni olarak gösterilmiş ve cevabı bilmemek

de genellikle sessiz kalmanın nedeni olarak tanımlanmıştır. Nitelim 7AÖ2 için sürecin başında yaşanan durumun oldukça benzer olduğu düşülmektedir. Araştırmacı çalışmasında benzer endişelerin önüne geçmek için doğru ya da yanlış cevabın olmadığını üyelere hatırlatarak, cevabı değerlendirmek yerine üyenin ne söyledikleriyle ilgilenmiştir. Bu bağlamda, 7AÖ2'nin konuştuğu zamanı söylemleri üzerinden doğru ya da yanlışa odaklanmadan ortak paylaşımlarda bulunmuş ve öğrencinin süreç içerisindeki katılımını desteklemiştir. Nihai olarak, üyenin çalışmada görüşme yaptıktan sonraki heyecanı ve çalışmanın finalinde kendisine bu şansın verilmesiyle ilgili kurduğu *'...daha önce beni böyle önemli şeyler için katmazlardı, teşekkür ederim'* cümlesi bulgularda belirtilmiştir. Clarke vd. (2016), her çocuğun katılımını arttırmayı; ona saygı duymak, zaman tanımak, konuştuğu fırsatları değerlendirmek ve yargılamadan söylemleri üzerinden sohbet etmekle ilişkilendirmiştir.

6AÖ3, öğretmenler tarafından grubun çeşitliliğine *örnek öğrenciyi* temsil etmesi adına belirlenmiştir. 6AÖ3, diğer üyeleri kurallar ve yasaklar bağlamında sıklıkla uyarmaktadır. Okul sisteminin disiplinli olduğunu ve sadece mevcut sistemde ders çalışma ortamının sağlanacağını savunmaktadır. Sınıf ortamının alışılagelmiş yapısının bozulmasından ve öğretmenlerin üyeye göre disiplinsiz olma fikrinden oldukça rahatsızlık duymuştur. 6AÖ3, okulun çerçevesinin uygun olduğunu ve buna uymayan öğrencilerin kendilerini değiştirmeleri gerektiğini, öğretmenlerin davranışlarının kendisine karşı sert olmadığı ancak bir başka öğrenciye karşı sert bir üslup kullanıldığında öğrencinin bunu hak ettiğini savunmaktadır. Üye; otorite, disiplin ve öğretmen merkezli bakış açısını yansıtmıştır. Üye, otoriteyi kabul etmiş ve öğretmenlerinden onay alan bir öğrenci olarak bunu değiştirme gereksinimi duymadığı için süreçte akranlarının yaptığı ayrımcılık ve dışlanmaya odaklanmıştır. Laupa'nın (1991), otorite figürünü, çocukların bakış açısıyla incelediği çalışmada, çocukların öğretmenlerin onlara ne derse yapmak zorunda olduklarını çünkü onların yetişkin statülerinden kaynaklı yaptırım gücü olduğunu ve söylenilenlerin yapılmaması durumunda cezayı meşru gördüklerini bulmuştur. 6AÖ3'ün yetişkinlerin gücüne ve ceza sistemine ilişkin benzer ifadeleri bulunmuştur. Üyenin, sistem içerisinde mutlu ve tatminkar olduğunu ifade etmesi onun başka türde bir okul fikrini düşünmesini ve hayal kurmasını engellemektedir. Nitekim Nussbaum (2000) uyarlanmış tercihlerle *adaptive preferences* adil olmayan sosyal koşulların bireyin seçimleri üzerindeki etkisinden

bahsetmektedir. Bireyin sahip olduğu koşulları kabullenmesi ve farklı seçeneklerinin olmadığına inanması, mevut durumundan mutlu olmasına yol açabilmektedir.

Üyelerin eylemlerinden elde edilen temalarda, Nussbaum (2002)'un listelemiş olduğu yetkinliklerden; *'bağlanma'* temasıyla güven duymak, aidiyet kurmak ve otoritenin silikleşmesi, *'hayal gücü, duygular ve düşünceler'* temasıyla düşüncelerini ifade etmek ve *'pratik akıl'* temasıyla eleştirel bakış açısı kazanmak ve fikirlerinin ciddiye alınması ortaya çıkmıştır. Devine (2002) bahsettiği yetişkin-çocuk ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde 'ifade *voice*, aidiyet *belonging* ve katılım *participation'* kavramlarına vurgu yapmıştır. Bu bağlamda, çocuklar kendilerini ilgilendiren konularda anlamlı bir şekilde eyleme geçme ve seslerini duyurma yetkinliklerine sahip bireyler olarak tanımlanmış, güçlendirilmiş ve böylece gruba aidiyet duymalarının desteklendiği düşünülmektedir.

Kendilerine güvenen ve inanan üyeler, bu çalışmada sıraladıkları önerilerden ısrarla öğretmenlerin haberdar olmalarını istemişlerdir. Ancak önerilerin kendilerinden geldiğinin bilinmesinden çekinmişlerdir. Üyelerin çalışma başındaki utangaçlıklarının ve güvensiz olmaları çalışma süresi içerisinde silikleşmesine rağmen üyeler, çalışmanın sonunda öğretmenlere sunum yapma hususunda çekingen davranmışlardır. Bu durum, araştırmacıyla aralarında çalışmanın başında konumlandırdıkları otorite ilişkisinin, araştırmacının yaratmış olduğu kapsayıcı ortamda silikleştiğini gösteriyor olsa da; kendi öğretmenlerine karşı geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisinden kaynaklı olarak yaptıkları çalışmanın bulgularını sunma cesaretini gösteremediklerine işaret edebilir.

Üyelerin araştırma süresinde kazandıkları özgüvenleri, hak savunuculukları ve grup içerisinde birbirlerini desteklemeleri bulgularda ortaya çıkmıştır. Üyeler, kedileri ile ilgili uygulamalar hakkında öneriler listelemişlerdir. Fielding (2004), etkili bir okul yaratmak için çocukların aktif katılımının, yetişkinlerin yürüttükleri çalışmalardan daha başarılı ve sürdürülebilir olduğunu ifade etmektedir. Nitekim sürece aktif katılım göstermelerini sağlamak için üyeleri güçlendirmek, bilgi beceri kazanımlarını desteklemek, demokratik ve adil bir ortam yaratmak, her bir öğrencinin kendini ifade etmesi için mekan, imkan ve zaman sağlamak kapsayıcı eğitime hizmet etmektedir. Çocukları kendileriyle ilgili karar süreçleri bağlamında bilimsel araştırmalarda, okul ortamlarında ve topluluk katılımlarında aktif araştırmacı olmalarını teşvik etmek

kaçınılmaz görülmektedir (Kellett, 2003; Tisdall ve Davis, 2004; Kellet, 2005b; Frost 2007).

Araştırmacının eylemleri

Çocukların sosyal aktif vatandaş olduklarının kabulü ve bunun bilimsel araştırmada geçerli olmasıyla, çocukların araştırma sürecindeki rollerinin değişmesinin kaçınılmaz olduğu vurgulanmaktadır (James, Jenks ve Prout, 1998). Çocukları bir kurumun ya da ailenin parçası olarak gören anlayışın reddiyle kendi haklarının savunucuları ve karar verme sürecinin aktif katılımcıları olarak gören paradigma (Lundy, 2007) bağlamında, bu çalışmada çocuklar, özne olarak ve haklarının savunucuları olarak hem aktif katılımcı hem de yürütücü rolleri almışlardır (Kirby vd., 2003; Sinclair, 2004; Mutch, 2017).

Hiyerarşinin olmadığı bir eğitim ortamında; öğrenme motivasyonunun arttığı, öğrencinin güçlendiği, özne olarak fikirlerini ifade ettiği ve anlamlı katılım gösterdiği bulunmuştur. Kapsayıcı yaklaşım benimseyen araştırmacının, katılımcıları ve kendini birbirinden kopuk olarak görmemesi ve sürekli katılımcılarla aynı gemide olduklarını vurguladığı dikkat çekmiştir. Nitekim katılımın sadece katılımcılarla ilgili bir süreç olmadığı, hem katılımcıların hem de kolaylaştırıcının giderek artan bir şekilde süreç içerisinde 'biz' diyerek ortak paydaş olmaları, bağımsız ancak birlikte iş birliğinde her bir öznenin var olması gerektiği vurgulanmıştır (Mannioun, 2009). Bu sürecin diyalog ve ilişkisel temelli gelişmekte olduğu ifade edilmiştir (Percy-smith, 2006).

Araştırmacı, üyelere belirli becerileri kazandırmayı hedeflemiştir. Ancak bunu geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisindeki öğretmenin anlatıcı ve sunan, öğrencinin dinleyen ve pasif olduğu rollerini bırakarak birlikte öğrenme temelinde üyelerin merak etmelerini, soru sormalarını, yorum yapmalarını, eleştirel düşünmelerini teşvik ederken birlikte keşfetme süreciyle katılımlı bir ortamda gerçekleştirmişlerdir. Çocukların bu bağlamda katılım gösterdiği bu çalışmada, çocukların tercihlerinin analizleriyle listelenmiş bir dizi yetkinlikler, benzer çalışmaların bulgularında da ortaya çıkmıştır (Biggeri vd., 2006; Biggeri ve Libanora, 2011). Araştırmacı, çocukların vurguladığı yetkinlikler bağlamında süreci takip etmiş ve birlikte öğrenme yolculuğuna devam etmiştir.

Araştırmacının; yansıtıcı olması, günlük kullanarak her gün etkileşimde olduğu süreci düşünmesi, üyelerle paylaşması ve tez izleme değerlendirme ekiplerine danışması ve nihai olarak ÇDG üyeleriyle müzakere yapması aşağıda sıralanan üç önemli noktada etkili olmuştur: (1) ÇDG üyelerinin kendilerinin çocuk olduğu ve dolayısıyla yetişkinlerin onların fikirlerine ihtiyacı olmadıkları inanışı değişmiştir; (2) Üyelerin çalışmada özgüvenli bir şekilde veri tekniklerini belirlemeleriyle veri toplama sürecinde bağımsız araştırmacı olmaları sağlanmıştır; (3) Üyelerin araştırmacıya karşı duydukları otorite figürünün yok olmasına katkı sunmuştur.

Araştırmacının, tartışılan mevzulara sadece derinlik ve bağlam kazandırmak adına bir danışman olarak hareket etmesi (Betty, 2013) ve geleneksel manada öğretmen rolünü kenara bırakarak öğrenme sürecini üyelerle yaşaması (Gould, 2012) sayesinde otorite figürü silikleşmiş ve ortak öğrenme gerçekleşmiştir.

Araştırmacı, üyelerin deneyimlerini ders süresinde paylaşmaları hususunda özgür bir ortam sunmuştur. Araştırmacının çeşitliliğe duyduğu saygı, yargısız dinleme ve öğrencilerin deneyimlerini kendi yaşamından örneklerle bağdaştırması bu süreci kolaylaştırmıştır. Aksi takdirde, Gould'un da (2012) belirttiği gibi birlikte öğrenme sürecinin ortakları olan öğrencileri yabancılaştırma durumu ortaya çıkabileceğinden araştırmacı ortak yaşam örnekleri sunarak ortak paylaşımlarda bulunmuştur. Kim'in (2016, s. 238) ifadesinde *'çocukların araştırmaya katılımının ve araştırma yoluyla elde edilecek faydaların, büyük ölçüde yetişkinlerin ne kadar kapsayıcı olduklarına ve çocuklar üzerindeki kendi etkileri hakkındaki yansıtmalarına'* bağladığı hususa araştırmacının dikkat ettiği söylenebilir. Araştırmacı, her oturum ardından saha notlarını ve günlükleri inceleyerek üyeleri daha iyi tanımaya çalışmış ve yanıtlayıcı ortam çabasında olmuştur. Bu süreçte, üyelerin araştırmacıyı bir otorite olarak kabul etmelerini değiştirmek kolay olmamıştır. Ancak, araştırmacının; üyelerle ortak deneyimlere odaklanması, her bir düşünceye saygı duyması, üyelerin duygu ve düşüncelerine yanıtlayıcı olması, her fırsatta motivasyonlarını arttırmak adına üyeleri cesaretlendirmesi, üyelere imkan, zaman ve mekan sunması; nihai olarak üyelerin araştırmayı sahiplenmelerini ve araştırmacıyı ortak olarak görmelerini sağlamıştır.

Yetişkin araştırmacıyla çocukların katılım gösterdiği çalışmalardaki müzakerelerin temeli, çocukların ve araştırmacının arasındaki diyaloğa dayandırılmaktadır. Bu diyalog, araştırmanın amaçlarını oluşturmasından başlayarak,

çocukların ve araştırmacının rol ve sorumluklarının tanımlanması ve izleyen süreçte sürekli gelişmesiyle ilerlemektedir. Araştırma sürecinde; çocuklara ulaşmak, araştırmaya katılım hususunda özgür olduklarının ve herhangi bir aşamada bırakabileceklerinin bilgisini vermek önemlidir (Christensen ve Prout, 2002; Moss, 2006). Ayrıca, çocukların süreç içerisinde 'iletişim kültürlerine' dikkat ederek, çocukların sosyal etkileşim anlayışlarına özen gösterilmiş ve araştırmacı yöntem, teknik ve kullandığı araçlarda uyarlamalar yaparak iletişim alanını ve kapsayıcı ortam anlayışını pekiştirmiştir (Christensen ve James, 2017). Nitekim Christensen ve Prout (2002), çocuklarla yapılan araştırmalarda; izleme, dinleme, yansıtma ve sohbet etmeyle çocukların dünyasına dahil olma girişimlerinden bahsetmiştir. Bu bağlamda; rol oynama, oyun oynama, elmas sıralama, fotoğraf çekimi gibi katılımlı teknikler bu çalışmada tercih edilmiştir (Bucknall, 2010; Mutch, 2017; Withers ve Dahal, 2015).

Katılımlı araştırmalarda birçok farklı teknik ve yöntemin kullanıldığını ve hangisinin ne zaman nasıl kullanılacağının topluluğu oluşturan üyelerin yetkinliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği belirtmektedir (O'Kane, 2000, s. 136). Nitekim araştırmacının grubun çeşitliliğini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlayacak farklı türde veri teknikleri belirlediği ve süreç içerisinde değerlendirme ekipleriyle düzenlemeler yaptığı bulunmuştur. Örneğin, düşüncelerini sözlü ifade edemeyen üyelerin yanı sıra tüm grubun katılımını sağlamak amacıyla elmas sıralama etkinliğinin, çizim ve fotoğrafların kullanılmasının teşvik edilmesi üyelerin kendilerini ifade etme yollarını keşfetme sürecinde ortaya çıkmıştır.

4.1.2. Öğretmenlerin görüşlerinin alanyazınla tartışılması

Öğretmenlerin teori bağlamında sundukları bilgilerle kendi uygulamaları arasında farklılıkların olduğu bulgularda ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, kapsayıcı eğitime ve çocukların katılımına ilişkin çocuk merkezli düşündükleri ancak kendi uygulamalarında sistem, okul kültürü, disiplin gibi nedenlerle yetişkin merkezli uygulamaların olduğu dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, öğretmen görüşlerinin tartışması sıralanan başlıklarda yapılmıştır.

Öğretmenlerin gözünden kapsayıcılık

Öğretmeler, genellikle kapsayıcılık tanımlarında ayrım yapmadan bütün öğrencileri kapsayan ifadeler kullanmalarına rağmen sınıflarında çeşitliliğin kabulü ve

çeşitliliği olan bir öğrenme ortamında pedagojilerine ilişkin örneklerde geleneksel yöntemleri kullandıklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

Bazı öğretmenlerin ise hem düşüncede hem de uygulamada medikal temelli yaklaşımı benimseyerek öğrencileri kategorize ettikleri bulunmuştur (Aiscow, 2007). Öğretmenlerin görüşlerinden anlaşıldığı üzere, kapsayıcı eğitimi bütün öğrencileri kapsadığından bahsetseler de sınıflandırdıkları bazı engel gruplarındaki öğrencilerin ancak özel eğitim okullarından istifade etmelerinin faydalı olacağından bahsetmişlerdir (Kayabaşı, 2020). Dolayısıyla kapsayıcı eğitime dahil edilecek engel grupları arasında da ayrım gözettikleri bulunmuştur (Rakap ve Kaczmarek, 2010).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin teorik tanım ve uygulamalardaki ifadelerinde görülen karışıklığın sebebinin yasa ve yönetmeliklerdeki kapsayıcı eğitime ilişkin tanı alan öğrencilerin genel eğitim okullarında ve/veya en az kısıtlanmış ortamda eğitim almasına ilişkin iş ve işleyiş olduğu düşünülmektedir (Durak ve Erkılıç, 2012). MEB (2018) yönetmeliğinde mevcut tanılama ve yerleştirme işlemlerinin medikal model bağlamında gerçekleştiği ve kapsayıcı eğitime uzak uygulamaların olduğu bilinmektedir (tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ve yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme).

Öğretmenler, çeşitliliği olan bir ortamda yanıtlayıcı olma çabalarının olamamasını; üniversitede bu yönde bir eğitim almadıklarından, zamanlarının olmadığından, müfredatın yoğun olmasından, sınav sisteminin baskısından, akademik kaygılardan, meslektaşlar arası iş birliği eksikliğinden ve aile desteğinin eksikliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu sebeplerden dolayı tek başlarına kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratma çabalarının mümkün olmadığını ifade etmeleri, alanyazında ortaya konulan öğretmen problemleriyle benzerlik göstermektedir (Avradimis ve Norwich, 2010). Forlin, Keen ve Barrett (2008), öğretmenlerin yaşadığı bu gerilimi iki temel konuyla açıklamıştır; birincisi, üniversite eğitiminin yetersiz olması, ikincisi ise özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciye odaklanmanın diğer öğrencilerle ilgilenmelerine engel olmasıdır.

Kapsayıcı eğitim ve pedagojiyle ilgili alanyazındaki karmaşıklık, öğretmenlerin ifadelerinde de ortaya çıkmaktadır. Nitekim bazı öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime yeterince zaman ayıramadıklarını veya bir öğrenciye odaklandıkları için diğer

öğrencilere yeterli zamanı ayıramadıklarını belirtmeleri ve bazı öğrencilerin genel eğitimde yapabildiğine kanat getirip bazılarının özel eğitim okullarında devam etmesi gerektiğini düşünmelerinin kapsayıcılık kavramının anlaşılamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin gözünden çocuk haklarının önemi

Öğretmenlerin okulda kendi haklarının da olmadığını, dolayısıyla öğrencilerin haklarının da olmadığını ifade etmişlerdir. Yetişkin olmanın önemini sıklıkla vurgulayan öğretmenlerin, çocukların hakları konusunda kalıplaşmış veya geleneksel bir bakış açısına sahip oldukları düşünülmektedir. Ancak bazı öğretmenler, çocuk haklarıyla ilgili uluslararası sözleşmeler ve anayasal haklardan bahsederken *'insanın ne hakkı varsa çocuğunda o hakkı var'* ifadesini kullanmışlardır. Çocukların haklarının, yetişkinin verdiği haklar olarak ele alınmasına yönelik eleştirel bakış açısı sunulması ve çocuk haklarının çocuklarla birlikte listelenmesine ilişkin öneriler sunulması öğretmenlerin hak temelli bakış açısına sahip olduğunu düşündürmektedir. Ancak uygulamalara gelindiğinde; çocuk haklarının okul ortamındaki uygulamalarda yani pratikte rahatsızlık yarattığı, yetişkin otoritesini sarstığı, okul disiplinine uymadığı, öğrencilerin saygı bağlamında sınırları bilmedikleri ve çocukların 'öğrenci' olduklarının unutulmaması gerektiği gibi söylemleri dikkat çekmektedir.

Çocuk haklarının söylem olarak önemsendiğini ancak uygulama pratiklerinde çocukların temel hakkı olan kendileriyle ilgili karar süreçlerine katılım haklarının olmadığı anlaşılmaktadır. Çocukların karar alma süreçlerine katılma hakkının güvence altına alınmasına rağmen, bu hak uygulamada genellikle gözetilmemektedir (Atwool, 2006; Laundy, 2007; Viviers ve Lombard, 2013).

Öğretmenlerin gözünden çocuk katılımının önündeki engeller

Öğretmenler, çocuk katılımındaki engellerden bahsederken kendilerinin de katılım ve karar verme süreçlerinde aktif rol oynamadıklarını ifade etmişlerdir. Becker'in (1953, s. 133) bahsettiği bir öğretmenin *'Müdür, okulda en üstün otorite olarak kabul edilir: Sonuçta, o müdür, o patron, ne derse o olur… onun emirlerine uymamız gerekiyor.'* ifadesinde benzer bir endişe görülmektedir.

Öğretmenler, çocukların sıklıkla 'çocuk olduğunu' vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, çocuk katılımının önündeki engeller olarak; çocukların yeterince

bilemeyecekleri, akıllarının yetmeyeceği ve yetişkinlerin daha iyi bildiği gibi nedenler söyledikleri bulunmuştur.

Çocukların katılımlarının önündeki engellerin aşılması için hak temelli bakış açısıyla çocuk meclislerinin kurulması, onlara daha fazla soru sorulması gibi öneriler sunan bazı öğretmenler, çocuklara kendileri ile ilgili konular hakkında yetki verilmesi fikrine yaklaşmamaktadırlar. Alanyazında, çocukların katılımlarının önündeki engelleri sıralayan çalışmalarda da yetişkinlerin benzer kaygılarının olduğu bulunmuştur (Kellet, 2005a).

Öğretmenlerin ÇDG üyelerinin önerilerine bakış açısı

Öğretmenlerin, çoğunlukla öğrencilerin önerilerine katıldıkları ve kendilerinin de taleplerinin aynı yönde olduğunu ifade etmelerin rağmen, uygulama ve pratikte kendi ellerinde olmayan sınırlılıklar yaşadıklarına dair ifadeleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okula aidiyet hissetmemeleri, aynı okulda uzun yıllar çalışmış olmanın getirdiği mesleki tükenmişlik gibi nedenlerle çocuklara katılım hakkı sunmak ve kapsayıcı eğitime ilişkin mücadele etmek için motivasyonlarının olmadıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilerin fiziksel şartlara vurgu yapmasına imkanların yetersizliğine dikkat çektikleri ve imkansızı istediklerini belirttikleri bulunmuştur. Flutter (2006), öğrencilerin fiziksel koşullara ilişkin beklentilerinin genellikle saygı ile ilgili daha derin sorunlarla ilişkili olduğunu belitmiş; öğrencilerin okulda önemli olduklarını hissetmelerinin ve okula aidiyet duygusu geliştirmelerinin önemine vurgu yapmıştır.

4.2. Sonuç

Bu çalışmanın giriş bölümünde, özel eğitim gereksinimli ve/veya yetersizlik gibi farklılaşan tanımların kullanımının, kapsayıcı eğitimin ne demek olduğunun anlaşılmasına engel olduğu tartışılmıştır. Bu doğrultuda kapsayıcılık, Yetkinlik Yaklaşımı bağlamında tartışılarak, ideal uygulamalar yerine sürecin nasıl incelenmesi gerektiği alanyazın ışığında sorgulanmış ve çocuk katılımlı metodoloji incelenmiştir.

Kapsayıcılığı ele alırken belirlenen konular çeşitlilik göstereceği için kapsayıcılık söylemi ve uygulama arasındaki karmaşıklık, tek bir çözüm önerisi ile

aydınlanamayacaktır. Kapsayıcılık kavramının kullanımı hem bilimsel araştırmalarda hem de yasa ve yönetmeliklerde hala tıbbi model bağlamında norma uygun olmayan öğrencilerin eğitime katılım süreciyle anılmakta ve genellikle dezavantajlı grupla bağdaştırılmaktadır. Okullarda, öğretmen desteği, ek destek, farklılaştırılmış eğitim gibi söylemlerle yetişkinin karar verdiği ve yetişkinin domine ettiği otoriter uygulamalar söz konusu olmuştur. Bu tür bir anlayış, hem öğretmenleri yalnızlaştırmakta ve onlara büyük bir sorumluluk yüklemekte hem de öğrencileri sürecin dışında bırakmaktadır.

Kapsayıcılığa karşı çıkmanın politik olarak doğru olmadığı, ancak uygulayıcıların söylem ve pratikleri arasında tutarsızlıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum trend olan anlayışın teoride kalmasına ve uygulamaların eski usul devam etmesine sebebiyet vermekte olup öğrencilerin karşılaştığı adaletsizliği gölgelemektedir. Armstrong A., Armstrong D., ve Spandagou (2009, s.5), bu durumu şu şekilde açıklamışlardır: *'Toplumsal politika tarafından kapsayıcılık söylemi domine edilirken birçok birey için dışlanma, gerçekliğini korumakta ve 'kapsayıcılık' panzehri gibi birçok günahı örtmektedir'*. Ancak, kapsayıcılık söylemlerinde ve uygulamalarında değişiklik beklemek, politikaların hala medikal temelli anlayışta olduğu bir sistemde düşündürücüdür ve başka yaklaşımların gereksinimlerini doğurmuştur.

Kapsayıcı eğitim sürecinin muhatabı olan öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ve okulda alınan karar süreçlerine dahil edilmemesi ironik olarak değerlendirilmektedir. Tıpkı çocuğun ifade hakkının temel haklarından biri olması, ancak çocuk hakları sözleşme hükümlerine çocuklar dahil edilmeden karar verilmesi gibi (Laundy, 2007).

Ulusal ve uluslararası yasa ve sözleşmelerin kapsayıcılık odaklı ve çocuğun katılımı üzerine mükemmele yakın bir çerçeve çizmesine rağmen uygulamada tersi bir şekilde çocukların dışlandığı, ayrımcılığa uğradığı ve perçinlenmiş adaletsizliğin devam ettiği tezin giriş bölümünde tartışılmış ve bulgularda üyeler tarafından ifade edilmiştir. Hakların yeterli olmadığı ve farklı yaklaşımların gerekliliği bağlamında Yetkinlik Yaklaşımı felsefesinde çocukların *olmak* ve *yapmak* istedikleri değerlendirilmiş ve bu bağlamda imkanlar sağlanarak güçlenmeleri desteklenmiştir. Çocukların ifade hakkı için gerek duydukları yetkinliklerin sağlanmasıyla kapsayıcı, demokratik ve adaletli bir ortamda katılımlarının mümkün olacağı tartışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yalnız bırakılmaması gerekliliği ve uzmanlarla iş birliğinin yeterli olmadığı tartışılmıştır. Öğrencilere, deneyimlerinin uzmanı olarak, söz hakkı verildiğinde

öğrenme çeşitliliğine yanıt veren bir ortamın sağlanmasının mümkün olabileceği bulunmuştur. Nussabum (2011), her bir birey adına aslında ne olmak ne yapmak ister sorusunu sorarak her birey için adaletin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla, çocuklara onların dünyasıyla ilgili deneyimlerini paylaşmaları için alan açmanın, onların söylediklerini ciddiye almanın ve eyleme geçmenin adaletin gerçekleşmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Özetle, bu çalışmada, araştırmacının ve ÇDG'nin edinmiş olduğu deneyimlerden yola çıkarak uygulamaya dönük öneriler sıralanmıştır. Üyelerin kendileri ile ilgili karar alma süreçlerinde fiziksel katılımın da ötesinde bilfiil söz söyleme, söylediklerinin ciddiye alınması ve eyleme geçilmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda izleyen kısımda kapsayıcı eğitim paydaşlarına ilişkin öneriler sıralanmıştır.

4.3. Öneriler

Bu çalışmada, ÇDG üyeleri bilimsel araştırma yolculuklarında; bilgi, beceri ve deneyim kazanmışlardır. Üyeler akranlarından; ayrımcılığa, dışlanma deneyimlerine ve kapsayıcı çözüme ilişkin bilgi toplamışlardır. Ustalık yolculuklarında, üyeler kendi ayrımcılık ve dışlanma deneyimlerini keşfetmiş ve bu deneyimlere yönelik çözümler geliştirmişlerdir. 6AÖ2'nin sınıfa bir iple gelmesi ve konu anlatım süresince o ipi bağlayıp çözmesi kendine ait eşsiz bir çözümdü. Sürekli hareket halinde olan öğrenciler için konuya odaklanmayı sağlamak amacıyla bir başka öğretmenin sınıfa ip getirmesi bir başka öğrenci için çözüm olmayabilir. Öğrenciler tarafından sunulan önerilerin, bu çalışma kapsamında gerçekleşen ortam ve kişilerin dinamiklerine ilişkin olduğu düşünülmektedir. Ancak bu ortamın ve dinamiğin oluşturulması için öğretmenlerin öğrencilere güvenli bir mekan sağlaması, deneyimlerini paylaşmaları için zaman ve imkan sunması, sınıf ortamında her bir öğrencinin öğrenme çeşitliliğini keşfetmesi için iş birliği yapmaları, kapsayıcılık adına bir çözüm olabilir.

Ayrıca, kapsayıcı uygulamalar için bir reçete gibi 'kurallar kitabının' dayatılmasının, gerçek anlamda kapsayıcılığı engelleyeceği ifade edilmiştir (Ainscow, 2020). Bu tip bir el kitabının, başka kültürdeki ve başka okullardaki öğretim dinamiklerinin farklı olmasından dolayı tutarlı olmayacağı düşünülmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitim, okuldaki her bir öğrencinin özelliklerinin göz önünde bulundurularak oluşturulan yanıtlayıcı bir süreçtir. Bu okuldaki öğrencilerin dinamikleri için elde edilen

uygulama ve sürece ilişkin bilgi, diğer bir okulda benzer ya da aynı olacağının garantisini vermemektedir.

Taşımalı olduğu için dışlanmış üyenin okula aidiyet duyması adına, akran ilişkisinin önemine vurgu yapılmıştır. Akran etkileşiminin arttırılması için üyenin kendi köyünden, hayvanlardan ve okul dışı yaşamında bahsedeceği bir gösteri/sunum/ paylaşım yapması önerisi sunulmuştur. Okuldaki öğrencilere birbirilerini tanıma fırsatı sunulduğunda, ortak yaşamlarının olduğunun farkına varabileceklerine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda, okul dışında ortak paylaşımlarına odaklanılması, dışlanan ve ayrımcılığa uğrayan öğrenci için kapsayıcı ortam yaratılma çabasına katkı sağlamıştır. Yine benzer şekilde, okul dışı yaşamlarında bahçe işiyle uğraşan üyelerin bu günlük yaşantılarının okula dahil edilme önerisi eşsiz bir öneridir. Okulun köy okulu olmasını fırsat bilerek, günlük yaşamlarında bahçeyle uğraşmalarını derslerle ilişkilendirilmesini veya okul bahçesinde benzer faaliyetlerin yapılmasını önermişlerdir. Görüldüğü üzere spesifik olarak sunulan öneriler, öğrencilerin kendi yaşam ve deneyimlerinden üretilmiştir. Bu noktada araştırmacıların, öğretmenlerin, kanun yapıcıların ve eğitimle ilgili diğer tüm paydaşların bu çalışmadan üretilen önerileri dikkate almalarından ziyade öğrencilerin bu önerileri üretme süreçlerini dikkate almaları önerilmektedir. Bu bağlamda farklı paydaşlara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Kapsayıcı eğitimde tam katılımı desteklemek adına öğretmenlere;

- Öğrencilerle diyalog kurarak öğrenme sürecinin birlikte keşfedilmesi,
- Öğrencilere kendi deneyimlerini keşfetmeleri için; demokratik, kapsayıcı ve özgür bir ortamda özne olmalarını desteklemeleri,

önerilmektedir. Bu iki önerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, iş ve işleyişleri sınıf atmosferini yaratan öğrenci ve öğretmen dinamiği bağlamında çeşitlilik gösterebilir.

Kapsayıcı eğitime ilişkin başarısız ve adaletsiz uygulamaların önlenmesi için Milli Eğitim Bakanlığına;

- Eğitimdeki tüm paydaşların kapsayıcılık adına yaratılacak ortam için alınan kararlarda konunun öznesi olan öğrencileri sürece davet etmesi ve bu bağlamda öğrenci konseylerinin kurulmasının teşvik edilmesi,

- Öğrenci konseyleri aracılığıyla çocukların düşüncelerini ifade edebilecek mekanın sağlanması ve söylediklerinin ciddiye alınması,
- Yasa ve yönetmeliklerde öğrencilerin farklılıklarının çeşitlilik olarak görülmesine ilişkin düzenlemeler yapılması ve böyle ayrımcılık yaratan ifadelerin engellenmiş olması,

önerilmektedir. Eğitime ilişkin yasa ve yönetmeliklerde öğrencilerin farklılıklarının çeşitlilik olarak görülmesine ilişkin düzenlemeler yapılmadan mevcut sistemde öğretmenlerin medikal temelli bakış açısının değişmesinin ve kapsayıcı pedagoji benimseyerek öğrencilerle iş birliğinde öğrenme çeşitliliğin keşfinin pek mümkün olamayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin her birinin sahip olduğu özelliklerinin bir çeşitlilik olduğunun kabul edilmesi ve kendilerini ilgilendiren karalarda sürece dahil edilmesi, öğrenci konseyleri kurularak öğrencilerin taleplerinin dikkate alınması ve eyleme geçilmesi önerilmektedir.

STK'lara, akademisyenlere ve sosyal adalet sorgulaması yapan sahadaki bütün çalışanlara ve ileriki araştırmalara;

- Çocukların otantik düşüncelerinin ve deneyimlerinin duyulması adına çocukları araştırma sürecine tam katılımlarının sağlanması,
- Çocuklardan veri toplama sürecinde katılımlı veri tekniklerinin kullanılması,
- Çocuklar üzerine yapılan araştırmalardan çocuklarla birlikte ve çocukların liderliğinde yapılan araştırmaların arttırılması,

önerilmektedir. Çocuklarla iş birliği halinde, çocuk katılımlı araştırmaların daha çok görünür olması ve yaygınlaşmasına katkı sunmaları önerilmektedir. Çocuk araştırmaları merkezleri kurularak çocuk katılımlı araştırmaların yaygınlaşmasının sağlanacağı düşünülmektedir. Çocuklarla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda elde edilen model yapılacak çalışmalara örnek olması açısından EK6'da sunulmuştur.

4.4. Sonsöz

Bilimsel raporlarda sıklıkla karşımıza çıkan sonsöz *executive summary,* uzun süren araştırmalarda yazarın bakış açısını yansıtmak için kullanılmaktadır. Özellikle nitel çalışmalarda, araştırmacının kendisinin veri toplama aracı olduğu düşünüldüğünde, yapılan doktora tez çalışmalarında sonsöz başlığının dahil edilmesi araştırmacının

kişisel yaşantısıyla harmanlanmış çalışmaya bakış açısını daha anlaşılır kılacağını düşünmekteyim. Nitekim tez danışmanımın önerisiyle sonsöz yazma fırsatı bulduğum için şanslı bir araştırmacı olarak, bu başlık altında katılımcısı olduğum bu çalışmada yoğun bir şekilde sahada bulunmuş veri toplarken bilfiil katılımcısı olan çocuklarla duygu ve düşünce paylaşımlarımı yansıtmış bulunmaktayım. Tezin bulgular bölümünde, araştırmacı günlüğüne sıklıkla referans vermeme ve özdeğerlendirme kısmında eleştirel ve yansıtma yapmama rağmen araştırma sürecinde yaşadığım sıkıntıları birincil şahıs diliyle bu bölümde paylaşıyor olmak Türkiye'de ilk defa gerçekleşen ve çocukların araştırmacı olduğu bu çalışmayı daha anlaşılır kılacağını düşünmekteyim.

Araştırmayı planlamak için iki yıl yoğun çalışmalar yapmış, jüri üyelerini çalışmayı yürütebileceğime inandırmak için büyük çaba göstermiş olmam, benim de çalışmayı daha detaylandırmamı ve kendimi geliştirmemi sağladı. Çalışma konusunun başlangıçta kadınların yaşadığı toplumsal cinsiyet temelindeki ayrımcılığa odaklanma hikayesi, nihayetinde ayrımcılık ve dışlanmayı geniş bir şemsiye altında ele alarak kapsayıcı eğitimde tam katılımın çocuklarla birlikte keşfedilmesi sürecini incelenmeye doğru değişim gösterdi. Bu süreç, ikinci tez danışmanımın desteğiyle gelişti. Konu ayrımcılık ve dışlanma olunca, bu durumlardan mustarip olanlarla süreci incelemek ve onların seslerini duyurmak adına, biz araştırmacıların yerine veri toplama sürecini çocukların gerçekleştirmesi, onların otantik seslerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı sağladı. Bu bağlamda, yaygın olarak bilinen çocukların çocuk olduğu ve onların bu yetkinlikte veri toplayamayacağı inancı, sıkça karşıma çıkan engellerden biri oldu. Ancak tez danışmanlarımın özgün ve özgür bakış açısı ve bana olan inançları sayesinde, çalışmanın yürütülmesi ve bilimsel olarak raporlanması için yoğun bir alanyazın taraması yaptım. Böylece, dezavantajlı bir okulda ötekileştirilen ve sessizleştirilen çocukların sesi olması adına, onları bilimsel araştırma yapmaya hazırlamak için usta-çırak ilişkisine vurgu yapan eğitimler planlamış olduk. Eğitimlerin planlanmasında yararlandığım kaynakların Türkçe diline çevrilmesi tarafımdan yapıldı. Ancak, salt olan çevirinin çocuklar için anlaşılır olması adına alanda deneyimi olan öğretmenlerle uyarlama çalışmaları yaptım.

Yalnız başladığım bu yolculukta, tez danışmanlarım, jüri üyelerim ve destek ekiplerimle birlikte çocuklar için anlamlı bir çalışmanın hazırlığını tamamladıktan

sonra, okuldaki öğretmenlerle tanışma yolculuğumda da zorluklar yaşadım. Öğretmenlerin üniversiteden gelen bir araştırmacıya karşı oldukça yardım sever ve kucaklayıcı davranmaları, yaşadığım en büyük kolaylık olmasına rağmen, çocukların veri toplayacağına inançlarının olmaması, ilk başta beni hayal kırıklığına uğrattı.

Bir öğretmenin, *'...hocam, bizim öğretmenler bilimsel araştırma yapmayı bilmiyor; çocuklar bunu nasıl yapacak'* demesi üzerine, bu çalışmada destek üç ekibinde yer alan ve her zaman destek sunan diğer bir öğretmenin, '*…hocam, biz çabalarsak olur'* ifadesi, umut ışığım oldu. Çocuklarla tanıştığımda da benzer tepkilerle karşılaştım; '*…hoca, bu dediğin zor biz yapamayız'* ifadeleri, belki de benim çalışmaya daha fazla gayret göstermemi sağladı. Onların '*yapamayız'* demesine rağmen, benim onlara inancımı kaybetmememem, çocuklarla aramdaki ilişkiyi olumlu yönde etkiledi. Bu güçlü inancıma birlikte sahip çıkmamız çocuklarla ilk toplantılarımızda aramızda hissettiğim duvarın yıkılmasını sağladı. Çocukların kendilerini kusurlu görüp benim düzeltmem için görevlendirildiğime inanmaları zamanla ortadan kayboldu. Artık engellerimi aştığımı ve zorluklarımın sonuna geldiğimi çocukların özgürleşmesiyle anladım. Onlar araştırma sürecinde kendilerine ne kadar çok güvendilerse, ben de o kadar az engelle karşılaştım. Çocuklar, kendi yaşadıkları zorlukları ifade edip kendi çözüm önerilerini sundukları eğitim aşamasında, beklemediğim bulgular elde ettim. Bu araştırmada, çocukların yaşadıkları deneyimleri paylaşıp kapsayıcı çözüm önerilerini izlemeyi amaçlarken, onların araştırma sürecinde de yaşadıkları zorlukları keşfedip çözüm sunmalarına şahit oldum. Bulgular bölümünde ve tartışmada sıklıkla bahsettiğim, bir üyenin odaklanması için elinde bir şeyle meşgul olma ihtiyacını keşfetmesi ve toplantılarımıza iple gelmesi, ne kadar güçlü olduklarını gösteren bir bulguydu. Çocuklara kendilerini ifade etmeleri için mekan sağlanması, yaşadıkları deneyimlerin uzmanı olarak duygularını keşfetmeleri için imkan sunulması ve zaman verilmesi onların kendi çözümlerini üretmeleri için yeterli olduğunu deneyimledim.

Çocukların güçlenmesi ve özne olması için planlanan araştırma sürecinden elde edilen verilerin raporlandığı bu çalışmanın, çocukların karar verici olarak bilfiil aktif olmasını sağlayan diyalog temelli yeni bir anlayışın kazandırılması adına alanyazına önemli katkı sunacağını düşünüyorum. Yetişkin olarak biz araştırmacıların göremediği, soramadığı ve düşünemediği birçok konu hakkında kendi deneyimlerinin uzmanları

olan çocukların sahaya davet edilmesi ve direksiyonun onlara verilmesi biz yetişkinlere karmaşık gelen olayların çözümlerinin kolaylaştırdığını deneyimlemiş oldum.

Danny DeVito'nun yönetmenliğini gerçekleştirdiği Matilda (1996) filminde geçen Harry Wormwood'un *'Dinle, seni küçük bilmiş: Ben akıllıyım sen aptalsın; Ben büyüğüm sen küçüksün; Ben haklıyım ve sen haksızsın ve bu konu hakkında yapabileceğin hiçbir şey yok'* ifadeleri çocuklar hakkındaki yaygın düşünceyi özetlemektedir. Stand By Me (1986) filminde ise, on iki yaşındaki dört yakın arkadaşın, mahallede kaybolan bir çocuğun cesedini görmek için ormana yaptıkları yolculuk sırasında; kendilerini, dostluğun anlamını ve doğru olanı savunmanın önemini keşfettikleri görülmektedir. Babasının kendisinden nefret ettiğine inanan Gordie'ye, Chris'in *'o senden nefret etmiyor, sadece seni tanımıyor'* cevabı ve Chris'in başından geçen haksızlıklar için kimsenin onu sorgulamadığını, her şeye Chris olduğu için sorgusuz sualsiz layık görüldüğünü iddia etmesi, çocukları etiketlemenin adaletsizliğini sorgular niteliktedir. Bu durumlar, biz araştırmacıları, çocuklarla birlikte bu anlayışı değiştirmek onları daha iyi tanımak için acil eyleme geçmeye davet etmektedir.

KAYNAKÇA

Alderson, P. (2000). Children as researchers*:* the effects of participation rights on research methodology. P. Christensen and A. James (Editörler), *Research With Children: Perspectives and Practices first edition,* içinde (s. 241-258) London: Falmer Press.

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(19), 74-97.

Armstrong, A., Armstrong, D. and Spandagou, I. (2009). *Inclusive education: International policy & practice*. London: Sage Publication.

Armstrong, D., Armstrong, A. and Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(1), 29-39.

Armstrong, F., and Moore, M. (2004). Action research: Developing inclusive practice and transforming cultures. F. Armstrong and M. Moore (Editörler), *Action research for inclusive education* içinde (s. 1-16) London: Routledge.

Atweh, B., Christensen, C., and Dornan, L. (1998). Students as action researchers: Partnerships for social justice. B. Atweh, S. Kemmis and P. Weeks (Editörler), *Action research in practice Partnership for social justice in education* içinde (s. 114-138). Oxford: Routledge.

Atweh, B., and Burton, L. (1995). Students as researchers: Rationale and critique. *British Educational Research Journal*, *21*(5), 561-575.

Atwool, N. (2006). Participation in decision-making: The experience of New Zealand children in care. *Child Care in Practice*, *12*(3), 259-267.

Avramidis, E., and Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129-147.

Becker, H. S. (1953). The teacher in the authority system of the public school. *The Journal of Educational Sociology*, *27*(3), 128-141.

Bergmark, U. and Westman, S. (2018). Student participation within teacher education: Emphasising democratic values, engagement and learning for a future profession. *Higher Education Research & Development*, *37*(7), 1352-1365.

Bessant, J. (2013). A dangerous idea? Freedom, children and the capability approach to education. *Critical Studies in Education*, *55*(2), 138-153.

Biggeri, M. and Libanora, R. (2011). From valuing to evaluating: Tools and provedures to operationalize the Capability Approach. M. Biggeri, J. Ballet and F. Comim (Editörler), *Children and the capability approach* içinde (s. 79-106) London: Palgrave Macmillan.

Biggeri, M., Libanora, R., Mariani, S. and Menchini, L. (2006). Children conceptualizing their capabilities: Results of a survey conducted during the first children's world congress on child labour. *Journal of Human Development., 7*(1), 59-83.

Black-Hawkins, K. (2014). Researching inclusive classroom practices: The framework for participation. *The SAGE handbook of special education*, *1*, 389-404.

Booth, T. and Ainscow, M (2002) *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools.* London: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Boyden, J., and Ennew, J. (1997). *Children in focus, a manual for participatory research with children*. Stockholm: Rädda Barnen.

Bradbury-Jones, C., Isham, L., and Taylor, J. (2018). The complexities and contradictions in participatory research with vulnerable children and young people: A qualitative systematic review. *Social Science & Medicine*, *215*, 80-91.

Bragg, S. (2007) "Student voice" and governmentality: The production of enterprising subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *28*(3), 343–358.

Brown, K. (2009). *Classroom starters and plenaries: Creative ideas for use across the curriculum, continuum*. London: A&C Black.

Bucknall, S. M. (2010). Children as researchers: Exploring issues and barriers in English primary schools. Yayımlanmamış Doktora Tezi. UK: The Open University

Burton, D., Smith, M., Woods, K. and Wilkinson, E. (2010). Working with teachers to promote children's participation through pupil-led research. *Educational Psychology in Practice*, *26*(2), 91-104.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Cairns, L., and Brannen, M. (2005). Promoting the human rights of children and young people: The 'investing in children'experience. *Adoption & Fostering*, *29*(1), 78-87.

Campbell, E., Skovdal, M., and Campbell, C. (2013). Ethiopian students' relationship with their environment: Implications for environmental and climate adaptation programmes. *Children's Geographies*, *11*(4), 436–460.

Chrifou, R., Anselma, M., Christens, B. D., Israel, B. A., Jurkowski, J. M., Perkins, D. D., and Altenburg, T. M. (2024). Actualizing child and adolescent empowerment in participatory action research for health promotion: A six-element framework. *International Journal of Adolescence and Youth*, *29*(1), 1-20.

Christensen, P., and James, A. (2017). Introduction: Researching children and childhood: cultures of communication. P. Christensen and A. James, (Editörler). *Research with children perspectives and practices* (3rd ed.) içinde (s. 1-10). London: Routledge.

Christensen, P., and Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, *9*(4), 477-497.

Clark, A. and Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach.* London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

Clark, A., McQuail, S. and Moss, P. (2003) *Exploring the field of listening to and consulting with young children* (Araştırma Raporu 445), London: Department for Education and Skills.

Clark, A., and Statham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, *29*(1), 45-56.

Clark, J. (2004). Participatory research with children and young people: Philosophy, possibilities and perils. *Action Research Expeditions*, *4*(11), 1-18.

Clarke, S. N. (2015). The right to speak. S. N. Clarke, L. B. Resnick, and C. S. C. Asterhan (Editörler), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* içinde (s. 167-180). Washington, DC: American Educational Research Association.

Clarke, S. N., Howley, I., Resnick, L., and Rose, C. P. (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, *10*, 27-39.

Clough, N. and Holden, C. (2002), Education for citizenship: Ideas into action: A practical guide for teachers of pupils aged 7-14. London: Routledge.

Coad J. and Evans, R. (2008). Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process. *Children and Society*, *22*(1), 41–52.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2017). In *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.

Cologon, K., and Lassig, C. (2020). Universal approaches to curriculum, pedagogy and assessment. L. Graham (Editör), *Inclusive education for the 21st century* içinde (s. 179-207). London: Routledge.

Cooper, V. L. (2017). Lost in translation: Exploring childhood identity using photo-elicitation. *Children's Geographies*, *15*(6), 625-637.

Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood* (5th ed.). London: SAGE Publications.

Cox, S., and Robinson-Pant, A. (2008). Power, participation and decision making in the primary classroom: Children as action researchers. *Educational Action Research*, *16*(4), 457-468.

Coyne, I., and Carter, B. (2024). Participatory research in the past, present, future. I. Coyne and B. Carter (Editörler). *Being participatory: Researching with children and young people: Co-constructing knowledge using creative, digital and innovative techniques* içinde (s. 1-14). Cham: Springer.

Creswell, J. W., and Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, *39*(3), 124-130.

Crocker, D. A. (1992). Functioning and capability: the foundations of Sen's and Nussbaum's development ethic. *Political Theory*, *20*(4), 584-612.

Dalkilic, M., and Vadeboncoeur, J. A. (2016). Re-framing inclusive education through the capability approach: An elaboration of the model of relational inclusion. *Global Education Review*, *3*(3), 122-137.

Danforth, S., and Jones, P. (2015). From special education to integration to genuine inclusion. P. Jones and S. Danforth (Editörler), *Foundations of inclusive education research* içinde (s. 1-21). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Ltd.

Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, *9*(3), 303-320.

Dixon, R., and Nussbaum, M. C. (2011). Children's rights and a capabilities approach: The question of special priority. *Cornell Law Review*, *97*, 549-594.

Dockett, S. and Perry, B. (2005) Researching with children: insights from the Starting School Research Project, *Early Child Development and Care*, *175*(6), 507–521.

Durak, S., and Erkılıç, M. (2012). Inclusive education environments from the teachers' perspective: An inquiry in a Turkish primary school. *Children, Youth and Environments*, *22*(1), 304-313.

Durand, T. M., and Lykes, M. B. (2006). Think globally, act locally: A global perspective on mobilizing adults for positive youth development. E. Clary and J. Rhodes (Editörler), *Mobilizing adults for positive youth development: Strategies for closing the gap between beliefs and behaviors* içinde (s. 233-254). Boston, MA: Springer.

Dyson, A. (1991) Rethinking roles, rethinking concepts: Special needs teachers in mainstream schools. *Support for Learning*, *6*(2), 51-60.

Edwards, R., and Alldred, P. (1999). Children and young people's views of social research: The case of research on home-school relations. *Childhood*, *6*(2), 261-281.

Faulkner, K. M. (2009). Presentation and representation: Youth participation in ongoing public decision-making projects. *Childhood*, *16*(1), 89-104.

Feinstein, C., and O'Kane, C. (2008). *A kit of tools for participatory research and evaluation with children, young people and adults: A compilation of tools used during a thematic evaluation and documentation on children's participation in armed conflict, post conflict and peace building*. Oslo: Save the Children Norway.

Fendler, L., and Muzaffar, I. (2008). The history of the bell curve: Sorting and the idea of normal. *Educational Theory*, *58*(1), 63-82.

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, *30*(2), 295-311.

Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, *9*(4), 299-313.

Fielding, M., and McGregor, J. (2005). Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance. *The Annual Meeting of*

the American Educational Research Association (AERA)'da sunulan bildiri. Montreal, Canada: University of Sussex.

Fleming, J. (2011). Young people's involvement in research: Still a long way to go?. *Qualitative Social Work*, *10*(2), 207-223.

Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE Publications.

Florian L. (2007) Reimagining special education. L. Florian (Editör), *The Sage handbook of special education* içinde (s. 7-20). London: SAGE Publications.

Florian, L and Beaton, MC (2018) Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, *22* (8). 870-884.

Florian, L. (2012). Teacher education for inclusion. Forlin, C. (Editör), *Future directions for inclusive teacher education* içinde (s. 212-220). Abingdon, OX: Routledge.

Florian, L., Devecchi, C., and Dee, L. (2008). How can the capability approach contribute to understanding provision for people with learning difficulties?. *Prospero*, *14*(1), 24-33.

Florian, L., and Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 813-828.

Flutter, J. (2006). This place could help you learn: Student participation in creating better school environments. *Educational Review*, *58*(2), 183-193.

Forlin, C., Keen, M., and Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, *55*(3), 251-264.

Frost, R. (2007). Developing the skills of seven-and eight-year-old researchers: A whole class approach. *Educational Action Research*, *15*(3), 441-458.

Gibson, F., Fern, L., Oulton, K., Stegenga, K., and Aldiss, S., (2018) Being Participatory Through Interviews. I. Coyne and B. Carter (Editörler), *Being participatory: Researching with children and young people: Co-constructing knowledge using creative, digital and innovative techniques* içinde (s. 103-127) Cham: Springer.

Gillett-Swan, J., Tancredi, H. and Graham, L. (2020). Putting students at the centre. Graham, L. (Editör) *Inclusive education for the 21st century* içinde (s. 266-295). London: Routledge.

Graham, L., (2020). Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice. London: Routledge.

Grant, J., Nelson, G., and Mitchell, T. (2008). Negotiating the challenges of participatory action research: Relationships, power, participation, change and credibility. Reason, P. and Bardbury, H. (Editörler), *Handbook of action research participative inquiry and practice* içinde (s. 589-607). London: SAGE Publication.

Grant, T. (2017). Participatory research with children and young people: Using visual, creative, diagram, and written techniques. T. Skelton, R. Evans, and L. Holt (Editörler), *Methodological approaches* içinde (s. 261-284). Gateway East, Singapore: Springer

Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Nitel araştırma desenleri* (3. bs.) içinde (s. 1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Editörler), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (s. 2-14). Pegem

Harkin, J., Turner, G. and Dawn, T. (2001). *Teaching young adults: A handbook for teachers in post-compulsory education*. Londan: Routledge.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship.* Florence: UNICEF International Child Development Centre.

Hart, S., Drummond, M.J. and McIntyre D. (2014). Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. L. Florian (Editör), *The SAGE handbook of special education* içinde (s. 407-425). London: Sage Publication.

Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, *13*(1), 69-89.

Hogan, D. (2005). Researching 'the child' in developmental psychology. S. Green and D. Hogan (Editörler), *Researching children's experiences: Approaches and methods* içinde (s. 22-44). London: SAGE Publications.

Holloway, S. L., and Valentine, G. (2000). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, *34*(4), 763-783.

Hopkins, E. (2010). Classroom conditions for effective learning: hearing the voice of Key Stage 3 pupils. *Improving Schools, 13*(1), 39–53.

James, A., Jenks, C., and Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jeager, P. and Zsolnai, J. (2005). Research training program in primary schools of Hungary. Csermely, P., Korcsmáros T. and L.M. Lederman (Editörler), *Science education: Best practices of research training for students under 21* içinde (s. 175-185). Budapest Hungary: IOS Press.

Johnson, P. A. (2019). Eylem araştırması el kitabı [Action research handbook]. (3. bs.). (Trans: Y. Uzuner, M. Özten Anay). Ankara: Anı Publication.

Johnson, V. (2017). Moving beyond voice in children and young people's participation. *Action Research*, *15*(1), 104-124.

Kayabaşı, Z. E. K. (2020). Teachers' opinions on inclusive education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *7*(4), 27-36.

Kellett, M. (2005a). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?. ESRC National Centre for Research Methods. https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf. (Erişim tarihi: 20.06.2024).

Kellett, M (2005b). *How to Develope Children as Researchers: A Step-by-Step Guide to Teaching the Research Process*. London: SAGE Publications.

Kellett, M. (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American Journal of Community Psychology*, *46*, 195-203.

Kellett, M. (2011). Empowering children and young people as researchers: Overcoming barriers and building capacity. *Child Indicators Research*, *4*, 205-219.

Kellett, M. with original research contributions by young people with a learning disability: Allan Aoslin, Ross Baines, Alice Clancy, Lizzie Jewiss-Hayden, Ryan Singh and Josh Strudgwick, M. (2010). WeCan2: Exploring the implications of young people with learning disabilities engaging in their own research. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(1), 31-44.

Kellett, M., Forrest, R., Dent, N., and Ward, S. (2004). 'Just teach us the skills please, we'll do the rest': empowering ten-year-olds as active researchers. *Children & Society*, *18*(5), 329-343.

Kemmis, S., McTaggart, R., and Nixon, R. (2014). Introducing critical participatory action research. Kemmis, S., McTaggart, R., ve Nixon, R. (Editöreler), *The action research planner: Doing critical participatory action research* içinde (s. 1-31) Singapore: Springer.

Kemmis, S. and Wilkinson M. (1998). Participatory action research and the study of practice. B. Atweh, S. Kemmis ve P. Weeks (Editörler), *Action research in practice Partnership for social justice in education* içinde (s. 21-36). Oxford: Routledge.

Kim, C. Y. (2016). Why research 'by'children? Rethinking the assumptions underlying the facilitation of children as researchers. *Children & Society*, *30*(3), 230-240.

Kim, C. Y., Sheehy, K., and Kerawalla, L. (2017). *Developing children as researchers: A practical guide to help children conduct social research*. Oxon: Routledge.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., and Sinclair, R. (2003). Building a culture of participation: *Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. London: National Children's Bureau.

Kuklys, W., and Robeyns, I. (2005). Sen's capability approach to welfare economics. *Amartya Sen's Capability Approach: Theoretical Insights and Empirical Applications* içinde (s. 9-30). Berlin, Heidelberg: Springer.

Langhout, R. D., and Thomas, E. (2010). Imagining participatory action research in collaboration with children: An introduction. *American Journal of Community Psychology*, *46*, 60-66.

Lansdown, G. (2001) *Promoting children's participation in democratic decision*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.

Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.

Lansdown, G., Jimerson, S. R., and Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, *52*(1), 3-12.

Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: Adult status, knowledge, and social position. *Developmental Psychology*, *27*(2), 321-329.

Layard, R. and Dunn, J. (2009) *A good childhood: Searching for values in a competitive age*. London: Penguin Books.

Lee, N. (1998). Towards an immature sociology. *The Sociological Review*, *46*(3), 458-482.

Leitch, R., and Mitchell, S. (2007). Caged birds and cloning machines: how student imagery 'speaks' to us about cultures of schooling and student participation. *Improving Schools*, *10*(1), 53-71.

Lundy, L. (2007). "Voice" ıs not enough: conceptualising article 12 of the united nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, *33*, 927-942.

Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Children's right to participate in collective decision-making. *Childhood, 25*(3), 340-354.

Mannion, G. (2009). After participation: The socio-spatial performance of intergenerational becoming. N. P. Thomas and B. Percy-Smith (Editörler), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from teory and practice* içinde (s. 352-364). London: Routledge.

Marsh, J. and Richards, C. (2013). Children as researcher. Willett, R., Richards, C., Marsh, J., Burn, A. and Bishop, C.J. (Editörler), *Children, media and playground cultures etnographic studies of school playtimes* içinde (s. 51-68). New York: Palgrave Macmillan.

Mason, J. and Danby, S. (2011). Children as experts in their lives: Child inclusive research. *Child Indicators Research*, *4*, 185-189.

Mason, J. and Hood, S. (2011). Exploring issues of children as actors in social research. *Children and Youth Services Review*, *33*(4), 490-495.

Mason, J. ve Urquhart, R. (2001). Developing a model for participation by children in research on decision making. *Children Australia*, *26*(4), 16-21.

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf (Erişim tarihi: 20.06.2024).

Messiou, K. and Ainscow, M. (2021). Inclusive inquiry: An innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *15*(2), 23-37.

Messiou, K. and Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development?. *Teaching and Teacher Education*, *51*, 246-255.

Messiou, K. and Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, *46*(3), 670-687.

Mitra, S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of Disability Policy Studies*, *16*(4), 236-247.

Morgan M., Gibbs S., Maxwell K., and Britten N. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11. *Qualitative Research*, *2*(5), 5–20.

Mukherji, P. and Albon, D. (2022). Research methods in early childhood: An introductory guide third edition. UK: SAGE Publications.

Murray, J. (2019). Hearing young children's voices. *International Journal of Early Years Education*, *27*(1), 1-5.

Murray, J. and Cousens, D. (2019). Primary school children's beliefs associating extra-curricular provision with non-cognitive skills and academic achievement. *Education 3-13*, *48*(1), 37-53.

Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, *23*(4), 287-304.

Norwich, B. (2014). How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *14*(1), 16-21.

Norwich, B. (2022). Research about inclusive education: Are the scope, reach and limits empirical and methodological and/or conceptual and evaluative?. *Frontiers in Education, 7*, 1-9.

Nowell, L., Norris, J., White, D., and Moules, N. (2017), Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*(1), 1-13.

Nussbaum, M. (1995). Human capabilities, female human beings. M. C. Nussbaum and J. Glover (Editörler), *Women, culture and development: A study of human capabilities* içinde (s. 61-104). Oxford: Oxford Academic.

Nussbaum, M. (2008). Human dignity and political entitlements. *Human dignity and bioethics: Essays commissioned by the president's council on bioethics* içinde (s. 351-378.

Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, *7*(3), 385-395.

Nussbaum, M. C. (2007). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2016). Introduction: Aspiration and the capabilities list. *Journal of Human Development and Capabilities*, *17*(3), 301-308.

O'Donnell, H. (2017) *UFA young researchers and evaluators impact report*. Manchester, UK: Children's University Trust.

OECD (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. París: OECD.

O'Kane, C. (2000). The development of participatory techniques facilitating children's views about decisions which affect them. P. Christensen, and A. James (Editörler), *Research with children perspectives and practices* içinde (s. 136-160). London: Routledge Falmer.

Opertti, R., Walker, Z., and Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. L. Florian (Editör), *The SAGE handbook of special education* (revised 2nd ed.) içinde (s. 149-169). London: SAGE.

Öner, G. (2022). Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Ogretimi: Bir Eylem Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özek, Y. B. (2019). Eğitimde eylem araştırmaları: Tarihsel gelişim ve geleceği. A. S. Saracaloğlu ve A. K. Eranıl (Editörler), *Eğitimde eylem araştırmaları* içinde (s. 67-84). Ankara: Nobel.

Percy-Smith, B. (2006). From consultation to social learning in community participation with young people. *Children, Youth and Environments*, *16*(2), 153-179.

Powell, M. A., and Smith, A. B. (2009). Children's participation rights in research. *Childhood*, *16*(1), 124-142.

Preto, I., McCall, M. K., Freitas, M., and Dourado, L. (2016). Participatory mapping of the geography of risk: Risk perceptions of children and adolescents in two Portuguese towns. *Children, Youth and Environments*, *26*(1), 85-110.

Prout, A., and James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood?: Provenance, promise and problems. *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* içinde (s. 6-28). London: Routledge.

Qvortrup J. (1994). Childhood matters: an introduction. J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, and H. Wintersberger (Editörler), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* içinde (s. 1–24). Aldershot: Avebury.

Rakap, S., ve Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European journal of special needs education*, *25*(1), 59-75.

Rautio, P. (2013). Children who carry stones in their pockets: On autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies, 11*(4), 394–408.

Raymond, L. (2001). Student involvement in school improvement: From data source to significant voice. *Forum*, *43*(2), 58-61.

Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press,

Reindal, S. M. (2009). Disability, capability, and special education: Towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, *24*(2), 155-168.

Richards, S., Clark, J., and Boggis, A. (2015). *Ethical research with children: Untold narratives and taboos*. London: Palgrave MacMillan.

Roberts, A., and Nash, J. (2009). Enabling students to participate in school improvement through a Students as Researchers programme. *Improving Schools*, *12*(2), 174-187.

Rockett, M. and Percival, S. (2002), *Thinking for learning*. London: Continuum International Publishing Group.

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press.

Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education?. *Education in the North*, *16*(1), 1-20.

Runswick-Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education?. *British Journal of Special Education*, *38*(3), 112-119.

Sedumedi, S. D. (1997). *Punishment in Schools: Perspectives of parents, teachers and pupils* (Doctoral dissertation, Rhodes University).

Sen, A. (1988). Freedom of choice: concept and content. *European Economic Review*, *32*(2-3), 269-294.

Shier, H. (2012). *What does equality mean for children in relation to adults?. Matagalpa and Belfast: CESESMA and Queen's University*.

Shier, H. (2016). *Children's Rights in School: The perception of children in Nicaragua* (Doctoral dissertation, Queen's University of Belfast. School of Education).

Shyman, E. (2016). The reinforcement of ableism: Normality, the medical model of disability, and humanism in applied behavior analysis and ASD. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *54*(5), 366-376.

Silverman D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook.* London: SAGE Publications.

Sim, J., Saunders, B., Waterfield, J., and Kingstone, T. (2018). Can sample size in qualitative research be determined a priori?. *International Journal of Social Research Methodology*, *21*(5), 619-634.

Sinclair, R. (2004) 'Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable', *Children and Society*, *18*, 106-118.

Skelton, T. (2008). Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies*, *6*(1), 21-36.

Slee, R., and Weiner, G. (2001). Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, *12*(1), 83-98.

Smith E., Gidlow B., and Steel G. (2012) Engaging adolescent participants in academic research: The use of photo-elicitation interviews to evaluate school-based outdoor education. *Qual Research, 12*(4), 367–87.

Spratt, J. and Florian, L. (2015), Inclusive pedagogy: From learning to action: Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, *49*, 89-96.

Stalford, H., and Lundy, L. (2022). Children's rights and research ethics. *The International Journal of Children's Rights, 30*, 891-893.

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçınkaya, G. D., Kart, M., & Dağdelen, S. *(2019).* Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim

programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 177-197.*

Terzi, L. (2004, September). On education as a basic capability. *4th International Conference on the Capability Approach*, Italy: University of Pavia, 2-7.

Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, *39*(3), 443-459.

Thomas, G., and Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.

Thomas, G., Walker, D., and Webb, J. (1997). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.

Thomson, F. (2013). Are methodologies for children keeping them in their place?. L. Van Blerk and M. Kesby (Editörler), *Doing children's geographies: Methodological issues in research with young people* içinde (s. 183-194). London: Routledge.

Thomson, P. (2009). Children and young people: Voices in visual research. P. Thomson (Editör), *Doing visual research with children and young people* içinde (s. 1-20). Oxon: Routledge.

Tisdall, E. K. M. (2012). The challenge and challenging of childhood studies? Learning from disability studies and research with disabled children. *Children & Society*, *26*(3), 181-191.

UNESCO. (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* UNESCO.

UNESCO. (2020). Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students. *Policy Paper, 43*.

UNICEF. (2003). *The state of the world's children 2006: Excluded and invisible*. New York: UNICEF.

Ünal, R., ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, *2*(1), 23-42.

Veala, A. (2005). Creative methodologies in participatory research with children. S. Green and D. Hogan (Editörler), *Researching children's experiences: Approaches and methods* içinde (s. 253-272). London: SAGE Publications.

Viviers, A., and Lombard, A. (2013). The ethics of children's participation: Fundamental to children's rights realization in Africa. *International Social Work*, *56*(1), 7-21.

Walker, M. (2006). Towards a capability based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy, 21*(2), 163-185.

Water, T. (2018). Ethical issues in participatory research with children and young people. I. Coyne, and B. Carter (Editörler), *Being participatory: Researching with children and young people: Co-constructing knowledge using creative, digital and ınnovative techniques* içinde (s. 37-56). Cham: Springer.

Webber, C., Wilkinson, K., Duncan, L. G., and McGeown, S. (2024). Working with a young people's advisory panel to conduct educational research: Young people's perspectives and researcher reflections. *International Journal of Educational Research*, *124*, 1-11.

West, A. (2007). Power relationships and adult resistance to children's participation. *Children Youth and Environments*, *17*(1), 123-135.

Wilkinson, J. (2000). *Children and participation: Research, monitoring and evaluation with children and young people*. Save the Children.

Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal Of Special Needs Education*, *15*(3), 297-304.

Withers, L., and Dahal, N. (2015). After the Earthquake: Nepal's Children Speak Out.

Woodhead, M. (1998). *Children's perspectives on their working lives: A participatory study in Bangladesh, Ethiopia, the Philippines, Guatemala, El Salvador and Nicaragua*. Stockholm: Rädda Barnen.

Woodhead, M., and Faulkner, D. (2008). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. P. Christensen and A. James (Editörler), *Research with children: Perspective and practice* (2nd ed.) içinde (s. 10-39). London: Routledge.

World Vision, (2017). Child-Led Research: An Essential Approach for Ending Vilonce Against Children. https://www.wvi.org/sites/default/files/WV-Child-led-Research-03-03-2017.pdf (Erişim tarihi: 15.05.2024)

Wyness, M. G. (1999). Childhood, agency and education reform. *Childhood*, *6*(3), 353-368.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

EKLER

EK- 1 Görüşme Soruları

a. ÇDG üyeleriyle YYG soruları

1. Çocuk Danış Grubuna katılacaksınız ve veri toplayacaksınız dendiği zaman neler hissetmiştin?
2. Arkadaşlarından veri toplamak sana neler hissettirdi?
3. Çalışma sürecinde neler öğrendin?
4. Çalışma sürecinde karşılaştığın zorluklar nelerdir?
5. Bu çalışma bir kez daha tekrar edilse senin önerilerin nelerdir? Daha başka nasıl yapılabilirdi?

b. Öğretmenlere YYG soruları

1. Kapsayıcı eğitim sizin için ne ifade ediyor?
2. Çocuk hakları denilince aklınıza neler geliyor? Okulunuzda sizce bu haklar nasıl gözetiliyor?
3. Çocukların okulda söz haklarının olması konusunda neler düşünüyorsunuz?
   Çocuklara okulda söz hakkınının verilmesi sizce neden gereklidir?
   Çocuklara okulda söz hakkı nasıl verilmelidir?
4. Sınıf içerisinde arkadaşları tarafından veya öğretmenleri tarafından dışlanan bir öğrenci fark ettiğinizde katılımını arttırmak için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
5. Sınıfta öğrenme çeşitliliği olan öğrencilerin akademik ve sosyal katılımları için neler yapıyorsunuz? Bir örnek verebilir misiniz?
6. Çocuk hakları ve çocukların okulda söz hakları konusunda Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir çalışma grubuna dahil olduğunuzu düşünelim. Komisyon raporunda ne tür düzenlemelerin yapılmasını tavsiye ederdiniz?

c. ÇDG üyeleriyle gerçekleştirilen Yapılandırılmamış Odak Grup Görüşmeleri Soruları

Hayalimdeki Okul (13 Nisan 2023)

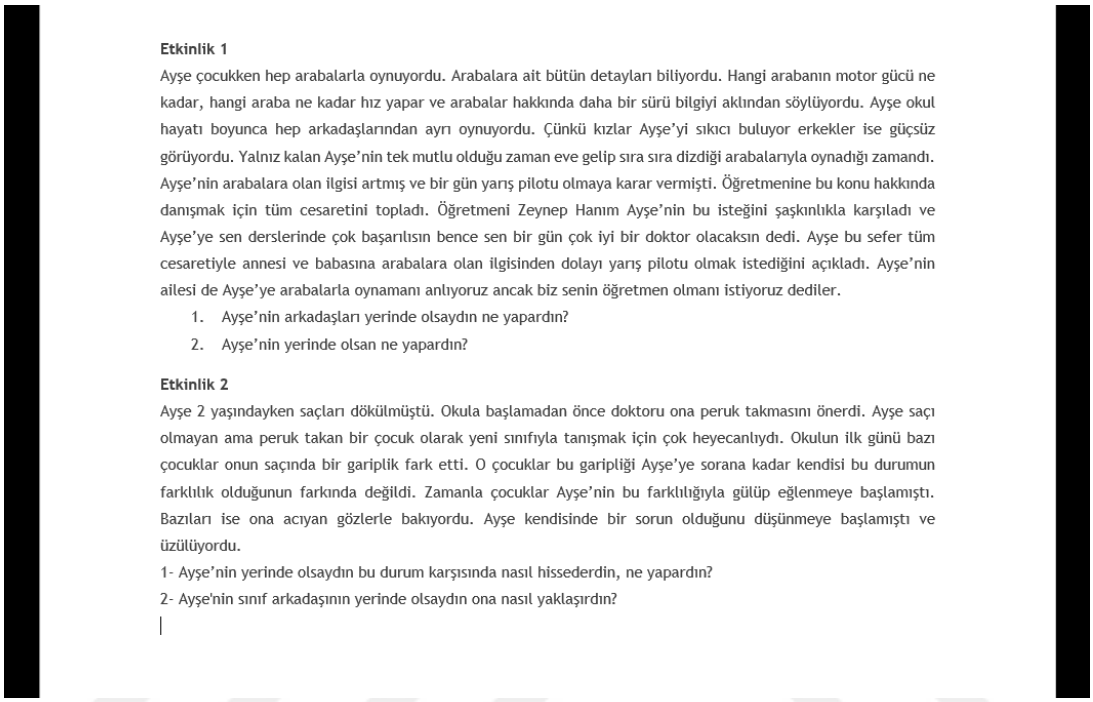
Okulda sıkılmamak için nasıl bir okul hayal ediyorsunuz?

Sizce teneffüslerin amacı nedir?

Siz teneffüslerde neler yapıyorsun?

Öğretmenden beklentileriniz nelerdir?

Vignette Hikayeler 13 Nisan 2023



Etkinlik 1

Ayşe çocukken hep arabalarla oynuyordu. Arabalara ait bütün detayları biliyordu. Hangi arabanın motor gücü ne kadar, hangi araba ne kadar hız yapar ve arabalar hakkında daha bir sürü bilgiyi aklından söylüyordu. Ayşe okul hayatı boyunca hep arkadaşlarından ayrı oynuyordu. Çünkü kızlar Ayşe'yi sıkıcı buluyor erkekler ise güçsüz görüyordu. Yalnız kalan Ayşe'nin tek mutlu olduğu zaman eve gelip sıra sıra dizdiği arabalarıyla oynadığı zamandı. Ayşe'nin arabalara olan ilgisi artmış ve bir gün yarış pilotu olmaya karar vermişti. Öğretmenine bu konu hakkında danışmak için tüm cesaretini topladı. Öğretmeni Zeynep Hanım Ayşe'nin bu isteğini şaşkınlıkla karşıladı ve Ayşe'ye sen derslerinde çok başarılısın bence sen bir gün çok iyi bir doktor olacaksın dedi. Ayşe bu sefer tüm cesaretiyle annesi ve babasına arabalara olan ilgisinden dolayı yarış pilotu olmak istediğini açıkladı. Ayşe'nin ailesi de Ayşe'ye arabalarla oynamanı anlıyoruz ancak biz senin öğretmen olmanı istiyoruz dediler.

1. Ayşe'nin arkadaşları yerinde olsaydın ne yapardın?
2. Ayşe'nin yerinde olsan ne yapardın?

Etkinlik 2

Ayşe 2 yaşındayken saçları dökülmüştü. Okula başlamadan önce doktoru ona peruk takmasını önerdi. Ayşe saçı olmayan ama peruk takan bir çocuk olarak yeni sınıfıyla tanışmak için çok heyecanlıydı. Okulun ilk günü bazı çocuklar onun saçında bir gariplik fark etti. O çocuklar bu garipliği Ayşe'ye sorana kadar kendisi bu durumun farklılık olduğunun farkında değildi. Zamanla çocuklar Ayşe'nin bu farklılığıyla gülüp eğlenmeye başlamıştı. Bazıları ise ona acıyan gözlerle bakıyordu. Ayşe kendisinde bir sorun olduğunu düşünmeye başlamıştı ve üzülüyordu.

1- Ayşe'nin yerinde olsaydın bu durum karşısında nasıl hissederdin, ne yapardın?

2- Ayşe'nin sınıf arkadaşının yerinde olsaydın ona nasıl yaklaşırdın?

Ev Gibi Okul 3 Mayıs 2023

Ev gibi bir okul hayal ettiğinizde nasıl bir okul düşünmektesiniz?

EK- 2 Kodlama Örneği

Tema	Kategori	Kod	Alıntılar
Yetkinlik 7 Bağlanma (affiliation)	Otorite	Otoritenin dokunulmazlığını savunma	7AÖ1: mesela 6AÖ2'nin dediği ayıp. Öyle demesin.01:02 (araştırmacının çok konuştuğu yorumuna karşılık) 7AÖ3: hocanın sözünü kesmeyin 7AÖ3: en uygunu öğretmenim 01:35 (araştırmacıya hitap) 7AÖ2: arkadaş ne yaa? (6AÖ2'nin ben size arkadaş desem sorusu üzerine) 01:45
		Üyelerin akranlarına Otoriter davranışları	7AÖ3 ve diğerleri 6AÖ2'ye suus (fiziksel el ve kol hareketleri eşliğinde) 7AÖ3 6AÖ2'ye yalan konuşma 05:43 7AÖ3: (6AÖ2'ye) sus 04:26 7AÖ1: 'yalandan düşürme' 11:36 (6AÖ2'nin kalemi düşer ve 'hocaaaaaam kalemim düştü alabilir miyim?' ifadesinin üzerine) 7AÖ3: hoca yok hoca camide (araştırmacıya hoca diye hitap edenlere) 7AÖ3: yere çöp atmayın çöp kutusuna atın (sert ses tonu) 7AÖ3: matçı (matematikçi) diye bir şey yok yapamam diyor işte. (dışarıda topla oynamak isteyenlere karşı ifadesi) 7AÖ2: 6AÖ2'ye sen söyleyemezsin 7AÖ3: 6AÖ2'ye rahat dur şişşşşt elleme 34:48 6AÖ2: 6AÖ3 için o da hocam diyor arada öğretmenim diyor 6AÖ3: hayır 6AÖ2: diyorsun gördüm 6AÖ3: hayır 7AÖ2: hocaaaam şımarıyor ama 7AÖ2: hocam, elimden bir kaza çıkacak
		Otoriteyi ifade etme	7AÖ3: hocaaaam bize zorla öğretmenim dedirtiyorlar 12:35 6AÖ2: hocan camide diyorlar 12:39 6AÖ2: hocaaaam kalemim düştü alabilir miyim (kalemi düşünce otoriteden izin alma) 7AÖ3: hocam siz beni çıkarın, bir kız seçin. (kendi ayrılmak istese de otoriteden bekleme) 6AÖ2: ben size hocam desem? 7AÖ3: Hocam bize de öyle yapıyorlar zorla öğretmen dedirtiyorlar 12:35

	Aidiyet	Grubun veya okulun bir parçası olmak	6AÖ2: benimle de konuşmuyorlar mesela 05:42 6AÖ2: 6AÖ3 bence okula kendini ait hissediyor 7AÖ3: benim kız arkadaşım yok zaten 26:06 6AÖ2: olduğunuz gibi (Araştırmacının 'Hem ben yetişkinim sizin gözünüzde nasıl görüyorsunuz bilmiyorum ama) 05:59 7AÖ1: hocaaaam ben size yazdıklarımı göstercem ama bunlar bakmasın 7AÖ1: birini daha seçelim erkek olsun (7AÖ3 kendini yalnız hissetmemesi için) 7AÖ1: hocaaam ben birazdan size deftere yazdıklarımı göstercem ama bunlar görmeyecek 27:31
	Güven	Kendini güvenmemek	7AÖ3: hocam benim okumam iyi değil 7AÖ1: hocam ben doldurdum ama saçma olabilir (araştırma günlüğünden bahsediyor) 7AÖ3: ben veri toplayamam, kızların arkadaşı daha fazla oluyor zaten 26:15 7AÖ3: daha iyi gelişmemiz için mi hocam 03:58 6AÖ2: ben size deftere yazdıklarımı göstermesem olur mu? 7AÖ3: o zaman neden yazdın? 7AÖ3: okuması iyi olan okusun 12:00 (benim okumam iyi değil)
		Kendine güvenmek	7AÖ1: hocaaam ben okuyayım 7AÖ1: hocam sana yazdıklarımı göstercem
Yetkinlik 6 Pratik akıl (Practical Reasoning)	Mantıklı düşünmek	İyi olanı kavrayabilmek ve eleştirel bir bakış	A: peki siz öğretmenlere ne demek istiyorsunuz? 7AÖ3: hocam demek istiyoruz 7AÖ3: ben hocama alışmışım hocam diyorum hocam 13:01 6AÖ2: öğretmenim ne ya öğ-ret-me-nim çok uzuun 6AÖ2: yooook 15:39 (Öğretmenle güven ilişkisi) 6AÖ2: öyle olsaydı hep dışarı çıkardık (Derslerin nasıl geçeceği ile ilgili benim de fikrimin sorulması) 7AÖ3: hiç kimse yok (Problemleri çözmek için desteğe ihtiyaç duyduğumda destek sunan kişilerin olması) 6AÖ2: 7AÖ3 ayrılacak yani bu kadar kızın arasında durmak istemez zaten mesela 7AÖ de ayrıldı 37:43
Yetkinlik 4 Duyular, hayal gücü ve düşünce(Senses, imagination and thought)	İfade özgürlüğü	Duygu ve düşüncelerini ifade etmek/edememek	7AÖ3'e araştırmacı hakkında bir bilgi verin sorusu üzerine 6AÖ3: istediğimiz gibi ifade edebilir miyiz? 01:27 6AÖ3: benden geçti (diyerek konuşmamıştır.)

			6AÖ2: çok konuşuyor (araştırmacı için) 'Elmas sıralama etkinliğinde 7AÖ3 yardım talebi üzerine geçen diyalog 7AÖ2: 7AÖ3 yardım et nolur 7AÖ3: şimdi orada okuyacaksın senin için hangisi daha önemli değerliyse en üste koyacaksın en alta da en değersizi olacak anladın mı? 7AÖ2: anlamadım 7AÖ3: anlamadıysan o senin şeyin… 6AÖ2: senin düşüncen neyse …. 31:55 6AÖ1: tamam (araştırmacı düşünmek için sana zaman veririz) 01:18
Yetkinlik 9 Oyun (play)	Eğlenmek	Konu anlatımından sıkılmaları	7AÖ1:dışarı çıkalım bizimkiler bir daha ki ders dışarı çıkacak' 25:45 6AÖ2: hocaaam yüz değiştirme oyunu oynayalım mı?43:35 6AÖ2: Hocam eskiden siz öğrenciyken siz hocalara öğretmen mi diyordunuz yoksa hocam mı 12:32
Kapsayıcılık	Başka deneyimler	6AÖ2: konuşamıyor, duymuyor, görmüyor 06: 48	
		6AÖ2: evet ben (Araştırmacının yerinde duramayan ve ait demesi üzerine kendiyle özümsüyor) 06:55	
	Farklı düşünceleri kabul	7AÖ2: aynısını mı yapacaksın o senin düşüncen olmuyor o zaman (7AÖ1 yardım istemesi üzerine)	

EK- 3 Ses Kayıtlarına İlişkin Bilgiler

Uygulama birinci aşama:

Ses kayıt kodu	Tarih ve Süre	İlişkili Konu	Veri toplama tekniği/Analizi
SK1	29.03.2023 34:20	Güçlendirme	Oturumun tüm ses kaydı dökümü/ İçerik analizi
SK2	29.03.2023 36:37	Güçlendirme	Oturumun tüm ses kaydı dökümü/ İçerik analizi
SK3	5.04.2023 60:32	Birinci konu: Araştırma nedir ve Elmas Sıralaması	Oturumun tüm ses kaydı dökümü/ İçerik analizi Öğrencilerin konuya ilişkin yanıtları/ betimsel analiz Elmas sıralama veri toplama aracı/ Betimsel ve içerik analizi
SK4	7.04.2023 25:20	İkinci konu: Bilimsel araştırma sürecinde sistematik olmak.	Oturumun tüm ses kaydı dökümü/ İçerik analizi
SK5	12.04.2023 36:42	İkinci konu: Bilimsel araştırma sürecinde şüpheci ve etik olmak	Oturumun tüm ses kaydı dökümü/ İçerik analizi
SK6	12.04.2023 28:50	Üçünü konu: Veri toplama teknikleri görüşme türleri	Oturumun tüm ses kaydı dökümü/ İçerik analizi
SK7	13.04.2023 43:47	Üçünü konu: Veri toplama teknikleri görüşme türleri	Oturumun tüm ses kaydı dökümü/ İçerik analizi
SK8	13.04.2023 67:00	Dördüncü konu: Veri toplama teknikleri gözlem giriş Yapılandırılmamış görüşme okul hakkındaki düşünceleri?	Oturumun tüm ses kaydı dökümü/ İçerik analizi Yapılandırılmamış görüşme son 20’ (Okul hakkındaki düşünceleri nelerdir?)
SK9	14.04.2023 33:22	Görüşme soruları örneklerini hazırlama	Görüşme soruları ve görüşmenin planlanmasının pratikleri
SK10	14.04.2023 08:45	7AÖ3 birebir görüşme (Yapılandırılmamış)	Görüşmenin transkripti/ İçerik analizi saha notu olarak.
SK11	26.04.2023 38:45	Dördüncü konu: Veri toplama teknikleri gözlem	Oturumun tüm ses kaydı dökümü/ İçerik analizi
SK12	26.04.2023 35:03	Dördüncü konu: Veri toplama teknikleri görsel materyaller	Oturumun tüm ses kaydı dökümü/ İçerik analizi
SK13	26.04.2023 18:08	Vignette hikayeler (aidiyet, kapsayıcılık ve kabul)	İki farklı deneyimi olan vignette hikayeler/ İçerik analizi

Uygulama ikinci aşama

Ses kayıt kodu	Tarih ve Süre	İlişkili Konu	Veri toplama tekniği/Analizi
SK14	27.04.2023 32:45	Beşinci konu: katılımcı belirleme ve uygun veri aracına karar verme	Kulüpler hakkında konuşma
SK15	27.04.2023 29:01	7AÖ1 ve 7AÖ3 sınıflarını çizerek araştırmacıya anlatıyor	Üyelerin mevcut sınıf ve okul hakkındaki görüşleri. 7AÖ1'in hiç kimseyi istememesi. 21:52 ona karşı kötü davrandıklarını ifade etmesi. 7AÖ2 matçı sınıfta gereksiz bağırıyor bazen ve birbirlerini şikayet ediyorlar 22:48
SK16	28.04.2023 32:08	Beşinci konu: elmas sıralama ve gözlem hakkında kararlar	Vücut haritalama etkinliğinin planlaması
SK17	03.05.2023 18:53	6. sınıflarla ev gibi okul hakkında yapılandırılmamış görüşme	6AÖ3: kayıt altına almayacak mısınız konuşmalarımızı 04:50
SK18	03.05.2023 07:58	6. sınıflarla gözlem tekniğini planlama	
SK19	03.05.2023 17:22	7. sınıflarla görüşme planlama	
SK20	03.05.2023 12:53	7. sınıflarla ev gibi okul hakkında yapılandırılmamış görüşme	
SK21	04.05.2023 31:25	6. sınıflarda gözlem notlarına ilişkin dönütler ve elmas sıralama ifadelerinin kontrol etmeleri (Gözlem verisi toplanmaya başlandı)	6AÖ2'nin iple sınıfa gelmesi
SK22	04.05.2023 22:52	Görsel materyallerle veri planlama Fotoğraf makinesinin kullanım pratiği	
SK23	05.052023 27:35	Beşinci konu: katılımcı belirleme ve uygun veri aracına karar verme	
SK24	10.05.2023 37:58	6A	
SK25	10.05.2023 38:12	Beşinci konu: katılımcı belirleme ve uygun veri aracına karar verme	
SK26	10.05.2023 37:51	Elmas sıralama revize Yarı yapılandırılmış revize (pilot uygulama sonrası)	Üyelerden 6AÖ3 gözlem verilerini paylaşır (üçüncü sınıfların)

Uygulama üçüncü aşama

Ses kayıt kodu	Tarih ve Süre	İlişkili Konu	Veri toplama tekniği/Analizi
SK27	11.05.2023 35:55	Veri toplama	Gözlem verilerinin paylaşılması
SK28	11.05.2023 35:03	Veri toplama	Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi
SK29	11.05.2023 03:33	Veri toplama	Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi
SK30	11.05.2023 03:33	Veri toplama	Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi
SK31	11.05.2023 04:30	Veri toplama	Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi
SK32	11.05.2023	Veri toplama	Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi
SK33	17.05.2023	Veri toplanma	Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi
SK34	17.05.2023	Veri toplanma	Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi
SK35	17.05.2023	Üyelerin görüşme verilerini derlemesi	Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi
	18.05.2023	Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi	Güvenli bölge verisinin toplanması
	25.052023		Vücut haritalama verisinin toplanması
SK36	31.05.2023 37:47		

Uygulama dördüncü aşama

Ses kayıt kodu	Tarih ve Süre	İlişkili Konu	Veri toplama tekniği/Analizi
SK37	31.05.2023	6AÖ1 YYG	YYG, İçerik analizi
SK38	31.05.2023	6AÖ2 YYG	
SK39	31.05.2023	6AÖ3 YYG	
SK40	31.05.2023	7AÖ1 YYG	
SK41	31.05.2023	7AÖ2 YYG	
SK42	31.05.2023	7AÖ3 YYG	
SK43	08.06.2023	T1 YYG	
SK44	08.06.2023	T2 YYG	
SK45	07.06.2023	T3 YYG	
SK46	07.06.2023	T4 YYG	
SK47	07.06.2023	T5 YYG	
SK48	08.06.2023	T6 YYG	
SK49	08.06.2023	T7 YYG	
SK50	09.06.2023	T8 YYG	

EK- 4 MEB Araştırma ve Uygulama İzni

T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Say:
Konu : Anket İzni

24.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi. a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Zeycan ÖZDAN' ın 21/03/2023 tarihli ve 72625494 sayılı dilekçesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora öğrencisi Zeydan ÖZDAN' ın ilçenizde bulunan Çatkaya ortaokulu öğretmen ve öğrencilere yönelik "Kapsayıcı Eğitimin Eşitliğin Sağlanmasındaki Rolü: Çocuk Gurubuyla Eylem Araştırması" konulu araştırma çalışması yapmak istediğine ilgi (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

İlgi (a) genelge gereği sonuçları Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimiyle paylaşılmak üzere uygun görülmüş olup, söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda uygulama sorularının çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak denetimi İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri/Okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına göre yapılmasının sağlanması hususunda;.

Bilgilerinize rica ederim.

Ek: Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
İlgi b Yazı ve Ekleri (30 sayfa)

Dağıtım:

Gereği : İlkadım Kaymakamlığına
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Bilgi: Anadolu Üniversitesine

EK- 5 Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 14.10.2022 | Protokol No: 420637

Tarih: 25.10.2022

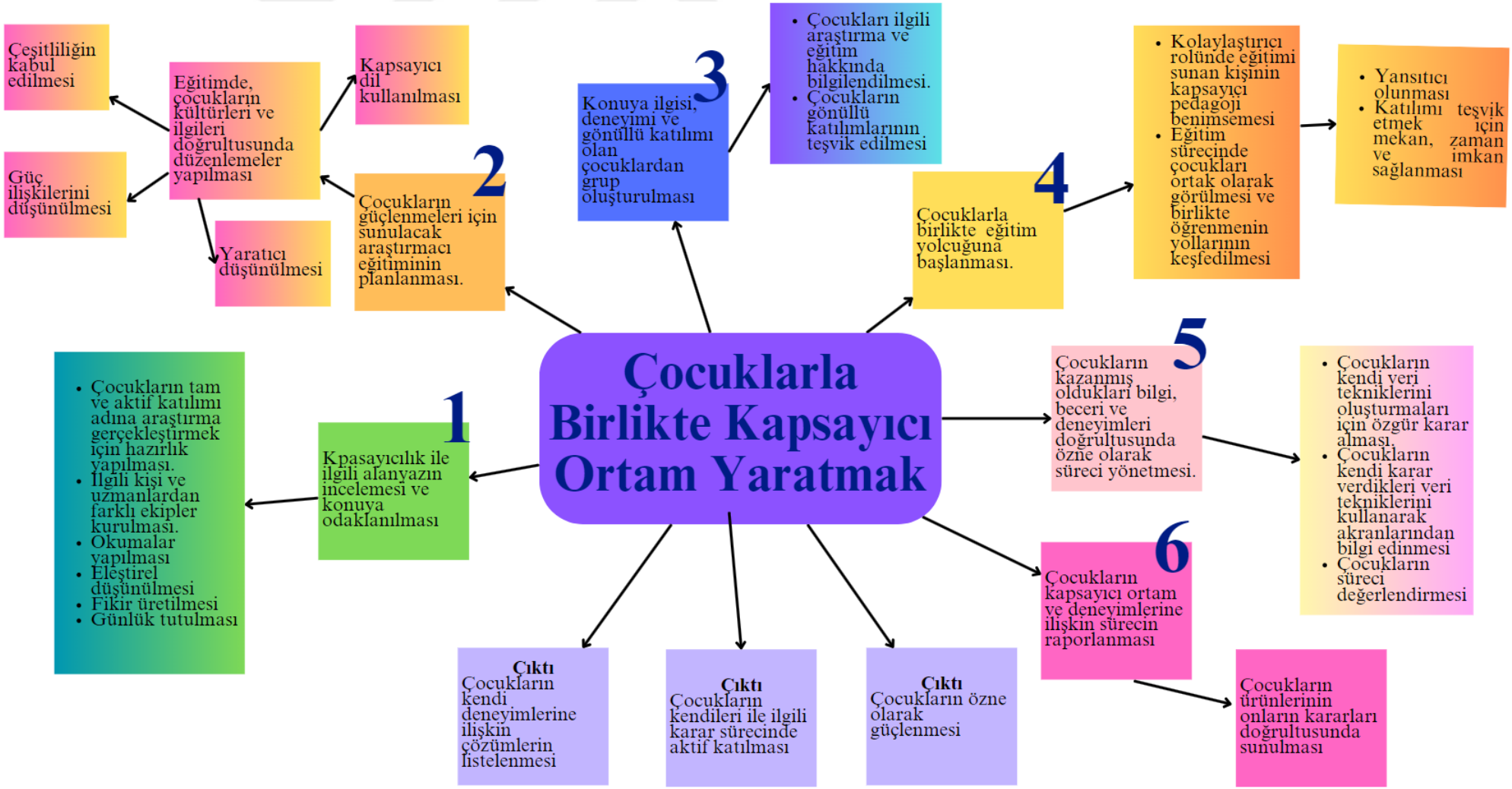
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Dönüşüm: Kapsayıcı Eğitim ile İyileştirme
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN
TEZ YAZARI:	Zeycan ÖZDAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

(Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	(Edebiyat Fak.)
(Eğitim Fak.)	(Açıköğretim Fak.)
(Eğitim Fak.)	(İletişim Bil. Fak.)

EK-6


Çocuklarla Birlikte Kapsayıcı Ortam Yaratmak
1
Kpasayıcılık ile ilgili alanyazın incelemesi ve konuya odaklanılması
• Çocukların tam ve aktif katılımı adına araştırma gerçekleştirmek için hazırlık yapılması.
• İlgili kişi ve uzmanlardan farklı ekipler kurulması.
• Okumalar yapılması
• Eleştirel düşünülmesi
• Fikir üretilmesi
• Günlük tutulması
2
Çocukların güçlenmeleri için sunulacak araştırmacı eğitiminin planlanması.
Eğitimde, çocukların kültürleri ve ilgileri doğrultusunda düzenlemeler yapılması
Çeşitliliğin kabul edilmesi
Kapsayıcı dil kullanılması
Güç ilişkilerini düşünülmesi
Yaratıcı düşünülmesi
3
Konuya ilgisi, deneyimi ve gönüllü katılımı olan çocuklardan grup oluşturulması
• Çocukları ilgili araştırma ve eğitim hakkında bilgilendirilmesi.
• Çocukların gönüllü katılımlarının teşvik edilmesi
4
Çocuklarla birlikte eğitim yolculuğuna başlanması.
• Kolaylaştırıcı rolünde eğitimi sunan kişinin kapsayıcı pedagoji benimsemesi
• Eğitim sürecinde çocukları ortak olarak görülmesi ve birlikte öğrenmenin yollarının keşfedilmesi
• Yansıtıcı olunması
• Katılımı teşvik etmek için mekan, zaman ve imkan sağlanması
5
Çocukların kazanmış oldukları bilgi, beceri ve deneyimleri doğrultusunda özne olarak süreci yönetmesi.
• Çocukların kendi veri tekniklerini oluşturmaları için özgür karar alması.
• Çocukların kendi karar verdikleri veri tekniklerini kullanarak akranlarından bilgi edinmesi
• Çocukların süreci değerlendirmesi
6
Çocukların kapsayıcı ortam ve deneyimlerine ilişkin sürecin raporlanması
Çocukların ürünlerinin onların kararları doğrultusunda sunulması
Çıktı
Çocukların kendi deneyimlerine ilişkin çözümlerin listelenmesi
Çıktı
Çocukların kendileri ile ilgili karar sürecinde aktif katılması
Çıktı
Çocukların özne olarak güçlenmesi

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Zeycan Özdan

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı:

E-Posta:

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2016, The Queen' University of Belfast, School of Education, Master of Education in Inclusion and Special Educational Needs
- 2009, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı
- 2020- devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
- 2018-2020, Öğretim Görevlisi, Ahi Evran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Yeri Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri: