



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN
ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN
ÇOCUKLARA YÖNELİK
FARKINDALIK GELİŞTİRMEDE ÖN
YARGI KARŞITI HİZMET İÇİ
EĞİTİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN
ÇOCUKLARA YÖNELİK FARKINDALIK GELİŞTİRMEDE ÖN YARGI
KARŞITI HİZMET İÇİ EĞİTİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

DOKTORA TEZİ

**Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitim Doktora Programı
Danışman: Doç. Dr. Arzu ARIKAN
Eş Danışman: Prof. Dr. Sezgin VURAN**

**Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Temmuz, 2025
Eskişehir**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yüksel Büşra Yüksel Aykanat'ın "Okul Öncesi Öğretmenleri için Özel Gereksinimi Olan Çocuklara Yönelik Farkındalık Geliştirmede Ön Yargı Karşıtı Hizmet içi Eğitimin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 19/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Temel Eğitim Ana Bilim dalında Okul Öncesi Eğitimi Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

		<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	:	Doç. Dr. Arzu ARIKAN	
Üye	:	Prof. Dr. Arife Figen ERSOY	
Üye	:	Doç. Dr. Müge ŞEN	
Üye	:	Doç. Dr. Gözde TOMRİS	
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖREN	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLARA YÖNELİK FARKINDALIK GELİŞTİRMEDE ÖN YARGI KARŞITI HİZMET İÇİ EĞİTİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz, 2025

Danışman: Doç. Dr. Arzu ARIKAN

Eş Danışman: Prof. Sezgin VURAN

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik mevcut farkındalıklarını çok yönlü biçimde betimlemek ve bu farkındalığın çeşitli boyutlarını geliştirmede ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin katkısını açıklamaktır. Durum çalışması- karma yöntem deseninde yürütülen araştırmada, nitel veriler; yarı yapılandırılmış ön ve son görüşmeler, eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri, video kayıtları, öğretmen yansıtıcı günlükleri ve saha notlarından elde edilmiştir. Nicel veriler ise Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimsi Olmak Anketi, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği, Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği ve Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Nitel bulgular ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin öğretmenlerin farkındalığını geliştirdiğini, ön yargılarını fark ettiklerini ve bu ön yargıların kapsayıcı eğitim ortamlarına nasıl yansıdığı konusunda anlayış geliştirdiklerini göstermektedir. Nicel bulgular ise öğretmenlerin duyarlılık, yeterlik ve sosyal kabul düzeylerinde artışlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bütünleştirilmiş bulgular, öğretmen yeterlikleri ve sınıf içi uygulamalara ilişkin kategorilerin nicel bulgularla desteklendiğini; çocuklardaki ön yargı kaynakları ve ailelerle ilgili kategorilerin ise nicel verilerle kısmen desteklendiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin farkındalıklarını destekleyen yapılandırılmış hizmet içi eğitim programlarının, okul öncesi eğitimde kapsayıcı ve eşitlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması ve ön yargıların önlenmesi açısından etkili olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Ön yargı karşıtı eğitim, özel gereksinimi olan çocuklar, Hizmet içi eğitim, Okul öncesi öğretmenleri, Kapsayıcı eğitim, Kaynaştırma, Karma araştırma



ABSTRACT

ASSESSMENT OF ANTI-BIAS IN-SERVICE TRAINING FOR ENHANCING AWARENESS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AMONG PRESCHOOL TEACHERS

Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

Department of Primary Education Programme in Pre-school Education

Graduate School of Anadolu University, July, 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Arzu ARIKAN

Co-Supervisor: Prof. Dr. Sezgin VURAN

The purpose of this study is to describe preschool teachers' current awareness of children with special needs in a multifaceted way and to explain the contribution of anti-bias in-service training in developing various dimensions of this awareness. Conducted using a mixed-methods design, this study collected qualitative data through semi-structured pre- and post-interviews, products created by teachers during the training process, video recordings, teachers' reflective journals, and field notes. Quantitative data were collected using the A Tool to Support Reflection by Teachers Embarking on the Anti-Bias Journey, the Teacher Competence Scale in Inclusion Practices, the Multidimensional Attitude Scale toward Persons with Disabilities, and the Teacher Social Acceptance Scale toward Individuals with Special Needs. Qualitative findings indicate that anti bias in-service training increased teachers' awareness, helped them recognize their biases, and enabled them to understand how these biases are reflected in inclusive educational environments. Quantitative findings reveal an increase in teachers' sensitivity, competence, and social acceptance levels. Integrated findings show that categories related to teacher competence and classroom practices are supported by quantitative findings, while categories related to sources of prejudice in children and families are partially supported by quantitative data. The results suggest that structured in-service training programs that support teachers' awareness can be effective in creating inclusive and equitable learning environments in early childhood education and in preventing prejudice.

Keywords: Anti-bias education, Children with special needs, In-service training, Preschool teachers, Inclusive education, Mixed method research



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 İntihal 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 sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

(İmza)

Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis/dissertation is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “Scientific Plagiarism Detection Program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....

(Signature)

Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

TEŞEKKÜR

Bu tez, büyük bir emeğin ve uzun bir sürecin ürünüdür. Bu süreçte, rehberliği, uzmanlığı ve her zaman yanımda hissettirdiği desteğiyle bana yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Arzu Arıkan'a gönülden teşekkür ederim. Tanıştığım ilk andan itibaren şefkatli yaklaşımı, engin bilgisi ve deneyimiyle bana güç veren eş danışmanım Prof. Dr. Sezgin Vuran'a da en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez İzleme Komitesi hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Meral Ören ve Prof. Dr. Arife Figen Aksoy'a, tez süresince sağladıkları katkılar için teşekkür ederim. Tez savunma jürisi üyeleri Doç. Dr. Müge Şen ve Doç. Dr. Gözde Tomris'e ise tezimi daha ileri bir noktaya taşımama vesile olan değerli önerileri için minnettarım.

Tezim süresince uzman görüşlerine ihtiyaç duyduğum aşamada değerli katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Elif Dağlıoğlu, Prof. Dr. Neslihan Durmuşoğlu Saltalı, Dr. Ayşe Duran Yılmaz, Dr. Gülhan Yılmaz Bursa ve Dr. Serdar Safalı'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, tezimin uygulama sürecinde davetimi geri çevirmeyerek eğitime katılan özel eğitim uzmanları Süleyman Şener, Dr. Mehmet Emin Öztürk, Dr. Zekai Alper Alp ve Ayşe Karademir'e; planlama sürecinde Millî Eğitim Müdürlüğü ile ilgili konularda her zaman destek olan Ahmet Yalvaç'a; sürecin gerçekleşmesine katkı sağlayan Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne; uygulama için mekân temininde destek veren Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne ve pilot çalışma ile ana uygulamaya katılarak değerli katkılarda bulunan tüm öğretmenlere içtenlikle teşekkür ederim.

Bu süreçte hem manevi hem de akademik anlamda yanımda olan, desteğiyle bana güç veren sevgili arkadaşım Doç. Dr. Esra Kızılay'a yol arkadaşlığı için içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca, her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan ve her açıdan beni destekleyen Arş. Gör. Rabia Asal Özkan ve Arş. Gör. Büşra Nur Turan'a da teşekkür ederim. Bir teşekkürüm de ne zaman desteğe ihtiyaç duysam bana destek olan Doç. Dr. Aslı Saylan Kırmızıgül ve Doç. Dr. Sevim Sevgi'ye.

Birlikte çalıştığım, okul öncesi eğitimi ana bilim dalının değerli hocalarından Dr. Neşet Mutlu'ya tezime sunduğu katkılar için; Dr. Ayşenur Gündüz ve Dr. Hilal Genç Çopur'a ise destekleri için teşekkür ederim.

Doktora öğrenimime birlikte başladığım ve Eskişehir'e gitmek için motivasyon kaynağım olan arkadaşlarım Merve Özer, Ezgi Türkkent, Nisan Cansu Ertan ve Selahattin Semiz'e de teşekkürlerimi iletmek isterim. Tez sürecinde ne zaman çıkmaza

düşsem, bunalsam ya da konuşmaya ihtiyaç duysam hep yanımda olan arkadaşım Büşra Somuncu Çoksağır'a teşekkür ederim.

En büyük teşekkürlerimden biri aileme... En zor zamanlarımda yanımda olan, bana cesaret veren, elinden gelen her şeyi yapan sevgili annem ve babama... İyi ki varsınız, sizleri çok seviyorum. Ve tabii ki canım kardeşim Zeynep... Beni her zaman dinlediğin, ihtiyacım olan sözleri söylediğin ve bu sürecin biteceğine beni inandırdığın için sana da teşekkür ederim. Seni çok seviyorum; dünyaya bir kez daha gelsem yine senin ablan olmak isterdim.

Ve sevgili eşim Muhammet Ali... Bana inandığın, zor zamanlarımda beni motive ettiğin, her türlü desteği sunduğun, beni dinlediğin ve anladığın için; en çok da hayatımda olduğun için sonsuz teşekkürler. İnsanın hayallerini paylaşan biriyle olması, paha biçilemez. Bu süreçte varlığın bana güç, huzur ve mutluluk verdi. İyi ki varsın, iyi ki hayatımdasın.

Sevgili Kuzey ve Güney, Zeytin ve Hamur... Hayatıma neşe kattığınız, ne zaman bunalsam yanınızda huzur bulduğum ve sevginin en saf hâlini bana yaşattığınız için iyi ki varsınız.

Son olarak, en büyük teşekkürü de kendime etmek istiyorum. Bu süreç uzun, yorucu, inişli çıkışlıydı. Ama pes etmedim. Bunun için kendime teşekkür ediyorum.

ETİK KURUL BELGESİ BEYANNAMESİ

Etilik Kayıt Tarihi: 22.01.2024 Protokol No: 680707

Tarih: 29.01.2024



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farklılaşık Geliştirme Eğitiminin Etkililiği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Arzu ARIKAN
TEZ YAZARI:	Yüksel Büğra YÜKSEL AYKANAT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Salim ÖNCE (Başkan-Eğit. ve İkt. Bil. Fak.)	
Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İktisat Bil. Fak.)
Prof. Dr. Handan DAVETİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL (Açıköğretim Fak.)

22/07/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tez çalışmasının hazırlanması, yürütülmesi, verilerin analizi vb. aşamalarının herhangi birinde üretken yapay zekâ programlarından yararlanmadığımı beyan ederim

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

(İmza)

Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

22/07/2025

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE

I declare that I have not used generative artificial intelligence programs at any stage of the preparation, execution, data analysis, etc. of this study

I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....

(Signature)

Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES.....	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
ETİK KURUL BELGESİ BEYANNAMESİ	xi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	xii
DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE.....	xiii
İÇİNDEKİLER.....	xiv
TABLolar DİZİNİ	xxi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xxv
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Sorun	2
1.1 Amaç.....	7
1.1.1 Nitel araştırma soruları	8
1.1.2 Nicel araştırma soruları.....	8
1.1.3 Karma araştırma sorusu.....	8
1.2 Önem	8
1.3 Varsayımlar	13

1.4 Sınırlılıklar.....	13
1.5 Tanımlar.....	13
2 ALAN YAZIN.....	15
2.1 Kapsayıcı Eğitim	15
2.2 Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim	21
2.3 Kapsayıcı Okul	26
2.4 Kapsayıcı Eğitimin Niteliği.....	29
2.5 Kalıp Yargı, Ön Yargı, Ayrımcılık ve Örtük Ön Yargı	30
2.6 Ön Yargı ile İlgili Kuramlar	34
2.6.1 Sosyal yansıma kuramı	34
2.6.2 Temas kuramı.....	34
2.6.3 Sosyal bilişsel gelişim kuramı.....	35
2.7 Çocuklarda Ön Yargıların Gelişimi.....	36
2.8 Ön Yargı Karşıtı Eğitim	40
2.8.1 Ön yargı karşıtı eğitimin özellikleri.....	46
2.8.2 Ön yargı karşıtı eğitimde öğretmen.....	49
2.8.3 Ön yargı karşıtı eğitimde aile	52
2.8.4 Ön yargı karşıtı eğitimde akranlar	55
2.8.5 Ön yargı karşıtı eğitimde medya.....	56
2.9 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	59
2.9.1 Mesleki gelişimde etkili unsurlar	60
2.9.2 Türkiye’de mesleki gelişim	62
2.9.3 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimi	63
2.10 İlgili Araştırmalar	65
2.10.1 Okul öncesi dönemde çocukların farklılıklara yönelik tutumları	65
2.10.2 Öğretmenlerin çeşitliliğe yönelik tutumları ve sınıf içi uygulamaları	67

2.10.3 Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalıkları.....	68
2.10.3.1 Kapsayıcı eğitimde ön yargılar	68
2.10.3.2 Kapsayıcı eğitimde öğretmen öz yeterliği	70
2.10.3.3 Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarının rolü.....	72
2.10.3.4 Kapsayıcı eğitimde sosyal kabul ve öğretmen rolü	73
3 YÖNTEM.....	76
3.1 Araştırma Modeli ve Deseni.....	76
3.1.1 Araştırmanın nitel boyutu	81
3.1.2 Araştırmanın nicel boyutu.....	82
3.2 Katılımcılar	83
3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.3.1 Nitel veri toplama teknikleri.....	85
3.3.1.1 Yarı yapılandırılmış görüşmeler	85
3.3.1.2 Eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri	88
3.3.1.3 Video kayıtları.....	88
3.3.1.4 Öğretmen yansıtıcı günlükleri	89
3.3.1.5 Saha notları	89
3.3.2 Nicel veri toplama araçları	90
3.3.2.1 Kişisel bilgi formu	91
3.3.2.2 Duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olmak anketi	91
3.3.2.3 Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği.....	92
3.3.2.4 Engellilere yönelik çok boyutlu tutum ölçeği	93
3.3.2.5 Özel gereksinimi olan bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeği.....	93
3.3.3 Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programı	93
3.3.4 “Ön Yargılarımızın Farkında Mıyız?” hizmet içi eğitim programının içeriği.....	104
3.4 Veri Toplama Süreci.....	109
3.4.1 Pilot uygulama	111

3.4.2 Nitel veri toplama süreci.....	111
3.4.3 Nicel veri toplama süreci.....	113
3.4.4 Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin uygulama süreci.....	114
3.5 Veri Analizi.....	116
3.5.1 Nitel verilerin analizi.....	116
3.5.2 Nicel verilerin analizi	117
3.6 Araştırmada Etik, Geçerlik ve Güvenirlik	118
3.6.1 Nitel boyutta geçerlik ve güvenirlik.....	119
3.6.2 Nicel boyutta geçerlik ve güvenirlik	122
3.7 Araştırmacının Rolü	123
4 BULGULAR VE YORUM.....	125
4.1 Öğretmenlerin Farkındalık Düzeyleri.....	125
4.1.1 Öğretmenlerin öz farkındalığı: Gerçekçi olmak lazım, kaynaştırma öğrencisini hangi okul öncesi öğretmeni sınıfında ister?	127
4.1.1.1 Öz yeterlik	128
4.1.1.2 Duygusal yansımalar	133
4.1.2 Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre düzenlemeleri: O bizden biraz farklı, onu da böyle idare etmemiz gerekiyor	138
4.1.2.1 Kapsayıcı eğitimin amacı ve işlevleri	140
4.1.2.2 Öğrenme Ortamı.....	145
4.1.2.3 Sınıf içi uygulamalar.....	150
4.1.3 Ön yargılar: Çocuğum da ona bakarak ona benzer mi?	154
4.1.3.1 Ön yargılar	155
4.1.3.2 Ön yargıların önlenmesi.....	163
4.1.4 İletişim ve iş birliği: İmza toplayıp o çocuğu göndermek istediler	166
4.1.4.1 Aile.....	166
4.1.4.2 Diğer paydaşlar	172
4.2 Öğretmenlerin Ön Yargı Karşıtı Hizmet İçi Eğitim Sonrası Farkındalıklarındaki Değişime İlişkin Deneyimleri	174

4.2.1 Öğretmenlerin öz farkındalığı: Zaten yetersizdim ama düşündüğümden daha da yetersizmişim.....	177
4.2.1.1 Öz yeterlik	178
4.2.1.2 Çok yönlü farkındalık	184
4.2.2 Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre düzenlemeleri: Biz o çocuğun özel olduğunu vurguluyoruz her seferinde.	199
4.2.2.1 Öğrenme ortamı	200
4.2.2.2 Sınıf içi uygulamalar.....	204
4.2.3 Ön yargılar: Hiç farkında olmayacakları şeyleri ben gözlerine sokmuşum.....	210
4.2.3.1 Çocuklarda ön yargı kaynakları	210
4.2.3.2 Ön yargıların önlenmesi.....	219
4.2.4 İletişim ve iş birliği: Aileler özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili farkındalık oluşturabilir.	224
4.2.4.1 Aileler	225
4.2.4.2 Diğer paydaşlar	227
4.3 Öğretmenlerin Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Düzeylerindeki Değişime İlişkin Nicel Bulgular.....	229
4.4 Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına Yönelik Yeterlik Algılarındaki Değişime İlişkin Nicel Bulgular.....	234
4.5 Öğretmenlerin Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Tutumlarındaki Değişime İlişkin Nicel Bulgular.....	238
4.6 Öğretmenlerin Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerindeki Değişime İlişkin Nicel Bulgular.....	241
4.7 Ön Yargı Karşıtı Hizmet İçi Eğitimin Öğretmen Farkındalığına Etkisinin Nitel ve Nicel Verilerle Bütüncül Olarak İncelenmesi.....	245
4.7.1 Öğretmenlerin öz farkındalığı temasına ilişkin bütüncül bulgular	245
4.7.1.1 Öz yeterlik kategorisi.....	247
4.7.1.2 Tutum değişimi kategorisi	248
4.7.1.3 Öğretmenlerin öz farkındalığı temasına ilişkin genel yorum	249

4.7.2 Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre düzenlemeleri temasına ilişkin bütüncül bulgular	249
4.7.2.1 Öğrenme ortamı kategorisi	251
4.7.2.2 Sınıf içi uygulamalar kategorisi.....	252
4.7.2.3 Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre temasına ilişkin genel yorum.....	253
4.7.3. Ön yargı temasına ilişkin bütüncül bulgular	253
4.7.3.1. Çocuklarda ön yargı kaynakları kategorisi.....	256
4.7.3.2 Ön yargıların önlenmesi.....	256
4.7.3.3 Ön yargılar temasına ilişkin genel yorum	257
4.7.4 İletişim ve iş birliği temasına ilişkin bütüncül bulgular.....	258
4.7.4.1 Aileler kategorisi	260
4.7.4.2 Diğer paydaşlar kategorisi	261
4.7.4.3 İletişim ve iş birliği temasına ilişkin genel yorum.....	262
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	263
5.1 Sonuç	263
5.1.1 Öğretmenlerin öz farkındalıkları.....	263
5.1.2 Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre.....	264
5.1.3 Ön yargılar	265
5.1.4 Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili konularda yürüttükleri iletişim ve iş birlikleri.....	266
5.1.5 Öğretmenlerin ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreci sonrasında özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarında ortaya çıkan değişimler.....	267
5.1.6 Öğretmenlerin ön yargılarındaki değişim.....	273
5.1.7 Öğretmenlerin yeterlik algılarındaki değişim.....	274
5.1.8 Öğretmenlerin tutumlarındaki değişim	274
5.1.9 Öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerindeki değişim	275
5.2 Tartışma	276

5.3 Öneriler	289
5.3.1 Araştırmalara yönelik öneriler	290
5.3.2 Uygulamalara yönelik öneriler.....	290
KAYNAKÇA.....	292
EKLER.....	314
ÖZ GEÇMİŞ.....	339



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki Farklılıklar.....	18
Tablo 2.2 Çocuklarda Ön Yargı Gelişimi	38
Tablo 2.3 Ön Yargı Karşıtı Eğitim Çerçeve Plan Örneği	48
Tablo 3.1 Nicel Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	83
Tablo 3.2 Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	83
Tablo 3.3 Veri Toplama Araçları	84
Tablo 3.4 Nitel Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi ...	85
Tablo 3.5 Nicel Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi ..	90
Tablo 3.6 Hizmet İçi Eğitim Programının Etkili Öğretmen Eğitimi Unsurlarıyla Eşleştirilmesi.....	97
Tablo 3.7 Hizmet İçi Eğitim İçeriği	105
Tablo 4.1 Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi Betimsel İstatistik Bulguları	229
Tablo 4.2 Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi Normallik Testi Sonuçları	230
Tablo 4.3 Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları	232
Tablo 4.4 Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	233
Tablo 4.5 Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları	234
Tablo 4.6 Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Normallik Testi Sonuçları	235
Tablo 4.7 Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları	236
Tablo 4.8 Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	237

Tablo 4.9 Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları	238
Tablo 4.10 Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları	238
Tablo 4.11 Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları	240
Tablo 4.12 Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları... ..	240
Tablo 4.13 Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları	242
Tablo 4.14 Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Normallik Testi Sonuçları.....	242
Tablo 4.15 Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları	243
Tablo 4.16 Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	244
Tablo 4.17 Öğretmenlerin Öz Farkındalığı Temasına İlişkin Nitel ve Nicel Bulguların Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi.....	246
Tablo 4.18 Sınıf İçi Uygulamalar Ve Eğitsel Çevre Temasına İlişkin Nitel Ve Nicel Verilerin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi	250
Tablo 4.19 Ön Yargı Temasına İlişkin Nitel ve Nicel Verilerin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi.....	255
Tablo 4.20 Öğretmen Gelişimi ve Farkındalığı Temasına İlişkin Nitel ve Nicel Verilerin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi.....	259

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Kapsayıcı Eğitim Sisteminin Unsurları.....	20
Şekil 2.2 Kapsayıcı Eğitimin Grafikselsel Gösterimi	23
Şekil 2.3 Ön Yargının Bileşenleri.....	32
Şekil 2.4 Ön Yargı Karşıtı Eğitimin Amaçları	43
Şekil 2.5 Yök Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Özel Eğitim ve Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Dersler	64
Şekil 3.1 Karma Yöntem Durum (Vaka) Çalışması Deseni	79
Şekil 3.2 Karma Yöntem Ve Durum Çalışması Tasarımlarının Bütünleştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar	80
Şekil 3.3 Nicel Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bilgiler.....	91
Şekil 3.4 Hizmet İçi Eğitim Programı Geliştirme Sürecine İlişkin Adımlar.....	100
Şekil 3.5 Hizmet İçi Eğitim Programı Boyutları	102
Şekil 3.6 Veri Toplama Süreci	110
Şekil 4.1 Öğretmenlerin Farkındalıklarına Yönelik Tema, Kategori Ve Kodlar	126
Şekil 4.2 Öğretmen Öz Farkındalığı Teması	128
Şekil 4.3 Sınıf İçi Uygulamalar ve Eğitsel Çevre Teması.....	140
Şekil 4.4 Ön Yargılar Teması	155
Şekil 4.5 İletişim ve İş Birliği Teması.....	166
Şekil 4.6 Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Sonrası Farkındalıklarındaki Değişime İlişkin Elde Edilen Tema, Kategori ve Kodlar	176
Şekil 4.7 Öğretmen Öz Farkındalığı Teması.....	178
Şekil 4.8 Sınıf İçi Uygulamalar ve Eğitsel Çevre Teması.....	199
Şekil 4.9 Ön Yargılar Teması	210
Şekil 4.10 İletişim ve İş Birliği Teması.....	225
Şekil 4.11 Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi Histogram Grafikleri.....	231
Şekil 4.12 Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Histogram Grafikleri.....	235
Şekil 4.13 Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği Histogram Grafikleri	239

Şekil 4.14 Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Histogram Grafikleri.....	242



GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1 Eğitim Ortamı	115
Görsel 3.2 Eğitim Ortamı 2	115
Görsel 4.1 Öğretmen Ürünü 1: Özel Gereksinim Çağrışımları.....	132
Görsel 4.2 Öğretmen Ürünü 2: Farklı Olduğunu Düşünmek	148
Görsel 4.3 Öğretmen Ürünü 3: Farklı Olduğunu Düşünmek	149
Görsel 4.4 Öğretmen Ürünü 3: Farklı Olduğunu Düşünmek	160
Görsel 4.5 Öğretmen Ürünü 4: Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Ön Yargılar.....	190
Görsel 4.6 Öğretmen Ürünü 5: Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Ön Yargılar.....	191
Görsel 4.7 Öğretmen Ürünü 7: Engelleri Aşma Balonu	193
Görsel 4.8 Öğretmen Ürünü 8: Medyada Özel Gereksinimi Olan Bireyler.....	212
Görsel 4.9 Öğretmen Ürünü 9: Medyada Özel Gereksinimi Olan Bireyler.....	213
Görsel 4.10 Öğretmen Ürünü 10: Ön Yargı Türleri.....	217
Görsel 4.11 Öğretmen Ürünü 11: Ön Yargı Karşıtı Eğitim İle İlgili Kavramlar	221
Görsel 4.12 Öğretmen Ürünü 12: Kelime Bulutu	228

1 GİRİŞ

“Farklılıklar ön yargı oluşturmaz. Çocuklar, ön yargıyı insanlar arasındaki çeşitlilikleri fark ettikleri için değil, insanların farklılıklara verdikleri ön yargılı tepkilerden öğrenirler.”

Louise Derman- Sparks

Dünya üzerinde kabul edilen, temel özgürlüklerin ve insan haklarının evrensel olarak saygı görmesi ve gözetilmesini temel alan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, bağlayıcılığı yadsınamaz bir belgedir. Bildirgenin ilk maddesinde yer alan “Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar” (BM, 1948) ifadesi aslında dünyanın neresinde doğmuş olursa olsun tüm insanların aynı hak ve özgürlüklere sahip olduğunu ve sosyal, fiziksel, coğrafi veya ekonomik koşulları ne olursa olsun tüm bireylere eşit fırsatların sunulması gerektiğine işaret eder. Yine bildirgenin ikinci maddesinde, “Herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka türden kanaat, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş veya başka türden statü gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin, bu bildirmede belirtilen bütün hak ve özgürlüklere sahiptir” denilmektedir. Benzer şekilde bireylerin temel hak ve özgürlüklerini koruma altına alan 2016 yılında yayınlanan 6701 sayılı Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu’nda da “Cinsiyet, ırk, renk, dil, din, inanç, mezhep, felsefi ve siyasi görüş, etnik köken, servet, doğum, medeni hâl, sağlık durumu, engellilik ve yaş temellerine dayalı ayrımcılık yasaktır” ifadesi yer almaktadır. Evrensel ve ulusal hukuki çerçevelere rağmen günümüzde özel gereksinimi olan bireylerin karşılaştıkları zorluklar hala çözülmeyi bekleyen önemli sorunlardandır. İnsan haklarına saygı çerçevesinde özel gereksinimi olan bireylerin toplumsal hayata tam ve etkili bir şekilde katılımlarının sağlanması ve görünürlüklerinin artırılması, toplumun bütün bireylerine eşit fırsatlar sunma amacına uygun bir adım olacaktır. Bu adım ise sadece yasal düzenlemelerle değil, aynı zamanda toplumsal farkındalık, destek sistemlerinin güçlendirilmesi ve en önemlisi eğitim ile atılabilir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi başta olmak üzere Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BM, 1989, Madde 28-29) ve Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Mücadele Sözleşmesinde (1960) eğitim bir insan hakkı olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası insan hakları belgelerinde, eğitimde ayrımcılık ve dışlama yasaklanmış; eğitimin kapsayıcı, tüm bireylerin tam katılımını destekleyen, demokratik olması gerektiği ifade edilerek, bireylerin bütünsel gelişimlerinin önemi vurgulanmaktadır. Ancak sözü edilen belgelerdeki güvencelere rağmen özel gereksinimi olan bireylerin karşılaştıkları zorluklar genellikle eğitim sistemlerindeki ayrımcılık ve eksikliklerle ilişkilidir. Uluslararası belgelerin yanı sıra ulusal düzeyde de Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1973) eğitim kurumlarının hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz

tanınmasına ya da dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetmesine izin verilmeyeceği belirtilmektedir (Madde 4). Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) vurgulanan prensipler, eğitimde her türlü ayrımcılığa karşı duyarlı olunması gerekliliğini belirtse de bu prensiplerin uygulamaya ne kadar yansıdığı ve eğitim süreçlerinde özel gereksinimi olan çocukların ne kadar görünür olduğu konuları soru işaretleri barındırmaktadır. Nitekim Engelli Çocuk Hakları Ağı (EÇHA) tarafından Türkiye'de özel gereksinimi olan çocukların mevcut durumu ile ilgili hazırlanan gölge raporda Türkiye'de özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla eşit eğitim fırsatlarından yararlanmasının sadece kâğıt üzerinde kaldığı ve özel gereksinimi olan çocukların okul öncesi eğitime katılım oranının oldukça düşük olduğu ifade edilmektedir (Engelli Çocuk Hakları Ağı, 2019). Bu doğrultuda her ne kadar mevzuat ve resmî raporlarla yasal çerçeveler çizilse de eğitimde eşitliği ve kapsayıcılığı sağlamak için atılan somut adımların yeterli olmadığı söylenebilir (Kesbiç, 2021). Farklılıklara karşı olumsuz tutumlar, kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgi eksiklikleri, ekonomik nedenler gibi birçok durum çocukların eğitim hakkından eşit şekilde yararlanmasının önündeki engellerden bazılarıdır. Bu engelleri aşmak için özellikle okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocukların eğitim ortamlarında görünürlüklerini arttırmak önemlidir. Böylece bireysel farklılıkları anlama ve farklılıklara saygı göstermeyle ilgili temel becerilerin geliştiği bu dönemde güçlü temeller atılmış olur.

Bu araştırmada kapsayıcı eğitime dahil edilen özel gereksinimi olan çocukların, tipik gelişim gösteren akranlarıyla eşit eğitim fırsatlarından yararlandığı, herhangi bir ayrımcı davranış veya tutuma maruz kalmadığı bir eğitim alma haklarının olduğu düşüncesi temel alınmıştır. Özellikle okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocukların sınıfla bütünleşmesi (Sharma, 2015), ön yargı ve ayrımcı davranışların ortaya çıkmadığı bir eğitim ortamı (Vreeman ve Carroll, 2007) önemlidir. Evrensel insan hakları bağlamında özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalığın okul öncesi dönemden başlayarak geliştirilmesi sadece eğitim değil, aynı zamanda toplumsal düşünce ve kalıp yargılarda köklü değişikliklere kapı aralayabilir. Bu noktada farkındalık yaratmak sadece eğitim sistemini değil, toplumsal bakış açısını da şekillendirebilecek önemli bir adımdır. Bu adımda ise öğretmen kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklar konusunda gerek ön yargıları gerekse eğitim uygulamaları ile ilgili farkındalığının yüksek olması, kapsayıcı bir eğitim ortamının temel taşlarından biridir.

1.1 Sorun

Toplumdaki bireysel farklılıklar ve çeşitlilik toplumu zenginleştirmektedir. Farklı dil, din, ırk, cinsiyet, fiziksel ve gelişimsel özelliklere sahip bireyler bir araya gelerek ortak bir yaşam alanı

oluştururlar. Farklılıkları kabul etmek toplumda daha kapsayıcı bir atmosfer yaratmanın yanı sıra bireyler arasında daha derin bağlar oluşturma da anahtarıdır. Bu da toplumu daha değerli kılar. Bu süreç bireylerin farklılıkların farkında olarak karşılıklı anlayış geliştirmelerini gerektirir. Ancak unutmamak gerekir ki farklılıkları kabul etme ve farkındalığın gelişmesi kapsayıcı eğitim ile mümkün olabilir.

Özel gereksinimi olan bireyler, toplumdaki çeşitlilik içinde önemli bir odak noktasını oluşturmaktadır. Tarihsel süreçte, bu bireyler çoğu zaman yok sayılmış, toplumsal yaşamdan dışlanmış ve genellemelere dayalı ön yargılarla etiketlenmiştir. Günümüzde insan hakları temelli yaklaşımlarla önemli gelişmeler kaydedilmiş olsa da hâlâ “özel gereksinimi olan bireylerin sürekli yardıma muhtaç olduğu” veya “meslek sahibi olamayacakları” gibi kalıp yargılar toplumda varlığını sürdürmektedir. Bu ön yargılar, özel gereksinimi olan bireylerin potansiyellerini ortaya koymalarını ve toplumda görünürlük kazanmalarını engellemekte; toplumsal kapsayıcılığın önünde önemli bir bariyer oluşturmaktadır (Erdoğan ve Baş, 2018; Nikolarazi, Kumar, Favazza vd., 2005). Oysa özel gereksinimi olan bireylerin eğitim süreçlerine katılımı, yalnızca bireysel gelişimlerini değil, toplumun bütününe yönelik kapsayıcı tutumların güçlenmesini de desteklemektedir (Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl ve Petry, 2015; Titova, Bratkova ve Karanevskaya vd., 2021). Bu bağlamda, eğitim yoluyla özel gereksinimi olan bireylerle etkileşimleri zenginleştirmek, toplumun daha kapsayıcı ve adil bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayabilir.

Bu noktada, okul öncesi dönem kritik bir rol üstlenmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların kişilik gelişimi, değer yargılarının oluşumu ve sosyal tutumlarının şekillenmesi açısından belirleyici bir evredir (Berk, 2013). Çocuklar, bu dönemde çevrelerindeki farklılıkları daha yoğun biçimde fark etmeye başlamakta ve kendi sosyal kimliklerini oluştururken çevreden güçlü biçimde etkilenmektedirler. Çocukların bu dönemde benzerlik ve farklılıkları algılaması, sosyal gruplar oluşturma eğilimleri ve bu süreçte ortaya çıkan “biz” ve “onlar” ayrımları, akran ilişkileri üzerinde belirleyici olmaktadır (Rhodes ve Baron, 2019). Özel gereksinimi olan bireylerle erken dönemde başlayan etkileşim, farklılıkların kabul edilmesi ve ön yargıların önlenmesi açısından önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar, zamanla çevrelerindeki benzerlik ve farklılıkları fark etmeye başlarlar. Bu süreçte özel gereksinimi olan akranlarının neden kendileri gibi görünmediği, bazı etkinliklere neden katılmadığı, neden farklı şekilde konuştuğu veya fiziksel olarak neden kendileri gibi hareket edemediği konusunda çeşitli sorular geliştirilebilir ve bu sorulara yanıt aramaya başlayabilirler (Derman-Sparks ve Edwards, 2010; Nowicki, Brown ve Stepien, 2014). Bu bağlamda, çocukların çevresinde yer alan

yetişkinlerin tutumlarının ve verdikleri mesajların, çocukların özel gereksinimi olan akranlarına bakışını biçimlendirmede oldukça önemli olduğu söylenebilir (Pekdoğan, 2018). Bu süreçte akla gelen ilk kişilerden biri öğretmenlerdir. Biyoekolojik kuram perspektifinden bakıldığında, çocuğun en yakın çevresini oluşturan mikro sistem içinde öğretmenler, etkileşimleri yönlendiren temel aktörler arasında yer almaktadır. Öğretmenler sözlü ve sözsüz tutumlarıyla çocukların sosyal öğrenmelerini etkileyebilmektedirler. Olumsuz tutumlar ve ön yargılı ifadeler, çocukların özel gereksinimi olan akranlarını dışlamalarına, onlardan uzak durmalarına veya olumsuz kalıp yargılar geliştirmelerine zemin hazırlayabilmektedir (Spandagou, Little, Evans ve Bonati, 2020). Araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri ve öğretim stratejileriyle, tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocuklar arasında olumlu ilişkiler kurmada etkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Hestenes ve Carroll, 2000; de Boer, Pijl, Post ve Minnaert, 2012; de Laat, Freriksen ve Vervloed, 2013). Ancak bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili konularda farkındalıklarının yüksek olması ve bu farkındalığı sınıf içi uygulamalarına ve etkileşimlerine yansıtmak bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Hestenes ve Carroll (2000) öğretmenlerin etkinlikleri tanıttığında, çocuklara roller verdiğinde ve çevreyi uygun şekilde düzenlediğinde tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocuklar arasındaki etkileşimin arttığını gözlemiştir. Bu da sınıf içinde uygulanan eğitim öğretim faaliyetleriyle çocuklar arasındaki etkileşimin desteklenebileceğini göstermektedir. Öğretmenler eşitlikçi, ayrımcılıktan uzak bir dil ve davranış modeli ile çocuklara model olabilirler. Böylece özel gereksinimi olan çocukların sınıf ve toplumun bir parçası olmaları teşvik edilebilir (de Boer, Pijl, Post ve Minnaert, 2012; de Laat, Freriksen ve Vervloed, 2013).

Tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik duygu, düşünce ve tutumlarına model olmaya ilişkin süreçler sadece çocuğun mikro sisteminde değil, aynı zamanda daha geniş bir ekolojik bağlamda kendini gösterir. Bu bağlam, okul politikaları, öğretmen tutumları, ailelerin değerleri ve toplumda hâkim olan sosyal normlar gibi çocuğun çevresini şekillendiren faktörleri içermektedir ve çocukların akranlarına yönelik tutumlarını dolaylı ya da doğrudan etkileyebilmektedir (Geber, Baumann ve Klimmt, 2017; Marlina, 2017). Bu faktörlerin olumlu olması, bir taraftan çocukların kapsayıcı ve eşitlikçi tutumlar geliştirmesini desteklerken; diğer taraftan toplumda var olan ön yargılar ve kalıp yargılar, çocukların akranlarına yönelik bakışını olumsuz yönde şekillendirebilir (Aryal, 2024). Dolayısıyla, çocukların özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalıklarını geliştirmek ve ön yargılı davranışları önlemek için bu çevresel faktörlerde etkili rol oynayan öğretmenlerin de

farkındalıklarının geliştirilmesi, bilgi ve becerilerinin artırılması ve bu yönde eğitim almaları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bu eğitim ihtiyacının nasıl karşılanabileceği ise araştırılması gereken kritik bir konudur.

Bu bağlamda “ön yargı karşıtı eğitim” anlayışı farklılıkları anlama, değer verme ve ayrımcılıkla mücadele gibi becerileri kazandırmak için bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Ön yargı karşıtı eğitim farklılıkları en aza indiren eğitsel bir yaklaşımdır. Temeli 1980’li yıllarda Amerika’da atılan yaklaşımın çerçevesini, eğitim ortamlarının farklılıkları dikkate alarak oluşturulması ve bu farklılıkların vurgulanması oluşturmaktadır. Bu eğitim yaklaşımının temelinde ön yargıları tanıyıp bunlara meydan okuyarak kapsayıcı ve eşitlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması yer almaktadır. Böylece tüm çocukların potansiyellerini açığa çıkarmak hedeflenmektedir (Derman- Sparks ve Edwards, 2010). Ön yargı karşıtı eğitim bağlamında, kapsayıcı ve eşitlikçi bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesinde öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmenler, çeşitliliğe değer veren, kalıp yargı ve ön yargılara meydan okuyan ve tüm bireylere saygıyı teşvik eden bir sınıf kültürü oluşturulmasına öncülük ederler. Farklı bakış açılarını eğitime yansıtmaktan, kapsayıcı öğretim materyalleri seçmekten ve adalet, eşitlik gibi konular hakkında konuşmayı teşvik etmekten sorumludurlar (Derman- Sparks, 1989). Ayrıca öğretmenlerin kendi ön yargılarını tespit etmek ve farklı geçmişlere sahip çocukları etkili bir şekilde desteklemek için gerekli becerileri geliştirmek adına öz değerlendirme yapmaları ve mesleki gelişimlerine katkı yapmaya istekli olmaları gerekmektedir. Araştırmalar, ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımıyla verilen eğitimin çocukların da farklılıklara yönelik olumlu tutum geliştirme eğilimlerini artırdığını göstermektedir (Breese, Nickerson, Lemke vd., 2023; Kimura, Anton-Oldenburg, Pinderhughes, 2021; Nguyen, 2022; Villari, 2021). Eğitim sisteminde özel gereksinimi olan çocukları da içeren sosyal çeşitlilikler öğretmenlerin sadece bilgi aktaran bir rol üstlenmekle kalmayıp aynı zamanda çocuklara ön yargı karşıtı eğitim anlayışını yansıtmalarını ve bu yaklaşımı etkili bir şekilde uygulamalarını gerektirmektedir. Özellikle kapsayıcı eğitimde özel gereksinimi olan çocukların sayısındaki artış bu gerekliliği bir kez daha ortaya koymaktadır.

Nitekim Türkiye’de 2020-2021 eğitim öğretim yılında okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitime dahil olan özel gereksinimi olan çocuk sayısı 549 iken (MEB, 2020), 2023-2024 eğitim öğretim yılında bu sayı 1187’ye yükselmiştir (MEB, 2023). Aynı şekilde, 2020-2021 eğitim öğretim yılında özel eğitim anaokullarına devam eden öğrenci sayısı 3163, bağımsız özel eğitim anaokullarına devam eden öğrenci sayısı ise yalnızca 25’tir. 2023-2024 eğitim öğretim yılına gelindiğinde bu sayılar sırasıyla 8074 ve 38 olarak kaydedilmiştir. Eğitim sistemine dahil olan

özel gereksinimi olan çocuk sayısındaki dikkate değer artış eğitim sistemimizde çeşitliliği kabul etme, saygı duyma ve kapsayıcı bir ortam oluşturma konularındaki ihtiyacı somut bir şekilde göstermektedir. Erken çocukluk döneminin bu bağlamdaki önemi, çocukları farklı bakış açıları, kültürler ve inançlarla tanıştırmak, kapsayıcılığı teşvik etmek ve ön yargılara meydan okumak adına kritik rol oynamaktadır (Escayg, 2020). Bu noktada çocuklara okul öncesi dönemde verilen ön yargı karşıtı eğitim onların çeşitlilik, eşitlik ve sosyal adalet anlayışını beslemek için temel bir çerçeve görevi görür, ön yargıların oluşmasını önler ve gelecekte bu konularla ilgilenmeleri için zemin hazırlar. Öğretmenlerin bu dönemde çocuklara model olmaları ve ön yargı karşıtı eğitim anlayışını kişisel ve mesleki yaşantılarına yansıtmaları, bu eğitim sürecinin etkililiğini artırabilir. Ancak, bu konuda öğretmenlerin bu eğitim yaklaşımını benimsemeleri ve etkili bir şekilde uygulamaları için kullanabilecekleri stratejilere ihtiyaç olduğu açıktır. Bu ihtiyacın karşılanması adına öğretmen yetiştirme sürecine özel eğitim ve kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim gibi dersler eklenmiş olsa da (EURYDICE, 2020b) bu derslerin yukarıda değinilen ön yargı ve ayrımcılıkla mücadele ile özel gereksinimi olan çocukların toplumda kabulü noktasında sağladığı faydalar bilinmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklar konusunda mesleki gelişimlerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gündeme gelmektedir. Hizmet içi eğitim programları öğretmenlere derinlemesine bilgi sağlayarak etkili stratejileri hayata geçirmelerine rehberlik etmektedir (Erdoğan vd., 2021; Toran ve Yağan Güder, 2020). Bunun yanı sıra Türkiye 2023 eğitim vizyonunda da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere üniversitelerle iş birliğinin hayata geçirilmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2019, s.42). Yapılan araştırmalar da mesleki gelişimin öğretmenlerin sadece mesleki becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda çocukların gelişimini de desteklediğini göstermektedir (Snell, Forston, Stanton-Chapman ve Walker, 2013).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili olarak öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen çeşitli çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalardan olan 2023 ve 2024 hizmet içi eğitim planında, okul öncesi döneme yönelik olarak Okul Öncesi Dönemde Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Eğitici Eğitimi Kursu ve Kapsayıcı Eğitim Semineri olmak üzere iki program bulunmaktadır. Kaynaştırma¹ başlığı altında ise öğretmenlere, özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik öğretim yöntem ve teknikleri kursu, dil ve konuşma bozukluğu, işitme yetersizliği, görme

¹ Alanda kullanılan farklı kavramların tanımlarına ve kapsayıcı eğitim tartışmasına alan yazın bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir. Kısaca, bu araştırmada “kapsayıcı eğitim” terimi tercih edilmiştir. Ancak, bazı kaynaklarda geçen ifadeler, anlam bütünlüğünü korumak amacıyla değiştirilmemiştir.

yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim gibi çeşitli eğitimler sunulmaktadır. Ayrıca, kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında sunulan destek eğitim odası hizmetinde eğitim uygulamaları, özel eğitim uygulamaları farkındalık eğitici eğitimi kursu ile engelli hakları ve Türk hukuk sistemindeki yeri konularında da eğitimler düzenlenmektedir (ÖYGM, 2023, 2024). Tüm bu eğitimler, öğretmenlerin farklı özel gereksinim gruplarına yönelik bilgi ve becerilerini artırmayı ve kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bakanlığın sunduğu bu hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenler için faydalı olsa da alandaki pek çok öğretmenin daha fazla eğitim ihtiyacı hissettiği bilinmektedir (Bayraklı, 2016; Bakkaloğlu vd., 2018; Güngör vd., 2024; Toprak vd., 2024) Bu durum, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklar hakkında bilişsel düzeyde kazanımlar elde etmelerinin yeterli olmadığına, eğitimlerde farkındalık geliştirme gibi farklı boyutları olan kazanımlara da ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Kısacası, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalık geliştirme betimleyici düzeyde bilgi vermenin ötesinde sorgulayan, değerlendiren ve dönüştüren yönleri ile kapsamlı bir eğitim yaklaşımını gerekli kılmaktadır. Bu noktada ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim kapsayıcı eğitimin amaçlarına hizmet edebilecek ve öğretmenlerin farkındalığını artırabilecek bir potansiyel taşımaktadır.

Sonuç olarak daha kapsayıcı eğitim süreçleri için öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik ön yargılarını sorgulayarak farkındalıklarını artırmaları ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Bu çerçeveden hareketle okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıkları düşünce, tutum, yeterlik ve davranış boyutları açısından çok yönlü değerlendirilerek ön yargı karşıtı bir eğitim anlayışına sahip olmaları desteklenebilir. Bu hedefe ulaşmada ise hizmet içi eğitim önemli bir araçtır. Öğretmenlerin dönüştürücü ve sorgulayıcı nitelikte bir eğitim aracığıyla edindikleri bilgi ve beceriler özel gereksinimi olan çocuklar konusunda farkındalıklarını artırarak sınıf içi uygulamalarında da ön yargı karşıtı eğitim anlayışını yansıtmalarına zemin hazırlayacaktır.

1.1 Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik mevcut farkındalıklarını çok yönlü biçimde betimlemek ve bu farkındalığın çeşitli boyutlarını (Öz farkındalık, sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre, ön yargılar, iletişim ve iş birliği) geliştirmede ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programının etkisini açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

1.1.1 Nitel araştırma soruları

1. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıkları nasıldır?
 - a. Öğretmenlerin öz farkındalıkları nasıldır?
 - b. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları ve eğitsel çevre düzenlemeleri nasıl şekillenmektedir?
 - c. Öğretmenlerin sınıfta özel gereksinimi olan çocuklara yönelik deneyimledikleri ön yargılar konusundaki düşünceleri nelerdir?
 - d. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili konularda farklı paydaşlarla yürüttükleri iletişim ve iş birliği süreçleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim ile özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarında ortaya çıkan değişimler nelerdir?

1.1.2 Nicel araştırma soruları

1. Öğretmenlerin duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olmalarına ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmen yeterliliğine ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumlarına ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik sosyal kabullerine ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.1.3 Karma araştırma sorusu

1. Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını geliştirmeye katkısı konusunda nicel veriler, nitel verileri nasıl desteklemektedir?

1.2 Önem

Öğrenme fırsatlarının sağlanmasının temelinde, öğretmenlerin beklentileri ve öğrenciler hakkında bilinçli ya da farkında olmadan oluşturdukları yargılar yer almaktadır. Öğretmen beklentileri üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri yüksek olduğunda onlara daha iyi öğrenme fırsatları sunduklarını göstermektedir (Denessen, Hornstra, van der Bergh ve Bijlstra, 2022; Diamond, Randolph ve Spillane, 2004). Alan yazında yer alan bazı bulgular, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili beklentilerinin büyük ölçüde geçmişteki akademik performanslarıyla ilişkili olduğunu gösterse de (Jussim ve Harber, 2005), bu beklentilerin yalnızca akademik geçmişle sınırlı kalmadığı; aynı zamanda öğrencilerin ait

oldukları gruplara dayalı ön yargılardan da etkilendiği ortaya konulmuştur (Ready ve Chu, 2015). Bu bağlamda, bireylerin sosyal gruplara yönelik iki farklı eğilimi olduğu belirtilmektedir: Ön yargılar ve kalıp yargılar (Bijlstra, Holland, Dotsch ve Wigboldus, 2019). Ön yargılar belirli bir gruba karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri ifade ederken, kalıp yargılar bu gruba atfedilen genelleştirilmiş özellikleri tanımlamaktadır (Schneider, 2004). Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına ön yargılı beklentiler ve grup çağrışımları temelinde yanıt verdiğinde, öğretim öğrencinin gerçek ihtiyaçlarına göre değil, öğrencilerin yanlış varsayılan ihtiyaçlarına göre uyarlanır. Öğretmenlerin müfredat materyali seçimi, ödevlerin ve öğretimin zorluğu ve sağlanan geri bildirim de öğrenciler için uygun olmayabilir (Denessen vd., 2022). Bu çerçevede, öğretmenlerin öğrencileri algılama biçimlerinin ve bu algılara dayalı beklentilerinin, yalnızca bireysel öğrenme fırsatlarını değil, aynı zamanda çocukların eğitim ortamındaki sosyal deneyimlerini de biçimlendirdiği söylenebilir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili farkındalıkları ve beklentileri, onların sosyal katılımını sınırlayarak bu çocukların aidiyet duygusu, özgüven ve motivasyon gibi temel gelişim ihtiyaçlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Öte yandan, bu tür tutumlar sınıf içerisindeki sosyal etkileşim örüntülerini şekillendirerek tipik gelişim gösteren çocukların da farklılıklara karşı ön yargılı yaklaşımlar geliştirmelerine zemin hazırlayabilir. Nitekim dışlanma ya da sınırlı etkileşimin erken yaşlarda deneyimlenmesi, hem özel gereksinimi olan çocukların kendilerini topluma ait hissetmelerini olanaksız kılabilen hem de akranlarının ayrımcı tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ön yargılarını fark etmelerinin ve bu farkındalığı sınıf içi uygulamalarına yansıtma çalışmalarının önemini vurgulamaktadır.

Okul öncesi dönemin çocukların tüm gelişim alanları için kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Bu dönemde aldıkları eğitim çocukları sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel açıdan etkilemektedir (Berk, 2013). Okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitim uygulamaları ile bir araya gelen tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocuklar arasındaki iletişim artsa da sosyal katılım her zaman kendiliğinden gerçekleşmeyebilir (Guralnick, Neville, Hammond ve Connor, 2007). Sosyal katılımı zorluk yaşanması özel gereksinimi olan çocukların okula aidiyet duygusunu ortadan kaldırabilir, benlik algısı, özgüven ve motivasyonu olumsuz etkileyebilir (Dunham, Chen ve Banaji, 2013). Nitekim yapılan araştırmalar özel gereksinimi olan çocukların maruz kaldığı olumsuz tutumlardan kaynaklanan engellerin ileriki yaşlarda kendilerini topluma ait hissetmeleri üzerinde de güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ditchman, vd., 2013; Werner, Peretz ve Roth, 2015). Bu noktada, Avrupa Birliği'nin 2021-

2030 Engelli Bireylerin Haklarına İlişkin Eşitlik Stratejisi'nde de vurgulandığı gibi özel gereksinimi olan bireylerin topluma tam ve eşit katılımı bir ayrıcalık değil, temel bir insan hakkıdır. Strateji, bireylerin sosyal hayata katılımı ve kendilerini toplumun bir parçası olarak hissetmeleri gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır (European Commission, 2021). Bu nedenle, okul öncesi dönemden itibaren çocukların özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalıklarının geliştiği, ön yargılardan arındırılmış kapsayıcı ortamlarda yetişmeleri, yalnızca bireysel gelişimleri için değil; aynı zamanda toplumsal aidiyet ve eşitlik duygularının güçlendirilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu ortamların niteliğini belirleyen en temel unsur ise, öğretmenin sınıf içinde kullandığı dil, benimsediği değerler, farklılıklara yaklaşımı ve sahip olduğu farkındalık düzeyiyle çocuklara nasıl bir model sunduğudur.

Özel gereksinimi olan çocuklara yönelik öğretmen farkındalığını geliştirmeye odaklanan mevcut araştırmalar, çoğunlukla bilgilendirme temelli etkinlikler ve tutum ölçeklerine dayalı uygulamalarla sınırlı kalmaktadır. Alan yazında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri, bilgi düzeyleri ve karşılaştıkları güçlükleri inceleyen çok sayıda betimsel araştırma yer almakta; bu çalışmalar genellikle öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip olmakla birlikte uygulamaya dönük yeterliklerinin sınırlı olduğunu ve destek ihtiyacının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Bayraklı, 2016; Bakkaloğlu vd., 2018). Bilgilendirme, drama, video gösterimleri, kukla veya çocuk kitapları gibi farkındalık yöntemleriyle yürütülen çalışmalar ise daha çok üniversite öğrencileri veya ebeveynleri hedef almakta, öğretmenlerin eğitsel dönüşüm süreçlerine ve sınıf içi uygulamalarına odaklanan araştırmalar oldukça sınırlı kalmaktadır (Nalbant, 2018; Ostrosky vd., 2015). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin doğrudan sınıf içi uygulamalarını geliştirmeye ve mesleki farkındalıklarını artırmaya yönelik olarak yapılandırılmış müdahale temelli araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, okul öncesi kapsayıcı eğitim sınıfı öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları doğrultusunda özel olarak yapılandırılan bir eğitim programı, uygulama temelli koçluk yaklaşımıyla sunulmuştur. Bu süreçte öğretmenlere yönelik gözlem, geri bildirim ve birebir destek oturumları yürütülmüş; öğretmenlerin yeterlikleri, sınıf ortamlarının kalitesi ve sınıflarında yer alan özel gereksinimi olan çocukların sosyal kabul ve meşgul olma düzeyleri sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, uygulama temelli koçlukla desteklenen bu mesleki gelişim sürecinin, öğretmen uygulamalarında ve sınıf dinamiklerinde anlamlı ve olumlu değişimlere yol açtığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlere yönelik hazırlanan diğer eğitim programları da daha çok kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi düzeyini artırmak, sınıf içi uygulama becerilerini geliştirmek ve öğretmen yeterliklerini

güçlendirmeye odaklanmaktadır. Örneğin, Akalın ve Sucuoğlu (2015), öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejileri geliştirmelerini ve özel gereksinimi olan çocuklarla ilişkilerini iyileştirmelerini hedeflemiştir. Ayrıca, *Öğretmen Eğitimi Programı (ÖEP)* öğretmen-öğrenci etkileşimlerini desteklemeye odaklanırken, *BÜTÜN-GÜÇ Programı* öğretmen gereksinimlerini temel alarak modüler yapı ve e-koçluk yoluyla mesleki gelişimi desteklemiştir (Uysal, 2021). BEP Eğitim Programı (Karakoç, 2024), öğretmenlerin BEP hazırlama yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Ancak öğretmenlerin yalnızca bilgi ve yeterlik düzeyleri değil, aynı zamanda ön yargıları da sınıf içi uygulamalarda belirleyici olmaktadır. Özellikle okul öncesi dönem gibi çocukların sosyal öğrenmeyle model aldığı kritik bir gelişim döneminde, öğretmen tutumları çocukların farklılıklara yönelik algılarında doğrudan etkilidir (Aloi ve Bialka, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin farkındalıklarının artırılarak sahip oldukları ön yargıların fark edilmesi, dönüştürülmesi ve bu sürecin sınıf içi yansımaları, erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitim hedefleri açısından son derece önemlidir. Ne var ki, mevcut araştırmalar içerisinde farkındalık geliştirilmesini sorgulayıcı bir yaklaşımla ele alan ve ön yargıların dönüşümünü doğrudan hedefleyen, özellikle okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılandırılmış ve kuramsal temelli eğitim programlarına rastlanmamıştır. Ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımını temel alan çalışmalarda ise daha çok ırksal ve kültürel çeşitliliğe odaklanıldığı, özel gereksinimi olan bireyler bağlamında yapılan uygulamaların ise hem sayıca az hem de içerik açısından yüzeysel kaldığı dikkat çekmektedir (Akgün vd., 2018; Chwastek vd., 2021; Jesuvadian ve Wright, 2011; Kardeş ve Kozikoğlu, 2021; Stephan vd., 2004). Ayrıca öğretmenlerin bu tür bir eğitim yaklaşımını etkili biçimde uygulayabilmeleri için, sürece başlamadan önce öz-yansıtma yapmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Kimura, Anton-Oldenburg ve Pinderhughes, 2021). Ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımına dair alan yazında özellikle okul öncesi döneme yönelik uygulamalı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Bayrakdar ve Akman, 2020). Bu bağlamda, özel gereksinimi olan bireylere yönelik öğretmen farkındalığını artırmayı amaçlayan uygulamalı ve öğretmen odaklı araştırmalar, yalnızca alan yazındaki boşlukları doldurmakla kalmaz; çocuklukta temellenen dışlayıcı tutumların önlenmesi açısından da oldukça önemlidir. Okul öncesi dönem, çocukların farkındalıklarının geliştiği, benzerlik ve farklılıkları fark etmeye başladığı kritik bir dönemdir. Bu nedenle öğretmen farkındalığının artırılması, çocukların farklılıklara karşı daha kabul edici ve kapsayıcı tutumlar geliştirmeleri açısından kritik bir başlangıçtır.

Okul öncesi öğretmenleri için hizmet içi eğitimin odağına ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımını alan bu araştırmanın uygulama bağlamında da çok yönlü katkıları vurgulanabilir. Araştırmada,

öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını geliştirerek ön yargılarını sorgulamalarını ve bu farkındalığı sınıf içi uygulamalara yansıtma çalışmalarını desteklemek hedeflenmiştir. Uygulanan hizmet içi eğitim programı, ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımına dayalı olarak öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklar konusunda tutum, düşünce ve davranışlarında değişim sağlamayı amaçlamıştır. Yetişkin eğitimi ilkelerine uygun olarak yapılandırılan bu programda, öğretmenlerin sadece bilgi edinmeleri değil; aynı zamanda kendi ön yargılarını gözden geçirmeleri, iletişim ve etkileşim süreçlerinde kullandıkları sınıf dilini fark etmeleri ve kapsayıcı bir sınıf ortamı kurma konusunda aktif olmalarını desteklemek amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırma, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklar konusunda tutum, düşünce ve davranış değişimini merkeze alan bir mesleki gelişim modeli sunmaktadır. Özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bir farkındalık geliştirerek ön yargıları önlemeyi hedefleyen bu çalışma, tipik gelişim gösteren çocukların erken yaşlardan itibaren kendi kimlikleriyle gurur duymayı öğrenebilecekleri ve farklılıkları doğal bir biçimde kabul edebilecekleri bir eğitim ortamına katkı sağlaması açısından da önemlidir. Ayrıca bu araştırma, sadece programa katılan öğretmenler için değil, onların okul ortamlarındaki meslektaşlarına sınıf içi uygulamalar konusunda model olmaları yoluyla da dolaylı etkiler yaratabilir. Son olarak bu çalışma, özel gereksinim bağlamında ön yargı karşıtı eğitimin okul öncesi sınıflarına nasıl entegre edilebileceğine ve bu sürecin gelişimsel olarak nasıl yapılandırılabileceğine dair öneriler sunmaktadır.

Araştırmada geliştirilen mesleki gelişim programı, yalnızca bilgi aktarımına dayanan geleneksel hizmet içi eğitimlerden ayrılmakta; öğretmenlerin öz-yansıtma yapmasına, kendi ön yargılarını fark etmesine ve sınıf içinde kapsayıcı dil ve davranışlar geliştirmesine odaklanmaktadır. Programın en önemli farklarından biri, kuramsal bilgiyi sınıf içi uygulamalarla bütünleştirmesi ve öğretmenlere gerçek örnekler, etkinlikler ve stratejiler sunmasıdır. Bilimsel katkı olarak çalışma, ön yargı karşıtı eğitimi özel gereksinimi olan çocuklar bağlamına taşıyarak alan yazındaki önemli bir ihtiyaca cevap vermekte ve okul öncesi eğitim kademesine yönelik yapılandırılmış bir model önermektedir. Uygulama açısından, öğretmenlerin sınıf içinde farklılıklara saygıyı güçlendiren somut davranış değişiklikleri geliştirmesine katkıda bulunmayı amaçlamakta; politik düzeyde ise kapsayıcı eğitime dair politika ve program geliştirme süreçlerine veri sağlayabilecek özgün bulgular üretmektedir. Toplumsal katkı yönüyle bakıldığında ise, erken yaşlarda farklılıklara duyarlılığı artırarak, uzun vadede daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir toplumun inşasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Bu yönleriyle araştırma, yalnızca bir mesleki gelişim çalışması olmanın ötesinde, kapsayıcı eğitimin niteliğine ve öğretmenlerin rolüne dair önemli bilimsel ve pratik katkılar sunmaktadır.

1.3 Varsayımlar

Bu araştırma aşağıda yer alan varsayımlara dayandırılarak gerçekleştirilmiştir:

- Öğretmenlerin ölçme araçlarında yer alan sorulara içten ve doğru yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programı sürecinde içten paylaşımlarda bulunduğu varsayılmaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Beş günlük ve akşam saatlerinde gerçekleştirilen yirmi beş saatlik hizmet içi eğitim süreciyle sınırlıdır.
- Yapılan ölçümler özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalığın dolaylı olarak değerlendirildiği ölçme araçlarının ölçtüğü yapılarla sınırlıdır.
- Çalışmanın yapıldığı ilde uygulanan hizmet içi eğitime gönüllü katılan öğretmenlerle, 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz dönemi ile ve öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Farkındalık: Farkındalık, bireyin tüm duyularını kullanarak içinde bulunduğu çevreyi algılaması, çevresindeki önemli unsurlara dikkat etmesi ve bu konularda duyarlılık geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Merikle, Smilek ve Eastwood, 2001). Bu araştırma kapsamında farkındalık, özel gereksinimi olan bireylerle ilgili olarak öğretmenlerin sahip olduğu bilinç ve duyarlılık ve bunların eğitsel uygulamalarına yansımaları ifade etmektedir. Araştırmada farkındalık; öz farkındalık, sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre, ön yargılar, iletişim ve iş birliği boyutlarıyla incelenmiştir. Bu boyutlar aynı zamanda farkındalığın, öğretmen öz yeterliği, tutumları, ön yargıları ve sosyal kabul gibi bileşenlerle doğrudan ilişkili olduğunu düşünülen alanları da kapsamaktadır. Bu nedenle farkındalık, duygu, tutum ve davranışlarla şekillenen çok boyutlu bir süreç olarak ele alınmıştır.

Hizmet içi eğitim: Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek amacıyla düzenlenen planlı ve sistematik faaliyetler bütünüdür. Temel hedefi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırarak eğitim kalitesini yükseltmektir (MEB, 2022). Bu araştırmada hizmet içi eğitim, öğretmenlere yönelik olarak ön

yargı karşıtı eğitim yaklaşımını temel alan, eğitim programı geliştirme ilkelerine uygun olarak geliştirilen ve beş gün süren, toplam 25 saatlik bir eğitim programı olarak tanımlanmaktadır.

Ön yargı karşıtı eğitim: Çocuklarda kişisel ve toplumsal kimlik, kendinden farklı kişilerle sosyal-duygusal ilişkiler, ön yargı, ayrımcılık, eleştirel düşünme ve başarısızlık için harekete geçme konularını ele almayı içeren kapsamlı bir eğitim yaklaşımıdır (Derman Sparks- Edwards, 2010). Bu araştırmada ön yargı karşıtı eğitim, özel gereksinimi olan çocuklar bağlamında, öğretmenlerin farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlayan hizmet içi eğitimin temel yaklaşımı olarak ele alınmaktadır.



2 ALAN YAZIN

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda kuramsal ve kavramsal temeller bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmıştır. Öncelikle, özel gereksinimi olan çocukların eğitim ortamlarına dahil edilmesine yönelik kapsayıcı eğitim ve Türkiye’de kapsayıcı eğitimin durumu açıklanmış, kapsayıcı okul ve kapsayıcı eğitimin niteliği açıklanmıştır. Devamında, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimi ile kalıp yargı, ön yargı, ayrımcılık ve örtük ön yargı kavramları tanımlanarak, bu kavramların eğitim bağlamındaki önemine değinilmiştir. Ön yargı ile ilişkili olarak sosyal yansıma kuramı, temas kuramı ve sosyal bilişsel gelişim kuramı gibi temel kuramsal yaklaşımlar incelenmiş; çocuklarda ön yargıların nasıl geliştiği açıklanmıştır. Bunun yanı sıra, ön yargı karşıtı eğitimin temel özellikleri, öğretmen, aile, akran ve medya boyutlarıyla birlikte ele alınarak, bu eğitimin kapsamı ve önemi tartışılmıştır. Son olarak, ilgili araştırmalara yer verilerek, özel gereksinimi olan çocuklara ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki farkındalıklarına ilişkin bulgular paylaşılmış; böylece çalışmanın dayandığı alan yazın betimlenmiştir.

2.1 Kapsayıcı Eğitim

Eğitim, toplumların gelişiminde kilit rol oynayan bir süreçtir. Tarihsel olarak bakıldığında, eğitim anlayışlarının ve yöntemlerinin zaman içinde sürekli değişim gösterdiği görülmektedir. Günümüzde ise eğitimde karşılaşılan zorluklar yalnızca öğrenci sayısındaki artışla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda bireyler arasındaki çeşitliliği anlama, kabul etme ve bu farklılıklara yanıt verebilecek öğrenme ortamları oluşturma gerekliliği giderek daha önemli hâle gelmektedir. Bu çeşitlilik içerisinde, özel gereksinimi olan bireyler de kapsayıcı eğitim tartışmalarında önemli bir yer tutmaktadır.

Özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumlar tarihsel süreçte önemli değişimler göstermiştir. İlk çağlarda, toplumlar özel gereksinimi olan bireyleri çoğunlukla dışlamış; o dönemde fiziksel görünüm ya da davranış açısından “normal” olarak kabul edilenlerden farklılık gösteren kişilerin içine şeytan girdiğine inanılmış ve bu bireyler toplumdan uzaklaştırılmıştır (Diken, 2010). Bu dönemlerde özel gereksinimi olan bireyler genellikle “yük” olarak görülmüş, semavi dinlerin etkisiyle zamanla koruma odaklı bir bakış açısı gelişmiş; 17. yüzyılda ise bu bireyler toplumsal hayattan daha belirgin şekilde dışlanmaya başlamışlardır. 19. yüzyılda eğitime yönelik kurumsallaşma çabaları ön plana çıkarken, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren normalleştirme, kaynaştırma ve nihayet kapsayıcı eğitim kavramları çerçevesinde bu bireylerin toplumla bütünleştirilmesine yönelik yaklaşımlar gelişmiştir (Yücesoy Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2021). Bugün kapsayıcı eğitim, yalnızca eğitim

politikalarının bir unsuru değil, toplumsal adalet ve eşitlik hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kritik bir araç olarak değerlendirilmektedir (Moriña, 2016; Alnahdi ve Schwab, 2021). Toplumsal yapılar ve eğitim sistemleri bu dönüşümden etkilenirken, kapsayıcı eğitimin içerdiği değerler ve sunduğu bakış açıları da giderek daha zengin ve çok boyutlu bir hâl almıştır.

Bu değişen bakış açılarından biri özel gereksinimi olan bireylerin eğitim sistemine nasıl dâhil edileceği konusu olmuştur. Bu durum zaman içinde farklı yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmış ve bu yaklaşımlar doğrultusunda özel gereksinim bağlamında çeşitli modeller geliştirilmiştir. Günümüzde, özel gereksinimli olmaya yönelik bakış açılarına bağlı olarak biçimlenen bu modeller arasında tıbbi model, sosyal model ve insan hakları temelli model öne çıkmaktadır (Marks, 1997). Her bir model, gereksinimlerin tanımlanma biçimini ve buna bağlı olarak geliştirilecek eğitim yaklaşımlarını şekillendirmekte; aynı zamanda özel gereksinimi olan bireylerle ilgili konulara çözüm arayışları sunmaktadır. Bu modeller, ayrıştırılmış eğitimden kaynaştırmaya ve kapsayıcı eğitime kadar uzanan farklı eğitim uygulamalarının da temelini oluşturmaktadır. Bu modellerin en eskilerinden biri olan ahlaki model, özel gereksinimi olmayı bireyin ya da ailenin karakterine, davranışlarına veya kaderine bağlamakta; bu nedenle özel gereksinim kimi toplumlarda utanç, suçluluk ve damgalanma kaynağı olurken, kimi zaman da inanç, sabır veya manevi güç göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Olkin, 2022). Daha sonra öne çıkan tıbbi model, özel gereksinimi, bedensel işlevlerdeki anatomik veya fizyolojik bir bozukluk olarak tanımlamış ve gereksinimin, uzmanların müdahalesiyle “normal” duruma döndürülmesi gereken bireysel bir problem olduğu görüşünü savunmuştur (Harris, 2001; Baglieri, 2017; Beaudry, 2016). Tıbbi modelde gereksinim yalnızca bireyin kusuru olarak görülmüş, çevresel ve toplumsal faktörler göz ardı edilmiş ve bu bakış açısı, özel gereksinimi olan bireylerin çoğu zaman toplumdan ayrıştırılarak özel kurumlarda eğitilmesini beraberinde getirmiştir (Akçamete vd., 2012). Bu modele karşı bir tepki olarak gelişen sosyal model, özel gereksinimin yalnızca bireysel gereksinimden kaynaklanmadığını, asıl gereksinimlerin toplumun fiziksel, sosyal ve kültürel engellerinden doğduğunu savunarak özel gereksinimi toplumsal bir inşa olarak ele almıştır (Oliver, 2013; Shakespeare ve Watson, 1997; Baglieri, 2017; Beaudry, 2016). Sosyal modele göre, bireylerin sahip oldukları gereksinimler değil, toplumun sağladığı yetersiz destek ve fırsatlar engeli ortaya çıkarmaktadır (Paterson ve Hughes, 1999; Cinisli, Vuran ve Olçay Gül, 2016). Sosyal modelin etkisiyle birlikte 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim almalarının önemi vurgulanmış ve kaynaştırma eğitimi kavramı önem kazanmaya başlamıştır (Akçamete vd., 2012; Gökmen, 2007). Son olarak, sosyal modelin ötesine geçerek gelişen insan

hakları modeli, özel gereksinimin yalnızca sosyal engeller bağlamında değil, bireylerin insan onuruna dayalı haklarının tam olarak tanınması gerekliliği üzerinden ele almakta; özel gereksinimi olan bireylerin hem sivil ve siyasi hem de ekonomik, sosyal ve kültürel haklardan eşit biçimde yararlanmasını bir hak meselesi olarak görmektedir (Degener, 2017; Birleşmiş Milletler, 2006). Bu model, özel gereksinimi olan bireylerin yaşadığı acı, ağrı veya zorlukları da reddetmeyerek, insan hakları temelli sosyal adalet yaklaşımlarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Degener, 2017). Böylece, tarihsel süreçte özel gereksinime yönelik bakış açısı, bireyi kusurlu gören yaklaşımlardan toplumun sorumluluğunu vurgulayan ve insan haklarını temel alan anlayışlara doğru evrilmiş; bu evrim, kapsayıcı eğitim anlayışının oluşumunda ve gelişiminde önemli bir zemin hazırlamıştır.

Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında kökenleri, temelde insan hakları ilkelerine dayanmaktadır. Eğitimin bir hak olarak tanınması, 1948 yılında yayımlanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinde "Herkes eğitim hakkına sahiptir." ifadesiyle güvence altına alınmıştır (Birleşmiş Milletler, 1948). Bunu takiben, 20. yüzyıl boyunca eğitimde eşitlik ve ayrımcılığın önlenmesine yönelik pek çok uluslararası belge yayımlanmış; Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (UNESCO, 1960), Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (Birleşmiş Milletler, 1965) ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (Birleşmiş Milletler, 1989) gibi metinlerle eğitimde kapsayıcılık ilkesi giderek daha fazla vurgulanmıştır. Başlangıçta yalnızca eğitime erişim hakkı ekseninde gelişen bu süreç, zamanla tüm çocukların eşit fırsatlarla nitelikli eğitimden yararlanması gerektiği anlayışına evrilmiştir (UNESCO, 1994). Kapsayıcı eğitimin uluslararası düzeyde belirginleşmesinde en önemli dönüm noktası, 1994 yılında düzenlenen ve 92 ülke temsilcisinin katıldığı Dünya Konferansı'nda yayımlanan Salamanca Bildirgesi olmuştur. Bildirge, tüm çocukları kapsayan, farklılıklara saygı duyan ve her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verebilen eğitim ortamlarının oluşturulmasını öngörmüş; hiçbir öğrencinin ayrımcılığa maruz bırakılmaması gerektiğini vurgulamıştır (UNESCO, 1994). Ancak kapsayıcı eğitimin kavramsal çerçevesi ülkeden ülkeye farklı anlamlar kazanmış ve uygulamada çeşitli biçimlerde yorumlanmıştır (Hernández-Torrano vd., 2020).

Bu farklılıkların önemli bir nedeni, kapsayıcı eğitim kavramının uzun yıllar boyunca özellikle kaynaştırma eğitimiyle eşanlamlı kullanılması ve çoğu zaman yalnızca özel gereksinimi olan bireylerle sınırlandırılmasıdır (Armstrong vd., 2011; Graham, 2020). Oysa günümüzde kapsayıcı eğitim, yalnızca belirli öğrenci gruplarını değil, toplumsal, kültürel veya ekonomik sebeplerle dışlanma riski taşıyan tüm bireyleri kapsayan; eğitim sistemini insan hakları ve

sosyal adalet temelinde yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir anlayış olarak tanımlanmaktadır (Slee, 2001; Florian, 2007). Bununla birlikte, farklı ülkelerde ve özellikle Türkiye’de, kapsayıcı eğitim felsefesinin hâlâ tam olarak içselleştirilemediği, kavramların ve uygulamaların birbiriyle karıştığı ve çoğu zaman geleneksel bakış açılarının sürdüğü görülmektedir (Black-Hawkins, 2014; Gürgür, 2021). Nitekim, alan yazında kaynaştırma ve kapsayıcı eğitimin hâlâ sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı ve bu durumun kavramsal karmaşaya yol açtığı ifade edilmektedir (Gürgür, 2021). Bu kapsamda Tablo 2.1, kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim arasındaki farklılıkları daha somut şekilde ortaya koymaktadır.

Tablo 2.1

Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki Farklılıklar

Kaynaştırma eğitimi	Kapsayıcı eğitim
• Özel gereksinimi olan öğrencilere odaklanır. • Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini dikkate alır. • Özel gereksinimi olan öğrencilerin var olan eğitim sistemine yerleştirilmesi yapılır. • Öğrencilerin değişimine odaklanır. • Özel gereksinimi olan öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmeyi ve bireysel farklılıklarını dikkate alır. • Temel bileşenleri özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçları, en az kısıtlayıcı eğitim ortam ve öğretimsel uyarlamalardır. • Mevcut eğitim sistemi ve politikaların göre şekillenir.	• Tüm öğrencilere odaklanır. • Tüm öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini dikkate alır. • Eğitim sisteminin tüm öğrencilerin farklılıklardan kaynaklanan gereksinimlerini karşılayacak şekilde tasarlanması söz konusudur. • Okul sisteminin değişimine odaklanır. • Eğitim ortamlarının öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirecek ve katılımlarını destekleyecek şekilde düzenlenmesi ile bireysel farklılıkları dikkate alır. • Temel bileşenleri erişim, katılım ve destektir. • Mevcut eğitim sistemi ve politikalarını şekillendirir.

Kaynak: Gürgür, 2021, s.6.

Kapsayıcı eğitim, ilk dönemlerinde sıklıkla özel eğitim bağlamında ele alınmış ve bu nedenle yalnızca özel gereksinimi olan çocuklarla ilişkili bir yaklaşım olarak algılanmıştır. Bu durum, kapsayıcı eğitimin kapsamını daraltarak yalnızca belirli öğrenci gruplarına indirgenmesine yol açabilmektedir. Oysa kapsayıcı eğitim, çok boyutlu bir felsefeye dayanmakta ve insan hakları, eşitlik ve sosyal adalet gibi evrensel değerler temelinde şekillenmektedir. Bu çok boyutlu yapısı, herkes tarafından üzerinde uzlaşmış ortak bir tanım yapılmasını da güçleştirmektedir (Gürgür, 2021).

Bu kavramsal karmaşıklığın önemli nedenlerinden biri, kaynaştırma eğitimi ile kapsayıcı eğitim kavramlarının uzun yıllar boyunca birbiriyle eş anlamlı olarak kullanılmasıdır. Oysa Tablo 2.1’de de görüldüğü üzere, bu iki yaklaşım arasında temel farklar bulunmaktadır. Kaynaştırma

eğitimi daha çok özel gereksinimi olan öğrencilerin mevcut eğitim sistemine yerleştirilmesine ve onların bireysel gereksinimlerine odaklanırken; kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak eğitim sisteminin bütünsel biçimde yeniden tasarlanmasını ve herkes için erişilebilir, destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmasını amaçlamaktadır (Gürgür, 2021). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, yalnızca belirli bir grubu değil, çeşitli nedenlerle eğitimde dışlanma riski taşıyan tüm ğrenci gruplarını kapsamına alan geniş bir perspektif sunmaktadır.

Alan yazına bakıldığında, kapsayıcı eğitim; eğitim sisteminde karşılaşılan çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına daha etkili yanıt verebilme çabasının bir yansımasıdır. Bu bağlamda, eğitimde farklılıkları ve çeşitliliği önemseyen, kabul eden, insan hakları, eşitlik ve adalet ilkelerini temel alan güçlü bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Temelinde iş birliğine dayalı olarak herkesin nitelikli eğitim firsatlarından yararlanması ve topluma aktif katılım sağlaması hedeflenmektedir (Forlin, 2012; Loreman, vd., 2014). Kişinin kimlik gelişiminde bireysel farklılıkların önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde, buna uygun biçimde tasarlanmış bir eğitim çerçevesinin amaçlarının da ayrıntılı biçimde incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitimin amaçları çok yönlüdür ve eğitimsel, sosyal ve kültürel gelişimin çeşitli boyutlarını kapsamaktadır. Ainscow (2005) da kapsayıcı eğitimin temel amaçlarını ayrımcılıkla mücadele etme, çeşitliliği fark etme ve eğitime katılımın önündeki engelleri kaldırma olarak ifade etmektedir. Daha sonraki yıllarda ise farklı araştırmacılar, kapsayıcı eğitimin amaçlarını aşağıdaki gibi tanımlamışlardır:

- Destekleyici ve erişilebilir bir öğrenme ortamını teşvik ederek tüm öğrenciler için eşit firsatlar sağlamak (de Boer, Pijl ve Minnaert., 2011).
- Eğitim ortamlarında sosyal adalet, eşitlik ve çeşitliliği teşvik etmek; her öğrencinin kaliteli eğitim alma ve öğrenme sürecine aktif katılım hakkına sahip olmasını sağlamak (Hurtado vd., 2021).
- Bireysel zellikler ve öğrenme farklılıklarına bakılmaksızın tüm öğrenciler için aidiyet ve kabul duygusu yaratmak (Krischler vd., 2019).
- Öğrencilerin empati, saygı ve iş birliği gibi temel yaşam becerilerinin ve değerlerinin geliştirilmesini teşvik ederek çeşitliliğe sahip kapsayıcı bir topluma aktif katılım için hazırlamak (Baidoo vd., 2023).

Yukarıdaki amaçları içeren bir genel amaç yazılacak olursa “kapsayıcı eğitim, tüm öğrenciler için eğitim ortamlarında sosyal adalet, eşitlik ve çeşitliliği destekleyen, erişilebilir bir öğrenme ortamı oluşturmak yoluyla empati, saygı ve iş birliği gibi temel yaşam becerilerinin ve

değerlerinin geliştirilmesini hedefler”. Günümüz eğitim sisteminde çeşitliliğin çok yönlü faydaları düşünüldüğünde bu amaçlara ulaşmak daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü eğitim ortamlarında çeşitliliğin varlığı öğrenenlerine farklı bakış açıları ve deneyimlere maruz kalmalarını sağlar. Bu da onların gelişimlerini ve farklılıklara saygı düzeylerini destekler (Gurin, Nagda ve Lopez, 2004). Kapsayıcı bir eğitim süreci, mevzuattan eğitimin tasarımına, idari yapılardan okulun örgütlenme biçimine kadar pek çok unsurun bütüncül biçimde ele alınmasını gerektirir. UNICEF (2017), kapsayıcı bir eğitim sisteminin sahip olması gereken temel unsurları beş başlıkta açıklamaktadır. Bu unsurlar Şekil 2.1’de görselleştirilmiştir.

Şekil 2.1

Kapsayıcı Eğitim Sisteminin Unsurları



Kaynak: UNICEF, 2017, s.3.

Şekil 2.1’de de belirtildiği gibi kapsayıcı eğitim ortamının sağlanabilmesi için hayata geçirilmesi gereken adımlar vardır. Bunlardan ilki Milli Eğitim Bakanlığının kararlığı ve yatırımlarıdır. Bu noktada politika yapıcılarla iş birliği önemlidir, çünkü sistemleri değiştirmede kilit bir role sahiptirler. İkincisi öğretmenler ve öğrenciler için destek sağlamaktır. Kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmak için öğretmenlerin eğitime ve rehberliğe ihtiyaçları vardır. Öğrenciler için öğrenmenin önündeki engellerin üstesinden gelmeleri için hizmet sağlanmalıdır. Üçüncü unsur çeşitliliğe ve kapsayıcı öğrenmeye saygının teşvik edilmesidir. Bireysel farklılıklara karşı olumsuz tutum ve ön yargılarla mücadele etmek için harekete geçilmesi gerekmektedir. Dördüncü unsur ebeveynler ve okullar arasında iş birliğidir. Böylece kapsayıcı eğitim mümkün olan en geniş deneyim ve bilgiden faydalanmış olur. Sonuncu unsur

ise ilerlemeyi izlemektir. Durumun iyileşip iyileşmediği, iyileşmiyorsa ne gibi değişikliklere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymak oldukça önemlidir.

Özetle, kapsayıcı eğitim kavramı, alan yazında yalnızca belirli öğrenci gruplarına odaklanmayan; farklılıkları kapsayan, eşitlik ve insan hakları temelli bir yaklaşımla tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini hedefleyen geniş bir perspektifle ele alınmaktadır. Ancak bu kavramın çeşitli ülkelerde ve bağlamlarda farklı şekillerde yorumlandığı ve uygulamaya geçirildiği de dikkat çekmektedir. Türkiye de bu küresel tartışmalardan etkilenmiş ve kapsayıcı eğitime dair çeşitli yasal düzenlemeler, politika belgeleri ve uygulama girişimleri geliştirmiştir. Bu bağlamda, Türkiye’de kapsayıcı eğitimin nasıl ele alındığını ve mevcut durumunu değerlendirmek önem kazanmaktadır. Bu nedenle izleyen bölümde Türkiye’de kapsayıcı eğitimin gelişimi ve uygulamaları ele alınmıştır.

2.2 Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim

Türkiye’de kapsayıcı eğitim tartışmaları, tarihsel olarak daha çok özel gereksinimi olan bireylerin genel eğitim ortamlarına dahil edilmesi çerçevesinde şekillenmiş ve uzun süre kaynaştırma eğitimi kavramı ile neredeyse eş anlamlı şekilde kullanılagelmıştır (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018; Gürgür, 2021). Bu durum, özellikle 1980’li yıllardan itibaren kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasıyla ivme kazanmış; başta 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (MEB, 1997), 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (ASP, 2005) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006) olmak üzere çeşitli yasal düzenlemelerle desteklenmiştir. Söz konusu düzenlemelerde özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerinin, akranlarıyla birlikte ve gerekli destek hizmetleriyle yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2006; Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). Bununla birlikte, Türkiye’de kapsayıcı eğitim kavramının yalnızca özel gereksinimi olma eksenine odaklanması, kavramın uluslararası alan yazında kazandığı geniş kapsamlı insan hakları ve sosyal adalet temelli boyutunu yansıtmada yetersiz kalabilmektedir (Kesik ve Beycioğlu, 2022). Nitekim Kesik ve Beycioğlu (2022), Türkiye’de kapsayıcı eğitimin uygulamada çoğu zaman yalnızca “entegrasyon” düzeyinde kaldığını, yani öğrencilerin mevcut sistemde yer almasının ötesine geçemediğini ve eğitimde katılım, aidiyet ve eşit fırsatlar gibi temel kapsayıcılık unsurlarının yeterince hayata geçirilemediğini belirtmektedir.

Öte yandan, özellikle BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’nin (2009) Türkiye tarafından imzalanması, kapsayıcı eğitimin uluslararası düzlemdeki geniş perspektifini ulusal politikaların gündemine taşımış; “bütünleştirme” ve “kapsayıcı eğitim” kavramlarının kullanımında yeni bir tartışma zemini oluşturmuştur (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). Ancak resmi belgelerde ve alan yazında hâlâ “kaynaştırma/bütünleştirme” ile “kapsayıcı eğitim”

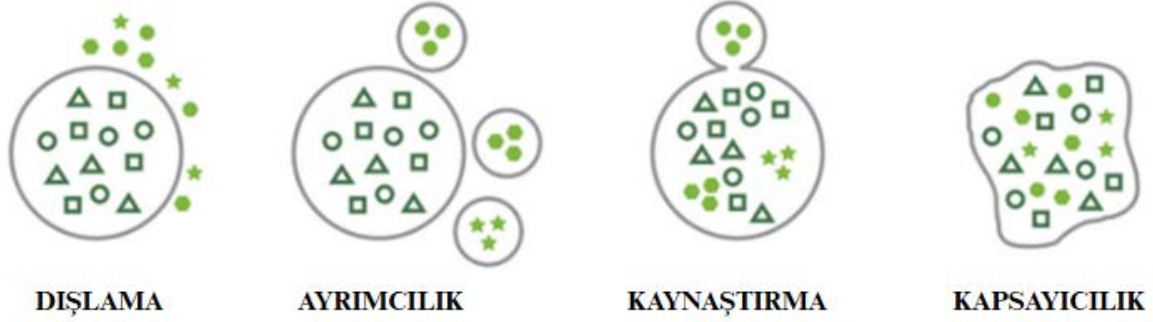
terimlerinin zaman zaman birbiri yerine kullanılabildiği, bu durumun da kavramsal bir karmaşaya yol açtığı gözlenmektedir (Gürgür, 2021; Kesik ve Beycioğlu, 2022). Ülkemizde kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim kavramlarının hem tanımı hem de İngilizce çevirisinden kaynaklı bir karışıklık söz konusudur. Örneğin, Yücesoy-Özkan vd. (2019) “mainstreaming” karşılığı olarak kaynaştırma, “integration” karşılığı olarak bütünleştirme ifadesini kullanmış; Sakız (2021) “mainstreaming” karşılığı olarak bütünleştirme, “integration” karşılığı olarak kaynaştırma terimini tercih etmiştir. Aynı zamanda pek çok araştırmada bu terimlerin karşılığı olarak “kaynaştırma”, “bütünleştirme” ya da “kapsayıcı eğitim” de kullanılmıştır. Ülkemizde kapsayıcı eğitim (inclusive education/inclusion) karşılığı olarak kaynaştırma ve bütünleştirme ifadeleri kullanılmaktadır. Kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmaları yorumlayan çoğu araştırmacı tarafından kapsayıcılık kavramının ortaya çıkışı öncüllerine (integration/mainstreaming) bir tepki olarak görülmektedir. Bununla birlikte, kavramların birden çok şekilde ve birbirinin yerine kullanımı kavramları netleştirmek yerine kafa karışıklığı yaratmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’in de çıkarmış olduğu genelgeler raporlar ile bu karmaşıklığa ortak olduğu söylenebilir. Ülkemizde özellikle kaynaştırma/bütünleştirme şeklinde yaygın bir kullanımın mevcut olduğu söylenebilir. Bunun örneklerine hizmet içi eğitim programlarında da sıklıkla rastlamak mümkündür.

Son yıllarda, Türkiye’de kapsayıcı eğitim yaklaşımının yalnızca özel gereksinime indirgenmemesi, toplumsal, kültürel, dilsel veya ekonomik farklılıklardan kaynaklanan tüm dezavantajlı grupları içerecek biçimde genişletilmesi gerektiğine dair farkındalık artmaktadır (Kesik ve Beycioğlu, 2022). Bununla birlikte gerek uygulamada yaşanan zorluklar gerekse toplumsal ve kültürel faktörler, kapsayıcı eğitimin tam anlamıyla hayata geçirilmesini sınırlayabilmektedir. Özellikle öğretmen eğitimi, fiziki ortamlar, kaynakların yeterliliği ve toplumdaki tutumlar, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısı üzerinde belirleyici olmaktadır (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018; Gürgür, 2021).

Türkiye’de kapsayıcı eğitimle ilgili bu tartışmalar, aslında eğitim ortamlarında farklı grupların nasıl konumlandığına ilişkin çeşitli yaklaşımları da gündeme getirmektedir. Şekil 2.2’de yer alan grafik, dışlama, ayrımcılık, kaynaştırma ve kapsayıcılık kavramlarını görsel olarak karşılaştırmakta ve bu yaklaşımlar arasındaki temel farkları özetlemektedir (MEB, 2019). Söz konusu gösterim, Türkiye’nin kaynaştırmadan kapsayıcılığa geçiş sürecini anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Şekil 2.2

Kapsayıcı Eğitimin Grafiksel Gösterimi



Kaynak: MEB, 2019, s.17.

Türkiye’de kapsayıcı eğitime ilişkin mevcut tablo, kaynaştırmadan kapsayıcılığa doğru bir dönüşüm çabasının varlığına işaret etmekle birlikte, bu sürecin henüz tamamlanıp tamamlanmadığı konusunda soru işaretleri olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitimin yalnızca özel gereksinimi olan öğrencileri değil, tüm çeşitliliği kapsayacak şekilde yeniden tanımlanması ve uygulamaya geçirilmesi, ulusal eğitim politikalarının öncelikli gündem konuları arasında yer almaya devam etmektedir (Kesik ve Beycioğlu, 2022; Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). Nitekim Türkiye’nin nüfus yoğunluğu, kültürü, eğitim sisteminin yapısı ve öğretmen özellikleri göz önüne alındığında Türkiye’deki uygulamaları kapsayıcı eğitim² şeklinde adlandırmanın yanlış olmayacağı söylenebilir (Gürgür, 2021, s. 14).

Bu araştırma kapsamında kapsayıcı eğitim özel gereksinimi olan bireyler bağlamında şekillendiğinden, hangi bireylerin bu kapsama alındığını ortaya koymak önemli görülmektedir. Bu çerçevede, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020) özel gereksinimi olan bireyleri çeşitli tanımlarla açıklamakta ve kapsayıcı eğitim uygulamaları için yasal bir temel oluşturmaktadır. Yönetmelikte yer alan bu tanımlar aşağıda özetlenmiştir (s.2):

- Hafif düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

² Bu tezde, alan yazınla terminolojik bütünlük sağlamak adına “kapsayıcı eğitim” kavramı kullanılmıştır. Ancak öğretmenler daha çok “kaynaştırma” terimine aşina olduklarından, görüşmelerde sorular bu ifadeyle yöneltilmiştir.

- Orta düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey.
- Ağır düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.
- Hafif düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan birey.
- Orta düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey.
- Ağır düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.
- Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey.
- Bedensel engelli birey: Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.
- Görme engelli birey: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.
- İşitme engelli birey: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.
- Özel yetenekli birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey.

Bu çerçevede, Türkiye’de yasal düzenlemeler, kapsayıcı eğitimin önemli bir altyapısını oluşturmakta ve özellikle özel gereksinimi olan çocukların eğitim süreçlerine katılımını güvence altına almaktadır. Bununla birlikte, günümüzde kapsayıcı eğitim tartışmaları yalnızca özel gereksinimi olan bireylerin tanı ve sınıflandırılmasına odaklanmakla kalmamakta; eğitim

ortamlarının tüm öğrencilere erişilebilir, esnek ve farklı gereksinimlere yanıt verebilecek biçimde yeniden tasarlanmasını da gerektirmektedir. Bu bağlamda, özel gereksinimi olan çocukların eğitimi açısından da büyük önem taşıyan evrensel tasarım ilkeleri, kapsayıcı eğitim anlayışını güçlendiren çağdaş bir yaklaşım olarak giderek daha fazla ön plana çıkmaktadır.

Evrensel tasarım ilkeleri, eğitim ortamlarının baştan itibaren tüm öğrencilere uygun şekilde planlanmasını ve böylece sonradan yapılacak ayrı düzenlemelere duyulan ihtiyacın en aza indirilmesini amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, farklılıkların engel olarak değil, eğitim süreçlerini zenginleştiren bir unsur olarak görülmesini savunur. Dolayısıyla öğretim yöntemlerinin, müfredatın, materyallerin ve öğrenme ortamlarının esnek, erişilebilir ve bireysel gereksinimlere duyarlı biçimde tasarlanması esastır (McDonnell ve Brown, 2013).

Bu bağlamda evrensel tasarım ilkeleri eğitimde özellikle şu unsurları öne çıkarır (UNESCO, 2009):

- **Esnek Öğretim Yöntemleri ve Materyalleri:** Öğretim süreçlerinde yenilikçi araçlar, teknoloji kullanımı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar önem kazanır. Materyallerin farklı gereksinim gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi, öğrenme fırsatlarını eşitlemeyi amaçlar.
- **Uyarlanabilir Müfredat:** Müfredat yalnızca akademik bilgi aktarımına odaklanmamalı; bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi de kapsamalıdır. Ayrıca, kültürel çeşitliliğe ve dil farklılıklarına duyarlı olmalı, kalıp yargıları kırarak biçimde esnek bir yapı sunmalıdır.
- **Erişilebilir Öğrenme Ortamları:** Fiziksel ortamların herkes için erişilebilir olması önemlidir. Okul binaları, ulaşım ve donanım gibi unsurların kapsayıcılık ilkelerine uygun biçimde düzenlenmesi, öğrenmeye katılımı artırır.
- **Çeşitliliğe Saygı ve Bireysel Farklılıklara Yanıt:** Öğretmenlerin, sınıf ortamında farklılıkları zenginlik olarak görmesi ve tüm öğrencilerin arkadaşlık, katılım ve aidiyet duygularını geliştirmeye yönelik yöntemler kullanması önem taşır.
- **Kapsayıcı Öğretmen Eğitimi:** Öğretmenlerin, sınıfta farklı gereksinimleri olan öğrencilerle etkili biçimde çalışabilmesi için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinin kapsayıcı eğitim ilkeleriyle uyumlu olarak yapılandırılması gerekmektedir.

Evrensel tasarım ilkeleri yalnızca eğitsel değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik temellere de dayanmaktadır. Eğitimsel açıdan, farklı öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilen esnek yöntemlerin geliştirilmesi önemlidir. Sosyal olarak, çeşitliliğin normalleştirilmesi ve ayrımcılığın azaltılması hedeflenirken; ekonomik olarak, tek tip çözümler yerine tüm öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü yaklaşımların uzun vadede daha maliyet-etkin olduğu vurgulanmaktadır (UNESCO, 2009).

Sonuç olarak, evrensel tasarım ilkeleri, kapsayıcı eğitimin yalnızca belirli öğrenci gruplarına değil, tüm öğrencilere eşit ve anlamlı katılım fırsatları sunacak biçimde eğitim sistemini dönüştürmesini destekleyen önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bireysel farklılıklara saygı duyan, erişilebilirliği ve eşit fırsatları esas alan bir eğitim sistemi oluşturmayı hedefleyerek, Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'ndan "Nitelikli Eğitim" (SKA 4) ve "Eşitsizliklerin Azaltılması" (SKA 10) gibi hedeflerle de örtüşmektedir (UNESCO, 2015). Dolayısıyla evrensel tasarım ilkeleri, yalnızca eğitim alanında değil, daha adil, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir toplum inşa etme çabalarının da ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bu tez bağlamında da evrensel tasarım ilkeleri, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin farkındalıklarını ve bu süreci daha bütüncül bir perspektiften anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bunun yanı sıra evrensel tasarım ilkeleri, kapsayıcı eğitimin hem felsefi temelini hem de uygulama yollarını şekillendirirken, bu ilkelerin okul ortamında nasıl hayata geçirileceği sorusu da önem kazanmaktadır. İşte bu noktada, kapsayıcı okul kavramı, evrensel tasarım yaklaşımlarının eğitim ortamlarında uygulanabilmesi açısından önemli bir referans çerçevesi olarak ortaya çıkmakta ve tüm öğrencilerin katılımını destekleyecek bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemektedir.

2.3 Kapsayıcı Okul

Kapsayıcı okul, tüm öğrencilerin öğretimi, öğrenmesi, başarısı, tutumları ve iyi oluşlarının önemli görüldüğü bir eğitim ortamıdır. Etkili okullar, yalnızca akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda etik değerleri ve daha önce eğitimde zorluk yaşamış öğrencilere yeni fırsatlar sunma istekleriyle de öne çıkmaktadır (Acedo, Ferrer ve Pamies, 2009). Bu tür okullar, eğitimi kendiliğinden işleyen bir süreç olarak görmeyerek; her öğrencinin gelişimini sürekli izlemekte ve değerlendirmektedir. Özellikle katılım güçlüğü yaşayan, kendini okul ortamından dışlanmış hisseden veya eğitim sürecinden uzaklaşma riski taşıyan öğrencileri belirlemeye çalışmaktadır.

Ainscow (2001)'in önerdiği kapsayıcı okula yönelik yaklaşım, geleneksel anlayıştan farklıdır ve şu unsurları içerir (s.2):

- **Tüm politikalar ve süreçlere odaklanma:** Kapsayıcılık, okulun yalnızca belirli bir birimi tarafından yürütülen ayrı bir görev olarak değil, tüm okul faaliyetlerinin ve gelişim planlarının merkezinde yer almalı; liderlik ve yönetim sorumluluğunu taşıyan herkes tarafından sahiplenilmelidir.
- **Dışlanma riski taşıyan tüm öğrencilere odaklanma:** Geleneksel yaklaşımlar çoğu zaman yalnızca “özel eğitim gereksinimi olan” öğrencilere yönelirken, kapsayıcı okullar dışlanmaya açık diğer öğrenci gruplarını da kapsar. Her ne kadar bu geniş kapsamlı yaklaşım uygulamada zorluklar yaratsa da çoğu durumda tüm öğrenciler için yararlı iyileştirmelere katkıda bulunur.
- **Mevcut uygulamaları geliştirme:** Pek çok okul, var olan uzmanlık ve deneyiminden yeterince yararlanamamaktadır. Gelişimin temel amacı, mevcut bilgi ve yaratıcılığı daha etkin kullanmaktır. Öğretmenler, karşılıklı gözlem ve tartışmalar yoluyla kendi uygulamalarını analiz etmeli; müdahale yöntemlerini, öğrenci-öğretmen etkileşimini daha duyarlı kılacak şekilde uyarlamalıdır.
- **Farklılıkları öğrenme fırsatı olarak görme:** Öğrencilerin çeşitli geri bildirimleri, öğretmenleri ders düzenlemelerini esnek biçimde uyarlamaya yönlendirir. Sınıfta “sürpriz” oluşturan öğrenciler, mevcut uygulamaların gelişimi için birer fırsat olarak değerlendirilmelidir. Bu, farklılıklara daha olumlu bir perspektifle yaklaşmayı gerektirir.
- **Katılıma yönelik engelleri belirleme:** Sınıf içi etkileşimlerin ayrıntılarına dikkatle bakmak önemlidir. Bazı öğrenciler, öğretmenlerinden kendilerine değer verilmediği mesajını dolaylı biçimde alabilmektedir. Bu nedenle, gelişim süreçleri, öğrencilerin yaşadığı engelleri tespit etmeyi ve bunlara yapıcı çözümler üretmeyi içermelidir. Öğrencilerin kendi deneyimlerinden gelen görüşler, bu noktada değerli bir bilgi kaynağıdır.
- **Mevcut kaynakları etkin kullanma:** Kapsayıcı ortamların oluşturulmasında özellikle insan kaynaklarının daha iyi değerlendirilmesi önem taşır. Öğretmenler, destek personeli, veliler ve öğrenciler arasındaki iş birliği artırılmalı; çocuklar arası etkileşimler de sınıf ortamının gelişimine katkıda bulunacak şekilde teşvik edilmelidir. Araştırmalar, öğrenci iş birliğinin, kapsayıcı sınıf ortamlarının oluşumuna ve tüm öğrencilerin öğrenme koşullarının iyileştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir.

- **Ortak bir uygulama dili geliştirme:** Öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları deneyimlemesi, özellikle meslektaş desteğinin sınırlı olduğu okullarda kolay değildir. Öğretmenlerin çoğu zaman birbirlerinin derslerine girme fırsatı bulamaması, ilerlemenin önünde önemli bir engeldir. Ortak bir uygulama dili geliştirmek, fikir paylaşımını ve kendi uygulamaları üzerine düşünmeyi kolaylaştırır. Video kayıtlarının tartışılması, yansıtıcı düşünmeyi ve öğretim deneyimlerini paylaşmayı güçlendiren etkili bir yöntemdir.
- **Risk almayı destekleyen bir ortam oluşturma:** Kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesi, öğretmenlerden alışılmışın dışında uygulamalar denemelerini bekler. Ancak öğretmenlik, genellikle başkalarının gözü önünde icra edilen bir meslek olduğundan, bu tür yenilikler riskli görülür. Bu nedenle, okul yönetimi ve çalışma ortamı, öğretmenlerin yeni uygulamalar denemelerini teşvik edecek biçimde düzenlenmelidir. Daha fazla iş birliği ve paylaşım kültürü, değişimin temel bileşenlerindendir.

Tüm bu bileşenler, okulun yalnızca öğrencilere değil, yetişkinlere de sürekli öğrenme fırsatları sunması gerektiği anlayışıyla bağlantılıdır. Araştırmalar, bu yaklaşımı benimseyen okulların hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sürekli gelişimine olanak tanıyan, dinamik ve “öğrenen organizasyonlar” hâline geldiğini göstermektedir (Ainscow, 2001). Sonuç olarak, kapsayıcı okul anlayışı, öğrenci katılımının önündeki engelleri azaltmaya ve tüm öğrenciler için daha adil, destekleyici ve katılımcı öğrenme ortamları yaratmaya odaklanan bir okul kültürü geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca bireysel öğrenciler için değil, tüm okul topluluğunun gelişimi için önemli bir katkı olarak değerlendirilmektedir.

Bu çerçevede, kapsayıcı okul yaklaşımı, yalnızca yapısal ve örgütsel düzeyde değil, öğretmenlerin tutumları, farkındalıkları ve sınıf içi uygulamaları açısından da belirleyici bir öneme sahiptir. Çünkü kapsayıcılık, eğitim ortamlarında farklılıkları gözetken esnek yaklaşımlar kadar, bu yaklaşımları hayata geçirecek öğretmenlerin bilgi, tutum ve farkındalık düzeyiyle de yakından ilişkilidir. Özellikle okul öncesi dönemde görev yapan öğretmenlerin, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarının, sınıf içi uygulamalarının, ön yargılarının ve iş birliği süreçlerinin kapsayıcı bir okul kültürü inşa etmedeki rolü büyüktür. Dolayısıyla kapsayıcı okul yaklaşımı, çalışmanın odağını oluşturan öğretmen farkındalığının yalnızca bireysel bir tutum meselesi olmadığını, aynı zamanda okul kültürü, iş birliği ve sürekli mesleki gelişim bağlamında ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.4 Kapsayıcı Eğitimin Niteliği

Bu araştırmada kapsayıcı eğitim, özel gereksinimi olan çocuklar açısından ele alınmaktadır. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitimin niteliğini etkileyen pek çok unsur, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklarla ve bu öğrencilere yönelik toplumsal ve kurumsal tutumlarla yakından ilişkilidir. Özel gereksinimi olan bireyler, ulusal ve uluslararası düzeyde hakları yasal olarak güvence altına alınmış olmasına rağmen, uygulamada hâlâ ayrımcılık, ötekileştirme ve sosyal dışlanmaya maruz kalmakta; bu durum, eğitim hakkından tam anlamıyla yararlanmalarını engellemektedir (Sart vd., 2016). Özellikle fiziksel ve kurumsal engeller, okullarda erişilebilirliğin önünde ciddi bir bariyer oluşturmaktadır. Mevcut okul binaları, sosyal alanlar, ulaşım ve çevresel düzenlemeler çoğu zaman özel gereksinimi olan bireylerin kullanımına uygun hâle getirilememektedir ve bu durum öğrencilerin eğitime katılımını sınırlamaktadır (Demirtaş, 2019). Bununla birlikte, kalabalık sınıflar ve yardımcı personel eksikliği gibi yapısal sorunlar, özel gereksinimi olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim alabilmesini güçleştirmektedir (Demirtaş, 2019).

Öte yandan, kapsayıcı eğitimin niteliğini belirleyen unsurlar yalnızca fiziksel veya yapısal koşullarla sınırlı değildir. Ailelerin yaklaşımları ve akran ilişkileri de kapsayıcı eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Aileler çoğu zaman kapsayıcı eğitime karşı ön yargılı olmakta, çocuklarının akademik başarılarına dair kaygılar veya toplumsal damgalanma endişeleri nedeniyle kapsayıcı eğitim uygulamalarına direnç gösterebilmektedir (Sart vd., 2016; Ünay, Erçiçek ve Günel, 2021). Akran ilişkilerinde ise farklı olanı kabullenmeme, dışlama ve zorbalık gibi olumsuz tutumların yanı sıra, küçük yaş gruplarında empati, yardımseverlik ve olumlu sosyal ilişkiler geliştirme gibi olumlu örnekler de gözlenmektedir (Cengiz Şayan, 2020; Fırat, 2021).

Kapsayıcı eğitimin niteliğini şekillendiren unsurlar arasında, erken çocukluk dönemi programlarının kalitesine ilişkin bileşenler de önemli bir yer tutmaktadır. Yüksek nitelikteki kapsayıcı erken çocukluk eğitimi programlarının ve hizmetlerinin temel unsurları arasında erişim, katılım ve destek yer almaktadır (DEC ve NAEYC, 2009). Erişim, çocukların öğrenme olanaklarına ulaşabilmesini sağlamak amacıyla çevresel engellerin ortadan kaldırılması ve fiziksel ortamların iyileştirilmesiyle ilişkilidir. Bu bağlamda, evrensel tasarım ilkelerinin öğrenme süreçlerine entegre edilmesi, çocukların öğrenme deneyimlerini desteklemede önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır (Barton ve Smith, 2015). Katılım ise çocukların yalnızca fiziksel olarak bir ortamda bulunmalarından öte, grup içinde kendilerini bir bütünün parçası olarak hissetmelerini ve etkinliklere aktif biçimde katılmalarını ifade etmektedir (Yılmaz ve

Karasu, 2018). Destek unsuru da erişim ve katılımın ötesine geçerek, ailelere ve kapsayıcı hizmet sunan profesyonellere yönelik sistem düzeyinde oluşturulması gereken altyapıyı kapsamaktadır. Etkili kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesi için aileler, eğitimciler, uzmanlar ve yöneticilerin gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmesi adına sürekli mesleki gelişim olanaklarına erişmesi önem arz etmektedir (DEC ve NAEYC, 2009). Çünkü öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik düşük beklentileri kapsayıcı eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir (Fırat, 2021; Sart vd., 2016). Öğretmenler her ne kadar kapsayıcı eğitime dair genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olsalar da uygulama sürecinde ciddi bilgi, deneyim ve donanım eksikliği yaşadıkları görülmektedir. İş yükü, zaman yönetimi, sınıf yönetimi ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları konusundaki kaygılar, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara mesafeli durmasına yol açabilmektedir (Fırat, 2021; Ünay, Erçiçek ve Günal, 2021).

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitimin niteliği yalnızca fiziksel düzenlemeler veya mevzuat yoluyla değil, öğretmenlerin ve paydaşların tutumları ve farkındalık düzeyleriyle de şekillenmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde ön yargısız ve kapsayıcı sınıf ortamları oluşturmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Saka ve Çelik, 2022). Bununla birlikte, öğretmenlerin zaman zaman özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik yeterince farkındalık geliştirememesi, ön yargıların ve düşük beklentilerin güçlenmesine yol açabilmektedir (Kiremit vd., 2018). Oysa ön yargılar, yalnızca bireysel tutumlar değil, aynı zamanda öğrencilerin eğitim ortamına katılımını, öğrenme motivasyonunu ve akran ilişkilerini doğrudan etkileyen önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, kapsayıcı eğitimin niteliğini arttırmak için öğretmenlerin ön yargılarının farkına varması ve bunları dönüştürecek farkındalığa ulaşmalarının önemli olduğu söylenebilir. Bu çerçevede ön yargı, kalıp yargı ve örtük ön yargı kavramlarını açıklamak önemli görülmektedir.

2.5 Kalıp Yargı, Ön Yargı, Ayrımcılık ve Örtük Ön Yargı

Okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuklarla kurduğu etkileşimler bilgi vermenin ötesine geçmektedir. Bu etkileşimler, çocukların kendilerini ve çevresindeki insanları nasıl algılayacağını, toplumsal farklılıklara nasıl yaklaşacaklarını da etkileme potansiyeli taşımaktadır. Öğretmenin çocuklara yönelik tutumu, kullandığı dil, örnekleri nasıl sunduğu ya da kimlere nasıl roller verdiği, bazen farkında olmadan çocukların zihinlerinde kalıpların oluşmasına neden olabilmektedir. İşte bu noktada, bireylerin belirli gruplara yönelik önceden oluşmuş düşüncelerini tanımlamak için kullanılan “kalıp yargı” kavramı öne çıkmaktadır.

Lippmann (1998) belirli bir sosyal grup hakkında akla ilk gelen resme atıfta bulunmak için kalıp yargı (stereotype) kavramını ortaya atmıştır. Günümüzdeki tanımlar da benzer bir çerçeveyi yansıtmaktadır. Kalıp yargı, bireylerin bir grup insana belirli özellikler veya nitelikler atadığı ve bu grup üyelerinin bu özelliklere uymasını beklediği *bilişsel* bir süreçtir. Bu zihinsel kısayol, insanların hızlı bir şekilde başkaları ile ilgili bilgi işlemelerine olanak tanır. Kalıp yargılar, kültürel normlar, medyadaki temsiller ve kişisel deneyimler gibi çeşitli kaynaklar aracılığıyla ortaya çıkabilirken, toplumsal güç dinamiklerinden ve belirli güç biçimlerinin meşrulaştırılmasından da etkilenebilir. Yani baskın sosyal grupların sahip olduğu güç meşrulaştırılırken güçsüz olarak değerlendirilen grupların gücünü meşru görmeme eğiliminde olabilir. Bu da sosyal eşitsizliklere zemin hazırlar (Lagos, Canessa ve Chaigneau 2019; Lammers, Stoker ve Stapel, 2009). Kalıp yargılar önceleri genellikle bir düşünce süreci olarak değerlendirilse de zaman geçtikçe karmaşık bir süreci basitleştirmenin işlevsel bir yolu olarak değerlendirilmektedir (Dovidio ve Gaertner, 2010). Eğitim bağlamında ele alındığında ise kalıp yargılar hem çocukların hem de eğitimcilerin deneyimlerini etkileyebilir. Bu durum gerek çocukların potansiyellerini etkilemesinden gerekse sınıf içi eşitsizliklere neden olabilme ihtimalinden dolayı üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Araştırmalar, kalıp yargıların hedef grup üzerinde bilişsel, duygusal ve davranışsal etkiler yarattığını göstermektedir. Örneğin, matematiğin erkeklerle ilişkilendirilmesi, kız çocuklarının özgüvenini azaltarak başarı ve ilgilerini düşürebilmekte; iş ortamında ise kalıp yargılar, insanların düşüncelerini, duygularını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gonzalez, Oh ve Baron, 2020; Moloto, Brink ve Nel, 2014). Kalıp yargı kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için örnekleri incelemek yararlı olabilir. Kalıp yargılara örnek olarak şunlar verilebilir;

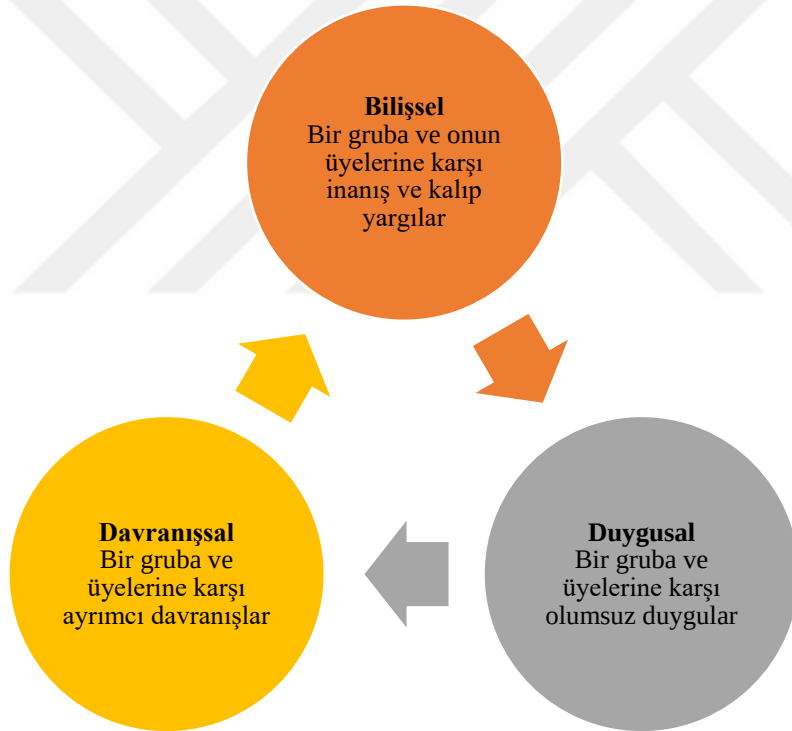
- Özel gereksinimi olan kişiler spor yapamaz.
- İşitme yetersizliği olan kişiler dudak okurlar.
- Özel gereksinimi olan kişiler her zaman yardıma ihtiyaç duyarlar.
- İşitme yetersizliği olanlar dilsizdir.
- Otizmin tıbbi bir tedavisi vardır.
- Üstün yetenekliler her zaman başarılıdır.

Yukarıda görüldüğü gibi olumlu ve olumsuz örnekler mevcuttur. Kalıp yargılar her ne kadar hızlı karar verme sürecine katkıda bulunsa da yapılan genellemelerin derinleşmesi ön yargılara neden olabilir.

Kalıp yargı ve ön yargı kavramları birbirine yakın anlamlar taşısa da aralarında farklar bulunmaktadır. Ön yargı (prejudice/bias) bireylerin grup üyeliklerine dayalı olarak olumsuz değerlendirmeleri veya hoşlanmama gibi *tutumları* ifade eder. Bu olumsuz değerlendirme genellikle bireylere veya gruplara yönelik olumsuz tutumlara ve inançlara neden olarak ayrımcı davranışlara zemin hazırlar. Ön yargı genellikle önceden edinilmiş düşünceler, kalıp yargı ve genellemeler temelinde oluşur ve duygusal olarak yönlendirilen, ideolojik inançlara dayanan hem bireysel farklılıklardan hem de gruplar arasındaki sosyal ve güç ilişkilerinden etkilenen çok yönlü bir süreçtir (Ross, Lepper ve Ward, 2010; Tileagă, Augoustinos ve Durrheim, 2021). Bu sürecin daha iyi anlaşılması için ön yargının üç bileşenine değinmek önemli görülmektedir. Bu bileşenler Şekil 2.3'te görülmektedir.

Şekil 2.3

Ön Yargının Bileşenleri



Kaynak: Dovidio ve Gaertner, 2010. s. 1084.

Şekilde görüldüğü gibi ön yargı genellikle, diğer tutumlarda da olduğu gibi, bilişsel bileşen (örneğin hedef grup hakkında temellendirilmemiş inançlar), duygusal bileşen (örneğin hoşlanmama) ve davranışsal bileşen (örneğin kaçınma) içeren bir tutumdur. Bu açıdan ön yargı belirli bir bağlamda başkalarına yönelik olumsuz veya daha az olumlu değerlendirici veya duygusal tepkiyi temsil eder (Dovidio ve Gaertner, 2010). Bu süreçte açık ön yargılar genellikle ayrımcılığı besler ve bireylerin eşit fırsatlara erişimini engeller. Ayrımcılık, ön yargılardan

kaynaklanan davranışsal eğilimlerdir. Bireylerin veya grupların belirli özelliklere dayalı olarak haksız ve eşit olmayan muamele görmesini ifade eder. Ayrımcılığın etkileri derin ve yaygın olabilir. Bu nedenle ele alınması gereken önemli bir kavramdır (Mont ve Forte, 2016). Bunun yanı sıra bireysel bağlamda psikolojik temellere dayanan ön yargı bazen de dezavantajlı olarak görülen grup üyelerinin avantajlı gruplara karşı gösterdiği tepkiler şeklinde de görülebilir ve bu ön yargıların çoğunun tepkisel olduğu söylenebilir. Yani dezavantajlı grubun avantajlı grup tarafından ayrımcılığa uğrama beklentisi, ön yargılarının oluşmasına zemin hazırlayabilir (Dovidio, Hewstone, Glick, ve Esses, 2010).

Bu noktada üzerinde durulması gereken bir diğer kavram da “örtük ön yargı”dır. Örtük ön yargılar (implicit bias), bireylerin farkında olmadan belirli sosyal gruplara yönelik geliştirdiği bilinçdışı tutumları ifade eder. Bu tutumlar, çoğu zaman sosyal olarak kabul görmeyen görüşlerin dolaylı yollarla açığa çıkmasına zemin hazırlar ve bireylerin karar alma süreçlerini etkileyebilir (Greenwald ve Banaji, 1995). Eğitim bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin örtük ön yargıları; öğrenciyle kurulan etkileşimlerden öğretim yöntemlerine, geri bildirimlerden beklentilere kadar birçok süreci şekillendirme potansiyeline sahiptir (Denessen vd.,2022). Greenwald ve Banaji (1995), örtük ön yargıları, bireylerin farkında olmadan sahip olduğu tutumlar, benlik algısı ve kalıp yargılarla ilişkili zihinsel temsiller olarak tanımlamış; bu bilişlerin genellikle sosyal öğrenme yoluyla kazanıldığını ve otomatik olarak etkinleştiğini belirtmiştir. Bu ön yargıların ölçümünde en yaygın kullanılan araçlardan biri Örtük İlişkilendirme Testi (Implicit Association Test (IAT)’tir. IAT, bireylerin iki kavram ile olumlu ya da olumsuz nitelikler arasındaki çağrışım gücünü ölçer (örneğin, “etnik azınlık öğrencisi” ile “başarı” arasındaki çağrışım). Bu test, öğretmenlerin örtük tutumlarını açıkça beyan etmeye ihtiyaç duymadan ortaya koyabilmesi açısından özellikle eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Greenwald, McGhee ve Schwartz, 1998; Greenwald ve Lai, 2020).

Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin sahip olduğu örtük ön yargıların, yalnızca öğrencilere yönelik bireysel tutumlarla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda öğrenciler arasındaki başarı eşitsizliklerini pekiştirdiği ve sınıf içi etkileşimlerin niteliğini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmalarda özellikle azınlık gruplara yönelik örtük ön yargıların, bu öğrencilere karşı daha düşük beklentiler geliştirilmesine ve daha az destekleyici öğretim yaklaşımlarına yol açtığı saptanmıştır. Ayrıca örtük ön yargıların, öğretmenlerin farklılıklara duyarlılıklarını azaltarak, sınıf içinde kapsayıcı ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı oluşturma becerilerini sınırladığı görülmektedir (Van den Bergh vd., 2010; Peterson vd., 2016; Kumar, Karabenick ve Burgoon, 2015). Öğretmenlerin örtük ön yargılarının yalnızca öğrenciler

üzerinde değil, kendi mesleki refahları üzerinde de etkili olabileceği ifade edilmektedir. Kelly ve Barnes-Holmes (2013), otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara karşı örtük olarak geliştirilen olumsuz tutumların öğretmenlerde tükenmişlik ve psikolojik sıkıntıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, örtük ön yargıların öğretmen sağlığına yönelik etkilerini de göz önüne sermektedir. Örtük ön yargıların değiştirilebilirliği üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen eğitimleri ve farkındalık artırıcı müdahale programlarının bu tutumları azaltmada etkili olabileceğini göstermektedir (Greenwald ve Lai, 2020). Özetle, öğretmenlerin örtük ön yargıları hem bireysel farkındalıklar hem de eğitsel çıktılar üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Görüldüğü üzere kalıp yargı, ön yargı, ayrımcılık ve örtük ön yargı kavramlarını içeren süreçler oldukça karmaşıktır. Bu süreçlerin ele alınması toplumun daha adil, eşit ve kapsayıcı olması açısından gereklidir. Bunun için daha önce de ifade edildiği gibi eğitim uygulamalarının düzenlenmesi birincil önceliktir. Bu nedenle ön yargının kuramsal temellerini anlamak eğitim süreçlerinde ön yargı karşıtı bir yaklaşımı benimsemek açısından önemlidir.

2.6 Ön Yargı ile İlgili Kuramlar

2.6.1 Sosyal yansıma kuramı

Sosyal yansıma kuramı (Social reflection theory) Allport (1954) tarafından ön yargılı tutumların erken gelişimini açıklamak için kullanılmaktadır (Akt. Westby, 2021). Bu teoriye göre kişilerin belirli gruplar hakkındaki tutumları ve düşünceleri toplumun yapısını yansıtır. Çocuklar büyüdükçe ebeveynleri tarafından algılanan sosyal yapılara uygun tutumları benimserler. Çocuklar doğrudan talimat yoluyla (örneğin ebeveynler çocuklarıyla belli gruplara ait düşünce ve inançlarını paylaştıklarında), rol model alma ile (kitle iletişim araçları) ve kendi düşünce ve tutumları sonucunda karşılaştıkları olumlu-olumsuz deneyimlerle (ön yargılı bir konuşma, şaka sonucunda ebeveynlerinin veya akranlarının gülmesi ya da kızması gibi) ön yargıyı öğrenebilirler (Jackson, 2020). Bu kuram yaşa bağlı farklılaşmaları hesaba katmaz ve çocukların olgunlaştıkça daha fazla ön yargı sergilediklerini ve tutumlarının ebeveynlerinin tutumlarını yansıttığını varsayar (Westby, 2021).

2.6.2 Temas kuramı

Allport (1954), Temas Kuramı (Contact theory)'de, farklı sosyal gruplar arasındaki ön yargıların, ancak eşit statü ve işbirlikçi temas koşulları altında azaltılabileceğini belirtmektedir. Eşit statü, temas hâlindeki grupların benzer sosyal ve ekonomik imkânlarla, fırsatlara ve söz hakkına sahip olmalarını ifade etmektedir (Pettigrew ve Tropp, 2005, s. 264). Öte yandan, işbirlikçi temas, grupların ortak hedefler doğrultusunda birlikte çaba göstermelerini ve bu

süreçte karşılıklı güven geliştirmelerini gerektirmektedir (Küçükkömürler ve Sakallı-Uğurlu, 2017; Pettigrew ve Tropp, 2005, s. 265). Böyle bir iş birliği, gruplar arasındaki rekabetin azalmasına ve karşılıklı bağlılığa yol açmaktadır (Gaertner vd., 1999). Ayrıca, Allport (1954), gruplar arası etkileşimde otorite desteği koşulunun da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Otorite desteği, gruplar arasında olumlu ilişkileri teşvik eden normların ve yönergelerin oluşturulmasını, ayrıca toplumda otorite olarak kabul edilen kişilerin, farklı grupların kabulüne yönelik destek vermesini gerektirmektedir (Küçükkömürler ve Sakallı-Uğurlu, 2017). Bu bağlamda, gruplar arasında olumlu etkiler elde edilmesi için temasın yüzeysel veya rastlantısal olmaması; tanıma, bilgi paylaşımı ve etkileşim fırsatları içermesi gerekmektedir. Böylece, iç grup ve dış grup üyeleri birbirleri hakkında daha fazla bilgi edinmekte ve aslında ne kadar benzer olduklarını görme fırsatı bulmaktadır (McKay, 2018). Aksi hâlde, yüzeysel ya da rastgele temas, kalıp yargıları yıkmak yerine pekiştirebilmektedir (Aberson, 2015).

2.6.3 Sosyal bilişsel gelişim kuramı

Sosyal bilişsel gelişim kuramı (social cognitive development theory) Albert Bandura tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilmiş ve bireylerin davranışlarını yalnızca çevresel etkilerle değil, aynı zamanda bilişsel süreçlerle de açıklayan bir yaklaşımdır. Bandura, öğrenmenin gözlem, model alma ve zihinsel değerlendirmeler yoluyla gerçekleştiğini savunarak sosyal öğrenme kuramını sosyal bilişsel bir bakış açısıyla genişletmiştir (Bandura, 1977). Bandura'nın sosyal bilişsel gelişimsel bir bakış açısının, ön yargının anlaşılmasına temel katkısı, gelişmekte olan çocuk ve ergende meydana gelen bilişsel değişikliklerin, bireyin kendisine ve başkalarına bakış açısıyla doğrudan ilgili olduğu varsayımdır (Aboud, 2008). Çocukların ön yargılarının bilişsel düzeyleriyle ilişkili olduğunu ve ön yargının gelişiminin doğal bir insan davranışı olduğunu öne süren bu teori, Piaget'in bilişsel gelişim teorisi ve Kohlberg'in bilişsel gelişim teorisini sosyal gelişime uygulamasına dayanmaktadır. Bu kurama göre, çocuklar çevrelerindeki yetişkinleri, akranlarını ve toplumsal figürleri gözlemleyerek, onların tutumlarını ve davranışlarını model alır. Dolayısıyla, çocukların ön yargılı ya da ön yargısız tutumları öğrenmesinde sosyal modellerin rolü büyüktür. Özellikle ailede ya da okulda gözlemlenen tutumlar, çocukların diğer gruplara dair algılarının şekillenmesine doğrudan katkıda bulunur.

Bilişsel gelişim kuramı, ön yargının gelişimini açıklamaya yönelik yaklaşımlardan biridir; ancak bu kuram, tek başına yaş ya da benlik-başkası algısı üzerinden ilerleyen tek model değildir. Örneğin Allport (1954) ve Katz (1976), aşırı genellemeyi ve farklılaşmayı vurgulayarak, ön yargı gelişiminin bir yönüne, yani sosyal kategorileri öğrenmeye ve kullanmaya odaklandıkları görülmektedir (Akt., Aboud, 2008). Sosyal bilişsel ön yargı gelişim

kuramında ise Allport ve Katz'dan farklı olarak ön yargı gelişimi benlik-öteki bakış açılarının aşamaları ve diğer bakış açılarındaki değişimlere eşlik eden algıdan bilişe geçiştir. Teoride dört ana önerme çocuklarda ön yargıyı açıklamaya çalışmaktadır: yaş, aile ve akranlar, odaklanma ve duyuşsal, algısal, bilişsel süreçler.

İlk önermeye göre yaşın ön yargı üzerindeki etkisi sabit değildir. Aksine ön yargılar çocukluk döneminde belirgin bir şekilde değişiklik gösterir. Örneğin dört ya da beş yaşlarında ön yargılar belirgin bir şekilde artarken yedi yaşından sonra grup içi ve grup dışı ön yargılar azalmaya başlar. Bunun nedeni çocukların ilk yıllarda bilişsel etkenlerden ötürü gruplar arasında kutuplaşma eğiliminde olmalarıdır. Ancak yedi yaşından sonra çocuklar olgunlaşmaya başladıkça bireyleri daha geniş bir perspektiften değerlendirebilmeye başlarlar.

Çocuklar, ebeveynlerini model alarak veya bilinçli/bilinçsiz pekiştireçlerle davranış ve tutumlarını şekillendirirler. Çevrelerinde meydana gelen olayları, açıkça ifade edilmese bile, anlamlandırabilir ve sonuç çıkarabilirler. Akran etkileşimi de benzer şekilde ön yargıların gelişmesinde etkilidir. Örnek vermek gerekirse, birçok çocuk okulda lakap takma veya dışlanma ile karşılaşabilir, ancak hiç kimse buna karşı çıkmazsa bu durum çocuklar tarafından normal olarak algılanarak kabul edilir. Bu yüzden çocuğun sosyal çevresi önemli bir etkiye sahiptir. Ancak, sosyal bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar çevrelerindeki olayları yaşlarına bağlı olarak yorumlarlar (Aboud ve Amato, 2003).

Ön yargı kuramları bireylerin diğer kişi ve gruplara karşı tutumlarını ve davranışlarını anlama, açıklama ve değiştirme bağlamında kapsamlı bir çerçeve sunar. Bu kuramlar insanların, tutumlarının nasıl geliştiğini, sürdürdüğünü ve değiştirdiğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Değerlendirilen bu kuramlar, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını, konuyla ilgili algılarını ve çocuklarla etkileşimlerini açıklamak adına bir bakış açısı sunabilir.

2.7 Çocuklarda Ön Yargıların Gelişimi

Çocuklarda ön yargı gelişimi, Allport'un 1950'li yıllarda ortaya koyduğu kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde önemli ölçüde incelenmiş ve sonraki araştırmalarla zenginleştirilmiştir. Allport, ön yargının yalnızca öğrenmeyle açıklanamayacağını, bunun ötesinde çeşitli sosyal ve psikolojik mekanizmaların da etkili olduğunu savunmuştur. Ona göre, çocuklarda ön yargının gelişimini şekillendiren başlıca faktörler arasında öğrenme, uyum sağlama, gruplar arası deneyimler, kimlik ve statü süreçleri ile gelişimsel aşamalar yer almaktadır.

Öğrenme sürecinde, çocuklar ebeveynlerinin ifadelerini ve tutumlarını model alır; belirli bir gruba ilişkin etiketleri duygusal anlamlarla ilişkilendirir ve bu öğrendikleri kalıpları tüm gruba genelledebilirler. Uyum sağlama mekanizmasında ise, çocuklar önce ailelerinin, sonra akranlarının ve toplumsal normların etkisini hisseder. Özellikle gruplarla özdeşleşme ve kabul edilme arzusu, çocukların sosyal stereotipleri öğrenmesine ve ön yargılı tutumlar geliştirmesine zemin hazırlayabilir. Allport, ebeveynlerin bilinçli bir aktarım yapmasalar bile, çocukların ebeveynlerini taklit ederek ön yargı geliştirebileceğini ve bu sürecin ön yargının en önemli kaynaklarından biri olduğunu vurgulamıştır. Gruplar arası deneyimler bağlamında ise, erken yaşlardaki travmatik deneyimlerin tek başına ön yargıyı açıklamadığını, ancak olumlu ve düzenlenmiş sosyal temasların ön yargıyı azaltabileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, toplumsal ve ebeveynsel baskıların, çocukların farklılıklara karşı doğal merakını ve açıklığını zamanla bastırabileceği vurgulanmıştır. Kimlik ve statü ise, çocukların kendilerini aileleriyle ve sosyal gruplarıyla özdeşleştirmesiyle ilişkilidir. Yüksek benlik saygısı ve sosyal statü arayışı, çocukların kendilerini daha alt konumda gördükleri gruplarla kıyaslamalarına ve ön yargılı tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir.

Çocuklarda ön yargı gelişimi bilişsel aşamalardan ziyade duyguları öğrenmeye ve sosyal etkileşime dayalı bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu süreç; etiketlere duygusal anlam yüklenmesi (yaklaşık 4-6 yaş), bu duyguların tüm gruba genellenmesi (6-12 yaş), grupla ilgili farklılıkları fark etmeye başlama (12 yaş sonrası) ve tutumların benlik algısı ve değerlerle uyumlu hâle getirilmesi gibi aşamaları içermektedir.

Bireyin kişilik temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde, ön yargıların gelişimi pek çok faktörden etkilenmektedir. Aslında çocuklar, çok küçük yaşlardan itibaren insanlar arasındaki farklılıkları fark etmeye başlarlar. Örneğin, 3-4 aylık bir bebek, kendisini diğer kişilerden ayırt edebilir; yabancı biri tarafından kucağa alındığında ağlaması ya da bir çocuğun tekerlekli sandalyede birini gördüğünde uzun süre dikkatle bakması, bu farkındalığın erken izlerindendir (Jackson, 2020). İki yaşına geldiğinde çocuk, cinsiyet farkını açıkça ayırt edebilir ve fiziksel farklılıkların nedenlerini sorgulamaya başlar. Genellikle 2-3 yaş aralığı, çocukların çevresindeki bireysel farklılıkları ayırt etmeye başladıkları dönemdir ve bu süreç “ön ayrımcılık (pre-discrimination)” olarak tanımlanmaktadır (Hall, 1999). Ancak bu süreçte ön yargıların oluşmasına neden olan unsur farklılıkların kendisi değil; çocuğun çevresinde maruz kaldığı tutumlar, toplumsal bağlam ve içselleştirdiği sözlü ya da sözsüz mesajlardır. Çocukların çevrelerinde gözlemledikleri düşünce ve davranış biçimleri, gelişmekte olan benlik algılarını

ve başkalarına yönelik duygularını doğrudan şekillendirmektedir (Derman-Sparks ve Edwards, 2019).

Benzerlik ve farklılıkların algılanmasıyla birlikte çocukların genellikle çevrelerindeki gruplara olan ilgileri belirginleşir. Aboud (2005)'un da ifade ettiği gibi gruplara olan ilgi beraberinde kendini bir grup üyesi olarak tanımlamalarına ve bu grupla olumlu ilişkiler kurmalarına neden olur. Hatta çocuklar kendilerini gruba o kadar ait hissederler ki çoğu zaman bu durumun değişmesine, yani grubun üyesi olmamaya karşı direnç gösterirler (Brown, Tam ve Aboud, 2018). Kendini bir gruba ait hissetme durumu çocukların çevresini sosyal olarak sınıflandırmasına zemin hazırlar. Özellikle okul öncesi dönemde ortaya çıkan sosyal sınıflama üç yaşlarında cinsiyete göre sınıflama, dört ve beş yaşlarında ise ırk, yaş, özel gereksinimi olma ve fiziksel özellikler bakımından sınıflandırmayla kendini gösterir (Raabe ve Beelmann, 2011; Rhodes, 2013). Sosyal sınıflama beraberinde dışlamayı getirir. Sosyal dışlanma, başkaları tarafından reddedilme, dışlanma olarak tanımlanan (Stenseng, vd., 2014) ve kökleri sosyal, politik, kültürel ve ekonomik yapılara dayanan bir kavramdır (Witcher, 2003). Bu da aslında çocuklarda ön yargı oluşumunun bir göstergesidir (Abrams ve Killen, 2014). Çocuklarda ön yargı gelişiminin yaşa göre nasıl şekillendiği Tablo 2.2'de özetlenmektedir.

Tablo 2.2

Çocuklarda Ön Yargı Gelişimi

Yaş Aralığı	Bilişsel Özellikler	Ön yargı Gelişimi	Etkileyen Faktörler	Gözlemlenebilecek Davranışlar
2-3 yaş	Sembolik düşünce başlar.	Farklılıklara dikkat artar ama ön yargı henüz oluşmamıştır.	Aile tutumları, dilsel etiketler	“Senin tenin koyu.” gibi basit gözlem cümleleri
4-5 yaş	Benmerkezcilik sürer. Sosyal kategorileri ayırmaya başlar.	Cinsiyet, ırk, engellilik gibi dışsal özelliklere dayalı ayrımcı söylemler ortaya çıkabilir.	Medya, aile söylemleri, akran etkisi	“Kızlar bunu yapamaz!”, “O çocuk farklı.” gibi ifadeler
6-7 yaş	Sınıflama becerisi artar. Kalıcı özellikler atfetmeye başlar.	Kalıp yargılar ve genellemeler gelişir; sosyal gruplara dair ön yargı daha sistematik hale gelir.	Okul ortamı, öğretmen ve diğerleri	“Zengin çocuklar hep çalışkan olur.” gibi genellemeler
8-10 yaş	Karşılaştırmalı düşünme artar. Empati gelişmeye başlar.	Ön yargının farkına varma başlar, ama grup bağlılığı güçlüdür.	Aile değerleri, öğretmen rehberliği, sosyal gruplar	Kendi grubunu üstün görme eğilimi, “biz-onlar” dili
11-12 yaş	Eleştirel düşünme gelişir.	Ön yargılar sorgulanabilir hale gelir, farkındalık ve adalet duygusu gelişir.	Eleştirel medya ve okuryazarlığı, eğitimi	“Herkes farklı olabilir, bunda sorun yok.” gibi kapsayıcı ifadeler

Kaynak: Gaertner ve Dovidio, 2005; Agustín, 2020

Çocuklarda ön yargıları önlemek adına ilk akla gelen çocukların sosyal çevreleri, aile ve öğretmenleridir. Bu bağlamdan bakıldığında bu süreç Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen Biyoekolojik kuram çerçevesinde ele alınabilir. Bu kuramın merkezinde kişinin gelişiminde çevresel faktörlerin etkisi yer almaktadır. Yani bir bireyin gelişimi, kendi özellikleri ve çevresindeki faktörlerin etkileşimi sonucunda şekillenir. Bu faktörler kişinin yakın çevresinden başlayarak, okul, toplum, kültür gibi daha geniş bağlamları içerir. Ön yargı ile esas ilişkili olan ise, çocukların ön yargılarının oluşumunu farklı şekillerde etkileyebilecek ebeveyn ilişkileri ve toplumsal sosyalleşmeleridir (Aboud, 2005) Bu nedenle ekolojik perspektiften bakıldığında çocukların ön yargı gelişimi sistemlerle ilişkilidir. Çocukların bireysel ön yargı düzeyi aileleriyle ilişkileri gibi en yakın çevresini içeren mikro sistemi kapsar. Kurumsal veya örgütsel ön yargı düzeyleri, ekzosistem çevresinde şekillenir ve bu sistem okul, mahalle yaşantısı ve geniş toplum bağlamını içerir. Kültürel ön yargı düzeyi ise yasaları, gelenekleri, siyasi inançları ve medyayı içeren makro sistem içinde yer almaktadır (McKown, 2005). Burada unutulmaması gereken bir nokta sistemin bir veya daha fazla seviyesinde meydana gelen olayların, bireysel davranışlarda değişikliklere yol açabilme ihtimalidir. Bu gibi durumların önlenmesi için farklı sistemlere odaklanmak önemlidir. Böylece ön yargı gelişimi bağlamında müdahaleler eş zamanlı çalışarak daha etkili olur (McKown, 2005).

Bu bağlamda erken çocukluk döneminde ön yargıların önlenmesinde ve tutum gelişiminde özellikle ebeveynlerin ve öğretmenlerin kilit bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Çünkü bu dönemde çocuk için mikrosistem içinde ilk elden deneyim sağladığı ebeveynin ya da öğretmenin davranış ve söylemleri daha önemli hale gelir. Gözleme dayalı öğrenme etkisi gelişim sürecinde belirginleşir (Bronfenbrenner, 1979). Benzer şekilde Allport (1954) da ebeveynlerin çocuklara doğrudan ön yargıyı öğretmeseler de çocukların ön yargının hâkim olduğu bir aile atmosferinden etkilenebileceğini ifade etmektedir (akt. Dovidio, Hewstone, Glick, ve Esses, 2010).

Aileden sonra çocukların okula başlamasıyla birlikte sosyal çevresindeki çeşitlilik artar ve farklılıklar onlar için daha görünür hale gelir. Her ne kadar sınıf içinde çocukların aidiyet duygusu geliştirmeleri ve aynı sınıfta herkesin eşit eğitim fırsatlarından yararlanması amaçlansa da (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006) bazen eğitim ortamlarında çocuklar sosyal dışlanmaya maruz kalabilirler (Díez, 2010). Bu dışlanmanın nedenlerinden birinin ön yargı olduğu göz önüne alındığında (Aboud, 2003; Bugental ve Grusec, 2007), farkındalığı artırarak ön yargıların önlenmesinin kapsayıcı sınıf ortamı oluşturmadaki önemi bir kez daha ortaya çıkar. Olumsuz

tutum ve değerlendirmeler şeklinde ifade edilen ön yargılar (Pertiwi, 2017) sözel olarak ifade edilmenin yanında sözsüz mesajlar yoluyla da iletilebilir. Sınıf bağlamında ele alındığında öğretmenin kendi n yargıları ve bu ön yargıların davranışlarına ve tutumlarına yansıması çocukları etkiler. Nitekim ocuklar sözel n yargıları kolayca algılayabilirken sözel olmayan sinyalleri de kolaylıkla fark ederek bir birey veya gruba karşı olumlu veya olumsuz eğilimler gösterebilirler.

Bu olumsuz eğilimlerin önüne geçebilmek, n yargı ve olumsuz tutumların oluşmasını engellemek için yapılacak erken müdahaleler büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar da n yargının önlenmesi ve olumlu sosyal davranışların desteklenmesinde erken müdahalelere dikkat çekmektedir (Blewit vd., 2018; Killen, Mulvey, Hitti ve Rutland, 2012). Bu erken müdahale süreçlerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde ekolojik bağlamda yer alan sistemler öğretmenlerin sınıftaki n yargıya katkıda bulunan belirli yapı ve süreçleri belirleme girişimlerine rehberlik edebilir. şöyle ki, öğretmenler çocukların yakın çevresi ile ilgili sahip olduğu geçmiş yaşantıları, hakim olan tutum ve düşünceleri öğrenebilir. Bunun yanı sıra gerek okuldaki meslektaşlarıyla gerekse çocukların ebeveynleriyle iletişim halinde kalarak çocuğu etkileyen sistemler içinde n yargı azaltma stratejilerinin tasarımına, seçimine ve uygulanmasına yardımcı olabilir (Bronfenbrenner, 1979). Bunun yanı sıra ev ve sınıf gibi yakın ortamları içeren mikro sistem (Bronfenbrenner, 2005) içinde yer alan bireyler arasında etkileşim ve çift yönlü bir ilişki olduğu (Berk, 2013) dikkate alındığında ocuk ve ğretmen arasındaki etkileşimlerin yansımaları olduğu yadsınamaz. Bu doğrultuda öğretmenin benimsediği eğitim yaklaşımının hem öğretmenin hem de çocuğun arasındaki etkileşime katkıda bulunduğu söylenebilir. Öğretmenin benimsediği eğitim yaklaşımının, çeşitliliği bir değer olarak gören, farklılıklara saygı duyan ve eşitsizliğin karşısında duran bir çizgide olması hem çocuklarda n yargıların gelişimini önler hem de kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşmasına zemin hazırlar. Çocuklar için eylemlerin söylemlerden daha anlamlı olduğu bu dönemde soruların yanı sıra çocukların farklılıklarla ilgili deneyim ve gözlemlerini anlamlandırabilmeleri için sınıf materyalleri, uygulamalar ve eğitsel süreci ön plana çıkar. Bu bağlamda öğretmenler ifade edilen tüm bu noktaları kapsayan n yargı karşıtı eğitim yaklaşımını benimseyerek bu yaklaşımın temel ilkelerini sınıf uygulamalarına yansıtabilirler.

2.8 n Yargı Karşıtı Eğitim

n yargı karşıtı eğitim, çocukların n yargı ve bu ön yargıların neden olabileceği duygusal, bilişsel ve psikolojik sonuçlardan korunma ihtiyacından doğan bir eğitim yaklaşımıdır. Belirli bir formülden ziyade erken çocukluk dönemi için destekleyici bir ereve olarak ifade edilen

bu yaklaşım, 1989 yılında Derman-Sparks'ın "Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children" adlı çalışmasıyla daha görünür hale gelmiştir (Derman-Sparks, 1989). Temelde, bu yaklaşım haksızlıklara karşı durmayı savunan bir düşünce sistemi olarak tanımlanmakta ve çeşitlilik ile eşitliği erken çocukluk eğitiminin merkezine yerleştirmektedir (Derman-Sparks ve Edwards, 2021). Ön yargı karşıtı eğitim, çocukların güçlü yönleri, ilgi alanları, kimlikleri ve eylemlilikleri üzerine inşa edilen bir öğrenme süreci sunar. Bu yaklaşım, eğitimcilerin çocukları kendi gelişimlerini aktif şekilde şekillendiren bireyler olarak görmelerini ve onları desteklemek için öğrenmeye dayalı yöntemler kullanmalarını gerektirir (Fenton, Walsh ve Cumming, 2014).

Ritchie (2020), ön yargı karşıtı eğitimi güçlü toplum, eşitlik, barış ve iletici eğitim değerlerini taşıyan bir eğitim hareketi olarak tanımlamakta ve eğitimin ırkçılık, cinsiyetçilik ve engelliliğe meydan okumak için felsefi, mantıksal ve pratik yöntemler sunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, çocukların sosyal adalet duygularının küçümsenmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim yapılan çalışmalar, küçük yaştaki çocukların sosyal kimlikleri ve ön yargılarla aktif biçimde karşılaştıklarını, bunları gözlemleyip deneyimlediklerini ve bu deneyimler üzerinden anlamlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Lee, Adair, Payne ve Barry, 2022). Eğitimciler, çocukların karmaşık konularla baş edebileceğini ve bu konular üzerine konuşma, düşünme, hissetme ve harekete geçme kapasitesine sahip olduklarını anlamalıdır. Bu noktada çocukların güçlü yönlerini tanımak ve bunları gerçek dünya deneyimlerine aktarabilmeleri için onları desteklemek, öğrenme, katılım ve refahlarını artırmaktadır (Galloway, Reynolds ve Williamson, 2020). Bu kapsamda, Derman-Sparks (1989) ön yargı karşıtı eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır:

Ön yargı, kalıp yargı ve "cilik"lere ³karşı aktif/aktivist bir yaklaşımdır. Kurumsal yapıların cinsiyetçilik, ırkçılık ve yetersizliğe karşı ayrımcılığı yarattığı ve sürdürdüğü bir toplumda ön yargılı olmamak, gözlemci olmak yeterli değildir. Her bir bireyin baskıyı sürdüren kişisel ve kurumsal engellere aktif bir şekilde müdahale etmesi ve bunlara karşı koyması gerekir (Derman- Sparks, 1989, s.3).

Çocukların tam potansiyellerinin desteklenmesi için fırsat eşitliğini vurgulayan çocuk hakları temelli felsefeyi benimseyen ön yargı karşıtı eğitim (Derman- Sparks ve Edwards, 2010; Derman- Sparks, Leekeenan ve Nimmo, 2015) her ne kadar daha çok çokkültürlülük ile ilişkilendirilse de (Örn, Correa, Hudson ve Hayes, 2004; Jun, 2016; Zozakiewicz ve Rodriguez, 2007) sadece farklı etnik kökenden veya cinsiyetten gelen çocukları değil; aynı zamanda özel

³ "–cilik" ifadesi, ırkçılık, cinsiyetçilik gibi ön yargılı ve dışlayıcı tutumları tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu tür ifadeler, sadece bireysel tutumları değil, aynı zamanda toplumsal ve kurumsal ayrımcılığı da içerir.

gereksinimi olan çocukları da güçlendirmeyi amaçlayan, değer temelli ve baskıcı tutum ve davranışları reddederek farklılıkları kabul eden bir programdır. Bu doğrultuda Derman- Sparks ve Edwards (2010), ön yargı karşı eğitimi tüm çocukların çiçek açabileceği ve her çocuğun özel yeteneklerinin gelişebileceği bir dünya vizyonu olarak tanımlar (s. 2). Bu dünyada,

- Tüm çocuklar ve aileler bir aidiyet duygusuna sahiptir ve kimlikleri ile kültürel varlıkları onaylanır.
- Tüm çocuklar başarılı ve topluma katkıda bulunan birer birey olmak için ihtiyaç duydukları eğitime erişebilir ve eğitime katılabilir.
- Eğitim süreci, programın veya okulun tüm üyelerini mutlu bir öğrenmeye dahil eder.
- Çocuklar ve yetişkinler, çeşitli kapsayıcı ortamlarda saygılı ve kolay bir şekilde yaşamayı, öğrenmeyi ve birlikte çalışmayı bilirler.
- Tüm aileler çocuklarını tam olarak beslemek için ihtiyaç duydukları kaynaklara sahiptir.
- Tüm çocuk ve aileleri güvenli, huzurlu, sağlıklı, konforlu evlerde ve mahallelerde yaşamaktadır.

Bu maddelere bakıldığında ön yargı karşıtı eğitimin Birleşmiş Milletler'in Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989)'sini destekler nitelikte olduğu görülmektedir (s. 2). Nitekim günümüzde kaynakların eşitsizliği ve bu eşitsizliği destekleyen ön yargılar çocukların yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların gelişimini olumsuz etkileyen faktörlerin insanlar arasındaki farklılıklar olmadığı, bu farklılıklara dayalı haksız ve incitici davranışlar olduğunu hatırlamak önemlidir (Derman- Sparks ve Edwards, 2019). Bu davranışların önüne geçmeyi ilke edinen ön yargı karşıtı eğitimin uygulanabilmesi için eğitimin ulaşmayı hedeflediği amaçların bilinmesi önemlidir.

Ön yargı karşıtı eğitimin tüm çocuklar için geçerli olan dört temel amacı vardır ve bu amaçlar programın her alanını etkiler. Öğretmen bu amaçların gerçekleştirilmesinde çocuklara gereken desteği sağlar. Böylece tüm amaçlar birbiriyle etkileşime girerek tüm çocuklar için güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşur (Derman- Sparks ve Edwards, 2019). Bu amaçlar Şekil 2.4'te görülmektedir.

Şekil 2.4

Ön Yargı Karşıtı Eğitimin Amaçları



Dört temel amaç ve bu amaçlara ait ilkeler şu şekilde açıklanmaktadır (Derman- Sparks ve Edwards, 2019);

1. *Kimlik. Her çocuk kişisel farkındalık, özgüven, aile ve olumlu sosyal/grup kimlikleri sergileyecektir.*

Bu amaç her çocuğun kendini başkalarıyla eşit gördüğü, kişisel ve sosyal kimliğini beslediği eğitimsel ortamın oluşturulması anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri desteklenerek öz farkındalık, ailesel gurur ve olumlu sosyal kimlik geliştirirler. Bireysel ve sosyal kimliği ile ilgili güçlü bir anlayış geliştiren çocuğun hem okulda hem de günlük yaşamında başarılı olma şansı artar. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan rehber ilkeler ise şu şekildedir:

- Çocukların sosyal kimliklerini (ırk, kültür, ekonomik sınıf, cinsiyet, özel gereksinim vb.) keşfetmelerini ve öz saygılarını geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere yer vermek.
 - Çocukların benlik algılarını geliştirmek için ailelerini görünür kılmak ve desteklemek.
 - Diğer hedeflere geçmeden önce çocukların sosyal kimliklerini tam olarak desteklemek
2. *Çeşitlilik. Her çocuk farklılıklar ile ilgili rahat ve mutlu bir şekilde kendini ifade edecek, farklılıkları anlatmak için uygun bir dil kullanacak ve derin ve ilgili insan ilişkileri kuracaktır.*

Çocuklar, bebeklikten itibaren insanlar arasındaki farklılıkları fark eder ve öğrenir; bu nedenle, öğretmenler ve ebeveynlerin çocuklara, bu farklılıklara saygı duymayı, öğrenmeyi ve olumlu bir farkındalık geliştirmeyi öğretmeleri önemlidir. Bu doğrultuda çocuklarla çalışırken öğretmenlerin benzerlik ve farklılıklar arasında bir denge kurması gerekmektedir. Böylece

çocuklar insanlar arasındaki bu doğal farklılıklara karşı memnuniyet ve rahatlığını doğru bir dille ifade ederek kendinden farklı olan kişilerle derin ilişkiler kurabilecektir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan rehber ilkeler şu şekildedir:

- Bireyler arasındaki benzerlik ve farklılıklarını vurgulamada denge kurmak.
- Gelişimsel olarak çocukların bildiklerinden başlayarak yeni bilgileri bildiklerinin üzerine inşa etmek doğru bir yaklaşımdır. Çocuklar benzer ırk, kültür ekonomik sınıf ve aile geçmişlerinden gelseler bile aralarında farklılıklar vardır. Bu benzerliklerden başlayarak farklılıkları öne çıkarmak.
- Çocukların yakın çevresinde yaşayan, mahallelerinde ya da şehirlerinde, farklı gruplarla tanıştırmak çeşitlilik hakkındaki bilgileri genişletmek.
- Giyim şekli veya yiyecek kültürü gibi göze hitap eden sınırlı özelliklerin gerçek anlamından uzak şekilde yüzeysel olarak vurgulandığı “turist müfredattan” uzak durmak.

3. *Adalet. Her çocuk zamanla artarak adaletsizliği tanıyacak, adaletsizliği anlatacak dile sahip olacak ve adaletsizliğin incitici olduğunu anlayacaktır.*

Bu amaç doğrultusunda çocuklar kendilerine veya başkalarına yönelik incitici, basmakalıp ve yanlış mesajları veya eylemleri tanımalı ve bu mesaj ve eylemlere karşı davranışlarını şekillendirmelidir. Bunun için çocukların ön yargıların incitici olabileceğini öğrenmeleri ve empati becerilerinin desteklenmesi beklenmektedir. Bu amaca göre çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklemek, çocukların benlik duygusunu ve başkalarıyla şefkatli ilişkiler kurma kapasitelerini güçlendirir. Eleştirel düşünme becerisi gelişen çocuk adaletsizliği daha kolay fark edebilir, adaletsizliğe uğrayan kişinin ne kadar incindiğini anlayabilir ve bunun karşısında durabilir. Bu amacın rehber ilkeleri şu şekildedir:

- Çocukların, kendilerine veya başkalarına yönelik incitici, basmakalıp ve yanlış düşünceleri, duyguları ve eylemleri tanımalarını ve bunlara karşı durmalarını desteklemek.
- Çocukların gerçek olmayan yanlış fikirleri doğru olanlarla nasıl karşılaştıracaklarını öğrenmelerine yardımcı olmak.
- Çocukların hem empati hem de adalet duygularını geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler gerçekleştirmek.
- Eleştirel düşünme becerilerini desteklemek.

4. *Aktivizm. Her çocuk başkalarıyla birlikte veya tek başına ön yargılara ve/veya ayrımcı eylemlere karşı harekete geçme gücü hissedecektir.*

Ön yargı karşıtı eğitimin bu dördüncü amacı; başka bir çocuk kendisine karşı ön yargılı davrandığında, bir çocuk başka bir çocuğa ön yargılı davrandığında veya bir ortamda adil olmayan durumlar meydana geldiğinde çocuğun çeşitli davranış biçimlerini öğrenerek bu durumlarda uygulaması ile ilgilidir. Ön yargı karşıtı eğitimde belirlenen amaçlar birbiri üzerine inşa edilmiştir. Her çocuk önce kendinin farkına varır ve özgüvenli bir kimlik oluşturur. Özgüvenli kimlik oluşturan çocuk farklılıklara saygı duyar, empatik ilişkiler kurarak kendisine veya çevresine yönelik ayrımcı davranışları fark eder ve eleştirel bakış açısını güçlendirir. Eleştirel düşünme ve empati kurabilme de ön yargı karşısında bir kişinin kendini veya başka birini savunabilmesinin temel koşuludur.

Bir çocuğun kimliğine yönelik alay etme, reddetme veya dışlama gibi davranışlar, saldırgan davranış biçimi olarak değerlendirilebilir ve fiziksel saldırganlık kadar ciddidir. Çocukların gelişen benlik duygusu, kimlikleriyle alay etme, lakap takma ve dışlamaktan zarar görür. Bu tür davranışlarda bulunan çocuklar ise zorba olarak nitelendirilebilir. Böyle bir durumda ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin gelişime uygun olarak yumuşak bir biçimde ancak sabırla müdahale etmesi, ön yargıdan zarar gören çocuğu desteklemesi gerekir. Bu amacın rehber ilkeleri şu şekildedir:

- Çocukların yaşamlarını doğrudan etkileyen haksız uygulamalara karşı uyanık olmak.
- Ön yargı ile ilgili durumlarda çocukları duygu ve fikirleri hakkında birbirleriyle diyaloga girmeye davet etmek.
- Çocukların ilgi alanlarını göz önün bulundurarak grup dinamiklerini anlamak.
- Aileleri tanımak. Ailelerin ön yargı ve ayrımcı eylemlerle ilgili stratejilerini bilmek.
- Karşılaşılan sorunları çözmek için bir plan yapmak ve planı gerçekleştirmek. Eylem planının işe yaramadığı durumlarda farklı bir planla tekrar deneme yapmak şeklinde sıralanmaktadır.

Bu amaçların gerçekleştirilmesi, ön yargıların önlenmesi ve olumlu tutum gelişimi bağlamında herkes için önemlidir (Derman- Sparks, LeeKeenan ve Nimmo, 2015). Böylece tüm çocukların görünür kılınması ve günlük sınıf etkinliklerine eşit şekilde dahil edilmeleri kolaylaşır.

Her ne kadar ön yargı karşıtı eğitimin amaçları bir eğitim çerçevesi sunsa da herkese uyan tek bir müfredattan bahsedilemez. Çünkü her çeşitlilik ile bağlantılı farklı unsurlar vardır ve her biri çocukları farklı etkileyebilmektedir. Bu nedenle ihtiyaçlara yönelik bir ön yargı karşıtı eğitimin yapılandırılması önerilmektedir (Derman- Sparks, LeeKeenan ve Nimmo, 2015). Böylece çocuklar sınıf içinde kendileri ve aileleriyle gurur duymayı, farklılıklara saygılı olmayı

ve doğru olanı savunmayı öğrenirler. Bu noktada öğretmenler akla gelmektedir. Eğitimi yapılandırma sürecinde öğretmenlerin çocuklar, aileler ve diğer öğretmenlerle etkileşimi de dahil, ön yargı karşıtı, destekleyici bir yaklaşımı sergilemesi ve ön yargı karşıtı eğitimin özelliklerini göz önünde bulundurması önemlidir (Derman- Sparks ve Edwards, 2019).

2.8.1 Ön yargı karşıtı eğitimin özellikleri

Ön yargı karşıtı eğitim vizyonu, her çocuğun kendine özgü yeteneklere sahip olduğuna ve bu yeteneklerin geliştirilebileceği uygun ortamların mümkün olduğuna odaklanır. Bu bağlamda, program kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların amaca yönelik olması ve aktif katılımı desteklemesi önemlidir (Derman- Sparks ve Hohensee, 1992). Eğitimde özgür düşünceyi teşvik eden, bireylerin güç ve yetenekleri arasında ilişki kurabilmesini sağlayan ve sosyal adalet ilkeleri üzerine kurulu bir yaklaşım olarak öne çıkan (Derman- Sparks ve Edwards, 2019) eleştirel pedagoji ortamları, ön yargı karşıtı eğitim için uygun zemini sunar. Bu doğrultuda kullanılan eğitim stratejileri ve etkinlikler, çocuğun çevresini göz önünde bulundurarak özenle seçilmelidir. Ayrıca, sınıf içinde düzenlenen etkinliklerin etkileşimi desteklemesi ve amaç doğrultusunda yapılandırılması önemlidir. Bu çerçevede ön yargı karşıtı eğitim;

Gelişimsel olarak uygundur. Eğitimciler, erken çocukluk eğitiminin diğer tüm alanlarında olduğu gibi ön yargı karşıtı eğitim materyalleri ve etkinliklerini her çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim kapasitelerine göre düzenlemeli ve geliştirmelidir. Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children - NAEYC) (2009) tarafından belirtilen gelişime uygun uygulamalar beyanının sekizinci maddesi “Gelişim ve öğrenme, birden fazla sosyal ve kültürel bağlamda gerçekleşir ve bunlardan etkilenir” şeklinde ifade edilmiştir. Ön yargı karşıtı eğitimin gelişimsel olarak uygun olduğu bu maddeyle de açıkça ortaya konmaktadır.

Öğretilebilir anlar önemlidir. Ön yargı karşıtı eğitim uygulamaları hem çocuk hem de öğretmen tarafından başlatılan etkinliklerden oluşmaktadır. Çocukların süreç içinde sordukları sorular, yaptıkları yorumlar ve davranışlar ön yargı karşıtı eğitim için önemli kaynaklardır. Bu gibi durumlar öğretilebilir anları yakalamaya yardımcı olmanın yanı sıra uzun vadeli projelerin de önünü açar. Burada dikkat edilmesi gereken, ön yargı karşıtı etkinlikleri yapmak için sadece çocuklardan gelen mesajları beklememek gerektiğidir. Çocukların konu ile ilgili farkındalığını arttırmak için çevreye, amaca yönelik uyarıcı materyaller yerleştirmek veya aileler ve toplum için önemli olan konular ile ilgili belirli öğrenme deneyimleri planlamak gibi öğretmen tarafından başlatılan faaliyetler de gereklidir.

İhtiyaçlar ön plandadır. Çocukların gündelik yaşantılarını ön planda tutar. Farklılıkları önemseyen ve farklı ihtiyaçları göz önünde tutan bir ön yargı karşıtı eğitimin yapılandırılması önerilmektedir.

Çocuklar cesaretlendirilir. Öğretmenler çocukların kendilerini tanımaları için onları isteklendirir ve cesaretlendirir. Eğitim sürecinde öğretmenler çocuklar, aileler ve meslektaşlarıyla çalışırken ön yargı karşıtı eğitim ile ilgili hem kendi anlayışlarını geliştirmek hem de birçok yolu ve uyumu olan ön yargı karşıtı eğitim çalışmalarından uygun olanını seçmek için çaba sarf ederler.

Turist müfredat kullanılmaz. Ön yargı karşıtı eğitimi yeni uygulamaya başlayan eğitimcilerin en sık yaptığı hatalardan biri, çeşitlilik etkinliklerini programlarına dahil ederken “turist müfredatı” kullanmaktır. Turist müfredat şu şekilde örneklendirebilir; çocuklar ait oldukları kültürün özel günleri, kıyafetleri, yiyecekleri aracılığıyla etnik kimliklerini tanıtabilmektedirler. Bu durum çocuklara diğer kültürlerin özel günlerini, geleneksel kıyafetlerini ve yemeklerini tanımalarını sağlasa da diğer yandan ön yargı geliştirmelerine de neden olabilmektedir. Çünkü turist müfredatta çocuklar turist gibi diğer kültürleri tanırlar ama sonra evlerindeki veya sınıflarındaki baskın kültüre geri dönerler. Bu şekilde gerçekleştirilen eğitimle çocuklara “baskın olan yaşam şeklinin doğru ve normal olduğu” mesajı verilir ve aslında ön yargı karşıtı eğitimle çelişen bir durum ortaya çıkar. Kültürden yola çıkılırsa, ön yargı karşıtı eğitim kültürel zenginlik fikrini bütüncül olarak ele alır ve çocukların farklı kültür özelliklerine doğrudan maruz bırakılmasını desteklemez. Bunun yerine insanların ortak olan temel ihtiyaçlarını öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Ön yargı karşıtı eğitim herkes içindir. Programın amaçları herkes içindir ve herkes yararlanır. Bu noktada ailelerle güçlü ilişkiler kurulmalıdır. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin çoğu farklılıklar ve ayrımcılık ile ilgili ebeveynlerle iletişim kurmakta zorlanabilir. Bunun nedeni yetişkinlerin ön yargı ve ayrımcılıkla ilgili sessiz kalmayı öğrenmiş olmasıdır. Ama yine de ebeveynlerle iş birliği yapmak, çocuklar için daha etkili bir ön yargı karşıtı eğitim için önemlidir. Kendi fikirlerine önem verildiğini ve saygı duyulduğunu hisseden ebeveynlerin de çocukların eğitimine katılımları artar ve eğitimin başarıya ulaşması desteklenir

Çocuk ve öğretmen katılımlıdır. Programda çocuk ve öğretmen tarafından başlatılan etkinliklerin ikisi de kullanılır. Çocukların süreç içinde sordukları sorular, yaptıkları yorumlar ve davranışlar ön yargı karşıtı eğitim için önemli kaynaklardır. Bu gibi durumlar öğretilebilir anları yakalamaya yardımcı olmanın yanı sıra uzun vadeli projelerin de önünü açar. Burada dikkat edilmesi gereken, ön yargı karşıtı etkinlikleri yapmak için sadece çocuklardan gelen

mesajları beklememek gerektiğidir. Çocukların konu ile ilgili farkındalığını arttırmak için çevreye amaca yönelik uyarıcı materyaller yerleştirmek veya aileler ve toplum için önemli olan konular ile ilgili belirli öğrenme deneyimleri planlamak gibi öğretmen tarafından başlatılan faaliyetler de gereklidir.

Ön yargı karşıtı eğitim bir odak noktasıdır. Programda öğrenme bir günde/etkinlikte gerçekleşmemektedir. Çünkü ön yargı karşı eğitim, yalnızca ara sıra kullanılan bir dizi etkinlik demek değildir. Programdaki her şeye nüfuz eden bir odak noktasıdır. Programda tüm konular eşit dağılmayabilir. Süreç içinde çocukların da düşüncelerini ifade etmesi önemli olduğundan soru sormaları ve fikirlerini paylaşmaları için cesaretlendirildikleri özgür bir ortama ihtiyaç vardır (Derman- Sparks ve Hohensee, 1992; Derman- Sparks, LeeKeenan ve Nimmo, 2015).

Ön yargı karşıtı eğitimde konular genellikle çocuklardan, ailelerden, öğretmenlerden ve tarihsel ve güncel olaylardan gelir ve eğitim hem planlanmış etkinliklerle hem de doğal, öğretilebilir anlarda gerçekleştirilir. Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler ön yargı karşıtı eğitim uygulamalarında hem planlı etkinlikleri kullanabilir hem de çocukların sorularına yanıt vererek ve onları gözlemleyerek ortaya çıkan fırsatları değerlendirebilir (Kuh, LeeKeenan, Given ve Beneke, 2016).

Ön yargı karşıtı eğitim programının daha iyi anlaşılması için Tablo 2.3'te "ön yargı karşıtı eğitim çerçevesi" verilmiştir. Bu eğitim çerçevesi ön yargı karşıtı eğitimi benimseyen bir öğretmenin eğitimi planlarken düşünmesi gereken konuları işaret etmektedir;

Tablo 2.3

Ön Yargı Karşıtı Eğitim Çerçeve Plan Örneği

Giriş noktası	Duygu	Düşünme	Cevap verme	Paylaşma
Çocuklar, öğretmenler ve aileler ne düşünüyor?	Hangi duygular ortaya çıkıyor?	Çocuklarla neleri keşfetmek anlamlı olabilir?	Öğrenmeyi destekleyen bir müfredat nasıl uygulanır?	Süreç ve sonuçlar kullanılarak ön yargı karşıtı öğrenme nasıl paylaşılır?
-Çocukların oyunlarında gördüklerinizi, -Haberlerde gördüklerinizi -Ailelerle neler hakkında konuştuğunuzu -Kendiniz hakkında düşündüklerinizi - Çocukları ve aileleri dikkatlice	-başlangıçta nasıl hissettiğinizi -başlangıçtaki tepkinizi -kişisel deneyimlerinize göre nasıl yanıt verdiğinizi düşünün.	-bireysel -grupla birlikte -çalışma arkadaşlarınız ile Konu ile ilgili daha çok araştırma yaparak -dokümanları gözden geçirerek -bir konunun çocuklar ve ailelerle paylaşmak için	- o anda nasıl yanıt verebileceğinizi -uzun vadeli nasıl yanıt verebileceğinizi -çocuklarla konuyu nasıl genişletebileceğinizi -konuları çocuklara nasıl daha erişilebilir hale	-çocuklarla -diğer öğretmenlerle -ailelerle -erken çocukluk eğitim alanı ile nasıl paylaşabileceğinizi düşünün

dinlemek için yapmanız gerekenleri düşünün	uygun olup olmadığını düşünerek planlama yapın.	getirebileceğinizi düşünün.

Kaynak: Kuh vd., 2016, s. 59.

Ön yargı karşıtı eğitim sürecinde duygu, düşünme, cevap verme ve paylaşma aşamalarına odaklanan bu çerçeve, çocuklar, öğretmenler ve aileler arasında etkili bir iletişimin sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu çerçevede yer alan giriş noktası, düşünce ve duyguları anlamak için çeşitli kaynakların kullanılmasına vurgu yapmaktadır. Bu da ön yargı karşıtı eğitimdeki başlangıç noktasını belirlemeye yardımcı olur. Duygu bölümünde başlangıçtaki duyguların tanımlanması yer almaktadır. Düşünme başlığı eğitim programının nasıl planlanacağı ve uygulanacağı hakkında eğitim stratejilerini belirlemeyi sağlamaktadır. Cevap vermede ise kısa ve uzun vadeli yanıtlar planlanır ve süreç yapılandırılır. Son olarak paylaşmada ise öğrenilenlerin çocuklarla, diğer öğretmenlerle, ailelerle nasıl paylaşılacağı planlanmaktadır. Bu tablo ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımına uygun bir plan hazırlamak için öğretmenlere rehber niteliğindedir.

2.8.2 Ön yargı karşıtı eğitimde öğretmen

Ön yargı karşıtı eğitim, gelişime uygun tüm uygulamalar gibi dikkatli bir planlama ve uygulama gerektirir. Eğitimin etkili olabilmesi için çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmak önemlidir. Planlama sürecinde çevresel faktörler, önceden belirlenmiş ve anlık olarak ortaya çıkan öğrenme fırsatları, ailelerle iş birliği, diğer öğretmenlerle etkileşim ve kişisel mesleki gelişim gibi unsurlar ön planda tutulmalıdır. Ön yargı karşıtı eğitimin temel amacı, çocukların kişiliklerini ve benlik algıları geliştirmenin yanı sıra sosyal kimliklerini de olumlu bir şekilde inşa etmelerine olanak tanımadır (Derman-Sparks, LeeKeenan ve Nimmo, 2015). Bu bağlamda eğitimin çocukların gelişimine uygun, kapsamlı ve etkili bir şekilde nasıl tasarlanacağı üzerine düşünmek, ön yargı karşıtı eğitimde başarıya ulaşmanın anahtarıdır.

Çocuklar için ön yargısız ve adil bir dünya yaratma ihtiyacı hisseden her öğretmen ön yargı karşıtı eğitim uygulayabilir. Süreç içinde ön yargı karşıtı eğitimin amaçları doğrultusunda çocuklarla ve ailelerle kendi hızına ve ritmine göre çalışan öğretmenler zamanla ön yargı karşıtı eğitimi, yaptıkları her şeyin bir parçası ve hatta yaşam biçimi haline getirebilirler. Bu noktada öğretmenlerin kendilerini tanımaları oldukça önemlidir, çünkü öğretmen kendini ne kadar iyi tanırsa bu süreçte çocuklarla ve ailelerle iletişimi de o derece anlamlı olur (Derman- Sparks ve Edwards, 2019). Eğitimi uygularken dikkat edilmesi gereken noktalardan biri zaman ve ortaya çıkan fırsatların değerlendirilmesidir. Sınıfta ön yargısız bir iklim oluşturmak için birçok şeyi

aynı anda yapmaya çalışmak gerçekçi değildir. Her şeyin istenildiği gibi gitmediği, hata yapılan zamanlar olabilir. Ancak unutulmaması gereken, atılan her küçük adımın eğitimcinin kendisiyle, çocuklarla ve aileleriyle ilgili anlayışı değiştirecek olmasıdır (Chen, Nimmo ve Fraser, 2009).

Öğretmenler ön yargı karşıtı eğitimi uygularken üç önemli kaynaktan yararlanır. Bunlardan ilki çocukların soruları, ilgileri ve etkileşimleridir. İkincisi öğretmen tarafından başlatılan ön yargı karşıtı etkinliklerdir. Son kaynak ise çocukların keşfetmesi ve anlamasının önemli olduğu düşünülen, çocukların çevresinde veya daha geniş olarak toplumda meydana gelen önemli olaylardır (Derman- Sparks ve Edwards, 2019). Bunların yanı sıra sınıftaki materyallerin de ön yargı karşıtı eğitim için kullanılması önerilmektedir. Materyaller aracılığıyla başlatılan adalet ve nazik olma ile ilgili tartışmalar ve herhangi bir hikâye kitabında göze çarpan ayrımcılık ile ilgili incitici davranışlar hakkında konuşmalar aracılığıyla çocukların eleştirel düşünme becerileri geliştirilerek, problem çözme deneyimleri desteklenir (Derman- Sparks ve Edwards, 2019).

Ön yargı karşıtı eğitim ile ilgili unutulmaması gereken, bu eğitimin birebir uyulması gereken bir reçete ya da formül olmadığıdır. Öğretmenler uygulamalarına ön yargı karşıtı eğitimi dahil ederler. Öğretmenlerin ön yargı karşıtı eğitimi uygulamalarına dahil etme sürecinde aşağıdaki konularda kendilerini sorgulamaları önerilmektedir:

- Etkinliklerde eğitimin dışında kimler olabileceği,
- İrdelenen konuya her çocuğun nasıl dahil edileceği,
- Çocukların konuyla ilgili fikirlerinin, kalıp yargılarının ve yanlışlarının neler olabileceği,
- Çocuklara adil ve adil olmayı nasıl fark ettirebileceği,
- Çocuklarda adalet duygusunu nasıl yerleştirebileceği,
- Hangi materyalleri kullanabileceği (Derman-Sparks, LeeKeenan ve Nimmo, 2015).

Öğretmenlerin yukarıda belirtilen konularda kendilerini sorgulaması ön yargı karşıtı eğitimi gerçekleştirmek için önemlidir. Bu noktalar dikkate alınarak hazırlanan etkinlikler ön yargı karşıtı eğitimin uygulanmasında kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca ön yargı karşıtı eğitim sürecinde öğretilebilir anlar, çocuk veya öğretmen tarafından başlatılan etkinlikler de eğitimin hedeflerinin gerçekleşmesi için etkili yollardır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken nokta dört temel amaç her ne kadar tüm çocuklar için aynı olsa da belirli etkinlikler çocukların geçmişleri ve yaşamlarıyla ilgili olmalıdır (Derman- Sparks ve Edwards, 2019).

Ön yargı karşıtı eğitimde öğretmenlere, materyalleri ve etkinlikleri her çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine uygun düzenlemeleri ve geliştirmeleri, çocukları yeni fikirleri ve becerileri keşfetmeye teşvik ederek çocukların yeni anlayış ve davranışları günlük yaşamlarında uygulamasına olanak tanıyan öğrenme deneyimleri planlamaları önerilmektedir (Derman- Sparks ve Edwards, 2019). Özetle ön yargı karşıtı eğitimde öğretmenlerin rolleri şu şekilde sıralanabilir:

- Dikkatli bir şekilde gözlem yapmak: Öğretmenler sınıfta etkinliklerde ve oyunlarda hangi ön yargılar ve kalıp yargıların ortaya çıktığına, hangi çocukların dışlandığına veya hangi çocuklarla alay edildiğine, kimlerin liderlik ettiğine ve kimlerin takip ettiğine dikkat etmelidir.
- Etkili bir dinleyici olmak: Çocukların ne söylediğine veya gösterdiğine, çeşitlilik hakkında ne bildiğine ve düşündüğüne, sınıf içinde hangi incitici mesajların olduğuna ve etkilerine dikkat edilmelidir.
- Fiziksel çevreye önem vermek: Sınıf içindeki görsellerde, oyuncaklarda ve kitaplarda nelerin daha görünür ya da görünmez olduğuna önem verilmelidir. Tüm görseller doğru, özgün ve güncel, aynı zamanda çeşitlilik göstermelidir.
- Gerçek bilgiler vermek: Öğretmenler çocuklara mümkün olduğunca, gelişimlerine uygun olarak toplum ile ilgili sorular hakkında net ve gerçekçi bilgiler vermelidir. Verilecek yanıt konusunda emin olunmadığı durumlarda ise çocuklara bu konu hakkında araştırma yapılacağı, sonra onlara sorularının cevaplarının verileceği söylenebilir. Ayrıca çocuklarla konuşulan bu konular ile ilgili aileleri bilgilendirmek önemlidir.
- Kendini tanımak ve anlamak: Öğretmenlerin kendi geçmiş deneyim, bilgi, ilgi ve değerlerini tanıması eğitim programları üzerinde etkilidir. Bunun farkında olmak ön yargı karşıtı bir eğitimi oluşturabilmek için önemlidir çünkü kendini tanıyan öğretmen kendi sahip olduğu ön yargıların farkına vararak bu ön yargıların üstüne gidebilir.
- Kendini geliştirmek: Kalıp yargılar hakkında daha çok bilgiye sahip olmak sınıf içinde ön yargı karşıtı bir eğitim ortamı yaratmak için gereken dört amaca ulaşmayı kolaylaştırabilmektedir. Öğretmenler söz konusu kalıp yargı ya da ön yargı hakkında neler bildiklerini ve neleri öğrenmek istediklerini düşünerek konuyla ilgili kaynaklara ulaşmalıdırlar.
- İletişim kurmak ve iş birliği yapmak: Süreç içinde diğer eğitimcilerle etkileşimde bulunmak, birlikte çalışmak ve etkinlikleri değerlendirmek önemlidir. Bu paylaşımlar

sayesinde daha etkili bir ön yargı karşı eğitim gerçekleştirilebilir (Edwards, 2017, s.80-82).

2.8.3 Ön yargı karşıtı eğitimde aile

Aileler her çocuğun hayatının merkezinde yer alır ve çocukların kendilerini ve başkalarını tanımaları ve kendilerine bu dünyada bir yer bulmaları ebeveynleri aracılığıyla mümkün olur (Derman- Sparks ve Edwards, 2010). Çocukların ilk rol modeli olan anne ve babalar da çocuklarını kendi doğrularına ve inançlarına uygun olarak yetiştirmek isterler. Nitekim sahip oldukları ön yargı ve kalıp yargıları çocuklarına aktarmaları da muhtemeldir. Bu nedenle aile katılımı, anlamlı bir ön yargı karşıtı eğitim oluşturmak için esastır (Barta ve Winn, 1996). Ailelerle çalışmanın temeli, karşılıklı iş birliğinde bulunma ve tüm aileler için samimi bir duruş sağlamak ile başlar. Ön yargı karşıtı eğitime dahil olmak için ailelerin kabul edildiğini, saygı duyulduğunu ve eğitimin bir parçası olduğunu hissetmesi gerekir. Ön yargı karşıtı eğitimde öncelikle farklı aile yapılarını kabul etmek gerekmektedir. Aileler, tek ebeveynli aileler, geniş aileler, iki ebeveyni çalışan aileler, koruyucu aileler ve evlat edinen aileler dahil olmak üzere farklılıklar gösterebilirler. Bu farklılıklar da ailelerin, belirli ön yargıları önleme davranışlarında farklılık gösterebileceği anlamına gelmektedir. Aileler ayrıca günlük yaşamlarını etkileyen çeşitli alt gruplarla da (ırk, sosyoekonomik düzey, kültür gibi) aidiyet hissederler. Ön yargı karşıtı eğitimde aileler, kendilerinin ve çocuklarının görünür olduğunu fark edebilmelidir. Başka bir ifadeyle ön yargı karşıtı eğitim ailelerin çeşitliliği kabul etmeye, paylaşmaya ve beslemeye çalıştığı bir kültür oluşturmayı hedeflemelidir (Derman- Sparks, LeeKeenan ve Nimmo, 2015). Ailelerle etkili bir etkileşim için, ailelerin yaşam deneyimleri, beklentileri ve çocuk yetiştirme biçimleri göz önüne alınarak birden fazla yol sağlanması gerekir. Burada eğitimcilerin, ailelerin çocuğu okula göndermek için hazırlamalarından, aile katılım çalışmalarında yer almalarına kadar yaptıkları tüm çabalara değer vermeleri, farklı zamanlarda ve detaylı etkinlikler düzenleyerek katılımı mümkün olduğunca erişilebilir hale getirmeleri de ayrıca önem arz etmektedir. Her ailenin kendini iyi ve rahat hissetmesini sağlamak, karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler için temel oluştururken ön yargı karşıtı bir sınıfın da ilk adımıdır. Aileler çocuklarına değer verildiğini hissettikçe kendilerini sınıfa ve eğitime daha çok ait hissetmeye başlarlar. Bunu gerçekleştirmek için önerilen bazı stratejiler vardır (Derman- Sparks ve Edwards, 2010):

Bir aile el kitabı oluşturmak. Bu kitap oluşturulurken kapsayıcı olmasına dikkat edilmelidir. Ön yargı karşıtı eğitimin felsefesi ve çeşitli etkinlikler ile ilgili bilgiler ve görseller bu el kitabının içeriğinde bulunabilir.

Ailelerle tanışmak. Ailelerle tanışırken çocuk için önemli olacak diğer aile üyeleri de bu süreçte dahil edilebilir. Görüşmelerde aileleri istemedikleri bilgileri vermek için zorlamamak, daha derinlemesine tanımayı zamana yaymak önemlidir.

Ailelere yararlanabilecekleri kitap, makale veya broşürler sağlamak. Böylece aileler ihtiyaç duyduklarında erişebilecekleri kapsayıcı bir kaynak listesi oluşur.

Sınıfı erişilebilir hale getirmek. Özellikle özel gereksinimi olan bireylerin rahat bir şekilde kullanabileceği şekilde sınıfı tasarlamak önemlidir.

Görüldüğü üzere tüm çocukların öğrenebileceği ve gelişebileceği ön yargı karşıtı bir öğrenme topluluğu oluşturmak, ailelerin ne istediklerine ve çocuklar için önemli olduğuna inanılan şeylere dayalı bir çalışma ortaklığı oluşturmak anlamına gelmektedir (Lin, Lake ve Rice, 2008). Bu stratejilerin yanı sıra ön yargı karşıtı eğitimde aile katılım aşamalarından da bahsedilmektedir. Derman- Sparks, LeeKenaan ve Nimmo (2015) bu aşamaları şu şekilde sıralamaktadır:

- Ailelerin ön yargı karşıtı eğitimi ve misyonunun öğrenmesi
- Ön yargı karşıtı konularla ilgili aile eğitimi fırsatlarından faydalanma
- Ailelerle ön yargı karşıtı eğitim ile ilgili iletişim başlatma
- Aileleri ön yargıyla mücadeleye teşvik etme
- Ailelerin ön yargı karşıtı faaliyetlere liderlik etmesi vb.

Daha önce de ifade edildiği gibi ön yargı karşıtı eğitim herkes içindir. Bu doğrultuda bakıldığında yukarıda ifade edilen aile katılım aşamalarının ön yargı karşıtı eğitimin amaçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu aşamalarla ailelerin ön yargı karşıtı eğitimle ilgili bilgilenmeleri, iletişim başlatmaları, aktif bir şekilde ön yargıya karşı durmaları amaçlanmaktadır. Böylece çocukları için de daha kapsayıcı ve ön yargısız bir öğrenme ortamı yaratabileceklerdir. Ailelerin bu süreçte liderlik rolü üstlenmeleri, ön yargı karşıtı değerleri günlük yaşamlarına yansıtmaları, çocuklarına örnek olmaları açısından da önemli bir adımdır. Bu şekilde aileler çocukların ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımıyla aldıkları eğitimi pekiştirerek eğitimin amacına ulaşmasına katkı sağlayacaklardır.

Ön yargı karşıtı eğitim sürecinin aileler bağlamında bazı amaçları vardır. Bu amaçlar şöyle açıklanabilir (Barta ve Winn, 1996):

Farkındalık kazanma. Ön yargı karşıtı eğitim sürecinde ailelerin farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır. Ebeveynler bu süreçte çocukları için neyin tasarlandığını gördüklerinde

çeşitliliğe karşı kendi tutum ve davranışsal yönelimleri üzerinde düşünmeye başlarlar. Ebeveynler, çocuklarına farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir rol oynar. Kendi içgörülerini artırarak, çocuklarına çeşitlilik konusunda iyi bir örnek olabilirler. Farklılıkları anlamak ve olumlu bir şekilde değerlendirmek, çocukların genel tutumlarını etkiler. Bu nedenle, ebeveynler çocuklarına çeşitlilikle ilgili deneyimler sunmalı, kültürel etkinliklere katılmalarını teşvik etmeli ve farklı insanlarla tanışma fırsatları yaratmalıdır. Bu sayede çocuklar, dünya görüşlerini genişletebilir ve çeşitlilikle olumlu bir şekilde etkileşimde bulunabilirler.

Farklı insanlarla etkileşimde bulunma. Ebeveynlerin farklı insanlarla yaşadıkları deneyimleri birbirleriyle paylaşmaları desteklenerek görüş alışverişinde bulunmaları sağlanır.

Ebeveyn topluluğu oluşturma. Ebeveynlerin birbirleriyle iletişimlerini güçlendirmeleri teşvik edilir. Bu iletişim sürecinde aileler çeşitlilik ve buna verilen tepkiler, ön yargı ve kalıp yargılarla ilgili paylaşımda bulunmaları için cesaretlendirilir.

Yukarıda ifade edilen amaçların yanı sıra ön yargı karşıtı eğitimde tüm çocuklara ulaşmak için öğretmenler, çocukların dünyalarında gerçek olan tüm aile yapılarını kabul etmeli, görünür kılmalı ve saygı göstermelidir. Sınıf içinde çocukların aile yapıları çok çeşitli olabilir ve yaşam boyunca aile yapılarında değişiklikler olabilir. Bu nedenle ön yargı karşıtı eğitimi benimseyen eğitimcilerin aile kavramlarını toplumda var olan tüm farklı aile çeşitlerini kapsayacak şekilde genişletmesi gerekebilir. Meslek etiği olarak her türlü aileden gelen çocuklara eşit davranmak ve desteklemek gerekmektedir ve ön yargı karşıtı eğitimin gerçekleştirilmesi için aileleri tanımak çok önemlidir (Derman- Sparks ve Edward, 2010). Aileleri tanımak için Keenan, Willet ve Solisken (1993) “müfredat ortaklığı” nı önermektedir. Müfredat ortaklığında aileler sınıfta uygulanan eğitim programının oluşturulmasına katılmaya davet edilir. Ön yargı karşıtı eğitimin ne olduğu, buna duyulan ihtiyacı ve çocuklara faydaları ile ilgili bilgilendirici toplantılar düzenlenir. Bu toplantıların çift yönlü olması ve sürekliliği öğretmen ve ebeveynler arasında açık iletişimi teşvik ederek güven temellerinin atılmasını sağlar.

Ailelerden beklenen ve öğretmenlerden yapması beklenen hedeflerin yanı sıra ön yargı karşıtı eğitimde çocukların aileler bağlamında ulaşması beklenen de bazı hedefler vardır. Bu hedefler ise şu şekildedir (Derman- Sparks ve Edwards, 2010):

- Tüm çocuklar kendi kişisel deneyimlerinden yola çıkarak kendi ailelerini tanımlamaları ve ifade etmeleri için cesaretlendirilmeli ve öğrenme ortamında ailelerinin yansımalarını görebilmelidir.

- Çocuklar kendilerinin ve başkalarının aileleri hakkında konuşma yeteneğinin yanı sıra farklı aile türleri hakkında farkındalık ve anlayış geliştirebilmelidir.
- Çocuklar ailelerin haksız tasvirlerini ve görünmezliğini anlama ve sorgulama becerilerini geliştirebilmelidir.
- Çocuklar kendilerinin ve başkalarının aileleri hakkında incitici veya ön yargılı mesajlara uygun şekilde yanıt verecek iletişim becerilerini ve eylemleri uygulayabilmelidir (s. 113).

2.8.4 Ön yargı karşıtı eğitimde akranlar

Okul öncesi dönem çocukların gelişiminin hızlı olması ve gelecek yaşantılarında kalıcı etkiler bırakması bakımından önem taşımaktadır. Bu dönemde karşılıklı iletişim ve etkileşimler akran ilişkilerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Nitekim akranlarla ilişkiler çocukların sosyal etkileşimlerini ve sosyal becerilerini şekillendirmekle birlikte çocuğun ileriki yaşlarda sosyal duygusal uyumunu, tutum ve davranışlarını da etkileyebilmektedir (Gülay, 2009). Bu dönemde genel olarak çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, kendisinin ve akranlarının bireysel özellikleri ve sınıf içi etkileşimleri, akran ilişkilerinin yapısını şekillendirmektedir (Song, 2006). Bunların yanı sıra sınıf içindeki güç dengesi ve akran desteği, akran yapısını etkileyen diğer unsurlardır. Akran ilişkileri ve arkadaş edinme, çocukların sosyal kimlik ve benliğini oluşturan kritik parçalarıdır. Yapılan araştırmalar çocukların akran ilişkilerinin şekillenmesinde cinsiyet, ırk, etnik köken, ekonomik sınıf, “özel hakları olma” ve ilgi gibi birçok faktörün devreye girdiğini göstermektedir (Konstantoni, 2012). Bu süreçte ön yargı ve kalıp yargıların ortaya çıkması da olasıdır. Böyle bir durumda ön yargı ve kalıp yargılara müdahale edilmesi sınıf içinde oluşabilecek akran zorbalığının önüne geçebileceği gibi, çocukların olumsuz tutum ve davranışlarını da engelleyebilir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Akran ilişkilerinin temel boyutları doğrultusunda okul öncesi dönem çocukları için onaylanma önemli bir sosyal destektir. Ayrıca çocuklar arasında yardımlaşma, olumsuz tutum ve davranışlardan kaçınma, duyguları pozitif şekilde ifade etme de ilişkileri olumlu yönde etkileyebilmektedir (Asher ve Paquette, 2003). Okul öncesi dönemde çocuklar sosyal kabul adına akranlarıyla çeşitli etkileşimlerde bulunarak yeni iletişim becerileri, uyum veya yakınlık kurma davranışlarını güçlendirebilmektedir. Bu durum akranlarla yaşanan sorunları da beraberinde getirebilir. Bu sorunlardan biri de çocukların ön yargı veya kalıp yargılar oluşturmalarıdır. Bu ön yargılarla ve kalıp yargıların oluşmasının engellenmesi adına çocuklardan beklenen bazı davranışlar vardır:

- Çocuklar, ihtiyaçlarını, isteklerini ve duygularını yapıcı bir şekilde ifade edebilir.

- Başkalarının ihtiyaçlarının farkına varır ve bu ihtiyaçlara cevap vermek için girişimde bulunur.
- Kendine güvenen ve başkalarına karşı nazik bir tavırla hareket edebilirler.
- Çevresindeki canlı ve cansız her şeye saygılı olurlar.
- Öğrenme etkinliklerine yapıcı bir şekilde katılırlar.
- Paylaşma, sırasını takip etme, yardım etme ve iş birliği yapma gibi davranışları sergilerler.
- Sınıf içinde kabul edilebilir ve edilemez davranışları ayırt edebilirler.
- Çevrelerindeki olaylara eleştirel bir bakış açısıyla bakabilirler.
- Doğru ve yanlışla ilişkin bakış açılarını temel alarak kendi eylemlerini düzenleyebilirler.

Yukarıda ifade edilen maddelerin yanı sıra aktif bir ön yargı karşıtı öğrenme topluluğunda tüm çocuklarla eşit olarak ilgilenilir ve herkes birbirinin öğrenmesinden ve iyi oluşundan sorumludur. Bu demektir ki öğretmenlerin ve ebeveynlerin yanı sıra çocuklar da birbirlerinin öğrenmesini desteklemesi ön yargı karşıtı bir iklimin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Ayrıca çocuklar birbirleriyle etkileşimleri sayesinde çeşitliliği desteklemek adına beceriler de geliştirebilirler.

2.8.5 Ön yargı karşıtı eğitimde medya

Gelir dağılımındaki eşitsizliklere rağmen toplumsal yaşam içinde medya araçlarının sosyal yapı içinde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Medya araçlarının çeşitlenmesi ile bireyler kendilerine uygun seçimler yapar hale gelmiş ve buna paralel olarak medya araçlarının kullanımı artmıştır. Medya araçlarındaki çeşitlilik ve ulaşım kolaylığı ile sadece yetişkinler değil, çocuklar da medyayı aktif bir şekilde kullanmaya başlamıştır (Durmuş ve Övür, 2021). Medyanın çocuklar üzerindeki etkileriyle ilgili yapılan araştırmalar hızla artmakta ve sonuçlar medyanın çocukların sosyalleşme faktörlerinden biri olduğunu, diğer bir ifadeyle çocukların tutum, davranış ve düşüncelerini etkilediğini göstermektedir (Kirsh, 2009; Lemish, 2015). Bu demektir ki çocukların tutum gelişimlerinde etkili olan medya ön yargıların oluşmasında da etkili olabilir (Lemish ve Kolucki, 2013). Örneğin medya içeriklerinde yer alan erkeklerin duygularını göstermeyen, sert mizaçlı, sorunlarını şiddetle çözen kişiler olduğu; kızların ise daha edilgen, uysal, duygusal, kırılgan ve çok küçük yaşlardan itibaren erkeklere göre dış görünüşüne önem veren bireyler oldukları izlenimi verilmektedir. Bu ve benzeri kalıp yargıları gören çocukların hem kendileri hem de diğer bireyler ile ilgili algıları şekillenebilmektedir (Lemish, 2010). Medyada yer alan diğer bir temsil ise farklı dil, din, ırk, sınıf, etnik köken ve özel gereksinimi olma gibi niteliklere sahip bireylerdir. Çocuklar arasında ön yargı ve ayrımcı

davranışların oluşmasında bu tür temsiller katkıda bulunmakta ve algılarını şekillendirmektedir (Asamen, Ellis ve Berry, 2008).

Bu etkilerinin yanında çocukların benlik algılarının gelişiminde de medyanın etkisi yadsınamaz. Medya, çocukların kimlik gelişiminde önemli bir rol oynar ve kimin görünür olduğu ya da nasıl temsil edildiği, çocukların kendilerini ve başkalarını nasıl algıladığını doğrudan etkileyebilir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuklar, medyada gördükleri karakterler aracılığıyla toplumda neyin değerli, kabul edilebilir ya da “normal” olduğuna dair çıkarımlarda bulunabilirler. Bu noktada çocukların zihinlerinde şu tür sorular oluşabilir: “Bana benzeyen biri var mı?” “Eğer yoksa bu ne anlama geliyor?” “Benim gibi olan bir karakter varsa, bu kişi nasıl gösterilmiş?” (Lemish ve Kolucki, 2013). Medyada karşılık bulamayan ya da yalnızca kalıp yargılarla temsil edilen çocuklar, kendilerini değersiz ya da dışlanmış hissedebilirken; olumlu ve gerçekçi temsiller çocukların benlik saygısını ve sosyal aidiyet duygusunu güçlendirebilir.

Bu bağlamda, örneğin Eylül 2019’da görme engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan bir birey olan Kore asıllı Amerikalı Kodi Lee’nin America’s Got Talent yarışmasını kazanması, medyada farklılıkların görünürlüğüne dair olumlu bir örnek olarak değerlendirilebilir. Ancak bu tür örnekler hâlâ oldukça sınırlıdır. “Annenberg Inclusion Initiative”in verilerine göre, 2018 yılında en çok gişe yapan 100 filmde yer alan karakterlerin yalnızca %1,6’sı özel gereksinimi olan bireylerden oluşmaktadır (Smith, vd., 2019). Bu durum, temsilin hâlâ oldukça sınırlı ve dengesiz olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla, medya ürünlerinin yalnızca niceliksel olarak değil, aynı zamanda içeriksel açıdan da kapsayıcı ve nitelikli olması önem taşımaktadır. Çocuklara yönelik geliştirilen kaliteli medya içerikleri, yalnızca gelişimsel süreçlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda farklılıklara saygı, sosyal adalet ve aidiyet duygularının erken yaşta içselleştirilmesine de katkı sağlar. Çocuklar için üretilen nitelikli medya ürünleri sayesinde erken çocukluk döneminde çocukların gelişimleri desteklenebilir ve toplumsal konular ele alınabilir. Bu süreçte eğlendirme özelliklerini eğitim hedefleriyle birleştiren “eğlendirirken eğitme” girişimleri, toplumsal ve bireysel refahın sağlanması için kullanılabilir. Sağlık, çevre ve bu araştırmanın kapsamı için esas önemli olan toplumsal konulara (farklılıklara saygı, hoşgörü, olumlu tutum gelişimi vb.) yönelik medya içerikleri oluşturulması bu açıdan önemli görünmektedir. Bu içeriklere örnek olarak, okul öncesi dönem çocuklar için hoşgörü geliştirmek amacıyla oluşturulan “Küçük Çocuklar için Erken Yıllar Kurumu (Early Years-The Organisation for Young Children)” isimli dernek çocuklar için medya girişimi projeleriyle toplum içinde farklılıkların kabul edilmesi ve

saygı duyulmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır (<https://www.early-years.org/respecting-difference>).

Bu kapsamda ön yargı karşıtı eğitimde ele alınan “cilik”ler, yani insanların belirli bir sosyal kimliğe sahip olması nedeniyle deneyimledikleri avantaj ve dezavantajlar toplum ve eğitimin yanı sıra medyada da yer almaktadır (Derman Sparks ve Edward, 2010) ve çocukların ailelerinden, kişisel etkileşimlerinden edindiği deneyimler medya aracılığıyla edindiği deneyimlerle etkileşime girerek ön yargı gelişimini etkileyebilmektedir (Asamen, Ellis ve Berry, 2008). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların ön yargıları medya aracılığıyla kolaylıkla geliştirebildikleri, karşılaştıkları içeriklerdeki ayrımcı davranışları veya basmakalıp fikirleri kolaylıkla fark edebildikleri göz ardı edilmemelidir. Bu doğrultuda çocukların maruz kalacağı medya içeriklerinin sahip olması beklenen özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- İçerikteki iletişim yaşa uygun, dostane ve çocuktan yana olmalıdır.
- İçerikteki iletişim bütüncül bir yaklaşım sergilemelidir.
- İçerikteki iletişim olumlu olmalı ve eksikliklere değil, güçlü yönleri odaklanmalıdır.
- Öz güven ve yeterlilik duygusu inşa etmelidir.
- Olumlu örnekler kullanılmalıdır.
- Toplumsal adalet içeriklerine yer verilmelidir.
- Tüm çocukların gereksinimleri ve yetenekleri dikkat alınmalıdır.
- Her türden farklılık övülmeli ve değer verilmelidir.
- İletişimin basmakalıp yaklaşımdan uzak durulmalıdır.
- Geleneklerin olumlu yönleri yansıtılmalı ve desteklemelidir (Asamen, Ellis ve Berry, 2008).

Bu araştırma kapsamında da özel gereksinimi olan çocuklar açısından medyayı ele almak önemli görülmektedir. Medyada sunulan “özel gereksinimi olan birey portreleri çocukların ve yetişkinlerin bakış açısını etkilerken, özel gereksinimi olan bireylerin de benlik algılarını etkileyebilmektedir. Bazı medya içeriklerinde özel gereksinimi olan çocuklar aciz, umutsuz ya da mutsuz bireyler olarak temsil edilmekte; aileleri ise bu çocuklara “katlanmak zorunda kalan” kişiler gibi yansıtılmakta ve bu da toplumda acıma temelli bir bakış açısının oluşmasına neden olabilmektedir. Oysa gerek toplumsal sözleşmelerle gerekse eğitimlerle amaçlanan, çeşitliliklerin zenginlik olduğunun fark edilmesi ve medya özelinde de özel gereksinimi olan çocukların diğer tüm çocuklar gibi dünyada bir yerlerinin ve geleceklerinin olduğunun hissettirilmesidir (Vincent ve Black, 2013). Geniş bir bakış açısıyla bakıldığında medyada ve

reklamlarda yetişkinlerin yanında çocukların da yer aldığı görülmektedir. Ancak özel gereksinimi olan çocuklar sadece sahip oldukları özel gereksinim nedeniyle temsil edilirken görülmektedir. Örneğin hiçbir down sendromlu çocuk, parkta babasıyla birlikte koşarken ya da görme yetersizliği olan bir çocuk annesiyle kurabiye pişirirken medyada yer almamaktadır. Bu da aslında özel gereksinimi olan çocukların her gün görülen çocuk imajının bir parçası olmadığı izlenimi vermektedir (Ellis ve Kent, 2011).

2.9 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Mesleki gelişim, eğitimin temel amaçlarından biri olan nitelikli insan kaynağı yetiştirme konusunda kritik bir rol oynamaktadır (Eroğlu ve Özbek, 2020). 21. yüzyılın hızla değişen sosyo-politik, kültürel ve teknolojik yapısı, öğretmenlik mesleğine yeni roller ve sorumluluklar yüklemiştir (Scott, 2010). Öğretmenlerin bilgi aktarıcısı rollerinden çıkıp, öğrenmeyi yönlendiren, farklılıklara duyarlı, yenilikçi ve kapsayıcı eğitimciler olmaları beklenmektedir (Thurlings ve den Brok, 2018). Bu dönüşüm, öğretmenlerin sürekli olarak mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını güncellemelerini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmenin bilgi, beceri ve tutumlarında olumlu değişimler yaratarak, öğrenci öğrenmesini geliştirmeyi amaçlayan, yapılandırılmış profesyonel öğrenme süreçlerini kapsar (Darling-Hammond vd., 2017). Bu kapsamda mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak kabul edilmekte ve öğretmenlik mesleğinde sürdürülebilir kaliteyi sağlamak adına kritik bir araç olarak görülmektedir (Bümen vd., 2012).

Nitelikli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin hem alan bilgilerini hem de pedagojik becerilerini geliştirerek öğrenci öğrenimini olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir (Darling-Hammond vd., 2017). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimi eğitimde kaliteyi artırmada vazgeçilmez bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Avalos, 2011) çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimi, onların öğretim becerilerini güçlendirmesinin yanı sıra güçlü bir profesyonel topluluk oluşturmalarına da katkıda bulunur (Schoot, 2010). Öğretmenlerin bilgi ve uzmanlıkları, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan etkilidir (Feiman-Nemser, 1996). Küresel ölçekte yaşanan pedagojik reformlar, öğretmenlere yeni roller yüklerken, öğretim uygulamalarında sürekli değişimi de zorunlu kılmaktadır (Guskey, 2000; Van Veen, Zwart ve Meirink, 2012; Opfer ve Pedder, 2011; Posnanski, 2002). Dolayısıyla, öğretmenlerin yaşam boyu mesleki gelişimi günümüzde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda mesleki gelişimde etkili unsurlardan bahsetmek önemli görülmektedir.

2.9.1 Mesleki gelişimde etkili unsurlar

Mesleki gelişim etkinliklerinin temel amaçları arasında öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini güçlendirmek, çocukların gelişimini desteklemek ve iş gücünün niteliğini artırmak yer almaktadır (Yoshikawa vd., 2015.; Phillips, Austin ve Whitebook). Etkili mesleki gelişim programları, öğretmenlere yeni bilgi ve beceriler kazandırmanın yanı sıra, bu bilgileri sınıf uygulamalarına aktarma fırsatı sunar ve yansıtıcı düşünme ile iş birliğini teşvik eder (Cox, vd., 2015; Winton, vd., 2015). Öğretmenler için mesleki gelişim, eğitim kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynayan ve öğretmenlerin bilgi, beceri ve öğretim uygulamalarını geliştirmelerine imkân tanıyan kapsamlı bir süreçtir (Wei, vd., 2009). Dünya genelinde pek çok eğitim reformunda nitelikli öğretmenler yetiştirme hedefi doğrultusunda öncelikli bir alan olarak ele alınmakta ve bu süreçte sürekli öğrenme ve profesyonel büyüme olanaklarına vurgu yapılmaktadır (Darling-Hammond vd., 2009). Etkili mesleki gelişim programları yalnızca bilgi aktarımı sağlamaz; aynı zamanda öğretmenlere yansıtma yapabilecekleri, geribildirim alabilecekleri ve uygulamalarını geliştirebilecekleri sürekli, yoğun ve iş birlikçi bir yapı sunar. Bu yapı, öğretmenlerin günlük uygulamaları ve önceki deneyimleriyle de doğrudan ilişkilidir (Clarke ve Hollingsworth, 2002). Mesleki gelişimin temel çıkış noktası, öğretmenleri ihtiyaç duydukları alanlarda desteklemek, yetenek ve becerilerini iyileştirmek ve mesleki olarak güçlendirmektir (Kent, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin özel ihtiyaçlarına ve bulundukları bağlama uygun şekilde tasarlanmalıdır. Bu bağlamda Darling-Hammond ve diğerleri (2017) etkili mesleki gelişimin yedi unsuru olduğunu ifade etmektedir. Bu unsurlar şu şekildedir:

- **İçerik odaklılık:** Programın belirli bir konuya odaklanması, öğretmenlerin alan bilgilerini derinlemesine kavramalarını ve bu doğrultuda öğrenme süreçlerini geliştirmelerini sağlar. İçeriğin açık ve amaca yönelik biçimde yapılandırılması, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere ulaşmalarını kolaylaştırır.
- **Aktif öğrenme:** Öğretmenlerin sadece dinleyici konumunda değil, sürece katılımcı olarak dâhil olmaları beklenir. Aktif öğrenme, yetişkin öğrenmesi ilkelerine uygun biçimde deneyim paylaşımı, sorgulama ve yansıtma temelli ilerler. Aynı zamanda iş birliği, koçluk, geri bildirim ve yansıtma gibi bileşenleri kapsayan şemsiye bir kavramdır.
- **İş birliği:** Meslektaşlar arası deneyim paylaşımı ve ortak problem çözme süreçleri, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekler. Güven ortamında yürütülen iş birlikleri, öğretmenlerin kendi uygulamalarını sorgulamalarına ve geliştirmelerine olanak tanır.

- **Modelleme ve modellerin kullanımı:** Öğretmenlere sunulan öğretim modelleri, etkili uygulamaları somutlaştırarak onların yeni stratejileri sınıf ortamına aktarmasını kolaylaştırır. Bu süreçte video kayıtları, akran gözlemleri, ders planları ve öğrenci çalışmaları gibi çeşitli kaynaklardan yararlanılabilir.
- **Koçluk ve uzman desteği:** Öğretmenlerin yeni araç ve yaklaşımları etkili biçimde kullanmalarına yardımcı olacak rehberlik ve uzman desteği sunulmalıdır. Bu destek; öğretim uygulamalarının modellenmesi, grup tartışmalarının yönlendirilmesi ve öğrenci ürünlerinin analizi gibi yollarla sağlanabilir.
- **Geri bildirim ve yansıtma:** Öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirme ve geliştirme süreçleri için yapılandırılmış geri bildirimler ve bireysel ya da grup temelli yansıtma etkinlikleri kritik öneme sahiptir. Bu süreçler, öğretmenlerin farkındalıklarını artırarak daha bilinçli kararlar almalarına katkı sunar.
- **Yeterli süre:** Tüm bu bileşenlerin etkili biçimde uygulanabilmesi için mesleki gelişim programlarının yeterli süreye yayılması gerekmektedir. Bu sayede öğretmenler yeni bilgileri sindirme, uygulama, geri bildirim alma ve yeniden yapılandırma fırsatı elde ederler.

Bu unsurlar, öğretmenlerin bilgi ve uygulama becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, eğitimde kalitenin ve kapsayıcılığın artırılmasına da katkı sağlamaktadır.

Alan yazında mesleki gelişim kavramı; hizmet içi eğitim, sürekli mesleki gelişim ve mesleki öğrenme gibi farklı terimlerle açıklanmaktadır (Koellner ve Greenblatt, 2018). Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini güncelleyerek mesleki kimliklerini güçlendirmelerini sağlar ve bu da doğrudan öğrencilerin desteklenmesine katkı sunar (Özdemir, 2021). Günümüzde geleneksel olarak uygulanan, tek seferlik seminerlere dayalı hizmet içi eğitim anlayışı yerini, yapılandırmacı ve sosyo-kültürel yaklaşımların etkisiyle sürekliliği olan ve daha derinlikli öğrenme hedefleyen bir yapıya bırakmıştır (Koellner ve Greenblatt, 2018). Sürekli mesleki gelişim ise, öğretmenlerin bireysel, grup ya da okul düzeyinde doğrudan ya da dolaylı katkı sağlayan; bilinçli ve planlı olarak yürütülen tüm doğal öğrenme faaliyetlerini kapsamakta ve sınıf içi eğitimin kalitesine olumlu katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Day, 1999). Bu doğrultuda, eğitimlerin tek seferlik değil, devamlılık taşıyan ve sistematik bir süreci içermesi gerektiği vurgulanmaktadır (İlğan, 2013).

Son yıllarda mesleki gelişim anlayışı öğretmenin pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkıp, kendi gelişim sürecini planlayan, meslektaşlarıyla iş birliği yapan ve öğretimi güncelleyen aktif bir özneye dönüşmesini esas alan bir yapı kazanmıştır (Easton, 2008; Liu ve Hallinger, 2018). Bu

anlayışa dayalı olarak mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yanı sıra tutum, davranış ve pedagojik bakış açılarında dönüşüm yaratmayı hedeflemektedir (İlğan, 2013). Nitekim, öğretmen profesyonelliğinin boyutları da benzer şekilde bilgi ve beceri tabanı, özerklik, sorumluluk alma, iş birliği ve kariyer fırsatları gibi çok yönlü bir yapıyı içermektedir (OECD, 2020).

2.9.2 Türkiye’de mesleki gelişim

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim sisteminin kalitesini artırma ve hızla değişen toplumsal, teknolojik ve pedagojik koşullara uyum sağlama açısından kritik öneme sahiptir (Atal ve Sancar, 2020; Demir ve Demir, 2021). Mesleki gelişim; öğretmenlerin öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla bilgi, beceri ve tutumlarını sürekli geliştirmelerini içeren, kariyer boyunca devam eden bir süreç olarak tanımlanmakta ve eğitimde kalite ile verimliliğin önemli bir dayanağı olarak görülmektedir (Guskey, 2000; Day ve Sachs, 2004). Nitelikli öğretmenler, yalnızca bireysel performansın artmasına değil, aynı zamanda eğitim politikalarının uygulanmasına ve yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine katkı sağlamaktadır (Scott, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin yaşam boyu mesleki gelişimi, günümüzde giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Thurlings ve den Brok, 2018).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek üzere 1960’lı yıllardan bu yana çeşitli çalışmalar yürütülmekte; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), valilikler, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlar farklı projeler ve iş birlikleriyle sürece katkı sunmaktadır (Atal ve Sancar, 2020; Demir ve Demir, 2021). Son yıllarda MEB tarafından “Öğretmenlerimizle 2023’e”, “Öğretmenin Sınırı Yok” gibi projeler hayata geçirilmiş; YÖK ile imzalanan “Eğitimde İş birliği Protokolü” ile öğretmen yetiştirme süreçlerinde dönüşüm hedeflenmiştir (Atal ve Sancar, 2020). Ayrıca, Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modeli, öğretmenlerin kendi gelişim ihtiyaçlarını belirlemelerine imkân tanıyarak mesleki gelişimi okul hedefleriyle ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010). Ancak, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri, politika belgelerinde öngörülen sürekli öğrenme, aktif katılım ve iş birliği ilkelerine rağmen çeşitli engellerle karşılaşabilmektedir (OECD, 2020). Araştırmalar, öğretmenlerin düşük motivasyon, mesleki gelişim faaliyetlerini angarya olarak görmeleri (Kahyaoğlu ve Karataş, 2021), okul yöneticilerinden yeterli destek alamamaları (Akyavuz ve Küçükkapdan, 2022) ve eğitimlerin çoğu kez teorik ve yüzeysel kalması (Eroğlu ve Özbek, 2020) gibi nedenlerle mesleki gelişim süreçlerine etkin katılımı zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Nitekim, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2023 Eğitim Vizyonu’nda öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin güçlendirilmesi ve yaşam boyu öğrenmeye dayalı bir

mesleki gelişim anlayışının hayata geçirilmesi hedeflenmiş (MEB, 2018) ve bu konu, 20. Millî Eğitim Şûrası'nda da öncelikli başlıklardan biri olarak ele alınmıştır (MEB, 2021). Etkili öğretmenlerin mesleki bilgilerini güncel tutmaları için akademik okumalar yapmaları, bilimsel toplantılara ve hizmet içi eğitimlere katılmaları, internet kaynaklarını kullanmaları, ayrıca meslektaşlar, akademisyenler, veliler ve yöneticilerle iş birliği içinde olmaları mesleki gelişimin önemli unsurları arasında sayılmaktadır (Eroğlu ve Özbek, 2020).

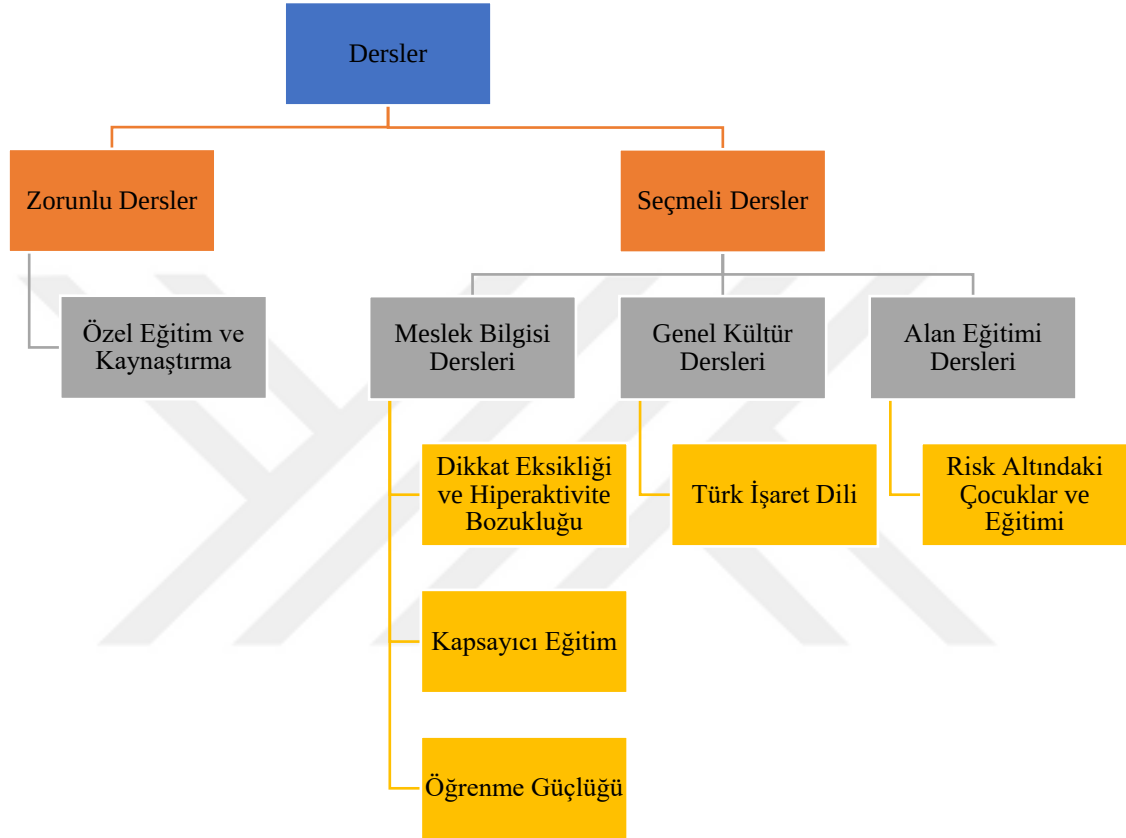
Bu genel çerçeve içinde, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimi, erken çocukluk eğitiminin şekillendirici rolü ve kapsayıcı eğitim hedefleri doğrultusunda ayrı bir önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin bilgi, tutum ve uygulamaları yalnızca akademik başarıyı değil, çocukların sosyal-duygusal gelişimini ve farklılıklara saygı gibi kritik değerleri de şekillendirmektedir. Dolayısıyla bir sonraki bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçleri, hissettikleri özgül ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların kapsayıcı eğitim bağlamındaki yeri detaylı şekilde ele alınacaktır.

2.9.3 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimi

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları incelendiğinde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bilgi ve beceri kazanımına ilişkin ihtiyaçların ön planda olduğu görülmektedir. Öğretmenler, kapsayıcı eğitimin gerekliliğini kabul etmekle birlikte (Kocaoğlu vd., 2023), bu alanda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve dolayısıyla uygulamada güçlük yaşadıklarını (Kale, Nur ve Kara, 2017) ifade etmektedirler. Özellikle öğretimsel uyarlamalar yapma (Aydın ve Tuğluk, 2022), bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama (Tekin Ersan ve Ata, 2017), problem davranışlarla baş etme (Kocaoğlu vd., 2023), etkili iletişim kurma (Aküzüm ve Altunhan, 2017) ve uygun öğretim yöntemlerini seçme (Özcan ve Karaoğlu, 2021) konularında yetersizlik bildirmektedirler. Bunun yanı sıra, lisans döneminde alınan özel eğitim derslerinin yetersiz ve uygulamadan uzak olduğu (Aydın ve Şentürk, 2020; Özcan ve Gülkaya, 2019), sınıflarda gölge öğretmen desteğine ihtiyaç duyulduğu (Can ve Kılıç, 2019) gibi yapısal eksiklikler de sıkça dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunların yaşandığı da araştırmalarda vurgulanmaktadır (Zabeli ve Gjelaç, 2020; Vural, Pişkin ve Durmuşoğlu, 2021). Bu noktada hizmet öncesi eğitim, danışmanlık ve hizmet içi eğitim gibi çözüm önerileri gündeme gelmektedir (Demir, 2014; Bozarslan ve Batu, 2014, Gezer, 2017). Hizmet öncesi eğitim bağlamında incelendiğinde okul öncesi öğretmeni yetiştirme süreci Türkiye'de farklı üniversitelerde temel eğitim bölümü çatısı altında gerçekleştirilmektedir. YÖK'ün Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında yer alan dersler Şekil 2.5'te görülmektedir.

Şekil 2.5

YÖK Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Özel Eğitim ve Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Dersler



Şekil 2.5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği lisans programında özel eğitim ve kapsayıcı eğitim ile ilgili derslerden yalnızca “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersinin zorunlu olarak yer aldığı, diğer derslerin ise seçmeli olarak sunulduğu görülmektedir. Ancak seçmeli derslerin programda yer alması, bu derslerin her zaman açıldığı veya tüm öğrenciler tarafından alındığı anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi konularda yeterli bilgi ve donanımına sahip olmaları, büyük ölçüde bu derslerin açılma durumuna ve öğrenciler tarafından seçilmesine bağlı kalmaktadır. Bu durum, kapsayıcı eğitimin niteliği açısından önemli bir sınırlılık oluşturabilmekte ve öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi için programda yer alan ders içeriklerinin ve uygulamalarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin lisans öğreniminde aldıkları derslerin yansımaları mesleki yaşamlarını önemli ölçüde etkilese de (Gorbunva, Gluzman ve Osadchaya., 2021), okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin aldıkları derslerin genellikle yetersiz kaldığı ve teorik bilgilere odaklandığını belirttikleri görülmüştür (Gök ve Erbaş, 2011). Bu doğrultuda gerek kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkili olması gerekse bu araştırma kapsamında ele alınan özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalık geliştirilmesi adına lisans öğreniminde alınan derslerin sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu sınırlılığı ortadan kaldırmak adına öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hizmet içi eğitim etkinlikleri ile desteklemek elzemdir.

Farklı yıllarda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin benzer konularda yetersizlik bildirmesi, bu mesleki gelişim alanlarının geçici değil; sürekli destek gerektiren yapısal ihtiyaçlar olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma da bu çerçevede, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayan, öğretmenlerin farkındalık düzeylerini ve sınıf içi uygulamalarını dönüştürmeyi hedefleyen sorgulayıcı ve bütüncül bir hizmet içi eğitim modeli sunmuştur. Program, öğretmenlerin aktif katılımını temel alan, örnek olaylarla desteklenen ve öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve davranışsal farkındalıklarını geliştirmeye odaklanan yapısıyla mesleki gelişimi çok boyutlu biçimde ele alarak özgün bir katkı sunmayı amaçlamıştır.

2.10 İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında özel gereksinimi olan çocukların sınıf içindeki durumlarının hem öğretmenler hem de akranları tarafından nasıl algılandığı, bu algıların çocukların eğitimine ve yaşamlarına etkileri, söz konusu etkilerin olumsuz sonuçlarının önlenmesinde öğretmen farkındalığının rolü ve bu farkındalığın artırılmasında öğretmen eğitimlerinin önemi dikkate alınarak bilimsel araştırmalar tartışılmıştır.

2.10.1 Okul öncesi dönemde çocukların farklılıklara yönelik tutumları

Son yıllarda okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalık ve tutumlar, özellikle kapsayıcı eğitimin yaygınlaşması ve bu alanda yapılan yasal düzenlemeler sayesinde giderek daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Ancak alan yazında tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimi olan akranlarına karşı genellikle olumsuz düşünceler ve tutumlar sergilediği, düşük beklenti içinde oldukları, zaman zaman alay etme davranışları gösterdikleri ve özel gereksinimi olan çocukları arkadaş olarak tercih etmedikleri; dolayısıyla bu çocukların akran reddi ve dışlanmaya maruz kaldıkları belirtilmektedir (Akın ve Sani-Bozkurt, 2021; Çelik ve Şahin-Sak, 2019; Chang, Shih ve Kasari, 2016; Jamero, 2019; Metin, Şenol ve Yumuş, 2015). Nitekim Hestenes ve Carroll (2000) ile Pavri ve Monda-Amaya (2000) araştırmalarında, kapsayıcı sınıflarda özel gereksinimi olan çocukların sosyal katılımında tipik

gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Çocukların oyun etkileşimleri incelendiğinde de benzer bir durum söz konusu olup, tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarıyla daha sınırlı etkileşim kurdukları görülmektedir (Hestenes ve Carroll, 2000).

Bu bağlamda Akın ve Sani-Bozkurt'un (2021) gerçekleştirdiği araştırma, 5-6 yaş grubundaki tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimi olan akranlarına karşı karmaşık duygular beslediklerini ortaya koymuş; kızgınlık, korku, sinirlilik, sevgisizlik, şaşkınlık ve umursamazlık gibi olumsuz duyguların yanı sıra, acıma, merhamet, çaresizlik, kaygı, üzüntü ve yalnızlık gibi empatik duyguların da gözlemlendiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Demetriou (2019), fiziksel farklılıklara sahip akranlara ilişkin tutumları incelerken üzüntü temasının öne çıktığını, yalnızlık, çaresizlik ve kaygı gibi duyguların bu temaya eşlik ettiğini bildirmiştir. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde farkındalık geliştirilmesinin ve olumlu tutumların desteklenmesinin ne denli kritik olduğunu göstermektedir. Çelik ve Şahin-Sak (2019) ise çocukların tutumlarının, ırk, yaş, fiziksel özellikler, ekonomik durum, cinsiyet ve aile yapısı gibi faktörlerden etkilendiğini ifade ederek, çocukların tutumlarının şekillenmesinde sosyal çevrenin belirleyici rolüne dikkat çekmiştir. Bu durum, çocukların sosyal çevresinde özellikle öğretmenlerin farkındalığının ve tutumlarının önemini vurgulamakta ve Biyoekolojik Kuram ile de örtüşmektedir.

Öte yandan, yalnızca bireyler değil, eğitim ortamları ve materyaller de özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalık geliştirmede önemli bir role sahiptir. Thompson (2018), anasınıflarında kullanılan hikâye kitaplarını incelediği araştırmasında, özel gereksinimi olan karakterlerin temsiline çok az yer verildiğini ve bu açıdan önemli bir eksikliğin bulunduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Arıkan, Tomris, Yılmaz Bursa ve Tuna (2021), Türkiye'de okul öncesi çocuk kitaplarında özel gereksinimi olan karakterlerin oldukça sınırlı temsil edildiğini ve bu durumun çocukların farklılıklara ilişkin farkındalık geliştirmelerini engelleyebileceğini ifade etmişlerdir. Bu noktada, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukları gerek sınıf içi uygulamalarda gerekse kullanılan materyallerde görünür kılmaları, farklılıkları açıklamaları ve çocukların benzerliklerine dikkat çekmeleri kritik bir önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde farkındalığı artırmak ve sosyal dışlanmanın önüne geçmek amacıyla çeşitli müdahale programları geliştirilmiştir. Örneğin Barış Eğitimi (Peace Education), farklılıklara saygı, adalet, eşitlik ve iş birliği gibi değerleri temel alarak çocukların olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesini hedeflemekte; eğitimin yalnızca geçici programlar değil, günlük yaşamın bir parçası olarak sürdürülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Alfonso, 2014;

Sağsöz, 2018). Benzer şekilde Arkadaş Edinme Programı (The Making Friends Program), çocukların farklılıklara saygı duymasını ve sosyal kabul düzeylerinin artmasını amaçlayarak ev-okul iş birliğine önem vermekte ve tüm çocukların kapsayıcı sınıf topluluğunun bir parçası olmalarını desteklemektedir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Odom ve Bailey, 2001). Lin ve arkadaşları (2008) ise okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı ve ön yargı karşıtı uygulamalar konusunda zaman zaman zorlandıklarını belirtirken, Childs ve Wooten (2023) öğretmen eğitimlerinin, öğretmenlerin kendi ön yargılarını fark etmelerine ve sorgulamalarına imkân tanınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum, öğretmenlerin hem kendi tutumlarını hem de sınıf ortamını daha kapsayıcı hâle getirebilmeleri için profesyonel destek ve hizmet içi eğitime duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

Tüm bu araştırmalar, erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlendirilmesi ve çocukların farklılıklara ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesi için hem sosyal ortamların hem de eğitim materyallerinin dikkatle düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özel gereksinimi olan çocukların temsil edilme eksikliği, sosyal etkileşimde yaşadıkları güçlükler ve akranları tarafından dışlanma riski, erken yaşlarda farkındalık kazandırmanın önemini açıkça göstermektedir. Bununla birlikte, yalnızca çocuklara yönelik müdahaleler yeterli olmamakta; bu sürecin asıl taşıyıcı unsuru olarak öğretmenlerin farkındalığı, tutumları ve sınıf içi uygulamaları belirleyici bir rol oynamaktadır. Çünkü öğretmenler, sınıf içindeki etkileşimleri, materyal kullanımını, farklılıkları açıklama biçimlerini ve kapsayıcı ortamları oluşturma çabalarını doğrudan şekillendirmekte ve çocukların sosyal dünyalarını inşa etmelerine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin çeşitliliğe, eşitliğe ve ön yargı karşıtı eğitime bakış açıları ile pedagojik uygulamaları arasındaki ilişki, kapsayıcı eğitimin başarısı için kritik bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin tutumlarını ve sınıf içi yaklaşımlarını incelemek, mevcut araştırmanın temel odak noktalarından birini oluşturmaktadır ve bir sonraki bölümde ele alınmıştır.

2.10.2 Öğretmenlerin çeşitliliğe yönelik tutumları ve sınıf içi uygulamaları

Öğretmenlerin ön yargı karşıtı eğitime ilişkin inançları, tutumları ve sınıf içi uygulamaları konusunda yapılan araştırmalar, bu alandaki bireysel farklılıkların çeşitli etkenlere bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bazı çalışmalar öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin ve kimliklerinin, eğitim programlarından daha etkili olduğunu vurgulamaktadır (Park, 2010). Nitekim öğretmenlerin eşitlik ve çeşitliliğe yönelik farkındalıkları ile pedagojik yeterlikleri arasındaki boşluk, özellikle uygulamada sınırlılıkları beraberinde getirebilmektedir (Samuels, 1994; You, 2000). Öğretmenlerin sınıf ortamlarında olumlu inançlar taşımasına

karşın, bu inançları uygulamaya yansıtmakta zorlandıkları ve destek ihtiyacı duydukları da çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Kintner-Duffy, 2011). Benzer şekilde, öğretmenlerin çocukları "aynı" görmeye yönelik eğilimlerinin, farklılıkların görünmez kılınmasına ve ayrımcılığın yeniden üretilmesine neden olabileceği belirtilmiştir (Blackmon, 2018). Bu durum, öğretmenlerin sahip olduğu ön yargıları fark etmeleri ve sorgulamalarına olanak tanıyacak eğitim yaklaşımlarına duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda gerçekleştirilen bazı uygulamalar, öğretmenlerin tutumlarında ve sınıf içi yaklaşımlarında dönüşüm yaratma potansiyeli taşımaktadır. Turnšek (2013), öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada, ayrımcılığa karşı olma ve çeşitlilik eğitiminin, katılımcıların inanç ve bilgi düzeylerinde olumlu değişiklikler sağladığını ve savunuculuk rollerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Farago (2017) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğini sınıf içinde daha rahat tartıştıkları; ancak ırkçılık gibi daha karmaşık konuları ele alırken çekingen davrandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Vittrup (2016), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ırk temelli konuların çocuklarla konuşulmasını önemli bulduğunu, fakat yalnızca %30'unun bu konuda etkin bir tutum sergilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının bireysel güven ve hazırlık düzeyine bağlı olduğu yönündeki bulgular (Farago, 2017; Park, 2010) da bu durumu desteklemektedir.

Öğretmen görüşleri üzerinden yürütülen bazı araştırmalar, alandaki ihtiyaçları ve yapısal sınırlılıkları da göz önüne sermektedir. Bal ve Akman (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin kültürel olarak kendilerine benzeyen ortamlarda çocuklara ve ailelere daha kolay uyum sağladıkları, farklılıklara karşı ise daha fazla eğitim ve desteğe ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, ön yargı karşıtı eğitim konusunda mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikli eğitim içeriklerine gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. O'Donnell (2022) da benzer biçimde, öğretmenlerin çevrim içi yürütülen ön yargı karşıtı eğitimler sonrasında kültürel yeterliklerinin arttığını ve bu tür programları uygulanabilir bulduklarını raporlamıştır. Nguyen (2022) ise, öğretmenlerin ön yargı karşıtı resimli kitapları sınıf tartışmalarında kullanarak çocuklarda eleştirel düşünme ve empati geliştirilmesinde etkili bir rol üstlendiğini ortaya koymuştur

2.10.3 Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalıkları

2.10.3.1 Kapsayıcı eğitimde ön yargılar

Ön yargılarla ilgili araştırmalar uzun süre insanların açıkça ifade ettikleri düşünce ve tutumlara odaklanmıştır. Ancak zamanla, bireylerin söyledikleriyle gerçekten hissettikleri arasında fark olabileceği görülmüş ve bu durum araştırmacıları, insanların farkında olmadan taşıdıkları örtük

ön yargılar üzerine çalışmaya yöneltmiştir (Antonak ve Livneh, 2000). Örtük ön yargılar, kişinin herhangi bir niyet göstermeden, otomatik olarak geliştirdiği tutumlardır (Greenwald ve Banaji, 1995). Bu ön yargılar çoğu zaman bilinçli olarak fark edilmez ama günlük hayattaki küçük davranışlara –örneğin birinin yanına oturmayı tercih etme ya da göz teması kurma gibi– yansıyabilir (Greenwald ve Krieger, 2006).

Bu ön yargıları ölçmek için geliştirilen en yaygın araçlardan biri Örtük Çağrışım Testi (IAT)'dir. Bu test, bireylerin "engelli" ve "engelsiz" gibi kavramlarla "iyi" veya "kötü" gibi değerleri ne kadar hızlı eşleştirdiğini ölçer (Greenwald, McGhee ve Schwartz, 1998). IAT kullanılarak yapılan birçok çalışmada, özel gereksinimi olan bireylere karşı orta düzeyde negatif örtük ön yargılar bulunduğu görülmüştür (Wilson ve Scior, 2014; Antonopoulos, Sugden ve Saliba, 2023). İnsanlar çoğu zaman bunu açıkça ifade etmese de test sonuçları tipik gelişim gösteren bireylerin örtük düzeyde daha olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Özellikle, fiziksel yetersizliği olan bireylere karşı yürütülen çalışmalarda (örneğin tekerlekli sandalye kullananlar), katılımcıların bu bireyleri daha yeteneksiz, soğuk ya da dışlanmış gibi kavramlarla daha hızlı ilişkilendirdiği ortaya çıkmıştır (Galli vd., 2015). Zihinsel yetersizliği olan bireyler için yapılan çalışmalarda da benzer şekilde negatif eğilimler görülmekte; örneğin bazı yüz özelliklerinin, bireylerin "çocuksu" ya da "zayıf" gibi olumsuz çağrışımlarla eşleştirildiği bulunmuştur (Enea-Drapeau vd., 2012).

Bireylerin özel gereksinimi olan kişilere yönelik bu örtük ön yargılarında, geçmiş deneyimler, temas sıklığı ve bazı kişisel özelliklerin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu konuda yapılan araştırmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin bazı çalışmalar, özel gereksinimi olan bireylerle daha fazla temas kuran kişilerin daha olumlu tutum geliştirdiğini belirtirken (Pruett ve Chan, 2006), diğerleri bu temasın örtük tutumlar üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermiştir (Hein vd., 2011). Benzer şekilde, cinsiyet, yaş ya da etnik köken gibi demografik özelliklerin etkisine dair bulgular da net değildir. Ancak genel eğilim, erkeklerin ve ileri yaştaki bireylerin daha yüksek negatif örtük ön yargılar taşıyabileceğini göstermektedir (Friedman, 2023; VanPuymbrouck vd., 2020).

Öğretmenlerin *öz farkındalığı*, özel gereksinimi olan bireylere yönelik sahip oldukları ön yargıları tanımaları ve sorgulamaları açısından önemli bir kavramdır. Bu bağlamda, öz farkındalık, ön yargılarla ilişkili olarak değerlendirilebilir. Çünkü bireyin ön yargılı tutumlarını dönüştürebilmesi, ancak bu tutumların farkına varmasıyla mümkün olmaktadır. Özellikle öğretmenlerin kendi davranışlarını, düşünce kalıplarını ve sınıf içindeki tutumlarını gözden geçirmeleri; ön yargıların fark etmeleri ve bu tutumları yeniden yapılandırmaları açısından bir

başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir. Ön yargılar ile ilgili araştırmalar, özel gereksinimi olan bireylere yönelik örtük ön yargıların bireylerin farkında olmadan sosyal etkileşimleri şekillendirebildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, özellikle eğitim alanında bu tür ön yargıların fark edilmesi ve farkındalık düzeyinin artırılması, daha kapsayıcı bir yaklaşımın geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

2.10.3.2 Kapsayıcı eğitimde öğretmen öz yeterliği

Kapsayıcı eğitiminin başarısında rol oynayan öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıflarında etkili bir şekilde öğretim yapma becerilerine ve bu konudaki yetkinliklerine olan inançlarını ifade etmektedir (Wray, Sharma ve Subban, 2022). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla gerçekleştirebileceğine dair inancıdır. Bu bağlamda öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkileme kapasitelerine olan genel inançlarını ve kapsayıcı eğitim ortamında karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkma konusundaki beklentilerini yansıtmaktadır (Wray, Sharma ve Subban, 2022; Yada, Leskinen, Savolainen ve Schwab, 2022). Nitekim yapılan bir araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin ortalama bir düzeyde olduğu, yani yeterli görülmeyle birlikte daha da güçlendirilmesi gerektiği ortaya konmuştur (Güngör Akıncı ve Fidan, 2023). Özellikle özel gereksinimi olan çocuklarla etkili iletişim kurma, bireysel ihtiyaçları fark etme ve uygun öğretim stratejileri geliştirme noktasında öğretmenlerin kendilerine duydukları güven, bu sürecin başarısını doğrudan etkileyebilmektedir. Araştırmalar, öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin yalnızca sınıf yönetimi ve öğretimsel yeterliklerle değil; aynı zamanda özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumlar ve bilgi düzeyleriyle de ilişkili olduğunu göstermektedir (Sharma, Sokal, Wang ve Loreman, 2021; Yada vd., 2022). Benzer şekilde, Özcan ve Karaoğlu (2021), duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarının öğretmen yeterlilik düzeyleriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu belirtmiş; özellikle olumlu duyguların yeterliği artırdığını, yüksek kaygı düzeylerinin ise yeterlik algısını olumsuz etkileyebildiğini ortaya koymuştur.

Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler, yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda tüm çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlama konusunda da daha istekli ve duyarlı davranabilmektedir. Nitekim boylamsal araştırmalar öz-yeterliğin öğretmen tutumlarını şekillendirdiğini, ancak tersinin geçerli olmadığını ortaya koyarak öz-yeterlikleri artırmanın tutumsal dönüşüm için önemli bir başlangıç noktası olduğunu vurgulamaktadır (Savolainen, Malinen ve Schwab, 2022). Bu bulgu, Alıcı ve Keleş'in (2023) erken çocukluk öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmayla da desteklenmektedir. Araştırmada duygu ve tutum

düzeylerinde meydana gelen olumlu değişimlerin, öğretmen yeterliğini geliştiren iş birliği ve sınıf yönetimi becerilerini de pozitif yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Öz-yeterlik, öğretmenlerin yalnızca “ne yapacaklarını bilmeleri” değil, aynı zamanda “kime, neden ve nasıl yaklaşacaklarını fark etmeleriyle” de ilgilidir. Bu yönüyle öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara dair sahip oldukları farkındalık, öz-yeterliklerini yapılandıran önemli bir unsur haline gelmektedir. Bu bağlamda, Gülsün, Malinen, Yada ve Savolainen (2023) yaptıkları çalışmada dikkat ve davranış sorunları olan öğrencilerle çalışmanın öğretmen öz-yeterliğini zorlayabildiğini; öğretmenin kendini yetersiz hissettiği durumlarda, çocuklara dair ön yargılı tutumların da pekişebileceğini vurgulamışlardır.

Öğretmen öz-yeterliğini geliştiren temel faktörler arasında, özel gereksinimi olan bireylerle doğrudan etkileşim kurma, yapılandırılmış öğretmen eğitimi ve kapsayıcı sınıflarda kazanılan deneyimler öne çıkmaktadır (Wray, Sharma ve Subban, 2022; Dignath vd., 2022). Özcan ve Karaoğlu (2023) tarafından yapılan çalışmada, özel gereksinimi olan bireylerle daha uzun süreli deneyime sahip öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, yani deneyimin öz-yeterliği olumlu etkilediği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Güngör Akıncı ve Fidan (2023) da özel eğitim alanında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, özellikle sınıf yönetimi ve iş birliği gibi alanlarda daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu belirtmiştir.

Buna ek olarak, öğretmenlerin olumlu okul iklimi, iş birliği ve geri bildirim gibi destekleyici mesleki ilişkiler içinde bulunmaları, hem öz-yeterliklerini hem de özel gereksinimi olan çocuklara dair farkındalıklarını artırmaktadır (Wray, Sharma ve Subban, 2022). Alıcı ve Keleş (2023) de öğretmenlerin yalnız başına bu süreci yürütmesinin yeterli olmadığını, kapsayıcı eğitimin çok paydaşlı bir anlayışla desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin empati becerileri ve farkındalık düzeyleri yalnızca bireysel çabalarla değil; mesleki gelişim fırsatları, özel eğitim uygulamalarını gözlemleyebilme imkânlarıyla daha olumlu şekilde ilerleyebilmektedir.

Öğretmenlerin öz farkındalık düzeyleri, yalnızca kendi tutumlarını fark etmelerini değil, aynı zamanda *sınıf içinde özel gereksinimi olan çocuklara nasıl yaklaşacaklarını*, ne şekilde destek sunacaklarını değerlendirmelerini de sağlamaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin yeterlik algısı şekillenebilmekte; çocuklarla kurdukları ilişkilerden sınıf içi kararlarına kadar pek çok alanda farkındalık ve yeterlik birlikte gelişebilmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen öz-yeterliği yalnızca öğretim becerileriyle değil, aynı zamanda özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalık ve tutumlarla birlikte gelişmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının ve hizmet içi eğitimlerin, öz-yeterliği yalnızca eğitsel bilgiyle değil; empati, duyarlılık ve farklılıklara saygı gibi değerlerle birlikte ele alması önem taşımaktadır. Bu yaklaşım, farkındalık ve mesleki sorumluluk bilinciyle de kapsayıcı uygulamalarda daha yetkin hale gelmelerine katkı sağlayabilir (Alıcı ve Keleş, 2023; Özcan ve Karaoğlu, 2023).

2.10.3.3 Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarının rolü

Ön yargıların anlaşılmasında ve dönüştürülmesinde öğretmen tutumları, kapsayıcı eğitimin temel belirleyicilerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Tutumlar yalnızca öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere dair düşüncelerini değil; aynı zamanda onlara yönelik duygusal yaklaşımlarını ve sınıf içindeki davranışlarını da şekillendirmektedir. Özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumların anlaşılması, kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmak ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını değerlendirmek açısından temel bir rol oynamaktadır. Alan yazında tutumlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmakta ve bireylerin özel gereksinimlere ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarını açıklamada çerçeve sunmaktadır (Laat, Freriksen ve Vervloed, 2013). Bu bileşenler her zaman birbiriyle uyumlu olmayabilir; birey olumlu düşüncelere sahip olsa bile özel gereksinimi olan bireylerle doğrudan etkileşimde zorlanabilir (Laat, Freriksen ve Vervloed, 2013). Türkiye’de yürütülen araştırmalar, özellikle üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda bilişsel tutumların genellikle olumlu olduğunu; ancak duyuşsal ve davranışsal boyutlarda bazı çalışmalarda olumsuz (örneğin, çekinme, rahatsızlık, mesafe koyma gibi tepkiler), bazı çalışmalarda ise olumlu (örneğin, kabul, empati) eğilimlerin öne çıktığını göstermektedir (Karakaya, Arabacı ve Emir Öksüz; Arısoy, 2022; Keklice ve Ünsar, 2021). Bu durum, farklı araştırmalarda elde edilen sonuçların tutumun her boyutunda aynı yönde ilerlemediğini; duyuşsal ve davranışsal düzeyde farklılıklar yaşandığını göstermektedir.

Bu durum, farkındalık gelişiminin yalnızca bilgiyle değil, duygusal deneyim ve doğrudan etkileşimle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Örneğin, Şahin ve Güldenoğlu (2013) tarafından yürütülen çalışmada, üniversite öğrencilerine verilen bilgilendirme temelli eğitimin genel tutum puanlarını artırdığı ancak doğrudan etkileşim gerektiren boyutlarda anlamlı bir değişim yaratmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Erdoğan ve Baş (2018) çocuklarla yürüttükleri uygulamada bilgi düzeyinde artış olduğunu; fakat tutum düzeyinde anlamlı bir değişim olmadığını belirtmiştir. Ancak nitel veriler, çocukların farklılıkları normalleştirdiğini

ve yardım etme davranışlarını içselleştirdiğini göstermiştir. Bu bulgular, duyuşsal ve davranışsal tutum değişimlerinin yüzeysel ölçümlerle her zaman yakalanamayabileceğini ve içselleşmiş farkındalığın zaman içinde gelişebileceğini düşündürmektedir.

Öğretmen tutumlarına odaklanan çalışmalar da benzer biçimde, tutumların deneyim ve mesleki formasyonla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Pesen ve Demirhan (2021), kıdemi düşük öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ve özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin diğer branşlara göre daha duyarlı yaklaştığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, özel gereksinimi olan bireylerle kişisel bağı olan öğretmenlerin her zaman daha olumlu tutumlar sergilemediği de belirtilmiş; bu durumun bireysel yaşam deneyimleriyle ilişkili olarak farklılaşabileceği ifade edilmiştir (Pesen ve Demirhan, 2021). Öte yandan, Sabuncuoğlu, Çırak ve Mutlu (2021) öğretmenlerin özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ve büyük çoğunluğunun bu alanda herhangi bir eğitim almadığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan, öğretmenlerin bilgi ihtiyaçları, uygulamada hissettikleri yetersizlik duygusu ve sınırlı deneyimler de tutum ve farkındalıklarını olumsuz etkileyebilmektedir (Sabuncuoğlu, Çırak ve Mutlu, 2021; Pesen ve Demirhan, 2021). Bu nedenler, eğitim programlarında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerin birlikte ele alınması öğretmen tutumlarını dönüştürme potansiyeline sahiptir. Diğer bir ifadeyle öğretmenleri dönüştürebilecek eğitim programları yalnızca zihinlere hitap eden bilgi içerikleri ile sınırlı olmamalı; tutum ve davranışlar gibi farklı alanları da kapsayan etkileşimli, uygulamalı ve örnek olaylarla zenginleştirilmiş öğrenme fırsatları içerecek şekilde planlanmalıdır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programı da öğretmenlerin yalnızca bilgi düzeylerini değil özel gereksinimi olan bireylere yönelik yaklaşımlarını, duyarlılıklarını ve sınıf içi uygulamalarını da yeniden yapılandırmayı hedeflemektedir.

2.10.3.4 Kapsayıcı eğitimde sosyal kabul ve öğretmen rolü

Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri, kapsayıcı eğitimin başarısı ve çocukların sınıf içindeki uyumu açısından oldukça önemlidir (Aktan, 2021; Uçar, 2023). Sosyal kabul, yalnızca öğrencinin sınıfta bulunmasına izin verilmesi değil, onunla gerçek bir iletişim kurulması ve etkinliklerde yer verilmesi anlamına gelmektedir (Laçın ve Ceylan, 2023). Öğretmenlerin bu konudaki olumlu yaklaşımları, çocukların sosyal ilişkiler kurmasına ve kendilerini sınıfın bir parçası gibi hissetmesine katkı sağlar (Aktan, 2021). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin genel olarak sosyal kabul düzeylerinin yüksek olduğu, özellikle "sosyal kabul yeterliklerini geliştirme" konusunda olumlu tutumlar sergiledikleri

belirlenmektedir (Uçar, 2023). Ancak bazı boyutlarda, özellikle davranışa yansıyan sosyal kabulde daha sınırlı düzeyde sonuçlar elde edilmiştir (Uçar, 2023).

Sosyal kabul düzeyini etkileyen birçok faktör olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalar kadın öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtse de (Aktan, 2021; Gökbulut, Gökbulut ve Yeniasır, 2017; Saloviita, 2020), diğer çalışmalar bu farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (Laçın ve Ceylan, 2023; Uçar, 2023). Aile ya da yakın çevresinde özel gereksinimi olan birey bulunan öğretmenlerin daha yüksek sosyal kabul gösterdiği çalışmalarda vurgulanmıştır (Aktan, 2023; Çolak ve Çetin, 2014). Bu durum, öğretmenin konuya dair kişisel bir deneyimi olduğunda, farkındalık düzeyinin de arttığını göstermektedir. Ancak bazı araştırmalar, bu değişkenin sosyal kabul üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur (Uçar, 2023; Başkonuş ve Öztürk, 2023). Sınıfında özel gereksinimi olan öğrenci bulunan öğretmenlerin daha düşük sosyal kabul düzeyine sahip olması ise (Aktan, 2021; de Boer et al., 2011; Yılmaz ve Batu, 2016), öğretmenlerin yeterli destek almadıklarında ya da farkındalıkları sınırlı olduğunda kapsayıcı eğitim sürecinin sosyal boyutunda zorluklar yaşadıklarını düşündürmektedir (Duncan vd., 2021; Sharma vd., 2015).

Öğretmenlerin sosyal kabulünü olumlu etkileyen etkenler arasında, kapsayıcı eğitimi etkili bir model olarak gören bakış açısı, hizmet içi eğitimlere katılım ve öğretmenlik mesleğine bağlılık yer almaktadır (Aktan, 2021; Saloviita, 2020; Laçın ve Ceylan, 2023). Tüm bu etkenler aynı zamanda öğretmen farkındalığını da beslemektedir. Çünkü öğretmen, ne kadar çok bilgi ve deneyim kazanırsa, öğrencilerin farklılıklarına o kadar dikkatle yaklaşmakta ve sosyal etkileşimleri daha bilinçli şekilde yönetmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin özellikle otizm, zihinsel yetersizlik ve çoklu yetersizliklerde kabul düzeyinin düştüğü görülmektedir (Aktan, 2021). Bu durum, öğretmen farkındalığının yalnızca var olup olmamasıyla değil, aynı zamanda ne kadar derin ve kapsayıcı olduğuyla da ilgili olduğunu göstermektedir. Nitekim bazı öğrencilerin davranışsal özellikleri, öğretmen farkındalığı yeterli değilse, sosyal dışlanma riskini artırabilmektedir (Laçın ve Ceylan, 2023).

Sosyal kabul, çocukların arkadaş ilişkileri kurabilmeleri, kendilerini değerli hissetmeleri ve okul ortamında mutlu olmaları için de büyük önem taşır (Sucuoğlu, 2006; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Kabul edilmeyen çocuklarda yalnızlık, içe kapanma, davranış sorunları ve okuldan uzaklaşma gibi olumsuz sonuçlar görülebilir. Bu nedenle sınıfta olumlu ilişkilerin desteklenmesi, akranlar arasında iş birliğine dayalı etkinlikler yapılması ve öğretmenlerin bu konudaki duyarlılıklarının artırılması önemlidir (Garrote, 2017; Avcıoğlu, 2017). Nitekim Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek (2019) okul öncesi sınıflarda özel gereksinimi olan ve tipik

gelişim gösteren çocukların sosyal kabul düzeylerini incelemiş; özellikle öğrenci-öğretmen ilişkisinin çocukların sosyal kabulünde anlamlı bir yordayıcı olduğunu bulmuştur. Araştırma, öğretmenlerin sınıf içi ilişkiler ve sosyal etkileşimleri düzenleyici rolleri nedeniyle sosyal kabul süreçlerinde belirleyici bir konumda olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin sosyal kabulü artırıcı süreçlerde de kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir. Yine aynı araştırmacılar okul öncesi sınıflarında 47 özel gereksinimi olan ve 47 tipik gelişim gösteren çocuğun sosyal kabulünü boylamsal desenle incelemiştir. Veriler, Sosyometrik Dereceleme Ölçeğiyle güz ve bahar dönemlerinde toplanmış, öğretmenlerden alınan bilgilerle desteklenmiştir. Çalışmada, öğretmen-öğrenci ilişkisinin sosyal kabulde önemli bir belirleyici olduğu vurgulanmıştır (Bakkaloğlu vd., 2020).

Araştırmalar, öğretmen farkındalığını ve sosyal kabulü artırmaya yönelik birçok öneri sunmaktadır. Bunlar arasında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, lisans ve lisansüstü programlarda özel gereksinim ve kapsayıcı eğitim konularına ağırlık verilmesi yer almaktadır (Aktan, 2021; Uçar, 2023; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Nitekim alan yazında, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin farkındalık düzeylerinin artmasının, sınıf ortamında sosyal kabulü ve kapsayıcılığı anlamlı şekilde artırdığı vurgulanmaktadır. Bu çalışmada sosyal kabul farkındalığının bir boyutu olarak değerlendirilmiştir.

Alan yazında, öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumları, farkındalık düzeyleri ve sınıf içi uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların çoğu, bu bileşenleri ayrı ayrı ele almakta ve öğretmenlerin sahip oldukları düşünceler ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi çok boyutlu biçimde ortaya koymakta yetersiz kalmaktadır. Özellikle öğretmenlerin örtük ön yargılarının, sınıf içi etkileşimlere ve çocukların sosyal katılımına nasıl yansıdığına dair bütüncül değerlendirmelere alan yazında sınırlı düzeyde yer verilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin farkındalık gelişimlerinin, sınıf dili ve uygulamalara somut yansımalarıyla birlikte incelendiği araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Öte yandan, okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocukların sosyal kabulünde önemli sorunlar yaşandığı, bu sorunların akran ilişkileri, sınıf içi etkileşimler ve çocukların psikososyal gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir. Öğretmenlerin farkındalık düzeyi, eğitim sürecinin ve sınıfın sosyal atmosferinin güçlenmesinde kritik bir rol oynasa da mevcut çalışmalar, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve tutumların sınıf uygulamalarına tam olarak yansımadığını ve öğretmenlerin kendi ön yargılarını fark etmelerini sağlayacak yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, hizmet içi eğitim programının hazırlanması ve uygulama aşamaları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli ve Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik mevcut farkındalıklarını çok yönlü biçimde incelemek ve bu farkındalığın çeşitli boyutlarını geliştirmede ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programının katkısını açıklamak amacıyla bu araştırma durum çalışması-karma yöntem deseni kullanılarak tasarlanmıştır (Creswell, 2021; Guetterman ve Fetters, 2018).

Karma yöntem araştırması hem nicel hem nitel verileri tek bir çalışmada bütünleştiren bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmacıların araştırma sorularını ele almak için birden fazla yöntem kullanmasına olanak tanıyarak araştırma probleminin daha kapsamlı anlaşılmasını sağlar (Creswell, 2021; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma araştırmalarda araştırmacılar, farklı veri toplama ve analiz yöntemlerinden yararlanarak araştırma problemini daha kapsamlı biçimde değerlendirebilir. Maxwell (2013), bu tür araştırmalarda etkileşimli ve sistem temelli bir yaklaşımı önermekte ve araştırmacının beş temel unsura odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar, araştırmanın amacı, kavramsal çerçevesi, araştırma soruları, kullanılan yöntemler ve geçerlilikle ilgili konulardır. Ayrıca bu unsurların, içinde bulunulan koşullar, etik ilkeler, maddi kaynaklar ve önceki çalışmalar gibi dış etkenlerden etkilendiğini de vurgulamaktadır. Tüm bu etmenler bir arada ele alındığında, karma yöntem tasarımının dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Creswell (2021) de karma yöntem araştırmalarında izlenmesi gereken tasarım adımlarına dikkat çekmekte; bu adımların “problemi gerekli kılan durumu tanımlama, araştırma sorusu belirleme” gibi genel araştırma tasarım adımlarının yanı sıra doğrudan karma araştırma tasarımı ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede, Creswell’in önerdiği karma yöntem araştırma tasarımına ilişkin adımlar şu şekilde özetlenebilir;

- Projede karma yöntem araştırma kullanma gerekçelerini tanımlama
- Karma yöntem araştırmasını tanımlama
- Bir karma yöntem deseni seçme
- Desen şemasını çizme
- Çalışmada geçerliği sağlama
- Desen ile uyumlu araştırma soruları ekleme

Creswell'in sunduğu bu adımlar, karma yöntem araştırmalarında dikkat edilmesi gereken temel boyutlara işaret etmektedir. Bu araştırma da ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin öğretmenlerin farkındalıklarına olan katkısını hem nitel hem de nicel verilerle destekleyecek biçimde ortaya koymaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını ve bu farkındalıkta hizmet içi eğitim süreciyle birlikte ortaya çıkan değişimi betimlemek üzere nitel veriler toplanmıştır. Nitel boyutu desteklemek ve hizmet içi eğitimin öğretmenlerin ön yargıları, yeterlik algıları, tutumları ve sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisini sayısal olarak değerlendirmek amacıyla nicel veriler kullanılmıştır. Nitel ve nicel bulguların birlikte ele alınması, hizmet içi eğitimin çok boyutlu etkilerini daha bütüncül bir bakış açısıyla analiz etme imkanı sunmuştur.

Araştırmada veri toplama araçları ve yöntemler ise şu şekilde yapılandırılmıştır: Araştırmanın nitel aşamasında, öğretmenlerle hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasında farklılaşan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş; eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri, video kayıtları ve öğretmen yansıtıcı günlükleri ile saha notları nitel veri olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında ise katılımcılardan hizmet içi eğitim öncesi ön test, hizmet içi eğitimden iki hafta sonra son test ve son testten 3 ay sonra izleme testi verileri toplanmıştır. Bu kapsamda “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olmak Anketi”, “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”, “Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği” ve “Özel gereksinimi olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ise “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilmiştir.

Karma araştırma yöntemine ilişkin yaklaşım ve uygulamaları daha iyi kavrayabilmek adına, öncelikle alan yazınında tanımlanan temel karma yöntem desenlerinin açıklanması yararlı görülmektedir. Karma yöntemin belirlenmesi sürecinde araştırma probleminin niteliği, veri toplama zamanlaması ve verilerin nasıl bütünleştirileceği gibi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada alan yazında yer alan karma yöntem desenleri yer almaktadır. Creswell ve Plano Clark (2018) karma yöntem araştırmalarında kullanılabilecek üç temel karma yöntem deseninden bahsetmektedir. Temel desenler şunlardır;

- Yakınsak karma yöntem deseni: Yakınsayan paralel desen olarak da adlandırılan bu desende araştırmacı hem nicel hem de nitel verileri eş zamanlı olarak toplamakta, bunları ayrı ayrı analiz etmekte ve devamında bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını görmek için sonuçları karşılaştırmaktadır. Bu desenin temel varsayımı hem nitel hem de nicel verilerin farklı formlarda bilgi üretmesidir.

- Açıklayıcı sıralı (ardışık) karma yöntem deseni: Bu desende araştırmacı ilk aşamada nicel verileri toplamakta, sonuçları analiz etmekte ve devamında bu sonuçları ikinci aşama olan nitel kısmı planlamak için kullanmaktadır. İki aşamalı bir veri toplama sürecini içeren desenin en genel amacı nitel verilerin, toplanan ilk veriler olan nicel veri bulgularını daha iyi açıklamasına yardımcı olmaktır.
- Keşfedici sıralı (ardışık) karma yöntem deseni: Açıklayıcı sıralı desenin aksine bu desen ilk aşamada nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle başlamaktadır. Üç aşamalı olan keşfedici sıralı karma yöntem deseni, araştırmacının öncelikle nitel verileri analiz ederek keşifler yaptığı, sonrasında test edilecek bir özellik inşa ettiği ve son aşamada ise bu özelliği nicel bir yaklaşımla test ettiği bir süreçtir (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Bu temel desenlerin yanı sıra daha önce “gelişmiş desenler” şeklinde adlandırılan “karmaşık karma yöntem desenler” karşımıza çıkmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Temel desenlerden daha fazla bileşen içerdikleri için daha karmaşık bir yapıya sahip olan bu desenler şunlardır:

- Deneysel (müdahale) karma yöntem deseni: Bu desen, araştırmacının nicel ve nitel verilerin toplanmasını, analizini ve bütünleştirilmesini deneysel nicel bir araştırma tasarımına yerleştirdiği karma yöntemli bir yaklaşımdır. Çoğunlukla post-pozitivist bir bakış açısına dayanan bu desende, araştırmacı müdahalenin etkisini nedensel olarak sınamayı ve elde edilen bulguları genellenebilir sonuçlara dönüştürmeyi hedefler. Araştırmacı, deneysel sonuçları zenginleştirmek amacıyla deneyden önce, deney sırasında veya deney sonrasında nitel verileri ikincil bileşen olarak bu tasarıma ekler.
- Karma yöntem katılımcı sosyal adalet deseni: Daha geniş katılımcı ve/veya sosyal adalet teorik veya kavramsal çerçevesine bir temel desenin dahil edildi bu karma yöntem deseninin amacı, katılımcılara söz hakkı tanımak ve araştırmayı şekillendirme için onlarla iş birliği yapmaktır. Böylece hem nicel hem de nitel verilerden kanıt oluşmaktadır. Kavramsal çerçeve örneğin feminist teori ya da ırksal bir teori olabilir. Bu desende araştırmanın bir sonucu olarak toplumda veya topluluklarda değişiklikler gerektirir.
- Karma yöntem değerlendirme deseni: Bu desen, genellikle bir müdahale ya da programın başarısını değerlendirmeye yönelik süreçlerde kullanılır. Temel olarak bir değerlendirme sürecine, bir veya birden fazla çekirdek karma yöntem tasarımının

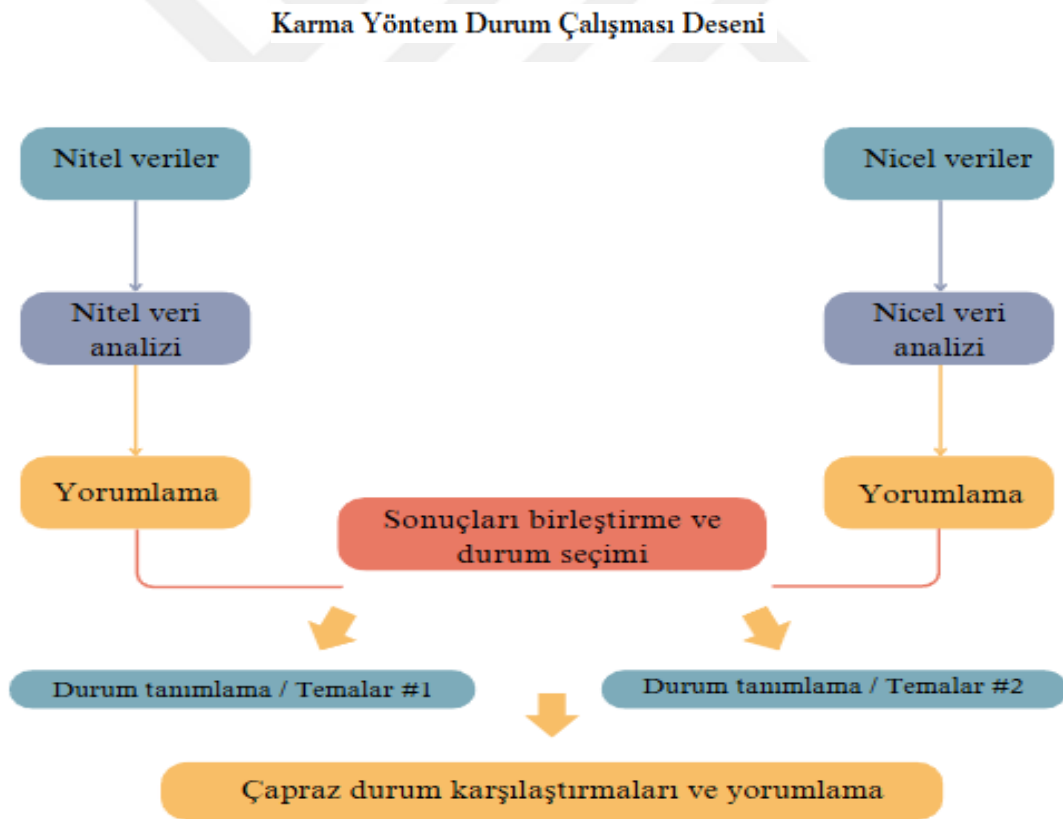
eklenmesiyle oluşturulur. Nicel ve nitel yaklaşımlar, programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde zaman içinde bir arada kullanılır.

- Karma yöntem durum (vaka) çalışması deseni: Bu desen bir veya daha fazla temel desenin tekli veya çoklu vaka çalışması deseni çerçevesinde kullanılmasını kapsar. Desenin amacı hem nicel hem de nitel sonuçlara ve bunların birleşimine dayalı sonuçlar geliştirmek veya oluşturmaktır. Tipik karma yöntem durum (vaka) çalışması deseni, her iki veri türünün yakınsak temel desende eşzamanlı olarak toplandığı ve sonuçların bir durumu incelemek için ve/veya çoklu durumları karşılaştırmak için birleştirdiği bir desendir.

Karma yöntem durum çalışması deseni araştırma süreci aşağıdaki Şekil 3.1’de gösterilmiştir;

Şekil 3.1

Karma Yöntem Durum (Vaka) Çalışması Deseni



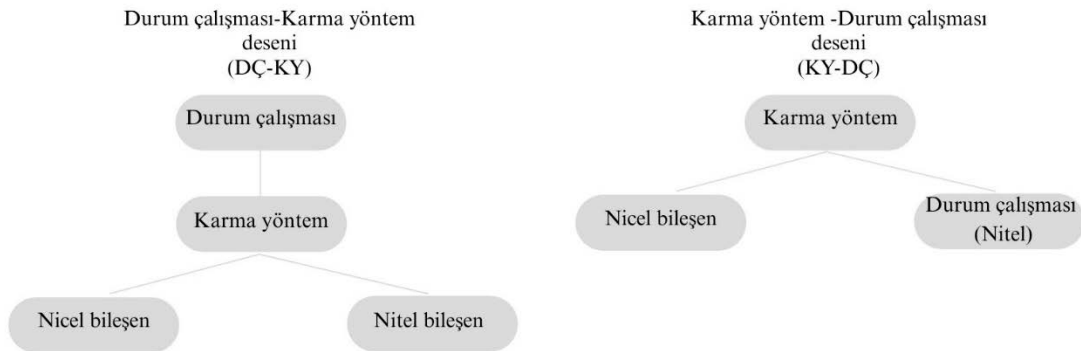
Kaynak: Creswell ve Creswell, 2021, s.231.

Guetterman ve Fetters (2018), karma yöntem ve durum çalışması desenlerinin birlikte kullanımına ilişkin iki temel yaklaşım önermektedir. Bu yaklaşımlar, araştırmanın temel yapısını hangi yöntemin oluşturduğuna bağlı olarak sınıflandırılmaktadır. Karma yöntem–

durum çalışması (KY–DÇ) tasarımı, araştırmanın genel çerçevesi karma yöntemdir; nitel bileşen ise bir veya birden fazla durumu derinlemesine inceleyen durum çalışması biçiminde yapılandırılır. Öte yandan, durum çalışması– karma yöntem (DÇ–KY) tasarımı, araştırmanın merkezine bir durumu yerleştirir ve bu durumu anlamak amacıyla hem nitel hem de nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımından yararlanır. Bu türde araştırma, çoğunlukla tekil ya da çoklu vaka çalışmaları şeklinde kurgulanır ve nitel analizler temel alınırken, nicel veriler durumu destekleyici bilgi kaynağı olarak işlev görür. Her iki yaklaşımda da nitel ve nicel verileri bütünleştirmek temel bir unsurdur; bu bütünleştirme süreci ise birleştirme, bağlantı kurma ve inşa etme gibi yöntemlerle gerçekleştirilebilmektedir (Fetters, Curry ve Creswell, 2013; Guetterman ve Fetters, 2018). Bu yöntemler, verilerin toplanmasından yorumlanmasına kadar olan sürecin çeşitli aşamalarında kullanılabilir ve araştırmanın bütüncül bir yapıda yürütülmesine katkı sağlar. Bu yaklaşımlar Şekil 3.2’deki gibidir.

Şekil 3.2.

Karma Yöntem ve Durum Çalışması Tasarımlarının Bütünleştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar



Kaynak: Guetterman ve Fetters, 2018, s. 901.

Durum çalışması- karma yöntem deseni, yapılandırmacı paradigma temelinde, belirli bir durumu katılımcıların yaşantıları ve anlam dünyaları bağlamında derinlemesine incelemeyi ve anlam inşasına odaklanmayı amaçlamaktadır (Clark, Walton ve Foote, 2022). Bu desende, nitel ve nicel veriler yalnızca değişim düzeyini ortaya koymak için değil, süreci ve bağlamı bütüncül bir şekilde anlamak amacıyla birlikte kullanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında da dönüşümsel öğrenme kuramından hareketle ön yargı karşıtı bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmiş, öğretmenlerin bu durum bağlamında anlam perspektiflerini sorgulamalarına, dönüştürmelerine ve bu dönüşümü sınıf içi uygulamalarına yansıtılmalarına imkân tanınmıştır.

Bu yönüyle araştırma yalnızca ölçmeye değil, öğretmenlerin farkındalık süreçlerini ve yaşantılarını bağlamsal olarak açıklamaya odaklanmıştır (Mezirow, 1991). Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecine ilişkin deneyimlerini, algılarını ve bu süreçte ortaya çıkan değişimleri hem nicel bulgularla hem de bağlamsal derinlikte nitel verilerle değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma, durum çalışması- karma yöntem deseni çerçevesinde yürütülmüştür.

Durum çalışması, araştırmacının belirli bir programı, olayı, süreci, etkinliği ya da bir ya da birden fazla bireyi derinlemesine incelediği bir nitel araştırma desendir. İncelenen durumlar genellikle belirli bir zaman dilimi ve faaliyetle sınırlıdır. Araştırmacı, bu süreçte farklı veri toplama yöntemlerini kullanarak olguyu çok yönlü ve ayrıntılı biçimde anlamaya çalışır (Creswell ve Creswell, 2021). Bu açıdan durum çalışması, incelenen birimin belirli, karmaşık ve işleyen bir bütün olması, özgül sınırlarının bulunması ve bağlamıyla iç içe geçmiş olması yönleriyle tanımlanmakta; araştırmanın temel odağı, bu bütünün kendi özgün koşulları içinde derinlemesine anlaşılmasına yönelmektedir (Stake, 2024). Durum çalışmasında incelenen olgu, kendi bağlamı içerisinde derinlemesine analiz edilir; bu süreçte yalnızca olgunun kendisi değil, onu şekillendiren çevresel etkenler de dikkate alınarak ortaya çıkan farklılıkların nedenleri açıklanmaya çalışılır (Yin, 2003). Bu doğrultuda araştırmada ele alınan durumun en belirgin özelliği hizmet içi eğitimin özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalık geliştirmek için ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımını temel almış olmasıdır. Bir durumu “durum” yapan diğer önemli unsur, yalnızca var olan bir yapı olması değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve örgütsel bağlamlarıyla birlikte ele alınabilmesi ve deneyimsel bilgi üretmeye imkân sağlamasıdır (Stake, 2024). Bu araştırmada da hazırlanan hizmet içi eğitim, Stake’in ifade ettiği “deneyimsel bilgi üretmeye” imkan sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programına katılım sürecinde yaşadıkları deneyimler ve farkındalıkları araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın durumu, Stake’in ifade ettiği biçimde, bağlamsal koşullar içerisinde işleyen, karmaşık ve özgül bir süreç olarak öğretmenlerin ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sürecinde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik gelişen farkındalık deneyimleridir.

3.1.1 Araştırmanın nitel boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda temel amaç öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını çok yönlü biçimde betimlemek ve farkındalık geliştirmede ön yargı karşıtı eğitim hizmet içi eğitim programının katkısını açıklamaktır. Bu amaçla bu çalışmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitekim ön yargı karşıtı eğitim belirli

bir grupta sınırlı kalmaz; çoklu ayrımcılık biçimlerini ele alır. Bunlar etnik ve ırksal gruplar, dilsel ve kültürel gruplar, cinsiyet kimlikleri, özel gereksinim durumu, sosyoekonomik durum, aile yapıları ve rollerdir. Bu araştırma kapsamında ise, ön yargı karşıtı eğitimin çok bileşenli yapısı içinde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalığın geliştirilmesi ve ön yargıların önlenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda öğretmenlerin öz farkındalıkları, önyargıları, sınıf içi uygulamaları ve iletişim ve etkileşim açısından farkındalık geliştirme süreci derinlemesine betimlenmiştir.

Bu çerçevede, araştırmanın nitel boyutu, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin farkındalıklarını derinlemesine anlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin eğitime katılmadan önceki farkındalıkları, sahip oldukları ön yargılar, eğitim sürecinde yaşadıkları farkındalıklar ve eğitim sonrasında bu açılardan meydana gelen değişimler incelenmiştir. Veriler; eğitim öncesinde ve sonrasında farklılaşan yarı yapılandırılmış görüşmeler, eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri, uygulama sürecindeki video kayıtları, öğretmen yansıtıcı günlükleri ve saha notları aracılığıyla toplanmıştır.

3.1.2 Araştırmanın nicel boyutu

Bu araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel desenlerden biri olan ön test- son test tek grup deseni kullanılmıştır. Zayıf deneysel desende gruplara belirli deneysel uygulamalar yapılarak süreç değerlendirilir. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bu desen belirli bir müdahale ya da programın etkilerini incelemeye olanak tanır (Creswell ve Guetterman, 2018). Araştırmada, aynı öğretmen grubuna eğitim öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki ayrı ölçüm seti uygulanmıştır. Bu desenin tercih edilmesinin nedeni, eğitimin etkisini doğrudan gözlemleyerek veri toplayabilmektir. Ayrıca eğitim araştırmalarında, katılımcıların rastgele seçimi ve dışsal değişkenlerin tamamen kontrol altına alınması çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu kapsamda, uygulanan ölçme araçları aracılığıyla öğretmenlerin ön yargı, yeterlik, tutum ve sosyal kabullerindeki değişim istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Bu değişkenler, nitel boyutta ele alınan farkındalığın çeşitli yönleri ile de- öz farkındalık, ön yargılar, sınıf uygulamaları- eğitsel çevre ve iletişim ve iş birliği- paralellik göstermektedir. Bu bağlamda araştırmada kullanılan nicel desen Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1*Nicel Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü*

Grup	Ön test	İşlem	Son test	İzleme Testi
G	O ₁	X	O ₂	O ₃

G: Çalışma Grubu, O₁: Ön Test Ölçümleri, O₂: Son Test Ölçümleri, O₃: İzleme Testi, X: Çalışma grubuna uygulanan hizmet içi eğitim programı

Bu araştırmada uygulanan zayıf deneysel desende bağımlı değişken öğretmenlerin ön yargıları, yeterlikleri, tutumları ve sosyal kabulleridir. Bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Ön Yargılarımızın Farkında Mıyız?” isimli ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programıdır. Çalışma grubundan hizmet içi eğitimden önce ön test verileri toplanmış ardından hizmet içi eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada son testler, hizmet içi eğitimin tamamlanmasından iki hafta sonra uygulanmıştır. Bu zaman aralığı, katılımcıların eğitimde edindikleri bilgi ve becerileri içselleştirmeleri ve eğitimin etkilerinin daha kalıcı biçimde değerlendirilmesi amacıyla tercih edilmiştir. Çalışmadan son test verilerinin toplanmasından 3 ay sonra izleme testi uygulanarak verilerin kalıcılığı sınanmıştır.

3.2 Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı Güz döneminde Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi okullarda görev yapan 22 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının en kolay erişebildiği, zaman, maliyet ve erişim açısından en uygun olan bireylerden oluşturduğu örnekleme türüdür. Bu yöntemde örnekleme, olasılıklı örnekleme ilkelerine göre seçilmez (Büyüköztürk, vd., 2020).

Araştırma kapsamında uygulanan hizmet içi eğitim programına Kayseri İl Müdürlüğü aracılığıyla öğretmenler başvuru yapmıştır. Başvurular Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün <https://kayseriarge.meb.gov.tr/akademi/> uzantılı internet sayfasından yapılmıştır. Eğitime toplam 34 öğretmen başvuru yapmış ancak 24 öğretmen katılım göstermiştir. Katılım gösteren 24 öğretmenden veri toplama sürecine katılmayı 22 öğretmen kabul etmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2*Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	19	86,36

	Erkek	3	13,64
Eğitim durumu	Lisans	15	68,18
	Yüksek lisans	7	31,82
Yaş	25-35	9	40,91
	36-40	6	27,27
	41 ve üzeri	7	31,82
Mesleki deneyim	5 yıldan az	2	9,09
	5-10 yıl	4	18,18
	11-15 yıl	9	40,91
	16 ve üzeri	7	31,82
Özel gereksinimi olan bireylere yönelik hizmet içi eğitim alma durumu	Evet	6	27,27
	Hayır	16	72,73
Toplam		22	100

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadınlar (%86,36) oluşturmaktadır. Eğitim durumlarına bakıldığında, katılımcıların %68,18'i lisans mezunu, %31,82'si ise yüksek lisans mezunudur. Yaş dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %40,91'inin 25–35 yaş aralığında, %27,27'sinin 36–40 yaş aralığında ve %31,82'sinin ise 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %9,09'u 5 yıldan az, %18,18'i 5–10 yıl, %40,91'i 11–15 yıl ve %31,82'si 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin %27,27'si özel gereksinimi olan bireylere yönelik daha önce hizmet içi eğitim aldığını belirtirken, %72,73'ü bu alanda herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını ifade etmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Durum çalışması- karma yöntem deseni olarak yürütülen bu çalışmada nitel veri toplama ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında uygulamalara başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni ve Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (EK-1)

Veri toplama araçları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3

Veri Toplama Araçları

Nitel Veri Toplama Araçları	Nicel Veri Toplama Araçları
- Yarı yapılandırılmış görüşmeler - Eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri - Video kayıtları	- Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olmak Anketi - Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

• Öğretmen yansıtıcı günlükleri • Saha notları	• Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği • Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği

3.3.1 Nitel veri toplama teknikleri

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme, öğretmen günlükleri, eğitim sürecinde elde edilen ürünler, eğitimin video kayıtları ve araştırmacı günlüğü nitel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nitel araştırma sorularının hangi veri toplama araçları kullanılarak elde edildiği Tablo 3.4’ de belirtilmiştir.

Tablo 3.4

Nitel Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi

Nitel araştırma soruları	İlgili veri toplama aracı
1. Öğretmenlerin öz farkındalıkları ne düzeydedir?	• Yarı yapılandırılmış görüşmeler • Eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri • Video kayıtları • Öğretmen yansıtıcı günlükleri • Saha notları
2. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları ve eğitsel çevre düzenlemeleri nasıl şekillenmektedir?	• Yarı yapılandırılmış görüşmeler • Eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri • Video kayıtları • Öğretmen yansıtıcı günlükleri • Saha notları
3. Öğretmenlerin sınıfta özel gereksinimi olan çocuklara yönelik deneyimledikleri ön yargılar konusundaki düşünceleri nelerdir?	• Yarı yapılandırılmış görüşmeler • Eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri • Video kayıtları • Öğretmen yansıtıcı günlükleri • Saha notları
4. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili konularda farklı paydaşlarla yürüttükleri iletişim ve iş birliği süreçleri nasıldır?	• Yarı yapılandırılmış görüşmeler • Eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri • Video kayıtları • Öğretmen yansıtıcı günlükleri • Saha notları
5. Öğretmenlerin, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim ile özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarında ortaya çıkan değişimler nelerdir?	• Yarı yapılandırılmış görüşmeler • Eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri • Video kayıtları • Öğretmen yansıtıcı günlükleri • Saha notları

Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları ile bu araçların hazırlanma sürecine ilişkin bilgiler, aşağıda her bir veri kaynağı özelinde başlıklar hâlinde açıklanmıştır.

3.3.1.1 Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmada iki aşamada uygulanmış olan ön görüşme ve son görüşmelerdir. Katılımcıların doğrudan gözlemlenmesinin mümkün olmadığı durumlarda,

özellikle geçmiş deneyimlerin ve kişisel anlatıların derinlemesine anlaşılması amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama tekniğidir. Bu görüşmeler, araştırmacıya belirli bir konu çerçevesinde sistemli sorular yöneltme imkânı sunarken, aynı zamanda katılımcının yanıtlarını detaylandırmasına ve kendi bakış açısını ifade etmesine de olanak tanır (Creswell ve Creswell, 2021). Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklar hakkındaki farkındalıkların ve hizmet içi eğitim sonucunda farkındalıklarındaki değişime ilişkin deneyimlerini anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda ön görüşme soruları (EK-2) ve son görüşme soruları (EK-3) hazırlanarak eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle görüşülmüştür. Creswell ve Creswell (2021) görüşme soruları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar değinmiştir. Bunlar;

1. Giriş: Görüşmenin giriş aşaması hem katılımcının sürece uyum sağlaması hem de görüşmenin amacının açık ve anlaşılır biçimde sunulması açısından önemlidir. Bu bölümde, görüşmeci kendini tanıtmalı, araştırmanın amacı hakkında kısa ve bilgilendirici bir açıklama yapmalıdır. Giriş kısmı önceden hazırlanabilir ve gerekirse yazılı olarak okunabilir.
2. Başlangıç sorusu: Görüşmelerde ilk adımlardan biri, katılımcının kendini rahat ve güvende hissetmesini sağlamaktır. Bu amaçla, görüşmeye genellikle kişisel alanı zorlamayan, açık uçlu ve samimi bir soruyla başlanır. Katılımcının günlük yaşamı, işi veya genel bir ruh hâli üzerine yöneltilen bu tür sorular, resmi havayı yumuşatarak iletişimi kolaylaştırır. İnsanlar genellikle kendileri hakkında konuşmayı sevdikleri için, doğrudan konuya girmeden önce bu tür soruların kullanılması, görüşmenin daha akıcı ve doğal bir atmosferde ilerlemesine katkı sağlar.
3. İçerik soruları: İçerik soruları, araştırmanın temel problemini oluşturan konulara odaklanan, katılımcının derinlemesine düşünmesini ve anlatmasını teşvik eden sorulardır. Bu sorular, görüşmenin esas kısmını oluşturur ve temel olguyu farklı yönleriyle ele alarak detaylandırmayı amaçlar. Genellikle "ne" veya "nasıl" gibi açık uçlu ifadelerle başlar ve katılımcının kendi deneyimlerini, görüşlerini ve anlamlarını ortaya koymasına olanak tanır. Bu tür sorular, sadece bilgi toplamakla kalmaz; aynı zamanda görüşülen kişiyi konuşmaya teşvik ederek görüşmenin derinliğini artırır.
4. Sonda soruları kullanmak: İçerik sorularına verilen yanıtların derinleştirilmesi amacıyla görüşme sürecinde sonda sorulara da yer verilir. Sondalar, katılımcının verdiği yanıtı genişletmesini sağlamak, düşüncelerini daha ayrıntılı açıklamasına olanak tanımak ve önemli noktaların kaçırılmasını önlemek için kullanılan kısa, yönlendirici

hatırlatıcılardır. Araştırmacı, bu tür sorularla görüşmeyi doğal bir şekilde derinleştirir; örneğin “Bu konuda biraz daha detay verebilir misiniz?”, “Bu durum sizin için ne ifade ediyordu?” gibi ifadelerle katılımcıyı açıklamaya teşvik eder. Sondaların etkili biçimde kullanılması, görüşmeden elde edilen verinin niteliğini önemli ölçüde artırır.

5. Tamamlayıcı sorular: Görüşmenin sonunda yöneltilecek tamamlayıcı sorular, hem süreci doğal bir şekilde sonlandırmak hem de katılımcıya eklemek istediği noktalar için alan tanımak amacıyla kullanılır. Bu tür sorular, “Bu konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” gibi ifadelerle yapılandırılabilir. Tamamlayıcı sorular, görüşmenin bittiğini nazikçe ifade ederken, araştırmacının konuyla ilgili daha fazla bilgi edinmeye açık olduğunu da gösterir. Aynı zamanda katılımcıya sürecin son aşamasında kontrol hissi verir ve görüşmeye değer katabilecek ek bilgilerin ortaya çıkmasına imkân tanır.
6. Kapanış: Görüşmenin kapanış aşaması, katılımcıya sürece katkısı için teşekkür edilmesini, gizliliğin yeniden vurgulanmasını ve sürecin sağlıklı bir şekilde sonlandırılmasını içerir. Bu aşamada, araştırmacının katılımcıya zaman ayırdığı için içten bir teşekkür iletmesi önemlidir. Ayrıca, gerekirse ileride yapılacak bir ek görüşme için iletişim kurma izni alınabilir. Katılımcının gizlilik ve veri koruma konularında yeniden bilgilendirilmesi, etik ilkeler açısından gereklidir.

Bu araştırmada kullanılan ön görüşme ve son görüşme soruları yukarıda belirtilen ilkelere dayalı olarak hazırlanmış, görüşmenin yapısını belirleyen giriş, içerik, sondaj soruları ve kapanış unsurlarına dikkat edilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi bu araştırma kapsamında ön görüşme ve son görüşme soruları hazırlanmıştır. Ön görüşme soruları hazırlanırken aşağıda belirtilen adımlar izlenmiştir:

- Görüşme sorularını hazırlamak için öncelikle kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış ve bu tarama sonucunda soru havuzu oluşturulmuştur.
- Ön yargı karşıtı eğitim çerçevesinde sorular için alt temalar belirlenmiştir. Bu alt temalar şu şekildedir:
 1. Görüşmenin amacının özetlenmesi ve katılımcının kendini tanıtmayı
 2. Özel gereksinimi olan çocukların eğitimi
 3. Öz farkındalık gelişimi
 4. Eğitsel çevre
 5. Ön yargı ve ayrımcılıkla mücadele
 6. İletişim ve iş birliği

- Sorular, her bir alt temaya uygun biçimde ve her biri tek bir konuya odaklanacak şekilde hazırlanmıştır.
- Hazırlanan sorular tez izleme komitesi üyeleriyle paylaşılmış; alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla bir okul öncesi öğretmeniyile pilot görüşme uygulaması yapılmış ve görüşme sonrasında sorular düzenlenmiştir.
- Yenilenen form, farklı bir okul öncesi öğretmeniyile tekrar uygulanarak soruların son hâli oluşturulmuştur.
- Bu süreç sonunda başlangıçta 34 sorudan oluşan form, sadeleştirilerek 17 soruya indirilmiş ve gerekli yerlerde görüşmeyi derinleştirmek amacıyla sondaj sorularıyla zenginleştirilmiştir.

Son görüşme sorularının hazırlanma sürecinde de ön görüşmede izlenen adımlar takip edilmiştir. Eğitim sürecinden sonra gerçekleştirilen son görüşme için sorular, öğretmenlerin eğitim süreci sonrasında yaşadıkları çok yönlü değişimi ve eğitimin etkilerini değerlendirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ön yargılarındaki olası dönüşümleri, farkındalık düzeylerindeki gelişimi ve eğitim sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya koymaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Ayrıca, son görüşme formu hazırlanırken hizmet içi eğitim sürecinde ele alınan içerikler ve etkinlik temaları da dikkate alınmıştır. Süreç sonunda son görüşme 12 sorudan oluşacak şekilde son halini almıştır.

3.3.1.2 Eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri

Araştırma sürecinde elde edilen ürünler, araştırma ortamının niteliğini ve katılımcıların süreçteki etkileşimlerini yansıtmak açısından önemli bir veri kaynağıdır. Bu tür materyaller, sadece gözlenen olaylara dair ek bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda araştırmaya dair çıkarımların somut biçimde desteklenmesine de katkı sağlar (Glesne, 2015). Bu araştırmada, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sırasında öğretmenlerle yürütülen etkinlikler sonucunda elde edilen çeşitli yazılı ve görsel materyaller "öğretmen ürünü" olarak değerlendirilmiştir. Eğitim boyunca gerçekleştirilen grup çalışmaları, bireysel etkinlikler ve değerlendirme etkinlikleri sonucunda katılımcılar tarafından oluşturulan kavram haritaları, değerlendirme formları, sınıf içi düzenlemelere yönelik çizimler, etkinlik planları ve yansıtıcı uygulama örnekleri bu kapsamdaki ürünleri oluşturmaktadır.

3.3.1.3 Video kayıtları

Video kaydı, araştırma ortamında gerçekleşen etkileşimlerin, davranış örüntülerinin ve sözel olmayan ifadelerin ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak tanıyan önemli bir veri kaynağıdır

(Glesne, 2015). Bu araştırmada, hizmet içi eēitim uygulaması sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kamera, sınıfın tamamını kapsayacak şekilde; rretmenlerin, eēitmenin, araştırmacının ve genel ortamın gözlemlenmesine imkân tanıyacak şekilde konumlandırılmıştır. Elde edilen uygulama videoları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. rretmenlerin grup tartışmalarındaki ifade biçimleri, örnek olaylara verdikleri tepkiler, soru-cevap etkileşimleri ve sınıf dili kullanımı gibi anlara odaklanılarak video kayıtlarının dökümleri alınmıştır. Bu baēlamda uygulama videoları, rretmenlerin farkındalık düzeylerine ilişkin verilerin analiz edilmesi amacıyla bir veri kaynaēı olarak kullanılmıştır.

3.3.1.4 rretmen yansıtıcı günlükleri

Bu araştırmada, veri toplama araçlarından biri olarak rretmenlerden yansıtıcı günlük (EK-4) yazmaları istenmiştir. Günlük yazım süreci, araştırmacı tarafından belirlenen ve her güne özgü bir temaya dayanan  yönlendirici soruyla desteklenmiştir. Yansıtıcı günlükler, katılımcıların kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını yapılandırılmış bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyan nitel veri kaynaklarıdır. Her eēitim oturumunun sonunda, rretmenler o gün işlenen temaya yönelik olarak kendi gözlemlerini, farkındalıklarını ve deēerlendirmelerini içeren günlükleri fiziksel olarak tutmuşlardır.

3.3.1.5 Saha notları

Araştırma sürecinde saha notları, yalnızca gözlemlerin ve görüşmelerin betimlenmesiyle sınırlı kalmayıp, araştırma ortamına, katılımcılara, araştırma sürecinde yaşanan olaylara ve elde edilen verilere ilişkin baēlamsal ayrıntıların sistematik biçimde kaydedilmesini kapsamaktadır. Saha notlarının düzenli, açık ve detaylı biçimde tutulması; verilerin analizine katkı saēlaması, araştırma bulgularının doērulanabilirliğini artırması ve çalışmanın baēlamsal btnlēn güçlendirmesi açısından önem arz etmektedir (Phillippi ve Lauderdale, 2018). Bu baēlamda, saha notları araştırmacının yalnızca gözlemlerini deēil, dikkat çeken durumları, katılımcılar arasındaki etkileşimleri, ortamın özelliklerini ve araştırmacının süreçle ilgili yorumlarını da içerecek şekilde yapılandırılmaktadır. Saha notları, elde edilen verilerin derinlemesine yorumlanmasına imkân tanıyan önemli bir nitel veri kaynaēı olarak araştırma sürecine katkı sunmaktadır. Araştırmada planlanan eēitim sürecinde, araştırmacı tarafından saha notları tutulmuştur. Bu saha notları, uygulama sürecine ilişkin genel gözlemleri ve deēerlendirmeleri içermenin yanı sıra, veri toplama sürecine dair kritik ayrıntıların sistemli bir biçimde belgelenmesine olanak saēlamıřtır. Saha notlarına rnek EK-5'te sunulmuştur.

3.3.2 Nicel veri toplama araçları

Araştırmada “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olmak Anketi (EK-6)”, “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (EK-7)”, “Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği (EK-8)” ve “Özel gereksinimi olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği (EK-9)” nicel veri kaynağı olarak ön test-son test ve izleme testi olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının hangi nicel araştırma sorularına yönelik kullanıldığı Tablo 3.5’te de belirtilmiştir.

Tablo 3.5

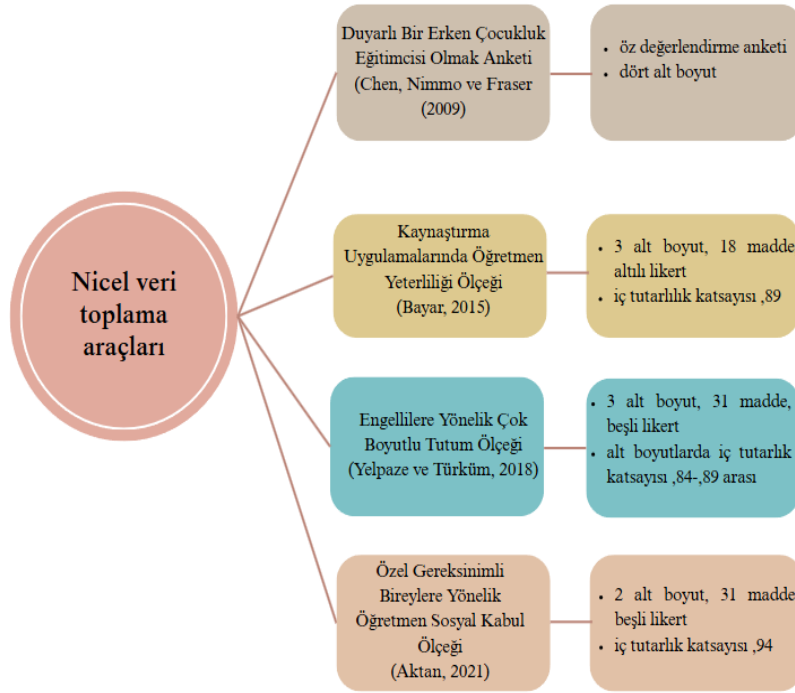
Nicel Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi

Nicel araştırma soruları	İlgili veri toplama aracı
1. Öğretmenlerin duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olmalarına ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	• Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olmak Anketi
2. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmen yeterliliğine ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	• Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği
3. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumlarına ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	• Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği
4. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabullerine ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	• Özel gereksinimi olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan veri toplama araçlarına yönelik bilgiler Şekil 3.3’teki gibidir.

Şekil 3.3

Nicel Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bilgiler



3.3.2.1 Kişisel bilgi formu

Öğretmenlerin yaş, hizmet süresi, cinsiyet, eğitim durumu, özel gereksinimi olan bir çocukla çalışma deneyimi ve bu alanda eğitim alma durumlarına ilişkin bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu”, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form araştırma başlamadan önce katılımcı grubundaki öğretmenlere uygulanmıştır.

3.3.2.2 Duyarlı bir erken çocukluk eğitimsi olmak anketi

Öğretmenlerin ön yargılarını anlamak için “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimsi Olma Anketi” kullanılmıştır. Chen, Nimmo ve Fraser (2009) tarafından oluşturulan bu öz-değerlendirme aracı, öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda ön yargısız bir yaklaşıma adım atmalarını desteklemek için geliştirilmiştir. Öğretmenler için tasarlanan araç, çeşitlilik bağlamında bireyin kendi kimliğini, ön yargılarını ve sınıf içi uygulamalarını fark etmesini ve bu farkındalık doğrultusunda dönüşüm sürecini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araç, öğretmenin kendini değerlendirmesine imkân tanıyan sorular içermekte ve bu değerlendirme, gelişimsel bir ölçekte yapılmaktadır. Anket formu dört dereceli Likert tipindedir ve seçenekler “henüz değil”, “bazen”, “genellikle” ve “her zaman” şeklindedir. Fiziksel ortam, eğitsel uygulamalar ve ailelerle ilişkiler gibi farklı boyutları kapsayan bu anket, öğretmenin mesleki farkındalığını geliştirmeyi ve eğitsel uygulamalarında dönüşüme yönelik farkındalık

oluşturmayı amaçlamaktadır. Ankette dört alt boyut yer almakta; öğretmenler bu form aracılığıyla yalnızca kendilerini değerlendirmekte, herhangi bir puan alımı yapılmamaktadır. Anket soruları, örneğin “Sahip olduğum ön yargıların farkında mıyım?” veya “Sözlü ve sözsüz mesajlarım kalıp yargılardan ve gizli ön yargılardan arınmış mı?” gibi öğretmenlerin öz değerlendirmelerini derinleştirmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Ayrıca araç, yalnızca bireysel farkındalık yaratmayı değil, meslektaşlar arası kolektif tartışmalara ve iş birliğine de katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu araştırma kapsamında ise öğretmenlerin öz değerlendirme süreçlerini nicel olarak izleyebilmek amacıyla anketin İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce çevirisi yapılmış, ön test ve son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar orijinalinde puanlama yer almasa da bu çalışmada öğretmenlerin gelişim düzeyleri arasındaki farkı inceleyebilmek adına anket puanlanarak ortalamalar üzerinden bulgular yorumlanmıştır.

3.3.2.3 Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik yeterliklerini ölçmek için “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen “Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)” ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış formudur. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Bayar (2015) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik algılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen bu araç, 6’lı likert tipi derecelendirmeye yapılandırılmış toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim, İş birliği ve Sınıf Yönetimi Yeterliği olarak adlandırılan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89; alt boyutlara ait güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .88, .90 ve .86 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” öğretmenlerin yalnızca kapsayıcı eğitim sürecindeki pedagojik yeterliklerini değil, aynı zamanda özel gereksinimi olan çocukların sınıf içinde etkin biçimde yer almasını destekleyecek yaklaşımlar karşısındaki öz yeterlik algılarını da dolaylı biçimde yansıtmaktadır. Bu bağlamda öğretmen öz yeterlik düzeyleri, farkındalığın ve ön yargıların davranışsal yansımalarını anlamak için bir göstergedir.

Öğretmenlerin, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargılarının önemli bir kısmı bilgi ihtiyacından ve yeterli deneyim yaşamamaktan kaynaklanabilmektedir. Nitekim öğretmenin, öğrencilerine öğretmen ve öğrencilerin öğrenmesini teşvik etme bakımından kendi yeterliğine olan inancı hem öğrenme ortamlarını yapılandırma biçimini hem de öğrencilere attığı potansiyeli belirlemektedir (Woolfolk-Hoy, 2000; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmen özyeterliği, örtük ya da açık ön yargıların dönüşümünde belirleyici bir rol oynayabilir.

Alan yazında, öğretmen özyeterliğinin yalnızca mesleki gelişimle sınırlı kalmadığı; aynı zamanda öğrencilerin motivasyonu, derse katılımı ve başarıları üzerinde de olumlu etkiler yarattığı vurgulanmaktadır (Ross ve Gray, 2006; Caprara, Barbaranelli, Steca, ve Malone, 2006; Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Bu doğrultuda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında kendilerini ne ölçüde yeterli hissettikleri konusunda hizmet içi eğitim sonrasındaki değişimlerini gözlemlemek üzere bu ölçekten yararlanılmıştır.

3.3.2.4 Engellilere yönelik çok boyutlu tutum ölçeği

Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumlarını ölçmek için “Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Findler, Vilchinsky ve Werner (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması Yelpaze ve Türküm (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek, bireylerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumlarını duygu (affection), düşünce (cognition) ve davranış (behavior) boyutlarıyla çok yönlü olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. 5’li Likert tipi yapılandırılan ölçek, Türkçe formunda 31 maddeden oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin üç faktörlü yapısı korunmuş ve toplam varyansın %49,19’unu açıkladığı belirtilmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı .90; alt boyutlara ilişkin katsayılar ise duygu için .88, düşünce için .89 ve davranış için .84 olarak bulunmuştur. Her bir boyut ve toplam ölçek için puan hesaplanmakta ve puanın yüksekliği olumlu tutumu işaret etmektedir.

3.3.2.5 Özel gereksinimi olan bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeği

Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabullerini ölçmek amacıyla “Özel gereksinimi olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Aktan (2021) tarafından geliştirilen bu ölçek öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. 31 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa değeri .94 olarak belirlenmiştir. Ölçek beşli likert şeklinde hazırlanan ölçekten 31 ile 155 arası puan alınmaktadır. Puanın yüksekliği öğretmenlerin sosyal kabullerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.3 Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programı

Bu bölümde araştırmada uygulanan hizmet içi eğitim programının dayandığı kuramsal temeller ve uygulama ilkeleri ile programın geliştirilme sürecine dair detaylı bilgilere yer verilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin temel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını arttırmak ve ön yargı

karşıtı eğitim temelinde sınıf içi uygulamalarına yönelik öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemektir. Bu bağlamda nihai hedef, hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklar için yapabileceklerinin en iyisini yaparak onların potansiyellerini açığa çıkarmak, özel gereksinimi olan çocukların sınıf içinde ve toplumda görünürlüklerini arttırarak okul öncesi dönemden başlayarak farkındalığı desteklemek ve ön yargıları azaltmaktır. Bu hedefle paralel şekilde, öğretmen mesleki gelişimi Türkiye’de de çeşitli politika belgelerinde öncelikli bir alan olarak vurgulanmaktadır. MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak “Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve sivil toplum kuruluşları (STK’lar) ile yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir” (MEB, 2018, s. 42) ifadesine yer verilmiştir. Ayrıca 20. Milli Eğitim Şûrası’nda da mesleki gelişimin desteklenmesi, özel gereksinimi olan bireylerle çalışmaya yönelik öğretmen yeterliklerinin artırılması vurgulanmıştır. Bu araştırmada da söz konusu politika belgelerinde belirtilen hedeflerle örtüşen ön yargı karşıtı bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmiş olup programın kuramsal temellerini oluşturmada ve uygulama sürecini planlamada alanyazında yer alan üç farklı kaynaktan faydalanılmıştır: Dönüştürücü kuram (Mezirow, 1991), öğretmenler için etkili mesleki gelişim ilkeleri (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017) ve yetişkin öğrenme ilkeleri (Knowles vd. 2005).

Araştırma kapsamında geliştirilen hizmet içi eğitim programı, ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımının ilke ve hedefleri doğrultusunda yapılandırılmış olup bu sürecin temel kuramsal dayanağı Mezirow’un (1991) Dönüştürücü Öğrenme Kuramıdır. Bu kuram, bireylerin yerleşik varsayımlarını sorgulamalarını, deneyimleri üzerine düşünmelerini ve bu süreç sonucunda daha kapsayıcı, eleştirel ve farkındalık temelli bir bakış açısı geliştirmelerini esas alır. Özellikle öğretmenlerin kendi ön yargılarını fark etmelerini, anlamlandırmalarını ve bu doğrultuda pedagojik yaklaşımlarını yeniden yapılandırmalarını teşvik amacıyla tercih edilmiştir. Böylece öğretmenlerin sadece mevcut bilgilerini tazelemeleri değil aynı zamanda kendi inanç sistemlerini dönüştürmeleri de sağlanarak, sınıf içi uygulamalarda daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir bakış açısı benimsemeleri amaçlanmıştır.

Dönüştürücü öğrenme kuramı, yetişkin bireylerin yaşantılarla şekillenen varsayım yapılarının eleştirel bir biçimde sorgulanması yoluyla daha kapsayıcı ve esnek bir anlam geliştirmelerini amaçlayan yapılandırmacı temelli bir yaklaşımdır (Mezirow, 1991; Taylor, 2015). Bu kuram, bireylerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda deneyimlerini yorumlayış biçimlerini dönüştürmelerini temel alır. Mezirow (1996), dönüştürücü öğrenmeyi, bireyin geçmiş

deneyimlerinden gelen anlam şemalarını yeniden değerlendirerek daha işlevsel ve bütüncül bir anlayış geliştirmesi süreci olarak tanımlar. Kuramın temelinde iki önemli düşünsel kaynak yer almaktadır. İlki, Freire'nin (1970) "conscientizaçao" yani eleştirel bilinçlenme kavramıdır. Bu yaklaşım, bireylerin toplumsal, ekonomik ve kültürel yapılarla ilgili çelişkileri fark ederek bu baskıcı koşullara karşı harekete geçmelerini vurgular. İkinci dayanak ise Habermas'ın iletişimsel eylem kuramına dayanan bilgi sınıflandırmasıdır. Bu yaklaşım doğrultusunda Mezirow, öğrenmeyi araçsal, iletişimsel ve özgürleştirici olarak üçe ayırmış ve dönüştürücü öğrenmeyi özgürleştirici öğrenme biçimi olarak tanımlamıştır (Mezirow, 2009).

Kuramın merkezinde yer alan perspektif dönüşümü, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını etkileyen yerleşik varsayımlarının eleştirel biçimde sorgulanması ve yeniden yapılandırılması sürecidir. Bu dönüşüm, on temel aşamada ilerler (Mezirow, 2003):

1. İkileme düşme: Bireyin uyarana karşısında içsel karmaşa yaşayarak ikileme düşer.
2. Öz inceleme: İkilemde kalan kişi farklı bakış açısı ile karmaşık duygular yaşar. Bu duygular korku, utanç, suçluluk, öfke gibi duygular olabilir. Bu durum bireyi eski bakış açısıyla yeni bakış açısını karşılaştırmaya yönlendirir.
3. Eleştirel değerlendirme: Bu aşamada birey fikirleri, inançları, duyguları ve varsayımları gözden geçirir.
4. Farkına varma: Bakış açısındaki değişimi fark eden kişi bunu çevresiyle paylaşır ve bunun ortak bir süreç olduğunu kavrar.
5. Keşfetme: Birey kendi bakış açısına göre kendine yeni roller ve eylemler için alternatifler bulur.
6. Eylem planı hazırlama: Belirlenen seçenekler doğrultusunda yeni bakış açısıyla eylem planı hazırlar.
7. Bilgi ve beceri edinme: Hazırlanan eylem planının uygulanabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerileri öğrenir.
8. Yeni rollerin denenmesi: Teorik olarak belirlenen rolleri uygulamada dener.
9. Öz güven oluşturma: Yeni role ilişkin yeterlikleri pekiştirir.
10. Bütünleştirme: Kişi, yeni rolünü yaşamına entegre eder.

Dönüşüm süreci her bireyde bu sırada gerçekleşmeyebilir; bazı bireyler bazı aşamaları doğrudan geçebilir ya da farklı sırayla deneyimleyebilir (Mezirow, 2003). Dönüştürücü öğrenme, yalnızca ani bir farkındalık anıyla değil, zaman içinde gelişen iç görü birikimiyle de ortaya çıkabilir. Bu yönüyle, bireylerin yerleşik ön yargılarını tanımasını, sorgulamasını ve dönüştürmesini hedefleyen hizmet içi eğitim programları için güçlü bir kuramsal temel sunar.

Özellikle öğretmenlerin eğitim yaklaşımlarında daha kapsayıcı, duyarlı ve eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmeleri açısından bu kuram işlevsel ve dönüştürücü bir yapı sağlayabilmektedir.

Bu doğrultuda geliştirilen hizmet içi eğitim programında, dönüştürücü öğrenme kuramının temel ilkeleri yol gösterici olarak benimsenmiştir. Özellikle öğretmenlerin kendi varsayımlarını sorgulamalarına, bireysel farkındalık geliştirmelerine ve bu farkındalığı sınıf içi uygulamalarına yansıtma olanağı tanıyacak öğrenme deneyimleri planlanmıştır. Programın etkileşimli yapısı; düşünmeye sevk eden sorular, grup tartışmaları, örnek olaylar ve yansıtıcı günlüklerle desteklenmiş, öğretmenlerin kendi deneyimlerini anlamlandırmaları ve bu süreçte sınıf içindeki yaklaşımlarını yeniden değerlendirmeleri teşvik edilmiştir. Bu yaklaşımla, öğretmenlerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda eğitim sürecine ilişkin tutum ve uygulamalarını daha kapsayıcı, duyarlı ve eleştirel bir temelde dönüştürmeleri amaçlanmıştır.

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin uygulamaya yönelik temelleri konusunda etkili mesleki gelişim ilkeleri ve yetişkin öğrenmesi ilkeleri öne çıkmaktadır. Etkili mesleki gelişim ilkeleri bağlamında Learning Policy Institute tarafından bilimsel araştırmalara dayalı olarak hazırlanan Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporu'ndan faydalanılmıştır. Bu raporda, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının etkili olması için hazırlık sürecinde dikkate alınması gereken yedi unsurdan bahsedilmektedir. Bu unsurlar şu şekildedir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017, s.4):

- İçerik odaklı,
- Aktif öğrenmeyi içermek,
- İş birliğine dayalı olma,
- Modelleri kullanma ve etkili uygulamaları modelleme,
- Koçluk ve uzman desteği sağlama,
- Geri bildirim ve yansıtma için fırsatlar sunma,
- Uygun bir süreye sahip olma.

Bu araştırma kapsamında hazırlanan ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programı planlanırken yukarıda ifade edilen unsurları içermesine dikkat edilmiştir. Böylece eğitimin farkındalığını artırmada katkısının artması ve öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik sınıfta kullanabilecekleri kapsamlı öğretim stratejilerini içselleştirmeleri amaçlanmıştır. Çünkü daha önce de ifade edildiği gibi kapsayıcı ve eşitlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Bu doğrultuda, programın uygulama çerçevesi oluşturulurken etkili mesleki gelişime dair alan yazında vurgulanan temel ilkelerden yararlanılmış; geliştirilen

hizmet içi eğitim söz konusu ilkeler dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programının bu ilkeleri nasıl yansıttığı Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6

Ön Yargı Karşıtı Hizmet İçi Eğitim Programının Etkili Mesleki Gelişim İlkeleri ile Eşleştirilmesi

İlkeler	Hizmet İçi Eğitim Programındaki Karşılığı
1. İçerik Odaklılık	Eğitim, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili farkındalıklarını artırmaya ve ön yargıların fark edilmesine yönelik yapılandırılmıştır. Her gün farklı bir tema çerçevesinde (örneğin farklılıkların kabulü, ön yargılarla mücadele, iletişim ve iş birliği) içerik sunulmuştur. Eğitim tematik bütünlüğe sahiptir ve öğretmen ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde tasarlanmıştır.
2. Aktif Öğrenme	Örnek olaylar, grup tartışmaları, teknolojiden faydalanma, yansıtıcı günlükler, beyin fırtınası ve etkinlik sunumları gibi etkin katılımı destekleyen uygulamalara yer verilmiştir.
3. İş birliği	Öğretmenler grup çalışmaları yoluyla deneyimlerini paylaşmış ve ortak ürünler üretmiştir. Akran öğrenmesi desteklenmiştir.
4. Modelleri Kullanma ve Modelleme	Örnek uygulamalar, iyi örnek videoları ve etkinlik önerileri yoluyla öğretmenlere model olabilecek içerikler sunulmuştur.
5. Koçluk ve Uzman Desteği	Program uzman bir eğitici tarafından yürütülmüş ve öğretmenlere süreç boyunca rehberlik edilmiştir. Her gün için ayrı bir özel eğitim uzmanı eğitime katılmıştır.
6. Geri Bildirim ve Yansıtma	Oturum sonunda yansıtıcı günlüklerle öğretmenlerin düşünme süreçleri desteklenmiş, ayrıca sözlü geri bildirim sağlanmıştır.
7. Yeterli Süre	Beş günlük yapılandırılmış program toplam 25 saat olup MEB tarafından temel alınan hizmet içi eğitim sürecini içermektedir. Okuldaki öğretim sürecinin aksamaması ve 25 saatin etkin kullanılabilmesi için hizmet içi eğitim öğretmenlerin iş saatinden sonra akşam saatlerinde yürütülmüştür.

Etkili mesleki gelişim ilkeleri temelinde hazırlanan hizmet içi eğitim programında, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını artırmak ve ön yargı karşıtı bir yaklaşımla sınıf içi uygulamalardaki yeterliklerini geliştirmek amacıyla son olarak Knowles vd. (2005) tarafından belirlenen yetişkin öğrenme ilkeleri de dikkate alınmıştır. Eğitim kapsamında yetişkin öğrenme ilkelerine uygun planlama yapılmıştır. Bu ilkelere hizmet içi eğitim planlamasında nasıl faydalandığı şu şekildedir:

- 1. Özerklik ve öğrenme sürecine katılım:** Yetişkinler kendi öğrenme süreçlerinde söz sahibi olmak ister; öğrenmenin planlanması ve değerlendirilmesine aktif biçimde katılma eğilimindedirler. Eğitim sürecinde yapılan etkinliklerde de gönüllü katılım esas alınmış, sorularına cevap bulabilecekleri fırsatlar sunulmuştur.
- 2. Deneyim temelli öğrenme:** Yetişkinler, sahip oldukları yaşam ve mesleki deneyimlerle öğrenme sürecine katkı sağlar; deneyimler öğrenmenin temelini oluşturur. Eğitim

sürecinde hem deneyim kazanacakları hem de geçmiş deneyimlerini paylaşabilecekleri etkinliklere yer verilmiştir.

3. **Öğrenmeye hazır olma:** Yetişkinler, yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olacak bilgi ve becerilere daha fazla ilgi gösterirler. Kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda kendini geliştirmek isteyen öğretmenler eğitime katılmış olup eğitimde öğretmenlerin sınıf ortamında kullanabilecekleri stratejilere yer verilmiştir.
4. **Probleme dayalı öğrenme:** Yetişkinler konuya değil, yaşamsal sorunların çözümüne odaklı öğrenmeyi tercih eder; öğrenme içeriği problem merkezli olmalıdır. Okul öncesi sınıflarında özel gereksinimi olan çocukların nitelikli eğitim alamaması sorunu gerek öğretmenlerin gerekse bilimsel araştırmaların vurguladığı bir konudur. Bu noktada farkındalığı destekleyecek ve önyargıları fark etmelerini sağlayacak eğitim içeriği ve etkinliklere eğitim sürecinde yer verilmiştir. Öğretmenler sınıfta yaşadıkları sorunları da dile getirme ve uzmanlarla tartışma fırsatları bulmuşlar, yansıtıcı günlükler yoluyla düşüncelerini paylaşabilmişlerdir.
5. **İşsel motivasyon:** Yetişkinlerin öğrenmeye yönelik en güçlü güdüleri işsel kaynaklıdır (kişisel gelişim, başarı, saygınlık, öz yeterlik vb.). Öğretmenler akşam saatlerinde hizmet içi eğitime katılarak işsel motivasyonlarını gösterebilmişlerdir.
6. **Öğrenme ihtiyacının farkında olma:** Yetişkinler, bir şeyi öğrenmeye ihtiyaç duyduklarında ve bu öğrenmenin kendileri için ne işe yarayacağını fark ettiklerinde daha kolay öğrenirler. Öğretmenler için hizmet içi eğitime kendi kararları doğrultusunda gönüllü katılabilecekleri fırsatlar yaratılmış ve eğitim önceden duyurularak önceden başvurular alınmıştır. Eğitim içeriği de sınıfta sık karşılaşılan uygulamalara, özel gereksinimi olan çocuklar konusundaki söylemlere eleştirel bir ışık tutacak şekilde planlanmış ve öğretmenlerin kendilerini sorgulamaları desteklenmiştir.

Bu ilkeler doğrultusunda, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programı yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir yapıdan öte; öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak aktif katılım sağlayabilecekleri, örnek olaylar ve tartışmalar yoluyla eleştirel düşünme ve farkındalık geliştirmeye imkân tanıyan, etkileşimli ve yansıtıcı bir öğrenme süreci olarak yapılandırılmıştır.

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreci yukarıda bahsedilen kuramsal temeller ve uygulama ilkeleri doğrultusunda tasarlanmıştır. İhtiyaçların belirlenmesi noktasında hem kapsamlı bir alan yazın taraması yürütülmüş hem de öğretmenlerden pilot uygulamalarla görüş alınmıştır.

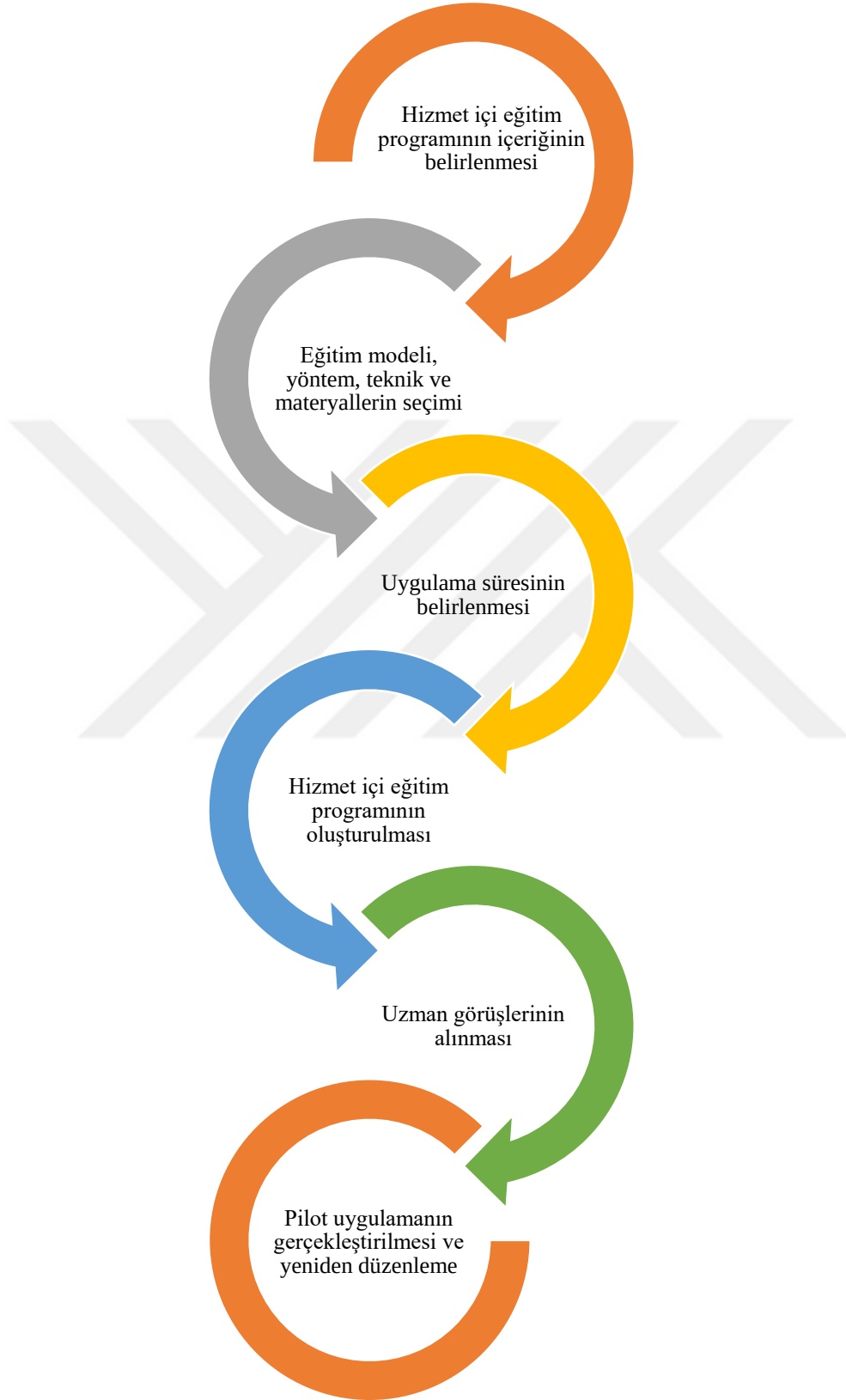
Bu doğrultuda, hizmet içi eğitim için esas alınan kuramsal temeller ve uygulama ilkelerine dayalı olarak programın genel amacı ve öğrenme hedefleri belirlenmiş; ardından bu hedeflerle rtuşen içerik başlıkları yapılandırılmıştır. Belirlenen temalar, her biri farklı bir boyuta odaklanan günlük oturumlara dağıtılmıştır. Oturumlarda kullanılacak yöntem ve teknikler öğretmenlerin deneyimlerine dayalı, etkileşimli ve yansıtıcı bir öğrenme sürecini destekleyecek şekilde seçilmiştir. Programın değerlendirme süreci ise hem sürece hem de sonuçlara odaklanacak biçimde yapılandırılmıştır.

n yargı karşıtı hizmet içi eğitim programını geliştirme basamakları şekil 3.4'te verilmiştir (Tyler, 2005).



Şekil 3.4

Hizmet İçi Eğitim Programını Geliştirme Sürecine İlişkin Adımlar

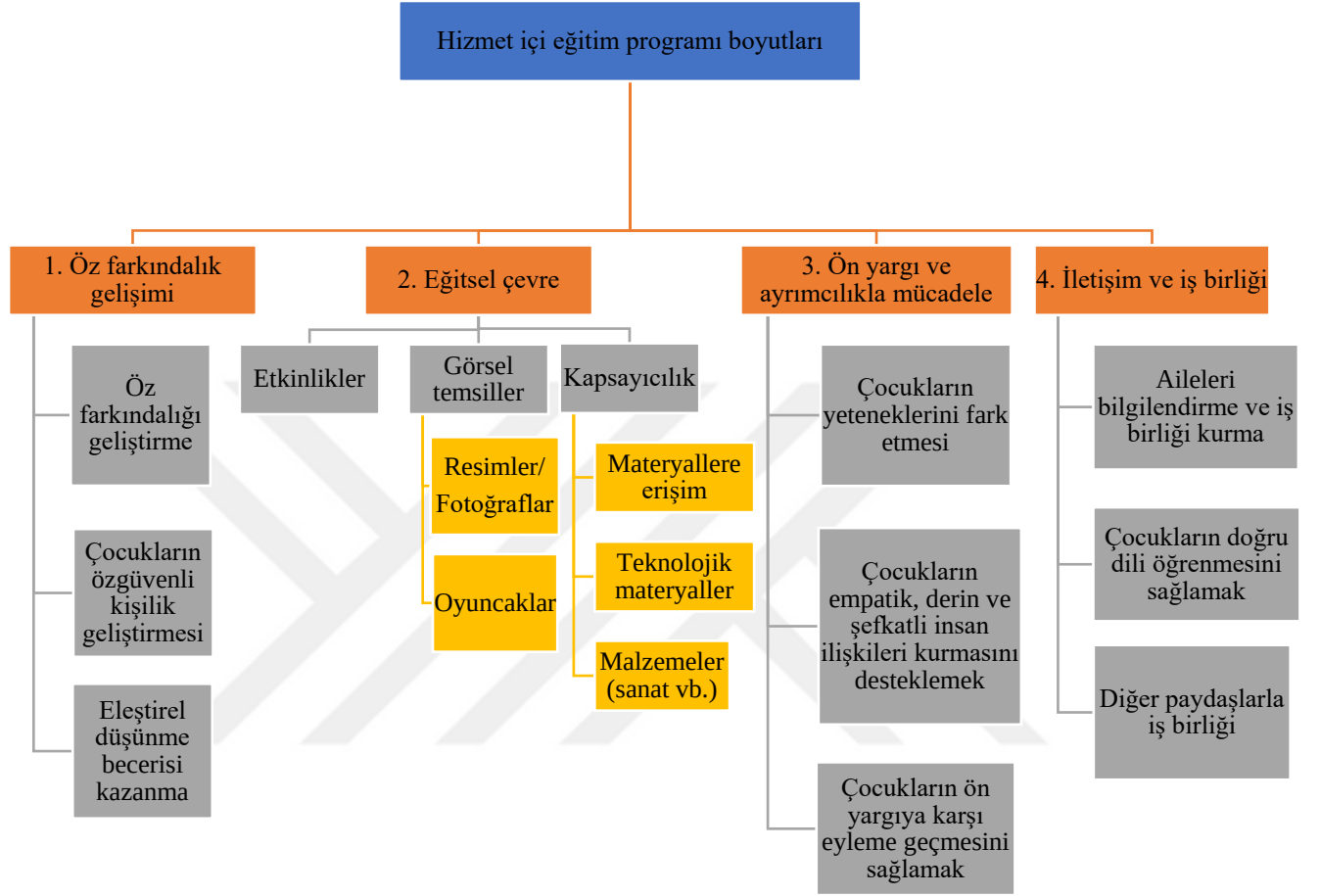


1. Hizmet içi eğitim programının içeriğinin belirlenmesi: Hizmet içi eğitimin hedef kitlesine, kuramsal temeline ve ulaşılmak istenen amaca ve katılımcı ihtiyaçlarına uygun olarak kuramsal temelini yapılandırılmasının ilk aşamasıdır. Bu noktada, hazırlanan hizmet içi eğitim programı, ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımının ilke ve hedefleri doğrultusunda yapılandırılmış; bu yapılandırma sürecinin temel kuramsal dayanağı ise yukarıda açıklanan Mezirow'un (1991) Dönüştürücü Öğrenme Kuramı olmuştur. Katılımcı ihtiyaçlarının belirlenmesi için öncelikle alan yazında kapsayıcı eğitim bağlamında belirtilen sorunlar dikkate alınmış olup sonraki süreçte pilot uygulamalarda öğretmenlerden elde edilen verilerden de faydalanılmıştır. Bu bağlamda, pilot uygulama sürecindeki gözlem notları, sözlü ve yazılı geri bildirimler, gün değerlendirme formları, genel değerlendirme formları ve etkinlik değerlendirmeleri de dikkate alınarak, eğitim programının içeriği planlanmıştır. Öğretmenlerin, özel gereksinimi olan çocukları tanıma konusundaki bilgi ihtiyaçları ve kaygıları nedeniyle farklı özel gereksinim türlerine ilişkin temel kavramlar, tanılama süreçleri ve sınıf içi yansımalar ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin kapsamına eklenmiştir. Ayrıca, özel gereksinimi olan çocuklarla etkili iletişim kurma, ailelerle sağlıklı iletişim yürütme, çocukların grup etkinliklerine katılımını destekleme ve paydaşlarla iş birliği konuları ile ilgili içerik zenginleştirilmiştir.

Bu araştırmada geliştirilen programın içeriği ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımı temelinde oluşturulmuştur. İçerik belirlenirken öncelikle kapsamlı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiş; ön yargı karşıtı eğitimin amaç ve ilkeleri program içeriğine yön verici bir çerçeve olarak temel alınmıştır. Alan yazında ön yargı karşıtı eğitim programlarının, öğretmenlerin çeşitlilik ve eşitlik kavramlarına ilişkin farkındalıklarını artırmada etkili olduğu vurgulanmaktadır (Turnšek, 2013; Vittrup, 2016). Ancak birçok çalışma, öğretmenlerin olumlu tutumlarına rağmen bu tutumları sınıf içi uygulamalara yansıtmakta zorlandığını göstermektedir (Kintner-Duffy, 2011). Bu durum, hizmet içi eğitim programlarının yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda öğretmenlerin öz farkındalıklarını geliştiren ve pedagojik uygulamalarına etki eden bir yapıda tasarlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin hem bireysel farkındalıklarını hem de sınıf içi uygulamalarına yansıyacak bilgi ve becerilerini geliştirecek boyutlar belirlenmiştir. Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin boyut ve alt boyutları Şekil 3.5'te gösterilmiştir.

Şekil 3.5

Ön Yargı Karşıtı Hizmet İçi Eğitimin Boyutları



2. Eğitim modeli, yöntem, teknik ve materyallerin seçimi: Hizmet içi eğitim modelinin geliştirilmesinde yetişkin öğrenmesi ve ön yargı karşıtı eğitimin ilkeleri temel alınarak öğretmen merkezli ve etkileşimli bir öğrenme süreci planlanmıştır. Öğretmenlerin aktif katılımını teşvik eden uygulamalı etkinlikler, grup çalışmaları, örnek olaylar, drama, beyin fırtınası gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Görsel materyaller, örnek kitaplar, videolar, afişler ve sınıf içi uygulama örnekleriyle öğrenme süreci somutlaştırılmıştır. Pilot uygulama kapsamında elde edilen verilere dayalı olarak özel gereksinim türüne özgü etkinlik örnekleri, drama uygulamaları, örnek olay analizleri ve görsel materyal kullanımı da artırılmış; böylece

eğitim sunumu daha etkileşimli ve uygulamalı bir yapıya kavuşturulmuştur. Öğretmenlerin ifade ettikleri ihtiyaçlar temel alınarak yapılan bu değişiklikler, hizmet içi eğitim programının daha işlevsel ve bağlam odaklı hâle gelmesini sağlamıştır.

3. Uygulama Süresinin Belirlenmesi: Hizmet içi eğitim programı, toplam beş günde uygulanmış olup, 10 oturum toplam 25 saat olacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu planlama ile öğretmenlerin eğitime düzenli ve gönüllü katılımlarını desteklemek ve programın uygulanabilirliğini artırmak hedeflenmiştir. Ayrıca programın süresi belirlenirken, Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'nde yer alan *“Madde 10-(2) Beş gün olarak planlanan ve yüz yüze eğitim yoluyla düzenlenen merkezî hizmet içi eğitim faaliyetlerinin süresi 25 ders saatinden az, 40 ders saatinden fazla olamaz.”* maddesi de dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, program hem bu yönetmelikle uyumlu olacak hem de öğretmenlerin aktif katılımını sürdürebilecekleri şekilde dengeli bir zaman aralığında tasarlanmıştır.

4. Hizmet içi eğitim programının oluşturulması: Yukarıda ifade edilen içerik, yöntem-teknik seçimi ve süre planlaması doğrultusunda, hizmet içi eğitim programı bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Her oturum; içerik, amaç, konu başlıkları, kazanımlar, kullanılacak yöntem ve teknikler, materyaller, süre ve uygulanacak etkinlikleri içerecek şekilde oluşturulmuştur. Yetişkin öğrenmesi ilkeleri ve etkili mesleki gelişim ilkeleri de uygulama planına rehberlik etmiş olup ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programı uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir. (EK-10)

5. Uzman görüşlerinin alınması: Hizmet içi eğitim programı iki çocuk gelişimi, üç okul öncesi eğitimi, bir özel eğitim alanı uzmanına gönderilerek uzman görüşleri alınmıştır. Uzman değerlendirme formu Jotform aracılığıyla hazırlanmış, formu doldurmak için gereken bilgiler e-posta yoluyla uzmanlara ulaştırılmıştır. Görüş bildiren uzmanlara teşekkür amacıyla birer akademik kitap hediye olarak gönderilmiştir. Bu doğrultuda, formun sonuna iletişim bilgilerini girebilecekleri bir adres kutucuğu eklenmiş ve uzmanlardan adreslerini paylaşmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı dil hataları düzeltilmiş, “ön yargı karşıtı eğitimin önemi” başlığı öne çekilmiş, kazanımlar yeniden düzenlenmiş ve yapılan son değerlendirmeler ışığında program pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

6. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi ve yeniden düzenleme: Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programının araştırma kapsamında uygulanmasından önce gerek içerik gerekse uygulama sürecini yeniden düzenlemek için iki pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk pilot uygulama içeriğin belirlenmesinde ihtiyaç analizini destekler nitelikte olup, 11.09.2023–15.09.2023 tarihleri arasında gönüllü öğretmenlerle yürütülmüştür. Bu uygulama, programın

uygulanabilirliğini değerlendirmek, eğitmenin süreci deneyimlemesini sağlamak, öğretmenlerin içeriğe katılım düzeyini gözlemlmek ve süreçte ortaya çıkan geri bildirimler doğrultusunda eklenebilecek içeriklere ilişkin genel bir bakış açısı elde etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonrasında, eğitim içeriğinde yer alan özel gereksinim türlerine ilişkin bölümler zenginleştirilmiş, iletişim teknikleri ve ailelerle etkileşim konuları güçlendirilmiş; ayrıca, çocukların etkinliklere katılımını destekleyici stratejiler, paydaşlarla iş birliği örnekleri ve uygulamaya yönelik drama, örnek olay ve görsel materyal kullanımı artırılarak programın içeriği daha kapsamlı ve uygulamalı hâle getirilmiştir. İkinci pilot uygulama ise eğitim konusunda son düzenlemeleri yapmak için 20.05.2024–24.05.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrasında, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili sorularına daha kapsamlı yanıt verilebilmesi amacıyla, beş gün süren eğitim boyunca her gün farklı bir özel eğitim uzmanının programa davet edilmesi ve eğitimin sonunda öğretmenlerin bu uzmanlara sorular yöneltebileceği bir bölüm eklenmesine karar verilmiştir. Ayrıca, eğitim içeriğinde yer alan sunumlar gözden geçirilmiş ve bazı etkinliklerin sıralaması ile yerleşiminde düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin ardından “Ön yargılarımızın farkında mıyız?” hizmet içi eğitim programının geliştirme adımları tamamlanmıştır.

3.3.4 “Ön Yargılarımızın Farkında Mıyız?” hizmet içi eğitim programının içeriği

“Ön Yargılarımızın Farkında mıyız?” adlı hizmet içi eğitim programı, ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımı temel alınarak yapılandırılmıştır. Programın boyutları, alt boyutları ve ilgili içerik bu yaklaşımda sıklıkla vurgulanan ilkeler ve hedefler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Her bir boyut, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını geliştirmeyi, ön yargılarını fark etmelerini, sınıf içi uygulamalarında daha kapsayıcı bir bakış açısı benimsemelerini ve özel gereksinimi olan çocukları daha görünür kılarak öğretmenlerin farkındalığını artırmayı amaçlamaktadır.

Bir hafta süren hizmet içi eğitim programı 10 oturumda gerçekleştirilmiş olup ilgili içerik Tablo3.7’de görölmektedir.

Tablo 3.7

“Ön Yargılarımızın Farkında mıyız?” Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriği

Oturum	Boyut ve alt boyut	İçerik
1. Gün	Öz farkındalık gelişimi:	Kullanılan yöntemler: Anlatım, soru- cevap, oyun, küçük grup çalışması (kavram haritası)
1. Oturum	Öz farkındalık	Temel konu alanları: Tanışma, hizmet içi eğitim programının tanıtımı, ön yargı karşıtı eğitimin amaçları, ilkeleri, özellikleri, paydaşları, önemi Hedefler: Hizmet içi eğitim programının işleyiş sürecini sıralar, ön yargı karşıtı eğitimi ile ilgili bilgileri açıklar
1. Gün	Öz farkındalık gelişimi:	Kullanılan yöntemler: Oyun, beyin fırtınası, düşünce duvarı (padlet), anlatım, drama,soru-cevap, diyagram
2. Oturum	- Öz farkındalık - Eleştirel düşünme becerisi kazanma	Temel konu alanları: Benzerlikler ve farklılıklar, ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcılık kavramları, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargılar, kalıp yargılar ve çözüm önerileri Hedefler: Ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcılık kavramlarını ve nedenlerini açıklar, kendi ön yargı ve kalıp yargılarının açıklar
2. Gün	Öz farkındalık gelişimi/ ön yargı ve ayrımcılıkla mücadele:	Kullanılan yöntemler: Oyun, anlatım, soru-cevap, küçük grup tartışması, beyin fırtınası
1. Oturum	- Çocukların özgüvenli kişilik geliştirmesi - Çocukların yeteneklerini fark etmesi	Temel konu alanları: Özel gereksinimi olan çocukların sınıflandırılması, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargılar Hedefler: Özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargılara neden olan etmenleri sıralar, ön yargıların oluşmasını önlemenin önemini açıklar
2. Gün	Eğitsel çevre/ iletişim ve iş birliği	Kullanılan yöntemler: Oyun, anlatım, soru cevap, drama
2. Oturum	- Kapsayıcılık - Diğer paydaşlarla iş birliği	Temel konu alanları: Benzerlik ve farklılıklar, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik olumsuz tutumları önleme Hedefler: Sınıf içinde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargıları açıklar, ön yargı içeren davranışlar karşısında uygun aşamaları uygular
3. Gün	Eğitsel çevre/ iletişim ve iş birliği	Kullanılan yöntemler: Küçük grup tartışması, anlatım, çalışma sayfası
1. Oturum	- Görsel temsiller - Çocukların doğru dili öğrenmesini sağlamak	Temel konu alanları: Özel gereksinimi olan bireylere yönelik ön yargıların sınıflandırılması, medyada özel gereksinimi olan bireylerin temsili Hedefler: Özel gereksinimi olan bireylere yönelik ön yargıların neler olduğunu açıklar, medyada özel gereksinimi olan bireylerin temsili toplumsal etkilerini eleştirir, medya metinlerindeki ön yargı içeren söylemleri belirler
3. Gün	Eğitsel çevre/ ön yargı ve ayrımcılıkla mücadele	Kullanılan yöntemler: Video, küçük grup tartışması, oyun, tuğla duvarı
2. Oturum	- Kapsayıcılık - Çocukların empatik, derin ve şefkatli insan	Temel konu alanları: Özel gereksinimi olan bireylere yönelik fiziksel düzenlemelerin yapılması, çeşitliliklerin yansıtılması

	ilişkileri desteklemek	kurmasını	Hedefler: Özel gereksinimi olan çocuklar için gerekli düzenlemeleri yapar, olumlu sınıf özelliklerini sıralar, çeşitliliği yansıtmak için kullanılacak materyalleri örneklendirir
4. Gün	Eğitsel çevre		Kullanılan yöntemler: Sanat, büyük grup tartışması, anlatım, hikaye oluşturma
1. Oturum	- Görsel temsiller - Kapsayıcılık		Temel konu alanları: Özel gereksinimi olan bireylerin tasviri, ortak özellikler ve görünürlükleri
			Hedefler: Hikâye kitaplarında özel gereksinimi olan karakterlere yer verilmesinin önemini açıklar, hikâye kitaplarında özel gereksinimi olan karakterlere yer vermenin önemini açıklar
4. Gün	Eğitsel çevre		Kullanılan yöntemler: Sanat, büyük grup tartışması, anlatım, soru-cevap, küçük grup etkinliği
2. Oturum	Özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalık geliştirmeye yönelik etkinlikler		Temel konu alanları: Özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalık oluşturmada etkinlik örnekleri
			Hedefler: Sınıf içinde özel gereksinimi olan bireylerin görünürlüğünü arttırmaya yönelik etkinlik planlar ve uygulamalar
5. Gün	Ön yargı ve ayrımcılıkla mücadele/ iletişim ve iş birliği		Kullanılan yöntemler: Oyun, küçük grup tartışması, düşünce duvarı, beyin fırtınası, drama
1. Oturum	- Çocukların yeteneklerini fark etmesi - Aileleri bilgilendirme ve iş birliği kurma		Temel konu alanları: Ön yargıların oluşmasıyla ilişkili olan unsurlar, ön yargının önlenmesinde kişilerle ve kurumlarla iş birliği
			Hedefler: Özel gereksinimi olan bireylere yönelik ön yargıların oluşmasında etkili olan kişi ve kurumları açıklar, bu kişi ve kurumlarla iş birliğini önemini açıklar
5. Gün	İletişim ve iş birliği		Kullanılan yöntemler: Örnek olay, beyin fırtınası, küçük grup tartışması, inceleme ve analiz
2. Oturum	Aileleri bilgilendirme ve iş birliği kurma		Temel konu alanları: Tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan bireylere karşı ön yargıların oluşmasında ailelerle iş birliği yapmanın önemi
			Hedefler: Aile ile iş birliğinin yapmanın önemini açıklar, aile ile iş birliği stratejilerini örneklendirir

Eğitimin ilk günü, öğretmenlerin programın genel yapısını tanımaları ve ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımını kapsamlı biçimde öğrenmeleri amacıyla yapılandırılmıştır. Gün, katılımcıların birbirini tanımasını ve grup içi iletişimi güçlendirmeyi hedefleyen “İsim ve Hareket” oyunu ile başlamış, ardından “Rulo” isimli ısınma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ön yargı karşıtı eğitimin ortaya çıkış süreci, temel ilkeleri, amaçları ve okul öncesi dönem ile ilişkisi sunum eşliğinde aktarılmıştır. Günün ikinci oturumunda “Başkanı Seç!” isimli drama etkinliğiyle etiketleme, ön yargı ve kalıp yargılar somut olarak deneyimlenmiş; “Padlet” üzerinde düşünce duvarı çalışması yapılarak katılımcıların ön yargı kavramına dair çağrışımları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca “Gerçekler/Görüşler” etkinliği ve neden-neden diyagramı uygulamaları ile kavramsal ayrımlar pekiştirilmiştir. Böylece öğretmenlerin ön yargı kavramını

yalnızca teorik olarak değil kendi deneyimleriyle de ilişkilendirerek içselleştirmeleri amaçlanmıştır.

Eğitimin ikinci günü, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargıların nedenleri, bu ön yargıların sınıf içi etkileşimlerdeki yansımaları ve önlenmesi konularına odaklanmıştır. Gün, “Patatesimi Nasıl Bulurum?” isimli etkinlikle başlamış; katılımcılar, benzer görünen patatesler üzerinden bireysel farklılık ve benzerlik kavramlarını tartışarak farklılıkların görünür kılınmasının önemine dikkat çekmiştir. Ardından özel gereksinimi olan çocukların sınıflandırılması ve engellilik modellerine ilişkin sunum yapılmıştır. “Engelleri Aşma Balonu” etkinliğiyle öğretmenlerin, özel gereksinimi olan çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları engelleri ve bu engellerin aşılmasına yönelik çözüm önerilerini tartışmaları sağlanmıştır. Günün ikinci oturumunda ise “Birimiz Hepimiz” oyunu ile katılımcılar sınıf içi ön yargılı tutumları analiz etmiş, örnek olaylar üzerinden tartışma yürütmüş ve “İstasyon Etkinliği” ile ön yargılı davranışlar karşısında uygulanabilecek stratejileri canlandırmıştır. Böylece öğretmenlerin sınıf içinde ön yargıları fark etme ve müdahale etme becerilerini desteklemek amaçlanmıştır.

Üçüncü gün, özel gereksinimi olan bireylere yönelik ön yargıların toplumsal, kurumsal ve bireysel düzeyde nasıl ortaya çıktığını anlamaya odaklanmıştır. İlk oturumda öğretmenler, ikişerli grup tartışmaları ve kategori çalışma sayfası doldurma çalışmalarıyla farklı ön yargı kategorilerini öğrenmiş ve deneyimlerini paylaşmıştır. Ardından medya metinlerinde özel gereksinimi olan bireylerin nasıl temsil edildiğini analiz etmek amacıyla gerçek haber başlıkları ve görseller incelenmiş, medya dilindeki ön yargılı söylemler tartışılmıştır. İkinci oturumda “Ben de Varım!” ve “Her Şey Herkes İçin” isimli videolar izlenerek fiziksel ve materyal düzenlemelerin önemi ele alınmıştır. Katılımcılar, kendi sınıflarını kapsayıcılık açısından değerlendirmiş, sınıf krokileri çizmiş ve Mind Meister uygulamasıyla erişilebilirlik konusunu görselleştirmiştir. “Tuğla Duvarı” etkinliği ile kapsayıcı materyal fikirleri somutlaştırılmıştır.

Dördüncü gün, hikâye kitaplarında özel gereksinimi olan bireylerin temsiline ve sınıf içinde farkındalık oluşturacak etkinliklerin geliştirilmesine ayrılmıştır. Günün ilk oturumunda, katılımcılar “Hikâyemin Kahramanı” isimli etkinlikte hikâye karakterlerini tasvir eden posterler hazırlamış; bu posterler üzerinden ortak özellikler ve görünürlük tartışılmıştır. Ardından özel gereksinimi olan karakterlerin nitelikli temsiline ilişkin sunum yapılmış ve katılımcılar farklı hikâye kitaplarını (EK-11) incelemiştir. İkinci oturumda “Malzeme Torbaları” etkinliğiyle katılımcılar, sınıf içi farkındalığı artıracak etkinlikler tasarlamış ve özel gereksinim türlerine özgü uygulama örnekleri geliştirmiştir. Sunum ve grup çalışmaları sayesinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını zenginleştirmeleri hedeflenmiştir.

Eğitimin beşinci günü, çocukların özel gereksinimi olan bireylere karşı ön yargı geliştirmesinde çevresel etmenlerin rolünü ve aile ile iş birliği süreçlerini kapsamaktadır. İlk oturumda, katılımcılar “Bandana Oyunu” ile farklılıkları somut olarak deneyimlemiş; ardından bireysel, ailesel, toplumsal ve kurumsal etmenlerin ön yargı oluşumundaki etkileri tartışılmıştır. “Etkileşim Topları” çalışmasıyla katılımcılar, çocukların çevresinde ön yargı gelişiminde etkili olan kişi ve kurumları ilişki düzeyine göre sınıflandırmıştır. İkinci oturumda örnek olaylar analiz edilmiş, ailelerle iş birliği süreçlerine dair stratejiler geliştirilmiş ve katılımcılar, Google uygulaması üzerinden zihin haritası oluşturmuştur. Katılımcılarla küçük gruplarda aile ile iş birliğine dair ürünler hazırlanmış ve hazırlanan ürünler analiz edilmiştir.

Eğitim sürecinin daha işlevsel ve öğretmen ihtiyaçlarına duyarlı ilerlemesi adına bazı düzenlemelere de yer verilmiştir. Bu kapsamda pilot uygulamanın ardından yapılan önemli değişikliklerden biri, hizmet içi eğitim programına özel eğitim uzmanlarının dâhil edilmesi olmuştur. Eğitimin her günü, belirli bir gereksinim türüne odaklanılarak öğretmenlerden bu alana ilişkin sorular hazırlamaları istenmiş ve gün sonunda ilgili alandaki özel eğitim uzmanıyla soru-cevap oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu soru-cevap oturumları otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu ile zihinsel yetersizlik konularını kapsamıştır. Son gün ise özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle etkili iletişim ve iş birliği konusuna ayrılmış, bu oturumda öğretmenler ailelerle iletişim süreçlerine ilişkin sorularını özel eğitim uzmanına yöneltmişlerdir. Eğitime dâhil edilen özel eğitim uzmanları farklı mesleki arka planlara ve deneyimlere sahip kişilerden oluşmuştur. İlk gün eğitime katılan uzman, özel eğitim alanında uzun yıllardır çalışan ve hâlen Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde (RAM) görev yapmakta olan deneyimli bir uzmandır. İkinci günün uzmanı ise özel eğitim alanında doktora derecesine sahip olup, bir üniversitede akademisyen olarak görev yapmaktadır. Üçüncü gün katılan uzman, Zihinsel Yetersiz Çocukları Yetiştirme ve Koruma Vakfı (ZİÇEV) bünyesinde çalışan, farklı gereksinim türlerinden pek çok çocukla uygulamalı deneyime sahip bir özel eğitim uzmanıdır. Dördüncü gün eğitime katkı sağlayan uzman, özel eğitim alanında hem saha deneyimine sahip hem de doktora çalışmalarını sürdüren bir uzmandır. Son gün programa dâhil olan uzman ise, uzun yıllardır özel eğitim alanında akademik ve uygulamalı pek çok değerli çalışmaya imza atmış olan ve hâlen profesör unvanıyla görevini sürdüren, bu tezin eş danışmanıdır.

Özel eğitim uzmanlarının programa dahil edilmesinin temel gerekçesi, öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin doğrudan, uygulamaya dönük sorularına yanıt arama ihtiyacı olmuştur. Böylece araştırma kapsamında da hem öğretmenler sorularına

yanıt bulması hem de sordukları sorulardan örtük ön yargıların anlaşılması hedeflenmiştir. Bu uygulama ile öğretmenlerin yetişkinler olarak probleme dayalı öğrenme ihtiyacına cevap verilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin öğrendiklerini pekiştirmeleri ve hatırlatıcı olması amacıyla her günün sonunda, o gün işlenen konulara ilişkin el broşürleri (EK-12) ve bilgilendirici dokümanlar dağıtılmıştır. Eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan malzeme ve materyaller araştırmacı tarafından sağlanmıştır.

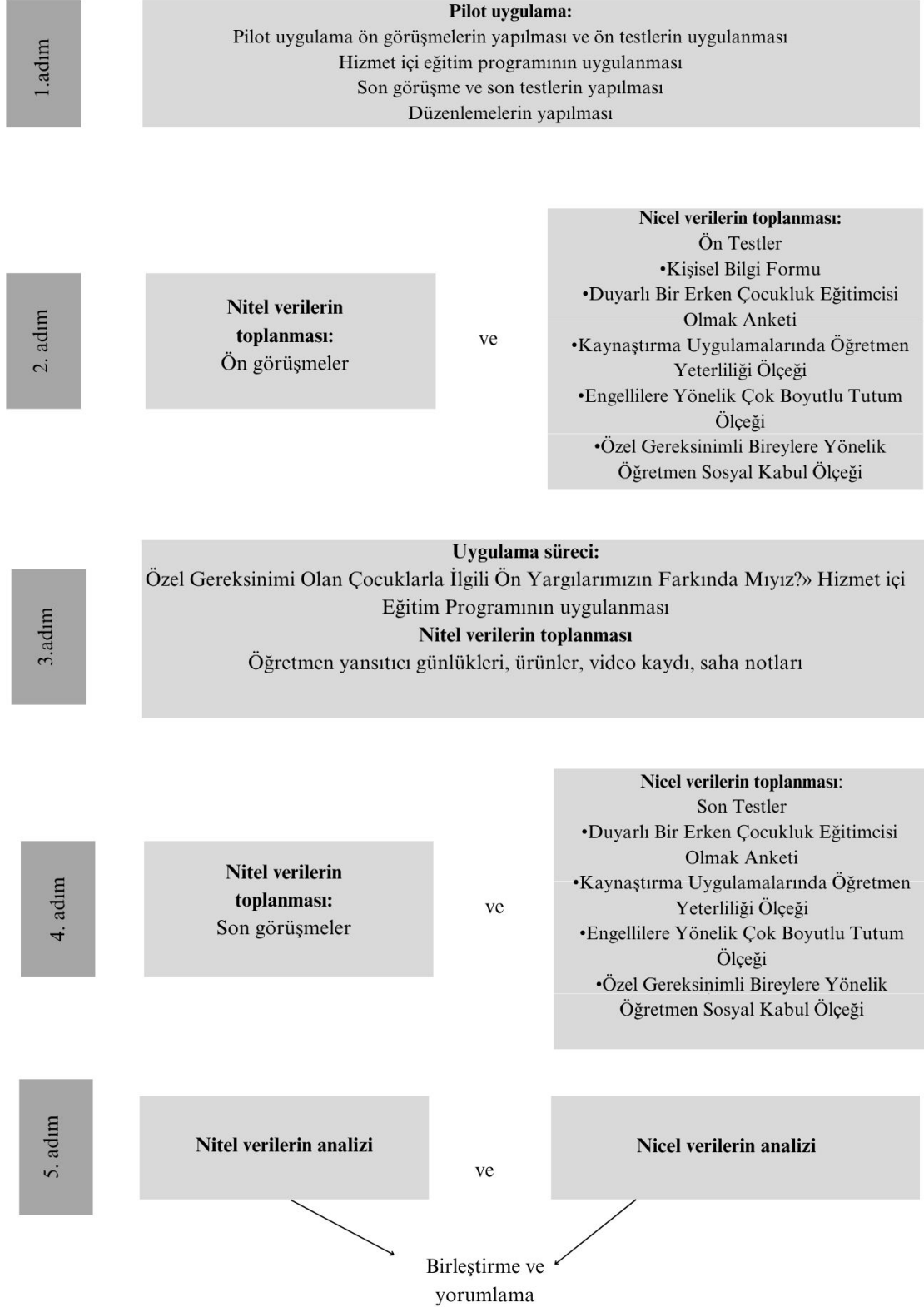
3.4 Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci pilot uygulama, nitel veri toplama süreci, nicel veri toplama süreci ve uygulama süreci başlıkları altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Veri toplama sürecine ilişkin grafiksel gösterim Şekil 3.6'da gösterilmiştir.



Şekil 3.6

Veri Toplama Süreci



Veri toplama sürecinde ilk olarak, çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarının ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Ardından, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (EK-13) ve Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmayı gerçekleştirebilmek için gerekli resmi izinler temin edilmiştir. Bu onayların alınmasının ardından veri toplama ve uygulama sürecine geçilmiştir. Katılımcı öğretmenler, araştırma kapsamında yürütülen hizmet içi eğitime gönüllü olarak katılmış; eğitimi başarıyla tamamlayan öğretmenlere Millî Eğitim Bakanlığı onaylı katılım belgeleri verilmiştir. Bu belgeler, öğretmenlerin mesleki gelişim dosyalarında yer almakta ve yönetici atamalarında dikkate alınan hizmet puanlarına katkı sağlamaktadır.

3.4.1 Pilot uygulama

Hizmet içi eğitim programının pilot uygulaması, 20.05.2024–24.05.2024 tarihleri arasında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan bir anaokulunda, okul temelli hizmet içi eğitim formatında gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde, Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla okul temelli hizmet içi eğitime gönüllü olarak katılmak isteyen bir okulun müdürüyle iletişime geçilmiş ve sürecin ayrıntıları okul müdürüyle paylaşılmıştır. Daha sonra öğretmenlere yönelik bilgilendirme yapılmış; eğitime katılmayı gönüllü olarak kabul eden sekiz öğretmenle pilot uygulama yürütülmüştür. Bu süreçte etkinliklerin uygulanabilirliği, içeriklerin hedeflerle uyumu ve süre açısından yeterliliği değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında bazı sunum içerikleri düzenlenmiş ve bazı etkinliklerin sırası değiştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocuklara yönelik sorularının olduğu fark edilmiştir. Araştırmacı özel eğitim uzmanı olmadığından ana uygulamaya beş gün boyunca beş farklı özel eğitim uzmanının davet edilmesine karar verilmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda eğitim programına son hali verilmiştir.

3.4.2 Nitel veri toplama süreci

Nitel veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler, eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri, eğitim sürecinin video kayıtları, öğretmen yansıtıcı günlükleri ve saha notlarından yararlanılmıştır.

Nitel veri toplama sürecinde ilk olarak öğretmenlerle *ön görüşmeler* gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeleri planlamak amacıyla, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden hizmet içi eğitime kayıt yaptıran öğretmenlerin iletişim bilgilerini içeren bir liste temin edilmiştir. Araştırmacı, kendini tanıttığı ve eğitimle ilgili kısa bilgi verdiği bir mesajla öğretmenlerle iletişime geçmiştir. Eğitime katılan 24 öğretmenden 18'i görüşmeyi kabul etmiştir. Görüşmelerden önce öğretmenlerin uygun gün ve saatleri belirlenerek planlama yapılmış, görüşmeler çevrim içi

ortamda (Zoom) gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler, katılımcıların bilgisi ve onayı doğrultusunda kaydedilmiştir. Görüşme başında öğretmenlere, katılımın tamamen gönüllü olduğu, istemedikleri soruları yanıtlamayabilecekleri ve diledikleri anda görüşmeden ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Kısa bir tanışma sürecinin ardından görüşmelere geçilmiş, sorular davet edici, samimi ve sohbet havasında yöneltilmiş; yönlendirme yapmaktan kaçınılmıştır. Öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saatlere göre planlama yapılmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 11.11.2024- 17.11.2024 tarihleri arasında yapılan *ilk görüşmeler* 26-67 dakika arasında sürmüştür. Eğitimden iki hafta sonra öğretmenlerle son görüşmeleri gerçekleştirmek üzere yeniden iletişime geçilmiştir. *Son görüşmeler* 09.12.2024- 15.12.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olup, her biri 20 ile 36 dakika arasında sürmüştür. Bu görüşmelerde, hizmet içi eğitim sürecinde edindikleri bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin farkındalık düzeylerindeki değişimler ile sınıf içi uygulamalarına yansımalarına yönelik sorular sorulmuştur.

Hizmet içi eğitim programı süresince öğretmenlerin katılımını ve öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla çeşitli bireysel ve grup çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan *ürünler*, öğretmenlerin eğitimin içeriğine ne derece dâhil olduklarını ve kazandıkları farkındalıkları nasıl somutlaştırdıklarını gösteren veri kaynakları olarak değerlendirilmiştir. *Eğitim sürecinde üretilen ürünler* arasında; özel gereksinimi olan bireylerin sınıf içinde görünürlüğünü artırmaya yönelik etkinlik tasarımları, özel gereksinimi olan karakterlere yer verilen hikâyeler, sınıf ortamlarının erişilebilirliğini değerlendiren kroki çizimleri, materyal öneri listeleri ve aile iş birliği stratejilerine dayalı uygulama örnekleri yer almıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim süreci, katılımcıların onayı doğrultusunda video ile kayıt altına alınmıştır. Eğitim sürecini belgeleyen bu *video kayıtları*; sürecin bütüncül biçimde belgelenmesi, oturumların işleyişinin değerlendirilmesi ve gerektiğinde geriye dönük gözlem yapılabilmesi açısından önemli bir veri kaynağı oluşturmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından diğeri de *öğretmen yansıtıcı günlükleridir*. Bu günlükler, hizmet içi eğitim sürecine katılan öğretmenlerin her günün sonunda, o gün işlenen içeriklere yönelik duygu, düşünce ve deneyimlerini yazılı olarak ifade etmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Günlükler, yalnızca bilgi edinme süreçlerini değil; aynı zamanda öğretmenlerin farkındalık kazanma, kendini değerlendirme ve sınıf içi uygulamaları yeniden düşünme süreçlerine dair içgörülerini yansıtmalarına imkân tanıyacak şekilde yapılandırılmıştır. Her oturumun ardından katılımcılara üç açık uçlu sorudan oluşan günlük formları dağıtılmıştır. Bu

sorular, eğitimin içeriğiyle ilişkili olup öğretmenlerin düşüncelerini serbestçe ifade edebilecekleri esnek bir yapı sunmuştur. Katılımcılardan günlüklerine araştırmanın başında belirledikleri rumuzları yazmaları istenmiş ve her gün sonunda verilen günlükleri bir sonraki gün fiziksel olarak teslim etmeleri beklenmiştir. Son gün ise yansıtıcı günlükler aynı gün içerisinde doldurularak araştırmacıya teslim edilmiştir.

Araştırma sürecinde, hizmet içi eğitim programı boyunca her oturumun sonunda araştırmacı tarafından *saha notları* tutulmuştur. Bu notlar aracılığıyla, uygulama sürecine ilişkin genel izlenimlerin yanı sıra veri toplama aşamasına dair önemli detaylar sistematik biçimde kaydedilmiştir. Eğitim oturumlarının akışı, katılımcıların etkinliklere olan yaklaşımları, grup içi etkileşimler, dikkat çeken davranış örüntüleri ve gözleme dayalı durumlar bu notlar aracılığıyla belgelendirilmiş; böylece sürece ilişkin derinlemesine nitel veri elde edilmiştir.

3.4.3 Nicel veri toplama süreci

Nicel veri toplama sürecinde kullanılacak ölçme araçları için kullanım izinleri araçları geliştiren kişilerden alınmıştır. Ölçekler için bir uygulama sırası belirlenmiştir. Bu uygulama sırasının belirlenmesinde, ölçek maddelerinin öğretmenlerde herhangi bir çağrışım oluşturarak sonraki ölçme araçlarına verdikleri yanıtları yönlendirmemesi ve yanıtların olabildiğince objektif olmasını sağlamak amaçlanmıştır. Buna göre ölçme araçları şu sırada öğretmenlere uygulanmıştır:

1. Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olmak Anketi
2. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği
3. Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği
4. Özel gereksinimi olan bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği

Ön testlerin uygulanması sürecinde, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilen iletişim bilgileri aracılığıyla hizmet içi eğitime kayıt yaptıran öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Ölçekler, her gün çevrim içi ortamda öğretmenlere sırayla gönderilmiştir. Katılımcıların tüm veri toplama araçlarında aynı rumuzu kullanmaları istenmiş; böylece gizlilik korunurken verilerin eşleşmesi de sağlanmıştır. Ön test uygulamaları 18.11.2024 – 21.11.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Hizmet içi eğitime kayıt yaptıran 34 öğretmenden 22'si bu sürece katılarak ön testleri tamamlamıştır.

Hizmet içi eğitimin tamamlanmasının ardından iki hafta sonra, nicel veri toplama sürecinin devamı olarak aynı ölçme araçları, ön testteki sıralamayla öğretmenlere tekrar iletilmiş ve son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, 09.12.2024–12.12.2024 tarihleri arasında

yürütülmüş; ön testleri tamamlayan 22 öğretmenden 19'u son testleri de eksiksiz olarak doldurmuştur. Öğretmenlerin formları zamanında doldurabilmeleri için hatırlatmalar yapılmış; ancak tüm katılımcılardan veri elde edilememiştir. Son test uygulamasından 12 hafta sonra öğretmenlere ölçekler aynı sırayla tekrar uygulanarak izleme ölçümleri alınmıştır.

3.4.4 Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin uygulama süreci

Hizmet içi eğitimin uygulanabilmesi için gerekli resmi izinler alındıktan sonra, eğitim sürecinin tanıtımı ve öğretmenlere duyurulması amacıyla Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Öğretmen Akademisi ile iş birliği kurulmuştur. Eğitimin tanıtımı için afiş hazırlanmış, kayıt süreci planlanarak eğitim tarihinden yaklaşık iki ay önce başvurular alınmaya başlanmıştır. Eğitimin içeriğinin öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, araştırmacı üç bağımsız anaokulunun müdürüyle görüşmeler gerçekleştirmiş; müdürlerin onayıyla öğretmenlere eğitimle ilgili kısa bilgilendirmeler yapılmıştır.

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim, 18.11.2024–22.11.2024 tarihleri arasında, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yürütülmüştür. Eğitim beş gün boyunca, her gün toplam beş saat olacak şekilde planlanmış ve her gün iki oturumdan oluşacak şekilde uygulanmıştır. Oturumlar arasında öğretmenlerin dinlenme ve ihtiyaçlarını karşılayabilmelerine olanak tanıyan aralar verilmiştir. Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yönlendirmesi doğrultusunda, sabahçı ve öğlenci öğretmenlerin katılımını sağlamak amacıyla eğitim programı saat 18.00'de başlatılmıştır. Eğitim süresince, gönüllü bir okul öncesi eğitimi lisans öğrencisi araştırmacıya destek olmuş; materyallerin dağıtımı ile fotoğraf ve video çekimi gibi süreçlerde görev almıştır.

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim, üniversitenin eğitim fakültesine ait çok amaçlı sınıf ortamında yürütülmüştür. Sınıf düzeni, etkileşimi artırmak amacıyla yuvarlak masa formunda, küçük grup oturumları için uygun şekilde düzenlenmiş; her grupta birlikte oturan öğretmenler ortak etkinlikler yürütmüştür. Sunumlar akıllı tahta aracılığıyla gerçekleştirilmiş, sınıfın teknolojik donanımı görsel materyal kullanımını desteklemiştir. Katılımcılar, genel olarak tüm oturumlara düzenli katılım sağlamış; yalnızca son gün birkaç eksik gözlemlenmiştir. Her gün farklı bir uzman, ilgili özel gereksinim alanına yönelik katkı sunmuştur: İlk gün otizm spektrum bozukluğu, ikinci gün zihinsel gereksinim, üçüncü gün dil ve konuşma bozukluğu, dördüncü gün dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, beşinci gün ise özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle iletişim konularında uzmanlar yer almıştır. İlk dört gün boyunca uzmanlar fiziksel olarak eğitime katılım sağlamış; beşinci gün için planlanan özel eğitim uzmanı ise çevrim içi bağlantı yoluyla oturuma dâhil olmuştur. Eğitim ortamına yönelik görseller Görsel 3.1 ve Görsel 3.2'de yer almaktadır.

Görsel 3.1

Eğitim Ortamı



Görsel 3.2

Eğitim Ortamı 2



3.5 Veri Analizi

Bu çalışmada durum çalışması- karma yöntem kullanılmıştır. Bu nedenle hem nitel hem nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, her bir veri türüne uygun analiz teknikleriyle değerlendirilmiş; analiz süreci “nitel verilerin analizi” ve “nicel verilerin analizi” olmak üzere iki ayrı başlık altında açıklanmıştır.

3.5.1 Nitel verilerin analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, araştırmacının bilgisayarında gruplandırılarak düzenlenmiştir. Ayrıca, hizmet içi eğitim sürecinde alınan video kayıtları da oturum günlerine göre ayrı klasörlerde sınıflandırılmıştır. Ses dosyalarının yazıya dökümü, sesten yazıya dönüştürme uygulamaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden el yazısı şeklinde toplanan günlükler dijital ortama aktarılmış, öğretmen ürünleri ise taranarak bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Tüm bu verilerin analiz sürecinde etkin şekilde kullanılabilmesi için, kullanım kolaylığı sağlaması ve araştırmacının daha önce aşına olması nedeniyle MAXQDA 2020 Analytics Pro programı tercih edilmiştir. Elde edilen yazılı dökümler, öğretmen günlükleri ve öğretmen ürünleri bu programa yüklenerek analize hazır hâle getirilmiştir.

Nitel veri analizi, araştırma verilerinin sistematik biçimde çözümlenerek anlamlı temalar, kategoriler ve örüntüler etrafında yapılandırılmasını içerir (Creswell, 2021). Toplanan verilerin anlamını ortaya çıkarmak, bu verileri araştırma sorularına yanıt verecek şekilde düzenlemek ve yorumlamak, nitel analiz sürecinin temel amaçları arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde alan yazında yaygın biçimde kullanılan iki temel analiz türü bir arada kullanılmıştır: betimsel analiz ve içerik analizi (Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2014).

Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenmesini ve açıklanmasını sağlamıştır. Bu yöntemde, veriler araştırma soruları ve veri toplama araçlarının tematik boyutlarına göre düzenlenmiş; bulgular açık, anlaşılır ve sistematik biçimde sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öte yandan, içerik analizi aracılığıyla verilerin daha derinlemesine incelenmesi sağlanmış; betimsel analizde öne çıkmayan örtük anlam örüntüleri, kavramsal yapılar ve temalar keşfedilmiştir (Patton, 2014). Bu iki analiz türünün birlikte kullanımı, araştırma verilerinin hem açıklayıcı hem de yorumlayıcı bir yaklaşımla değerlendirilmesini olanaklı kılmıştır.

Bu araştırmada betimsel ve içerik analizlerinin tercih edilme nedeni, öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinde ifade ettikleri deneyimlerin altında yatan duygu, düşünce ve tutumları daha

kapsamlı biçimde anlayabilmek ve bu verileri yapılandırılmış temalar altında anlamlandırabilmektir. Bu doğrultuda Creswell'in (2021)'in önerdiği adımlar doğrultusunda veriler düzenlenmiş, analiz için uygun hale getirilmiştir. Veri analizine başlamadan önce veriler genel hatlarıyla okunarak aşinalık kazanılmıştır. Araştırmanın nitel veri analizi sürecinde tümevarıma dayalı yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşım, katılımcıların görüşme sırasında dile getirdikleri düşüncelerin, yani doğrudan ifadelerinin esas alınarak anlamlandırılması temeline dayanır. Bu süreç üç temel aşamada ilerler: İlk olarak, görüşme dökümlerinden hareketle veriler sistematik biçimde kodlanır. Ardından benzer özellikler taşıyan kodlar bir araya getirilerek anlamlı kategoriler oluşturulur. Son aşamada ise bu kategoriler arasında kurulan ilişkiler doğrultusunda daha üst düzeyde kavramsallaştırmalar yapılarak temalara ulaşılır (Patton, 2014).

Bu doğrultuda, öncelikle öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşme verileri doğrultusunda bir kod listesi oluşturulmuştur. Ardından veriler bu kodlara göre analiz edilmiş, benzer kodlar bir araya getirilerek anlamlı kategoriler altında toplanmış ve nihayetinde bu kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Elde edilen veriler kod ve temalara göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular bölümünde yer verilen alıntılarda öğretmenlere ait veriler, kaynak türünü ve veri zamanlamasını belirtmek amacıyla kısaltmalarla gösterilmiştir. Bu kısaltmalarda “Ö” öğretmeni, ardından gelen sayı öğretmenin kod numarasını; “GÖR1” ifadesi eğitim öncesi yapılan ön görüşmeyi, “GÖR2” ise eğitim sonrası yapılan son görüşmeyi temsil etmektedir. Örneğin, “Ö1_GÖR1” ifadesi birinci öğretmenin eğitim öncesi görüşmesinden alınan veriyi ifade etmektedir. Benzer şekilde, diğer veri türlerinde de öğretmen, kaynak ve gün bilgisi birlikte verilmiştir. Örneğin, öğretmen günlükleri “Ö1_GÜNLÜK1” şeklinde, video kayıtları ise “VİDEO_GÜN1” şeklinde kodlanmıştır. Bu yapı sayesinde, her bir alıntının hangi öğretmene ve hangi veri kaynağına ait olduğu açık ve sistematik biçimde sunulmuştur.

Bulguların yorumlanması sürecinde, ön görüşme ve son görüşme verileri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Nitel veri analiz süreci, diğer nitel veri toplama teknikleriyle desteklenmiş; içerik analizinde bu verilerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo ve şekillerle görsel olarak desteklenmiş, araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.5.2 Nicel verilerin analizi

Nicel veri analiz sürecinde, hizmet içi eğitim programının öğretmenler üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla ön test, son test ve izleme testlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen nicel verilerin istatistiksel

analizleri SPSS 25 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak verilerin dağılım özellikleri incelenmiş; normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık değerleri ile ortalama, medyan ve mod gibi merkezi eğilim ölçütleri üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilirken, ön test, son test ve izleme testlerinde kullandıkları rumuzlar esas alınarak öğretmen bazında eşleştirmeler yapılmıştır. Başlangıçta 22 öğretmen ölçme araçlarına yanıt vermiştir; ancak son test ve izleme testlerinde bazı öğretmenlerden veri alınamamıştır. Bu nedenle, her üç ölçüm aşamasına (ön test, son test ve izleme testi) eksiksiz katılan 19 öğretmenin verileri analiz sürecine dahil edilmiştir. Bu durum, verilerin karşılaştırmalı analizinin tutarlılığı açısından dikkate alınmış ve yalnızca eksiksiz veri setleri istatistiksel analizlere dahil edilmiştir.

Elde edilen verilerin histogramlarının normal dağılım göstermemesi ve katılımcı grubun küçük olması nedeniyle, parametrik olmayan testlerden Friedman ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak ön test ve son test arasındaki fark analiz edilmiştir. Ayrıca, ölçme araçlarından elde edilen ortalama puanlar karşılaştırılarak betimsel istatistiklerle değişim düzeyi ortaya konmuştur. Analiz sonuçları, eğitim programının öğretmenlerin tutum, yeterlik, duyarlılık ve sosyal kabul düzeylerine etkisini değerlendirecek biçimde yorumlanmış; elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek ayrıntılı biçimde raporlanmıştır. Bu süreçte, her bir ölçme aracına ilişkin bulguların ayrı ayrı ele alınmasına özen gösterilmiş; farklı değişkenler arasındaki ilişkiler ve değişim düzeyleri araştırmanın amaçları doğrultusunda kapsamlı şekilde analiz edilmiştir.

3.6 Araştırmada Etik, Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma süresince tüm aşamalarda etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Araştırma başlamadan önce, ölçme araçlarının kullanım izinleri alınmıştır. Ardından, araştırmanın yürütülebilmesi için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmış, ardından Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlere araştırmanın amacı, süreci, verilerin nasıl kullanılacağı ve gizlilik ilkeleri hakkında detaylı bilgi verilmiş; gönüllü katılım esasına dayalı olarak görüşme ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan herhangi bir kişisel bilgi alınmamış, tüm veriler rumuzlarla kodlanarak kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Görüşme, yansıtıcı günlük ve video kayıtları gibi nitel verilerin toplanmasında, öğretmenlerin bilgilendirilmiş onamı alınmış ve kayıtların yalnızca araştırma amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir. Nicel veri toplama sürecinde de benzer şekilde, öğretmenlerden belirledikleri

rumuzlarla ölçme araçlarını doldurmaları istenmiş ve elde edilen veriler yalnızca araştırma amacına uygun şekilde analiz edilerek kullanılmıştır.

Nitel ve nicel araştırmalar farklı paradigmlar üzerine kurulu olduğundan, geçerlik ve güvenilirlik kavramları da her bir yönteme özgü yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada her iki yönteme ilişkin olarak alınan önlemler ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.6.1 Nitel boyutta geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, verilerin güvenilir biçimde toplanması, anlamlandırılması ve yorumlanması için kritik öneme sahiptir. Ancak nicel araştırmalardan farklı olarak, nitel çalışmalarda bu kavramlar inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik gibi daha esnek ve bağlama duyarlı ölçütlerle ele alınmaktadır (Creswell, 2017). Bu araştırma da nitel verilerin güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamak için süreç dikkatli bir şekilde yapılandırılmıştır.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı ve aktarılabilirliği sağlamak amacıyla farklı stratejilerden yararlanılmaktadır. Bu stratejiler arasında; katılımcılarla uzun süreli ve anlamlı etkileşim kurma, farklı veri kaynaklarını kullanarak çeşitlilik sağlama (veri ve araştırmacı çeşitlemesi), uzman görüşlerinden yararlanma, katılımcı doğrulaması yapma, ayrıntılı ve zengin betimlemelere yer verme ile araştırma sürecine dış gözlemci katkısı alma gibi yöntemler öne çıkmaktadır. Alan yazında, nitel bir araştırmada bu stratejilerden en az iki ya da üçünün kullanılması, çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliğini desteklemesi açısından önerilmektedir (Creswell, 2021).

Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla öncelikle, araştırmaya katılan öğretmenlere çalışmanın amacı ve süreci açık bir şekilde aktarılmış, böylece katılımcıların sürece gönüllü ve bilinçli katılımı teşvik edilmiştir. Görüşmeler, belirli bir zaman dilimine yayılarak öğretmenlerle uzun süreli ve anlamlı bir etkileşim kurulmuştur. Süreç boyunca elde edilen veriler, katılımcılarla paylaşılmış ve görüşlerin doğruluğu onaylatılmıştır. Gerek verilerin analizi sürecinde gerekse araştırma sürecinin açıklanmasında ayrıntılı betimlemelere yer verilmiş, araştırma raporunda farklı katılımcıların görüşlerinin temsil edilmesine özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda, nitel verilerin inandırıcılığını artırmak amacıyla hem uzun süreli etkileşim ve katılımcı doğrulaması hem de ayrıntılı betimleme stratejilerine başvurulmuştur.

Aktarılabilirlik

Aktarılabilirlik, bir araştırmadan elde edilen bulguların benzer bağlamlara ya da durumlara uyarlanabilirliğini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Aktarılabilirliğin sağlanmasında temel stratejiler; ayrıntılı betimlemelere yer verilmesi, doğrudan alıntılarla verilerin desteklenmesi ve bulguların okuyucuya açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmasıdır (Creswell, 2017). Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen verilerin benzer örneklere ve eğitim bağlamlarına uyarlanabilirliğini artırmak amacıyla hizmet içi eğitim programının geliştirilmesinden uygulanmasına kadar tüm süreçler, veri toplama süreçleri ve teknikleri ayrıntılı biçimde raporlanmıştır.

Araştırma süreci, katılımcılar, hizmet içi eğitimin içeriği, süresi ve uygulama biçimi detaylı olarak açıklanmıştır. Veri toplama süreci boyunca kullanılan yöntemler, araçlar ve süreç adımları şeffaf biçimde sunulmuş; görüşmeler çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Eğitim süreci de aynı şekilde video ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca öğretmen görüşmelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş, deneyimleri ve değerlendirmelerini içeren yansıtıcı günlükleri ve görüşmeler anlamlı temalar çerçevesinde betimlenmiştir. Böylece araştırma bulgularının benzer koşullara sahip farklı örneklere aktarılabilirliğini artırmak amaçlanmıştır.

Tutarlılık

Nitel araştırmalarda tutarlılık, araştırma sürecinin sistematik, izlenebilir ve mantıksal bir akış içinde yürütülmesiyle ilgilidir. Bu kavram, araştırmacının veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde kendi yaklaşımına ne ölçüde sadık kaldığını ve bu süreçlerin ne kadar açık şekilde raporlandığını ifade eder (Merriam ve Tisdell, 2013). Tutarlılık, aynı zamanda benzer koşullarda benzer sonuçlara ulaşılabilme ihtimalini de kapsar ve çalışmanın izlenebilirliğini artırır.

Bu araştırmada tutarlılığı sağlamak amacıyla, hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere görüşmeler planlı bir zaman aralığında yapılmış; önceden yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veriler sistemli biçimde toplanmıştır. Tüm görüşme süreci aynı araştırmacı tarafından yürütülmüş, veriler MAXQDA programı aracılığıyla analiz edilmiş ve analiz süreci açık biçimde adım adım açıklanmıştır. Kodlama işlemleri boyunca aynı kodlama sistemi korunmuş; kodlar, kategoriler ve temalar araştırma sorularıyla ilişkili olacak şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca, araştırma sürecinin izlenebilirliğini artırmak amacıyla, her eğitim oturumunun ardından araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuş; bu günlüklerde uygulama sürecine ilişkin gözlemler, dikkate değer etkileşimler ve analiz sürecine dair

yansımalar düzenli olarak kaydedilmiştir. Bu uygulama, araştırma sürecine ait kararların ve gelişmelerin şeffaf biçimde belgelenmesini sağlayarak çalışmanın tutarlılığına katkı sunmuştur.

Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda güvenirlilik, araştırma sürecinin izlenebilirliğini, verilerin tutarlılıkla analiz edilmesini ve elde edilen bulguların nesnelliğini sağlamaya yönelik stratejileri kapsar. Kodlamaların sistematik biçimde yapılması, kodlar arasında anlam bütünlüğü olması ve araştırmacı ön yargılarından olabildiğince arındırılmış bir analiz yürütülmesi bu bağlamda önemlidir. Ayrıca, kodlama sürecine ikinci bir araştırmacının dâhil edilmesi ve kodlayıcılar arası görüş birliğinin ölçülmesi, güvenirliliği destekleyen temel uygulamalardan biridir. Bu bağlamda görüş birliği, iki araştırmacının aynı veri birimini aynı kodla analiz etmesini; görüş ayrılığı ise aynı veri birimine farklı kodlar atanmasını ifade etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bu araştırmada güvenirliliği artırmak amacıyla, bir öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından ayrıntılı biçimde kodlanmış; ardından okul öncesi eğitim alanında doktora öğrenimine devam eden bağımsız bir araştırmacı, oluşturulan kodlama sistemi doğrultusunda aynı verileri analiz etmiştir. Bu araştırmacının kodlama yapabilmesi için, bir öğretmenle gerçekleştirilen görüşmenin transkripti ile araştırmanın amacı ve bağlamına ilişkin açıklayıcı bilgiler paylaşılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği görüş birliği formülü ile hesaplanmıştır:

$$\text{Veri analizinin güvenirliliği} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$$

Bu formüle göre, araştırmada yapılan karşılaştırmada kodlayıcılar arasında %92 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Alan yazında kabul gören %80 uyum düzeyinin (Miles ve Huberman, 1994) üzerinde olan bu sonuç, veri analiz sürecinin güvenirlilik düzeyinde yürütüldüğünü göstermektedir. Buna ek olarak, araştırmacı yalnızca veri toplayan değil, aynı zamanda araştırma süreciyle sürekli etkileşim hâlinde olan ve sürece dair kendi düşünce ve gözlemlerini açıkça ortaya koyan bir konumda yer almıştır. Bu amaçla, araştırmacı günlüğü tutulmuş ve araştırmacı, araştırma süreci boyunca gözlemlerini, dikkatini çeken durumları ve analizle ilgili düşüncelerini bu günlüğe kaydetmiştir. Günlük, araştırmacının süreci eleştirel bir bakışla değerlendirmesine ve veriye daha nesnel yaklaşmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca bu uygulama, araştırma sürecinin şeffaf ve izlenebilir biçimde yürütülmesine katkı sağlamıştır.

3.6.2 Nicel boyutta geçerlik ve güvenirlik

Nicel araştırmalarda geçerlik, yalnızca kullanılan ölçme araçlarının değil, aynı zamanda tüm araştırma sürecinin bilimsel niteliğiyle de ilişkilidir. Bu çerçevede geçerlik, sıklıkla iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki temel başlık altında ele alınır. İç geçerlik, araştırma bulgularının gerçekten araştırılan değişkenler arasındaki ilişkiyi yansıtır ve yansıtmadığını sorgular. Araştırma sürecinde meydana gelebilecek hata kaynaklarının en aza indirilmesi, örnekleme tutarlılık sağlanması ve veri toplama araçlarının doğru uygulanması iç geçerliği destekleyen temel unsurlardır. Öte yandan, dış geçerlik, ulaşılan sonuçların benzer özelliklere sahip farklı gruplara, ortamlara veya zaman dilimlerine genellenip genellenemeyeceğiyle ilgilidir. Araştırmanın bağlamı, katılımcı özellikleri ve veri toplama koşullarına ilişkin ayrıntılı açıklamaların yapılması, dış geçerliğin güçlendirilmesine katkı sağlar (Büyüköztürk vd., 2019).

Bu araştırmanın nicel boyutunda iç geçerliği sağlamak için şu uygulamalar yapılmıştır:

- Öğretmenlerden ön test-son test ve izleme verileri aynı sırayla ve çevrim içi ortamda toplanmıştır
- Tüm ölçme araçları öğretmenlere aynı gün içerisinde değil; farklı günlerde, belirli bir sıraya göre uygulanmıştır. Bu sıranın belirlenmesinde, önceki ölçeklerin sonraki ölçeklere etkisini en aza indirerek yanıtların daha bağımsız ve objektif olmasına özen gösterilmiştir.
- Ön test ve son testler arasında iki hafta, son test ve izleme testi arasında ise on dört hafta olacak şekilde bir uygulama takvimi planlanmış; olgunlaşma etkisini en aza indirmek amacıyla tüm öğretmenlere aynı zaman aralıklarında testler gönderilmiştir.
- Öğretmenlerden verilerin gizliliğini sağlamak amacıyla sürecin başında bir rumuz belirlemeleri istenmiş ve tüm testlerde aynı rumuzu kullanmaları sağlanmıştır.
- Verilerin analizi öncesinde normallik dağılımı incelenmiş; çarpıklık-basıklık değerleri, ortalama ve medyan karşılaştırmaları yapılmıştır.

Dış geçerliği sağlamak için ise şu uygulamalar yapılmıştır:

- Katılımcı grubunun eğitim durumu, mesleki kıdemi ve daha önce özel gereksinimi olan çocuklarla deneyimi gibi demografik özellikleri ayrıntılı biçimde tanımlanmış ve raporlanmıştır.
- Hizmet içi eğitim programı, kurumsal ve doğal bir ortam olan üniversite yerleşkesinde yürütülmüş, özel olarak hazırlanmış bir sınıf ya da laboratuvar ortamı kullanılmamıştır.

- Araştırmanın yürütüldüğü süreçte katılımcı öğretmenler başka bir farkındalık ya da mesleki gelişim programına katılmamıştır.
- Araştırma bulguları, ilgili alandaki önceki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışma bölümünde değerlendirilmiştir.

Bu doğrultuda, araştırmanın nicel boyutunda hem ölçme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik unsurları gözetilmiş, hem de araştırmanın bütünsel tutarlılığı için iç ve dış geçerlik ilkeleri dikkate alınmıştır. Tüm bu uygulamalar, çalışmadan elde edilen nicel verilerin güvenilir ve geçerli sonuçlar sunmasını amaçlamıştır.

3.7 Araştırmacının Rolü

Araştırmalarda, araştırmacının rolü ve sürece olan etkisi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle verilerin toplanması, yorumlanması ve analizinde, araştırmacının sahip olduğu bilgi birikimi, deneyimler ve gözlemleri araştırmanın niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, araştırmacı, mesleki yaşamında bir eğitim-öğretim dönemi boyunca Ankara’da bir ilkokulun özel eğitim sınıfında, hafif otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarla özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmıştır. Bir dönem ise farklı bir okulda, ağır otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışmıştır. Bu süreçte, özel gereksinimi olan öğrencilerin akranlarından ayrı tutulması, teneffüs saatlerinin tipik gelişim gösteren öğrencilerden farklı saatlerde planlanması, idare tarafından bunun daha “uygun” görülmesi ve özel gereksinimi olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştıklarında maruz kaldıkları bakışlar gibi durumlar, araştırmacının dikkatini çekmiş ve bu alanda farkındalıkla ilgili soru işaretleri oluşmasına neden olmuştur.

Bunun yanı sıra, araştırmacının araştırma görevlisi olarak çalıştığı kurumda yürüttüğü öğretmenlik uygulaması dersleri sırasında, okul öncesi sınıflarda özel gereksinimi olan çocukların öğretmenleri tarafından çoğunlukla tipik gelişim gösteren çocuklardan ayrı etkinliklere yönlendirilmesi, eğitim sürecine aktif şekilde dâhil edilmelerine yönelik çaba gösterilmemesi gibi gözlemler, araştırmacıya bu alanda kapsayıcı yaklaşımlara ve ön yargı karşıtı eğitime duyulan ihtiyacı daha belirgin biçimde göstermiştir.

Araştırmacının bu mesleki deneyimleri ve gözlemleri, yürüttüğü çalışmanın hem problem alanını hem de araştırma sorularını şekillendirmiş; aynı zamanda, elde edilen verilerin analizine ve yorumlanmasına derinlik kazandırmıştır. Diğer taraftan, bu kişisel deneyimlerin yaratabileceği yanlılıktan araştırma sürecinin etkilenmemesi için araştırmacı günlükleri

tutmaya özen göstermiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin sorunlarını ve eğitim sürecinde de gözlenebilen önyargılarını değerlendirirken profesyonel bir çizgide kalmaya özen göstermiş, bir araştırmacıda olması gereken sabır, saygı, yansızlık, planlı, disiplinli ve sistematik olma gibi niteliklerin katılımcılar tarafından da gözlenebildiği ve deneyimlendiğinden emin olmuştur. En önemlisi ön yargı karşıtı bir hizmet içi eğitimin uygulayıcısı olarak araştırmacı, katılımcı öğretmenlerde gözlediği ve dönüşmesi gereken uygulama ve söylemler konusunda kendi önyargılarını sürekli sorgulamış ve bu yönde öğretmenler için olumlu bir rol modeli olmaya özen göstermiştir.



4 BULGULAR VE YORUM

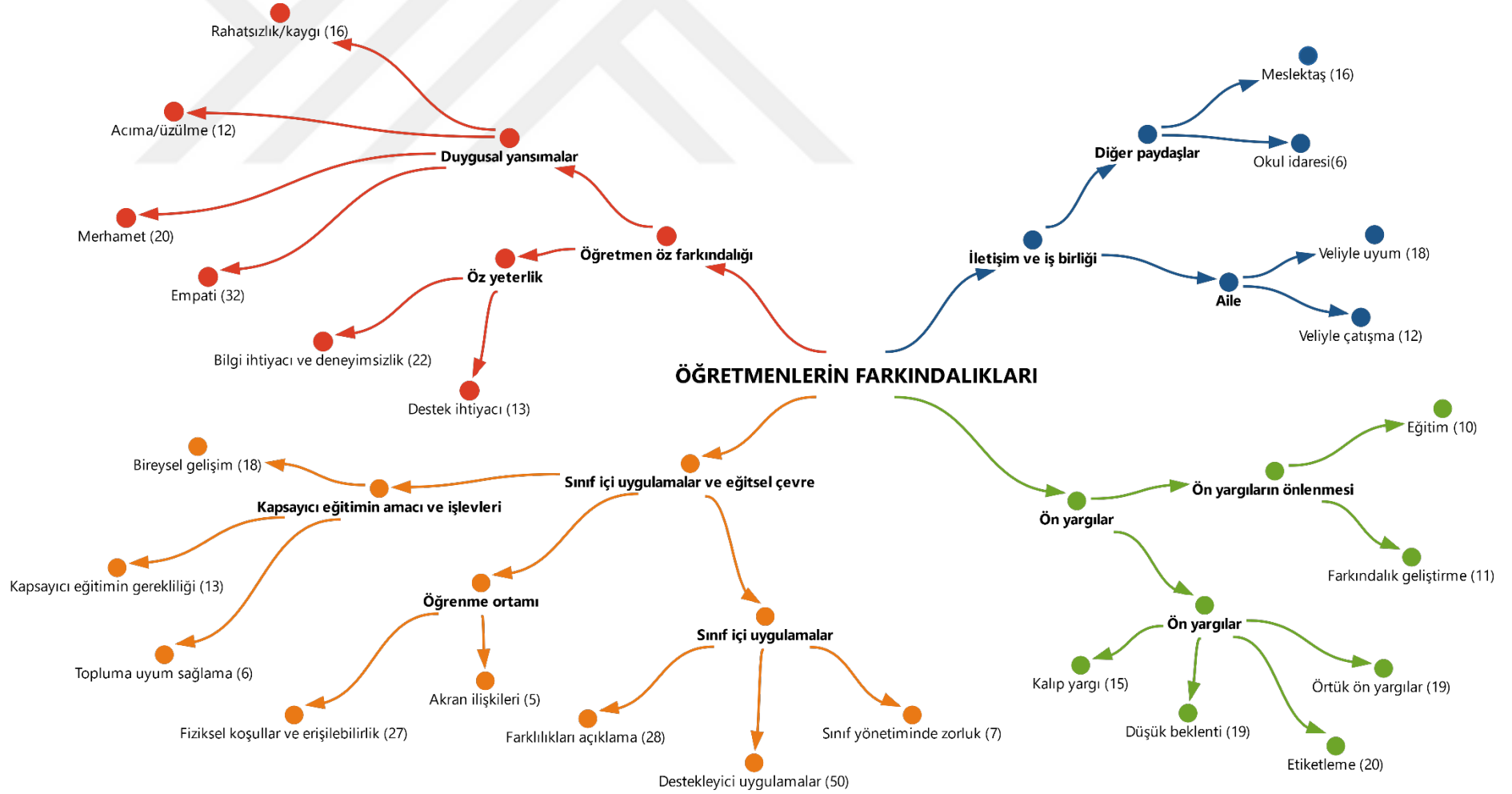
Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik mevcut farkındalıklarını çok yönlü biçimde betimlemek ve farkındalığın, öz farkındalık, sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre, ön yargılar, iletişim ve iş birliği boyutlarını geliştirmede ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programının katkısını açıklamaktır. Bu doğrultuda araştırma durum çalışması- karma yöntem deseniyle yürütülmüştür. Nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve her biri kendi içinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda başlıklar altında sunulmuş; her başlık kapsamında ilgili nitel ve nicel veriler değerlendirilmiştir. Durum çalışması- karma yöntem desenine uygun olarak, her iki veri türü hem ayrı ayrı yorumlanmış hem de karma araştırma sorusu altında bütüncül biçimde bir araya getirilmiştir. Böylece her araştırma sorusuna ilişkin bulgular, açık ve takip edilebilir bir yapıda sunulmuştur.

4.1 Öğretmenlerin Farkındalık Düzeyleri

Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik mevcut farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla; ön görüşmeler, eğitim sürecinde oluşturulan öğretmen ürünleri, eğitim sürecinde yapılan video kayıtları, öğretmen yansıtıcı günlükleri ve saha notlarından yararlanılmıştır. Ön görüşmeler, öğretmenlerin eğitim öncesi sahip oldukları düşünce ve tutumları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen günlükleri, katılımcıların süreç boyunca yaşadıkları deneyimleri, duygularını ve farkındalık gelişimlerini yansıtan bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Video kayıtları, öğretmenlerin oturumlara katılımları, etkileşimleri ve verdikleri tepkiler üzerinden farkındalıklarını gözlemlene olanağı sunmuştur. Öğretmenlerin bireysel ya da grup olarak hazırladıkları ürünler ise eğitimde ele alınan konuların nasıl anlaşıldığını ve farkındalıklarına nasıl yansıtıldığını değerlendirmeye imkân tanımıştır. Nitel verilerden elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar, “Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıkları nasıldır?” sorusuna yanıt verecek şekilde Şekil 4.1’de gösterilmiştir.

Şekil 4.1

Öğretmenlerin Farkındalıklarına Yönelik Tema, Kategori ve Kodlar



Nitel verilerin analizi sonucunda dört tema ve bu temalara bağı dokuz kategori belirlenmiştir. Bu temalar ve kategoriler şu şekildedir;

1. Tema: Öğretmenlerin öz farkındalığı
 - a. Öz yeterlik
 - b. Duygusal yansımalar
2. Tema: Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre
 - a. Kapsayıcı eğitimin amacı ve işlevleri
 - b. Öğrenme ortamı
 - c. Sınıf içi uygulamalar
3. Tema: Ön yargılar
 - a. Ön yargılar
 - b. Ön yargıların önlenmesi
4. Tema: İletişim ve iş birliği
 - a. Aile
 - b. Diğer paydaşlar

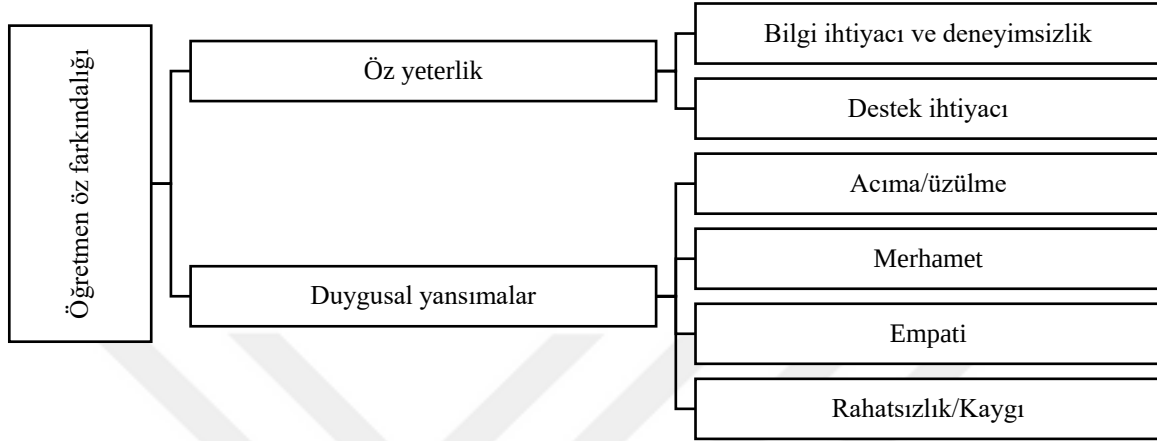
Bu bölümde öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik tutum ve uygulamalarına ilişkin temalar, kategoriler ve kodlar bütüncül bir çerçevede sunulmaktadır. Temalar, ilgili veri kaynaklarından elde edilen örneklerle birlikte başlıklar altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.1.1 Öğretmenlerin öz farkındalığı: Gerçekçi olmak lazım, kaynaştırma öğrencisini hangi okul öncesi öğretmeni sınıfında ister?

Bu tema, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim öncesindeki öz farkındalığını kapsamaktadır. Tema altında yer alan “Öz yeterlik” kategorisi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde kendilerini ne ölçüde yeterli gördüklerini ve özel eğitim alanındaki bilgi, deneyim ve destek ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. “Duygusal yansımalar” kategorisi ise, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla karşılaştıklarında hissettikleri acıma, merhamet, kabullenme, empati ya da rahatsızlık gibi duyguları ortaya koymaktadır. Şekil 4.2’de öz farkındalık temasının kategorileri ve kategorilere bağı kodlar görülmektedir.

Şekil 4.2.

Öğretmen Öz Farkındalığı Teması



4.1.1.1 Öz yeterlik

Öz yeterlik kategorisi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecine dair kendilerine yönelik algılarını ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri yansıtmaktadır. Elde edilen veriler incelendiğinde, özellikle *bilgi ihtiyacı ve deneyimsizlik* ile *destek ihtiyacı* başlıklarının öne çıktığı görülmektedir. *Bilgi ihtiyacı ve deneyimsizlik*, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri, uygulamada nasıl bir yol izleyeceklerini bilemedikleri ve bu nedenle kendilerini zaman zaman yetersiz hissettikleri durumları kapsamaktadır. Bazı öğretmenler, kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu ve bazı özel durumlarda nasıl hareket edecekleri konusunda kararsızlık yaşadıklarını ifade etmiştir. *Destek ihtiyacı* ise öğretmenlerin yalnızca bilgi değil; aynı zamanda sınıf mevcudu, yardımcı personel eksikliği ya da fiziksel koşullar gibi faktörler nedeniyle de süreci yürütmede zorluk yaşadıklarını gösteren durumları içermektedir. Nitekim bazı öğretmenler, sınıf ortamında yardımcı personel bulunmamasının ya da öğrenci sayısının fazlalığının bireysel desteği güçleştirdiğini belirtmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin çocuklara etkili biçimde destek olma konusundaki yeterlik algısını zaman zaman olumsuz etkileyebildiği görülmektedir. Ayrıca, yalnızca fiziksel değil eğitsel açıdan da desteklenme ihtiyacına vurgu yapılması, bu gereksinimin çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda görüşmelerde bazı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecine dair *bilgi ve deneyim* konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri görülmektedir. Örneğin öğretmenlere ilk görüşme esnasında sorulan “Bireysel farklılıkları göz önüne aldığınızda etkinliklerinizi nasıl çeşitlendiriyorsunuz?” sorusuna bir öğretmen çocukların seviyelerine göre düzenlemeler yaptığını belirtmekle birlikte, özel gereksinimi olan bir çocuk söz konusu olduğunda nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilemediğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Yani çocukların seviyesine göre dikkat ediyorum ama bu özel gereksinimi olan çocuk için bir şey yapamıyorum gibi yani. Valla nasıl yapacağımı da bilmiyorum aslında. Bu eğitimi de o yüzden istedim. Hani inşallah süreç içerisinde de öğrenirim diyerek.” (Ö5_GÖR1)

Kapsayıcı eğitim ile ilgili konularda kendilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili bir öğretmen şunları söylemiştir;

“Ben şimdiye kadar kaynaştırma ile ilgili aldığım tek eğitim fakültede aldığım özel eğitim dersi idi. O dersi de çok hani doğru bir temelde aldığımı düşünmüyorum. Onun dışında kaynaştırma ile ilgili herhangi bir özel eğitim işte herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım. Ve hani belirgin ve bariz eksiklerim olduğunu düşünüyorum.” (Ö8_GÖR1)

Bu ifade, öğretmenlerin lisans düzeyinde aldığı özel eğitim derslerinin yeterli bir hazırlık sunmadığını düşündüklerinin göstergesi olabilir. Ayrıca, mezuniyet sonrasında herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığını vurgulaması, öğretmenlerin yalnızca lisans düzeyinde değil, meslek hayatı boyunca da sürekli eğitime ihtiyaç duyduklarını düşündürebilir. Benzer şekilde başka bir öğretmen de bilgi eksikliği nedeniyle kendini yeterli hissetmediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Hocam çok yeterli olduğumu düşünmüyorum açıkçası... Yeterliliğimi bireysel olarak evet iletişim noktasında iletişim becerimin iyi olduğunu düşünüyorum ama bilginin az olduğunu düşünüyorum... mesela bir özel gereksinimi olan bir öğrenciyle özellikle de hani atıyorum otistik bir çocuğun ya da işte Down sendromlu bir çocuğun ya da dikkat eksikliği olan bir çocuğun gereksinimlerinin ne olduğunu çok bilemiyorum. Yani daha çok tecrübeyle ve o çocukla yaşayarak bunu öğreniyorum. Alt yapım zayıf yani hocam. Eğitim olarak alt yapımın zayıf olduğunu düşünüyorum.” (Ö13_GÖR1)

Öğretmenlere yöneltilen “Kaynaştırma sınıfı öğretmeni olarak sınıf içinde özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili konularda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verilen yanıtlar da benzer yetersizlik duygularını ortaya koymuştur. Bir öğretmen,

“Özel eğitim ayrı bir dal olduğu için hani benim kendimi yetersiz hissettiğim konu bu özel eğitimi çocuklara yaklaşım konusu. Zaten o yüzden de başvurudum. Hani zaman geçtikçe bu tür çocuklarımız da maalesef artıyor. Yani iyi anlamda olsun, kötü anlamda olsun. Üstün yetenekli çocuklarımızın sayısı da

artıyor. Tam tersi hani desteklenmesi gereken çocuklarımızın sayısı da artıyor zihinsel anlamda. O yüzden kendimi yetersiz gördüğüm için başvurdum kursunuza.” (Ö10_GÖR1) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir başka öğretmen ise “Tam anlamıyla ben eğitim verirken yeterli olduğumu düşünmüyorum. Çünkü benim geçen yıl otizmlili bir öğrencim vardı ve bu alanda çok bilgi sahibi değildim... Pek çok eğitime katıldım. Ama otizm konusunda mesela yeterli olmadığımı gördüm.” (Ö3_GÖR1)

Bu ifadeler, özel gereksinimi olan çocuklarla etkili biçimde çalışabilmek deneyimin yanı sıra, bilgi temelli bir altyapıya da ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin bilmedikleri alanlarda kendilerini yetersiz hissetmeleri, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik daha etkili ve bilinçli bir yaklaşım geliştirebilmeleri için bilgi temelli yönlendirmeye ve mesleki rehberliğe ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir. Bu durum, yalnızca görüşme verileriyle sınırlı kalmamış; hizmet içi eğitim sürecinde yapılan video kaydı verilerine de yansımıştır. Öğretmenlerin bilgi ihtiyacı, doğrudan eğitim sırasında yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlarda da kendini göstermiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bu tür ifadeleri, yalnızca yetersizlik duygularını dile getirmediklerini; aynı zamanda bu eksiklikleri gidermek üzere gönüllü biçimde eğitim arayışına girdiklerini de ortaya koymaktadır. Özellikle eğitime katılma gerekçelerini açıklarken kullandıkları ifadeler, gelişime ve mesleki öğrenmeye açık bir tutumu yansıtmaktadır.

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin ilk gününde, eğitim içeriğinde yer alan bir video sırasında yöneltilen “Hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimi olan çocukların tam potansiyeline ulaşması için öğretmen olarak biz ne yapabiliriz?” sorusuna bir öğretmen, konuya ilişkin yetersizlik hislerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Hocam bu konuda çok eksikiz zaten bence. Çünkü eminim herkes bu gibi öğrencisine ne kadar yardımcı olabiliyorsa olmak istiyor bence. Ama onlar için ne yapabileceğimiz bu bizim alanımız değil tam olarak. Bu yüzden yardımcı olamıyoruz. Yoksa ön yargılı olmamak, arkadaşları ile kaynaşmasını sağlamak ya da arkadaşlarının ona davranışlarını, çocukları diğer arkadaşlarını yönlendirmek nasıl davranmaları gerektiğini. Bu bence sınıftaki diğer öğrenciler için de büyük bir kazanım. Sınıfta bu tip bir öğrencinin olması. Ama biz onlara yardımcı olabiliyor muyuz? Gerçekten bundan emin değilim ben.” (VİDEO_GÜN1)

Bu ifadenin ardından söz alan başka bir öğretmen ise, “Ben de aynı şeyi düşünüyorum.” diyerek aynı görüşü desteklemiştir.

Bilgi ve deneyim eksikliğine ilişkin bu ifadelerle birlikte, öğretmenlerin *destek ihtiyacına* da vurgu yaptıkları görülmektedir. Özellikle sınıf ortamının kalabalık olması ve yardımcı personelin bulunmaması gibi nedenlerin, bireysel farklılıklara uygun uygulamaların hayata

geçirilmesini zorlaştırdığı ifade edilmektedir. Bir öğretmen, özel gereksinimi olan bir çocuğun sınıfa dahil olduğu durumlarda yalnız kalmanın süreci ne kadar zorlaştırdığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Kalabalık sınıflarda öğretmenler maalesef bazen idareden beklediği desteği bulamıyor. Ya da yardımı bulamıyor. Bunun için rehber öğretmenler gereken. Mesela öğretmenim bir yarım saatte ben ilgilenebilirim. Bir bakalım nasıl gidiyor diyemiyorlar maalesef. Özel eğitimli çocuk sınıfa girdiği andan itibaren öğretmeniyle birlikte ve eğer öğretmen yalnızsa bu iş çok zor.” (Ö1_GÖR1)

Benzer şekilde bir başka öğretmen, bireysel farklılıkları dikkate alarak etkinliklerin planlanması ve uygulanmasının yalnız başına mümkün olmadığını, bu nedenle bu tür uygulamalardan kaçındığını belirtmiştir: “Hani bunu söylersem yalan olur. Zaten sınıflarımız kalabalık. Dediğim gibi yardımcısız, stajyersiz çalışıyoruz. Bunların hazırlığı falan da çok zaman isteyen bir şey oluyor. Uygularken de destek istiyor ayrı ayrı etkinlik uygulamak. Ben de yapmıyorum yani. Doğru söyleyeyim yapmıyorum.” (Ö2_GÖR1)

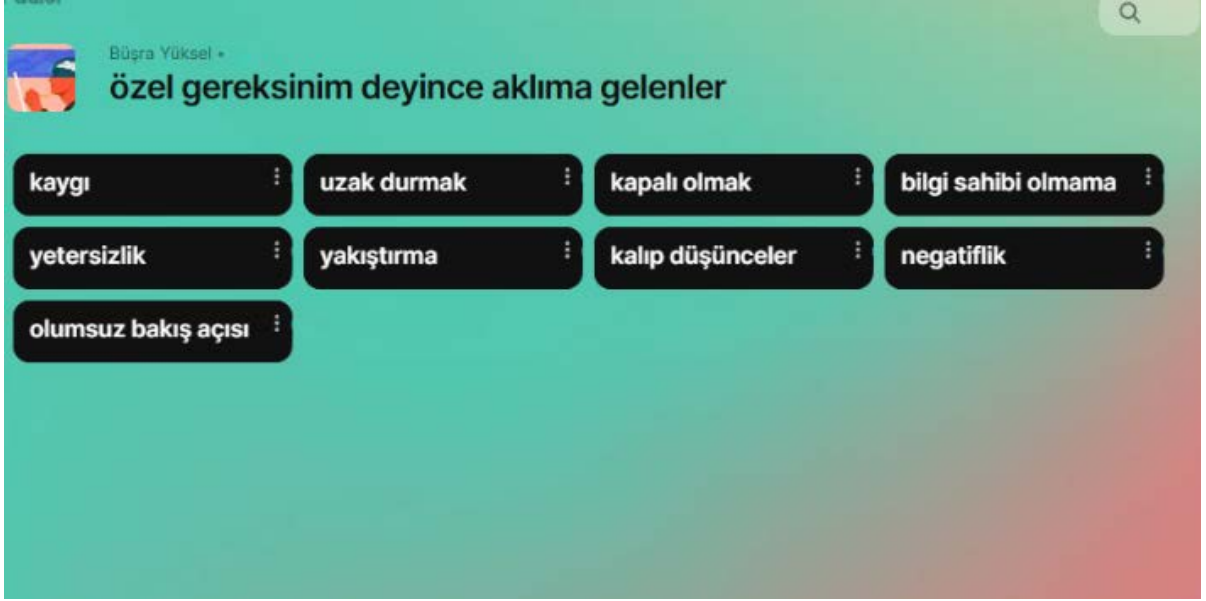
Tüm bu bulguları özetleyen ve öğretmenlerin öz yeterlik algısındaki zorlukları ortaya koyan dikkat çekici bir ifade, örnek olay üzerinden yöneltilen soruya verilen yanıtta yer almıştır. Örnek olayda, hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan Melih’in Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından kaynaştırma sınıfına yönlendirilmesi uygun görülmüş; ancak ailesi çocuğun bu ortamda zorlanacağından endişe duymaktadır. Ailenin bu kaygısı nedeniyle Melih kaynaştırma sınıfına başlayamamıştır. Bu duruma ilişkin öğretmenlere “Neler hissedersiniz? Neler yaparsınız?” soruları yöneltilmiştir. Ö13 kodlu öğretmenin verdiği yanıt, sürece ilişkin çok yönlü bir değerlendirme sunmaktadır:

“Yani tabii ki çocuğun sınıfta olmasını isterim ama hocam yani biraz da gerçekçi olmak lazım. Yani kaynaştırma öğrencisi hangi okul öncesi öğretmenin sınıfında ister sorusu burada bence dikkate alınmalı. Gerçekten fiziksel şartlarımız uygun olmadığı için okulda tek başıma olduğum için bir kaynaştırma öğrencisini sınıfta ister miyim? Hayır istemem maalesef. Maalesef yani bu bir gerçek ama tabii ki o çocuğu topluma kazandırılması gerektiğinde farkındayım. Keşke bizim fiziksel ortamımız ve şartlarımız iyileştirilse ve biz de gerçekten bu çocuklara gereken önemi versek. Mesela kaynaştırma öğrencisinin sınıfına geldiğinde de ben yeterince faydalı olamıyorum ki. Çünkü imkanlarım çok kısıtlı. 20 tane öğrencim var tek başımayım. Yardımcı abla yok, stajyer öğrencim yok. Ben o çocuğa hiçbir şey verememek de beni üzüyor açıkçası. Yani hani bu durumda ailede belki bir yerde haklı. Benim çocuğum zaten hiçbir şey yapamıyor. Bir sınıf 20 çocuğu olan bir öğretmene verilince benim çocuğuma ne faydası olacak diye de düşünebilir... Tabii ki ikna etmeye de çalışılabilir. Rehber öğretmenle görüşmesi sağlanabilir. Hani ben çocuk hakkında bilgi alırım veliyle ilgili ve onlara elimden geleni yapacağımı söyleyerek ikna etmeye de çalışabilirim. Ama ne kadar gerçekçi olur bilemiyorum.” (Ö13_GÖR1)

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin ilk gününde öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere ilişkin düşüncelerini ortaya koymak amacıyla “Özel gereksinim deyince aklıma gelenler” başlıklı bir etkinlik uygulanmıştır. Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan bu etkinlikte, öğretmenlerden bu kavrama dair akıllarına gelen kelimeleri söylemeleri istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Görsel 4.1’de görülmektedir.

Görsel 4.1

Öğretmen Ürünü 1: Özel Gereksinim Çağrışımları



Etkinlik sonucunda oluşturulan görsel incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinim kavramıyla ilişkilendirdiği ifadelerin çoğunlukla olumsuz duygu ve düşünceler içerdiği görülmektedir. “Kaygı”, “yetersizlik”, “bilgi sahibi olmama”, “olumsuz bakış açısı” ve “uzak durmak” gibi ifadeler, öğretmenlerin bu alanda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bilgi eksikliği yaşadıklarını göstermektedir. Bu ürün, öğretmenlerin eğitim öncesindeki öz yeterlik algılarını ve ön yargılarını yansıtan önemli bir veri olarak değerlendirilebilir. Görüşme verilerinde de sıkça dile getirilen bilgi ihtiyacı ve destek beklentisi gibi temalar, bu üründe belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin desteğe duydukları ihtiyaç, bazı durumlarda kendi rollerini ve sorumluluklarını geri planda tuttuklarını düşündürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öz yeterlik algılarına dair ikilemlere ve kapsayıcı eğitim sürecine dair farkındalıklarının sınırlılıklarının işareti olarak değerlendirilebilir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında kendilerini zaman zaman yetersiz hissettiklerini ve bu süreci daha etkili yürütebilmek için bilgiye, deneyime ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu ihtiyaç, yalnızca

mesleki bilgi eksikliğiyle değil, aynı zamanda sınıf içi uygulamaların planlanması ve yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerle de ilişkilidir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ifade ettikleri bu zorluklara rağmen sürece yönelik farkındalık geliştirmeye açık oldukları, eksik gördükleri alanlarda kendilerini geliştirme çabası içinde oldukları dikkat çekmektedir. Özellikle eğitimlere katılma motivasyonlarını bu yönde ifade etmeleri, öz yeterlik algılarının gelişime açık bir zeminde şekillendiğini düşündürmektedir.

4.1.1.2 Duygusal yansımalar

Duygusal yansımalar, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları duyguları ve bu duyguların düşünce, tutum ve davranışlarına etkilerini kapsayan bir kategoridir. Bu kapsamda, *acıma/üzülme*, bir başkasının içinde bulunduğu güçlük ya da olumsuz koşullar karşısında hissedilen derin üzüntü ve hüznün duygusunu ifade ederken, bu duygu kimi zaman bireylerin mağdur ya da eksik olarak algılanmasına yol açabilmektedir. *Merhamet* ise, bir başkasının ihtiyaç veya sıkıntısını fark ederek ona karşı koruyucu, yardımsever ya da ayrıcalıklı bir yaklaşım sergilemeyi içerir; ancak aşırıya kaçtığında bireyin bağımsızlığını engelleyebilecek tutumlara dönüşebilir. *Empati*, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak onun duygu, düşünce ve yaşantılarını anlamaya çalışması anlamına gelir ve özellikle eğitim süreçlerinde önemli bir duygusal beceri olarak öne çıkar. *Rahatsızlık* veya *kaygı* ise, belirsizlik, yetersizlik hissi veya hata yapma korkusundan kaynaklanan içsel huzursuzluk ve tedirginlik durumunu ifade eder ve bireyde kararsızlık ya da çekingenlik yaratabilir. Bu araştırmada duygusal yansımalar kategorisi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde hissettikleri bu tür duygulara ve söz konusu duyguların sınıf içi tutumlarına etkilerine odaklanmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin özellikle *acıma/üzülme*, *merhamet*, *empati* ve *rahatsızlık/kaygı* duygularını deneyimlediklerini ve bu duyguların zaman zaman sınıf içi davranışlarını etkileyebildiğini göstermektedir. Araştırmada, *acıma/üzülme* kodu, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukları gördüklerinde içsel bir üzüntü yaşamalarını ve bu durumun onları eksik ya da mağdur bireyler olarak algılamalarına neden olabildiği durumları ifade etmektedir. *Merhamet* kodu, öğretmenlerin çocuklara karşı daha koruyucu, ayrıcalıklı veya “özel” bir tutum geliştirdiklerini ve bu yaklaşımın sıklıkla kadınlık veya annelik gibi toplumsal rollerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. *Empati* kodu, öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylerin yaşamını anlamaya çalıştıkları ve bu anlayışı çoğunlukla “biz de bir gün özel gereksinimli olabiliriz” şeklindeki benzeşim temelli bir yaklaşımla temellendirdiklerini ifade etmektedir. *Rahatsızlık/kaygı* kodu ise, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla iletişim kurarken nasıl davranacaklarını bilememeleri, yanlış bir tutum sergileme ya da çocuklara zarar verme

endişesi nedeniyle yaşadıkları kararsızlık ve gerginlik durumlarını kapsamaktadır. Bu bulgular, duygusal süreçlerin öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin tutum ve uygulamalarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin bazıları, özel gereksinimi olan çocuklarla kurdukları ilişkilerde *acıma/üzülme* hissettiklerini ve bu durumun onları duygusal olarak etkilediğini belirtmiştir:

“Valla Allah yardımcısı olsun diyorum tabii ki. Aileye zor. Bizlerin de olabilirdi. Olabildiği kadar anne olduğum için de vicdanen ciddi manada etkileniyorum. Yani üzülüyorum.” (Ö11_GÖR1)

“Açıkçası sadece üzüntü duyuyorum. Ama onun dışında kendimi geri çekmek ya da öyle iletişim kurmak istememek, bu gibi şey yok.” (Ö2_GÖR1)

Öğretmenlere yöneltilen, özel gereksinimi olan bireylerle ilgili küçükken çevrenizden neler işittiniz, neler öğrendiniz? sorusuna verilen bir yanıt ise, acımanın toplumsal bir öğrenmeyle şekillenmiş olabileceğine işaret etmektedir: “Sakın kelden korden illa topaldan. Yani. Anlatabildim mi? Geleneksel yaklaşım buydu. Buydu yani. Biz böyle yetiştirildik, böyle gördük... Biz de acırdık yani. Başka bir şey yok. Hani böyle gördüğümüz zaman acırdık. Benim yaşadığım mahalle, küçük bir çevrede doğdum, büyüdüm.” (Ö7_GÖR1)

Bu söylemler, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla karşılaştıklarında duygusal olarak etkilendiklerini ve özellikle üzülmeye ya da acıma gibi tepkiler verdiklerini göstermektedir. Bu duygular, öğretmenlerin empatik yönlerini ortaya koysa da eğitsel yaklaşımlar açısından değerlendirildiğinde, çocukların güçlü yönlerine odaklanmak yerine yaşanan zorluklara duygusal bir çerçeveden yaklaşma eğilimini yansıtabilmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin çocukluk dönemlerinden gelen toplumsal söylemleri anımsayarak bu duygularını açıklamaları, bu hislerin yalnızca bireysel değil, kültürel bir bağlam içinde şekillendiğini de düşündürmektedir.

Öğretmenlerin bazıları, özel gereksinimi olan çocuklarla ilişkilerinde *merhamet* duygusunun öne çıktığını ve bu duygunun zaman zaman tutumlarını farkında olmadan etkilediğini ifade etmiştir:

“İster istemez elinizde olmadan hani bu kadın olmanın verdiği bir şey mi? Anne olmanın derdiği bir şey mi? Zaten ayırıyorsunuz biliyor musunuz? Böyle başka bir öğrenci yapsa böyle davranmam ama yok ya. O yapsın ya önemli değil falan. Seçiyorsunuz... Özel bireye özel davranıyorsunuz. Elinizde olmadan onu belirteyim. Bunun içerisinde annelik duygusu giriyor, kadınlık duygusu giriyor, anaçlık giriyor. Özel davranıyorsunuz farkında olmadan.” (Ö7_GÖR1)

Merhametin yalnızca duygusal değil, davranışsal düzeyde de etkili olduğunu vurgulayan bir öğretmen ise şöyle demiştir:

“Ya şu anda büyük merhamet duygusu var kesinlikle. Yani böyle bir acıma değil de çok büyük bir merhamet var. Onlara çok daha fazlasını yapmak istiyorum. Hani elimden gelen ne geliyorsa bir artı yapmak istiyorum. Böyle daha duygusallaşıyorum onları görünce. Hep şükrediyorum. Çocuklarım öyle değil. Kendim öyle değilim. Bu şekilde yani daha böyle çocuk şey gibi bebek gibi biraz büyük bile olsa bebek gibi sevesim geliyor yani.” (Ö9_GÖR1)

Öğretmenlere “Sizce özel gereksinimi olan bireylerin toplumda temsil edilmelerini sağlamak için tipik gelişim gösteren çocukların ne gibi becerilere sahip olması gerekir?” sorusu yöneltildiğinde, bazıları bu çocukların diğer bireyleri kabul edebilmeleri için vicdan ve merhamet gibi duygular geliştirmelerinin önemli olduğunu vurgulamıştır: “Öncelikle hocam merhamet, vicdan bu duyguları taşıyor olması lazım tipik gelişim gösteren çocuklarının ki ileride bu çocukları kabullenebilsin. Zaten hani ben okul öncesini o kadar önemli görüyorum ki hocam. O kadar önemli görüyorum ki gömleğin ilk düğmesi bizleriz.” (Ö10_GÖR1)

“Merhamet duygusunun da bence olması gerekiyor. Çünkü bazı merhametsiz yaklaşımlar, acımasız yaklaşımlar da görüyoruz ilk başta o ön yargılı süreçlerinde. Biraz da merhamet duyguları olmalı.” (Ö3_GÖR1)

Bu ifadeler, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duygusal tepkilerinde merhametin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Merhamet, çoğu zaman empatik bir destek arzusuna dönüşmekte, ancak bu duygunun etkisiyle öğretmenlerin çocuklara “özel” ve bazen ayrımcı biçimde yaklaştıkları da ifade edilmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin bu duyguyu kadınlık, annelik ya da anaçlık gibi toplumsal roller üzerinden tanımlamaları dikkat çekicidir. Bununla birlikte, merhametin yalnızca bireysel bir tutum değil, sosyal kabulü destekleyen bir değer olarak görülmesi ve çocuklara da kazandırılması gerektiğine yapılan vurgu, öğretmenlerin bu duyguyu yalnızca içsel değil, eğitsel bir sorumlulukla da ilişkilendirdiklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin görüşmelerde dile getirdikleri acıma ve merhamet duyguları, eğitim sürecinde tuttukları günlüklerde de benzer biçimde ortaya çıkmıştır. Eğitimin birinci gününde yazılan bir öğretmen günlüğünde şu ifadelere yer verilmiştir: “Sınıfıma özel gereksinimi olan bir öğrenci geldiği zaman önce acıma hissim, sonra aşırı bir merhamet gösterme davranışım olurdu, yani diğer öğrencilerimden farklı bir yaklaşımım olurdu.” (Ö10_GÜNLÜK1)

Benzer şekilde bir başka öğretmen, “Sınıfımdaki ve etrafımdaki özel gereksinimi olan bireylere karşı her zaman merhamet ve acıma duygularımın karışımıyla yaklaşırdım” (Ö14_GÜNLÜK1) ifadeleriyle bu duyguların etkisini yansıtmıştır.

Bu tür ifadeler, öğretmenlerin sürecin başında özel gereksinimi olan çocuklara yönelik yaklaşımlarında daha çok hissettikleri duyguların etkili olduğunu ve zamanla bu yaklaşımların değişime açık hale geldiğini düşündürmektedir.

Öz farkındalık sürecinin duygusal yansımalarından biri de *empatidir*. Empati genellikle “bir gün biz de özel gereksinimi olan olabiliriz” düşüncesi üzerinden şekillenmiştir. Bir öğretmen, “Yani diyorum ya empati kurabiliyorum. Bir gün benim de özel bir insan olmayacağımı bilemeyiz. Ya da oradaki herhangi bir çocuğun özel bir çocuk olmayacağını bilemeyiz. Yani hepimizin başına her şey gelebilir” (Ö1_GÖR1) sözleriyle bu durumu ifade etmiştir.

Benzer şekilde, “Biz şu anda engelli birisi değiliz ama bir kaza geçirip kolumuzu, bacağımızı bir yerimizi kaybedersek, bir kazada zarar görürsek biz de bir anda engelli birisi olabiliriz” (Ö2_GÖR1). Başka bir öğretmenin de “Hepimizin bir özel gereksinimi olan birey adayı olduğunu düşünerek yaşaması gerektiğini düşünüyorum” (Ö13_GÖR1) şeklindeki ifadeleri de bu bakış açısını yansıtmaktadır.

Bu düşünce, toplumda ve medyada sıkça karşılaşılan “herkes bir engelli adaydır” söylemiyle benzerlik göstermektedir. Ancak bu ifade, özel gereksinimi olan bireyleri yalnızca “bir gün bizim de başımıza gelebilir” şeklinde algılamaya yol açtığı için, onları toplumun dışında konumlandırma riskini taşıyabilir. Ayrıca, bu söylemin bir başka ifade şekli olan “her sağlıklı insan bir engelli adaydır” biçiminde dile getirilmesi, dolaylı olarak özel gereksinimi olan bireyleri sağlıklı ya da eksik gibi tanımlayabilir. Bu nedenle, toplumsal olarak yerleşmiş bazı ifadelerin, fark edilmeden ayrımcılığı sürdürebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Benzer bir bakış açısı, öğretmenlere yöneltilen örnek olay sorularına verdikleri yanıtlarda da gözlemlenmiştir. “Sınıfınızda Selin adında özel gereksinimi olan bir çocuk var. Selin uyumlu bir şekilde okula devam ediyor. Sınıfınızdaki çocuklardan birinin velisi ise Selin’in kendi çocuğunun eğitim aldığı sınıfta bulunmasından rahatsız. Böyle bir durumda neler hissedersiniz? Neler yaparsınız?” sorusuna öğretmenlerden biri şu şekilde yanıt vermiştir:

“...bu konuda empati duymasını sağladım. Öncelikli olan şey budur. Çünkü Selin’in ve ailesinin bu durumdan henüz haberi yok. O veli kendi kendine kurguluyor, rahatsız oluyor. Onun da başına böyle bir şeyin gelebileceğini çok açık bir şekilde anlatırdım. Örnekler vererek kendi çocuğunun da farklı şekillerde dışlandığında ya da ötekileştirildiğinde neler olabileceğini, çocuğunun ne hissedebileceğini anlatırdım.” (Ö1_GÖR1)

Bir diğ er  ğretmen ise, bu tür yaklaşımların ancak toplumsal duyarlılıkla değişebileceğine dikkat çekmiş ve şöyle demiştir: “Bu  ocuk senin çocuğun değil ama bu  ocuk hepimizin çocuğu. Hepimiz bu çocuğu kazandırmalıyız. Senin  ocuğun da o şekilde olmama ihtimali yok... Sen kazandırmazsan, ben dışlarsam, o dışlarsa... bu çocuğu kim kazandıracak?” ( 12_G R1)

Bu ifadeler, öğretmenlerin yalnızca kendi bakış a ıllarını değil, aynı zamanda velilerin tutumlarını da sorgulamalarına neden olan bir empati varlığını işaret etmektedir. Bu yönüyle empati, öğretmenlerin hem sınıf içi yaklaşımlarını hem de çevreleriyle kurdukları iletişimi etkileyen önemli bir duygu olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin bazı söylemleri, özel gereksinimi olan bireylerle karşılaştıklarında zaman zaman *rahatsızlık veya kayęı* hissettiklerini göstermektedir. Bir  ğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Ben çok zorlanıyorum. Yani dengeyi kurmakta çok zorlanıyorum. Bazen nasıl davranmam gerektiğini kestiremediğim zamanlar oluyor. Bazen mesela bir tepki veriyorum ya da bir davranışta bulunuyorum. Sonra diyorum ki bunu böyle yapmasa mıydım acaba? Çünkü ben mesela 13 yıllık  ğretmenim ama hiç özel gereksinimi olan bireylerle çalışmadım. Ben sadece işte geçen sene ve bu sene birebir içerisindeyim. Yani çok zorluk çekiyorum yani. Bireysel olarak kendi adıma... *Yani karşınızdaki özel gereksinimi olan kişi  ocuk olduğunda mı yoksa yetişkin olduğunda mı?* Yetişkinlerle karşılaşmadım ama  ocuk olduğu için zor. Diğer  ocuklara hani onu kırmadan diğerlerini de bunu anlatarak aradaki dengeyi kurmakta zorlanıyorum. Hani nasıl davranmaları, hem onlara nasıl davranmaları gerektiğini anlatırken hem ben kendim davranırken sıkıntı yaşıyorum. Zaten bu eğitime de o yüzden katılmak istedim. Hani daha fazla nasıl faydalı olabilirim ya da kendime ne katabilirim açısından.” ( 5_G R1)

Bu ifade, kapsayıcı eğitim sürecinde ne söyleyeceği ya da nasıl davranacağı konusunda duyduğu kayęıyı yansıtmaktadır. Kayęı, yalnızca deneyimsizlikten değil, aynı zamanda yanlış bir tutum sergileme korkusundan da kaynaklanmaktadır. Diğer  ocuklara nasıl bir açıklama yapılacağı, kırmadan ve dışlamadan nasıl bir denge kurulacağı gibi belirsizlikler, öğretmenin kayęılı hissetmesine neden olmuş olabilir. Benzer şekilde, eğitimin   nc  gününde uzman katılımcıyla gerçekleşen etkileşim sırasında bir  ğretmen kapsayıcı eğitim süreciyle ilgili deneyimlerinden bahsederken, “yetersiz kalmaktan korkuyoruz” (VİDEO_G N3) şeklinde deneyimini paylaşarak kayęısını dile getirmiştir.

Bir  ğretmen ise özel gereksinimi olan çocuklara daha istekli yaklaşan meslektaşlarını gözlemlediklerinde kendi tavırlarını sorguladıklarını belirtmişlerdir.

“Mesela okulumuza kaynaştırma  ğrencisi geldiği zaman, raporlu  ğrenci geldiği zaman bir şey yapardık. Biz bir  rperirdik. Demet hoca hemen atlardı. Ben alırım. Benim sınıfıma verebilirsiniz. Bir, iki fark

etmez. Ben ilgilenirim. Neden? Kendi çocuğundan biliyor. Yani o çocukların gerçekten buna ihtiyacı olduğunu kendi çocuklarından biliyor. Biz böyle dururduk. Bir oldu, iki oldu böyle. Bir süre sonra şey oluyor böyle. Doğru tabir bu mu bilmiyorum. Kendinizden utanıyorsunuz. Onun o mücadelesini, o isteği, o şevkini gördüğünüz zaman kendinizden bir öğretmen olarak utanıyorsunuz. Bir anne olarak utanıyorsunuz.” (Ö7_GÖR1)

Bazı öğretmenlerin çocukluk döneminde çevrelerinde özel gereksinimi olan bireylerle ilgili karşılaştıkları durumlar, bu bireylere yönelik duygularını da şekillendirmiş olabilir. Bununla ilgili bir öğretmen: “Çocukken özel gereksinimi olan bireylerle ilgili neler duydunuz, neler öğrendiniz?” sorusuna verilen şu yanıt bu durumu örneklemektedir: “Tabii ki çocukluğumda çok travmatik. Hatta böyle bizim mahallede birkaç tane vardı. Okuldan eve giderken bana saldıracaklarını falan düşünürdüm. Korkarak giderdim.” (Ö13_GÖR1)

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde çeşitli duyguların etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Acıma/üzülme, acıma, merhamet, empati ve rahatsızlık/kaygı gibi duygular, öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarını şekillendiren faktörler arasında yer almaktadır. Bazı öğretmenlerin bu duyguları birtakım toplumsal rollerle ilişkilendirdiği; bu durumun ise zaman zaman daha koruyucu ya da ayrıştırıcı tutumlara neden olabileceği söylenebilir. Empatik yaklaşımlar sıklıkla “bir gün biz de özel gereksinimi olan birey olabiliriz” düşüncesiyle temellendirilmiş; bazı öğretmenler ise meslektaşlarının tutumlarından etkilenecek kendi davranışlarını sorguladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca çocukluk döneminde edinilen deneyimlerin de bu duygular üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik yaklaşımlarında sadece mesleki değil, geçmiş yaşantıların ve sosyal öğrenmenin de belirleyici olabileceğine işaret etmektedir.

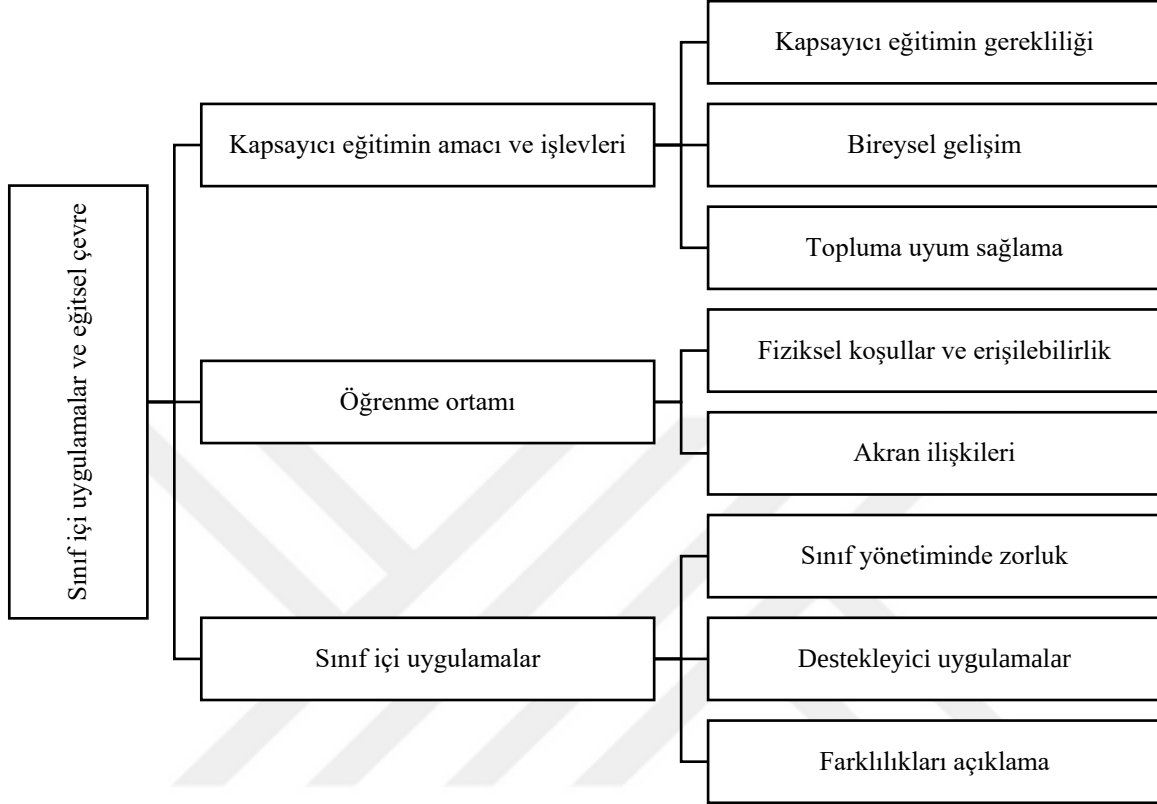
4.1.2 Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre düzenlemeleri: O bizden biraz farklı, onu da böyle idare etmemiz gerekiyor

Bu tema, öğretmenlerin ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim öncesinde özel gereksinimi olan çocuklarla yürüttükleri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamaların gerçekleştiği fiziksel ve sosyal çevreyi kapsamaktadır. *Kapsayıcı eğitimin amacı ve işlevleri*, tüm çocukların, farklı gelişim özellikleri ve ihtiyaçları ne olursa olsun, aynı eğitim ortamında öğrenme haklarını gerçekleştirmelerini ve toplumsal yaşama aktif katılımlarını sağlamayı hedefleyen yaklaşımlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda, “*kapsayıcı eğitimin amacı ve işlevleri*” kategorisi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair temel bakış açılarını; eğitimin gerekliliğine ilişkin düşüncelerini, çocukların bireysel gelişim süreçlerine katkı sağlayan uygulamalarını ve toplumsal yaşama uyumlarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktadır. *Öğrenme ortamı*, sınıf içi eğitim süreçlerinin gerçekleştiği fiziksel mekânın yanı sıra, çocuklar arasındaki sosyal

ilişkileri, öğretmen-öğrenci etkileşimini, materyallerin düzenlenişini ve sınıfın psikolojik iklimini kapsayan çok boyutlu bir yapıyı ifade etmektedir. Bu bağlamda, “*öğrenme ortamı*” kategorisi, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik fiziksel koşullara, sınıfın erişilebilirliğine ve çocuklar arası akran ilişkilerine ilişkin değerlendirmelerini içermektedir. *Sınıf içi uygulamalar* ise, öğretmenlerin eğitim sürecinde özel gereksinimi olan çocuklarla yürüttükleri yöntem, teknik ve stratejileri; sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlükleri, geliştirdikleri destekleyici uygulamaları ve farklılıkları sınıf ortamında nasıl açıkladıklarını kapsayan uygulama temelli süreçleri ifade etmektedir. Bu doğrultuda, “*sınıf içi uygulamalar*” kategorisi altında öğretmenlerin hem özel gereksinimi olan çocukların bireysel ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla geliştirdikleri uygulamaları hem de sınıf ortamında kapsayıcılığı artırmak üzere yürüttükleri farkındalık çalışmaları yer almaktadır. Bu temaya ilişkin kategori ve kodlar şekil 4.3’te görülmektedir.

Şekil 4.3

Sınıf İçi Uygulamalar ve Eğitsel Çevre Teması



4.1.2.1 Kapsayıcı eğitimin amacı ve işlevleri

Kapsayıcı eğitimin amacı ve işlevleri kategorisi kapsamında elde edilen veriler, öğretmenlerin bu süreci nasıl tanımladıklarını ve ne şekilde anlamlandırdıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ifadelerinde, kapsayıcı eğitim uygulamalarının çocukların gelişimine katkısı, sınıf içi düzenlemeler, toplumsal katılım ve aileyle ilişkili boyutlar ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda üç temel konu dikkat çekmektedir: “*kapsayıcı eğitimin gerekliliği*”, “*bireysel gelişim*” ve “*topluma uyum sağlama*.” Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla birlikte eğitim almasının önemli olduğunu belirtmiş; bunun çocukların sadece akademik değil, özellikle sosyal gelişimleri için fayda sağladığını ifade etmiştir. “*Bireysel gelişim*” kodu, öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına göre sınıf içi etkinliklerde küçük uyarlamalar yaptıklarını ve bu şekilde gelişimlerini desteklemeye çalıştıklarını göstermektedir. “*Topluma uyum sağlama*” kodu ise öğretmenlerin, çocukların sadece okul ortamında değil, toplum içinde de kabul görmesini önemsediklerini ortaya koymaktadır. Bu

bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime nasıl yaklaştıklarını ve bu yaklaşımın hangi durumlara bağlı olarak şekillendiğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

“Özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma yoluyla akranları ile birlikte eğitimi ile ilgili neler söylersiniz?” sorusuna verilen yanıtlar, öğretmenlerin çoğunlukla bu süreci desteklediğini ortaya koyarak *kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu* belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bölümü, kapsayıcı eğitimin yalnızca akademik değil, özellikle sosyal gelişim açısından da önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Örneğin bir öğretmen, “Bunu hani canlı gönülden söyleyeyim. Ben bunun olması gerektiğini savunanlardanım. Çünkü sosyal anlamda illaki bir şey öğreniyor. Bir şey katıyor. Yani bardak tutmak bile. Yanındakine bakıyor, solundakine bakıyor. Akran grubuyla bir şeyler yapabilmek, başarabilmek hissi. Çok farklı yere götürüyor çocuğu.” (Ö4_GÖR1) diyerek, çocuğun çevresinden gözlem yoluyla da pek çok beceri kazanabileceğine dikkat çekmiştir.

Benzer şekilde bir diğer öğretmen, “Eğer ki çocuğun, yani RAM'dan getirdiği, rehberlik araştırma merkezinden getirdiği rapor mesela çok aşırı değilse rahatsızlığı, bence o kaynaştırmanın çok büyük faydası oluyor.” (Ö10_GÖR1) sözleriyle, uygulamaya yönelik olumlu görüş belirtmiş ancak sürecin etkili olabilmesi için bazı koşullara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

“Ben akranlarıyla birlikte kaynaştırma öğrencilerinin faydalanması yanındayım.” (Ö12_GÖR1) ifadesiyle sürece yönelik desteğini açıkça dile getiren bir diğer öğretmen de akranla birlikte eğitimin önemine dikkat çekmiştir. Bu söylemler, öğretmenlerin çoğunun kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu düşündüğünü ve bu uygulamanın çocukların gelişimine katkı sağladığına inandıklarını göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimin gerekliliği öğretmenler tarafından büyük ölçüde kabul edilmekle birlikte, bu kabul çoğu zaman bazı şartlara ve sınırlılıklara bağlanmaktadır. Öğretmenler, sürecin önemini vurguladıktan sonra "ama" ile başlayan cümlelerle çeşitli yapısal ve eğitsel engellere dikkat çekmişlerdir. Örneğin bir öğretmen, “Ama bizler bu eğitimin ilmini almadığımız için o özel eğitim ayrı bir dal sonuçta.” (Ö10_GÖR1) diyerek, sürece dair bilgi eksikliğini bir çekince olarak dile getirmiştir. Bir başka öğretmen ise, “Tabii bu konudan çok mustarip oluyor veliler... Sınıfta görmek istemeyen, sınıf değiştirmek isteyen. Sürekli şikâyet konuyla öğretmenle görüşmek isteyenler oluyor.” (Ö12_GÖR1) diyerek ailelerin dirençlerinin süreci zorlaştırdığını belirtmiştir. Aynı şekilde, özel gereksinimin niteliği ve düzeyinin dikkate alınması gerektiğini belirten bir diğer öğretmen, “Geçmiş deneyimlerime dayanarak bunun çocuğa faydadan çok

zarar verdiğini de gördüm ben... bence daha çok çocuğun hazır bulunuşluğuyla da alakalı bir şey.” (Ö13_GÖR1) ifadeleriyle bireysel farklılıklara dikkat çekmiştir.

Hizmet içi eğitimin sürecinde davet edilen uzmanla gerçekleşen diyalog sırasında da benzer düşüncelerin ifade edildiği gözlemlenmiştir. Bu etkileşimde bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Hocam, aslında demek istediğimiz şey şu. Çocuklar, gelişimi normal ilerleyen çocuklarla aynı saat o ortamda, aynı saat o okulda kalıyorlar. Ve biz bu alanda yeterli kişiler değiliz onların eğitimiyle ilgili. Sadece sosyal olarak uyum sağlamaları içinse bence daha kısa bir süre gelmeleri lazım. Ki bizim desteğimiz de yok. Bu grupta yardımcı öğretmen gibi... Biliyorsunuz sınıflarımız kalabalık. Bu anlamda bir iki saat gelmeleri daha verimli olacaktır diye düşünüyorum. Çünkü aksi halde sınıftaki diğer öğrencilere de ben haksızlık olduğunu düşünüyorum. O da normal eğitimde ilerleyemiyor. O da zor.” (VİDEO_GÜN2)

Bu düşünceye karşılık uzman kapsayıcı eğitimde uygulanan sürelerden bahsetmiş ve öğretmenler uyguladıkları kapsayıcı eğitim sürecinde özel gereksinimi olan çocukların zamanlarının yüzde yüzünü sınıfta geçirdiklerini söylemişlerdir. Bu ifadeler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi ilkesel olarak savunsalar da uygulamada yaşanan güçlükleri göz ardı etmediklerini; dolayısıyla bu desteğin koşullu ve bağlama duyarlı olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, *bireysel gelişimlerine* dayalı öğrenme süreçlerine yönelik uygulamalarda kendini göstermektedir. Bazı öğretmenler, çocukların gelişim düzeylerine göre etkinliklerde küçük uyarlamalar yaptıklarını belirtmiştir. Örneğin bir öğretmen,

“Zaten etkinliklerimizi genel bir düzeye uygun olarak hazırlıyoruz. Eğer çok daha ileri düzeyde bir çocuk varsa ki şu an için çok farklı bir çocuk yok ama diğer çocuklar etkinliklerini tamamlayana kadar ekstra bir etkinlik verebiliyorum. Ya da yavaş öğrenen çocuklar için etkinlikleri daha önden veriyorum. Normalde sırayla dağıtıyoruz ama ilk başta ona veriyorum. Biraz daha zaman kazansın, tamamlayabilsin diye. Bu şekilde denk tutmaya çalışıyoruz.” (Ö6_GÖR1)

Diyerek, farklı öğrenme hızlarına göre uygulamalar yaptığını ifade etmiştir. Benzer şekilde bir diğer öğretmen,

“Parmak kasları çok gelişmemiş bir öğrencim var. Ona daha az parçalı böyle bir kesme çalışmasıysa daha küçük parçalar veriyorum. Kalem tutmayla ilgili bir etkinlikse ona daha az bir sayfa veriyorum... Yapamadıklarını kabul ediyoruz ya da ‘tamam olmuş bu kadar yeterli’ deyip olumlu geri dönüşler vererek onu kabul etmeye çalışıyoruz.” (Ö4_GÖR1)

Diyerek hem fiziksel kapasiteyi hem de çocuğun sınırlarını dikkate aldığını aktarmıştır. Ancak bazı öğretmenler, etkinliklerde farklılaştırma yapmanın sınıf ortamında tepkiyle

karşılanabileceğini de dile getirmiştir. “Etkinlikleri çok fazla çeşitlendiremiyorum... Çünkü farklı etkinlik yaptıkları zaman buna da biraz tepki gösteriyor. Hani neden o onu yapıyor da ben bunu yapmak zorundayım gibi bir şey oluyor.” (Ö8_GÖR1). Bu ifadeler, öğretmenlerin zaman zaman dirençle karşılaşsa da bireysel gelişimde farklılıkları gözetmeye çalıştıklarını ve kendi imkânları ölçüsünde bu farkları sınıf içinde dengelemeye çalıştıklarını göstermektedir.

Eğitimin birinci gününde öğretmenlerin eğitim sürecindeki rollerine ilişkin yapılan konuşmada, bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Öğrencinin potansiyeli varsa hocam, geliştirmeye katkıda bulunuruz. Ama yoksa tabii ki, dediğimiz gibi elimizden gelmiyorsa, yapamıyorsa işte yardımcı olacağız. Ama eğer o kişinin potansiyeli varsa, bunu geliştirebiliriz.” (VİDEO_GÜN1). Bu düşünceye karşılık bir başka öğretmen, “Ama hocam her engel bir değil. Her birinin sınırı bir değil. Dolayısıyla hocamın dediği o zaman ölüyor. Hani hepsine aynı davranamayız. Hepsinden aynı beklentiyi bekleyemeyiz. Atıyorum, bende bir konuşma bozukluğu olur, o zaman farklı olur.” (VİDEO_GÜN1) ifadeleriyle daha farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur.

Bu konuşmalarda, öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylerin öğrenme süreçlerine ilişkin bazı varsayımları olduğu ve potansiyel kavramını kendi gözlemlerine göre tanımladıkları dikkat çekmektedir. Çocukların gelişime açık olup olmadığını belirlemede öğretmen inançlarının ve algılarının etkili olduğu; bu inançların ise çocuğun eğitim hakkı ve bireysel ihtiyaçları yerine öğretmenin yapabilirliğine dayalı olarak şekillenebildiği gözlenmektedir. Her ne kadar ikinci öğretmen tüm çocukların aynı şekilde değerlendirilemeyeceğine dikkat çekse de bu söylemlerin genelinde bireysel farklılıkların daha çok performans üzerinden ele alındığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin bazı çocukların gelişimini destekleme konusundaki motivasyonlarını, çocuğun gösterdiği ilk izlenimler doğrultusunda şekillendirme eğiliminde olduklarını düşündürebilmektedir.

Genel olarak bireysel gelişim ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin çocukların bireysel gelişimlerini gözetmeye dikkat ettikleri görülse de bu durumun çoğu zaman sınıf içi dengeyi koruma, uygulama kolaylığı sağlama ya da sorunları geçici olarak çözme amaçlı olduğu düşünülmektedir. Farklılıkları daha derinlemesine anlamaya ve eğitsel yaklaşımlarını bu anlayışla yeniden yapılandırmaya yönelik güçlü örnekler ise daha sınırlı biçimde rastlanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bazı hassasiyetler geliştirmiş olsalar da bu hassasiyetin her zaman farkındalıkla bütünleşmediğini düşündürmektedir. Özellikle destekleme biçimlerinin çoğu, çocuğun öğrenme sürecinin

bireysel özelliklerine göre değil, mevcut sınıf düzenine uyum sağlama çabasıyla şekillenmekte; bu da farklılıklara ilişkin anlayışın henüz yüzeysel bir düzeyde olabileceğine işaret etmektedir.

Kapsayıcı eğitimin öncelikli amaçları ve işlevlerinin neler olduğu sorulduğunda öğretmenlerin en çok verdikleri yanıtlardan biri de özel gereksinimi olan çocuğun topluma kazandırılması olmuştur. Kapsayıcı eğitimin çocuğun *topluma uyum* sağlamasını sağlamak bazı öğretmenlerin öncelikli vurgularından biri olmuştur. Bir öğretmen, “Kaynaştırma eğitiminin öncelikle işlevi bence bireyin toplum içerisine adapte etmek olmalı. Eğitmekten çok, bir şey öğretmekten çok onları topluma kazandırmak önemli...” (Ö6_GÖR1) sözleriyle bu yaklaşımı dile getirmiştir. Bir başka öğretmen, çocuğun topluma uyum sürecinde aile desteğinin önemini vurgulayarak, “Yani çocukta bir farklılık olmalı. Çocuğu topluma uyum sağlamaya yönelik olmalı. Ailenin de bu işin içinde olması çok önemli...” (Ö4_GÖR1) demiştir.

Daha kapsayıcı bir bakış açısıyla, yalnızca özel gereksinimi olan çocukların değil, tüm toplumun bu sürece hazırlanması gerektiğini savunan bir öğretmen ise, “Toplumu da onlara hazır hale getirmemiz gerektiğini düşünüyorum... Bu durumun normalleşmesi gerektiğini düşünüyorum... Hem kaynaştırma öğrencisi kesinlikle bu eğitimi almalı hem de normal gelişim gösteren çocuklar ve aileleri bu süreci kabullenmelidir diye düşünüyorum.” (Ö18_GÖR1) diyerek çift yönlü bir uyumun gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Benzer şekilde, hizmet içi eğitimin ilk gününde çocukların tam potansiyelini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan bir etkinlik sonrası gerçekleşen sohbette, bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Bizim için özel gereksinimi olan öğrencilerimiz için önemli olan şey kalem tutması veya düz çizgi çizmesi değil. Önemli olan hayatlarını nasıl devam ettirecekleri... Topluma karışıp toplumdan dışlanmayacak şekilde yaşayabilmeleri... Bu çok akademik değil de daha çok sosyal hayata yönelik hazırlamak.” (VİDEO_GÜN1)

Bu bulgular, öğretmenlerin çocuğun toplumla bütünleşmesini önemli gördüklerini göstermektedir. Bazı öğretmenler, çocuğun topluma uyum sağlamasında ailenin rolünü vurgularken; bazıları ise toplumun da bu sürece hazırlanması gerektiğini dile getirmiştir. Bu durum, eğitim sürecinin bu farkındalığı derinleştirmek üzere nasıl bir zemin üzerine inşa edildiğine dair ipuçları sunmaktadır.

Genel olarak bakıldığında, öğretmenler kapsayıcı eğitimin hem bireysel gelişim hem de toplumsal uyum açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukların sosyal beceriler kazanması, akranlarıyla etkileşim içinde gelişim göstermesi ve topluma katılım sağlaması öğretmenlerin sıkça vurguladığı noktalar arasında yer almıştır. Ancak bu desteğin çoğu zaman

belirli koşullara bağlı olarak ifade edildiği, sürece dair bazı çekincelerin de dile getirildiği görülmektedir. Özellikle bilgi eksikliği, ailelerin tutumu ve sınıf içi uygulama güçlükleri, öğretmenlerin bu süreci tam anlamıyla sahiplenmesinin önünde engel oluşturabilmektedir. Buna rağmen, öğretmenlerin bu eğitimin temel amaç ve işlevlerine dair farkındalıklarının olduğu ve bu farkındalığın hizmet içi eğitim süreciyle daha da derinleşebileceği anlaşılmaktadır.

4.1.2.2 Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı kategorisi kapsamında elde edilen veriler, öğretmenlerin sınıf içindeki sosyal etkileşimleri nasıl gözlemlediklerini ve bu etkileşimleri nasıl yönlendirdiklerini göstermektedir. Özellikle özel gereksinimi olan çocukların *akranlarıyla olan ilişkilerinde*, başlangıçta dışlanma davranışlarının gözlemlendiği; ancak öğretmen desteğiyle zamanla bu çocukların kabul görmeye başladığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, *akran ilişkileri* iki alt kod altında toplanmaktadır: “*dışlama*” ve “*kabullenme*.” Dışlama alt kodu, özel gereksinimi olan çocukların oyunlara alınmaması, görmezden gelinmesi ya da iletişim dışında tutulması gibi olumsuz sosyal tepkileri ifade ederken; kabullenme alt kodu, öğretmenin yönlendirmesiyle çocukların özel gereksinimi olan arkadaşlarını tanımaya başlaması, etkinliklere dahil etmeye çalışması ve destekleyici ilişkiler kurması gibi olumlu gelişmeleri kapsamaktadır. Bu bulgular, öğrenme ortamında sosyal kabulün kendiliğinden değil, öğretmen rehberliği ve sınıf içi etkileşimlerin bilinçli olarak yapılandırılmasıyla mümkün hale geldiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okullarının ve sınıflarının *fiziksel açıdan erişilebilir* olduğunu ifade etmiştir. Bu değerlendirmelerde genellikle fiziksel gereksinimi olan çocuklar esas alınmış; düz zemin, sınıf içi tuvalet, giriş çıkış kolaylığı gibi unsurlar olumlu örnekler arasında yer almıştır. Bir öğretmen,

“Bizim sınıfımız 124 metrekare. Giyinme odası ve tuvaleti içinde. Özel çocuklar için bu takip işi çok önemli. Atıyorum, bizim okulumuzda tuvaletler dışarıda olsaydı, o çocuğun takibini yapmak çok zor olurdu. Ama sınıfın içinde olduğu için göz temasım hiç kaybolmuyor. Sürekli kontrol edebiliyorum. Bu açıdan sınıf ortamımız çok uygun” (Ö4_GÖR1)

Diyerek fiziksel düzenlemenin çocukla temas ve güvenlik açısından avantaj sağladığını vurgulamıştır. Benzer şekilde başka bir öğretmen,

“Şimdiki okulumuz tek katlı. O konuda çok iyi. Giriş çıkışlarımız düzenli, her öğrenci aynı kapıdan girmiyor. Bu da kalabalığı azaltıyor. Lavabolar hemen sınıfın yakınında, çocuğun fazla uzaklaşmasına gerek kalmadan yanında olabiliyoruz. Bu anlamda fiziksel imkanların özel gereksinimi olan çocuklar için uygun olduğunu düşünüyorum. Hem okul hem sınıf olarak rahat bir ortam sunuyor” (Ö6_GÖR1)

İfadeleriyle hem okulun genel yapısına hem de sınıfın işlevselliğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, erişilebilirliğin yalnızca fiziksel gereksinimi çocuklar için yeterli olduğunu; görme yetersizliği, otizmlili ya da zihinsel yetersizlikleri olan çocuklar açısından sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bizim okul düz zemin üzerinde, sınıfa gitmesi kolay. Ama görme engelli bir birey düşünelim, yolunu bulma konusunda zorlanır. Sesli bir cihaz yok, ışıklı bir yönlendirme de yok. Çarşılarında olur ya böyle sarı şeritler, onların takip edileceği bir sistem de yok. Ayrıca dolaplar çok fazla ve sabit değil. Otizmlili çocuklar sürekli hareket halindeler, öğretmen de onları sürekli takip edemez. Eşyalar sabitlenmeli, çocuk için tehlike arz edebilecek unsurlar azaltılmalı. Şu an bizde böyle bir düzenleme yok” (Ö12_GÖR1).

Sınıf içi materyallere erişim konusundaki sınırlılıklar da bazı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bir öğretmen, “Yani kısmen yeterli diyebilirim ama tam anlamıyla değil. Anketinizde de buna yönelik cevaplar verdim. Mesela müzik merkezimiz her öğrencinin ulaşabileceği seviyede değil. Bu bizim sorumluluğumuz ama sınıflar bizlere danışılmadan dizayn edildiği için sabit dolaplarımız var. Boş bir duvar ya da açık alan bırakılmamış. Etkinliklerde geçici merkezler kuruyoruz ama çocuklar her an o materyallere ulaşamıyor. Bu nedenle ne kadar çabalasak da sınıfımız kapsayıcı değil” (Ö3_GÖR1) ifadeleriyle hem yapısal hem de işlevsel sınırlara dikkat çekmiştir.

Maddi koşullara dikkat çeken bir başka öğretmen ise şunları söylemiştir: “Açıkçası burada şartlar iyi değil özel gereksinimi olan çocuklara göre. Ben daha önce Kayseri’deydim, oradaki okulum çok iyiydi. Şimdi tayinle geldiğim okul çok yeni ama henüz hiçbir şey yok. Parası da yok. Eksikler çok fazla, bu da ister istemez imkanları etkiliyor” (Ö11_GÖR1).

Öğretmenlerin büyük bölümü, okullarının ve sınıflarının fiziksel açıdan erişilebilir olduğunu belirtmiştir. Bu değerlendirmeler genellikle bedensel gereksinimi olan çocuklar üzerinden yapılmıştır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler erişilebilirliğin tüm özel gereksinim grupları için yeterli olmadığını ifade ederek, farklı ihtiyaçlara yönelik mekânsal düzenlemelere dikkat çekmiştir. Bu durum, öğretmenlerin fiziksel koşulları değerlendirirken benimsedikleri bakış açılarının çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen ifadeleri, özel gereksinimi olan çocukların öğrenme ortamında akranları tarafından başlangıçta kolaylıkla kabul edilmediğini ve *dışlanma* davranışlarıyla karşılaştıklarını göstermektedir. Bazı öğretmenler, bu durumun çocukların ilk tepkilerinden kaynaklandığını ve zamanla değiştiğini ifade etmiştir. Örneğin bir öğretmen,

“Okul öncesi eğitimde özellikle ilk başta çok ön yargılı yaklaşıyorlar, dışlıyorlar, oyunlarına almıyorlar, hatta yaklaşıyorlar diyebilirim. Ama sonra bizim yaklaşımımızla ya da okulda kabul gördüğünü, sınıfta

kabul gördüğünü fark ettiklerinde fikirleri çok değişiyor bence. Yani onlara yardımcı olmaya çalışıyorlar, her etkinliğe dahil etmeye çalışıyorlar, oyunlarına yer yer dahil etmeye çalışıyorlar. Sonrasında geliyor tabii bu durum. İlk başta bir ön yargıyla başlıyor” (Ö3_GÖR1).

Sözleriyle, sürecin öğretmen yönlendirmesiyle dönüşebildiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde başka bir öğretmen, “Yani dışlanmış oluyorlar genel olarak ya. Maalesef öyle oluyorlar yani... Sürece katmak için de ekstra çaba gerekiyor” (Ö5_GÖR1) diyerek, çocukların sosyal kabulünün kendiliğinden gerçekleşmediğini, öğretmenin müdahalesine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen tutumunun sınıftaki akran ilişkilerinde belirleyici rol oynadığını vurgulayan bir diğer öğretmen ise şu ifadeleri kullanmıştır: “Yani başta biraz yadırgıyorlar tabii. Onu hor görebiliyorlar. Dışlayabiliyorlar. Aralarına almak istemeyebiliyorlar. Ama işte burada dediğim gibi öğretmenin tutumu çok önemli. Eğer siz yapıcı bir tutum sergiliyorsanız çocuk da zamanla onun da kendinden biri olduğunu kabulleniyor. Ona yardımcı oluyor, ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyor. Ama öğretmen bunu başta kabullenmezse eğer, sınıfında istemezse çocuklar da dışlıyor” (Ö9_GÖR1). Bu görüş, öğretmenin çocuklar için akran ilişkilerinde tutum ve davranışları şekillendiren önemli bir rol model olduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer bir durum, öğretmenlerin eğitim sürecinde katıldıkları bir etkinlik sırasında yaptıkları çizimlerde de gözlemlenmiştir. Katılımcılardan, özel gereksinimi olan bireylerin toplumun çoğunluğunu oluşturduğu bir dünyada, tipik gelişim gösteren bir birey olduklarını hayal etmeleri ve bu durumu bir resimle ifade etmeleri istenmiştir. Bununla ilgili bir öğretmen Görsel 4.2’deki resmi çizmiştir:

Görsel 4.2

Öğretmen Ürünü 2: Farklı Olduğunu Düşünmek



Çizimde, farklı olan birey diğer çocuklardan uzakta ve hastane yönünde gösterilmiştir. Bu durum, öğretmenin farklı bir çocuğu topluma tam olarak dahil olmayan, daha çok ayrı tutulan biri olarak düşündüğünü gösterebilir. Aynı zamanda, dışlanma olasılığının zihinsel temsilde de yer aldığını düşündürmektedir. Benzer şekilde başka bir öğretmen de Görsel 4.3'teki resmi çizmiştir:

Görsel 4.3

Öğretmen Ürünü 3: Farklı Olduğunu Düşünmek



Bu çizimde, farklı bireyler gruptan ayrı şekilde konumlandırılmış; "Sen tek, biz hepimiz" ifadesiyle de bu ayrılık belirtilmiştir. Çizim, öğretmenin farklı olanın grup tarafından dışlanabileceğine dair bir durumu zihinsel olarak nasıl kurguladığını göstermektedir. Bu temsil, dışlanmanın yalnızca davranışta değil, düşünsel düzeyde de nasıl yer edebildiğine dair bir örnek sunmaktadır.

Bu bulgular, özel gereksinimi olan çocukların akran ilişkilerinde dışlanma riskiyle karşılaştığını; ancak bu sürecin öğretmenin tutumu, yönlendirmesi ve öğrenme ortamında oluşturduğu iklimle birlikte zamanla değişebileceğini göstermektedir. Akran ilişkileri

bağlamında değerlendirildiğinde, öğrenme ortamının kapsayıcı hale gelmesi için yalnızca fiziksel değil, sosyal etkileşimleri destekleyen yapıcı yaklaşımlara da ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Daha önce paylaşılan ifadelerde görüldüğü gibi, özel gereksinimi olan çocuklar başlangıçta akranları tarafından dışlanabilmekte, oyunlara dahil edilmemekte ve sosyal etkileşimden uzak tutulabilmektedir. Ancak bazı öğretmenler, bu sürecin öğretmen müdahalesiyle dönüşebileceğini, çocukların zamanla daha kabul edici bir tutum geliştirebildiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen, ilk başta çocukların çok ön yargılı davrandıklarını, özel gereksinimi olan arkadaşlarını oyunlarına almadıklarını belirtmiş; ancak uygun yönlendirmeyle çocukların bu arkadaşlarını etkinliklere ve oyunlara dahil etmeye başladığını aktarmıştır:

“Okul öncesi eğitimde özellikle ilk başta çok ön yargılı yaklaşıyorlar, dışlıyorlar, oyunlarına almıyorlar, hatta yaklaşıyorlar diyebilirim. Ama sonra bizim yaklaşımımızla ya da okulda kabul gördüğünü, sınıfta kabul gördüğünü fark ettiklerinde fikirleri çok değişiyor bence... Sonrasında geliyor tabii bu durum.” (Ö3_GÖR1)

Benzer şekilde bir öğretmenin yönlendirici rolüne dair soruya verilen yanıt bu süreci destekler niteliktedir. Görüşmede öğretmene, “Okul öncesi dönemde tipik gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimi olan akranlarını nasıl algılıyor?” sorusu yöneltilmiş; öğretmen, çocukların başta özel gereksinimi olan akranlarını yadırgadığını, dışladığını belirtmiş; ancak öğretmenin yapıcı tutumunun süreci dönüştürdüğünü şöyle açıklamıştır:

“Kaynaştırma eğitiminin öncelikle çocuklara kabullendirilmesi gerekir. Yani öğretmen çocuğu kabullenip öğrencilerine tanıttığı sürece çocuklar da o kadar güzel anlayışlı ki onlar da kabulleniyor... Eğer siz yapıcı bir tutum sergiliyorsanız çocuk da zamanla onun da kendinden biri olduğunu kabulleniyor ve ona yardımcı olmaya başlıyor.” (Ö9_GÖR1)

Bu ifadeler, öğretmenin sınıftaki ilişkileri nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Çocukların özel gereksinimi olan akranlarını kabullenmesi, çoğu zaman kendiliğinden değil; öğretmenin yönlendirmesi, dil kullanımı ve yaklaşımıyla mümkün hale gelmektedir.

4.1.2.3 Sınıf içi uygulamalar

Sınıf içi uygulamalar kategorisi kapsamında elde edilen veriler, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla yürüttükleri günlük uygulamaları nasıl deneyimlediklerini ve bu süreci nasıl yapılandıklarını ortaya koymaktadır. Bulgularda, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları güçlükler, geliştirdikleri destek uygulamaları ve çocuklara yönelik farkındalık oluşturma çabaları öne çıkmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular üç ana başlık altında toplanmıştır: “sınıf yönetiminde zorluk”, “destekleyici uygulamalar” ve “farklılıkları açıklama.” Sınıf

yönetiminde zorluk kodu, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda bireysel farklılıkları gözetmeye çalışırken karşılaştıkları güçlükleri kapsamaktadır. *Destekleyici uygulamalar* kodu ise öğretmenlerin, özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla etkileşimlerini artırmak için kullandıkları stratejilere işaret etmektedir. *Farklılıkları açıklama* kodu ise öğretmenlerin sınıftaki diğer çocuklara özel gereksinimi olan arkadaşlarının özelliklerini açıklayarak sosyal kabulü artırmaya yönelik uygulamalarını yansıtmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları çoğu zaman kendi deneyimlerine ve gözlemlerine dayalı olarak yürüttüklerini; ancak bazı uygulamaların gelişimsel açıdan yeterince destekleyici olmayabileceğini düşündürmektedir.

Bazı öğretmenler, kapsayıcı eğitim sürecinde zaman zaman *sınıf yönetiminde zorlandıklarını* belirtmiştir. Bir öğretmen, sürekli takip edilmesi gerektiğini düşündüğü bir çocuğun sınıfın genel düzenini etkilediğini şu sözlerle aktarmıştır: “Kontrol edilmesi gereken bir çocuksa, onun peşinde gzmekten, onu kontrol etmeye çalışmaktan, zarar vermesini engellemeye çalışmaktan, diğer çocuklarla etkinlik günümüzü verimli geçiremiyoruz. Bu kaynaştırma eğitiminin bir ya da iki saat olması bence herkes için daha verimli olacaktır.” (Ö2_GÖR1). Bu durum, hizmet içi eğitimin üçüncü gününde de öğretmenlerin sınıf yönetimine dair yönelttiği sorularda açıkça ortaya çıkmıştır. Eğitime davet edilen uzmana bir öğretmen:

“Şimdi bizim sınıflarımız kalabalık. Ve kaynaştırma öğrencimiz de var. Benim otizmlili bir öğrencim var mesela. Yirmi öğrencim var. Şimdi onunla ne yönde ilerleyebilirim? Nasıl bir plan hazırlayacağım?” (VİDEO_GÜN3) şeklinde destek arayışını dile getirmiştir.

Bir diğer öğretmen ise,

“Bizim sınıflarımız kalabalık o yüzden çok fazla bir katkı sağlayabileceğimizi düşünmüyoruz açıkçası. Şimdi onu aldığımızda diğer grup ister ister çocuk çünkü aynı yaşta. Hemen bir kaynaşıyorlar. Hemen bir şey halindeler. Bir etkinlik versen mutlaka onların da yanında olmak zorundasın. Onlara da çünkü yönlendirme yapmam gerekiyor. Diğer tarafta o var.” (VİDEO_GÜN3)

İfadeleriyle sınıf içi dengeyi sağlama konusundaki kaygılarını paylaşmıştır. Elde edilen bulgular, kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklardan birinin sınıf yönetimi olduğunu göstermektedir. Öğretmenler özellikle kalabalık sınıflarda özel gereksinimi olan çocukların bireysel ihtiyaçlarına yanıt vermeye çalışmanın, sınıfın genel düzenini sürdürmeyi güçleştirdiğini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda desteğe ve yol gösterici uygulamalara ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir.

Bazı öğretmenler, özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasını sağlamak amacıyla çeşitli *destekleyici uygulamalar* geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu

uygulamalardan ilki, tipik gelişim gösteren çocukların bilgilendirilmesine yöneliktir. Bir öğretmen,

“...diğer çocukları özellikle bu konuda bilinçlendirme noktasında konuşmamız gerekiyor. Yine onun özel gereksinimini kendi aramızda yani onu size zarar vermeden onu da hayatımıza ve okul eğitimimize dahil etmemiz gerektiğini sürekli anlatmaya çalışıyorum. Kalemimi düşürüyorsa kalemimi alıp ona veririz işte. Ya da bir oyunda kulenizi bozuyorsa atıyorum çocuk özel gereksinimi olan siz yapıyorsunuz o yıkıyorsa. Oyuncaklarınızdan bir kısmını ona ayırıp sizin kulenizi bozmasını engelleyebilirsiniz gibi bazı yöntemler geliştirdiğimi hatırlıyorum hocam eski tecrübelerimden yani. Ya da mesela atıyorum o kendi boyama yapıyor onun boyamasını karalıyor mesela özel gereksinimi olan çocuk. Kendi ona başka bir sayfa verip boya kalem verip onu ona yönlendirebilirsin. Gidip dolabından onun boyasını almasına yardımcı olabilirsin. Önüne de bir kağıt koyarsın sen de onun yanında yaparsın gibi. Bu durumda tabii çocukların biraz daha yetişkin gibi davranmasını istiyoruz hocam yani sağlamaya çalışıyoruz.” (Ö13_GÖR1)

Bazı öğretmenler ise, özel gereksinimi olan çocukların oyunlara katılımını teşvik etmek için sınıfla birlikte aktif şekilde oyuna katıldıklarını ifade etmiştir. Bir öğretmen,

“Bazen şaka yaparak arkadaşlarıyla oynulaştırıyorum mesela onun hareketlerini. Zaten ben şaka yapıp gülümseyince çocukların çok daha hoşuna gidiyor. Bu eğlenceli bir hal alıyor. Bence öğretmeniyle gülmek çocukların çok hoşuna gidiyor. Onunla birlikte eğlenmek. Mesela biz bir oyun oynatıyoruz ama görüyorum birçok olsun öğretmeni sadece çocukları oynatıyor. Ama ben her zaman onlarla birlikte oyunun içinde dahil olurum. Onlarla beraber oynarım. Hatta ben de kaparım sandalye. Bu çocukları çok daha neşelendirip eğleniyor. Bunun farkındayım. Benimle birlikte oynuyor olmaları.” (Ö2_GÖR1)

Sözleriyle, sürece eşlik eden öğretmen varlığının önemine dikkat çekmiştir. Bazı öğretmenler de özel gereksinimi olan çocukların oyunlara dahil edilmesi için onlara roller vererek süreci yapılandırdıklarını belirtmiştir:

“Daha çok vakit geçirmelerini sağlıyorum o çocukla birebir. Oyunlarda özellikle. Başka türlü kabul görmüyor hocam. Ben de bunu fark ettim meslekte. Küçük oyunlarda ufuğu mesela ebe yapıyorum. Ufuk çok mutlu. Tamam belki oynayan arkadaşı mutlu değil çünkü kuralları çok moda mod almıyor. Ama o çok mutlu. Sonra o bir eğlenceye dönüşüyor. Oyun haline getirmesem yapmıyorlar. Kabul de etmiyorlar onu. Ya ben niye onunla eş oluyorum diyor mesela biri. Ama bu haksızlık diyor. Ben yenileceğim şimdi baştan yenileceğim diyor işte. Baştan biz baştan kaybettik falan oluyor o gruba onu dahil ettiğim zaman ama ufuk inanılmaz mutlu. Sonra onlar da onun mutluluğuyla böyle yenilseler de de o kadar mutlu oluyor ki. Her oyunda. Oyunla bağdaştırdım ben.” (Ö13_GÖR1).

Bir diğer uygulama ise çocuğun başardığı noktaların görünür kılınmasıdır:

“Neyi ne kadar yapabiliyor. Ve başardığı noktalarda kesinlikle onu ön plana çıkartmaya çalışıyorum ve bunu diğer arkadaşlarına görmesini sağlamaya çalışıyorum. Yani bakın bu arkadaşınız bunu ne kadar güzel yaptı. Yani belki yaptığı çok basit bir şey ama belki diğer çocuklar da bunu yapıyorlar. Yapabilecekler ama onlara bunu yaptırmadan sadece o özel gereksinimi olan çocuğa bunu yaptırarak

yapabildiğini hem kendisini hissettirir, hizmet hissetmesini istiyorum hem de diğer çocukların bunu fark etmesini, bunu görmesini ve bunun altının çizilmesini istiyorum açıkçası.” (Ö14_GÖR1)

Bu söylemler, öğretmenlerin destekleyici çabalarını yansıtsa da bazı uygulamaların gelişim açısından uygun olmadığı söylenebilir. Özellikle özel gereksinimi olan çocukların sürekli yardıma ihtiyaç duyan bireyler gibi gösterilmesi ya da basit başarılarının abartılarak öne çıkarılması, onları akranlarından ayıran bir algı yaratabilir. Bu da çocuğun sınıfta bir birey olarak görülmesi yerine, daha çok merhamet duyulan ya da sürekli takdir edilen biri haline gelmesine yol açabilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin ifadelerinde niyetlerinin özel gereksinimi olan çocukları desteklemek olduğu görülse de çocuğun gelişimsel olarak ihtiyaç duyduğu doğal, eşit ve katılımcı ilişkilerin olduğu bir ortam yerine bağımlı ya da farklı hissettiği bir ortam yaratabilir.

Sınıf içi uygulamalarda yer verilen yaklaşımlardan biri, özel gereksinimi olan çocukların *farklılıklarının açıklanmasıdır*. Bazı öğretmenler, çocukların özel gereksinimi olan arkadaşlarını daha kolay kabul edebilmeleri için bu farklılıkları doğrudan ifade ettiklerini belirtmiştir. Bir öğretmen,

“Bunu çok net açık bir şekilde anlatıyorum Büşra hocam. Yani neler olduğunu, farklılığının ne olduğunu çok açık bir şekilde anlatıyorum. Çünkü eğer bunu anlatmazsanız çocuk da onu sınıfta kabul görmüyor. Yani önce özel arkadaşını sınıfta bir kabul etmeli. Onun da o sınıfta bir birey olduğunu, onun da var olduğunu bilmeli. İşe bununla başlıyorum ben. Yani özel bir çocuğum olduğunda onun özelliklerini anlatarak ve onu arkadaşlarına tanıtarak anlatıyorum. Hani söylüyorum işte karşısındaki arkadaşın özelliklerini de ona söylüyorum ki o da hani bilebilsin diye. Bence bu iş böyle olmalı.” (Ö1_GÖR1)

Şeklindeki ifadesiyle, sınıf içi kabul için açıklamanın önemini vurgulamıştır. Bir başka öğretmen ise, benzer bir yaklaşımı şu şekilde ifade etmiştir: “Kendi halinde olduğu için arkadaşlarına hani o bizden biraz farklı. Hani siz rahat konuşabiliyorsunuz, anlatabiliyorsunuz ama o sizin gibi anlatamıyor. Hani ona yardımcı olmamız gerekiyor. Onu da hani biraz böyle idare etmemiz gerekiyor diyorum işin açığı.” (Ö8_GÖR1). Farklılıkları açıklama yaklaşımı yalnızca çocuklara değil, zaman zaman ailelere yönelik uygulamalarla da karşımıza çıkmaktadır. Bir öğretmen, bireysel farklılıkları vurgulamak amacıyla eğitim sürecinde gerçekleştirdiği bir uygulamayı eğitimin ilk gününde şu sözlerle aktarmıştır:

“Bireysel farklılıkları dikkat çekmek için ben yaklaşık 2-3 hafta oldu. Önce ailelerle konuştum. Ailelere bir etkinlik yaptırDIM. Birer tane kağıt dağıttım onlara. Herkesin birer tane ağaç çizmesini istedim. Bazıları kuru bir ağaç çizdi, bazıları yeşil bir ağaç çizdi, bazıları sadece elmalı, bazıları farklı. Onlara şey söyledim. Hepinize aynı beyaz kağıdı verdim ama tek bir şey söyledim. Ve siz çok farklı farklı şeyler

yaptınız. Çocuklarınız da böyle. Yani hepsi farklı, başarısı farklı, beklentileri farklı. O yüzden bireysel farklılıkları dikkate alalım her şeyden önce.” (VIDEO_GÜN1)

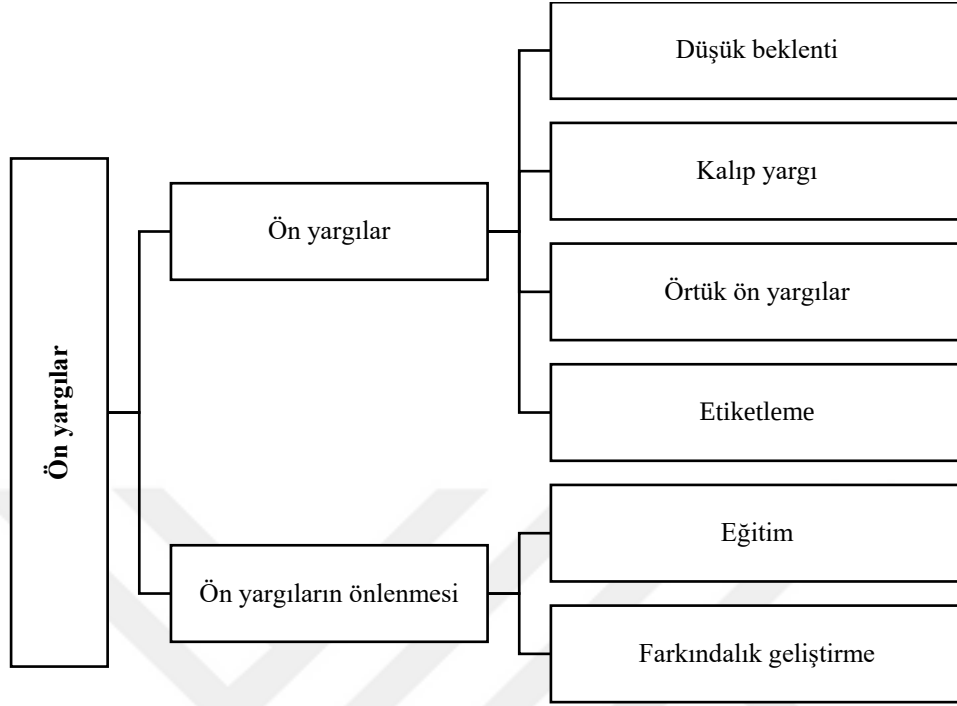
Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf içi farkındalık oluşturma amacını gösterse de çocukların ortak yönlerinden çok farklılıklarına vurgu yapmaları, kapsayıcı bir sınıf dilinden uzaklaşılmasına neden olabilir. Özellikle “bizden farklı” şeklindeki ifadeler, özel gereksinimi olan çocuğu grubun dışına konumlandırarak dolaylı bir ötekileştirme yaratabilir. Bu yaklaşım, çocukların birlikte öğrenme ve gelişme potansiyellerini vurgulamak yerine, onları yardım edilmesi gereken bireyler olarak etiketleyebilir. Oysa kapsayıcı eğitimde hedef, farklılıkları tanımakla birlikte, çocukların ortak yönleri üzerinden bir bağ kurmak, her çocuğun sınıfın eşit ve doğal bir parçası olduğunu hissettirmektir. Bu nedenle açıklamalar, farklılıkları vurgularken dahi, çocukların benzer ihtiyaçları, fiziksel özellikleri ve duyguları gibi ortak paydalarına dikkat çekerek daha kapsayıcı bir dil kurulması önemlidir.

4.1.3 Ön yargılar: Çocuğum da ona bakarak ona benzer mi?

Bu tema, öğretmenlerin ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim öncesinde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik sahip oldukları düşüncelerini, dil kullanımını ve sınıf içi tutumlarını kapsamaktadır. “Ön yargılar” kategorisi altında, öğretmenlerin söylemlerine dolaylı olarak yansıyan düşük beklenti, kalıp yargı, örtük ön yargı ve etiketleme gibi tutumlara yer verilmiştir. Bu kategori, öğretmenlerin hem bireysel farkındalık düzeylerini hem de sınıf içi kararlarını etkileyen ön yargı biçimlerini anlamaya yöneliktir. “Ön yargıların önlenmesi” kategorisi ise, öğretmenlerin bu tutumların dönüşümü için önerdikleri çözüm yollarını; özellikle eğitim, aile bilgilendirmesi ve toplumsal farkındalık oluşturma gibi yaklaşımları kapsamaktadır. Şekil 4.4’te, öğretmenlerin ön yargılarına ilişkin tema, kategori ve kodlara yer verilmiştir.

Şekil 4.4

Ön Yargılar Teması



4.1.3.1 Ön yargılar

Ön yargılar kategorisi kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşüncelerinin bazı söylem ve uygulamalarda kendini dolaylı biçimde gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Birçok öğretmen doğrudan bir ön yargısı olmadığını belirtmiş; ancak kullanılan bazı ifadeler, bu tutumların farkında olmadan sürdüğünü düşündürmektedir. Bu bağlamda ön yargı kategorisine ilişkin bulgular dört ana başlık altında toplanmıştır: “*düşük beklenti*”, “*kalıp yargı*”, “*örtük ön yargı*” ve “*etiketleme*”.

Düşük beklenti, çocuğun potansiyelinin sınırlı görülmesi ve öğrenme sürecinin yalnızca sosyal etkileşimle sınırlı tutulması durumlarını kapsamaktadır. Kalıp yargı, çocukların bireysel özelliklerinden çok, ait oldukları gruba atfedilen genellemelerle değerlendirilmesini ifade etmektedir. Örtük ön yargılar, öğretmenin farkında olmadan kullandığı dil, yaklaşım ve sınıf içi kararlarına yansıyan tutumları içermekte; bu da çocuğun eğitim sürecine katılımını etkileyebilmektedir. Etiketleme ise çocuğun gereksinimi üzerinden tanımlanması ve bu tanımın sosyal çevrede çocuğu görünür kılan bir etiket hâline gelmesi durumunu tanımlamaktadır.

Bu başlıklar altında sunulan bulgular, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik mevcut farkındalıklarını yansıtmakta; bu farkındalığın, ön yargılar taşıyabileceğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin açık bir ayrımcılık ya da dışlama niyeti olmasa da kullandıkları bazı

ifadeler ve tutumlar, çocukların sınıf içindeki kabulünü ve katılımını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin farkındalıklarının sadece bilgi düzeyinde değil, dil ve davranışlarında da izlenebildiğini göstermektedir.

Öğretmenlere yöneltilen “Özel gereksinimi olan bireylere yönelik bazı ön yargıların olduğunu görüyoruz. Sizin ön yargılarınız neler?” sorusuna, öğretmenlerin büyük çoğunluğu doğrudan “bir ön yargım yok” şeklinde yanıt vermiştir. Ancak görüşmelerin genel akışı değerlendirildiğinde, öğretmen söylemlerinde ön yargıların dolaylı biçimlerde kendini gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin doğrudan kendilerine yönelik ön yargı ifadeleri sınırlı olsa da toplumdaki yaygın tutumlara ilişkin değerlendirmeleri dikkat çekicidir. Görüşmelerde, “Sizce toplumumuzda özel gereksinimi olan bireylere yönelik ne gibi ön yargılar var?” sorusuna verilen yanıtlar ise şu şekildedir:

“Veliler birlikte eğitim görmelerini istemediler. Çocuğun diğer çocuklara zarar vereceğinden korktular. Bunlardan korkuyor velilerimiz. Ve sınıf değiştirmek isteyen de oluyor.” (Ö6_GÖR1)

“Toplum olarak farklıysa ona karşı bir tepkiliyiz. Ya bizim gibi değilse ona karşı böyle bir set kuruyoruz.” (Ö8_GÖR1)

Öğretmenlerin, toplumun özel gereksinimi olan bireylere yönelik sahip olduğu ön yargılara dair aktardıkları görüşler, her ne kadar kendi ifadelerinde doğrudan bir ön yargı içermese de bazı söylemlerinde bu tutumların dolaylı biçimde yansıdığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargıların kimi zaman *düşük beklentiler* şeklinde açığa çıktığını ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler, bu çocukların sınıf içi katılımını ve gelişim potansiyelini sınırlı görerek süreci yalnızca sosyal uyumla sınırlandırmakta; eğitsel hedeflerin ise geri planda kaldığını ifade etmektedir. Bir öğretmen bu yaklaşımı şu sözlerle dile getirmiştir:

“Kaynaştırma eğitimiyle, yani bu normalleşmede, böyle normal çocuklarla bir araya gelip onlarla kaynaşabilmesi, bir iletişimle ilişki kurabilmesi ise, dediğim gibi, yani biz bunun eğitimini verecek öğretmenler değiliz zaten. Sosyal anlamda diğerleriyle bir arada olması, dediğim gibi günde bir ya da iki saat bunun için uygun bence.” (Ö2_GÖR1)

Bir başka öğretmen, çocukların ancak belirli bir noktaya kadar gelişebileceğini ve tamamen akranlarıyla eşit düzeye ulaşamayacağını şu şekilde ifade etmiştir: “Biz destek olursak o da bizim gibi olmaz belki ama bize yaklaşabilir mantığını oturtmaya çalışıyorum kendimde.” (Ö8_GÖR1)

Benzer şekilde, bazı öğretmenler çocukların belirli bir noktadan sonra değişmeyeceğini, bunun hem aile hem çocuk tarafından içselleştirildiğini dile getirmiştir:

“Yaşı kaç olursa olsun bence bir yerden sonra kendi kabuklarında yaşıyorlar. Çünkü artık aile yoruluyor. Çocuk bunu kabul ediyor. Ya da koruma içgüdüleriyle bilemiyorum hangisiyle olduğunu tam olarak ama zaten hani böyle olabildiğince az insanla, olabildiğince asosyal bir şekilde hayatlarını devam ettiriyorlar. Ve bir yerden sonra artık bu çocuklar ya da bu bireylerde başaramayacağı duygusu içselleşmiş oluyor.” (Ö14_GÖR1)

Düşük beklenti, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik sahip oldukları ön yargıların dolaylı bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Çocuğun öğrenme ve gelişme potansiyelinin sınırlı olduğunu düşünmek, çoğu zaman onun sadece sosyal olarak uyum sağlamasının yeterli olacağı inancına yol açar. Nitekim bununla ilgili öğretmenlerin görüşlerine “kapsayıcı eğitimin amacı ve işlevleri” teması altında da yer verilmiştir. Bu durum her ne kadar kapsayıcı eğitimin amaçlarından biri olsa ve doğrudan bir ön yargı gibi görünmese de öğretmenin tutumlarını ve sınıf içindeki uygulamalarını etkileyerek çocuğun geri planda kalmasına neden olabilir. Bu nedenle düşük beklenti, ön yargının sınıf ortamındaki önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgular, bazı öğretmen söylemlerinde özel gereksinimi olan bireylere yönelik yerleşmiş kalıp yargıların izlerini taşıdığını göstermektedir. Bir öğretmen, toplumdaki genel eğilimi “Ama dediğim gibi genel yargı acıma ve belki de hani şey bir de şey var hocam ya bu çocuğum da ona bakarak ona benzer mi?” (Ö14_GÖR1) şeklinde dile getirmiştir.

Benzer bir düşünce, bir başka öğretmenin ifadesinde şu şekilde yer bulmuştur: “Şey ya, hastalıklı da benim çocuğuma da bulaşır gibi bir şey var. Benim çocuğuma etkiler. Benim çocuğuma zarar verir. Benim çocuğumun davranışları bozulur.” (Ö4_GÖR1).

Ayrıca eğitimin ilk gününde yürütülen oturumda öğretmenlere, toplumda özel gereksinimi olan bireylere yönelik hangi kalıp yargıların var olduğu sorulduğunda bir öğretmen “zarar gelebilir mi? Olumsuz etkileyebilir mi?” (VİDEO_GÜN1) şeklinde yanıt vermiştir

Bu ifadeler, özel gereksinimi olan bireylerin zaman zaman "zarar verebilir", "bulaşıcı olabilir" ya da "benzer davranışlara neden olabilir" gibi kalıp yargılarla algılandığını göstermektedir. Bu tür düşünceler, bireysel deneyimlerden çok toplumsal aktarımlar ve çocuklukta edinilen izlenimlerle şekillenmiş olabilir. Öğretmenlerin bu tür düşünce kalıplarının farkına varmaları, kapsayıcı eğitimi benimsemeleri ve çocuklara yönelik ön yargısız bir bakış açısı geliştirmeleri açısından önemli bir adım olabilir.

Öğretmen söylemleri incelendiğinde, açıkça dile getirilmese de bazı tutum ve ifadelerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik *örtük ön yargıları* yansıttığı görülmektedir. Bu ön yargılar, çoğunlukla öğretmenin niyetinden bağımsız biçimde gelişmekte; ancak çocukların sınıf içi kabulü, sosyal katılımı ve desteklenme biçimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin bir öğretmen, sınıftaki kabulün öğretmene bağlı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ama hani öğretmen bunu başta kabullenmezse eğer sınıfında istemezse çocuklar da dışlıyor. Ama diyorum ya bunda en büyük şey faktör öğretmen. Eğer çocuk çok ileri düzey değilse kesinlikle öğretmen kabullendiği sürece çocuklar da o kadar güzel anlayışla karşılıyor ki onlar da kabulleniyor ve her şey hani tıkır tıkır işliyor.” (Ö9_GÖR1).

Bu ifadede, kapsayıcı eğitim sürecinin öğretmenin bireysel yaklaşımına bağlı olarak yürütüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu da özel gereksinimi olan çocukların eğitime eşit katılımının bir hak olmaktan ziyade öğretmenin inisiyatifine bağlı bir ayrıcalık gibi değerlendirildiğini düşündürmektedir.

Bir başka öğretmen, özel gereksinimi olan çocuğun sınıfa giriş sürecini anlatırken, bu süreci diğerlerinden ayrıştırarak olumlu bir durum gibi betimlemiştir:

“Ya da sınıfa girişlerde kalabalığının arasından geçmemiş oluyorlar. Hani sosyal anlamda sıkıntı olan çocuklar için de çok rahat oluyor. Özgüvenleri yerinde oluyor. Arkadaşlara aynı anda giriyorlar. Tanımadıkları insanlarla karşılaşmak zorunda kalmıyorlar. Dediğim gibi sınıf hemen zaten bir adım ötede. Tek başına sınıfa çok rahatlıkla girebiliyorlar.” (Ö6_GÖR1)

Bu söylemde, çocuğun diğerlerinden ayrıştırılması, rahatlık ve özgüven kazancı üzerinden gerekçelendirilmektedir. Ancak bu durum, normalleştirici bir yaklaşımdan çok, ayrı bir muamele yapılması gerektiği yönündeki örtük ön yargının varlığına işaret edebilir.

Benzer şekilde başka bir öğretmen, bazı gereksinimlerin sınıf ortamında daha kolay yok sayıldığını ve bunun “normalleştirme” adı altında kabul edilebilir hale getirildiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yani sanki o şey onda yokmuş gibi davranıyoruz. Veya var evet ama bu gayet normal. Yokmuş gibi davranırken mesela şu davranış bozukluğu öğrenme güçlüğü bunda daha kolay bu dediğim yok sayma olayı hani normalleştirme olayı bunlar da daha kolay. Diğer türlü hani çocukların gözleriyle gördükleri bir şeyi varsa bir nüans varsa onda tabii bu biraz daha sıkıntı. Bu sefer şey yapmaya başlıyoruz. Normalleştirmekten ziyade hani normal gibi davranmaktan ziyade evet var, ama bu da yani sonuçta o da öyle. Sen öylesin. O öyle.” (Ö7_GÖR1).

Bu açıklama, öğretmenin bazı gereksinimleri daha kolay “normalleştirebildiğini”, ancak görünür farklılıklarda bu yaklaşımın zorlaştığını ve yok sayma eğilimine dönüşebildiğini ortaya koymaktadır. Burada özel gereksinimi olan çocuğun farklılığı, kabul edilmesi gereken bir

özellikten çok, gizlenmesi ya da normalleştirilmesi gereken bir unsur gibi görülmektedir. Başka bir öğretmen, tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarına karşı duydukları mahcubiyeti sınıf içinde sıkça gözlemlediğini belirtmiştir:

“Az önce dediğim gibi bu çocuklarda tipik gelişim olan çocuklarda bir mahcubiyet fark ediyorum, sezinliyorum. Hani bir siz göndermiştiniz değil mi? Dün mü şey yaptık onu bir örnek olay vardı. Örnek olay vardı. İnanın birebir aynısı oluyor, yaşıyor sınıfta biliyor musunuz? Yaş grubu hangisi olursa olsun. Okul öncesi de olsa mesela ben ilkokulda da çalıştım. Yaş grubu ne olursa olsun. Çocuklarda en çok rastladığım şey mahcubiyet.” (Ö7_GÖR1)

Öğretmenin bu ifadesi, tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarına karşı kendilerini daha sağlıklı ya da avantajlı konumda görerek mahcubiyet hissettiklerine dair bir yorum içermektedir. Ancak bu duygu, somut işlemler dönemindeki bir çocuğun gelişimsel düzeyi düşünüldüğünde, oldukça soyut ve içsel bir farkındalık gerektirmektedir. Bu nedenle burada ifade edilen mahcubiyet, çocukların gerçek duygularından çok, öğretmenin kendi gözlemleri ve yorumları doğrultusunda anlamlandırdığı bir durum olabilir. Başka bir ifadeyle, öğretmen bu duyguyu kendi bakış açısıyla sezmiş ve çocuklara aitmiş gibi ifade etmiş olabilir. Bu durum, öğretmenin farkında olmadan taşıdığı bazı ön yargıların çocukların deneyimlerine yansıtılması şeklinde de değerlendirilebilir.

Benzer bir durum, öğretmenlerle eğitim sürecinde bir etkinlikte yapılan temsili çizimlerde de gözlemlenmiştir. Katılımcılardan, özel gereksinimi olan bireylerin çoğunlukta olduğu bir dünyada tipik gelişim gösteren bir birey olduklarını hayal etmeleri ve bu durumu resmetmeleri istenmiştir. Elde edilen çizimlerde, farklı birey çoğunlukla yalnız, üzgün veya dışlanmış şekilde betimlenmiştir. Örneğin bir öğretmen, “Herkes birlikte mutlu, ben onlara göre farklı olduğum için üzgünüm” notunu düşerek çizdiği figürü üzgün bir yüz ifadesiyle resmetmiştir. Diğer bazı çizimlerde, bireylerin çevrelendiği ya da belirgin biçimde gruptan ayrı tutulduğu görülmüştür. Bu durum, özel gereksinimi olan bireylerin yaşamlarının genel olarak olumsuz duygularla ilişkilendirildiğine ve bu bireylere yönelik örtük ön yargıların varlığına işaret edebilir. Etkinlik kapsamında elde edilen örnek öğretmen ürünleri Görsel 4.4’te sunulmaktadır.

Görsel 4.4

Öğretmen Ürünü 3: Farklı Olduğunu Düşünmek



Elde edilen bulgular, öğretmenlerin farkında olmadan özel gereksinimi olan çocuklara karşı bazı örtük ön yargılar taşıyabileceğini göstermektedir. Bu tür tutumlar, çocukların sınıf içi deneyimlerini olumsuz etkileyebilir ve katılımlarını engelleyebilir. Bu yüzden, öğretmenlerin farkındalığını artırmak ve bireysel olarak desteklemek, örtük ön yargıları azaltmada önemli bir adım olabilir.

Etiketleme, özel gereksinimi olan çocukların bireysel kimliklerinden çok tanılarına göre anılmasına ve bu durumun hem sınıf içi hem sosyal çevrede dışlayıcı bir biçimde yerleşmesine neden olabilmektedir. Görüşmelerde bazı öğretmenler, etiketleyici dilin yalnızca kendi tutumlarında değil; çevresel etkileşimlerde de var olduğunu ifade etmiştir. Örneğin bir öğretmen, sınıf arkadaşlarının olumsuz bir durum yaşandığında hemen özel gereksinimi olan çocuğu suçladıklarını şöyle anlatmıştır: “Mesela bir olumsuzluk olduğu zaman işte falanca öğrenci yapar bunu. İşte o özel gereksinimi olan öğrenciye suç atma eğiliminde oluyorlardı. Yani her türlü.” (Ö16_GÖR1).

Bu ifade, çocuğun bireysel davranışlarından bağımsız olarak, sahip olduğu özel durumu üzerinden damgalandığını ve sınıf içinde kolaylıkla sorumlu tutulduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde başka bir öğretmen, çocuğun okul dışı ortamlarda etiketlenerek tanımlandığına tanıklık ettiğini ve bazı durumlarda bu söylemlere müdahale ettiğini şöyle aktarmıştır:

“Onun kızlarıyla oynamasını istemiyorlardı mesela. Çok yoruyorlardı. O veliyi de yoruyorlardı. Anne baba çok yoğun çalışıyordu. İşte bu çocuğun saçı hiç mi taranmıyor. Çocuğun yanında konuşuyorlardı bunu. Çocuk duyuyordu mesela. Beklerken velilerin alacağı sırada. Ben bir iki müdahale ettim. İşte neden bunun üzeri pis? Hani çok kontrol edemiyor ya kendini. Yeme içme olayında. Onu çocuk hep duydu. Duymuştur yani. Benim müdahalelerim olduğu zaman duymamıştır. Ama oluyor ki bizim görmediğimiz anlarda. Bunu annesi de söyledi bana. Biri yüzme kursunda görmüş çocuğu velilerden. ‘Aa sen şu okuldaki işte filanca çocuk değil misin? Sen şey misin?’ falan demişler. Kadının yanında çocuğa. Çocuk ağlamış falan. Böyle. Yani böyle insanlar var. Maalesef.” (Ö4_GÖR1)

Bu aktarım, özel gereksinimi olan çocuğun yalnızca okul içinde değil, sosyal yaşamda da tanısıyla tanınır hâle geldiğini; bireysel kimliğinden çok özel gereksinimi üzerinden hatırlandığını göstermektedir. Öğretmenin bu etiketleyici tutumlara zaman zaman müdahale ettiğini belirtmesi, bu tür ön yargılara karşı duyarlı olduğunu düşündürmektedir. Ancak öğretmenin ifadelerinden, bu tür tutumlarla yalnızca anlık ve sınırlı şekilde baş edilebildiği, sistemli ve kalıcı bir yaklaşım geliştiremediği anlaşılmaktadır. Yani öğretmenin, bu tür dışlayıcı ve etiketleyici söylemlerin tekrarını önleyebilecek şekilde uygulamalarını değiştirmede, daha bütüncül bir müdahale yaklaşımı benimsemediği söylenebilir.

Bir başka öğretmen ise, çocuğun özel durumu üzerinden tanımlanmasının bazen gerekli olabildiğini belirtmiş; ancak bu durumun ne kadar yaygınlaştığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yani çocuğun özel durumundan bahsettikten sonra eğer artık çocuğu akıllarına tutabilmişlerse ismiyle hitap eder, ismiyle anlatır ya da ismiyle ondan bahsederek işte çıkamadığım bir konu varsa yardım isterim ama eğer çocuğu hani tanımlamam gerekiyorsa eğer çocuğun hani hangi noktada gelişim geriliği varsa o şekilde bahsederim... hani işte görme engelli bir öğrencim var ya ona şunu yapmakta zorlanıyorum falan tarzı bahsederim. (Ö14_GÖR1)

Benzer şekilde, öğretmenler eğitimin ilk günü doldurdukları yansıtıcı günlüklerde de geçmiş deneyimlerine dayalı olarak, kendi ifadelerinde bu tür yaklaşımları hatırlatacak örneklere yer vermişlerdir: “Özel gereksinim öğrencilerimi iş yükü olarak hiç düşünmedim ama bir etiket yaptırdığımı fark ettim (sınıfımda özel bir öğrencim var) derdim.” (Ö4_GÜNLÜK1)

“Sınıfa ilk defa gelen özel gereksinimi olan öğrenciyi arkadaşlarına yardıma muhtaç biri olarak tanıttırdım.” (Ö12_GÜNLÜK1)

Bu ifadeler, öğretmenlerin zaman zaman öğrencileri gereksinimleri üzerinden tanımladıklarını göstermektedir. Özel gereksinimi olan çocukların tanıları üzerinden tanımlanması, zamanla onların bireysel özelliklerinin geri planda kalmasına ve daha çok gereksinimleriyle anılmalarına neden olabilmektedir. Bazı öğretmenlerin bu durumlara karşı duyarlılık göstererek müdahalede bulunmaları önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak bu tutumların genellikle anlık ve sınırlı kaldığı, daha kalıcı ve kapsayıcı bir yaklaşım geliştirme ihtiyacının devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin etiketleyici dile karşı farkındalıklarını artırmaları ve bu farkındalığı sınıf içi iletişimlerine de yansıtmaları kapsayıcı eğitim sürecinde farkındalığın artmasına katkı sağlayabilir.

Ön yargı kategorisinde elde edilen bulgular, öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik ön yargılarının çoğu zaman dolaylı ve örtük biçimlerde ortaya çıktığını göstermektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin büyük bölümü açıkça bir ön yargıya sahip olmadığını ifade etse de kullanılan dil, sınıf içi yaklaşımlar ve toplumdaki kalıp yargılara ilişkin değerlendirmeler bu tutumların sürdüğüne işaret etmektedir. Özellikle düşük beklenti, çocuğun gelişim potansiyelini sınırlı görme, farklılığı gizleme ya da “normalleştirme” davranışları, kapsayıcı eğitim sürecinde ön yargıların en sık rastlanan yansımaları arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, çocukların bireysel kimliklerinden çok gereksinimleriyle anılması hem sınıf içinde hem de sosyal çevrede dışlayıcı etkilere yol açabilmektedir. Bu durum, etiketleyici dilin ne kadar yerleşik olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin zaman zaman bu tür tutumlara müdahale etmeleri önemli olmakla birlikte, bu farkındalığın daha sistemli, kalıcı ve kapsayıcı bir yaklaşıma dönüşmesi gerektiği açıktır. Zira sınıf içi uygulamalarda öğretmenin tutumu, sadece bireysel bir tercih değil; çocukların kabulü, katılımı ve öğrenme süreçlerinin doğrudan belirleyicisi olmaktadır. Bu bağlamda, farkındalık yalnızca bireysel düzeyde değil, eğitsel uygulamaları dönüştüren bir boyutta ele alınmalıdır. Öğretmenlerin hem kendi ön yargılarıyla yüzleşmeleri hem de toplumdan aktarılan kalıp yargıları sorgulayıp yeniden değerlendirmeleri, farkındalığın güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

4.1.3.2 Ön yargıların önlenmesi

Ön yargıların önlenmesine ilişkin bulgular, iki temel yaklaşım etrafında şekillenmektedir: *eğitim ve farkındalık geliştirme*. Eğitim kodu hem ailelerin bilinç düzeyinin artırılmasına hem de öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Farkındalık geliştirme ise, daha çok medya, toplumsal söylem ve politika yapıcı aktörler aracılığıyla toplum genelinde duyarlılığın artırılmasını hedefleyen önerileri kapsamaktadır.

Ön yargıların önlenmesine yönelik olarak öğretmenlerin ilk dikkat çektiği alan *eğitim* olmuştur. Bu bağlamda özellikle ailelerin bilinçlendirilmesine yönelik bir ihtiyaç vurgulanmıştır. Bir öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Aile eğitimi şart bir kere. Özellikle halk eğitim merkezlerinde anneler özellikle anne babalar bilinçlendirilebilir.” (Ö1_GÖR1). Benzer şekilde bir başka öğretmen, annelerin değişen tutumlarına dikkat çekerek şöyle demiştir:

“Ya hocam aslında annelerimizin eğitime alınması lazım. Bu çocuklara zaten biz bir şekilde aşıyoruz bunları da. Artık anneler, annelerimiz cahilleşiyor, cahilleşmeye başlıyor. Ben bu konuda zorluk yaşıyorum ya. Ne gibi zorluk? Yani ben zorluk derken şöyle zorluk yaşamıyorum da gördüğüm şey bu yani. Hani ben annelerimizin cahilleştiğini gitgide bunları yetiştiren annelerimiz zaten. Annelerin şeyi de telefonla zaman geçirmeleri annelerin.” (Ö10_GÖR1)

Ayrıca öğretmenler, ailelerin kapsayıcı eğitime yönelik ön yargılarını gidermek amacıyla iletişim kurmanın ve onları ikna etmenin önemini vurgulamıştır. Görüşmeler sırasında yöneltilen “Özel bir özel eğitim kurumuna devam eden, hafif düzey otizm spektrum bozukluğu tanısı olan Melih’in Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından kaynaştırma sınıfına devam etmesi uygun görülüyor. Ancak ailesi, Melih’in kaynaştırma sınıfında zorlanacağını düşünerek endişeleniyor. Bu endişe nedeniyle Melih kaynaştırma sınıfına devam edemiyor. Bu durumda neler hissedersiniz ve neler yaparsınız?” şeklindeki örnek olaya ilişkin bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Yani demek ki veli tam bilinçli değilmiş, neden kaynaştırma gerektiğini tam öğrenememiş. Bu konuyla ilgili tedirginlikleri, düşünceleri, ön yargıları neler, bunları

anlatmaları için fırsat verirdik, dinlerdik. Neden faydalı olması gerektiğini de anlatırdık, ikna etmeye çalışırdık yani.” (Ö12_GÖR1)

Bunun yanı sıra, öğretmenler kendi mesleki gelişimlerine yönelik eğitim ihtiyacına da değinmiştir: “Bizim okulda mesela ben velilerime eğitim vermek istesem eğitim veremiyorum. Bunun için ayrı ayrıyeten bir eğitim almam gerekiyor. Ama bunun eğitimini açmıyorlar. Bu tarz eğitimler artırılabilir.” (Ö8_GÖR1)

Bazı öğretmenler ise, aile katılımının ve okul-aile iş birliğinin ön yargıların azaltılmasında etkili olabileceğini belirtmiştir: “Veli katılımı etkinliklerinde de. Hani görüyorlar. Sınıf içerisinde de çocuğu gördükleri zaman. Hani yavaş yavaş o ön yargıdan uzaklaşıyorlar.” (Ö6_GÖR1)

“Ama dediğim gibi hocam yani hani okul aile iş birliğini hep çok önemsiyoruz diyoruz ya gerçekten sadece okulla gidecek bir durum değil. Yani mutlaka bu konuda ailelerin de sürece dahil olması gerekiyor, bilinçlenmesi gerekiyor. Sizinle aynı tarafta olmaları gerekiyor yani bu anlamda diye düşünüyorum.” (Ö14_GÖR1)

Bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde ön yargıların önlenmesine yönelik olarak hem ailelerin hem de kendi eğitimlerine yönelik ihtiyaç olduğunu fark ettiklerini göstermektedir. Özellikle ailelerin bilinç düzeyinin düşük olmasının çocukların eğitim sürecini olumsuz etkileyebileceğini dile getirmişlerdir. Ancak bu konuda nasıl bir yol izleneceği, aile eğitiminin kim tarafından nasıl verileceği gibi konularda fikirlerine dair bir paylaşımda bulunmamışlardır. Bazı öğretmenler aileleri ikna etmeye çalıştıklarını ifade etse de bu süreci destekleyecek bilgi ve donanım açısından eksiklik yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Kendi mesleki gelişimleri için de eğitime ihtiyaç duyduklarını söylemeleri, bu alandaki farkındalıklarının başlangıç düzeyinde ve sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle hem ailelerle etkili iletişim kurma hem de ön yargıları tanıma ve azaltma konusunda öğretmenlerin daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Ön yargıların önlenmesine yönelik öğretmen söylemlerinde dikkat çeken bir diğer alan, *toplumsal farkındalığın artırılması* gerekliliğidir. Bazı öğretmenler, özel gereksinimi olan bireylerle ilgili kamuoyunda daha fazla bilgilendirme yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin bir öğretmen, kamu spotları aracılığıyla toplumun bu konuda bilinçlendirilebileceğini ifade ederek:

“Reklam dilimin ucunda kamu spotu. Bunlar çok vurgulanıp insanlar daha çok bilgilendirilebilir. Sebepleri insanlara daha fazla yaygınlaştırılabilir.” (Ö1_GÖR1) demiştir. Benzer şekilde bir başka öğretmen, bilgilendirici broşürler ve bilinçlendirme toplantılarının

etkili olabileceğini ifade etmiştir: “Belki daha fazla bilinçlendirme toplantıları mı diyeyim. Broşürler tarzı mı diyeyim.” (Ö8_GÖR1).

Farkındalık oluşturma ihtiyacı sadece eğitsel değil, toplumsal ve hukuki düzeyde de dile getirilmiştir. Bir öğretmen, özel gereksinimi olan bireylere yönelik olumsuz davranışların daha ağır yaptırımlarla cezalandırılmasının, kamuoyunda bu konuda caydırıcılık ve farkındalık yaratabileceğini şu şekilde belirtmiştir: “Normal bir insana verilen cezadan daha ağır verilmeli ki. En azından olumlu yönde. Belki bir farkındalık oluşturulabilir.” (Ö17_GÖR1).

Öğretmenler, bireysel tutum ve sınıf içi uygulamalardan çok, bilgilendirici materyaller, yaptırımlar ve medya yoluyla toplumsal bir bilinç oluşturulmasına odaklanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin kendi ön yargılarını fark etme ya da sınıf ortamındaki yansımalarını sorgulama bakımından henüz tam anlamıyla bir farkındalık geliştirmediklerini işaret edebilir. Araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirildiğinde, bu söylemler öğretmenlerin ön yargılara daha çok dışsal bir sorun olarak baktıklarını; ancak bu sürecin bir parçası olarak kendi rollerini ve tutumlarını henüz yeterince sorgulamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle, eğitim öncesi dönemde farkındalık geliştirmeye yönelik yaklaşımların daha çok çevresel koşullara odaklandığı; bireysel içgörü ve dönüşüm ihtiyacının ise henüz yeterince görünür olmadığı söylenebilir.

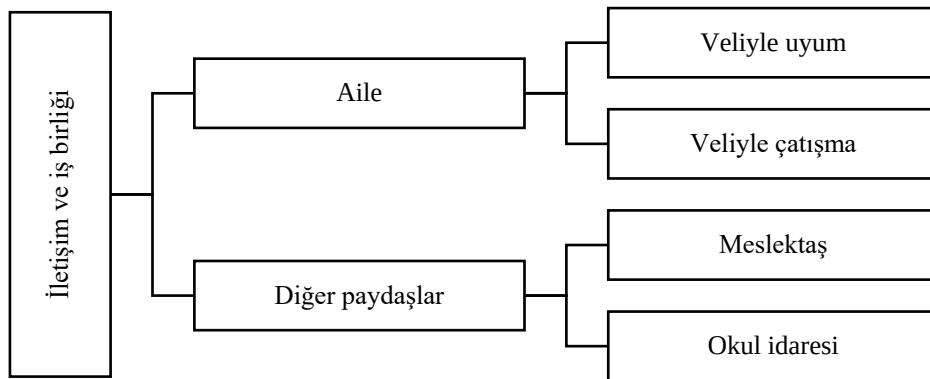
Ön yargıların önlenmesine yönelik elde edilen bulgular bu konuda farkındalığın daha çok çevresel koşullara ve toplumsal düzeye odaklandığını göstermektedir. Bu durum, araştırmanın amacı olan ön yargı karşıtı eğitim sürecinin öğretmenlerde nasıl bir değişim sağladığını anlamak açısından önemli bir başlangıç noktasıdır. Eğitim öncesinde öğretmenler, ön yargıları genellikle kendi dışlarında bir sorun olarak değerlendirmiş; bu da bireysel tutumlarını sorgulama konusunda henüz yeterli bir farkındalık oluşmadığını düşündürmektedir. Ancak öğretmenlerin eğitime, bilgilendirmeye ve iletişime vurgu yapmaları, değişime açık olduklarını ve gelişim için bir zemin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bazı ön yargıları fark etmeden sürdürmelerinde yalnızca bilgi eksikliği değil, toplumsal kabuller, iletişim eksiklikleri ve sistemsel yetersizlikler de etkili olmaktadır. Bu nedenle ön yargı karşıtı bir eğitim süreci, sadece bilgi kazandırmakla kalmamalı; öğretmenlerin duygularını, değerlerini ve düşünme biçimlerini de geliştirmeyi hedeflemelidir. Araştırmanın sonraki bölümlerinde bu değişim sürecinin nasıl yaşandığı ve ön yargıların önlenmesine dair uygulamalar daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.1.4 İletişim ve iş birliği: İmza toplayıp o çocuğu göndermek istediler

Bu tema, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların eğitim sürecinde farklı paydaşlarla kurdukları iletişim biçimlerini ve iş birliği deneyimlerini kapsamaktadır. “Aile” ve “Diğer Paydaşlar” olmak üzere iki kategori altında toplanan bu tema, öğretmenlerin hem çocukların ebeveynleriyle hem de meslektaşları, okul yönetimi ve rehberlik birimi gibi kurum içi aktörlerle kurdukları ilişkilere odaklanmaktadır. “Aile” kategorisinde, öğretmenlerin velilerle yürüttükleri iletişimin niteliği, bu iletişimin zamanla nasıl şekillendiği ve ailelerin sürece katılımı karşısındaki öğretmen tutumları analiz edilmiştir. Özellikle özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle kurulan ilişkilerin, zaman zaman daha kırılgan ve hassas bir zeminde ilerlediği görülmüş; bu bulgular “Veliyle Uyum” ve “Veliyle Çatışma” kodları altında sunulmuştur. “Diğer Paydaşlar” kategorisinde ise öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve okul idaresiyle olan etkileşimleri değerlendirilmiştir. Meslektaşlar arası dayanışma ve deneyim aktarımı, öğretmenlerin süreci daha rahat ve güvenli yürütmelerine katkı sağlarken; okul yönetimiyle kurulan ilişkilerin daha çok ihtiyaç anlarında başvurulacak bir destek olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Şekil 4.5’te, bu tema kapsamında elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir.

Şekil 4.5

İletişim ve İş Birliği Teması



4.1.4.1 Aile

Aile kategorisi kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle kurdukları ilişkilerin oldukça belirleyici ve çok yönlü bir yapıya sahip

olduğunu ortaya koymaktadır. Birçok öğretmen aileleri eğitim sürecinin önemli bir paydaşı olarak gördüğünü ifade etmiş; ancak söylemler incelendiğinde bu ilişkinin her zaman sorunsuz işlemediği, zaman zaman uyumlu bir iş birliğine, zaman zaman ise çeşitli iletişim problemlerine ve çatışmalara dönüştüğü görülmüştür. Özellikle özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle kurulan ilişkilerin, tipik gelişim gösteren çocukların aileleriyle kıyaslandığında daha kırılgan ve hassas bir zeminde ilerlediği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda aile kategorisine ilişkin bulgular iki alt başlık altında toplanmıştır: “*Veliyle Uyum*” ve “*Veliyle Çatışma*”.

Öğretmenlerin çoğu, eğitim öğretim sürecinin en önemli paydaşlarından biri olarak aileleri görmektedir. Görüşmelerde "Kimlerle iş birliği yapıyorsunuz?" sorusuna sıklıkla “aile” yanıtı verilmiştir:

“Tabii ki çocuğun ailesi.” (Ö3_GÖR1)

“Aileyle öncelikle. Çünkü geçmişini bilmiyorum.” (Ö4_GÖR1)

“Kesinlikle veliyle ve aileyle iş birliği içinde olmamız gerekiyor.” (Ö13_GÖR1)

Bu ifadeler öğretmenlerin aileleri eğitim sürecinin bir ortağı olarak konumlandığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda öğretmenlere, “Çocukların aileleriyle iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltildiğinde ise birçok öğretmen bu ilişkiyi önemsediklerini ve sürdürülebilir bir iletişim için çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Bir öğretmen, süreci kendi ebeveynlik deneyimiyle ilişkilendirerek şöyle ifade etmiştir:

“Ailelerle iletişimi kuvvetli buluyorum. Çünkü her çocukla, her anne baba kendi çocuğunun özel olduğunu bilmek istiyor. Özel olarak konuşmak istiyor. Her biriyle özel olarak konuşuyorum. Herhangi bir sıkıntı olduğunda bana kolaylıkla ulaşabileceklerini söylüyorum. Çünkü ben şöyle bir durum da yaşadım. Çocuklar, benim ikizlerim var 4,5 yaşında. Geçen sene ilk öğretmenleriydi. Çocuk hakkında bilgi almaya çalışıyordum. Ama çok genel geçer bilgileri alıyordum. Ve benim hoşuma gitmiyordu.” (Ö6_GÖR1)

Benzer şekilde, başka bir öğretmen hem kendi yaklaşımını hem de meslektaşlarının tutumlarını karşılaştırarak değerlendirmiştir:

“Öğretmen arkadaşlarımda gözlemlediğim genel şey bu. Veliyle iletişimde olmak istemiyorlar. Bana bir şey sormasın, beni aramasın. Aman bunu da mı soruyor? ... Yani veliler ne dese sinir oluyorlar. Ama ben bir anne olarak çocuklarının okulda ne yapıyor olduğunu merak etmeleri. Ki küçük yaşta çocuklar bunlar. Çok normal karşılıyorum. Ve bu kaygılarını yatıştıracak elimden ne geliyorsa yapıyorum. Gerekliyse resim gönderiyorum o anda iyi olduğuna dair. Nasıl vakit geçirdiğine dair... Çünkü bunun farkındalık olması için önemli olduğunu düşünüyorum aslında. Bu kadar basit düşünmüyorum. Çok daha geniş bir anlamı olduğunu düşünüyorum. Fotoğraf ya da video paylaşmayı çok önemsiyorum. Çünkü veliler bizim okulda ne yaptığımızı bilmiyorlar. Çocuklar eve gittiğinde bunu anlatamıyorlar zaten. Her veli de söyler.

Bugün ne yaptın dediğimde hocam hiçbir şey söylemiyor. Bunu çok duyarım. Ve ben o gün ne yaptığımıza dair her gün neredeyse bir fotoğraf video paylaşırım yani. Benim hiç de ekstra bir vaktimi almıyor. Çünkü ben ders esnasındayken zaten çocuklara anlatırken kısa bir video ya da bir fotoğraf alabiliyorum yani.” (Ö2_GÖR1)

Bir başka öğretmen ise iletişime dair daha kısa, doğrudan ve açıklık vurgusuna dayalı ifadeler kullanmıştır: “Her durumda ulaşılabilir durumdayım. Hani bir sıkıntısı olan ya da bir eleştirisi olana açığım. Genelde görüşmeye çalışıyorum. Hani sıkıntılı olduğunuz durum varsa iletebilirsiniz diyorum. Yani iletişimi kesmemeye çalışıyorum.” (Ö8_GÖR1)

Aynı öğretmen, “Özel gereksinimi olan çocuğun ailesiyle iletişiminiz nasıldır?” sorusuna verdiği yanıtta ise sürecin başında zorlandığını belirtmiştir:

“İlk başta çok zorlandık. Yani sıkıntı yaşadık. Şöyle anlaşılamama gibi bir durum oldu. Çünkü onlar çocuklarının durumunu ilk başta çok kabullenmediler. Ondan sonra onlar kabullenmedikleri için benim söylediğim her şey yanlış anlaşıldı. Belki de ben ifade ederken daha yani tam ifade edememiş olabilirim. İlk başta çok sıkıntı yaşadık.” (Ö8_GÖR1)

Aynı öğretmenin iki farklı aile grubuyla yaşadığı deneyimler karşılaştırıldığında, tipik gelişim gösteren çocukların aileleriyle daha istikrarlı bir iletişim sürdürdüğü; özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle ise iletişimin daha kırılgan ve zorlayıcı bir zeminde başladığı görülmektedir. Bu durum, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik iletişimde öğretmenlerin daha fazla destek, rehberlik ve yapılandırılmış stratejiye ihtiyaç duyduğu yönünde yorumlanabilir. Özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle ilgili öğretmen gözlemleri, bu ailelerin diğer velilerle kurdukları ilişkilerde daha mesafeli ve temkinli bir duruş sergilediklerine işaret etmektedir:

“Yani aslında özel gereksinimi olan çocukların aileleri, toplu olan etkinliklere, velilerle karşılaşacakları yerlere bence katılmak istemiyorlar. Mesela benim bu velim iki yıldır benim velim. Ama toplu buluşmalarımıza pek katılmamıştır. Ve diğer velilerle karşılaşmak ya da duyacaklarından hoşlanmayacağı için mi bilemiyorum istemiyorlar bence diğerleriyle bir araya gelmek. Bence onlar istemiyor bir araya gelmekten çekiniyor. Özel gereksinim çocukların aileleri.” (Ö2_GÖR1)

Öğretmen, özel gereksinimi olan çocukların ailelerinin toplu etkinliklere katılmaktan kaçındığını, diğer velilerle karşılaşmak istemediklerini belirtmiş; bunu da “duyacaklarından hoşlanmayacakları için olabilir” şeklinde bir varsayımla açıklamıştır. Bu ifade, görünürde ailelerin isteksizliğini vurgulasa da aslında diğer velilerden gelebilecek dışlayıcı veya yargılayıcı söylemlere dair bir düşünceyi içermektedir. Ancak öğretmenin bu olasılığı sorgulamadan, durumu yalnızca ailelerin çekingenliğine bağlaması, örtük bir ön yargının izlerini taşıyabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Benzer bir gözlemi paylaşan bir diğer öğretmen ise, velilerin sözleri ile tutumları arasında çelişkiler olduğunu vurgulamış ve yaşanan sorunlara dair daha eleştirel bir bakış açısı sunmuştur:

“Yani hocam açıkçası burada çok velileri samimi bulmuyorum, aileleri samimi bulmuyorum. İşte cümlelere gelince işte ya tabii ki o da bizim çocuğumuz, o da olabilir, benim çocuğum da olabilir gibi cümleler kuruluyor. Ama dediğim gibi normal bir çocukla özel gereksinim bir çocuk sorun yaşadığında ailelerin direkt tepkisi değişiyor. Ve işte nasıl olur benim çocuğuma nasıl yapar benim çocuğumu, öğretmen nasıl koruyamaz gibi mantık dışı tepkiler vermeye başlıyorlar diye düşünüyorum. Ve o velilerin açıkçası birbiriyle iletişimi nasıldır çok şahit olmadım ama sınıf oturumlarında, birlikteki gezilerde falan bir sorun görmedim. Yani hani belki de içten içe oluyordur yargılamalar, işte çocuğunu yetiştirememiş, çocuğuna iyi bakamamış gibi düşünen cahilce düşünceler olabiliyordu. Onu bilemeyeceğim hocam.” (Ö13_GÖR1)

Bu ifade, öğretmenin velilerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumlarında tutarsızlık fark ettiğini göstermektedir. Görünüşte kabul edici cümlelerin, yaşanan bir sorun karşısında hızla ön yargılı tepkilere dönüşmesi öğretmenin dikkatini çekmiştir. Bazı öğretmenler ise, doğrudan ayrımcılıkla karşı karşıya kaldıklarını aktarmıştır:

“Kötü. Nasıl mesela biraz bunu açar mısınız? Açayım otizmde öğrenciye sınıftan göndermek isteyen veliler oluyor, aralarında imza toplayıp. Göndermek isteyen davranış bozukluğu olan, konuşma güçlü olan, ben ne bileyim örnek vereyim. Kız öğrenci iki defa altına çok affedersiniz kaka yaptı çünkü yirmi bir defa ameliyat olmuş bağırsaktan beş yaşında. Hiç rastlamadığımız bir şey değil her yıl rastlıyoruz, her yıl yaşıyoruz imza toplayıp o çocuğu göndermek istediler.” (Ö7_GÖR1)

Bu söyleme karşılık “bununla ilgili etkileşimi arttırmak ve bu durumu engellemek için bir şey yapıyor musunuz?” sorusuna aynı öğretmen “Yok hayır okul olarak da öğretmen olarak da hayır.” (Ö7_GÖR1) şeklinde yanıt vermiştir.

Bu söylem, öğretmenin ayrımcı tutumları fark ettiğini ancak buna karşı bir adım atmadığını göstermektedir. Buna karşılık bazı öğretmenler ise zaman içinde velilerin daha destekleyici ve anlayışlı bir tutum geliştirdiğini aktarmıştır: “Velilerle konuşarak... bu çocukların da topluma kazandırılması gerekiyor. Hani sonuçta o çocuk bizim çocuğumuz da olabilirdi mantığı... Daha sonra o sıkıntı kalktı ortadan.” (Ö8_GÖR1)

“Eğer sınıf kabullenmişse... iletişim çok güzel oluyor. Hatta destek bile oluyorlar.” (Ö9_GÖR1)

Öğretmenlere “Sınıfınızda Selin adında özel gereksinimi olan bir çocuk var...” şeklinde verilen örnek olaya yönelik soruya bir öğretmenin yanıtı da ayrıca dikkat çekicidir:

“Böyle bir durumda veliyle konuşurum. Diğer velileri etkilememesi gerektiğini ilk başta söylerim. Konuşurum. Yani anlar mı bilmiyorum. Anlamazsa bile hiçbir şekilde sınıfa müdahale edemeyeceğini.

Hani sınıf yöneticilerin bende olduğunu bir sıkıntı olmayacağını. Herhangi bir zararın olmadığını. Herhangi bir şey olursa da benim öğretmen olarak müdahale edebileceğimi söylerim. ... Daha önce böyle bir durum yaşamış mıydınız hocam? Zümrem yaşamıştı. Oradan biliyorum. Çok baskı kurulmuştu. Ki birkaç tane veli vardı. Sadece bir veli değildi. O da aynı şekilde yaptı. Güvenini kazanmaya çalıştı. Hiçbir sıkıntı olmayacağını garantisini verdi. Elinden geleni yaptı.” (Ö6_GÖR1)

Bu bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ailelerle iletişimi önemsediklerini ve bu süreci eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak gördüklerini göstermektedir. Özellikle tipik gelişim gösteren çocukların aileleriyle kurulan iletişim daha açık, sürekli ve karşılıklı güvene dayalı bir zeminde sürerken; özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle kurulan ilişkilerin daha kırılgan, hassas ve desteğe ihtiyaç duyan bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenlerin sürecin başında iletişimde zorlandıkları, kimi zaman karşılıklı yanlış anlamaların yaşandığı ve bu durumun zamanla aşılabildiği görülmektedir. Bu durum, özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle etkili bir iletişim kurmanın, yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal farkındalık gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, zamanla velilerin daha destekleyici tutumlar geliştirdiğini belirtmiş; bunun da öğretmenlerin rehberliği ve tutarlı yaklaşımlarıyla mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan bazı öğretmen söylemleri, sınıf ortamında özel gereksinimi olan çocuklara yönelik dışlayıcı tutumların aileler arasında hâlen varlığını sürdürdüğünü ve öğretmenlerin bu durumlara her zaman müdahil olmadığını göstermektedir. Bu noktada, öğretmen farkındalığının sadece gözlem düzeyinde kalmaması, gerektiğinde aileler arası dengeyi sağlayacak şekilde sorumluluk alabilmeye evrilmesi önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Velilerle uyumlu ilişkiler geliştirmek, yalnızca öğretmen-veli arasında değil, veliler arası iletişimde de kapsayıcı bir iklim oluşturulmasına katkı sunacaktır.

Öğretmenlerin ailelerle yaşadığı *çatışmalar* kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan önemli bir iletişim engeli olarak dikkat çekmektedir. Bu çatışmaların temelinde hem öğretmenin yaklaşımı hem de ailelerin kaygıları etkili olmuştur. Örneğin bir öğretmen, özel gereksinimi olan öğrencisi Gökçe’yi sınıf ortamında tek başına bırakmanın mümkün olmadığını, bu nedenle aileden haftada bir gün Gökçe’yi erken almasını rica ettiğini şu sözlerle aktarmıştır:

“Ben bunu aileden rica ettim. Ne olur haftanın bir günü en azından diğer çocuklarıma da vakit ayırabilmeliyim. Yani bir saat bana verin. Bir saat Gökçe’yi erken alın deyince anne birazcık benim çocuğumun da hakkı. İşte yanlış anladı isteğimi. Diğer çocuklara da vakit ayırmak istiyorum dedim. Ve size anlattığım gibi çok samimi bir şekilde anlattım. Ama bunu anlamadı. Yanlış anladı.” (Ö1_GÖR1).

Bu söylem, öğretmenin sınıf içi zorlukları gerekçe göstererek özel gereksinimi olan bir çocuğun eğitim süresinin kısıtlanmasını talep ettiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu talep, eğitsel

anlamda bir çözüm değil; doğrudan çocuğun eğitim hakkının ihlali anlamına gelmektedir. Öğretmenin bunu doğal bir istek gibi sunması, bu konudaki farkındalık ihtiyacını yansıtmaktadır. Benzer şekilde başka öğretmenler de özel gereksinimi olduğunu düşündükleri çocukları uzman desteğine yönlendirme süreçlerinde ailelerle ciddi çatışmalar yaşadıklarını belirtmiştir. Bir öğretmen,

“Tanıyı aileye söylediğimde, yönlendirmek istediğimi söylediğimde aile bazen bunu reddediyor. Hocam biz zaten dil terapistine gidiyoruz deyip RAM'a gitmeyi reddediyorlar anneler. Zaten en büyük yaşadığımız sıkıntı da buradan kaynaklanıyor. Aileler götürmek istemiyor. Hani çocuklarımız damgalanacak korkusuyla. Biz onu da rehber öğretmenimizle baş etmeye çalışıyoruz.” (Ö10_GÖR1)

Bu ifadede öğretmen, ailelerin direncini bir iletişim engeli olarak tanımlasa da bu tutumun ardında yer alan psikolojik süreci yeterince kavrayamamaktadır. Oysa çocuğunun özel gereksinimi olan olduğunu öğrenen bir ailenin yaşadığı bu süreç, Elisabeth Kübler-Ross'un tanımladığı yasın beş evresi ile açıklanabilir. İlk evre olan inkâr ve şok, çocuğunun farklı gelişim gösterdiğini ilk kez duyan ailelerin, bu bilgiyi reddetmeleriyle kendini gösterir. Öğretmenin aktardığı “RAM'a gitmeyi reddediyorlar” ifadesi, bu evrenin açık bir yansımasıdır. Ardından gelen öfke evresi, ailelerin içsel çatışmalar yaşadığı, bazen eğitimcileri suçladığı ya da sistemle çatıştığı dönemdir. Burada öğretmenin “sıkıntı da buradan kaynaklanıyor” ifadesi, ailenin öfkesini anlamaktan çok şikâyet eden bir konumda durduğunu göstermektedir. Üçüncü evre olan pazarlık döneminde aileler, çocuklarının farklılığını telafi etme yolları arar; örneğin “zaten dil terapisine gidiyoruz” diyerek RAM sürecini atlamaya çalışmaları bu evreye işaret eder. Depresyon evresi ise kaygı, üzüntü ve çaresizlikle kendini gösterir; burada öğretmen “çocuklarımız damgalanacak korkusuyla” diyerek bu duyguyu dile getiriyor olsa da bu korkunun aile için ne kadar derin bir anlam taşıdığını fark edememektedir. Son olarak, kabullenme evresi, ailenin çocuğunun ihtiyaçlarını tanıdığı ve bu doğrultuda iş birliğine açık hale geldiği dönemdir.

Bir diğer öğretmen, ailelerin özel gereksinimi kabullenmemesi nedeniyle iletişimde tamamen kopukluk yaşandığını şu sözlerle açıklamıştır:

“Yani karşıdaki ailenin tutumu bizim iletişimimizi müthiş etkiliyor. Yani bütün kanalları kapatan aileler var... sırf çocuğum özel gereksinimi olan bir çocuk damgası yemesin diye... benimle iletişimini koparıp hiçbir şekilde çocuğun hiçbir sorununu kabul etmeyip direnen velilerle iletişime geçmek çok zor... çocuğum normal diye direten veliyle iletişim kurmak çok çok zor... Veliyi ilk önce ikna etmek gerekiyor hocam. Bu çok uzun sürüyor. Yani bunu kabul etmeyen bir veli, benim çocuğum özel gereksinimi olan dedirtene kadar uğraşmak zorundayız.” (Ö13_GÖR1).

Bu örnek, öğretmenin iletişimi bir ikna mücadelesi olarak gördüğünü ve ailelerin kaygılarına empatik bir bakışla yaklaşmakta zorlandığını göstermektedir. Bir başka öğretmen ise yaşadığı güçlüğü şu ifadelerle anlatmıştır:

“Velilerimiz nereden birbirlerinden mi duyuyorlarsa hani benim çocuğum damgalanacak... Ben dedim ki bak bu çocuğa zarar veriyorsun. Sen bu şekilde düşünerekten ben bu çocuğa yetersiz kalıyorum... Anne sonunda dayanamadı çocuğu benden aldı biliyor musunuz hocam? Çocuğu aldı başka okula götürdü... Bu durumda ben mutlu oldum hocam. Mutlu oldum aldığına.” (Ö10_GÖR1).

Bu sözler, öğretmenin iletişimi zorlayıcı ve baskılayıcı biçimde sürdürdüğünü, çözümün çocuğun okuldan alınmasıyla sonuçlanmasından memnuniyet duyduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenin anlayış geliştirmek yerine çatışmayı derinleştirdiğine işaret etmektedir.

Bu örnekler, aileyle yaşanan çatışmaların sadece velilerin tutumlarından değil; öğretmenlerin iletişimde yaşadığı zorluklardan ve ailelerin yaşadığı duygusal sürecin yeterince anlaşılamamasından kaynaklandığını göstermektedir. Uygulanan ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programı kapsamında öğretmenlerin bu konuda farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. Programın son gününde ailelerle iletişim ve iş birliği konusu doğrudan ele alınmış; aileyle kurulan ilişkilerde yaşanan sıkıntılar örnek olaylar ve grup tartışmalarıyla değerlendirilmiştir. Özellikle aileyle birlikte hareket etmenin, çocuğa sunulan eğitimi güçlendireceği vurgulanmış ve bu iş birliğini kurmak için öğretmenlerin hangi stratejileri uygulayabileceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin ailelerle yaşadıkları gerçek sorunları paylaşabilecekleri bir alan oluşturulmuş, uzman desteğiyle ailelere nasıl yaklaşılması gerektiğine dair sorular yanıtlanmıştır.

4.1.4.2 Diğer paydaşlar

Diğer paydaşlar kategorisi kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde yalnızca çocuk ve aileyle değil, aynı zamanda okul içindeki diğer meslek gruplarıyla da etkileşim ve iş birliği içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, özellikle zorlandıkları ya da belirsizlik yaşadıkları durumlarda rehber öğretmen, meslektaş ve okul yönetiminden destek almanın önemini vurgulamıştır. Ancak bu ilişkilerin her zaman sistematik bir yapı içerisinde işlemediği, çoğu zaman öğretmenin bireysel çabasıyla sınırlı kaldığı da dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenler benzer süreçlerden geçmiş meslektaşlarının deneyimlerinden faydalanmayı daha etkili bulurken, bazıları rehberlik servisinden danışmanlık aldığını ifade etmiştir. Okul yönetimi ise daha çok ihtiyaç hâlinde başvurulacak bir destek unsuru olarak konumlanmıştır. Bu bağlamda, diğer paydaşlar kategorisine ilişkin bulgular iki alt başlık altında toplanmıştır: “*Meslektaş*” ve “*Okul İdaresi*”.

Öğretmenlerin bir kısmı, kapsayıcı eğitim sürecinde *meslektaşlarıyla iletişim ve iş birliğinde* olduklarını ifade etmiştir. Özellikle rehber öğretmenlerden destek aldıklarını ifade etmiştir: “Rehberlik öğretmeniyle, okulun rehber öğretmeniyle genelde iş birliği yapıyoruz. Araştırmalar yapıyoruz.” (Ö6_GÖR1)

“Başım sıkıştığı zaman rehber öğretmene gidiyorum hocam.” (Ö10_GÖR1)

Bu ifadeler, rehber öğretmenin öğretmenler için önemli bir başvuru kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle özel gereksinimi olan çocuklarla karşılaşıldığında yaşanan kararsızlık ve belirsizlik durumlarında rehberlik birimi bir danışma alanı olarak görülmektedir. Ancak öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduklarında harekete geçmeleri, bu iş birliğinin daha çok bireysel çaba ve talep üzerine şekillendiğini düşündürmektedir.

Bazı öğretmenler ise meslektaşlarıyla kurdukları iletişimi ve deneyim paylaşımını daha öncelikli bir kaynak olarak değerlendirmiştir:

“Rehber öğretmenim ve daha öncesinden bu konuda deneyim kazanmış arkadaşlarımla iletişim kurmak beni daha mutlu ediyor. Hem meslektaşım hem aynı yaş grubunda çalışıyoruz ve özel durumda ortaksa çocuğum bu konuda destek almak, yardımlaşmak beni daha da işimi kolaylaştırıyor. Deneyimleme faslında bence bu konuda deneyimli öğretmen arkadaşınızdan faydalanmak, çok güzel bir şey konuşabilmek. Zaten dünya elimizin altında. Telefon, televizyon, tablet neyse. Oradan farklı şeyler görüp uygulayabiliyorum ama okulumda ilk yardım istediğim ya da bu konuda dertleştiğim kişi yakınım olan, benimle aynı süreci geçirmiş olan arkadaşımın akıl almak çok hoşuma gider, sormak çok hoşuma gider. Rehber öğretmen daha sonrasında geliyor sanırım. Çünkü beni anlayabilecek olan önce okul öncesi öğretmeni arkadaşım. Çünkü o kalabalık çocuklarının arasında özel bir çocuğa o sahip. Onun deneyimleri benim için daha kıymetli kalıyor.” (Ö1_GÖR1)

Bu ifade, öğretmenler arasında oluşan mesleki dayanışmanın kapsayıcı eğitim sürecinde önemli bir destek kaynağı olduğunu göstermektedir. Özellikle benzer zorlukları yaşamış meslektaşlarla kurulan bağlar, öğretmenin yalnızlık hissini azaltmakta ve çözüm bulma kapasitesini güçlendirmektedir. Rehber öğretmenden önce, aynı alanda çalışan bir öğretmenle yapılan paylaşımlar daha anlamlı ve uygulanabilir bulunmakta; bu da meslektaş desteğinin öğretmenler arasında güvene dayalı bir paylaşım temeline oturduğunu göstermektedir.

Diğer bazı öğretmenler de okulda aynı süreci yaşayan zümre öğretmenleriyle kurdukları iş birliğini vurgulamıştır: “Yani zümrelerimle iş birliği özellikle yaparım o sınıflarda.” (Ö11_GÖR1)

“Zümrelerimle, meslektaşlarımla... En çok faydayı da onlardan görüyorum.” (Ö7_GÖR1)

Bu ifadeler, özellikle aynı düzeyde görev yapan öğretmenlerin birbirinden öğrenme ve deneyim aktarma konusunda etkili birer kaynak olduğunu göstermektedir. Zümre içinde sürdürülen bu iş birlikleri, ortak problem çözme becerilerini geliştirmekte ve öğretmenlerin birbirlerine olan güvenini artırmaktadır. Bu bağlamda, meslektaş ilişkileri yalnızca bilgi paylaşımıyla sınırlı kalmamakta; duygusal destek, deneyim aktarımı ve birlikte başa çıkma yolları geliştirme gibi çok boyutlu bir işleve de sahip olabilir. Bazı öğretmenler de belirli durumlarda *okul idaresiyle iletişime* geçtiklerini ifade etmiştir:

“İdareye gidiyoruz bazen. Hani çok daraldığımızda. Ya da bir şey soracak olsak.” (Ö9_GÖR1)

“Gerekli durumları okul idaresiyle paylaşıyoruz.” (Ö13_GÖR1)

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik tutum, farkındalık ve uygulamalarında desteklenmesi gereken çeşitli alanların bulunduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin bir kısmı sınıfında özel gereksinimi olan bir çocukla çalışmanın ne anlama geldiğini kendi deneyimleri üzerinden tanımlarken, kavramsal çerçevede eksiklikler olduğu fark edilmiştir. Bazı öğretmenler, bu çocukların gelişimini destekleme konusunda istekli görünmekle birlikte, nasıl bir yol izleyeceklerine dair kararsızlıklar yaşamış; uygulamalarında yeterince sistemli ya da bilinçli hareket edemediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle çocukların bağımsızlıklarını destekleme, bireysel farklılıklarını açıklama ve sınıf arkadaşlarına model olma gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Diğer yandan, bazı söylemlerde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik örtük ön yargıların izleri dikkat çekmiş; düşük beklenti, etiketleme, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısız olacağına dair inanç gibi tutumların sınıf ortamına yansıdığı söylenebilir. Ailelerle iletişim konusunda ise öğretmenlerin bir kısmı uyumlu bir ilişki kurduğunu belirtmiş; ancak özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle iletişimde daha fazla zorlandıklarını, zaman zaman çatışmalar yaşadıklarını dile getirmiştir. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin yalnızca bilgi düzeyinde değil; aynı zamanda öz farkındalık, tutum değerlendirmesi, sınıf içi uygulamalarını gözden geçirme ve ailelerle etkili iletişim kurma becerileri açısından da desteklenmeye ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2 Öğretmenlerin Ön Yargı Karşıtı Hizmet İçi Eğitim Sonrası Farkındalıklarındaki Değişime İlişkin Deneyimleri

Bu bölümde, öğretmenlerin ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreci sonrasında özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarında ortaya çıkan değişimlere ilişkin deneyimleri ele alınmıştır. Bulgular, son görüşmeler, öğretmen yansıtıcı günlükleri, eğitim sürecine ait video kayıtları ve öğretmen ürünlerinden elde edilen nitel veriler doğrultusunda sunulmuştur. Elde

edilen temalar, kategoriler ve kodlar, “Öğretmenlerin, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim ile özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarında ortaya çıkan değişimler nelerdir?” sorusuna yanıt verecek şekilde yapılandırılmış ve Şekil 4.6’da görselleştirilmiştir.



Şekil 4.6

Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Sonrası Farkındalıklarındaki Değişime İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar



Nitel verilerin analizi sonucunda dört tema ve bu temalara bağlı sekiz kategori belirlenmiştir. Bu temalar ve kategoriler şu şekildedir;

1. Tema: Öğretmenlerin öz farkındalığı
 - a. Öz yeterlik
 - b. Çok yönlü farkındalık
2. Tema: Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre
 - a. Öğrenme ortamı
 - b. Sınıf içi uygulamalar
3. Tema: Ön yargılar
 - a. Çocuklarda ön yargı kaynakları
 - b. Ön yargıların önlenmesi
4. Tema: İletişim ve iş birliği
 - a. Aile
 - b. Diğer paydaşlar

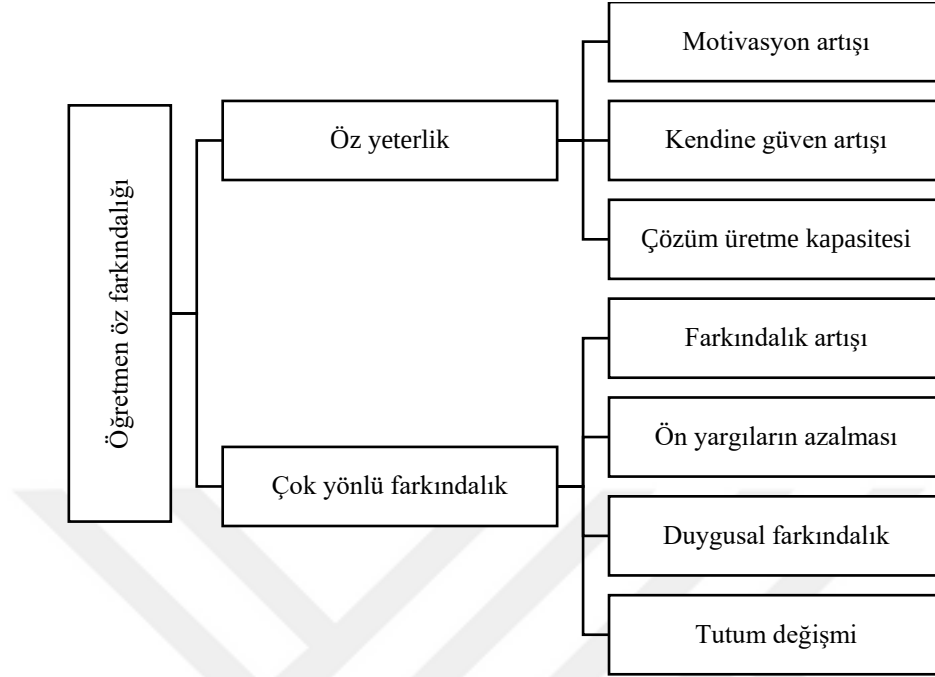
Bu bölümde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci boyunca geliştirdikleri farkındalıklar, tutumlarındaki değişimler ve yeterlik algılarındaki gelişmeler ele alınmaktadır. İkinci araştırma sorusuna odaklanan bu kısımda, öğretmen deneyimlerine dayalı olarak oluşturulan tema, kategori ve kodlar doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, son görüşmelerin yanı sıra süreç içinde toplanan farklı veri kaynaklarından alınan örneklerle desteklenerek başlıklar altında ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

4.2.1 Öğretmenlerin öz farkındalığı: Zaten yetersizdim ama düşündüğümde daha da yetersizmişim

Bu tema, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sürecinde geliştirdikleri öz farkındalıkları kapsamaktadır. Tema kapsamında yer alan “*Tutum Değişimi*” kategorisi, öğretmenlerin tutumlarını sorgulamaya başladıklarını; bu sorgulamanın zamanla farkındalık artışı, ön yargıların azalması, duygusal farkındalık ve sınıf uygulamalarında daha kapsayıcı tutumlar geliştirme yönünde bir dönüşüme zemin hazırladığını göstermektedir. “*Öz Yeterlik*” kategorisi ise, öğretmenlerin başlangıçta yaşadıkları yetersizlik algısını, süreç içerisinde yeniden değerlendirdiklerini ve bu değerlendirme doğrultusunda motivasyonlarını, kendilerine olan güvenlerini ve sorunlarla başa çıkma kapasitelerini güçlendirmeye başladıklarını ortaya koymaktadır. Şekil 4.7’de öz farkındalık temasına bağlı bu iki kategori ve ilgili kodları yer almaktadır.

Şekil 4.7

Öğretmen Öz Farkındalığı Teması



4.2.1.1 Öz yeterlik

Öz yeterlik kategorisi kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla kapsayıcı eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlerin, mesleki yeterlik algıları üzerinde çok yönlü etkiler yarattığını göstermektedir. Eğitim süreci boyunca öğretmenlerin yalnızca bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda uygulama, tutum ve karar alma süreçlerinde de kendilerini değerlendirmeye başladıkları görülmüştür. Özellikle başlangıçta sıklıkla dile getirilen yetersizlik hissi, belirsizlik ve kaygı gibi duyguların, süreç sonunda daha kararlı, çözüm odaklı ve motive bir yaklaşıma evrildiği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, öz yeterlik temasına ilişkin bulgular üç alt kod altında toplanmıştır: “*Motivasyon Artışı*”, “*Kendine Güven Artışı*” ve “*Çözüm Üretme Kapasitesi*”.

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sürecinin ardından elde edilen bulgularda öne çıkan ilk durum, öğretmenlerin *motivasyon artışıdır*. Nitekim öğretmenler bu eğitime zaten gönüllü olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Sürecin sonunda ise, kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimi olan çocuklara yönelik uygulamalarında motivasyonlarının da güçlendiği söylenebilir. Bu artış, bir öğretmenin kapsayıcı eğitim sürecinde kullanmak üzere materyal araştırma konusundaki motivasyonunu şu sözlerle ifade etmesine yansımıştır:

“Şeydeki hikayeler çok hoşuma gitmişti mesela eğitimde tarif ettiğimiz o incelediğimiz o hikayeler, o öyküler çok hoşuma gitti. Şimdi onun araştırması içerisindeyim, yani ne yapabilirim, nasıl temin

edebilirim, nereden temin edebilirim, bunun üzerinden nasıl gidebilirim şeklinde. Eğitimde kullandığımız gibi öyküler çok önemli.” (Ö7_GÖR2)

Bu ifade, öğretmenin eğitim sürecinde öğrendiklerini sınıfa taşıma konusunda kendi içinde bir sorumluluk geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Eğitim sürecini tamamlamış olmasına rağmen, eğitimde dikkatini çeken bir materyal üzerinden hâlâ araştırma yapıyor olması, öğretmenin öğrenmeye ve uygulamaya dönük motivasyonunun sürdürülebilir hale geldiğine işaret etmektedir.

Benzer şekilde, başka bir öğretmen eğitimin ardından sınıf kitaplığına özel gereksinimi olan bireylerle ilgili hikâye kitapları eklemeye başladığını ve etkinlik planlarını bu doğrultuda dönüştürdüğünü ifade etmiştir: “Kitaplar mesela hiç özel gereksinimi olan bireylerin anlatıldığı hikâye kitaplarım yoktu. Onlara işte kitaplığa eklemeye çalışıyorum. Çocuklara daha fazla hani buna yönelik etkinlikler, okumalar yapmaya çalışıyorum.” (Ö17_GÖR2)

Burada dikkat çeken nokta, öğretmenin yalnızca eğitimde sunulan içerikle yetinmemesi; bu içeriği sınıf ortamına taşımak ve çocuklarla buluşturmak adına somut adımlar atmasıdır. Özellikle kitaplığa yeni kitaplar eklemek ve etkinlikleri çeşitlendirmek gibi girişimler, yalnızca farkındalığın davranışa dönüştüğünü değil, aynı zamanda öğretmenin bu alanda daha istekli ve hevesli bir tutum geliştirdiğini, yani motivasyonunun arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Başka bir öğretmen söylemi, zaman yönetimini yeniden değerlendirerek özel gereksinimi olan çocuklara daha fazla birebir zaman ayırma yönünde bir eğilimi olduğunu göstermektedir: “Süreç olarak öğrenciyi birazcık daha fazla vakit ayırmayı düşünüyorum. Çünkü öğrenci sayım az, bunu yapabilirim diye düşünüyorum. Biraz daha birebir ilgi isteyen bir durum. Diğerlerinin yapabildiği durumlarda ona bir tık daha bireysel yaklaşabilirim diye düşünüyorum.” (Ö8_GÖR2)

Bu ifade, öğretmenin sınıfında uygulamaya yönelik stratejiler geliştirdiğini ve motivasyonunun arttığını göstermektedir. Ancak bu gelişimin düzeyini ve anlamını daha iyi kavrayabilmek için öğretmenin eğitim öncesindeki söylemiyle karşılaştırıldığında ortaya çıkan fark oldukça dikkat çekicidir: “Benim ön yargım şuydu. Ben bu çocukla ne yapabilirim? Ya da bu çocuk ya herhalde bir şey yapamayacak. Ya da hani ilerleyemeyecek miyiz? Ya da ben hani bunu ortama kaynaştıramayacak mıyım? Gibi şeylerim oldu. [...] Ve ben bu çocukla hani bu sene böyle devam edemeyeceğimi düşünüyorum diye bir yargım var.” (Ö8_GÖR1)

Eğitim öncesi dönemde çocuğu sınıfa kabul etmekte zorlanan, birebir ilgilenmeyi bir yük gibi gören öğretmenin, süreç sonunda aynı çocuğa daha fazla vakit ayırmayı hedeflemesi; yalnızca

motivasyon düzeyindeki artışı değil, aynı zamanda eğitsel anlamda duruşundaki değişimi de ortaya koymaktadır.

Benzer biçimde bir diğer öğretmen, sınıf içi rutinlerinde köklü bir değişime giderek hareketli oyunlara, sabah sporlarına daha fazla yer verdiğini anlatmaktadır:

“Şu an ciddi manada bizim rutinlerimiz var. Sürekli sporumuz var. Bunları hiç aksatmıyorum. Sabah sporları olsun, hareketli oyunlar olsun, enerjilerini özellikle boşaltmaya çalışıyorum. Yani benim açımdan arkadaşlar bu yönümü eleştiriyor. Çünkü sen hareketli enerjiyi boşalttıkça sen onları hareketlendirdikçe bunlar daha çok hareketli olmaya başlıyor. Diyenler var, eleştirenler var. Ama bir yerden sonra oyun oynadığımızda artık tıkanıyoruz hepimiz. Yoruluyoruz yani... Sürekli oynadığım şeyler, yaptığım şeyler. Bunu herkes yapmıyor ama.” Araştırmacı *“Bunu da aslında hani özel gereksinimi olan çocukların enerjisini atmaları ve sınıftaki etkinliklere daha etkin katılımları için mi yaptığınızı söylüyorsunuz?”* diye sormuştur. Öğretmen “Evet. Özellikle o hareketli çocukları düşünerek onları yapmaya gayret ediyorum.” (Ö11_GÖR2)

Bu söylem, öğretmenin yalnızca farkındalık geliştirmekle kalmadığını, aynı zamanda artan motivasyonu ile birlikte sınıf içi planlamalarını özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirdiğini göstermektedir. Öğretmenin bu uygulamaları, meslektaşlarının eleştirilerine rağmen kararlılıkla sürdürmesi, motivasyonundaki güçlenmenin somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum, aynı öğretmenin eğitim öncesindeki söylemleriyle karşılaştırıldığında çok daha belirgin bir dönüşüme işaret etmektedir.

“Şimdiye kadar en çok yorulduğum şu an anlattığım bu iki öğrencim bu yıl. BEP’lik öğrenci gibi ama normal rapor olmadığı için de onu da hazırlamıyorum açıkçası. O öğrencilerle hiç düzgün bir etkinlik yapmıyorum. Normal etkinliğim de gidiyor. Tabii diğerleri daha düzgün yapıyor” (Ö11_GÖR1)

Öğretmenin önceki ifadesi, özel gereksinimi olan çocuğun gelişim sürecine destek vermek bir yana, onlar için ayrı bir etkinlik hazırlamayı gereksiz gördüğünü; sınıfın akışına uygun hareket ettiğini göstermektedir. Oysa süreç sonunda aynı öğretmenin, çocukların enerjisini doğru biçimde yönetmek adına farklı uygulamaları sınıf rutini haline getirmesi, motivasyondaki artışın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde bir öğretmen eğitim öncesinde yaşadıklarını şu ifadelerle aktarmıştır: “Hatta, müdürüm bu çocuklarla aynı ortamda yapamayacağım. İnanın müdür beyi aradım. Bu eğitimden önce bildiğiniz ağlıyordum yani. Yapamıyorum, zorlanıyorum... Bir ona bir buna koşayım derken o beni yoruyordu. Diğer mahvediyordu sınıfı. Ya bu ciddi manada beni bu eğitim rahatlatmış.” (Ö5_GÖR2)

Öğretmenlerde gözlemlenen bir diğer önemli değişim ise *kendine olan güvenin artmasıdır*. Eğitim öncesinde kapsayıcı eğitim sürecine dair kaygılar, yetersizlik düşünceleri ve kararsızlıklar sıklıkla dile getirilmişken; süreç sonunda bu duyguların yerini daha özgüvenli, çözüm odaklı ve mesleki yeterliğine inanan bir yaklaşım almıştır. Bu değişim, öğretmenlerin yalnızca bilgi kazanmalarıyla değil, aynı zamanda kendilerine ve çocuklara dair algılarının dönüşmesiyle açıklanabilir. Bir öğretmen, bu dönüşümü şu sözlerle ifade etmiştir:

“Benim için en çok o çocuğa yetemez miyim, acaba yapamaz mıyım duygusu çok fazlaydı. Ve hani böyle kendime ön yargılıydım yani. Kendime karşı bir ön yargım vardı ama yapılabileceğimi, aslında sürecin bu kadar zorlayıcı olmadığını, ufak düzenlemelerle daha hızlı halledebileceğimi gördüm ben bu hizmet içi eğitimle anlattıklarınızla.” (Ö14_GÖR2)

Bu ifadede dikkat çeken şey, öğretmenin sadece çocuğa değil, kendine karşı da bir ön yargı taşıyor olmasıdır. Yapamayacağından, yetemeyeceğinden endişe ederken aslında bu duygularla nasıl baş edebileceğini de öğrenmiştir. Sürecin sandığı kadar zorlayıcı olmadığını fark etmesi, kendine olan güveninin artmasına da zemin hazırlamış olabilir. Benzer biçimde başka bir öğretmen de eğitim sürecinde yaşadığı farkındalığı şöyle aktarmıştır: “Çok daha fazla özen gerektiriyormuş, çok daha ayrıntılı düşünmek gerekiyormuş. Ben daha yetersiz olduğumu, zaten yetersiz ama düşündüğümünden daha yetersiz olduğumu hissettim. Aydınlandım bence bazı noktalardan.” (Ö6_GÖR2)

Bu söylemde başta yetersizlik duygusu öne çıkıyor gibi görünse de öğretmenin bu duyguyu bastırmak yerine fark etmesi ve üzerine düşünmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenin nerede zorlandığını görmesine imkân sağlamıştır. Benzer bir farkındalık öğretmen günlüklerinde de görülmektedir. Bir öğretmen yansıtıcı günlüğünde şunları yazmıştır: “Bakış açımızın değişmesi her şeyin değişmesi demek. Duygusallıktan uzaklaşıp daha eğitimci bakmayı öğrendiğimi düşünüyorum.” (Ö16_GÜNLÜK1)

Bu ifade, öğretmenin daha profesyonel bir bakış açısıyla hareket etmeye başladığını ve sürece daha bilinçli şekilde yön vereceği şeklinde yorumlanabilir. Farkındalığın bu yönü, kendine olan güvenin mesleki karar alma süreçlerine de yansıyabileceğini düşündürmektedir. Başlangıçta özel gereksinimi olan bir çocuğun sınıfında olmasını kabullenmekte zorlanan öğretmen, zamanla bu düşünceden uzaklaşıp çocuğun ihtiyaçlarına nasıl yanıt verebileceğini düşünmeye başladığını şu sözlerle ifade etmiştir: “(Özel gereksinimi olan çocuk için) önce neden benim sınıfımda derdim ama artık ne yapabilirim sorusu önce gelecektir.” (Ö17_GÜNLÜK2)

Bu söylemler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde kendilerini kapsayıcı eğitim uygulamalarında ve özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili

konularda yeterli görmedikleri ve bu konuda kaygılar taşıdıkları anlaşılmaktadır. “Yapamaz mıyım” ya da “yetemem” gibi ifadelerle dile getirilen bu durumun, süreç sonunda yerini daha cesaretli, ne yapılabileceğine odaklanan ve uygulamaya dönük bir tutuma bıraktığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim sürecinde edinilen deneyimlerin, öğretmenlerin kendilerine duydukları güveni artırdığı ve bu güven artışının bazı sınıf içi uygulamalara da yansımış olabileceği dikkate değerdir. Öğretmenlerin kendilerine duydukları güvenin artması, uzun vadede eğitim yaklaşımlarını da etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sürecinin, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları zorluklara karşı *çözüm üretme kapasitelerini geliştirmelerine* katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmenler, özellikle sınıf yönetimi ve davranış düzenlemeleri gibi alanlarda daha etkili uygulamalar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Başlangıçta süreci iyi yönetemediğini belirten bir öğretmen, kurallar oluşturarak sınıf düzenine dair bir çözüm geliştirdiğini şu sözlerle aktarmıştır:

“Eğitimden sonra çocuklardan evet çok olumlu bir tepki aldım ama ben kendim ilk başta bu süreci çok iyi yönetemedim. Öyle düşünüyorum. Çünkü herkes bir alana yönelmeye çalıştı. Sonra şey kural uygulamadığımı fark ettim. Masaya işte 5 kişi gelebilir. Bu masaya 5 kişi bunu yaptığında daha güzel ilerledik.” (Ö3_GÖR2)

Bu ifade, öğretmenin başlangıçta yaşadığı belirsizlikleri fark ederek sınıfın işleyişini kolaylaştırmak adına kurallar belirlediğini ve bu yolla aslında bir çözüm üretebildiğini göstermektedir. Geliştirdiği düzenleme, sınıf içindeki etkileşimlerin daha dengeli ve kontrollü ilerlemesine katkı sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde, sınıf içinde uyum sağlamak zorlanan özel gereksinimi olan bir çocuk için çözüm geliştiren bir öğretmen ise durumu şu sözlerle aktarmıştır:

“Rutini var. Hakikaten bunu yavaş yavaş izledikçe de gördüm. Siz hiçbir şey söylemeyeceksiniz o çocuğa. Her şeye hayır diyen. Diğerleri de hemen çabucak müdahale ediyor. Yardıma ihtiyacı var öğretmenim diyor çocuklar. Hayır bekliyorum. Bu yardıma bile bağıyor ve kötü anlamda algıladığı için. Diğer arkadaşları karıştığı zaman daha bir kötü oluyor... Ama hiç müdahale etmediğinizde yavaş yavaş alıştığında şey yapıyor. Sıkıntı olmuyor bize. Ama gerçekten de o çocukları biraz daha dinleyince söylediklerini yaklaştıkça ciddi manada onlara karşı sevgim arttı diğerlerine göre.” (Ö11_GÖR2)

Öğretmen, zamanla çocuğun tepkilerini daha iyi anlamış ve hemen müdahale etmek yerine beklemeyi tercih etmiştir. Bu sayede hem çocuğun kendini daha rahat hissetmesini sağlamış hem de sınıf arkadaşlarının tepkilerini daha iyi yönetebilmiştir.

Bazı öğretmenler, sorun yaşadıklarında meslektaşlarından ve uzmanlardan destek almaya açık olduklarını da vurgulamışlardır: “Bu süreç ile ilgili hani uzmanlardan ya da öyle olan meslektaşlarımızdan bu durumda olan meslektaşlarımızdan yardım alırım. E neler yapmamız

hakkında hani rehber öğretmenimizle görüşürüm, neler yapmamız gerektiği hakkında bilgi alışverişinde bulunurum.” (Ö12_GÖR2)

Bu yaklaşım, öğretmenin çözüm üretme sürecinde çevresindeki uzmanlara ve meslektaşlarına da başvurmayı bir seçenek olarak gördüğüne işaret etmektedir. Rehber öğretmenden ya da benzer deneyime sahip öğretmenlerden destek alma yönelimi, destek almanın profesyonel bir tutum olarak benimsendiğini düşündürmektedir.

Bir diğer öğretmen ise özel gereksinimi olan çocuğun sınıf içindeki davranışlarını yönlendirmek amacıyla çevresel düzenleme yaptığını şöyle ifade etmiştir:

“Onların yaptığı kuleleri bozuyor. Tekrar eden hareketleri var. Elinde bir çekiç mesela. Ve ben o çekiçle vurmak istediği zaman vurabilsin diye bir şey hazırladım bloklardan. Ali Asaf çekiçle vurmak istediğinde gelip buraya vurabilirsin dedim mesela. Şimdi vurmak istediğinde her zaman değil ama bazen gelip oraya vuruyor. Bir arkadaşları rahatsız ettiği durumda. Eğitimden sonra mı yaptınız bunu? Tabii ki. Tabii ki eğitimden sonra. Yani o sırada hem arkadaşları rahatsız edip onlardan tepki almasını önlemek için yaptım. Hem de kendi rahatlama alanı olsun diye düşünerek yaptım.” (Ö13_GÖR2)

Bu örnek, öğretmenin çocuğun davranışını doğrudan engellemek yerine, ona alternatif bir yönlendirme sunarak hem bireysel ihtiyaca hem de sınıf düzenine duyarlı bir çözüm geliştirdiğini göstermektedir. Bu tür uygulamalar, öğretmenin eğitim sonrasında daha yaratıcı, empatik ve uygulamaya dönük stratejiler geliştirdiğini çözüm ürettiklerini düşündürmektedir.

Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm üretme becerilerinde gelişme gösterdikleri söylenebilir. Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreci, öğretmenlerin çözüm üretme kapasitesini güçlendirmiş; sınıf içi düzenlemelerden davranış yönetimine kadar pek çok alanda daha bilinçli ve etkili uygulamaların gelişmesine zemin hazırlamış olabilir. Öz yeterlik teması kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerde motivasyon ve kendine güven artışı sağladığı ve çözüm üretme kapasitelerini etkilediğini yansıtmaktadır. Öğretmenler başlangıçta daha zor gelen durumlarla başa çıkabilmek için yollar aramaya başlamış, kimi zaman sınıf düzenlemeleriyle kimi zaman çocukların ihtiyaçlarına yönelik değişikliklerle çözüm üretmeye yönelmişlerdir.

Bu bulgular, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sürecinin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını düşündürmektedir. Eğitim öncesinde kaygı, yetersizlik hissi ve kararsızlıkla şekillenen tutumların, süreç sonunda yerini daha istekli, kendine güvenen ve çözüm odaklı yaklaşımlara bırakması dikkat çekicidir. Özellikle öğretmenlerin sınıf içi planlamalarında ve davranış yönetimi stratejilerinde geliştirdikleri uygulamalar, bu dönüşümün yalnızca bilişsel değil, duyuşsal bir boyut taşıdığını da ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin

kendi gelişimlerini fark etmeleri, öğrenmeye açık ve uygulamaya dönük bir tutum benimsemeleri, eğitimin uzun vadeli kazanımlarından biri olarak değerlendirilebilir. Süreç sonunda dile getirilen bu değişimlerin, yalnızca geçici bir motivasyon artışıyla sınırlı kalmadığı; sınıf içi uygulamalara ve mesleki tutumlara yansıyan daha kalıcı bir farkındalığa evrildiği söylenebilir. Bu durum, programın hedeflediği dönüşüme yönelik bir ipucu sunmaktadır.

4.2.1.2 Çok yönlü farkındalık

Tutum değişimi kategorisi kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumlarının sınıf uygulamalarına nasıl yansıdığını sorgulamaya da başladıklarını ortaya koymaktadır. Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin etkisiyle öğretmenler, daha önce farkında olmadan benimsedikleri bazı söylem ve davranış kalıplarını gözden geçirmiş; yardım etme, koruma ya da gereksinimi gizleme gibi iyi niyetli ancak sınır koyucu tutumlarının çocukların gelişimini nasıl etkileyebileceğini tartışmaya açmışlardır. Bu süreçte, yalnızca bilişsel değil, duygusal bir farkındalık da gelişmiş; öğretmenler hem çocuklara hem de kendilerine yönelik daha gerçekçi, sabırlı ve empatik bir yaklaşım geliştirmeye yönelmişlerdir. Bu bağlamda, *farkındalık artışı, ön yargıların azalması, duygusal farkındalık ve davranışsal tutum değişikliği*, bu temanın kodları olarak öne çıkmaktadır.

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sürecinin, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumlarını sorgulamalarına ve bu alandaki *farkındalıklarını geliştirmelerine* zemin hazırladığı söylenebilir. Eğitim öncesinde daha çok yardım etmeye ve korumaya dayalı bir anlayışa sahip olan bazı öğretmenler, bu tutumlarının çocukları olumsuz etkileyebileceğini fark etmiştir: “...bu eğitimden sonra şunu öğrendim. Biz fazlaca kolluyormuşuz. Mesela aslında çocukları yaptığımız gibi olmalıymış. Yani öğrendiğim şeylerden bir tanesi bu. Bir tanesi mesela kriz anında müdahale etmemek” (Ö1_GÖR2). Benzer şekilde başka bir öğretmen:

“Hep diyorum ya daha böyle şey oluyorlar daha merhametli oluyorlar daha yardımsever oluyorlar daha koruyucu oluyorlar belki bu uç noktalarda çok yanlış ama benim sınıfım adına daha böyle hani şeyler daha onu gözetiyorlar tehlikeli durumlardan daha çok böyle bir koruma eğilimleri var ya da işte bir etkinlikte çok zorlandığı zaman biz sana yardım edelim modundalar bu çok uç noktalarda zararlı onu da öğrendim.” (Ö4_GÖR2)

Diyerek bu korumacı tutumun çocukların davranışlarını bile etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu düşünceler, eğitim süreci sırasında yapılan paylaşımlarda da açıkça görülmüştür. Özel gereksinimi olan çocuklara yönelik sınıf içi tutumların değerlendirildiği bir paylaşım sırasında bir öğretmen şöyle demiştir:

“Çocuk bebek gibi değil, daha küçük gibi davranıyorlar. İşte sen gel, elini yıkarken bir peçete falan veriyor. O peçeteyi yere atıyor, yerden alıp, çöpe atıyor. Hep böyle bir yardım etme modundalar. *Bunu neye bağlıyorsunuz yardım etme modunu?* Yani belki ben yaptım onu en başında. Bende o var. O böyle benim çocukluğundan beri, ben hep bir de yardım edeceğim. Ablayım zaten. Herhalde benden ki işte. Sürekli ona böyle bir şeyler yapıyorlar. Kalemimi kapatıyorlar. Belki bunu abarttılar son dönemden bence onu fark ediyorum kendi adıma. Ama yapıyorlar, bebek gibi davranıyorlar. Daha küçükmüş gibi davranıyor. *Mesela sizce peki bu durum özel gereksinimi olan çocuk bakımından baktığınız zaman bunu, o çocuk da neye ket vuruyor?* Öğrenmeyi, gelişme. Kendini geliştiremez. Onun için hep bir şeyleri yapan birileri var. Evde aile yapıyor muhtemelen. Sınıfta da benimkiler.” (VİDEO_GÜN1)

“Yardım... Evet, yani her şeyde yardım etme isteği ve yardıma muhtaç olduğu düşüncesi çok baskınmış. Ben de onu fark ettim ve bu konuda kendimi geri çekmem gerektiğini, öğrencilerime de bu konuda kendilerini geri çekmeleri gerektiğini... Yani talep olursa yardım edilmesi gerektiği biraz daha bende oturdu.” (Ö13_GÖR2)

İfadesi ise, yardım etmenin ancak çocuktan gelen bir talep olduğunda anlamlı olduğunu fark ettiğini ortaya koymaktadır. Bu tür farkındalıkların ve yaklaşım değişimlerinin, hizmet içi eğitim süreciyle birlikte gelişmeye başladığını söylemek yanlış olmaz nitekim öğretmen günlüklerinde bir öğretmen:

“Bugün sınıfınızda özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bir uygulamayı ya da yaklaşımı değiştirme fikrine kapıldınız mı? Eğer evetse neyi farklı yapmayı düşünüyorsunuz?” sorusuna “Sınıfımdaki özel gereksinimi olan öğrencinin her zaman bir desteğe ihtiyacı olduğu inancına sahiptim. Bugünkü eğitim sayesinde özel gereksinimi olan bireylere alan açmam gerektiğini ve eğer ihtiyaç duyarlarsa yardımcı olmam gerektiğini fark ettim. (Ö14_GÜNLÜK1) sözleriyle farkındalığını dile getirmiştir. Benzer şekilde bir başka öğretmen de bu soruya, “Çocuklara arkadaşlarına en basit yönergelerde bile direkt sormadan yardım etmemelerini, özel gereksinimi olan çocuğun kendi kendine bir şeyler yapabilmesine fırsat tanımamız gerektiğini fark ettim” (Ö6_GÜNLÜK1) demiş ardından diğer soruda şu şekilde devam etmiştir:

“Diğer soru da belirttiğim gibi yardım ederek ya da diğer çocuklar başka etkinlik yaparken bitirdiklerinde emin olurken özel gereksinimi olan çocuğa karşı kontrol mekanizmamız aslında hep açık olacağını, bitirse dahi ya da süreçte sürekli yanında olmam, kontrol etmem, daha fazla vakit ayırmam noktalı onun kendini daha yetersiz daha özgüvensiz hissettirmiş. (Ö6_GÜNLÜK1) demiştir.

Bu söylemler, öğretmenlerin yardım etme ve koruma yönelimlerini gözden geçirmeye başladıklarını göstermektedir. Eğitim süreciyle birlikte, her durumda destek sunmanın çocukların gelişimini sınırlayabileceğini fark etmişlerdir. Bu farkındalık, öğretmenlerin

çocuklara daha çok alan tanımaya ve ihtiyaç duyulduğunda destek olmaya yönelik bir denge arayışı geliştirdiklerini düşündürmektedir.

Farkındalık sürecinde dikkat çeken bir diğer nokta ise, öğretmenlerin eğitim öncesinde sıkça dile getirdikleri kalabalık sınıf koşullarını artık aynı şekilde sorun olarak görmemeleridir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen şöyle demiştir: “Yirmi beş otuz kişilik sınıflarda bu çocuğu kaybetmek yani kaçınılmaz bir şey... Sadece yapamam, yetişemem diye bir ön yargım vardı ama artık öyle düşünmüyorum.” (Ö1_GÖR2) diyen öğretmen, kalabalık sınıfların öğrenmeyi engelleyeceği yönündeki inancını sorgulamaya başlamıştır. Nitekim bu öğretmen ön görüşmede bununla ilgili şöyle demiştir:

“25 üstünde çocukla kaynaştırma eğitimi alabilecek çocukların çok kaliteli eğitim aldığını düşünmüyorum. Üzülerek bunu belirtiyorum. Ki o sınıflarda özellikle öğretmen tek başına ise bu çocuk orada sadece vakit geçirmekten başka bir şey yapmayacaktır. Çünkü kalabalık sınıflarda ve yalnız olan öğretmenim o çocuğa gereken ilgi ve gereken zamanı maalesef ayıramıyor.” (Ö1_GÖR1)

Benzer şekilde, “Sınıflarımız kalabalık ve sanki daha az mevcutta okullardan daha iyi olabileceğini düşünüyordum ben. Çünkü çok fazla özel şey yapılması gerektiğini düşünüyordum. Ama onların yardıma değil, rehberliğe ihtiyaç duyduğunu fark ettim.” (Ö14_GÖR2) diyerek, destek kavramının yeniden tanımlanması gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim aynı öğretmen ilk görüşmede: “Çocuğu biraz daha anaç yaklaşıp önce koruyup kolluyorum. Sonrasında da hani cesaretlendirmek adına, onu da akranlarının yapabildiği seviyeye getirebilmek adına zorluyorum açıkçası.” (Ö14_GÖR1) ifadelerine yer vermiştir.

Bu örnekler, öğretmenin başlangıçta çocuklara yönelik fazlaca koruyucu bir yaklaşım benimsediğini, ancak zamanla onların asıl ihtiyacının sürekli yardım değil, uygun bir rehberlik olduğunu fark ettiğini göstermektedir. Bir başka öğretmen ise özel gereksinimi olan çocukların durumunu gizleme eğiliminin aslında ön yargı temelli bir tutum olabileceğini fark ettiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Farkındalık oluşan bazı noktalar oldu. Örneğin biz o çocuğun özel durumunu çok gizlemeye çalışıyorduk, özel gereksinimi olan öğrencilerin. Bunu sınıf içinde onun yanında konuşabileceğimizi duyduğumda bende çok farklı bir farkındalık oluştu. Belki bu da bir ön yargıydı. Bunun yani hayatıma, eğitim hayatıma içselleştirmeyi ve uygulamayı düşünüyorum artık. Şu an özel gereksinimi olan öğrencim yok ama olduğunda bu şekilde ilerlemeyi düşünüyorum. Bu anlamda bir belki de ön yargım varmış.” (Ö3_GÖR2)

Bu öğretmende olduğu gibi, birçok öğretmen de özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçlarını tipik gelişim gösteren akranlarından gizleme eğilimlerinin hizmet içi eğitim süreciyle birlikte azaldığını ifade etmiştir. Eğitimde, özel gereksinimlerin saklanmaması ve doğru bilginin

paylaşılmasının önemi vurgulanmış; bu konuya ilişkin gerçekleştirilen örnek olay oturumlarından birinde, bir öğretmen eğitimciyi onaylayarak “Evet, aynen öyle. Gerçek bilgi. Gerçek bilgi çok önemli.” (VIDEO_GÜN2) sözleriyle bu farkındalığı desteklemiştir. Su süreçte sınıf içinde özel gereksinimi olan çocuğun akranları tarafından kabul görmesi ile ilgili bir öğretmenin “Çocuğun kabullenilmesini sağlarken, davranışlarının nedenini açıklarken işin açığı onu biraz ötekileştirmişim. Onun farkına vardım şu an.” (Ö8_GÖR2) ifadesi, bazı öğretmenlerin açıklama yaparken kullandıkları ifadelerin çocuk üzerinde nasıl bir etki yaratabileceğine dair farkındalık geliştirmeye başladığını göstermektedir. Bu farkındalık sürecinin yalnızca bireysel farkındalıklarla sınırlı kalmadığı; öğretmenlerin sınıf içi iletişim tarzlarında da değişime de zemin hazırladığı söylenebilir.

Bazı öğretmenler, hizmet içi eğitim süreciyle birlikte sınıf içinde çocuklarla kurdukları dili yeniden değerlendirme sürecine girmiştir. “Artık ben mesela şey yapıyorum şimdi. Onur yoksa. Onur neredesin? Haydi masaya geliyoruz. Masada etkinlik yapıyoruz. Haydi Onur şeklinde.” (Ö10_GÖR2) diyen öğretmen, daha sakın ve kapsayıcı bir dil kullanmaya başladığını ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise, “Ve biz belli bir yaşa kadar bu çocuklara tek başına gidip, sonrasında hadi sen de bu topluma aitsin dersek hiçbir yol kat edemeyiz.” (Ö14_GÖR2) diyerek, toplumsal katılımın erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sınıf içinde öğrencileri etiketlemeden yaklaştırmaya çalıştığını belirten bir öğretmen de “Ben de ‘Ufuk bugün buraya oturmak istemiş olabilir mi?’ diyorum. Olayı çok Ufuk’a yapıştırmamaya çalışıyorum.” (Ö4_GÖR2) sözleriyle, daha dikkatli ve düşünceli bir sınıf dili geliştirme yönünde çaba gösterdiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler, materyallerde yer alan temsillerin çocuklar üzerindeki etkisini düşünmeye başlamıştır. Bir öğretmen yansıtıcı günlüğünde,

“İlk defa böyle kitaplar gördüm. Tüm özellikleri beni şaşırttı. Karakterler ve görseller çok iyi kurgulanmış. Tasviri çok zor yetersizlik türleri konu olarak işlenmiş. Karakterler sıra dışı gösterilmemiş herkes gibi sıradan bir şekilde işlenmiş. Bunlar beni şaşırttı ve düşündürdü.” (Ö15_GÜNLÜK4) diyerek, bu konuyla ilgili farkındalığını dile getirmiştir. Bir başka öğretmen ise, görme yetersizliği bağlamında tasarlanmış kitaplara ilk kez temas ettiğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Renklerin Kara Kitabı adlı kitapta kabartma teknikleri ve alfabe benim çok dikkatimi çekti. Özel gereksinimi olan çocuklarımıza yönelik bu tür kitapların olduğunu bilmiyordum, keşke sayısı daha da artsa.” (Ö10_GÜNLÜK4)

Farkındalık gelişimi bağlamında öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci boyunca kendi yaklaşımlarını gözden geçirdikleri ve sınıf içindeki tutumlarında farkındalık temelli bir

dönüşüm yaşamaya başladıkları söylenebilir. Başlangıçta yardım etme, koruma ya da gereksinimi gizleme gibi bazı yaklaşımların, çocukların gelişimini sınırlandırabileceği fark edilmiş; bunun yerine daha dikkatli bir dil kullanmaya ve gerçek ihtiyaçlara duyarlı bir tutum geliştirmeye yönelmişlerdir.

Tutum değişimi sürecinde karşılaşılan durumlardan biri, öğretmenlerin *ön yargılarında azalma* yönünde adımlar atmaya başlamış olmalarıdır. Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreci, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşüncelerini sorgulamalarına, tutumlarını yeniden değerlendirmelerine ve farkında olmadan geliştirdikleri ön yargılarla yüzleşmelerine katkı sağlamıştır. Eğitim sonrası yapılan görüşmelerde, birçok öğretmen daha önce bu ön yargıların farkında olmadığını, ancak süreç içinde bunları görmeye ve sorgulamaya başladığını dile getirmiştir:

“Ön yargılarım hani zaten yoktu ama ben okuldaki arkadaşlarıma da söylüyorum bu eğitim ben de şunu değiştirdi yani sizin sayenizde belki de katılımcılar oyunlar eşliğinde yaptığımız her şeyde bir kere kullandığım kelimem bile yanlışmış benim hani şey vardı ya işte ön yargı. Resmen ben ön yargı yapıyordum yapmadığımı zannediyordum ama yapıyordum. İster istemez yapıyordum artık yok yapmıyorum. İşte sınıfıma geldi işte ne yapacağım gibi korkularım vardı acaba neyle karşılaşacağım yapıyordum yaptığımı fark ettim yapmadım diyordum ama yapıyordum.” (Ö4_GÖR2)

Bu ifade, öğretmenin kullandığı dilde bir dönüşüm yaşadığını ve bu farkındalığın sınıf içi yaklaşımlarına da yansıdığını göstermektedir. Bu tür dönüşümler, diğer öğretmen görüşmeleriyle de desteklenmektedir. “Çocuklara etkinlik yaptırırken ya da onları sınıfa kabul ederken direkt ben bunlarla çalışmam ya da ilerleyemem diye düşündüğümün farkına vardım. Yani aslında onların da gayet güzel ilerleyebileceğini fark ettim.” (Ö8_GÖR2) ifadesi bu durumu örnekler niteliktedir.

Bu görüşler, öğretmenlerin sınıf ortamına yönelik bakışlarında da değişim yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle planlamaya değil, tutuma odaklanan yaklaşımlar dikkat çekmiştir:

“Ya hocam plan olarak zaten bizimki daha çok ön yargı olduğu için hocam biraz daha fikişsel boyutta olduğunu düşünüyorum. Yani bu eğitimin bize bir mesela tamam ya planımda şöyle bir düzenleme yapıldığından ziyade düşüncemde şöyle bir düzenleme yapayım üzerine olduğunu düşünüyorum. Dediğim gibi ön yargının farkına varmak bir kere ön yargılarımızın olduğunu. Ve onları frenlemek tamamen yok edemesek de karşıdakine zarar vermeyelim. Yani özel gereksinimi olan bireye zarar vermeyecek şekilde törpülemeye çalışmak en büyük sorun.” (Ö13_GÖR2)

Benzer şekilde, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara dair kalabalık sınıflarda eğitim verilemeyeceği ya da bu çocukların her zaman desteğe ihtiyaç duyacağı yönündeki inançlarının da sorgulanmaya başlandığı görülmektedir:

“Sınıflarımız kalabalık ve sanki daha az mevcutta okullardan daha iyi olabileceğini düşünüyordum ben. Çünkü çok fazla özel şey yapılması gerektiğini düşünüyordum ben onlar için. Yani böyle olağanüstü şeyler yapılması gerekiyormuş gibi bir algım vardı benim. Çünkü hani hep desteğe ihtiyacı olacak, hep birinin yardımına ihtiyacı olacak gibi bir algım vardı. Bunun böyle olmadığını aslında onların da birey olduklarını, bireysel olarak yapabilecekleri birçok alan olduğunu gördüm. Ve gerekli düzenlemeleri yaparak sadece rehber olmam gerekti. Yardım etmek gibi rehber olmam gerektiğini ben fark ettim bu noktada. Çünkü o çocukların yardıma ihtiyacı yok. Sadece doğru yönlendirilme ihtiyaçları var.” (Ö14_GÖR2)

Bu süreçte elde edilen sözel veriler, eğitim sırasında yapılan ürünlerle de desteklenmiştir. “Özel gereksinimi olan bireylere yönelik ön yargılar nelerdir?” sorusuna yanıt verdikleri yazılı ürünler, ön yargılar konusunun açık şekilde işlendiği oturum sırasında hazırlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu ifadeleri yapılandırılmış eğitim sürecinin doğal bir çıktısıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik ön yargıların farkına vardıkları ve bu farkındalığı yazılı olarak ifade ettikleri söylenebilir. Eğitimin ardından yapılan görüşmeler ise öğretmenlerin farkındalıklarının arttığını, bu doğrultuda sözlü ifadelerle desteklendiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin yaptıkları ürünler Görsel 4.4 ve Görsel 4.5’te görülmektedir.

Görsel 4.5

Öğretmen Ürünü 4: Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Ön Yargılar



Görsel 4.6

Öğretmen Ürünü 5: Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Ön Yargılar



Öğretmen ürünlerinde yer alan ifadeler incelendiğinde, öğretmenlerin ön yargılarının neler olduğunun farkına vardıkları görülmektedir. Aşağıda yer alan öğretmenlerin yansıtıcı günlüklerinden alıntılar ise bu farkındalığın öğretmenlerin kendi cümlelerine nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır:

“Öğretmen olarak daha az ön yargılı olacağım, etiketlemeyeceğim. Sosyal yaşama uyumu birinci hedefim yapacağım.” (Ö4_GÜNLÜK1)

“Sınıfımda bulunan özel gereksinimi olan öğrenciyi ilerletemeyiz fikrinden uzaklaşmaya başladım çünkü bunun biraz da benim ön yargım olduğunu fark ettim.” (Ö8_GÜNLÜK1)

“Bu özel gereksinimi olan bireylerin pis, hasta olması ve kaynaştırmada sınıfın temposunu geriye düşürdüğü hakkındaki ön yargılarımı sorguladım. Pis ve hasta olma hakkındaki ön yargım zayıfladı çünkü hepimizin sümüşü, tükürüğü, balgamı, idrarı ve dışkısı var. Aslında hepimiz pisiz.” (Ö15_GÜNLÜK1)

Öğretmen yansıtıcı günlükleri, bireysel farkındalıkların açık bir dille ifade edildiği yazılı yansımalar olarak öne çıkmakta; öğretmenlerin eğitim sürecinde sorgulamaya başladıkları ön yargıları nasıl tanımladıklarını göstermektedir. Eğitimin ön yargı karşıtı bir temele dayanması ise, öğretmenlerin kendi ön yargılarını fark etmeleri ve bu konular üzerine düşünmeleri açısından belirleyici olduğu söylenebilir. Bu bulgular, eğitimin ön yargıları fark etme ve öz farkındalık geliştirme hedefine ulaşma yönünde önemli bir adım olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Eğitim sürecinde öğretmenler, ön yargıları tanımlamış ve günlüklerinde kendi ön yargılarına dair düşüncelerine yer vermiştir. Sürecin ikinci gününde gerçekleştirilen “Engelleri Aşma Balonu” etkinliği ise öğretmenlerin, bu ön yargıların nasıl önlenebileceği üzerine düşünmelerini ve öğrendiklerini ifade etmelerini sağlamıştır. Etkinlik kapsamında, özel gereksinimi olan çocukların topluma katılımını temsil eden bir balon görseli üzerinden; karşılaşılan engeller, bu engellerin kaynağı, ön yargıların ortadan kalkmasıyla ulaşılabilecek hedefler ve öğretmenin bu süreçteki rolü birlikte tartışılmıştır. Gruplar, balonun bölümlerini bu bağlamda yorumlayarak çözüm önerilerini şekillendirmiştir. Bu çalışmanın sonunda ortaya çıkan ürünler, öğretmenlerin farkındalık düzeylerini artıran bir yansıtma süreci olarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili ürün Görsel 4.7’de görülmektedir:

Görsel 4.7

Öğretmen Ürünü 7: Engelleri Aşma Balonu



Bu grup çalışmasında, balonun sepet kısmına anne, baba, öğretmen, okul, dernek ve çevre gibi çocuğun gelişiminde ve topluma katılımında etkili olan temel unsurların yerleştirildiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin, ön yargıların önlenmesinde çok paydaşlı iş birliğinin gerekliliğine dikkat çektiklerini ve bu doğrultuda bir ekosistem bakış açısı geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Nitekim ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programında da ön yargıların önlenmesi sürecinde ekosistem kuramına dolaylı olarak vurgu yapılmış; eğitim içeriği bu yapıyı destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır.

Balonu havalanmaktan alıkoyan mandallar, öğretmenler tarafından ön yargılarla ilişkilendirilmiş ve bu kapsamda özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargılar ve engeller; okula gidememe, oyun oynayamama, dışlanma, kabul görmeme, erişim eksikliği ve fiziksel çevre yetersizlikleri olarak tanımlanmıştır. Bu engellerin aşılmasıyla birlikte balonun

bulutlara ve güneşe ulaşacağı; yani çocuğun sosyal yaşama katılımının sağlanacağı düşünülmektedir. Bulutlar ve güneş, öğretmenler tarafından ulaşılacak istenen toplumsal dönüşümün simgesi olarak yorumlanmış; bu dönüşümün gerçekleşebilmesi için yasaların iyileştirilmesi, eğitim, bilinçlenme ve kabullenme gibi temel süreçlerin işletilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca eğitimsel düzenlemelerle sınırlı kalmayan, aynı zamanda politik ve toplumsal farkındalığı da içeren bütüncül bir bakış açısı geliştirdiklerini göstermektedir.

Görselin üst kısmında yer alan “Yalnızlık duygusu ortadan kalkmış birey”, “Topluma kazandırılmış birey” ve “Kendine ve çevresine güvenen birey” ifadeleri ise, özel gereksinimi olan çocukların topluma aktif katılımının gerçekleşmesi durumunda ulaşılacak olumlu sonuçları temsil etmektedir. Öğretmenler, balonun bulutlara ulaştığı bu noktayı, bireysel ve toplumsal düzeyde dönüşümün gerçekleştiği ideal bir hedef olarak tanımlamıştır.

Eğitim sürecinin bu aşamasında ortaya çıkan bulgular, aslında eğitim sürecinde hedeflenen değişimlerin bir kısmının öğretmen deneyimlerinde karşılık bulduğunu düşündürmektedir. Eğitim öncesinde elde edilen bulgulara birçok öğretmenin özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin ön yargılarını açıkça dile getirmediği, hatta bazı durumlarda bu ön yargıların varlığının farkında bile olmadığı dikkat çekmekteydi. Ancak eğitim süreciyle birlikte, öğretmenler yalnızca bilgi edinmekle kalmamış; kendi düşünce kalıplarını, sınıf içi uygulamalarına yönelik düşüncelerini ve kullandıkları dili sorgulamaya başlamışlardır. Bu durum, ön yargı karşıtı eğitim temelli yapının dönüştürücü tarafı olarak değerlendirilebilir. Özellikle "farkında olmadan yapıyordum" ifadesi, öğretmenlerin bilinçdışı düzeyde sahip oldukları ön yargı ve kalıp yargıların açığa çıktığını ve bu farkındalığın sınıf içi uygulamalara yönelik düşüncelerine de yansıdığı yönünde yorumlanabilir. Elde edilen bu tablo, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin boyutlarından biri olan öz farkındalığa etki ettiğini ve eğitim öncesinde elde edilen bulgulara ifade edilemeyen birçok ön yargının artık açıkça ifade edilebildiğini ortaya koymasından son derece anlamlıdır.

Tutum değişiminin önemli bir boyutu olarak öne çıkan bir diğer unsur ise *duygusal farkındalık* olmuştur. Bu süreçte bazı öğretmenler, daha önce üzerinde durmadıkları ya da farkında olmadıkları duygusal tepkilerini yeniden değerlendirmişlerdir:

“Mesela sınıfımda da var bu şekilde iki öğrencim var birinin raporu yok ama sürekli şey böyle sınıfta o çocuğa karşı acaba mimiklerimle belli ediyor muyum? Acaba yanlış bir şey söylüyor muyum? Önceden çok farkında değildim, çok umurumda değildi. ... eğitimden sonra şunu düşündüm. Acaba mimiklerimle de olsa farkında olmadan iyi niyetle dahi yapıyor olsam acaba yapıyor muyumdur? Acaba bir ön yargı

geliştirmiş miyim? Şeklinde kendimi sorgulamaya başladım demek ki yapıyormuşuz bunu ya yapıyormuşum.” (Ö7_GÖR2)

Benzer şekilde, başka bir öğretmen de eğitim süreciyle birlikte, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duygusal yaklaşımını sorgulamaya başladığını ve bu yaklaşımın ne ölçüde doğru olduğunu yeniden düşündüğünü ifade etmiştir.

“Hani şeyden, seminerden sonra öncesinde çok fazla bir şey vardı bende. Hani acıma duygusu mu diyelim, onların yalnız kalmaması, dışlanmaması gerektiğine dair aşırı çaba sarf etmem gerekiyor diye düşünürken, hani bu seminerden sonra ben diyorum kendimi fazla yoruyormuşum. Hani düşünce olarak da hani davranış olarak da. Halbuki o da diğerleriyle aynı şartlarda olan bir çocuk, bir birey olarak görmem gerektiğine inandım.” (Ö10_GÖR2)

“Acıma değilse de tabii ki üzüliyordum yani. Ve daha çok yardımcı olmaya çalışıyordum. Aslında bunun çok onları mutlu etmediğini bu eğitimde öğrendim yani.” (Ö2_GÖR2)

Bazı öğretmenler için bu farkındalık, bir değişim ihtiyacını da beraberinde getirmiştir: “Bu eğitimden sonra ciddi manada benim düzelmem şarttı. Benim bilgi edinmem, benim sakinleşmem. O yüzden bu eğitimde. Benim moralim düzelmesi, benim bir şeyleri yapmam lazım çocuklara diye düşündüm. Bir öğrenmem lazım diye açıkçası onları merak etmeye de başladım.” (Ö11_GÖR2)

Duygusal farkındalığın bazı öğretmenlerde doğrudan empatiye dönüştüğü de görülmüştür. Bir öğretmen, yapılan görsel bir etkinliğin kendisinde nasıl bir iç görü oluşturduğunu şu sözlerle anlatmıştır:

“Bir tane böyle şey dünya çizmiştik herkes atipik tamam bir tane şey tipik gelişim gösteren mesela o çok etkileyiciydi benim için hani yani farklı bir bakış açısı kazandırmak yani neler hissettiklerini bir yer için kendimizi yerlerine koymak gibiydi falan böyle neler hissedebileceklerini düşünsenize hani sizsiniz orada aykırı olan sizsiniz orada gruba dahil olmayan sizsiniz orada burada farklı olan o yüzden şeydi böyle yani çok hissettiriciydi.” (Ö15_GÖR2)

Benzer şekilde, geçmişte verdiği bir kararı eğitim süreciyle birlikte yeniden değerlendiren bir öğretmen, bu durumun kendisinde duygusal bir sorgulama süreci başlattığını ifade etmiştir:

“Öğrenme güçlüğü yaşayan geçen sene bir öğrencim vardı. Hatta eğitimde de bahsettim. Başka bir öğretmenin daha iyi geleceğini düşünerekten diğer şubemize şey yapmıştık, aileyle konuşup. Ama bunun yanlış olduğunu ben seminerde öğrendim. Hani aynı öğretmende devam etmesi gerektiğini arkadaşlar da söyledi, siz de desteklediniz. Orada çok büyük bir üzüntü yaşadım. Ben kötülük mü yaptım acaba o öğrencime diye bayağı bir suçlandım hocam. Yani ön yargılarım tamamen gitti diyebilirim.” (Ö10_GÖR2)

Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin duygusal olarak da bir sorgulama yaşadıkları görülmektedir. Eğitim süreci, öğretmenlerin mimiklerinden kararlarına kadar birçok davranışın arkasındaki duygu durumunu fark etmelerine, bu duyguları yeniden anlamlandırmalarına ve daha bilinçli yaklaşımlar geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Tutum değişimi sürecine dair elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik olarak da bazı farkındalıklar yaşamaya başladıklarını göstermektedir. Eğitim sürecinde özellikle hedeflenen noktalardan biri, öğretmenlerin çocuklara yönelik iyi niyetle sergilenen ama eşitsizlik yaratabilen davranışlarını yeniden değerlendirmeleri idi. Nitekim bazı öğretmenler, bu süreçte çocuklara “doğal” davranmanın, onların gelişimlerini desteklemede ne kadar önemli olduğunu fark ettiklerini dile getirmiştir: “Önemli olanın onlara da tipik gelişim gösteren bireylere davrandığımız kadar normal davranmanın, onları daha iyi hissettireceğinin farkına o eğitimde vardım.” (Ö2_GÖR2)

Bu tür bir içgörü, yalnızca özel gereksinimi olan çocuğa yönelik tutumlarla sınırlı kalmamış; aynı zamanda akranların verdiği tepkiler karşısında öğretmenin nasıl bir tutum sergilemesi gerektiğine ilişkin düşüncelerini de dönüştürmeye başlaması yönünden desteklemiştir. Tipik gelişim gösteren bir çocuk özel gereksinimi olan akranıyla ilgili bir soru sorduğunda nasıl bir tutum sergileyeceğine dair soruya bir öğretmen:

“Önceden yani onu biraz böyle bastırmaya çalışıp daha uygun bir zamanda cevap vermeyi tercih ederdim. Şu an özel gereksinimle öğrencim yok ama eğitimden sonra bu farkındalıkla onun yanında da bunu konuşabileceğimizi öğrendim. Onun yaşına seviyesine uygun şekilde konuşup bu durumu netleştirebiliriz diye düşünüyorum.” (Ö3_GÖR2)

Bu farkındalık, paralel olarak öğretmenlerin çocukların birbirine dair geliştirdikleri algıları nasıl şekillendirebileceklerini düşünmeye başlamalarını da beraberinde getirmiştir: “Bir öğrencide, tipik gelişim gösteren bir öğrencide farkındalığı nasıl oluşturabilirim? Yaklaşımlarını hani nasıl böyle olması gereken çizgiye getirebilirim? Diye düşünmeye başladım” (Ö15_GÖR2). Benzer şekilde bazı öğretmenler, sınıf içi etkileşimlerde kullandıkları dilin etkisini geriye dönük olarak fark etmiştir:

“Çocukların belki de hiç farkında olmayacakları, hiç üzerinde durmayacakları, hiç önemsemeyecekleri şeyleri ben onların tabiri caizse gözlerine sokmuşum. Bunun o öğrenciye karşılıklı iki tarafa da faydası olacağını düşündüm. En büyük hatamın bu olduğunu fark ettim ve ciddi bir hata olduğunu düşünüyorum artık, yani ciddi bir hata, çok gereksizmiş yani.” (Ö7_GÖR2)

Tüm bu söylemler, öğretmenlerin yalnızca çocuklara yönelik değil, kendilerine yönelik de yeni bir farkındalık geliştirdiklerini ve bu sürecin tutumlarını dönüştürmelerine katkı sunduğunu

göstermektedir: “Ve hani ilerleyemem, yapamam, hiçbir katkı sağlayamam diye düşünürken şu an hani onlarla da ilerleyebildiğimi aslında ilk başta kendi tutumumdan dolayı zorlandığının farkına vardım. Daha ılımlı yaklaşıncı daha kolay olduğunu fark ettim.” (Ö8_GÖR2)

Bu tutum değişimi, zamanla sınıf ortamına da yansımış; öğretmenlerin daha az müdahale eden, daha çok gözlemleyen, sabırla beklemeyi öğrenen rollere evrildiği görülmüştür: “Herkes diyor ki hocam öğrenciniz gelmiyor. Bekliyor diyor. Bırakın beklesin diyorum. Kapı açık. İzliyorum yani. 10-20 dakika sonra geliyor yani. Uzuyor... Beklemesi artık çok değil. Kısaldı açıkçası. Rutini var. Hakikaten bunu yavaş yavaş izledikçe de gördüm.” (Ö11_GÖR2)

Zamanla gelişen bu farkındalık, öğretmenlerin tutumlarında da değişimi beraberinde getirmiştir. Eğitim süreci boyunca yalnızca çocuklara yönelik değil, öğretmenlerin kendi duygusal tepkilerine yönelik de öz farkındalık geliştirmeleri hedeflenmişti. Nitekim bazı öğretmenler, zorlandıkları durumlarda verdikleri tepkilerin sınıfın genelinde nasıl bir etkisi olduğunu bu süreçte fark etmeye başlamışlardır: “Hani otizmlili olsun ya da diğer şeyler olsun. Tam olarak ne yaptığını bilemediğim için sinirleniyordum. Diğer çocuklara da benim sinirim yansıyor... Ama şu an kabullendik. Bayağı iyiyiz. Arkadaşlarıyla kaynaştılar. Eskisi kadar kavgayla davranış bozukluğu kalmadı.” (Ö12_GÖR2)

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sonrasında değişen tutumunun özel gereksinimi olan çocuğa yansımaları bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

“...stajyerlerimizle özel bir konuşma yaptım onun gözlemlerimden bahsettim...böyle nasıl yaklaşımları gerektiğini önceki yaklaşma yaklaşımlarımızı terk etmemiz gerektiğini farklı bir yol izleyeceğimizi, artık Mustafa'yla ilgili farklı bir yol izleyeceğimizi konuştuk iki stajyerle. Nasıl diyeyim benimle hiç göz teması kurmayan Mustafa artık benimle sohbet ediyor, stajyer ablalarıyla sohbet ediyor...Annesiyle bile çok paylaşmayan bir çocukmuş normalde. Yani artık Mustafa'yla sohbet ediyoruz, Mustafa'yla sınıf içerisinde her şeyden konuşuyoruz, evdeki odasından konuşuyoruz aslında işte ne bileyim Beşiktaş posterinden konuşuyoruz inanın yani Mustafa'yı kazandık diyebilirim. Göz teması kurmuyordu yani ismini seslendiğimiz zaman dönüp bakmıyordu bile, son iki haftadır daha bir şey yaptı diyebilirim iki haftadır daha bir iyi diyebilirim öncesinde başladı sohbet etmeye yavaş yavaş konuşmaya işte arkadaşım şunu yaptı, arkadaşına bunu yaptım gibi başladı küçük küçük...Mustafa gülüyor gülerken bir şeyler anlatabiliyor, mutlu bir şekilde bir şeylerden bahsedebiliyor. Araştırmacının “*Peki bunun sizin yaklaşımınızın değişmesiyle ilgisi olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusu karşısında öğretmen düşüncelerini “Kesinlikle düşünüyorum, kesinlikle düşünüyorum. Yani o çok umudum yoktu Mustafa'dan ya çok umudum yoktu. Mustafa mutlu geliyor, mutlu gidiyor artık. Mustafa'mız mutlu geliyor mutlu gidiyor (Ö7_GÖR2)” şeklinde ifade etmiştir.

Tüm bu örnekler, öğretmenlerin sınıf yönetiminden çocuklarla kurdukları ilişkilere kadar birçok alanda daha dikkatli, daha bilinçli ve daha empatik bir yaklaşım benimsediklerini

düşündürmektedir. Yansıtıcı günlüklerde yer alan ifadeler de bu süreci desteklemektedir: “Sakin kalıp davranışın nedenine inip anlayışlı, empati yaptırarak bir tepki vermeyi tercih ederim. Kendisinin farkındalığının öz farkındalığına varması yönünden artık bu yaklaşımı tercih ederim.” (Ö16_GÜNLÜK2)

“Her iki tarafın da duygularını fark etmeye çalışırdım çünkü aslında iki taraf da kendine göre haklı oluyor. Duyguları fark ettikten sonra gelişimlerine uygun şekilde davranarak iki tarafın da karşısındaki arkadaşının neler hissettiğini anlamasını sağlardım.” (Ö14_GÜNLÜK2)

Tutum değişimi odağında ortaya çıkan bulgular, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sürecinin öğretmenlerin sınıf içi yaklaşımlarında bazı dönüşümlere zemin hazırladığını düşündürmektedir. Eğitim öncesi verilerde daha çok genel kabuller üzerinden ifade edilen ve çoğu zaman görünür olmayan bazı tutumların, eğitim süreciyle birlikte öğretmenler tarafından sorgulanmaya başlandığı, hatta zamanla davranış düzeyinde karşılık bulduğu görülmüştür. Özellikle çocuklara “doğal” yaklaşım geliştirme, sınıf içinde sabırla bekleme ve empatik dil kullanma gibi örnekler, öğretmenlerin kendi rollerini yeniden değerlendirmeye başladıklarına işaret etmektedir. Bu durum, eğitimin öğretmenlerdeki tutum değişimine katkı sunduğunu ve bu değişimin kapsayıcı eğitim sürecinde sınıf uygulamalarına nasıl yansıtılacağına dair öğretmen görüşlerinde karşılık bulduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Tutum değişimine ilişkin elde edilen bulgular, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını geliştirdiği yönünde yorumlanabilir. Eğitim öncesi elde edilen bulgularda öğretmenler, özel gereksinimi olan çocuklara karşı daha çok yardım etme, koruma ya da sınıf içinde gereksinimlerini gizleme yönelimlerini dolaylı şekilde dile getirilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bazı ön yargılarını henüz fark etmemiş olduklarına ya da bunları dile getirme konusunda ikilemde kaldıklarına işaret edebilir. Oysa eğitim süreci ilerledikçe, sınıf içinde benimsedikleri bazı davranış kalıplarını ve düşünce biçimlerini daha dikkatli şekilde gözden geçirmeye başladıkları görülmüştür. Özellikle yardım etme davranışının çocukta bağımsızlığı engelleyici bir rol oynayabileceği ya da koruyucu tutumların sınıf atmosferine yerleşerek farkında olmadan çocuğun gelişimini sınırlayabileceği gibi konularda öğretmenlerin düşünsel farkındalıklar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu süreçte öğretmenler, yalnızca çocuğun değil, kendi rollerinin ve sınıf içindeki tutumlarının da ne şekilde şekillendiğini sorgulamaya yönelmiş; zamanla daha çok alan tanıyan, sabırlı, açıklayıcı ve empatik bir yaklaşım geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öncesinde dile getirilen "kalabalık sınıflarda kapsayıcı eğitim süreci ilerleyemez" ya da "özel gereksinimi olan çocuklar özel ilgi ister" gibi genelleyici tutumların yerini, çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre

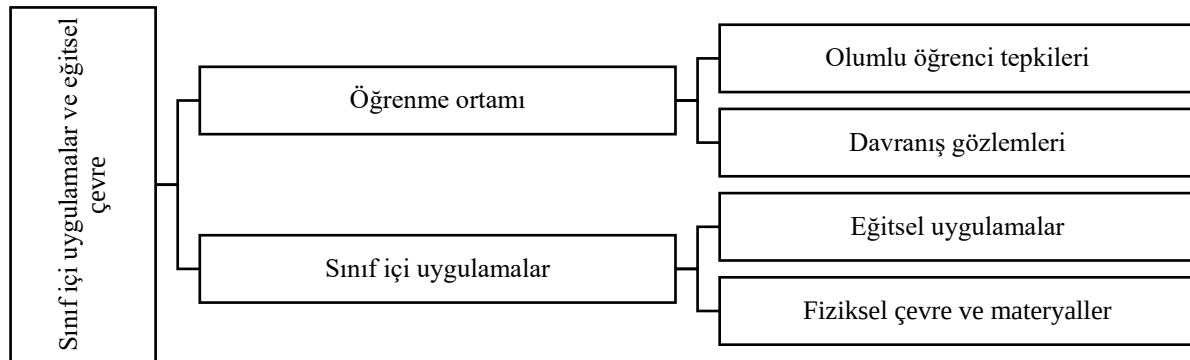
düzenlenebilecek sınıf ortamı arayışları almıştır. Bu dönüşüm, yalnızca düşünsel bir düzeyde kalmamış; sınıf içinde kullanılan dilin daha kapsayıcı hâle gelmesi, çocukların ihtiyaçlarının doğrudan dillendirilmesi, gizlemeden açıklamaya yönelen bir iletişim biçimi geliştirilmesi gibi uygulamalarla da desteklenmiştir. Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin bu anlamda öğretmenlerin öz farkındalıklarını geliştirmelerine katkı sunduğu söylenebilir. Süreç boyunca öğretmenlerin dile getirdiği “farkında olmadan yapıyordum” gibi ifadeler, bu değişimin sadece bilişsel bir öğrenmeden ibaret olmadığını, aynı zamanda içsel bir yüzleşme ve yeniden düşünme süreciyle birlikte geliştiğini göstermesi bakımından önemlidir.

4.2.2 Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre düzenlemeleri: Biz o çocuğun özel olduğunu vurguluyoruz her seferinde

Bu tema, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreci sonrasında sınıf ortamını yeniden yapılandırmaya yönelik geliştirdikleri farkındalıkları ve uygulamaları kapsamaktadır. Tema kapsamında yer alan *öğrenme ortamı* kategorisi, öğretmenlerin öğrenciler arası ilişkileri, olumlu tepkileri ve davranış gözlemlerini nasıl değerlendirdiklerini; sınıf içindeki sosyal atmosferde yaşanan dönüşümleri ortaya koymaktadır. *Sınıf içi uygulamalar* kategorisi ise öğretmenlerin etkinlikleri çeşitlendirme, materyalleri erişilebilir hâle getirme, çocukların bireysel ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ve kapsayıcı bir fiziksel çevre düzenleme yönünde attıkları adımları yansıtmaktadır. Şekil 4.8’de yer alan bu yapı, öğretmenlerin yalnızca pedagojik uygulamalarını değil, aynı zamanda sınıf içi kapsayıcılık anlayışlarını da yeniden şekillendirdiklerini göstermektedir.

Şekil 4.8

Sınıf İçi Uygulamalar ve Eğitsel Çevre Teması



4.2.2.1 Öğrenme ortamı

Öğrenme ortamı kategorisi altında değerlendirilen bulgular, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlere, öğrenci davranışlarına ve akran ilişkilerine yönelik gözlemlerini kapsamaktadır. Bu bağlamda “*olumlu öğrenci tepkileri*” kodu, özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkilerde yaşanan olumlu değişimleri, aidiyet hissinin güçlenmesini ve sosyal kabul düzeyindeki artışı ifade etmektedir. “*Davranış gözlemleri*” kodu ise çocukların sınıf içi etkileşimlerinde sergilediği destekleyici ve kapsayıcı davranışları, öğretmenlerin bu değişimleri nasıl fark ettiğini ve yorumladığını içermektedir. Bu iki kod, yalnızca çocuklar arası ilişkilerde değil, öğretmenlerin sınıf dinamiklerine dair değerlendirmelerinde de dikkat çeken bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir.

Öğrenme ortamında karşımıza ilk çıkan kod, *olumlu öğrenci tepkileridir*. Eğitim süreci sonrasında öğretmenler, özel gereksinimi olan çocukların akran ilişkilerinde değişimler yaşandığını ve bu değişimlerin sınıfın genelini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Bir öğretmen, özel gereksinimi olan bir çocuğun akranlarıyla daha anlamlı ilişkiler kurmasını şu sözlerle aktarmıştır:

“Kesme noktasını mutlaka ya da yapacağı çalışma noktası mutlaka gelişimi iyi olan bir çocuğu yönlendiriyorum. Yapanlar yapamayanlara yardım etsin diyorum. Hani herkes Aras’a yardım etsin değil de bitirenden bitiremeyenlere yardım etsin. İllaki sırada bitiremeyen çocuk oluyor. Bunlardan bir tanesi de Aras oluyor. Aras’a yardım ediyorlar. Aslında diğerlerine de yardım ediyor ama benim için orada Aras’a yardım edilmesi var. Aras’a ve bitirdiğini ve tamamladığını hissetmesi. Ve aynı zamanda akran öğretiminde gerçekleşmesini istediğim için.” (Ö14_GÖR2)

Bu yaklaşım hem çocuğun kendini yeterli hissetmesine hem de sınıf içinde doğal bir destek mekanizması oluşmasına katkı sunabilir. Benzer şekilde bir başka öğretmen, sınıf arkadaşlıklarının öğrencilerin aidiyet hissini nasıl pekiştirdiğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Yani arkadaş ortamında, akranlarıyla eğitilerek ait hissedebilir. Özellikle bir arkadaş edindiyse onun sonrası zaten geliyor.” (Ö9_GÖR2) Bu tür olumlu ilişkilerin yalnızca özel gereksinimi olan çocuklar için değil, tipik gelişim gösteren öğrenciler için de bir etkisi olduğu vurgulanmıştır:

“Şöyle kaynaştırma eğitimi tipik gelişim gösteren çocuklarda farkındalık oluşturuyor. Şöyle bir farkındalık oluşturuyor. Onlara karşı nasıl davranmaları gerektiğinin biraz daha farkına varıyorlar. Onların da aslında kendileri gibi bir birey olduğunun farkındalığını kazanıyorlar diye düşünüyorum. Çünkü daha öncesinde çok aşırı tepki verirken ya da kabullenmezken oyunlarına vesaire dahil etmezken şu an daha hani benimsemiş durumdalar ve daha çok hani yardımcı olmaya ve onlara daha doğal davranmaya başladılar. Oyunlarına dahil ediyorlar, onlarla birlikte farklı paylaşımlar yapmaya çalışıyorlar.” (Ö8_GÖR2)

Eğitim süreciyle birlikte çocuklar arası etkileşimin kendiliğinden ve doğal biçimde geliştiği örnekler de dikkat çekicidir: “Eğitimden sonra özel gereksinimi olan öğrencim bir arkadaş edindi... birlikte güzel oynamaya başladılar. Nasıl oldu bilmiyorum ben de. Yani şey yapıyor. İletişim olmadan da oyun oynuyorlar yani.” (Ö5_GÖR2) Bu ifade, çocuklar arasındaki etkileşimin zamanla nasıl geliştiğini ve özel gereksinimi olan çocukların sınıf içinde daha fazla kabul gördüğüne işaret etmektedir. Nitekim yansıtıcı günlüklerde bir öğretmen, sınıfta kapsayıcı bir sosyal yapı oluşturmak için atmayı planladığı adımları şu şekilde dile getirmiştir: “Öğrenciyi sınıftan soyutlamak yerine her gün başka bir arkadaşıyla oturtup daha iyi kaynaşmasını sağlayabilirim. Arkadaşlarının onu, onun da arkadaşlarını tanıyıp ön yargılarını da veya korkularını kırılmasını sağlayabilirim. Arkadaşlarıyla ortak oyunlar oynatıp ona da görev ve sorumluluk verirdim. Asla çocuğu yalnız bırakmazdım.” (Ö17_GÜNLÜK2)

Eğitim süreci sonunda olumlu öğrenci tepkileri boyutunda elde edilen bulgular, çocuklar arası ilişkilerde bir gelişimin yaşandığına işaret etmektedir. Eğitim öncesi elde edilen bulgularda birçok öğretmen, özel gereksinimi olan çocukların sınıf içinde akranları tarafından dışlandığını, oyunlara alınmadığını ya da yanlış anlaşılmalara yaşandığını dile getirmişti. Bu durum, öğretmenlerin çoğu zaman bireysel müdahalelerle çözüm arayışına girmesine neden olmuştu. Ancak eğitim süreci sonrasında elde edilen bulgular, öğretmenlerin akran etkileşimlerini desteklemeye yönelik kapsayıcı bir dil kullandığını, ortak sorumluluk verdiğini ya da çocukların birbirine yardımcı olmasına fırsat tanıdığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin farkındalıklarının öğrenme ortamına yansımada bir dönüşümün başladığını işareti olarak değerlendirilebilir.

Öğrenme ortamı içerisinde dikkat çeken bir diğer boyut ise *davranış gözlemleridir*. Öğretmenlerin aktarımlarında, tipik gelişim gösteren çocukların hizmet içi eğitimden sonra son görüşmeye kadar geçen süreçte özel gereksinimi olan akranlarına karşı daha kabul edici ve destekleyici tutumlar geliştirmeye başladıkları ifade edilmiştir:

“Yani şöyle oldu. Hani çocuklar hep böyle tembıhliyorduk ya. O özel, o şöyle, o böyle. Hani bunu söylemeyince hem o kendi sınıfa daha çok dahil olmuş oldu hem çocuklardan daha fazla kabullenmiş oldu. Özellikle sürekli farklı davrandıkları için çocuklar o da kendini daha farklı hissediyordu. Farklı hissetmemiş oldu. Onların içlerinden biriymiş gibi oldu artık. Biri oldu yani biriymiş gibi değil.” (Ö9_GÖR2)

Çocuklarda gözlemlenen davranış değişimleri, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kaydettikleri gelişmeleri yansıttığı şekilde yorumlanabilir. Bu bağlamda bir öğretmen, eğitim sonrasında çocukların tutumlarında belirgin bir dönüşüm gözlemlediğini şu sözlerle dile

getirmiştir: “Kaynaştırma eğitimi tipik gelişim gösteren çocuklarda farkındalık oluşturuyor. Onlara karşı nasıl davranmaları gerektiğinin biraz daha farkına varıyorlar. Onların da aslında kendileri gibi bir birey olduğunun farkındalığını kazanıyorlar diye düşünüyorum.” (Ö8_GÖR2)

Bu vurgu, çocukların yalnızca özel gereksinimi olan arkadaşlarını oyunlarına dahil etmeye başlamalarıyla sınırlı kalmamış; onlara karşı daha doğal ve daha kapsayıcı bir tutum geliştirdiklerinin öğretmen tarafından da fark edilmesini sağlamıştır. Bu ifade, öğretmenin eğitim öncesinde yaşadığı güçlüklerle birlikte düşünüldüğünde daha anlamlı hale gelmektedir. Nitekim aynı öğretmen, sürecin başında öğrencilerin kabullenme konusunda yaşadığı zorlukları şu şekilde anlatmıştır: “Ben bu öğrenciyi kabul ettirene kadar bir dönemi harcadım. Çocuklar birlikte oynamak istemiyorlar, bir şeylerini paylaşmak istemiyorlar, ortak bir etkinlikte bulunmak istemiyorlar. Ben o çocuğun kendilerinden farklı olduğunu idrak ettirene çok zamanım geçti.” (Ö8_GÖR1) Bu iki ifade birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenin önce “farklı olduğunu idrak ettirmekte” zorlandığı bir çocuğun, eğitim sonrası süreçte “kendileri gibi bir birey” olarak görülmeye başlandığı anlaşılmaktadır. Bu dönüşüm, yalnızca çocukların davranışlarında değil, öğretmenin gözlemlediği sınıf içi dinamiklerde ve tutum değişimi sürecinde de bir farkındalık yaşandığının göstergesi olarak dikkat çekicidir.

Eğitim sonrasında kazanılan bilgi ve yaklaşımların uygulamaya geçirilmesinin, olumlu davranışsal değişimlerle sonuçlandığına dair değerlendirmeler de dikkat çekmektedir:

“Özel gereksinimi olan çocuğun akranlarını görerek ciddi manada etkilendiğini düşünüyorum. Hani yapmasalar bile izledikleri yetiyor. Zamanla zaten tabi bu vakaya göre değişiyor ya benim öğrenciler de özellikle değişiklikler oldu davranış yönünden. *Ne gibi değişiklikler?* Yani onları izliyorlar. Davranışları olumlu yönde ilerledi. Tabi bu bir günde olmadı tabi ki ama bu zamana gelene kadar özellikle o eğitimden sonra, hizmet içi eğitimden sonra sizin özellikle bu eğitimi verdiğiniz şeyleri uygulamaya da çalıştım açıkçası. Olumlu dönüşler aldım. Özellikle de hani şu vurma davranışları olsun, etkinlikler olsun. Araştırmacının “*Ne gibi şeyler yaptınız?*” sorusuna öğretmen “Etkinlikleri onların seviyesine göre ayarlamak.” yanıtını vermiştir (Ö11_GÖR2)

Bazı öğretmenler, sınıf içinde artık daha geri planda kaldıklarını ve çocukların kendi ilişkilerini kurmaya başladığı yönündeki davranış gözlemlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Yani şu an yeni yeni artık alıştık. Benimsediler arkadaşlarıyla. Ben artık sandalyemde koltuğunda oturup etkinliklerinizi hazırlıyorum. Siz artık oynayabilirsiniz. Kendi başınıza oyun kurabilirsiniz. Ben bu duruma geçtim çok şükür. Aralık ayındayım ve yavaş yavaş da benimsediler. Kimisi anne oluyor, kimisi bebek oluyor, kimisi baba oluyor dramatik oyun merkezinde. Kimisi kutu oyunları, kimisi legolarla. Bayağı şey yaptı. Bazı arkadaşlara ‘öğretmenim arkadaşım olmazsa oynayamayız, o daha güzel oynuyor’ diyenler bile var yani benimsediler arkadaşlarını.” (Ö12_GÖR2)

Öğrenme ortamındaki değişimi gösteren önemli örneklerden biri, öğretmenlerin sınıf içi iletişim ve davranış biçimlerine dair farkındalıklarının artmasıdır. Bir öğretmen, eğitim öncesi görüşmede özel gereksinimi olan çocukların başarılarının özellikle vurgulanması gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

“Başardığı noktalarda kesinlikle onu ön plana çıkartmaya çalışıyorum ve bunu diğer arkadaşlarına görmesini sağlamaya çalışıyorum. Yani bakın bu arkadaşınız bunu ne kadar güzel yaptı. Yani belki yaptığı çok basit bir şey ama belki diğer çocuklar da bunu yapıyorlar. Yapabilecekler ama onlara bunu yaptırmadan sadece o özel gereksinimi olan çocuğa bunu yaptırarak yapabildiğini hem kendisinin hissetmesini istiyorum hem de diğer çocukların bunu fark etmesini, bunu görmesini ve bunun altının çizilmesini istiyorum açıkçası.” (Ö14_GÖR1)

Ancak eğitim süreci sonrasında aynı öğretmen bu yaklaşımı sorgulamaya başlamış ve sınıfta kullanılan dilin çocukların ön yargı geliştirmesi üzerindeki etkisini fark etmiştir:

“İşte çocuk oyunu bozuyor... Hep oyunu bozanın o olduğunu söyleyerek işte mesela öğretmenin çocuğa verdiği tepkiyle alakalı yine mi bozdun oyunlarını? Tarzı. Oradaki yine cımbızlayıp alıyorlar. Hep o yapan oymuş gibi etiketlenebiliyor bu çocuk. Yani öğretmen yine buna rol model olmak zorunda. Çünkü biz o çocuğu normal, yani normal belki yanlış bir kelime ama tipik gelişim gösteren çocuklar kadar ona uyarıyorsak, ona yönerge veriyorsak çocuklar da bunu kabul ediyorlar. Ama biz o çocuğun özel olduğunu aslında vurguluyoruz her seferinde. Söylediğimiz her şeyle biz bunun altını çiziyoruz. Biz bunun üzerine basıyoruz. Bu çocuklarla böyle davranıyor. Yani aslında onların ön yargısı öğrenilmiş bir davranış bence.” (Ö14_GÖR2)

Bu iki ifade karşılaştırıldığında, öğretmenin başlangıçta özel gereksinimi olan çocukları sınıf içinde görünür kılmak adına vurgular yaptığını, ancak süreç içinde bu vurguların çocukları diğerlerinden ayırabileceğini fark ettiğini söylemek mümkündür. Bu nedenle öğretmen, yalnızca çocukların değil, kendi dilinin ve yaklaşımının da sınıf içi ilişkilerde etkili olabileceğini fark etmiş; bu farkındalıkla birlikte, daha kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak adına kullandığı dili ve davranışlarını yeniden değerlendirmeye başladığı söylenebilir.

Bir başka öğretmen ise, akran etkileşiminin sosyal öğrenme açısından ne kadar etkili olduğunu şu sözlerle aktarmıştır: “Mesela elini yıkamasını arkadaşına bakarak öğreniyor. Yemekle sıra beklemesini... Arkadaşına bakarak öğreniyor. Ve bu öğrenciye yeri geliyor. Yanlış yapsa bile davranışı. Sonunda yanlış yaptığını itiraf da ediyor. Özür de dilemesini biliyor. Bu şekilde toplumsal kaynaşmaya vesile olduğunu düşünüyorum.” (Ö16_GÖR2)

Öğrenme ortamı bağlamında öğretmenlerin ifadelerine yansıyan dikkat çeken değişimlerden biri, öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak aktardıkları öğrenci davranışlarıdır. Eğitim öncesinde elde edilen bulgulara çocukların özel gereksinimi olan akranlarını oyunlarına dahil

etmekte isteksiz olduğu, paylaşım ve etkileşim kurmada zorluk yaşadıkları dile getirilmişti. Örneğin bir öğretmen, “birlikte oynamak istemiyorlar, bir şeylerini paylaşmak istemiyorlar” diyerek bu durumu açıkça ifade etmişti. Ancak hizmet içi eğitim süreci sonrasında aynı öğretmen, çocukların özel gereksinimi olan arkadaşlarını “kendileri gibi bir birey” olarak görmeye başladıklarını vurgulamıştır. Bu söylem, sadece öğrencilerde gözlenen olumlu davranış değişikliklerini değil, aynı zamanda öğretmenin bu dönüşümü fark etme düzeyini de göstermektedir. Benzer şekilde diğer öğretmenlerin ifadeleri de çocukların artık oyunlara daha istekli katıldığı, özel gereksinimi olan arkadaşlarını benimsediği ve birlikte oyun kurabildikleri yönünde olmuştur. Sonuç olarak, davranış gözlemleri yalnızca öğrenci tutumlarındaki dönüşümün yanında öğretmenlerin farkındalık düzeyindeki artışı yansıtmaktadır.

Öğrenme ortamına ilişkin bulgular, hizmet içi eğitim sürecinin öğretmenlerin sınıf içi ilişkileri değerlendirme biçimlerinde ve kullandıkları dile yönelik farkındalıklarını artırdığını göstermektedir. Özellikle sınıfta kullanılan dilin ön yargıların oluşmasındaki rolünü ele alan oturumların ardından bazı öğretmenler, kullandıkları ifadelerin çocuklar üzerindeki etkilerini yeniden düşünmeye başlamıştır. Öğrenci etkileşimlerine dair gözlemlerinde ise öğretmenler, hizmet içi eğitim bitip son görüşmeye kadar geçen zaman içinde çocuklar arasında daha doğal ve destekleyici ilişkilerin geliştiğini, sınıf içinde kapsayıcı bir atmosferin oluşmaya başladığını ifade etmiştir. Eğitim süreci boyunca akran etkileşimlerini teşvik eden stratejiler, sosyal öğrenme örnekleri ve rol model olmanın önemi vurgulanmış; bu içerikler öğretmenlerin ifadelerine yansımıştır. Önceki süreçte kimi çocukların akran ilişkilerinde güçlük yaşadığı durumlara dikkat çeken öğretmenler, artık sınıfta daha dengeli ve iş birliğine dayalı bir yapının oluşmaya başladığını, bunun çocukların davranışlarına ve kendi öğretmenlik uygulamalarına da olumlu yansıdığını dile getirmiştir.

4.2.2.2 Sınıf içi uygulamalar

Sınıf içi uygulamalar kategorisi altında değerlendirilen bulgular, öğretmenlerin eğitim süreci sonrasında geliştirdikleri eğitsel yaklaşımlar ve fiziksel düzenlemelere yönelik farkındalıklarını kapsamaktadır. Bu kapsamda *eğitsel uygulamalar* kodu, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde çeşitlilik sağlama, bireysel farklılıklara uygun görevler planlama, çocuklara seçim hakkı tanıma, etkinlik içeriklerine özel gereksinimi olan bireyleri dâhil etme gibi pedagojik düzenlemelerini ifade etmektedir. *Fiziksel çevre ve materyaller* kodu ise sınıf ortamının erişilebilirliği, güvenliği, aidiyet duygusu geliştirecek düzenlemeler ve çocukların bireysel özelliklerine uygun materyal ve görsellerin temsiliyle ilgilidir. Bu iki kod, yalnızca fiziki ya da yüzeysel değişimlerden ziyade, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukları sınıf ortamında

daha görünür ve katılımcı kılmaya yönelik bilinçli tercihler geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Aşağıda, bu farkındalıkların bulgulara nasıl yansıdığı detaylı biçimde sunulmuştur.

Sınıf içi uygulamalar bağlamında öğretmenlerin üzerinde durduğu alanlardan biri, *etkinliklerde çeşitlilik* sağlamaya yönelik düzenlemeler olmuştur. Bir öğretmen süreci şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitimde de konuşmuştuk. Birden fazla seçenek sunma konusunda biz bunu yapıyorduk ama biraz zor geliyordu Büşra Hocam gerçekten. Biraz daha artırmaya çalıştık. Mesela farklı materyaller koyup yani her gün bunu yapamadım ama eğitimden sonra 4-5 kez yaptım. Daha farklı materyal olarak farklı etkinlik türleri sunuyorduk. Ama bir yere oyun hamuru bir yere işte ne bileyim ben kolay çalışmalarını yapabileceği etkinlikler bu şekilde. 4-5 kez çeşitlendirerek farklılıklara yönelik etkinlikler yapmayı çalıştım.” (Ö3_GÖR2).

Bir başka öğretmen de çocukların bireysel tercihlerine daha fazla dikkat ettiğini vurgulayarak, “Önceden hiçbir şeye ilgi göstermiyordu (özel gereksinimi olan çocuk için söylüyor). Şu an yapabildiği, sevdiği şeyleri yapıyor. Yani bazı şeyleri mesela kesmeyi, yapıştırmayı çok seviyor. Ona biraz daha buna yönelik çalışmalar veriyorum. Daha sık hani o çalışmalara katılmasını sağlıyorum. Önceden tek düze ilerliyorduk. Hani herkesle aynıydı ama zorlandı, zorlandığı etkinliklerde mesela çok ısrar etmiyorum artık. Çünkü çok geri tepiyor bu. Şu an yapabildiği şeylerle devam ediyorum.” (Ö8_GÖR2) demiştir. Aynı şekilde başka bir öğretmen grup etkinliklerinde adaletli bir düzenleme yaptığını şu sözlerle belirtmiştir:

“Eğitim öğretim süreçlerinin arasında özellikle grup etkinliklerinde aynı sorumluluğu değil de onun yapabileceği bir sorumluluk vermek. Mesela atıyorum yırtma yapıştırma yapıyoruz. Çocuklar yuvarlama yapıyorlar ve çocuk yuvarlama yapamıyor. Atıyorum sadece yırtmayı yapabiliyor. Hani sen yırtmayı yap, arkadaşların yapıştırsın gibi. Hani yapabileceği bir şey vermek. Diğer çocuklarla aynı sorumluluğu değil de yani adaletliyim, eşitlik değil de.” (Ö13_GÖR2)

Özel gereksinimi olan çocukların sınıf içi görünürlüğüne artırmaya dönük uygulamalar da dikkat çekmiştir. Bir öğretmen bu bağlamda şunları aktarmıştır:

“Düzenlemeler yapıyorum tabii ki. *Ne gibi şeyler mesela?* Ne gibi şeyler yapıyorum? Mesela onun resimlerini bazen büyük çıkartıyorum. Neden böyle çıkartıyorum? Çünkü o büyük seviyor diyorum. Kocaman kocaman boyamayı çok seviyor Aras falan diyorum. Mesela böyle bahsediyorum falan böyle. O zaman bize de öyle çıkartır mısın diyorlar. Tabii diyorum. Aynısından çıkartıyorum.” (Ö14_GÖR2).

Etkinliklerin içeriğine yönelik düzenlemelerde ise şu örnek dikkat çekicidir:

“Yani bir resim çalışması yapıyoruz. Özel gereksinimi olan bireyleri de çizelim. Ya da bir şarkı söyleyelim. Tamam hayvanlarla ilgili şarkı söyleyelim. Ama özel gereksinimi olan bir hayvan da olabilir.

Ya da özel gereksinim olanlarla ilgili bir şarkı dahil edelim. Bu şekilde etkinlikleri çeşitlendirerek özel gereksinimi olan bireyler de ön yargıdan etkilenmeyecektir.” (Ö15_GÖR2).

Öğretmenlerin günlüklerinde de etkinlikleri çeşitlendirmeye yönelik söylemler görülmektedir. Öğretmenlere sorulan “Bugün öğrendikleriniz doğrultusunda sınıfınızda özel gereksinimi olan çocuklar için daha kapsayıcı bir ortam oluşturmak adına atacağınız adımlar neler olur?” sorusuna öğretmenler: “Özel gereksinimi olan çocuğu diğer çocuklardan ayırmamak adına büyük ve küçük grup etkinlikleri yaparım. Akran etkileşimini artırmak ve varsa diğer çocukların ön yargılarını azaltmak adına bunun önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö6_GÜNLÜK3) ve “Mutlaka çeşitlendirilmiş akran / sosyal grup içerisinde ve mutlaka yöntemlere dair bir seçme hakkı olduğunu belirtirim. Daha çok seçenek sunar kendini gerçekleştirebileceği ve mutlu hissettirecek bir uygulama tarzını beraberce değerlendiririz.” (Ö7_GÜNLÜK3).

Farkındalık oluşturmanın yolu olarak etkinliklerde çeşitliliği vurgulayan bir diğer öğretmen ise: “Farkındalık oluşturmanın en etkili yolu doğru bilgi, acıma merhamet gibi duygulardan arındırılmış çeşitlendirilmiş aktif etkinliklerdir.” (Ö15_GÜNLÜK4) değerlendirmesinde bulunmuştur. Eğitim sürecinde kayda alınan bir oturumda ise benzer bir bakış açısı şu şekilde dile getirilmiştir: “Özellikle sanat etkinliği zamanında konumuz kızılıysa mesela, sulu boya istiyorsa sulu boya, kuru boya istiyorsa kuru boya. Kesme yapıştırma etkinliği ama yine tabii rehberlik ederek ilgi alanlarını masalara hazırlayıp ona göre yönlendirebiliriz.” (VIDEO_GÜN3)

Etkinliklerde çeşitliliğe yönelik düzenlemeler, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci sonrasında sınıf içi uygulamalarında dikkat çektikleri alanlardan biri olmuştur. Eğitim programının üçüncü gününde ele alınan “farklılıklara saygı ve kapsayıcılık” başlığında, çocukların bireysel özelliklerine uygun etkinlik türleri ve materyal çeşitliliğinin eğitim açısından önemi vurgulanmış; öğretmenlerle etkinlik planlama örnekleri tartışılmıştır. Süreç sonunda öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarda yalnızca herkese aynı görevin verildiği standart bir yaklaşımı sorguladıkları, bunun yerine çocukların yapabildiklerine ve sevdiklerine odaklanan, seçim hakkı tanıyan ve farklı beceri düzeylerine göre uyarlanmış etkinlikler planlama yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çocukların ilgisini çeken etkinlikleri daha sık sunma, adil olma ya da etkinlik içeriklerine özel gereksinimi olan bireyleri de dahil etme gibi uygulamaların ifade edilmesi, öğretmenlerin daha duyarlı ve kapsayıcı bir bakış geliştirdiğine işaret etmektedir. Ayrıca bu çeşitlilik sayesinde, özel gereksinimi olan çocukların yalnızca katılımı değil, sınıf içindeki görünürlüğü ve kabulü de desteklenebilir.

Fiziksel çevre ve materyal düzenlemeleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonrasında gözden geçirme gereği duyduğu alanlardan biri olmuştur. Bazı öğretmenler, çocukların sınıfa aidiyetini artıracak düzenlemelere ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. “Biz sınıfta bir sınıf grafiğinin olması, belki çocuğun aidiyet duygusunu geliştirecektir. O tür çalışmalar yapılabilir.” (Ö3_GÖR2) diyen bir öğretmen, fiziksel çevrenin etkisine dikkat çekmiştir. Diğer yandan, güvenlik önlemleri ve çocukların sınıf içindeki fiziksel erişimi de öğretmenlerin farkındalık geliştirdiği konular arasında yer almıştır. “Özellikle kaza olaylarına karşı ciddi manada kazaya sebebiyet verecek şeyler ortadan kalkacak. Dolaplar ya da raflar sabitlenecek. Onların seviyesine göre olacak. Ucuz sivri tarzı oyuncaklar olsun... Onların kontrolü sağlanacak. Köşeler yani merkezler ona göre ayarlanacak. Bunları yapacağım.” (Ö11_GÖR2) diyen bir öğretmen, bu konuda önlemler alacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka öğretmen,

“Eğitimden sonra benim sınıfımda mesela fiziksel engelli bir bireye uygun olmadığını gördüm ben. Evet. Yani o zaman aslında okul bunu yok saymış gibi. Yok saymış. Hani yürüme engelli bir bireye. Bizde mesela engelli rampası yok yani mesela. Hep merdiven var.” (Ö10_GÖR2) sözleriyle mevcut eksikliklerin farkına vardığını aktarmıştır.

Öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer nokta ise materyallerin tüm çocukları kapsayıcı biçimde çeşitlendirilmesidir.

“Yani mesela onların temsil edildiği resimler olabilir, materyal, oyuncak, kitaplar. Onların temsil edildiği resimler yok ama yani belki materyaller alabiliriz. Bizim oyuncaklarımızın içinde farklı ten rengi olan, küçük bebekler getirmiştım. Farklı ten rengi olan bebekler var mesela. Ama özel gereksinimi olan bir oyuncakımız, bir materyalimiz, alınabilir.” (Ö3_GÖR2)

Diyen bir öğretmen, materyallerde özel gereksinimi olan bireylerin temsiline ilişkin eksiklikleri fark etmiştir. Bir diğer öğretmen ise benzer bir gözlemi şöyle dile getirmiştir:

“Mesela eğitimde de bahsedildi. Oyuncaklar vesaireyle hep normal bireylere göre. Tipik gelişim gösteren çocuklara göre yok. Farklı hiçbir şey yok. Her şey çok normal olması gerektiği gibiydi. Ama eğitimden sonra sizin de bahsettiğiniz gibi mesela kolu bacağı olmayan, gözü kulağı olmayan oyuncakları artık atmıyorum. Onlara ayrı bir yer edindirdim. Onun dışında mesela tekerlekli sandalye vesaire gibi oyuncaklar vesaireler yok. Onlar eklenebilir. Onun dışında sınıfta zaten özel gereksinimi olan bireylere göre genel olarak ulaşılabilir yerde çocuğu çok zorlamayacak durumda fiziksel olarak. Ama hani kitaplar mesela hiç özel gereksinimi olan bireylerin anlatıldığı hikâye kitaplarım yoktu. Temin ettim. Çocuklara daha fazla hani buna yönelik etkinlikler, okumalar yapmaya çalışıyorum.” (Ö8_GÖR2)

Bu değişim yalnızca materyallerin kendisiyle sınırlı kalmamış; çocukların sınıf içinde kendilerini güvende hissedecekleri alanlar oluşturmaya da yansımıştır. Bir öğretmen,

“Ben eğitimden sonra daha fazla materyal bulundurmam gerektiğini fark ettim. Görsel. Geldim böyle bir gün eğitimden sonra baktım. Ya benim mesela şu köşe onun en çok vakit geçirdiği bir köşe var. O alanı artık koruduğunu mu düşünüyor? Oraya daha sakın ve güvende hissediyor kendini bilmiyorum. Arabaları çok seviyor... O köşeye arabaları taşıdım. Biraz daha kendini ait hissediyor. Hani ev ortamını, konforunu yakalayabilir mi? Orada çok vakit geçirdiğini fark ettim... Ama o köşe boş bir köşeydi. Dolaplar var. Dolap orada bitiyor. Oraya böyle bir karton gibi bir şeyden böyle süslü bir şey. Arabalarını koydum böyle garaj gibi. Orayı çok seviyor. Fark etti. Ertesi gün geldi ve ooo falan yaptı böyle kendi kendine. Çok hoşlandı ondan. Evden bir tane araba istedik annesinden. Evdeki bir arabayı buraya getirdik. Biraz daha oraya benimsesin diye. Şimdi orayla çok güzel vakit geçiyor. Amacım kendini sıktı, güvende hissedilmek istediği anda orada oynuyor. Onu fark ettim ben. Bir an bakıyordum. Bir an ufuk yok. Bir bakıyordum. O köşede durmuş. İşte böyle bir şeyler yapıyor kendi kendine. Şimdi arabalarının yanına gidiyor.” (Ö4_GÖR2)

Sözleriyle, çocukların duygusal ihtiyaçlarına duyarlı biçimde düzenlediği oyun alanının etkisini paylaşmıştır. Başka bir öğretmen,

“Görsellerimin eksik olduğunu fark ettim. Özellikle onun için biraz da puntoları büyüttüm. Çok küçük şeyleri, detaylarda çok vakit geçiriyordu. Çünkü çok görsele takılan bir çocuk. Sınıfımızda onun boyunda bir tane yazı pano, bütün çocukların boyunda yazı panosu var. Tahta kalemlerimiz var. Orada özgürce çalışmalar yapıyorlar. Yapıyorlar, siliyorlar, yapıyorlar, siliyorlar. Ufuk oraya bayılıyordu. Ama fark ettim ki onun boyu, oraya baktığı yerdeki bütün şeyler küçük. Bakarken biraz daha büyütmem gerektiğini fark ettim.” (Ö5_GÖR2)

Diyerek görsel materyallerin çocukların bireysel özelliklerine göre düzenlenmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Yansıtıcı günlüklerde de bu farkındalıkların izlerine rastlanmaktadır. Bir öğretmen, “Sınıftaki her bir materyal çocukların ulaşabilecekleri seviyede değil. Bunun düzenlemem çok zor sınıf ortak kullanıyoruz (sabahçı-öğlenci). Sınıfta sabit dolaplar var. Ama bu merkezleri ve materyalleri belirli aralıklarla geçici merkezlerle ulaşılabilir hale getirmeyi düşünüyorum.” (Ö3_GÜNLÜK4) derken, bir diğer öğretmen:

“Öncelikle benim elimden gelen bir konu olmadığı için öncelikle okul idaremize konuşturdum mesela yürüme engelli bir öğrenci için okulumuzun hiçbir noktasında rampa olmadığını fark ettim önce idareye konuşuruz sonra da sınıftaki merkezleri odaklanırdım. Özel gereksinimi olan öğrencimin her merkezde ulaşabileceği materyalleri koyar, kendisini temsil edecek oyuncaklar olmasına önem veririm.” (Ö10_GÜNLÜK3)

İfadesiyle sınıf içi düzenlemelere dair planlarını paylaşmıştır. Benzer şekilde “Sınıf genel olarak her öğrenciye hitap edebilecek durumda ancak farkındalık açısından dramatik oyun merkezine eklemeler yapabilirim panoya görseller hazırlanırken sadece tipik gelişim gösteren çocuk fotoğrafları yerine özel gereksinimi olan birey fotoğrafları da ekleyebilirim matematik

merkezine kavramaya dayalı materyaller ekleyebilirim.” (Ö8_GÜNLÜK3) diyen öğretmen de çocukların sınıf içinde görünür olmasını sağlama yönündeki çabalarını yansıtmıştır. Bu söylemler, öğretmenlerin; kullanılan görsel, yazılı ve oyun materyallerini de daha kapsayıcı bir biçimde yapılandırma yönünde düşüncelerinin değiştiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıf ortamını ve materyalleri daha kapsayıcı hâle getirme yönündeki düşünceleri, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sürecinde ele alınan temel konularla örtüşmektedir. Eğitim programının dördüncü gününde “fiziksel çevre ve materyal düzenlemeleri” başlığı altında, çocukların sınıf içindeki erişilebilirliğini artırma, aidiyet duygusunu geliştirme ve farklı gelişim özelliklerine uygun materyal sunma konuları tartışılmış; bu başlıklara yönelik örnekler paylaşılmıştır. Sürecin sonunda öğretmenlerin sınıf düzenlemelerinde yalnızca güvenlik ve erişim gibi temel ihtiyaçları değil, aynı zamanda özel gereksinimi olan çocukların kendilerini temsil edilmiş hissetmeleri, ilgilerine uygun alanlarda zaman geçirebilmeleri ve materyallere eşit şekilde ulaşabilmeleri gibi duysal ve duygusal boyutları da dikkate aldıkları görülmüştür.

Sınıf içi uygulamalara dair elde edilen bulgular, öğretmenlerin yalnızca etkinliklerde değil, aynı zamanda sınıfın genelinde de kapsayıcılığı artırmaya yönelik bilinçli adımla atmaya yönelik düşüncelerini göstermektedir. Önceki bulgularda, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik zaman zaman aşırı korumacı ya da edilgen tutumlar sergiledikleri, bu çocukların sınıf içinde görünürlüğünün düşük olduğu ve çoğu zaman “ayrı” bir konumda ele alındıkları dikkat çekmişti. Oysa hizmet içi eğitim süreci sonrasında, bu çocukların sınıf içinde daha görünür hale getirilmesine, ilgi alanlarına uygun etkinliklerin sunulmasına ve kendilerini ait hissedebilecekleri fiziksel ve duygusal alanların oluşturulmasına özel önem verildiği görülmektedir.

Bu dönüşüm, özellikle eğitimin üçüncü ve dördüncü günlerinde ele alınan “farklılıklara saygı ve kapsayıcılık” ile “fiziksel çevre ve materyal düzenlemeleri” başlıklarıyla doğrudan ilişkilidir. Sınıf ortamında seçim hakkı sunmak, etkinlik içeriklerini çeşitlendirmek, özel gereksinimi olan çocukları temsil eden materyaller kullanmak gibi uygulamalar, bu başlıklarda yapılan grup çalışmaları, örnek etkinlik planlamaları ve tartışmalarla desteklenmiştir. Öğretmenlerin bu içerikleri yalnızca teorik düzeyde değil, doğrudan kendi sınıflarına uyarlayarak uygulamaya geçirmeleri, hizmet içi eğitimin hedeflediği dönüşümün gerçekleştiğine işaret etmektedir. Dahası, bu uygulamalar özel gereksinimi olan çocukların yalnızca fiziksel olarak sınıfta bulunmalarıyla sınırlı kalmayıp, duygusal ve sosyal olarak da kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Eğitim öncesi

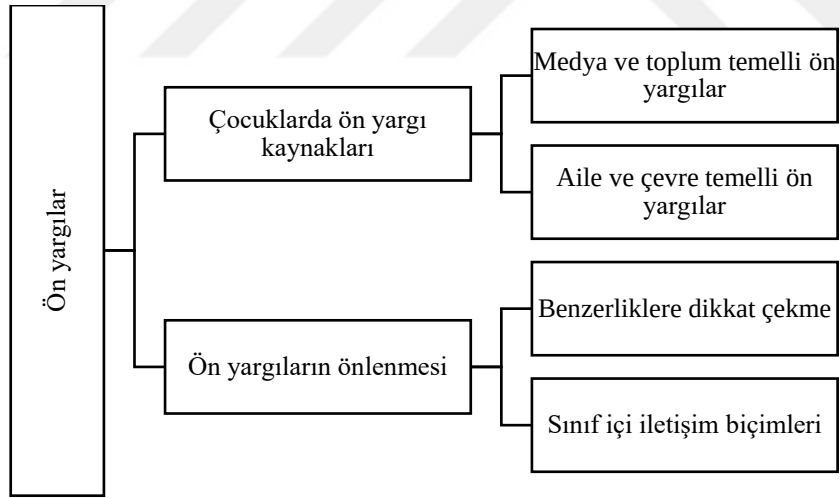
söylemlerde daha çok “yardım etme” ya da “ayrıcalık tanıma” ekseninde şekillenen yaklaşımların, süreç sonunda yerini daha eşitlikçi, duyarlı ve temsil odaklı bir bakış açısına bıraktığı söylenebilir.

4.2.3 Ön yargılar: Hiç farkında olmayacakları şeyleri ben gözlerine sokmuşum

Bu tema, öğretmenlerin çocuklarda özel gereksinimi olan akranlarına yönelik ön yargıların nasıl oluştuğuna dair değerlendirmeleri ile bu ön yargıların önlenmesine yönelik geliştirdikleri farkındalıkları içermektedir. Tema kapsamında yer alan *çocuklarda ön yargı kaynakları* kategorisi, medya, toplum, aile ve öğretmen gibi çevresel etkenlerin çocukların farklılıklara dair algılarını nasıl şekillendirdiğine ilişkin bulguları yansıtmaktadır. *Ön yargıların önlenmesi* kategorisi ise öğretmenlerin benzerliklere odaklanma, sınıf içi iletişim biçimlerini yeniden düşünme ve daha kapsayıcı bir dil kullanma yönündeki yaklaşımlarını içermektedir. Şekil 4.9’da yer alan bu yapı, öğretmenlerin hem çocukların ön yargılarını çevresel bir öğrenme süreci olarak gördüklerini hem de kendi rollerini bu süreci dönüştürmede yeniden tanımlamaya başladıklarını göstermektedir.

Şekil 4.9

Ön Yargılar Teması



4.2.3.1 Çocuklarda ön yargı kaynakları

Bu kategori kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik geliştirdiği ön yargıların sosyal öğrenme yoluyla biçimlendiğine dair gözlemlerini içermektedir. Bu kapsamda oluşturulan *medya ve toplum temelli ön yargılar* kodu, çocukların izledikleri televizyon programları, çizgi filmler, reklamlar ve karşılaştıkları toplumsal söylemler aracılığıyla farklılıklara ilişkin edindikleri kalıp yargıları kapsamaktadır. *Aile ve çevre temelli ön yargılar* kodu ise, çocukların yakın çevreleri olan ebeveynleri,

öğretmenleri ve akranları aracılığıyla özel gereksinimi olan bireylere hakkında nasıl bir bakış geliştirdiklerini açıklamaktadır. Bu kod, özellikle aile içinde verilen tepkilerin, çocukların özel gereksinimi olan bireyleri nasıl algıladığını belirlemede etkisine değinmektedir. Her iki kod birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çocuklarda ön yargıların bireysel değil, çevresel etkileşimlerle öğrenilen tutumlar olduğuna dair farkındalık geliştirdikleri söylenebilir.

Öğretmenler, çocukların özel gereksinimi olan bireylerle ilgili ön yargılarının önemli kaynaklarından birinin *medya* olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, medya içeriklerinin çoğunlukla tek tip, kusursuz bireyleri öne çıkardığı ve farklılıklara yeterince yer vermediği dile getirilmiştir. “İzledikleri çizgi filmlerde böyle herkes güçlü. Herkes daha fiziksel olarak da büyük. Güzel güzel kızlar böyle ince belli şeyle hep böyle.” (Ö4_GÖR2) ifadesi, medyada yer alan kalıplaşmış temsil biçimlerine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde bir başka öğretmen,

“Çocuklar çok fazla medyayla içli dışlılar ve genel olarak televizyonlarda bunun üzerinde çok fazla durulmadığını düşünüyorum. Çünkü her şey çok dört dörtlükmüş, her şey çok güzelmiş gibi lanse ediliyor. Ya özel gereksinimi olan bireylere yeteri kadar yer verilmiyor bence. Ya da hani onların da bizim gibi bireyler olduğunu anlatan paylaşımlar, uygulamalar ya da ne bileyim o kadar mesela okul öncesinde çizgi filmler vesaireler var. Bunlara çok fazla yer verilmiyor. Her şey çok mükemmelmüş, her şey dört dörtlükmüş gibi.” (Ö8_GÖR2)

Diyerek çocukların maruz kaldığı medya dilini sorgulamıştır. Medyanın özel gereksinimi olan bireylere yalnızca özel günlerde kısa süreliğine yer verdiği yönündeki eleştiriler de öne çıkmıştır:

“Medyanın rolü onu eğitimde de tartışmıştık aslında. Hani konuşmuştuk. Medya çok kısa süreliğine yer veriyor. Hani mesela 3 Aralık Engelliler günüydü. Ne yapıyor işte? O 3 Aralık'ta değiniyor medya ve geçiyor. Sadece o gün yer veriyor. Aslında zaman zaman onlara yer verilse, onların da bir birey olduğunu, tipik gelişim gösteren bireylerden farklı olmadığını bize yansıtısa medya bence çok daha güzel olacak.” (Ö10_GÖR2)

Bu görüş, hizmet içi eğitim sürecinde yürütülen grup tartışmalarda da gündeme gelmiştir. Bununla ilgili oluşturulan ürünler Görsel 4.7 ve 4.8’de görülmektedir:

Görsel 4.8

Öğretmen Ürünü 8: Medyada Özel Gereksinimi Olan Bireyler



Görsel 4.9

Öğretmen Ürünü 9: Medyada Özel Gereksinimi Olan Bireyler



Eğitim sürecinde özel gereksinimi olan bireylerin medyadaki temsilinin ele alındığı bir oturumda değerlendirme etkinliği olarak yapılan bu grup çalışmasında; iki grubun ürününde de medyada özel gereksinimi olan bireylerin temsiline yönelik benzer eleştirel bakış açıları dikkat çekmektedir. Her iki grup da bu bireylerin medyada genellikle acıma duygusu uyandıracak biçimde, mağdur durumda ya da abartılı başarı hikâyeleriyle yer aldığını vurgulamaktadır. İlk formda yer alan ifadelerde, medyanın eşitlik vurgusu yapmadığı, özel gereksinimi olan bireylere yönelik acıma duygularını uyandırdığı ve bu temsillerin süreklilik göstermediği belirtilmiştir. İkinci formda ise benzer bir şekilde, özel gereksinimi olan bireylerin ya aşırı olumlu ya da olumsuz biçimlerde temsil edilmesinin gerçekliği yansıtmadığı; toplumun bu

bireyleri ya örnek alınacak “başarılı” bireyler ya da yardım edilmesi gereken “muhtaç” bireyler olarak algılamasına yol açtığı ifade edilmiştir. Her iki öğretmen de bu kalıp yargıların dönüştürülmesi gerektiğini, bunun için eşitlik temelli ve kapsayıcı bir medya dili benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır. Medyada yer alan söylemlerin toplumsal algıyı biçimlendirmedeki gücüne vurgu yapılmakta; doğru temsillerin ancak eğitim ve farkındalık çalışmalarıyla mümkün olabileceği ifade edilmektedir. Bazı öğretmenler, medyada yer alan temsillerin ön yargı oluşturma potansiyeline de dikkat çekmiştir:

“Hani belki de onların farklılıklarını daha çok ön plana çıkarıyor. Belki daha da ön yargılarımızı arttırabiliyor. Yani onların hayatının içinde oldukları reklamlar, filmler, diziler daha çok ön planda olursa, bence çocukların gözünde de bizim gözümüzde de onların farklılıkları daha aza indirgenecek. Şu an gördüğümüz reklamlar direkt onların farklılıklarına yönelik. Böyle olunca direkt o taraflara dikkat çekiyor. Belki de ister istemez bizler de ön yargıya kapılıyoruz.” (Ö6_GÖR2)

Bu görüşü destekleyen başka bir öğretmen ise medyada doğru temsillerin yaygınlaşması gerektiğini şöyle ifade etmiştir: “Kamu spotu oluşturma, işte efendim afişlerin sergilenmesi, reklamların olması, işte toplum bazında filmlerdir, çizgi filmlerdir. Ya bu farkındalığın olması lazım aslında.” (Ö16_GÖR2). Yansıtıcı günlüklerde de benzer durumlar dile getirilmiştir: “Medyada maalesef ön yargılara yer verip farklılıklara dikkat çekiyor, abartılı başarı öykülerini haber yapıyorlar. Medya bu durumda oldukça etkileniyor.” (Ö12_GÜNLÜK3) diyen bir öğretmen, medyanın tutarsız söylem biçimlerini eleştirmiştir. Başka bir öğretmen ise, medya içerikleriyle ilgili farkındalık geliştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Aslında bugüne kadar medyada yer alan reklam ve görselleri özel gereksinimi olan bireyler açısından hiç düşünmemiştim fakat toplumda farkındalık oluşturmaları açısından medyanın çok etkili olduğunu, bunun doğru kullanıldığı zaman çok olumlu sonuçlar doğuracağını fark ettim. Her kesimden insana ulaşmanın en kolay yolu medya iletişim araçları olduğu için kullanılan söylemlerin ve dilin çok itinalı seçilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö14_GÜNLÜK3)

Bu konuyla ilgili kişisel bir örnek paylaşan gözlüklü bir öğretmen ise, toplumda farklı olan bireylerin görünürlüğüyle ilgili medyada süregelen kalıplara dikkat çekmiştir: “Dizilerde hep dikkatimi çekmiştir gözlüklü biri neden hiç başrol oynamıyor. Evleneceğim gün gelinlikle de mi gözlük takacaksın diye sordular. Bu onun gibi bir şey hocam.” (VIDEO_GÜN3). Bu söylem, öğretmenin kendi deneyimi üzerinden farklılıklara dair toplumsal kalıpları sorguladığını göstermektedir. Gözlük takmanın bile medyada başrolde yer almaya engel görülmesi, toplumsal kabullerin ne kadar sınırlayıcı olabileceğini göstermektedir. “Bu onun gibi bir şey hocam” ifadesiyle öğretmen, yaşadığı durumu özel gereksinimi olan bireylerin durumuyla ilişkilendirerek, medyada kapsayıcı temsile duyulan ihtiyaca dikkat çekmektedir. Benzer

şekilde bir başka öğretmen de “Şey hocam down sendromu farkındalık günlerinde falan sadece böyle 1-2 reklam falan görüyoruz sadece o kadar görebiliyoruz.” (VİDEO_GÜN3) sözleriyle sınırlı temsili eleştirmiştir.

Medyayı bir farkındalık aracı olarak kullanma önerileri de dikkat çekmiştir. Özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalık artırıcı bir materyal tasarlamasına yönelik bir sorunun yer aldığı yansıtıcı günlükte bir öğretmen, bu konuda şunları söylemiştir:

“Farkındalık çalışması için bir kısa film çektim. Kısa film olarak yetersizlik sahibi olan bireylerin ne kadar da bizden ve benzer olduğunu ve onların karşısına engelleri oluşturanların tipik gelişim gösterenler olduğunu ortaya koyarım. Bugünkü tartışmalar bana videoların etkili içerikler olduğunu gösterdi. Hatta yalnızca içerik çocuklaştırmamalı, acıma ve merhamet duygusu oluşturulmamalı. Özel gereksinimi olanı yardıma gereksinimli hale getirmemeliyiz. Hayatı tüm bireylere uygun hale getirmeliyiz. Evrensel tasarım bu konuda önemli.” (Ö15_GÜNLÜK3)

Tüm bu ifadeler bir araya geldiğinde, öğretmenlerin medyada yer alan temsillerin çocukların zihin dünyasına nasıl yansıdığını sorgulamaya başladıkları ve daha kapsayıcı bir medya dili için hem kişisel hem toplumsal düzeyde sorumluluk hissettikleri anlaşılmaktadır. Eğitim sürecinde yürütülen tartışmalar ve grup çalışmaları, bu eleştirel farkındalığın gelişmesine katkı sağlamıştır.

Medya ve toplum temelli ön yargılara ilişkin bulgular, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programının amaçlarıyla örtüşen önemli farkındalık alanlarına işaret etmektedir. Programın özellikle ikinci gününde yürütülen oturumlarda, özel gereksinimi olan bireylerin toplumsal temsili, medyada karşılaştıkları kalıp yargılar ve görünmezlik durumları tartışmaya açılmış; bu bireylerin hayatın her alanında yer almasının önündeki yapısal engellerin görünür kılınması hedeflenmiştir. Öğretmen söylemleri, bu hedefle doğrudan örtüşen biçimde, medyada özel gereksinimi olan bireylerin ya yalnızca özel günlerde kısa süreliğine görünür kılındığını ya da aşırı başarı ya da muhtaçlık ekseninde temsil edildiğini göstermektedir. Bu durum, eğitim sürecinde öğretmenlerin medya temsillerine daha eleştirel bir gözle bakmaya başladığını ve farkındalıklarının geliştiğini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin medya dilini dönüştürmeye yönelik öneriler geliştirmesi —örneğin kısa film ya da kamu spotu hazırlama fikirleri—katılımcıların yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp toplumsal söylemi sorgulayıcı ve dönüştürücü bir bakış açısı geliştirdiğinin göstergesi olabilir. Dolayısıyla medya temsiline ilişkin yürütülen tartışmaların, öğretmenlerde hem bireysel farkındalığı artırdığı hem de sosyal sorumluluk bilincini beslediği söylenebilir.

Çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik ön yargılarının oluşumunda en sık vurgulanan ve belirleyici unsurun *aile tutumları* olduğu görülmektedir. Öğretmenler, ailelerin çocuklarına dolaylı ya da doğrudan aktardığı mesajların, çocukların farklılıklara yönelik algısını etkilediğini sıklıkla dile getirmiştir. Özellikle ailelerin özel gereksinimi olan bireylere karşı verdikleri tepkilerin çocuklar tarafından doğrudan içselleştirildiği görülmektedir. Bir öğretmen bu durumu şöyle aktarmaktadır: “Aile çocuğu kabullendiyse adapte olması da çok kolay oluyor çocuğun. Ama eğer aile kabullenmediyse zaten o çocuk bir sıfır geride başlıyor maalesef... Aile dışladıysa çocuklar da dışlıyor. Çünkü o ailenin kabullenmeyişi çocuklara da yansıyor maalesef.” (Ö9_GÖR2). Bu ifade kimi zaman açıkça çocuğun yanında yapıldığına dikkat çekilmiştir: “Ailelerin tutumu yani gördükleri ilk anda tepki veriyorlar çocuğun yanında. Ay sınıfımızda var mı hocam, var mı diyen oldu. Var mı derken neyden bahsettin? Ney var mı demiştim ben birine hani ney, anlamadım gerçekten. ‘Ay burada da mı özel eğitimli çocuk var?’ demişti. O çocuğun yanında kurulan cümleyi düşünsenize. Anneniz böyle bir şey söylüyor, öğretmenin arasında böyle bir diyalog geçiyor. Oluşuyor zaten.” (Ö4_GÖR2).

Benzer şekilde, yansıtıcı günlük verilerinde de aile etkisi vurgulanmıştır. Bir öğretmen, yaşadığı sınıf deneyimini şu ifadelerle aktarmıştır:

“Çocuklar ilk bilgilerini, tutumlarını ve davranışlarını ailede öğreniyor. Bu yüzden ailelerin tutum ve davranışları çok önemli. Aileler ılımlı bir tutum sergilerse çocuklarda ılımlı bir tavır olacaktır. Davranış bozukluğu olan bir öğrencim vardı, velilerin geneli o çocuğu tanıyordu ve çocuk sınıfa kayıt yaptıınca tepki verdiler ve diğer öğrencilerin özel gereksinimi olan arkadaşlarını kabul etmeleri zor oldu ve sürekli uzak durdular.” (Ö8_GÜNLÜK5)

Bununla birlikte, ailelerin geçmişten bugüne gelen ön yargılarının da çocuklar üzerinde etkisine dair bir öğretmenin çocukluk anısı dikkat çekicidir:

“Çevre. Şimdi kendi çocukluğumdan hatırlıyorum. Şöyle bir şey vardı. Çok özür dilerim. Çocukları ahırlara zincirle bağlamalar. Böyle programlara çıkarlardı. Ya da anne özel gereksinimi olan bir çocuğu gördüğünde kriz anında görebiliyor. Ya da başka bir şekilde gördüğünde çocuğunu alıp yanından kaçırıyor olması... O çocuğun çocuklardan, bireylerden uzak durması gerektiğini öğreniyor çocuk.” (Ö1_GÖR2).

Bu gibi örnekler, yalnızca bireysel yargıların değil, toplumsal belleğin de çocuklara ön yargı olarak taşındığını göstermektedir. Ayrıca bir başka öğretmen günlüğünde aile-öğretmen iş birliğinin, olumlu farkındalığın gelişmesinde kilit rol oynadığını vurgulamıştır: “Tipik gelişim gösteren çocuklara da davranış kazandırmada ailenin tavrı çok önemlidir. Pek tabii bu konuda olumlu farkındalık geliştirebilmek için ailenin rolü çok büyüktür. Aile öğretmene güvendiğinde

ve bilgi becerisine inandığında öğretmenle iletişimde ve iş birliğinde olmuştur.” (Ö2_GÜNLÜK5)

Benzer şekilde, çocukların ebeveynlerinin tüm davranışlarını taklit ederek öğrendikleri de vurgulanmıştır: “Onların hani değişik bakmaları, uzaklaşmaları ister istemez etkiliyor. Şimdi çocuklar zaten ailelerin rol modelidir. Onların neler, davranışlarında bile az çok biz tahmin ederiz çocuklardan gördüklerimizin. Ebeveynlerinde de hemen hemen öyledir yani... Yani öfke, kızgınlıklarını bile taklit ediyorlar ebeveynlerinin.” (Ö12_GÖR2)

Ailenin ardından, öğretmenlerin tutumu da çocukların farklı akranlarına yönelik algısını şekillendirmede rol oynamaktadır: “Benim davranışlarımla daha çok örnek alırlar büyük ihtimal. Öyle farklı bir çocuk gördüklerinde ben nasıl davranıyorsam onu örnek alırlar.” (Ö6_GÖR2) diyen öğretmen, kendi duruşunun çocuklar üzerindeki etkisini fark ettiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenin sınıf içi dili ve davranışları da ön yargının pekişmesinde ya da dönüşmesinde belirleyici olmaktadır: “Yine mi bozdun oyunlarını?” tarzı. Oradaki yine cımbızlayıp alıyorlar. Hep o yapan oymuş gibi etiketlenebiliyor bu çocuk. Biz o çocuğun özel olduğunu aslında vurguluyoruz her seferinde. Söylediğimiz her şeyle biz bunun altını çiziyoruz.” (Ö14_GÖR2)

Son olarak, toplumsal bakış açısı ve çevreden gelen mesajların da ön yargı gelişiminde rol oynadığı belirtilmiştir: “Toplumsal bakış açısı yani bu özel gereksinimi olan bireylere olan bakış açısı ister istemez çocukları da etkiliyor... Çocuk yoksa bir şey bilmiyor ki hocam. Onlar bizim yönlendirmemizle zaten. Konuşmalarımızı taklit ederek bir şeyler öğreniyorlar.” (Ö10_GÖR2)

Bu bütünlük içinde değerlendirildiğinde, öğretmen söylemleri çocuklardaki ön yargıların doğuştan değil, çevreden öğrenildiğini ve zamanla pekiştirildiğini ortaya koymaktadır. Nitekim hizmet içi eğitim sürecinde yapılan bir etkinlikte, öğretmenlerden ön yargının kişilerarası, kurumsal ve içselleştirilmiş boyutlarına örnekler vermeleri istenmiş ve öğretmenlerin bu ayrımı yapabildikleri görülmüştür. Görsel 4.10’da görülmektedir:

Görsel 4.10

Öğretmen Ürünü 10: Ön Yargı Türleri



Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim öncesinde elde edilen verilerde, çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik ön yargılarının genellikle aileden, öğretmenden ve çevreden gelen tutumlarla şekillendiğini göstermiştir. Hizmet içi eğitim süreci sonrasında elde edilen veriler ise, öğretmenlerin bu konuda daha geniş bir çerçevede değerlendirmeye başladıklarını ortaya koymuştur. Hizmet içi eğitim öncesinde daha çok bireysel gözlemler dile getirilirken, eğitim sonrasında elde edilen verilerde öğretmenlerin toplumsal ve kültürel faktörleri de fark etmeye başladıkları görülmüştür. Özellikle medyada özel gereksinimi olan bireylerin genellikle tek

yönlü, kısa süreli yer alması ya da hiç yer almaması ile etkileyici başarı öyküleriyle sunulduğuna dair eleştirilerin artması, bu farkındalığın göstergesidir. Öğretmenler artık çocukların ön yargılarının yalnızca ailede öğrenilmediğini; toplumun, medyanın ve kendi sınıf uygulamalarının da bu süreci etkilediğini daha net biçimde ifade etmektedir. Bu da eğitimin, öğretmenlerin bakış açılarını genişlettiğini ve onları daha eleştirel düşünen bireyler haline getirdiğini gösterebilir.

4.2.3.2 Ön yargıların önlenmesi

Öğretmenlerin ön yargıların önlenmesine yönelik olarak ifade ettikleri yollardan biri, *farklılıklardan çok benzerlikleri* vurgulamaktır. Eğitim süreci boyunca bu yaklaşımın altı çizilmiş ve elde edilen bulgularda bu vurgu dikkat çekmiştir. Özellikle çocuklardan gelen “Bu neden böyle yapıyor?”, “Niye oturmuyor?” gibi sorular karşısında, artık benzerliklere dikkat çekmeyi tercih edeceklerini belirten bir öğretmen, “Eğitimden sonra da böyle bir soru gelse, hani eğitimde öğrendiğimiz gibi ilk başta benzerliklerimizden bahsederim. Çocukların ilk başta bizim gibi olduğu yönlerini vurgularım” (Ö8_GÖR2) demiştir. Benzer biçimde bir diğer öğretmen, özel gereksinimi olan çocukları tanıtırken doğrudan tanıdan ya da farklılıktan değil, çocukların ortak özelliklerinden hareket etmeye dikkat ettiğini şöyle dile getirmiştir: “O da sizin gibi yürüyebiliyor, sizin gibi duyabiliyor, konuşabiliyor gibi benzerliklerden yaklaşarak arkadaşlarını öncelikle tanıttığında” (Ö12_GÖR2).

Benzerlik vurgusunun çocuklar üzerindeki olumlu etkisine dair değerlendirmeler de dikkat çekicidir. Bir öğretmen, sınıf içinde bu yaklaşımla daha olumlu bir ilişki kurulabildiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Çocuk içinde yine sınıfta daha çok benzerliklerden giderek ona bir kanal açmaya çalıştım hocam. Biraz daha iyi durumdayız yani.” (Ö13_GÖR2) Bu yaklaşımın öğretmenlerin kişisel farkındalıklarına da etki ettiği görülmektedir: “Bu beş günlük eğitim sayesinde çok faydalı bilgiler edindim. En başta işte dediğim gibi benzerliklere değineceğimi, farklılıktan ziyade bunu öğrendim. O ön yargılarımın çok törpülendiğini fark ettim” (Ö10_GÖR2) diyen bir öğretmen, kendi bakış açısını değiştirmeye başladığını belirtmiştir.

Benzerliklere dikkat çekme yaklaşımı öğretmen günlüklerinde de yer bulmuştur: “Eğitim süresince en çok ilgimi çeken ve sınıfta uygulamalarıma dahil etmeyi düşündüğüm konu. Benzerliklere odaklanmak, farklılıkları kabul etmeyi kolaylaştıracaktır” (Ö3_GÜNLÜK2) ifadesi, öğretmenin bu yaklaşıma duyduğu ilgiyi göstermektedir. Başka bir öğretmen ise bu yaklaşımın hem özel gereksinimi olan hem de tipik gelişim gösteren çocukların sosyal uyumuna katkı sunabileceğini şu şekilde açıklamıştır: “Özel gereksinimi olan çocukların farklılıklarını

değil benzerliklerini vurgulamak... Bu da özel çocuğun kendisine diğer çocukların gözünde farklı değil de onlarla eşit görmesine yardımcı olur” (Ö6_GÜNLÜK2)

Aynı şekilde, “Benzerliklere vurgu yapmak önemli çünkü farklılıklar insanlara ayrımcılığa ve dışlamaya yönlendirebilir... İlk intiba çok önemlidir, beyne kazınır” (Ö15_GÜNLÜK2) değerlendirmesi de öğretmenlerin bu konudaki duyarlılıklarının geliştiğini göstermektedir.

Eğitim sırasında tutulan saha notlarında da benzerlik vurgusunun öğretmenlerde karşılık bulduğu anlaşılmaktadır. Eğitimin ikinci gününe ilişkin notlarda, “...Konularımız ön yargı karşıtı eğitimin kapsamıydı. Bununla ilgili konuştuktan sonra değerlendirme etkinliğinde kavram haritası yaptılar... Buradan aslında dinlediklerini anlayabildim. Özellikle benzerliklere dikkat çekmenin ön yargıları önlemedeki etkisini konuştuğumuz kısımda öğretmenlerin oldukça dikkatli dinlediğini fark ettim. Bu bölüme yönelik olumlu geri bildirimler geldi. Kavram haritasında da çocuklara benzerlikler üzerinden yaklaşmanın etkisinden bahsettiklerini görmek, içselleştirdiklerini düşündürdü. Daha sonra ara vermedik. Çünkü araya ihtiyaç duymadıklarını söylediler...” (SAHANOTU_GÜN2) ifadesi yer almaktadır. Ayrıca ön yargı karşıtı eğitim kavramlarının işlendiği grup etkinliğinde hazırlanan materyallerde de benzerlik temasına yer verildiği görülmektedir. Buna dair öğretmen ürünü Görsel 4.11’de yer almaktadır:

Görsel 4.11

Öğretmen Ürünü 11: Ön Yargı Karşıtı Eğitim ile İlgili Kavramlar



Benzerliklere dikkat çekmenin, hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenler tarafından önemsendiği ve üzerinde düşünölmeye başlandığı görölmüşür. Eğitimde, çocukların izlenimlerinin ön yargıların oluşumunda ne kadar etkili olduğu, bu izlenimlerin ise çoğunlukla çevreden öğrenildiğı vurgulanmıştır. Bu bağlamda farklılıkları değil, ortak yönleri öne çıkarmanın daha kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratmada etkili olabileceğı üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri, günlükleri ve değerlendirme etkinliklerine yansıttıkları ifadeler, bu konunun bir farkındalık alanı haline gelmeye başladığını göstermektedir. Eğitim sürecinde yapılan tartışmalar ve uygulamalar sayesinde öğretmenler, benzerlik vurgusunun çocukların özel gereksinimi olan akranlarını daha kolay kabul etmesini sağlayabileceğini fark ettikleri ve bu yaklaşımın ön yargıları önlemede nasıl bir rol oynayabileceğini sorgulamaya başladıkları yönünde görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu da ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin bakış açılarını genişletmeye katkı sunduğunu düşündürmektedir.

Ön yargıların önlenmesi bağlamında *sınıf içi iletişim* biçimleri öne çıkmaktadır. Özellikle sınıf içinde kurulan cümlelerin etkisine yani sınıf diline yönelik bir farkındalık geliştiği söylenebilir. Bu konuda bir öğretmen, önceden farklılığı vurgulayan bir giriş cümlesiyle öğrencileri bilgilendirdiğini, ancak artık süreci daha kapsayıcı şekilde yönetmeye çalıştığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Benim de yaklaşımım çok önemliymiş. Kurduğum ilk cümle hani siz demiştiniz ya sınıfımızda özel bir çocuk var demeyelim. Ben hemen derdim mesela. Arkadaşlar işte çocuklar sınıfımızda. Artık demem, demeyeceğim. Süreci yayacağım.” (Ö4_GÖR2)

Başka bir öğretmen, çocukların hiç üzerinde durmayacağı şeyleri abartılı biçimde dile getirdiğini fark ederek şunları söylemiştir: “Arkadaşlarıyla gereksiz bir konuşma yaptığımı fark ettim. Çok gereksiz bir şekilde onun üzerinde durduğumu fark ettim. Çocukların belki de hiç farkında olmayacakları, hiç üzerinde durmayacakları, hiç önemsemeyecekleri şeyleri ben onların tabiri caizse gözlerine sokmuşum.” (Ö7_GÖR2)

Bu farkındalık, sınıf içi iletişimin daha kapsayıcı bir şekilde sürdürülmesine zemin hazırlayabilir. Örneğin, çocuklar arasında yaşanan bir oyun kazasını, herkesin başına gelebilecek doğal bir durum olarak açıklamaya çalışan bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Aras oyunumuzu bozdu. Çünkü görmüyor bazen. Çarpıyor falan. Yerde kurulmuş oyunlara falan. Evet bazen ben de sizin oyununuzu bozuyorum. Ayağım çarpıyor falan diyorum. Mesela ben de yapabiliyorum. Siz de yapabiliyorsunuz. Normalleştirmeye çalışıyorum. Herkesin yaptığı şeyler falan diye. Aklıma gelenler bunlar. Bu tarz şeyler yapmaya başladım.” (Ö14_GÖR2)

Benzer şekilde, başka bir öğretmen özel gereksinimi olan çocukların farklılıklarını anlatırken, bunu dramatize etmeden, çocukların seviyesine uygun bir dille anlatmaya dikkat ettiğini vurgulamıştır: “Normalleştirerek aşırıya kaçmadan mı diyeyim artık böyle çok dramatize etmeden... her şeyi gayet normal bir şekilde, normalleştirerek, dramatize etmeden, öğrencinin anlayacağı dilde, onun seviyesinin gerektirdiği şekilde anlatırım. Evet, doğrusunu söylerim yani.” (Ö3_GÖR2)

Sınıf dilinde bu tarz yaklaşımların çocukların sınıfa aidiyetini artırdığı da belirtilmiştir. Bir öğretmen, çocukların özel gereksinimi olan arkadaşlarını daha çok kabul ettiğini ve öğrencinin kendini artık daha ait hissettiğini şu sözlerle aktarmıştır:

“Artık özel gereksinimi olan olduğu için farklı olarak davranmadım. Normal hayatın bütün akışı gibi davrandım. Hem çocuklarla kaynaşması kolay oldu hem de kendine artık sınıfa daha ait hissetti çocuk. ... Hani çocuklara hep böyle tembihliyorduk ya. O özel, o şöyle, o böyle. Hani bunu söylemeyince hem o kendi sınıfa daha çok dahil olmuş oldu hem çocuklar daha fazla kabullenmiş oldu. Özellikle sürekli farklı davrandıkları için çocuklar, o da kendini daha farklı hissediyordu. Farklı hissetmemiş oldu. Onların içlerinden biriymiş gibi oldu artık. Biri oldu yani biriymiş gibi değil.” (Ö9_GÖR2)

Sınıf içi iletişimin, gündelik olaylar ve sohbetlere de yansıdığı ifade edilmiştir. Bir öğretmen, Türkçe etkinliklerinde ya da gündelik yaşamda karşılaşılan durumları çocuklarla konuşma fırsatına çevirdiğini şöyle anlatmıştır:

“Türkçe etkinliklerinde sohbetlerde falan daha böyle... sohbet illa ki oraya geliyor. Oraya mutlaka fırsata çevirip oradan konuşuyorum. Çok öyle etkinlik tarzında bir şey hazırlamadım açıkçası ama mesela işte ya da rampalar falan gördüğümüzde onu vurguluyorum. Sizce bu ne için olabilir? Kim kullanıyor bunu falan diyorlar mesela. Bir konuyu açıyorum artık... o tarz etkinlikler falan uygulamalar yapıyorum.” (Ö15_GÖR2)

Sınıf içi iletişim biçimlerinde dikkat çeken bir diğer nokta, öğretmenlerin ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sırasında yaşadıkları farkındalık anlarıdır. Bu anlar hem kendi iletişim tarzlarını sorguladıkları hem de çocuklar üzerindeki etkilerini yeniden değerlendirdikleri durumları yansıtmaktadır. Örneğin, bir öğretmen, iyi niyetle kurulan bazı cümlelerin aslında öğrenciler üzerinde farklı etkiler oluşturabileceğini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Biraz aslında o çocukları takdir ettiğimiz için de ayyuka çıkıyor hocam. Nasıl mesele hocam? Yardıma ihtiyacı olan arkadaşına yardım ettin. Çok güzel, harikasin, ona yardım ettin. Sınıfında çok güzel bir örnek oldun gibi cümleler aslında diğer çocukları da buna teşvik ediyor farkında olmadan. İyi bir şey yapıyormuşuz gibi ama diğer çocuğun yaşam alanını daraltıyoruz hiç farkında olmadan. Belki de kendine ve çevresine olan güvenini kırıyoruz böylece. Çünkü hep böyle bir ortam arayacak her gittiği yerde. Çocuklarla konuşurken bu çok önemli aslında.” (VİDEO_GÜN1)

Bu değerlendirme, öğretmenin dilindeki olumlu ifadelerin dahi zaman zaman ayrımcılığı pekiştirebileceğine dair bir farkındalık geliştirdiğini göstermektedir. Bir başka gün, eğitim sürecinde özel gereksinimi olan çocukların gereksinimlerinin nasıl ve ne şekilde aktarılması gerektiğine dair örnek olayların ele alındığı bir oturumda, öğretmenlerden biri doğru bilgi aktarımının önemini vurgulayarak eğitmeni şu sözlerle desteklemiştir: “Evet, aynen öyle. Gerçek bilgi. Gerçek bilgi çok önemli.” (VİDEO_GÜN3)

Bu bölümde yer alan bulgular, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin sınıf içi iletişim üzerindeki etkilerini göstermektedir. Eğitim öncesinde öğretmenlerin sıklıkla farklılıklara odaklanan, zaman zaman da istemeden etiketleyici olabilen bir sınıf dili kullandıkları; ancak eğitim süreciyle birlikte bu tutumlarını sorgulamaya ve daha kapsayıcı bir iletişim geliştirmeye başladıkları görülmektedir. Eğitim programının temel hedeflerinden biri olan ön yargı karşıtı farkındalık geliştirme doğrultusunda, öğretmenler sınıf içinde kullandıkları sözcükleri, verdikleri mesajları ve çocuklar arası etkileşimi daha bilinçli değerlendirme yönünde düşüncelerini yansıtmıştır. Özellikle dramatize etmeyen, farklılığı olağanlaştıran ve kapsayıcı bir dil kullanma eğilimleri; çocukların sınıf içindeki sosyal kabulünü güçlendirebilir, özel

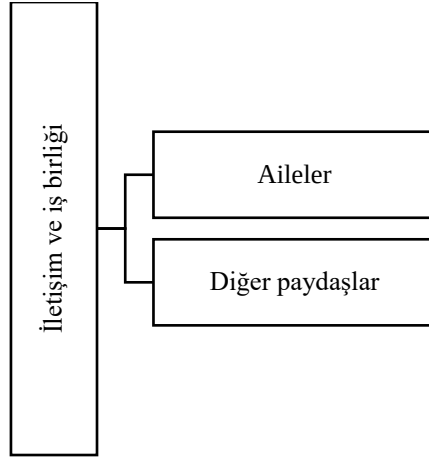
gereksinimi olan çocukların aidiyet duygusunu destekleyebilir. Eğitimden önce elde edilen verilerde çoğu öğretmen olumlu bir sınıf dili kullandığını düşünerek farklılıklara odaklandığı ve özel gereksinimi olan çocuğa yardımı teşvik ettiği ancak bunun çocuk üzerindeki etkilerini göz ardı ettiği görülürken, eğitim sonrasında “yardım” gibi olumlu niyetli ifadelerin dahi sınır ihlali yaratabileceği fark edilmiştir. Tüm bu bulgular, hizmet içi eğitim programının hedeflediği şekilde, öğretmenlerde hem öz farkındalık hem de iletişimde dönüşüme zemin hazırladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4 İletişim ve iş birliği: Aileler özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili farkındalık oluşturabilir

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde bağlamında kurdukları iletişim ve iş birliği süreçlerine dair gelişen farkındalıklarını içermektedir. Tema kapsamında yer alan *aileler* kategorisi, öğretmenlerin ailelerle yaşadıkları iletişim deneyimlerini, ön yargıların önlenmesinde ailenin rolüne dair değerlendirmelerini ve aile eğitiminin önemine ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. *Diğer paydaşlar* kategorisi ise rehber öğretmen, okul yöneticisi, gibi çeşitli destek unsurlarıyla yürütülen etkileşimlere ve bu iş birliklerinin kapsayıcı sürece katkılarına dair bulguları içermektedir. Şekil 4.10’da iletişim ve iş birliği teması ve buna bağlı kategoriler yer almaktadır.

Şekil 4.10

İletişim ve İş Birliği Teması



4.2.4.1 Aileler

Bu tema kapsamında ele alınan ilk boyut, *ailelerle iletişim ve iş birliğidir*. Hizmet içi eğitim süreciyle birlikte bazı öğretmenlerin, daha önce yaşadıkları iletişim zorluklarını sorguladığı ve bu konudaki yaklaşımlarını dönüştürmeye çalıştıkları söylenebilir. Örneğin bir öğretmen, eğitimin ardından velilerle daha yapıcı bir ilişki kurduğunu şu sözlerle aktarmıştır:

“İnanın aileler bundan önce kavga edecekler ya kavga edecekler. Yani küçücük çocuklar demiyorlar... Gelirsem o çocuğu diye başlıyorlar. Ama çocuk olduğunu unutup o kadar sinirleniyorlar ki burada. Yani bazı anneler anaç diye aslan kaplan gibi kesiliyor bir şey olduğunda. Halbuki kendi çocuğunu da yapıyor yani masum değil. Eğitimden sonra valla hocam bir tane aile gerçekten gidip geldim. İletişimi kesmediğimde ciddi bir anda çok farklılık var. Ama diğeri ona göre daha vasat kalıyor. Diğeriyle iletişim çok kuramadığım için. Onun davranışı biraz daha diğeriye göre daha geriden geliyor. Ama o ilgili veliyi ve benim de iletişimimle beraber ciddi manada hızlı öğrenci toparlandı. Davranışlarıyla.” (Ö11_GÖR2)

Benzer biçimde başka bir öğretmen, özel gereksinimi olan olduğunu düşündüğü öğrencisiyle ilgili veliyle sonradan kurduğu diyalogun olumlu yansımalarını şu şekilde ifade etmiştir, “Size söylediğim o tanısız bence özel gereksinimi olan olan öğrencimle işte velisiyle tekrar bir görüşme yapıp biraz daha olumlu bir izlenim oluşturduk.” (Ö13_GÖR2)

Öğretmenler yalnızca bireysel deneyimlerine değil, aynı zamanda çocukların ön yargı geliştirme sürecinde ailenin rolüne de dikkat çekmişlerdir. Öğretmen günlüklerinde yer alan “Ailelerle çalışmanın, çocukların ön yargılarının oluşmasını engellemede nasıl bir fark yaratabileceğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar, bu farkındalığa işaret etmektedir. Örneğin, bir öğretmen şunları söylemiştir: “Tipik gelişim gösteren çocuklara da davranış kazandırmada ailenin tavrı çok önemlidir. Pek tabii bu konuda olumlu farkındalık

geliştirebilmek için ailenin rolü çok büyüktür. Aile öğretmene güvendiğinde ve bilgi becerisine inandığında öğretmenle iletişimde ve iş birliğinde olmuştur.” (Ö2_GÜNLÜK5)

Bu bağlamda etkili iletişim kurmanın yolları da öğretmenlerce sorgulanmış, suçlayıcı bir dilden kaçınmanın önemine vurgu yapılmıştır. Bir öğretmen, bu konudaki görüşünü şu sözlerle paylaşmıştır: “Ailelerle iş birliği iletişimde durumu açık, net bir şekilde yargılamadan ifade etmemiz gerekli. Suçlayıcı bir dil, ebeveyni rahatsız, mutsuz eder, iletişimi kapatır.” (Ö12_GÜNLÜK5)

Bir öğretmen, aileyle birlikte hareket etmenin özel gereksinimi olan öğrenciler için olumlu sonuçlar doğurabileceğini düşündüğünü belirtmiştir: “Aile ile durumu paylaşarak birlikte hareket etmeyi, koordineli eğitim ve olumlu pekiştireç verme yönünde özel gereksinimi olan öğrenci özelinde bir fark yaratacağını düşünüyorum. Ailelerin, bilinçlenmesi ve özel gereksinimi olan öğrenciler hakkında ailelere bir farkındalık yaratabileceğini düşünüyorum.” (Ö16_GÜNLÜK5)

Öğretmenlerin dikkat çektikleri bir diğer konu ise, ailelerin eğitilmesinin gerekliliğidir. Pek çok öğretmen, veli eğitiminin kapsayıcı eğitimin en temel adımlarından biri olduğunu ifade etmiştir. Örneğin bir öğretmen şöyle demiştir: “Yine aile şey yapabilir. Mesela özel gereksinimi olan bir çocuk aynı sınıfta olduğunda nasıl davranması gerektiğini anlatabilir.” (Ö1_GÖR2)

Aile eğitimlerinin nasıl yapılabileceği konusuna dair öneriler getiren öğretmenler de olmuştur. Bunlardan biri, medya ve seminerler aracılığıyla ailelere ulaşmanın etkili olabileceğini dile getirmiştir: “Ailelerin eğitim verilmesi ailelere. Yine medya aracılığıyla ailelere, topluma ulaşabiliriz. Farklı zamanlarda seminerler, uzman kişilerden seminerler isteyerek, düzenleyerek, ailelerin katılımıyla, öğretmenlerin annelerle olan diyalogları... Küçük şeyden başlarsak, yakın çevremizden başlarsak mesela... Bu ön yargıları kaldıracabileceğimize inanıyorum.” (Ö10)

Bu yoğun ilgi ve ihtiyaç, eğitim sürecindeki gözlemlere de yansımıştır. Beşinci güne ait saha notlarında öğretmenlerin aile konusundaki beklenti ve ilgileri şu şekilde aktarılmıştır:

“Bugün aile ve paydaşlarla iletişim üzerinde durduk. Öğretmenlerin eğitimin başından beri üzerinde durdukları noktalardan biri aileydi. Hem özel gereksinimi olan hem de tipik gelişim gösteren çocuklarla ilgili ailelerle sorun yaşadıklarını birçok öğretmen dile getirmişti. O yüzden bugünün uzmanını daha bir heyecanla beklediler. Uzmanla özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle iletişimleri hakkında sorular sordular” (SAHANOTU_GÜN5)

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sürecinin, öğretmenlerin ailelerle kurduğu iletişim ve iş birliği yaklaşımlarını gözden geçirmelerine ve bu alandaki tutumlarını sorgulamalarına zemin hazırladığı düşünülmektedir. Eğitim öncesinde yaşanan iletişim güçlükleri, suçlayıcı dil kullanımı ya da aileye mesafeli durma gibi eğilimler yer yer dile getirilmiş; eğitim süreci sonrasında ise daha açık, anlayışlı ve çözüm odaklı bir iletişimin önemine vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin, çocukların ön yargı geliştirme süreçlerinde ailenin etkili bir rolü olduğunu fark etmeleri, aileyle birlikte hareket etme ihtiyacını daha görünür hale getirmiştir. Bazı öğretmenler, aileyle kurulan olumlu ilişkilerin çocukların davranışlarına olumlu yönde yansıdığını gözlemlediklerini belirtmiş; bazıları ise etkili iletişimin dili ve yöntemi üzerine daha bilinçli değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu bulgular, hizmet içi eğitimin aile ile kurulan çok yönlü etkileşimi de kapsamlı biçimde ele alma konusunda öğretmenlerde bir duyarlılık gelişimine katkı sunmuş olabileceğini göstermektedir.

4.2.4.2 Diğer paydaşlar

Diğer paydaşlarla kurulan ilişkiler, çevresel ve kurumsal etkileşimleri de içeren bir bakışı yansıtmaktadır. Bazı öğretmenler, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik yürüttükleri uygulamalarda rehber öğretmenler ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde hareket ettiklerini belirtmiştir. Bu tür etkileşimlerin, özellikle çocukların gelişimini değerlendirme, sınıf içi uygulamalara dair fikir alışverişinde bulunma ve süreci çok yönlü ele alma açısından destekleyici olduğu ifade edilmiştir. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: “Uzmanlardan ya da öyle olan meslektaşlarımızdan, bu durumda olan meslektaşlarımızdan... Rehber öğretmenimizle görüş, neler yapmamız gerektiği hakkında bilgi alışverişinde bulunurduk.” (Ö12_GÖR2) Başka bir öğretmen ise aile ile iletişim sürecinin rehber öğretmenle birlikte yürütülmesinin önemine vurgu yapmıştır: “Rehber öğretmen, anne, diğer öğretmenimiz ve ben sürekli iletişim halindeyiz. Annemiz diyor ki ‘Geçen sene yürüyordu çocuğum, bu sene koşuyor.’ diyor.” (Ö10_GÖR2)

Bu söylemler, öğretmenlerin süreci çok paydaşlı bir etkileşim çevresi içinde değerlendirme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Bu yaklaşım, öğretmen günlüklerine de yansımıştır. Bir öğretmen, sürece dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Süreçte hem ailelerin hem de kurumlarla iş birliği halinde, olumlu dil iletişimi kullanarak, destekleyici, bütünleyici, kapsayıcı eğitim anlayışı kullanılmalıdır.” (Ö14_GÜNLÜK5)

Eğitim sürecinde, “Özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalığın geliştirilmesi ve ön yargıların önlenmesi için kimlerle iş birliği yapılabilir?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan kelime bulutunda, öğretmenlerin bu konudaki ifadelerinde yer

verdikleri kişi ve kurumlar görselleştirilmiştir. Görsel 4.12’de aile, müdür, rehber öğretmen, uzman ve STK gibi çeşitli paydaşların olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin farklı paydaşlarla iş birliğini önemseyebileceklerine dair bir izlenim sunmaktadır.

Görsel 4.12

Öğretmen Ürünü 12: Kelime Bulutu



Öğretmenlerin farklı paydaşlarla iş birliğine dair söylemlerinde gözlenen bu yönelim, eğitim programının beşinci gününde ele alınan “ailelerle ve diğer paydaşlarla iş birliği” oturumunun içeriğiyle örtüşmektedir. Rehber öğretmen, veli, meslektaş gibi destek unsurlarının daha fazla anılması, öğretmenlerin çevresel ve kurumsal düzeyde de bir farkındalık geliştirmeye başlamış olabileceklerini düşündürmektedir. Eğitim süresince yapılan tartışmalar ve etkinlikler, bu iş birliğine dayalı bakış açısını güçlendirmiş olabilir.

4.3 Öğretmenlerin Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Düzeylerindeki Değişime İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın birinci nicel alt problemi olan “Öğretmenlerin duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olmalarına ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Bu soruya yanıt aramak amacıyla “Duyarlı bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi” kullanılmıştır. Chen, Nimmo ve Fraser (2009) tarafından geliştirilen bu öz değerlendirme aracı, öğretmenlerin kendi kimliklerini, ön yargılarını ve sınıf içi uygulamalarını fark etmelerini ve bu farkındalık doğrultusunda daha kapsayıcı bir eğitsel yaklaşıma yönelmelerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Araç, öğretmenlerin öz farkındalıklarını geliştirmeye yönelik sorular içermekte ve fiziksel ortam, eğitsel uygulamalar ve ailelerle ilişkiler gibi dört alt boyutu kapsamaktadır. Orijinal formda herhangi bir puanlama bulunmamakta; öğretmenler yalnızca kendi gelişimlerini değerlendirmektedir. Ancak bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci öncesi ve sonrasında yaşadıkları dönüşümü nicel olarak izleyebilmek amacıyla araç Türkçeye çevrilmiş, ön test, son test ve izleme testi uygulamaları yapılmış ve anket puanlanarak ortalama puanlar üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Analiz öncesinde, ön test, son test ve izleme test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık-basıklık değerleri ve Shapiro-Wilk testi birlikte ele alınmış; histogramlar incelenmiştir. Aşağıda, öğretmenlerin duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olma düzeylerine ilişkin ön test, son test ve izleme test puanlarının betimsel istatistik bulguları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi Betimsel İstatistik Bulguları

	Grup	N	Min	Max	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olma anketi	Ön test	19	69.0	118	92.2	14.9	-.108	-1.33
	Son test	19	64.0	136	103	18.4	-.210	-.295
	İzleme testi	19	71.0	127	97.7	15.2	.331	-.380

Tabloya göre “Duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olma” anketinin ön test, son test ve izleme testine ait çarpıklık ve basıklık değerleri, dağılımın normallğine ilişkin değerlendirme sunmaktadır. Bu bağlamda, Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013), çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olmasının normal dağılım varsayımının karşılanması açısından yeterli olduğunu belirtmektedir. George ve Mallery (2012) ise bu aralığı ± 2 ’ye kadar

genişletmekte ve bu sınırlar içinde kalan değerlerin normal dağılım varsayımını karşıladığını ifade etmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre ise arpıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olması normal dağılım açısından kabul edilebilir sınırlar içindedir. Bu açıklamalar doğrultusunda incelendiğinde, ön testte arpıklık değeri -1.108 , son testte -0.210 ve izleme testinde 0.331 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin tamamı, çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilen referans aralıkları içinde yer almakta ve dağılımın normal dağılımdan anlamlı biçimde sapmadığını göstermektedir. Aynı şekilde, basıklık değerlerinin de -1 ile $+1$ aralığında yer alması (ön test: -1.332 , son test: -0.295 , izleme testi: -0.380) özellikle son test ve izleme testi için normal dağılıma yakın bir görünüm ortaya koymaktadır. Bu veriler ışığında, dağılımın genel olarak normal dağılım varsayımından uzaklaşmadığı söylenebilir. Ancak örneklem büyüklüğünün 50'nin altında olması nedeniyle dağılımın normalliğine ilişkin daha kesin bir değerlendirme yapılabilmesi için Shapiro-Wilk testi sonuçlarının da dikkate alınması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu sonuçlar Tablo 4.2'de görölmektedir.

Tablo 4.2

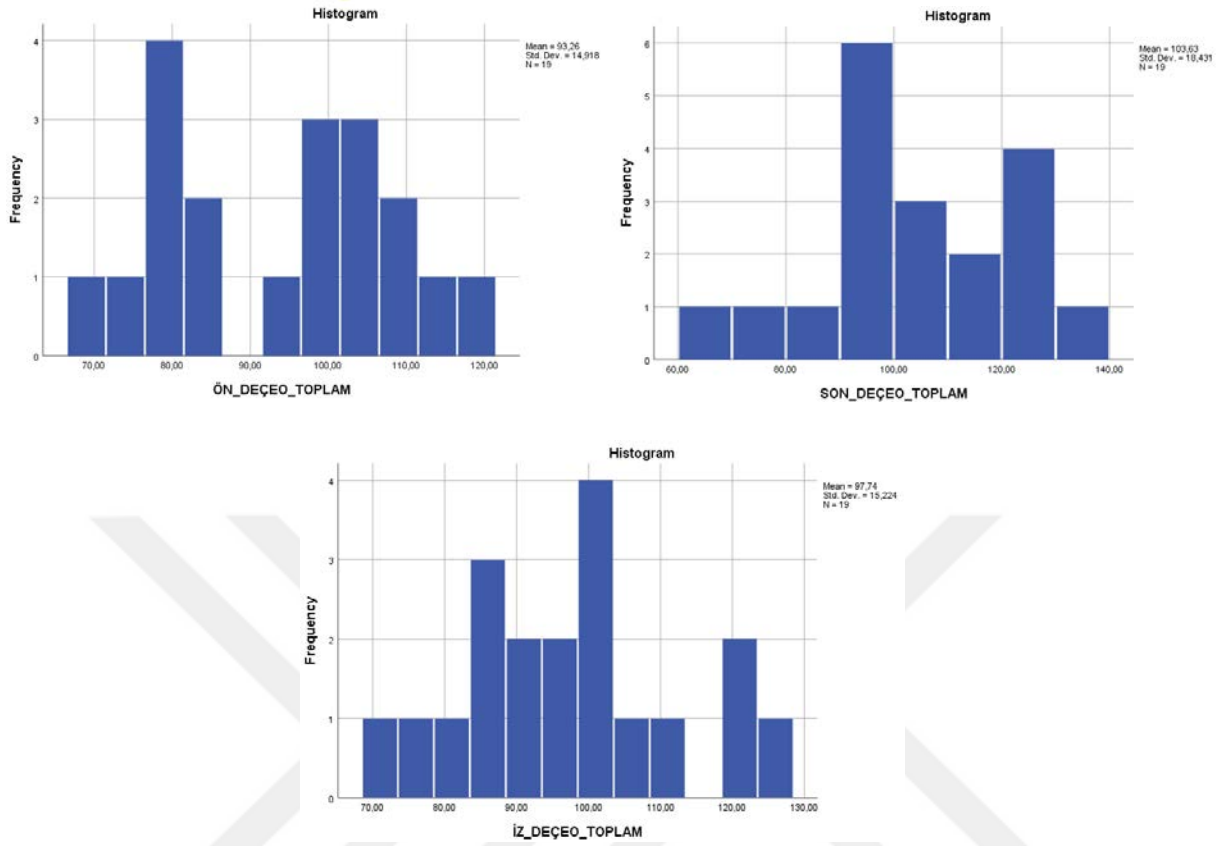
Duyarlı Bir Erken ocukluk Eğitimcisi Olma Anketi Normallik Testi Sonuçları

	Ölçüm	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p
Duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olma anketi	Ön test	0.93	19	.239
	Son test	0.97	19	.779
	İzleme testi	0.96	19	.752

Shapiro-Wilk testi, verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Test sonuçlarında p değerinin $.05$ 'in üzerinde olması, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Tablo 4.9 incelendiğinde, duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olma anketine ilişkin ön test ($p = .239$), son test ($p = .779$) ve izleme testi ($p = .752$) puanlarının p değerlerinin $.05$ 'in üzerinde olduğu görölmektedir. Bu doğrultuda, ilgili ölçümlerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ancak bu bulguların daha sağlıklı yorumlanabilmesi için histogram grafiklerinin de incelenmesi önerilmektedir. İlgili histogramlar şekil 4.11'de sunulmuştur.

Şekil 4.11

Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi Histogram Grafikleri



Histogram grafiklerinin incelenmesi, her üç testin puan dağılımında belirgin sapmalar olduğunu ortaya koymaktadır. Ön test dağılımı çift modlu bir yapı sergilerken; son test ve izleme testinde dengeli olmayan yoğunluklar dikkat çekmektedir. Bu bulgular, verilerin görsel olarak normal dağılım özellikleri taşımadığını göstermektedir. Her ne kadar Shapiro-Wilk testi sonuçları istatistiksel olarak normalliği destekliyor görünse de grafiksel değerlendirme bu sonucu tam olarak doğrulamamaktadır. Ayrıca, örneklem büyüklüğünün 30'un altında olduğu durumlarda karşılaştırmalı analizlerde parametrik testler yerine non-parametrik testlerin kullanılması önerilmektedir (Conover, 1999). Bu doğrultuda, öğretmenlerin duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olma düzeylerine ilişkin ön test, son test ve izleme test puanları arasındaki farkların analizinde, fark puanlarının dağılımı ve örneklem sayısı dikkate alınarak Friedman testi tercih edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.3'te görülmektedir.

Tablo 4.3

Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

	Ölçüm	Ortalama	Sıra ortalaması	Friedman testi (F)	Df	p
Öz farkındalık	Ön test	18.3	1.82			
	Son test	19.7	2.24	2.35	2	.309
	İzleme testi	19.0	1.95			
Fiziksel çevre	Ön test	26.2	1.55			
	Son test	30.8	2.32	6.54	2	.038
	İzleme testi	29.3	2.13			
Eğitsel çevre	Ön test	34.1	1.79			
	Son test	36.6	2.21	1.77	2	.411
	İzleme testi	34.7	2.00			
Aileler ve toplumla ilişkiler	Ön test	14.5	1.79			
	Son test	16.3	2.42	8.00	2	.018
	İzleme testi	14.5	1.79			
Toplam puan	Ön test	93.2	1.63			
	Son test	103	2.37	5.29	2	.071
	İzleme testi	97.7	2.00			

P<0.05

Tablo 4.4'te, Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketine ait alt boyutlar olan Öz farkındalık, Fiziksel çevre, Eğitsel çevre, Aileler ve toplumla ilişkiler ile toplam puanlara ilişkin ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinin Friedman testi sonuçları verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, Fiziksel çevre ($p=.038 < .05$) ve Aileler ve toplumla ilişkiler ($p = .018 < .05$) alt boyutlarında ölçüm zamanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulgu, yürütülen eğitimin özellikle fiziksel çevreye ilişkin farkındalık ve aile-toplum etkileşimlerine yönelik duyarlılık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, Öz farkındalık ($p = .309 > .05$), Eğitsel çevre ($p = .411 > .05$) ve toplam puan ($p = .071 > .05$) açısından ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak tüm boyutlarda ortalama puanların ön testten son test e doğru yükseldiği görülmektedir. Bu artışlar, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da programın bu alanlarda da olumlu bir etki oluşturmuş olabileceğini düşündürmektedir.

Ölçümler arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu non-parametrik test, bağımlı iki ölçüm arasındaki farkı sıralı puanlara dayalı olarak değerlendirir ve anlamlılık düzeyini ortaya koyar. Friedman testi ile genel olarak elde

edilen farkın, hangi ikili ölçümlerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan bu analiz, ölçümler arasındaki değişimin yönünü de dikkate alarak sonuçların daha ayrıntılı şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.4’te sunulmaktadır.

Tablo 4.4

Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt boyutlar		Puanlar	Ön test-son test	Son test-izleme testi	Ön test-izleme testi
Duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olma anketi	Öz farkındalık	z	-1.96	-0.90	-0.98
		p	.050	.365	.323
	Fiziksel çevre	z	-2.24	-0.85	-1.49
		p	.025	.392	.135
	Eğitsel çevre	z	-1.37	-1.42	-0.80
		p	.169	.155	0.40
	Aileler ve topluma ilişkiler	z	-1.92	-1.92	.000
		p	.055	.055	1.00
	Toplam puan	z	-2.31	-1.45	-1.32
		p	.021	.147	.185

Tabloya göre, “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma” anketine ilişkin alt boyutlar ve toplam puan için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, ölçümler arasındaki değişimi ortaya koymaktadır. Fiziksel çevre alt boyutunda ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = -2.245$, $p = .025$). Bu bulgu, fiziksel çevreye yönelik duyarlılığın eğitim süreci sonunda anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Toplam puan açısından da ön test ile son test arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($Z = -2.314$, $p = .021$), bu da genel olarak katılımcıların duyarlılık düzeylerinde olumlu bir gelişim yaşadıklarını göstermektedir.

Diğer alt boyutlar olan öz farkındalık, eğitsel çevre ve aileler ve toplumla ilişkiler için yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklar elde edilmemiştir ($p > .05$). Bununla birlikte, Aileler ve toplumla ilişkiler alt boyutunda yapılan Friedman testi, ön test, son test ve izleme testleri arasında genel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir ($p = .018$). Ancak, Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları bu farkın hangi iki ölçüm arasında anlamlı olduğunu ortaya koymamıştır. Üç ölçüm arasında genel bir değişim gözlenmiş olsa da ikili karşılaştırmalarda bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Bu durum, değişimin yönünün veya büyüklüğünün ölçümler arasında tutarlı dağılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak

değerlendirildiğinde, programın bazı alt boyutlarda anlamlı etkiler yarattığı ve diğer alanlarda ölçümler arasında farklılık eğilimlerinin gözlemlendiği söylenebilir.

4.4 Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına Yönelik Yeterlik Algılarındaki Değişime İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın ikinci nicel alt problemi olan “Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmen yeterliliğine ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Bu soruya yanıt aramak amacıyla, Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki yeterlik algılarını değerlendirmeyi amaçlayan bu ölçek; Öğretim, İş Birliği ve Sınıf Yönetimi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve toplam 18 madde içermektedir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci öncesinde, sonrasında ve izleme aşamasında yeterlik algılarındaki olası değişimleri ortaya koymak amacıyla elde edilen veriler, ortalama puanlar üzerinden analiz edilmiştir. Analiz öncesinde, ön test, son test ve izleme test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık-basıklık değerleri ve Shapiro-Wilk testi sonuçları birlikte değerlendirilmiş; ayrıca verilerin dağılım özelliklerini görsel olarak incelemek amacıyla histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. Aşağıda, öğretmenlerin yeterlik algılarına ilişkin ön test, son test ve izleme test puanlarının betimsel istatistik bulguları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.5

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları

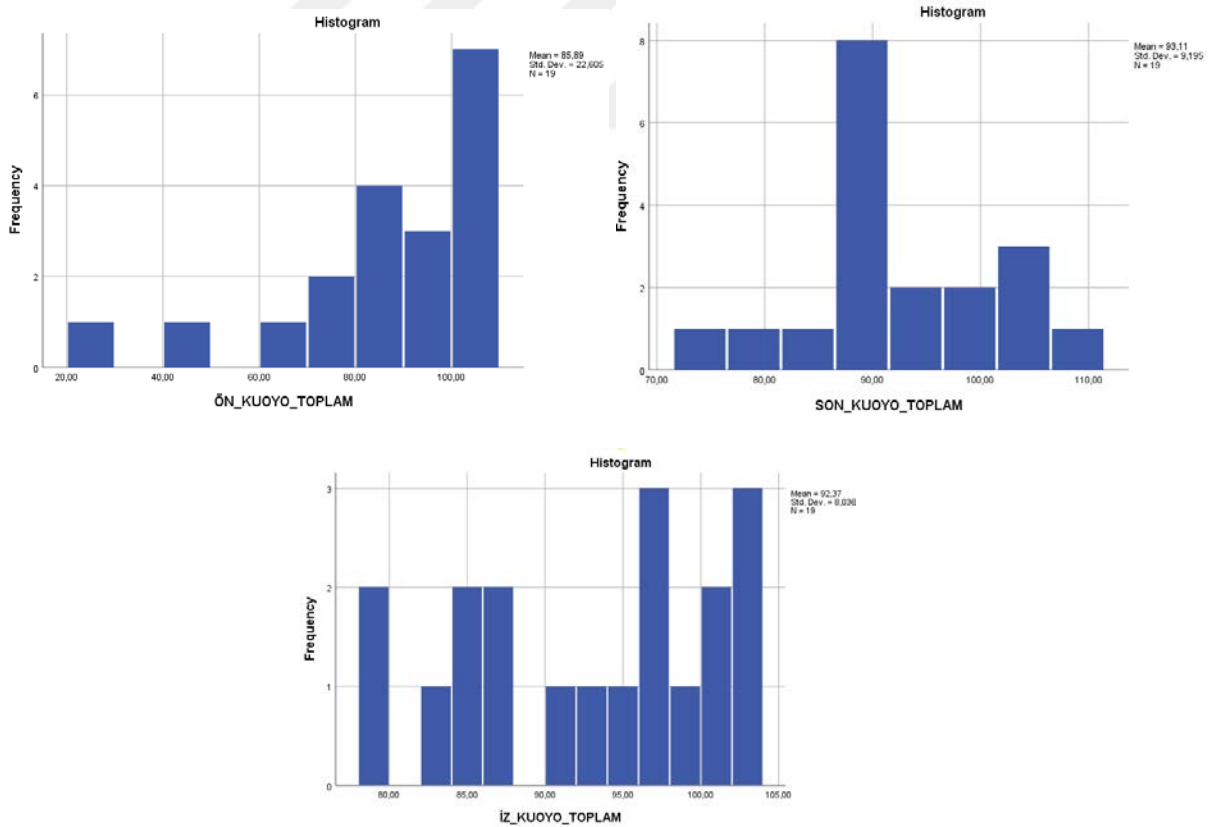
	Grup	N	Min	Max	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği	Ön test	19	24.0	108	85.8	22.6	-.1.61	2.45
	Son test	19	74.0	108	93.1	9.19	-0.23	-0.08
	İzleme testi	19	79.0	102	92.3	8.03	-0.39	-1.29

Ölçümlerin normal dağılıma uygunluğunu istatistiksel olarak değerlendirmek amacıyla yapılan Shapiro- Wilk testi sonuçları Tablo 4.6’da görülmektedir.

Tablo 4.6*Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Normallik Testi Sonuçları*

	Ölçüm	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p
Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği	Ön test	0.82	19	.003
	Son test	0.95	19	.410
	İzleme testi	0.90	19	.062

Son test ($p = .410$) ve izleme testi ($p = .062$) için p değerlerinin .05'in üzerinde olması, bu ölçümlerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Ancak ön test bulgularının ($p = .003 < .05$) normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Ölçümlere ilişkin dağılımların daha ayrıntılı biçimde anlaşılabilmesi adına, ilgili histogram grafiklerine Şekil 4.17'de yer verilmiştir.

Şekil 4.12*Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Histogram Grafikleri*

Histogram grafiklerinin incelenmesi, her üç ölçüm için puan dağılımının normal dağılım özelliklerinden sapma gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle ön test dağılımında sağa çarpık bir yapı göze çarpmakta; son test ve izleme testi dağılımları ise daha dengeli görünmekte

birlikte simetrik bir dağılım göstermemektedir. Bu görsel bulgular, Shapiro-Wilk testi sonuçlarıyla da tutarlılık göstermekte ve verilerin normal dağılım varsayımını karşılamadığını düşündürmektedir. Ayrıca, örneklem büyüklüğünün 30'un altında olduğu durumlarda karşılaştırmalı analizlerde parametrik testler yerine non-parametrik testlerin kullanılması önerilmektedir (Conover, 1999). Bu nedenle, ilgili ölçümler arasındaki farkları değerlendirmek amacıyla non-parametrik analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik düzeylerine ilişkin ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkların analizinde, dağılımın normallikten sapması ve örneklem sayısı dikkate alınarak Friedman testi tercih edilmiştir. Tablo 4.7'de bu teste ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.7

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

	Ölçüm	Ortalama	Sıra ortalaması	Friedman testi (F)	Df	p
Kaynaştırma eğitiminde öğretim	Ön test	28.2	1.74			
	Son test	30.6	1.87	5.22	2	.07
	İzleme testi	31.9	2.39			
İş birliği	Ön test	28.6	2.08	10.1	2	.00
	Son test	30.8	2.45			
	İzleme testi	28.1	1.47			
Sınıf yönetimi yeterliği	Ön test	29.0	1.76	3.16	2	.20
	Son test	31.5	1.95			
	İzleme testi	32.3	2.29			
Toplam puan	Ön test	85.8	1.97	0.82	2	.66
	Son test	93.1	2.16			
	İzleme testi	92.3	1.87			

P<0.05

Yapılan analizler sonucunda, yalnızca iş birliği alt boyutunda ölçüm zamanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p = .006 < .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin iş birliğine yönelik yeterlik algılarında program sonrasında anlamlı bir gelişme olduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlar olan kaynaştırma eğitiminde öğretim ($p = .073 > .05$), sınıf yönetimi yeterliği ($p = .205 > .05$) ve toplam puan ($p = .661 > .05$) açısından ise ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Bununla birlikte, söz konusu boyutlarda ortalama puanların ön testten son test ve izleme testine doğru yükseldiği görülmektedir. Bu

artışlar, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da programın bu alanlarda da gelişim yönünde bir etki yaratmış olabilir.

Ölçümler arasındaki farkın hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 4.8’de görülmektedir.

Tablo 4.8

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Alt boyutlar	Puanlar	Ön test-son test	Son test-izleme testi	Ön test-izleme testi
Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği	Kaynaştırma eğitiminde öğretim	z	-1.16	-2.58	-2.10
		p	.245	.010	.036
	İş birliği	z	-0.97	-3.18	-1.00
		p	.329	.001	.313
	Sınıf yönetimi yeterliği	z	-1.40	-1.30	-1.94
		p	.036	.193	.051
	Toplam puan	z	-1.30	-0.74	-0.50
		p	.193	.455	.616

Tablo 4.9’da Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği’ne ait alt boyutlara ilişkin ikili karşılaştırmaların Wilcoxon testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizlerde, kaynaştırma eğitiminde öğretim alt boyutunda son test–izleme testi ($p = .010 < .05$) ve ön test–izleme testi ($p = .036 < .05$) karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. İş birliği boyutunda ise son test-izleme testi karşılaştırması anlamlı çıkmıştır ($p = .001 < .05$). Diğer karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyine ulaşılmamıştır: kaynaştırma eğitiminde öğretim ön test–son test ($p = .245 > .05$), iş birliği ön test–son test ($p = .329 > .05$), ön test–izleme testi ($p = .313 > .05$); sınıf yönetimi yeterliği tüm karşılaştırmalar için $p > .05$; toplam puan için ise sırasıyla ($p = .193 > .05$), ($p = .455 > .05$) ve ($p = .616 > .05$). Buna rağmen, tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından ortalama puanların ön testten son testine doğru artış gösterdiği görülmektedir. Bu artışlar, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da programın öğretmen yeterliklerine yönelik olumlu etkiler oluşturmuş olabilir.

4.5 Öğretmenlerin Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Tutumlarındaki Değişime İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın üçüncü nicel alt problemi olan “Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumlarına ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Bu soruya yanıt aramak amacıyla, Findler, Vilchinsky ve Werner (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Yelpaze ve Türküm (2018) tarafından yapılan Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumlarını duygu, düşünce ve davranış boyutları üzerinden değerlendirmeyi amaçlayan bu ölçek, Türkçe formunda 31 maddeden oluşmaktadır. Analiz öncesinde, ön test, son test ve izleme testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık-basıklık değerleri ve Shapiro-Wilk testi birlikte değerlendirilmiş; ayrıca verilerin dağılım yapısını görsel olarak incelemek amacıyla histogram grafiklerine yer verilmiştir. Aşağıda, öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9

Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları

	Grup	N	Min	Max	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Engellilere yönelik çok boyutlu tutum ölçeği	Ön test	19	86.0	144	115	15.8	-0.03	-.030
	Son test	19	95.0	136	112	11.6	0.45	-0.77
	İzleme testi	19	85.0	135	113	13.7	-0.39	0.44

Ölçümlerin normal dağılıma uygunluğunu istatistiksel olarak değerlendirmek amacıyla yapılan Shapiro- Wilk testi sonuçları Tablo 4.10’da görülmektedir.

Tablo 4.10

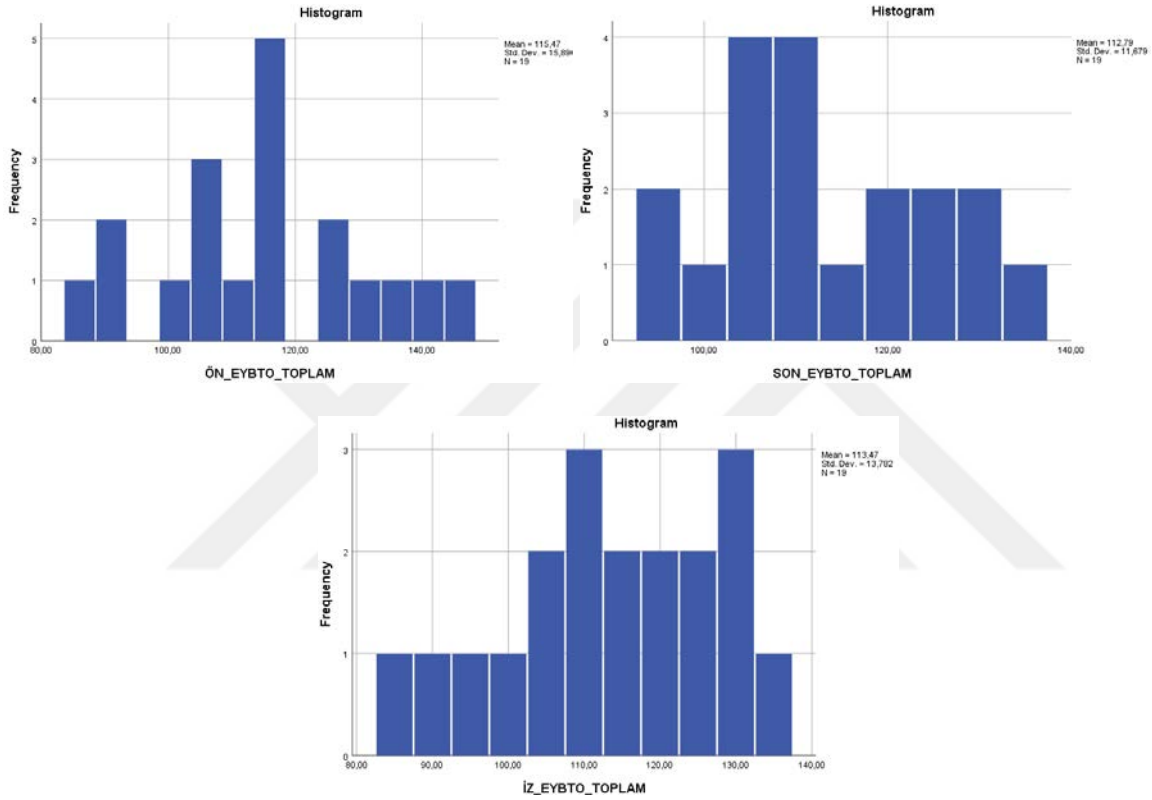
Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

	Ölçüm	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p
Engellilere yönelik çok boyutlu tutum ölçeği	Ön test	0.972	19	.813
	Son test	0.946	19	.344
	İzleme testi	0.971	19	.799

Tablo 4.10 incelendiğinde, Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği 'ne ilişkin ön test ($p = .813 > .05$), son test ($p = .344 > .05$) ve izleme testi ($p = .799 > .05$) puanlarının tamamında p değerlerinin .05'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçümlerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Ölçümlere ilişkin dağılımların daha ayrıntılı biçimde anlaşılabilmesi adına, ilgili histogram grafiklerine Şekil 4.13'te yer verilmiştir.

Şekil 4.13

Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği Histogram Grafikleri



Histogram grafiklerinin incelenmesi, her üç ölçüm için puan dağılımının genel olarak normal dağılıma yakın bir görünüm sergilese de tam anlamıyla simetrik bir yapı göstermediğini ortaya koymaktadır. Özellikle ön testte hafif sağa çarpık bir dağılım görülmekte; son test ve izleme testi dağılımları ise daha dengeli olmakla birlikte çok tepeli bir yapı sergilemektedir. Bu görsel bulgular, Shapiro-Wilk testi sonuçlarıyla da örtüşmekte ve verilerin normal dağılım varsayımını büyük ölçüde karşıladığını göstermektedir. Bununla birlikte, örneklem büyüklüğünün 30'un altında olması nedeniyle, karşılaştırmalı analizlerde parametrik testler yerine non-parametrik testlerin kullanılması önerilmektedir (Conover, 1999). Bu nedenle, öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutum düzeylerine ilişkin ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkların analizinde Friedman testi kullanılmış; ilgili bulgular Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

	Ölçüm	Ortalama	Sıra ortalaması	Friedman testi (F)	Df	p
Duygu	Ön test	43.2	2.08			
	Son test	41.7	1.89	0.38	2	.826
	İzleme testi	43.3	2.03			
Düşünce	Ön test	37.6	1.97	0.71	2	.701
	Son test	38.7	2.13			
	İzleme testi	38.5	1.89			
Davranış	Ön test	34.5	2.37	5.09	2	.078
	Son test	32.2	1.92			
	İzleme testi	31.5	1.71			
Toplam puan	Ön test	115	2.11	0.34	2	.842
	Son test	112	1.95			
	İzleme testi	113	1.95			

Friedman testinde elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçümler arasındaki ikili farkları incelemek amacıyla Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Alt boyutlar	Puanlar	Ön test-son test	Son test-izleme testi	Ön test-izleme testi
Engellilere yönelik çok boyutlu tutum ölçeği	Duygu	z	-0.56	-0.82	-0.26
		p	.571	.409	.793
	Düşünce	z	-0.49	-0.35	-0.30
		p	.623	.720	.758
	Davranış	z	-1.42	-0.11	-1.94
		p	.155	.906	.052
	Toplam puan	z	-0.74	-0.28	-0.66
		p	.456	.779	.506

Tabloya göre, “Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği”ne ilişkin alt boyutlar ve toplam puan için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, duygu, düşünce, davranış ve toplam tutum alt boyutlarında ön test, son test ve izleme testi arasında yapılan ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm $p > .05$). Davranış alt

boyutunda ön test ile izleme testi arasındaki karşılaştırmada anlamlılık düzeyine oldukça yakın bir değer elde edilmiştir ($p = .052$), bu da davranışsal tutumlarda bir değişim eğilimi olabileceğini düşündürmektedir.

Ayrıca, katılımcıların ölçekten alabilecekleri maksimum puanın 170 olduğu dikkate alındığında, ön testte elde edilen ortalama puanların başlangıçta zaten yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, anlamlı bir değişimin istatistiksel olarak ortaya konmasını güçleştirmiş olabilir.

Öğretmenlerin ölçekten aldıkları ön test puanlarının, olası en yüksek puana oldukça yakın olduğu dikkate alındığında, değişimin nicel olarak istatistiksel fark düzeyine ulaşması zorlaşmış olabilir. Ancak, yalnızca ölçek puanlarına dayalı değerlendirme, tutum değişiminin kapsamını tam olarak yansıtmayabilir. Nitekim, tutum değişiminin; bilişsel ve duyuşsal düzeydeki farkındalığın ötesinde, deneyimsel ve duygusal süreçleri de içeren, zamanla gelişen çok boyutlu bir yapı olduğu söylenebilir.

4.6 Öğretmenlerin Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerindeki Değişime İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın dördüncü nicel alt problemi olan “Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabullerine ilişkin ön test, son test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Bu soruyu yanıtlamak amacıyla, Aktan (2021) tarafından geliştirilen Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bu ölçek, 31 maddeden oluşmakta olup beşli Likert tipi olarak yapılandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 31 ile 155 arasında değişmektedir; puanların yüksek oluşu öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Analiz öncesinde, ön test, son test ve izleme testi puanlarının normal dağılıma uygunluğu çarpıklık-basıklık değerleri ve Shapiro-Wilk testiyle birlikte değerlendirilmiş; ayrıca verilerin dağılım yapısını görsel olarak incelemek amacıyla histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin sosyal kabul puanlarına ilişkin betimsel istatistiksel bulgular aşağıda Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13

Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları

	Grup	N	Min	Max	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabul ölçeği	Ön test	19	48.0	105	94.2	14.8	-2.01	4.49
	Son test	19	81.0	105	99.4	6.84	-1.33	1.33
	İzleme testi	19	84.0	105	99.0	6.44	-0.94	-0.04

Ölçümlerin normal dağılıma uygunluğunu istatistiksel olarak değerlendirmek amacıyla yapılan Shapiro- Wilk testi sonuçları Tablo 4.14'te görülmektedir.

Tablo 4.14

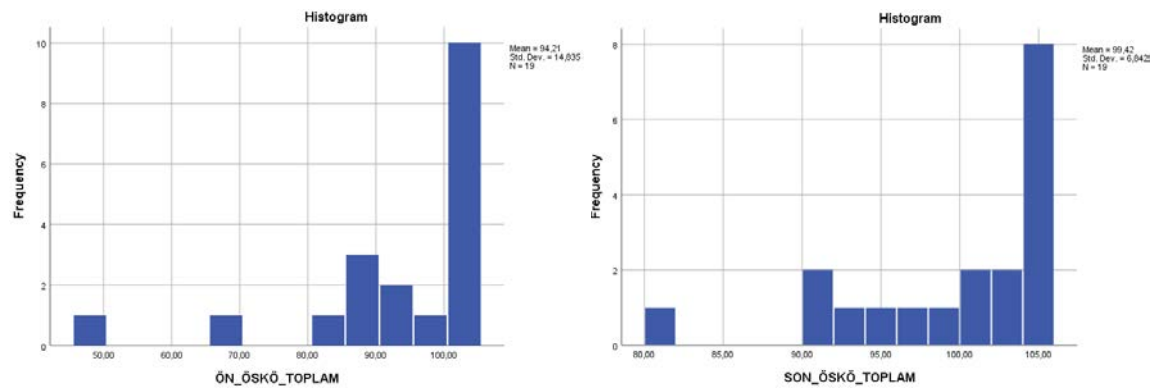
Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

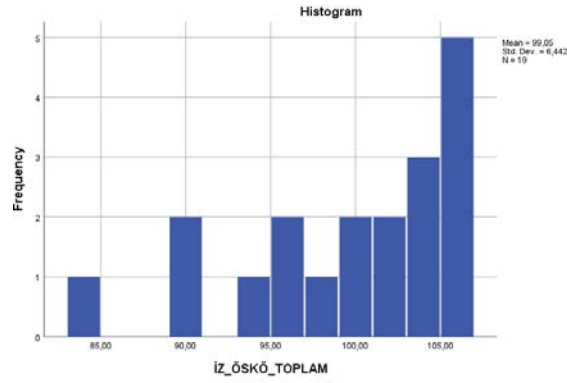
	Ölçüm	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p
Özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabul ölçeği	Ön test	0.97	19	.813
	Son test	0.94	19	.344
	İzleme testi	0.97	19	.799

Tablo 4.14 incelendiğinde, Özel gereksinimi olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'ne ilişkin ön test ($p = .813 > .05$), son test ($p = .344 > .05$) ve izleme testi ($p = .799 > .05$) puanlarının tamamında Shapiro-Wilk testi sonuçlarının .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, sosyal kabul puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Ölçümlere ilişkin dağılımların daha ayrıntılı biçimde görselleştirilmesine yönelik histogram grafiklerine Şekil 4.14'te yer verilmiştir.

Şekil 4.14

Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Histogram Grafikleri





Shapiro-Wilk testine göre, öğretmenlerin sosyal kabul puanlarının ön test ($p = .813$), son test ($p = .344$) ve izleme testi ($p = .799$) ölçümlerinde normal dağılım varsayımı sağlanmış görünmektedir. Ancak, normallik testlerinin sonuçları yalnızca tek başına değerlendirilmemiş; verilerin dağılım yapısı histogram grafikler aracılığıyla görsel olarak da incelenmiştir. Grafiklere bakıldığında, özellikle ön test dağılımının çift modlu ve düzensiz, son test ve izleme testinin ise sağa çarpık bir yapı sergilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, örneklem büyüklüğü düşük olduğunda karşılaştırmalı analizlerde non-parametrik testlerin tercih edilmesi önerilmektedir (Conover, 1999). Bu doğrultuda hem dağılım yapısı hem de örnekleme ilişkin ölçütler dikkate alınarak analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkların analizinde Friedman testi kullanılmış; ilgili bulgular Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15

Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

	Ölçüm	Ortalama	Sıra ortalaması	Friedman testi (F)	Df	p
Toplam puan	Ön test	94.21	1.79	2.00	2	.368
	Son test	99.42	2.03			
	İzleme testi	99.05	2.18			

Tablo 4.15 incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırıldığı Friedman testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = .368$). Bununla birlikte, ortalama puanlar incelendiğinde sosyal kabul düzeylerinde ön testten son test ve izleme testine doğru artış eğilimi olduğu görülmektedir. Ancak bu artış, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu sonuç,

uygulanan eğitimin sosyal kabul düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını, ancak sınırlı düzeyde olumlu bir değişim eğilimi olabileceğini düşündürmektedir. Friedman testi sonucunda toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamış olmakla birlikte, ölçümler arasındaki ikili farkların daha ayrıntılı biçimde incelenebilmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu teste ilişkin bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16

Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Alt boyutlar	Puanlar	Ön test-son test	Son test-izleme testi	Ön test-izleme testi
Özel gereksinimi olan bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeği	Toplam puan	z	-1.21	-0.14	-1.73
		p	.223	.887	.083

Yapılan analiz sonucunda, ön test ile son test ($p = .223 > .05$), son test ile izleme testi ($p = .887 > .05$) ve ön test ile izleme testi ($p = .083 > .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan, ortalama puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinde ön testten (94.21) son teste (99.42) doğru bir artış eğilimi olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle izleme testi puanlarının son test puanına oldukça yakın olması, eğitimle kazanılan olumlu tutumların sürdürülebildiğini göstermektedir. Bu bulgular, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, öğretmenlerin sosyal kabullerinde olumlu ve kalıcı nitelikte bir gelişim eğilimi olduğunu düşündürmektedir.

Nicel bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci sonunda bazı alanlarda istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler gösterdiği, bazı alanlarda ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan ancak istendik yönde ilerleyen değişim eğilimleri sergilediği görülmektedir. “Duyarlı bir erken çocukluk eğitimcisi olma” düzeyine ilişkin bulgular, fiziksel çevre ve aile-toplumla ilişkiler alt boyutlarında anlamlı farklara işaret ederken, toplam puanlarda da anlamlılık sınırına yakın bir gelişim gözlenmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlik algılarında iş birliği alt boyutunda anlamlı gelişme kaydedilmiş; kaynaştırma eğitimi ve sınıf yönetimi boyutlarında ise bazı ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Buna karşın, engellilere yönelik çok boyutlu tutumlarda duygu, düşünce ve davranış alt boyutlarında anlamlı fark elde edilmemiştir; ancak davranış boyutunda anlamlılık sınırına oldukça yakın bir p değeri ($p = .052$) elde edilmesi bu alanda gelişim yönünde bir eğilim olduğunu düşündürmektedir. Sosyal kabul düzeyleri

açısından da benzer bir durum söz konusu olmuş; ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, ön testten son test ve izleme testine doğru artan ortalama puanlar, olumlu bir gelişim eğilimini yansıtmıştır. Tüm bu bulgular, eğitim sürecinin özellikle farkındalık ve yeterlik gibi daha doğrudan etkilenebilen alanlarda kısa sürede anlamlı değişimler sağlamış olabileceği; ancak tutum ve sosyal kabul gibi daha yerleşik ve içsel yapıların dönüşümünün zamanla, tekrar ve deneyimle pekişebileceği söylenebilir.

4.7 Ön Yargı Karşıtı Hizmet İçi Eğitimin Öğretmen Farkındalığına Etkisinin Nitel ve Nicel Verilerle Bütüncül Olarak İncelenmesi

Bu bölümde, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarının gelişimine katkısı, nitel ve nicel veriler bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Araştırmanın karma araştırma sorusu, “Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını geliştirmeye katkısı konusunda nicel veriler, nitel verileri nasıl desteklemektedir?” şeklindedir. Bu doğrultuda, öğretmen farkındalığını farklı boyutlardan ele alan dört ayrı ölçme aracından elde edilen nicel bulgular ile nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler karşılaştırmalı biçimde analiz edilmiştir. Nicel veriler, hizmet içi eğitimin ön test, son test ve izleme testi ölçümlerindeki etkisini istatistiksel olarak ortaya koyarken; nitel veriler, öğretmenlerin süreç boyunca yaşadıkları kişisel ve mesleki dönüşümleri, farkındalıklarını, sınıf içi uygulama değişimlerini ve ön yargılarını yansıtmaktadır.

Bu bölümde, nicel ve nitel veriler arasındaki ilişki çok yönlü olarak ele alınmış; öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecine dair deneyimlerinin, elde edilen istatistiksel bulgularla hangi noktalarda kesiştiği ya da farklılaştığı sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgular ile nitel verilerden elde edilen bulgular incelenmiş; iki veri türü arasındaki örtüşen, tamamlayıcı ya da farklılaşan yönler tablo hâlinde sunulmuştur.

4.7.1 Öğretmenlerin öz farkındalığı temasına ilişkin bütüncül bulgular

Bu bölümde, *öğretmenlerin öz farkındalığı* teması kapsamında, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla etkileşimleri sırasında kendi duygu, düşünce ve tutumlarını nasıl fark ettikleri ve bu farkındalıkların yansımaları ele alınmıştır. Nitel bulgular, öğretmenlerin duygusal tepkilerini sorgulamaya başladıklarını, daha önce fark etmedikleri ön yargılı yaklaşımları yeniden değerlendirdiklerini ve farkındalıklarını geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Nicel bulgular ise bu dönüşüme ilişkin sınırlı ancak anlamlı ipuçları sunmakta; özellikle eğitsel anlamda duyarlılık, tutum ve sosyal kabul düzeylerine dair ölçümler yoluyla öğretmen gelişimini desteklemektedir. Bu temaya ilişkin bütüncül bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17

Öğretmenlerin Öz Farkındalığı Temasına İlişkin Nitel ve Nicel Bulguların Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi

Tema ve Kategoriler	Nitel Bulguların Özeti	İlgili Ölçme Aracı (Nicel)	Nicel Bulguların Özeti	Çıkarım
Öz yeterlik	Öğretmenlerin başlangıçta dile getirdiği yetersizlik ve kaygı duyguları, süreç sonunda daha motive, kendine güvenen ve çözüm odaklı bir yaklaşıma dönüşmüştür. Sınıf içi düzenlemeler, bireysel planlamalar ve meslektaş desteği öz yeterliklerini pekiştirmiştir.	• Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi • Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği- <i>İş birliği alt boyutu</i>	• Öz farkındalık ve toplam puanlarda artış eğilimi görülmüştür. • İş birliği boyutunda anlamlı fark saptanmıştır	Destekleyici – Nitel veriler güçlüdür; nicel bulgular sınırlı da olsa öz yeterlik artışını desteklemektedir.
Tutum değişimi	Yardım etme, koruma ve gizleme gibi sınırlayıcı tutumlar fark edilmiş; öğretmenler sınıfta kullanılan dil, tutum ve iletişim biçimlerini gözden geçirmiştir. Empati, duygusal farkındalık ve ön yargıların fark edilmesi gibi dönüşümler tutum değişimini desteklemiştir.	• Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği- davranış alt boyutu • Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi- <i>Eğitsel çevre boyutu</i>	• Davranış boyutunda anlamlılığa yakın değişim bulunmuştur. Diğer boyutlarda anlamlı fark saptanmamıştır; ancak sınıf içi tutumlara yönelik nitel veriler dönüşümü yansıtmaktadır.	Farklılaşan – Öğretmen söylemleri sınıf içi tutum değişimini açıkça gösterse de nicel veriler bu dönüşümü tam olarak yansıtmamaktadır.

4.7.1.1 Öz yeterlik kategorisi

Öğretmenlerin ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreci boyunca en çok dönüşüm yaşadıkları alanlardan birinin öz yeterlik olduğu söylenebilir. Başlangıçta sıklıkla dile getirilen yetersizlik, kararsızlık ve kaygı temelli söylemlerin, süreç sonunda daha kararlı, kendine güvenen ve çözüm üreten bir yaklaşıma dönüştüğü dikkat çekmektedir. Örneğin Ö14_GÖR2, “Acaba yapamaz mıyım duygusu çok fazlaydı... ama ufak düzenlemelerle daha hızlı halledebileceğimi gördüm” diyerek, eğitimle birlikte kendine yönelik ön yargılarının azaldığını ve daha cesaretli bir tutum geliştirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö8_GÖR2, “önce neden benim sınıfımda derdim ama artık ne yapabilirim sorusu önce gelecektir” diyerek, değişen öğretmen duruşunu güçlü biçimde ortaya koymuştur. Bazı öğretmenler bu gelişimi sınıf düzenlemelerine ve davranış yönetimine de yansıtmış; Ö3_GÖR2, “önce yönetemedim, sonra kural uyguladım... daha güzel ilerledik” sözleriyle uygulamaya dönük çözümler geliştirdiğini belirtmiştir.

Öz yeterlikteki bu gelişim uygulamaya dönük bir farkındalıkla da desteklenmiştir. Ö11_GÖR’nin “Ali Asaf çekiçe vurmak istediğinde vurabileceği bir yer hazırladım” ifadesi, sınıf içi davranışlara yönelik duyarlı çözüm arayışlarını göstermektedir. Ayrıca bazı öğretmenler meslektaş ve uzman desteğine daha açık hale gelmiş; Ö12_GÖR2, “rehber öğretmenimizle görüşürüm, yardım alırım” diyerek bu süreci profesyonel bir yaklaşımın parçası olarak değerlendirmiştir. Tüm bu örnekler, öğretmenlerin yalnızca çocuklara değil, aynı zamanda kendi öğretmenlik rollerine dair algılarında da bir dönüşüm yaşadıklarını düşündürmektedir.

Nicel bulgular da bu farkındalığı belirli ölçüde desteklemektedir. “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi” toplam puanında anlamlılığa yakın bir artış gözlenmiştir. Öz farkındalık alt boyutunda ise anlamlılığa çok yakın değerler elde edilmiştir. Bununla birlikte, “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği”nin iş birliği alt boyutunda anlamlı fark elde edilmesi, öğretmenlerin sınıf içi planlama ve destek alma konularında daha yetkin hissedebildiklerine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen söylemleri, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin öz yeterlik algısı üzerinde güçlü ve çok yönlü bir farkındalık oluşturduğu yönünde yorumlanabilir. Nicel veriler, bu dönüşümü özellikle iş birliği ve farkındalık alanlarında sınırlı da olsa desteklemektedir. Ancak öğretmenlerin bireysel gelişimlerine dair bu tür duyuşsal ve uygulamaya dönük değişimlerin ölçülmesi, nicel araçlarla her zaman kolay olmamaktadır. Bu nedenle, eğitimin dönüştürücü etkisinin daha derinlemesine anlaşılması için öğretmen söylemlerine dayalı nitel bulguların dikkate alınması önemli görülmektedir.

4.7.1.2 Tutum değişimi kategorisi

Hizmet içi eğitim sureci, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumlarını sorgulamalarına ve bu tutumlarda fark edilir bir dönüşüm yaşamalarına zemin hazırlamıştır. Eğitim öncesinde daha çok yardım etme, koruma ya da gereksinimi gizleme eğiliminde olan bazı üretmenler, bu tutumların çocukların gelişimini olumsuz etkileyebileceğini fark etmiştir. Örneğin 1, “biz fazlaca kolluyormuşuz... Çocukları yaptığımız gibi olmalıymış” diyerek, destekleyici olmakla sınır koymak arasındaki farkı daha iyi kavradığını belirtmiştir. 13_GR2, “yardıma muhtaç olduğu düşüncesi çok baskınmış... yardım ancak talep edilirse anlamlı” ifadesiyle, çocukların öz yeterliğini destekleyecek şekilde tutumunu gözden geçirdiğini vurgulamıştır.

retmen ifadelerindeki bu dönüşüm, retmenlerin sınıf içi diline de yansımıştır. 4_GR2’nin “Ufuk bugün buraya oturmak istemiş olabilir mi?” sözü, daha yargılayıcı bir ifadeden uzaklaşıp kapsayıcı bir dil kullanma çabasını göstermektedir. Benzer şekilde 8_GR2, “davranışlarının nedenini açıklarken onu biraz tekileştirmişim” diyerek, açıklamalarının ocuk üzerindeki etkilerini sorguladığını ifade etmiştir. Bu söylemler, retmenlerin sadece çocuklara karşı değil, aynı zamanda kendi mesleki kimliklerine ve sınıf içi rollerine ilişkin de daha yüksek farkındalık geliştirdiklerinin de yansıması olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, 10_GR2’nin “nceden acıma duygusu vardı... artık onu da diğerleriyle aynı şartlarda olan bir birey olarak görmem gerektiğine inandım” sözleri, duygusal tutumların sorgulandığını göstergesi olabilir.

Bu nitel bulgular iki ayrı lme aracıyla kısmen desteklenmektedir. “Engellilere Yönelik ok Boyutlu Tutum leği”nde duygu, düşünce ve davranış alt boyutlarında anlamlı fark saptanmamıştır; ancak davranış alt boyutunda anlamlılığa oldukça yakın bir bulgu elde edilmiştir. Bu durum, retmenlerin tutumlarında özellikle davranışsal boyutta bir değişim eğilimi olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, “Duyarlı Bir Erken ocukluk Eğitimcisi Olma Anketi”nin genel puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiş, bu sonuç retmenlerin yalnızca tutumlarında değil aynı zamanda eğitsel anlamda duyarlılıklarındaki artışı da destekler nitelikte olmuştur.

Sonuç olarak, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sureci retmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumları bağlamında farkındalıklarını etkilemiştir. Ancak retmenlerin değişen tutumlarının sınıf içi uygulamalara tam anlamıyla yansımasının zaman aldığı söylenebilir.

4.7.1.3 Öğretmenlerin öz farkındalığı temasına ilişkin genel yorum

Öğretmenlerin öz farkındalığı teması kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin yalnızca çocuklara yönelik yaklaşımlarında değil, aynı zamanda kendi mesleki rollerine ve yeterliklerine ilişkin algılarında da belirgin bir dönüşüm yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Eğitim süreciyle birlikte birçok öğretmen, başlangıçta dile getirdikleri yetersizlik, kaygı ve kararsızlık ifadelerinden uzaklaşarak, daha kararlı, çözüm odaklı ve kendine güvenen bir tutum geliştirmeye başlamıştır. Bu durum, öğretmenlerin hem sınıf içi uygulamalarda hem de meslektaş ve uzman desteği arayışında daha aktif ve sorumluluk alan bir konuma geçtiklerini göstermektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kendi içsel ön yargılarını fark ederek, çocuklara yönelik yaklaşımlarını daha duyarlı ve kapsayıcı biçimde yeniden yapılandırmaları da dikkat çekmektedir.

Bu dönüşüm, nicel verilerle sınırlı düzeyde desteklenmektedir. “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi”nin toplam puanında ve öz farkındalık alt boyutunda elde edilen anlamlılığa yakın değerler, bu gelişimin bazı yönlerini yansıtmaktadır. Ayrıca, “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nin iş birliği alt boyutunda gözlemlenen anlamlı fark, öğretmenlerin destek arayışı ve sınıf içi planlamaya yönelik yeterlik algılarındaki artışı göstermektedir. Ancak bu tür duyuşsal ve uygulamaya dönük farkındalıkların, her zaman nicel ölçme araçlarıyla tam olarak yakalanamaması mümkündür. Bu nedenle, öğretmen söylemleri üzerinden elde edilen nitel veriler, öz farkındalık teması altındaki dönüşümün kapsamını ve derinliğini daha açık biçimde ortaya koymaktadır.

4.7.2 Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre düzenlemeleri temasına ilişkin bütüncül bulgular

Bu bölümde, “Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre” teması kapsamında, öğretmenlerin sınıf ortamına yönelik fiziksel ve duygusal düzenlemeleri ile günlük uygulamalarına yansıyan kapsayıcı yaklaşımlar birlikte ele alınmıştır. Nitel bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci sonrasında materyal seçimi, etkinlik planlaması, fiziksel çevrenin erişilebilirliği ve temsil edici unsurlar gibi alanlarda daha bilinçli tercihler yaptıklarını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, sınıf içinde çocukların kendilerini güvende hissetmelerine ve aidiyet geliştirmelerine yönelik uygulamalarda da duyarlılığın arttığı görülmektedir. Nicel veriler ise bu gelişimleri belirli alt boyutlarda desteklemekte; ancak bazı uygulamalara ilişkin değişimlerin ölçme araçlarına sınırlı düzeyde yansıdığı gözlenmektedir. Bu temaya ilişkin bütüncül bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18

Sınıf İçi Uygulamalar ve Eğitsel Çevre Temasına İlişkin Nitel Ve Nicel Verilerin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi

Tema ve Kategoriler	Nitel Bulguların Özeti	İlgili Ölçme Aracı (Nicel)	Nicel Bulguların Özeti	Çıkarım
Öğrenme ortamı	Öğretmenler, çocuklar arası etkileşimlerin güçlendiğini, sınıf içinde daha kapsayıcı ve destekleyici ilişkiler kurulduğunu gözlemlemiştir. Akran desteği, aidiyet hissi ve olumlu davranış değişiklikleri dikkat çekmiştir.	• Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimsi Olma Anketi • Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği	• Çocuklar arası etkileşimlerde nicel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Ancak öğretmen sosyal kabul düzeylerinde ortalama puan artışı gözlenmiştir.	Farklılaşan – Öğretmen gözlemleriyle çocuklar arası olumlu ilişkiler artmış; nicel verilerde ise sınırlı yansıma gözlenmiştir.
Sınıf içi uygulamalar	Öğretmenler, etkinlik çeşitliliği, materyal uyarlamaları, temsil edici görseller ve fiziksel ortam düzenlemeleri konusunda bilinçli tercihler geliştirmiştir. Sınıf içinde seçim hakkı, bireysel ihtiyaçlara duyarlılık ve aidiyet hissini destekleyici uygulamalar ön plana çıkmıştır.	• Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği – <i>Öğretim ve Sınıf Yönetimi boyutları</i> • Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimsi Olma Anketi – <i>Fiziksel çevre boyutu</i>	• Her iki ölçme aracında da sınıf uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında artış görülmüştür. Ancak bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir Fiziksel çevre alt boyutunda ise anlamlı bir fark görülmüştür.	Destekleyici – Nitel veriler sınıf içi düzenlemelerde belirgin bir farkındalık ve uygulama gelişimi göstermektedir; nicel veriler bu gelişimi sınırlı biçimde yansıtmaktadır.

4.7.2.1 Öğrenme ortamı kategorisi

Bu kategori, öğretmenlerin öğrenme ortamını nasıl değerlendirdiğini, çocukların etkileşimleri ve akran ilişkilerine dair düşüncelerini ortaya koymaktadır. Nitel veriler, hizmet içi eğitim sürecinin ardından öğretmenlerin olumlu öğrenci tepkilerine ve sınıf içinde gözlemledikleri davranış değişikliklerine daha dikkatli yaklaşıtlarını göstermektedir. Birçok öğretmen, özel gereksinimi olan çocukların akranları tarafından daha fazla kabul gördüğünü, birlikte oyunlara katıldığını ve sınıf ortamına daha çok dâhil olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir öğretmen, “Eğitimden sonra özel gereksinimi olan öğrencim bir arkadaş edindi... birlikte güzel oynamaya başladılar” (Ö5_GÖR2) sözleriyle, sınıf içi aidiyet hissinde yaşanan değişimi aktarmıştır. Benzer biçimde bir diğer öğretmen, çocukların artık özel gereksinimi olan arkadaşlarını “kendileri gibi bir birey” olarak gördüğünü ve buna bağlı olarak davranışlarının daha kapsayıcı hâle geldiğini vurgulamıştır.

Öğretmenler, kullanılan ifadelerin çocuklar üzerindeki etkisini daha fazla sorgulamaya başlamış; sınıf içindeki rollerini yeniden değerlendirmiştir. “Biz o çocuğun özel olduğunu aslında vurguluyoruz her seferinde. Söylediğimiz her şeyle bunun altını çiziyoruz” (Ö14_GÖR2) diyen bir öğretmen, hizmet içi eğitim sürecinin ardından kullandığı dili yeniden yapılandırma ihtiyacını fark ettiğini ifade etmiştir. Bu tür söylemler, sınıf içi dilin ön yargıların oluşumundaki rolüne dair öğretmen farkındalığının arttığını gösterebilir.

Nicel bulgular ise bu gözlemleri sınırlı biçimde desteklemektedir. “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi”nin toplam puanında ön test-son test karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin genel duyarlılık düzeylerinde olumlu bir gelişme olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, “Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği”nde puan artışı gözlenmiş, ancak bu artış da anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır.

Sonuç olarak, öğretmen söylemleri, öğrenme ortamında daha kapsayıcı ve destekleyici bir sınıf atmosferi oluştuğuna işaret etmektedir. Ancak bu olumlu değişimlerin nicel bulgulara sınırlı düzeyde yansıdığı görülmektedir. Bu durum, nicel verilerin bazı alt boyutlarda sınırlı kaldığı noktada, öğretmenlerin yaşadığı farkındalıkların henüz sınıf uygulamalarına tam olarak yerleşmemiş olabileceğini düşündürmektedir. Aynı zamanda, kullanılan ölçme araçlarının bu tür sosyal ve ilişkisel değişimleri dolaylı biçimde yansıtmaması da anlamlı farkların elde edilememesinde etkili olabilir. Bu bağlamda, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin öğretmenlerde gözle görülür bir dönüşüm süreci başlatmış olabileceği; bu sürecin bazı yönlerinin nicel verilerle desteklendiği, bazılarının ise zaman içinde daha belirgin hale gelebileceği söylenebilir.

4.7.2.2 Sınıf içi uygulamalar kategorisi

Bu kategori, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara ve fiziksel çevre düzenlemelerine ilişkin farkındalıklarını, uygulama örneklerini ve bu alanda geliştirdikleri duyarlılığı ortaya koymaktadır. Nitel veriler, hizmet içi eğitim sürecinin ardından öğretmenlerin materyal çeşitliliği, etkinlik planlaması, temsil edici görsel kullanımı ve fiziksel çevrenin erişilebilirliği gibi konularda daha bilinçli tercihler geliştirdiğini göstermektedir. Öğretmenler, çocuklara seçim hakkı tanıma, bireysel ihtiyaçlara duyarlılık gösterme ve sınıf içinde aidiyet hissini güçlendirmeye yönelik uygulamalara daha fazla önem verdiklerini belirtmiştir. Bir öğretmen, “Her gün bunu yapamadım ama eğitimden sonra 4-5 kez farkındalığa yönelik etkinlikler yapmaya çalıştım” (Ö3_GÖR2) sözleriyle, etkinliklerde çeşitliliği artırmaya yönelik çabalarını ifade etmiştir. Benzer biçimde bir başka öğretmen, “Tipik gelişim gösteren çocuklara göre her şey çok normal olması gerektiği gibiydi... eğitimden sonra kolu bacağı olmayan oyuncakları artık atmıyorum” (Ö8_GÖR2) diyerek, materyal temsiline dair bakış açısındaki değişimi vurgulamıştır.

Öğretmenlerin sınıf düzenlemelerinde fiziksel güvenlik, erişilebilirlik ve duygusal ihtiyaçlara duyarlılık gibi unsurları dikkate almaya başladıkları da dikkat çekmektedir. “Bir gün baktım, o köşede durmuş, bir şeyler yapıyor kendi kendine... Arabalarını taşıdım, biraz daha ait hissetsin diye” (Ö4_GÖR2) diyen öğretmen, çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri alanlar oluşturmaya yönelik çabasını paylaşmıştır. Bu tür söylemler, öğretmenlerin sınıf ortamını sadece fiziksel olarak değil, duygusal açıdan da kapsayıcı hâle getirme yönündeki farkındalığını yansıtmaktadır.

Nicel bulgular, bu gözlemleri belirli yönlerden desteklemektedir. “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi”nin Fiziksel Çevre alt boyutunda, öğretmenlerin uygulama sonrasında anlamlı bir gelişme gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nin Öğretim ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarında da puan artışları tespit edilmiş, ancak bu artışlar istatistiksel anlamda anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır.

Sonuç olarak, öğretmen söylemleri, sınıf içi uygulamalarda daha duyarlı, adil ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, bu olumlu değişimlerin bazı boyutlarda nicel bulgulara sınırlı biçimde yansıdığı görülmektedir. Bu durum, kimi farkındalıkların henüz uygulamalara tam olarak yerleşmemiş olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda bu sürecin bazı nicel bulgularla desteklendiği, bazılarının ise zaman içinde daha belirgin hâle gelebileceği söylenebilir.

4.7.2.3 Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre temasına ilişkin genel yorum

Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre teması kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıf ortamına ve günlük uygulamalara yönelik daha duyarlı, kapsayıcı ve bilinçli yaklaşımlar geliştirmeye başladıklarını göstermektedir. Hizmet içi eğitim süreci, öğretmenlerin materyal seçimi, etkinlik planlaması, fiziksel çevre düzenlemeleri ve sınıf içi dil kullanımı gibi birçok alanda daha farkında hareket etmelerini sağlamış; çocukların bireysel ihtiyaçlarına yanıt verebilecek ortamlar oluşturma yönünde bir dönüşümü desteklemiştir. Özellikle çocukların aidiyet hissini güçlendirme, duygusal güvenlik sağlama ve farklılıkları temsil eden materyallerin kullanımı gibi konularda geliştirilen yeni yaklaşımlar dikkat çekmektedir.

Bu gelişmeler, nicel bulgularla kısmen desteklenmektedir. “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi”nin fiziksel çevre ve toplam puan alt boyutlarında elde edilen istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler, öğretmenlerin eğitsel çevreye dair duyarlılıklarını artırdıklarını düşündürmektedir. “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” ve “Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği” gibi araçlarda gözlemlenen puan artışları ise, sınıf içi uygulamalardaki değişimlerin nicel düzeyde izlerini taşımakla birlikte, anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu durum, bazı dönüşümlerin henüz davranışsal düzeye tam olarak yansımamış olabileceğini ya da mevcut araçların bu tür kapsayıcı uygulamaları sınırlı biçimde ölçtüğünü düşündürmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevreye yönelik geliştirdikleri farkındalık, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin önemli kazanımlarından biri olarak değerlendirilebilir. Bu farkındalık, yalnızca pedagojik yeterliğe değil, aynı zamanda çocukların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını da gözeten daha bütüncül bir sınıf anlayışının geliştiğine işaret etmektedir. Nicel veriler bu değişimi kısmen desteklese de öğretmen söylemleri, sınıf ortamında daha adil, eşitlikçi ve kapsayıcı bir yapının inşa edilmeye başlandığını göstermektedir.

4.7.3 Ön yargı temasına ilişkin bütüncül bulgular

Bu bölümde, “Ön yargılar” teması kapsamında öğretmenlerin çocuklardaki ön yargıların oluşumuna ve bu ön yargıların önlenmesine yönelik geliştirdikleri farkındalıklar ele alınmıştır. Nitel bulgular, öğretmenlerin çocukların farklılıklara dair tutumlarının medya, aile ve iletişim dili gibi çevresel etkenlerle şekillendiğini daha yakından gözlemlemeye başladıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, eğitim süreciyle birlikte öğretmenlerin benzerlikleri vurgulayan, eşitlik temelli ve kapsayıcı bir iletişim biçimi geliştirme yönünde güçlü bir eğilim sergiledikleri görülmektedir. Nicel veriler ise bu deneyimlerin bazı yönlerini dolaylı biçimde desteklemekte;

ancak ön yargı gelişimi gibi örtük süreçlere ilişkin ölçümlerde sınırlı bir yansıma sunmaktadır. Bu temaya ilişkin bütüncül bulgular Tablo 4.19’da sunulmuştur.



Tablo 4.19

Ön yargı temasına ilişkin nitel ve nicel verilerin karşılaştırmalı değerlendirilmesi

Tema ve Kategoriler	Nitel Bulguların Özeti	İlgili Ölçme Aracı (Nicel)	Nicel Bulguların Özeti	Çıkarım
Çocuklarda Ön Yargı Kaynakları	Öğretmenler, çocukların özel gereksinimi olan bireylere yönelik ön yargılarının medya, toplum, aile ve öğretmen söylemleri gibi sosyal öğrenme kanallarıyla şekillendiğini belirtmiştir.	• Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitmcisi Olma Anketi – Aile ve toplumla ilişkiler • Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği – <i>Düşünce alt boyutu</i>	• Düşünce boyutunda anlamlı bir fark saptanmamıştır. Aile ve toplumla ilişkiler alt boyutunda anlamlı fark gözlenmiştir.	Sınırlı destekleyici – Aile temelli farkındalık artışı nicel verilerde görünürken, genel ön yargı kaynaklarına dair değişimler nicel araçlarda dolaylı yansımıştır.
Ön Yargıların Önlenmesi	Öğretmenler, ön yargıların önlenmesinde benzerliklere odaklanmanın ve sınıf içi iletişim biçimlerini dönüştürmenin etkili olduğunu belirtmiş; kapsayıcı bir dil kullanımına yönelik farkındalık geliştirmiştir.	• Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitmcisi Olma Anketi – Eğitsel çevre • Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği – <i>Davranış alt boyutu</i> • Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği – <i>Toplam puan</i>	• Davranış alt boyutunda anlamlı fark sınırdadır. Diğer ölçütlerde puan artışı olsa da istatistiksel olarak anlamlı değildir.	Farkındalık yönünde nitel bulgular vardır; ancak nicel veriler bu değişimi sınırlı biçimde yansıtmaktadır.

4.7.3.1. Çocuklarda ön yargı kaynakları kategorisi

Bu kategori, öğretmenlerin çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik ön yargılarının hangi etkenlerle şekillendiğine dair bulguları kapsamaktadır. Nitel bulgular, hizmet içi eğitim süreciyle birlikte öğretmenlerin medya temsilleri, aile tutumları ve sınıf içi dil gibi unsurların çocukların düşünme biçimlerini etkileyebileceğine dair daha dikkatli bir bakış geliştirmeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen söylemleri, ön yargıların bireysel değil, çevreden öğrenilen ve zamanla içselleştirilen tutumlarla ilişkili olduğuna dair bir farkındalık geliştiğini düşündürmektedir. Örneğin, “Aile dışladıysa çocuk da dışlıyor” (Ö9_GÖR2) gibi ifadeler, öğretmenlerin çocuk davranışlarını çevresel bağlamla birlikte değerlendirmeye başladığını göstergesi olabilir.

Nicel bulgular ise bu değerlendirmeleri kısmen destekler niteliktedir. “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimsi Olma Anketi”nin aile ve topluma ilişkiler alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin çocukların sosyal çevreyle etkileşimlerine dair duyarlılık geliştirmeye başladıklarını gösterebilir. Ancak diğer ölçme araçlarında anlamlı farklara ulaşılamamıştır. Bu durum, ölçme araçlarının medya, kalıp yargılar ve sınıf içi iletişim gibi daha örtük süreçleri doğrudan değerlendirme konusunda sınırlı kalabileceğine işaret etmektedir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmen söylemleri çocuklardaki ön yargıların ardındaki sosyal öğrenme süreçlerine dair daha geniş bir bakış açısı kazandıklarını düşündürmektedir. Nicel veriler ise bu değişimi sınırlı düzeyde yansıtmakta; bazı gelişim alanlarının daha uzun vadede gözlemlenebilir olabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin öğretmenlerde farkındalık geliştirmeye yönelik bir başlangıç süreci oluşturduğu ve bu sürecin etkilerinin zamanla daha görünür hale gelebileceği değerlendirilebilir.

4.7.3.2. Ön yargıların önlenmesi

Bu kategori, öğretmenlerin çocuklardaki ön yargıların önlenmesine yönelik benimsedikleri sınıf içi stratejileri ve iletişim biçimlerini kapsamaktadır. Hizmet içi eğitim süreci, öğretmenlerin söylem ve uygulamalarını yeniden değerlendirmelerine zemin hazırlamış; birçok öğretmen farklılıklardan ziyade benzerliklere odaklanmanın, çocukların özel gereksinimi olan akranlarını daha kolay kabul etmesini destekleyebileceğini dile getirmiştir. Özellikle “arkadaşlar sınıfımızda özel bir çocuk var” gibi farklılığı öne çıkaran ifadelerin yerine, doğal ve eşitlikçi bir dil kullanmaya yöneldiklerini belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin ön yargıların oluşumunda sınıf içi dilin etkisine dair farkındalık geliştirmeye başladıklarını

göstermektedir. Bazı öğretmenler, önceden iyi niyetle söylenen destekleyici cümlelerin bile öğrenciler üzerinde farklı etkilere yol açabileceğini fark ettiklerini vurgulamıştır.

Bu dönüşüm, nicel verilere sınırlı düzeyde yansımıştır. “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimsi Olma Anketi”nin eğitsel çevre boyutunda, “Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği”nin davranış alt boyutunda ve “Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği”nin toplam puanında olumlu yönde puan artışları gözlenmiştir; ancak bu artışların istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmadığı görülmüştür. Davranış alt boyutunda anlamlılık sınırda kalmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında farkındalık yönünde gelişim gösterdiğini düşündürse de bu değişimlerin nicel ölçümlerle net biçimde ortaya konmasının zaman alabileceğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen söylemleri, ön yargıların önlenmesine yönelik daha duyarlı ve kapsayıcı bir sınıf dili geliştirme yönünde güçlü bir eğilim ortaya koymaktadır. Bu süreçte, kullanılan dile yönelik farkındalık artarken, çocuklara verilen mesajlarda daha özenli ve dengeli bir yaklaşım benimsendiği anlaşılmaktadır. Ancak bu değişimlerin ölçme araçlarına sınırlı düzeyde yansıdığı, bazı dönüşümlerin henüz davranışsal boyutta tam olarak yerleşmediği veya mevcut araçlarla dolaylı biçimde ölçülebildiği değerlendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin farkındalıklarını geliştirme yönünde bir başlangıç sunduğu söylenebilir.

4.7.3.3. Ön yargılar temasına ilişkin genel yorum

Ön yargılar teması kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin çocuklardaki ön yargı gelişim sürecine ilişkin daha bütüncül ve eleştirel bir bakış kazandıklarını göstermektedir. Eğitim süreciyle birlikte öğretmenler, çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik ön yargılarının çoğunlukla çevresel kaynaklardan — aile, medya ve sınıf içi söylemler gibi — dolaylı yollarla öğrenildiğini fark etmeye başlamıştır. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi davranışlara değil, çocukların sosyal öğrenme süreçlerine dair daha duyarlı bir tutum geliştirdiklerini düşündürmektedir. Aynı zamanda, ön yargıların önlenmesine yönelik olarak sınıf dilini dönüştürmeye ve benzerlikleri öne çıkaran daha kapsayıcı yaklaşımlar benimsemeye yönelik eğilimler dikkat çekmektedir.

Bu gelişmeler, nicel verilerde sınırlı düzeyde yansıma bulmuştur. Çocuklardaki ön yargı gelişimini doğrudan ölçmeye yönelik bir araç kullanılmamış olması nedeniyle, bu temaya dair farkındalıkların istatistiksel karşılıkları dolaylı biçimde gözlemlenmiştir. Örneğin, “Aile ve Toplumla İlişkiler” alt boyutunda elde edilen anlamlı fark ve “Davranış” boyutundaki sınırda kalan p değerleri, bazı nicel göstergelerin bu gelişimi destekleyebileceğine işaret etmektedir.

Ancak genel olarak ölçme araçlarının, sosyal öğrenme süreçlerine ve dilsel farkındalığa dair dönüşümleri bütünüyle yansıtmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çocuklardaki ön yargı oluşumuna yönelik geliştirdikleri farkındalık, eğitim sürecinin önemli çıktılarından biri olarak değerlendirilebilir. Bu farkındalık, doğrudan ölçülemeyen ancak öğretmen söylemleri aracılığıyla belirginleşen güçlü bir gelişim alanını temsil etmektedir. Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin, bu temada öğretmenlere yalnızca bilgi kazandırmakla kalmayıp, çevresel etkenleri yeniden değerlendirme ve daha kapsayıcı iletişim biçimleri geliştirme yönünde bir dönüşüm başlattığı söylenebilir.

4.7.4 İletişim ve iş birliği temasına ilişkin bütüncül bulgular

Bu bölümde, “İletişim ve iş birliği” teması kapsamında, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların eğitim sürecinde ailelerle ve diğer paydaşlarla kurdukları ilişkiler değerlendirilmiştir. Nitel bulgular, öğretmenlerin ailelerle iletişim biçimlerini gözden geçirmeye başladıklarını, ön yargıların önlenmesinde ailenin rolünü daha bilinçli bir şekilde ele aldıklarını ve farklı paydaşlarla iş birliği içinde hareket etme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Nicel bulgular ise aile ve toplumla ilişkiler boyutunda sınırlı düzeyde destek sunmakta; diğer bazı alt boyutlarda ise bu dönüşümün henüz belirgin biçimde yansımadığını göstermektedir. Bu temaya ilişkin bütüncül bulgular Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20

Öğretmen Gelişimi ve Farkındalığı Temasına İlişkin Nitel Ve Nicel Verilerin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi

Tema ve Kategoriler	Nitel Bulguların Özeti	İlgili Ölçme Aracı (Nicel)	Nicel Bulguların Özeti	Çıkarım
Aileler	Öğretmenler, ailelerle iletişim kurma biçimlerini gözden geçirmiş; ön yargıların önlenmesinde ailenin rolünü vurgulamış ve aile eğitiminin önemine dikkat çekmiştir. Suçlayıcı olmayan dil ve olumlu iş birliği örnekleri öne çıkmıştır.	• Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi – Aile ve Toplumla <i>İlişkiler alt boyutu</i> • Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği – <i>Düşünce alt boyutu</i>	• Aile ve toplumla ilişkiler alt boyutunda anlamlı fark elde edilmiştir. • Düşünce boyutunda anlamlı fark görülmemiştir.	Sınırlı destekleyici – Aile temelli farkındalık nicel verilerde görünürken, genel iletişim değişimleri sınırlı yansımıştır.
Diğer Paydaşlar	Öğretmenler, rehber öğretmen, yönetici ve diğer uzmanlarla iş birliğini önemsediklerini belirtmiş; bu desteklerin süreci çok yönlü ele almada katkı sunduğunu ifade etmiştir.	• Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi	• Eğitsel çevre alt boyutunda anlamlı fark saptanmamıştır.	Farkındalık eğilimi gözlenmiştir; ancak nicel verilerde bu iş birliklerine dair değişim açık biçimde yansımamıştır.

4.7.4.1 Aileler kategorisi

Bu kategori, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili süreçlerde ailelerle kurdukları iletişim biçimlerini ve bu iletişimin ön yargıların önlenmesindeki rolüne dair geliştirdikleri farkındalıkları kapsamaktadır. Hizmet içi eğitim süreci, bazı öğretmenlerin daha önce yaşadıkları iletişim güçlüklerini yeniden değerlendirmelerine ve aileyle daha açık, yapıcı bir diyalog kurmanın önemini fark etmelerine katkı sunmuştur. Özellikle suçlayıcı ya da mesafeli tutumların yerini, iş birliğine dayalı bir yaklaşıma bırakmaya başladıkları, öğretmen söylemlerinde dikkat çeken bir gelişme olarak öne çıkmaktadır. Aileyle sürdürülen olumlu ilişkilerin çocukların davranışlarına da olumlu yansıdığını gözlemleyen öğretmenler, bu sürecin karşılıklı güven ve anlayış temelinde şekillendiğini ifade etmiştir.

Bununla birlikte, öğretmenler çocukların ön yargı geliştirmesinde ailenin etkisini daha net biçimde görmeye başlamış; ailelerin tutumlarının, çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik bakışlarını doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, yalnızca öğretmen-aile iş birliğinin değil, aynı zamanda ailelerin bilinçlendirilmesinin de kapsayıcı eğitimin temel taşlarından biri olduğu vurgulanmıştır. Pek çok öğretmen, aile eğitiminin önemine dikkat çekmiş; seminerler, uzman desteği ve medya araçlarıyla bu sürecin desteklenebileceğine yönelik öneriler geliştirmiştir.

Nicel bulgular, aileyle iletişim ve farkındalık boyutlarına sınırlı düzeyde yansımıştır. “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi”nin aileler ve topluma ilişkiler alt boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenmemiş; ancak “Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği”nin düşünce alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($p = .018$). Bu durum, öğretmenlerin ailelerin rolü ve toplumsal etkiler üzerine düşünsel farkındalık geliştirdiğini gösterebilir; ancak davranışsal düzeydeki dönüşümlerin henüz ölçme araçlarına net biçimde yansımadağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen söylemleri, aileyle kurulan ilişkinin çocukların ön yargı geliştirme sürecinde ne denli belirleyici olabileceğine dair daha yüksek bir farkındalığa işaret etmektedir. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin hem kendi iletişim dilini gözden geçirmesine hem de ailelerin eğitimi konusunda daha yapıcı ve planlı öneriler geliştirmesine zemin hazırlamış olabilir. Ancak bu gelişim, mevcut ölçme araçlarında sınırlı biçimde görünür hâle gelmiştir; bu da duyuşsal ve etkileşimsel boyuttaki farkındalıkların zamanla daha güçlü biçimde davranışa dönüşebileceğini düşündürmektedir.

4.7.4.2. Diğer paydaşlar kategorisi

Bu kategori, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla yürüttükleri uygulamalarda rehber öğretmen, okul yöneticisi ve diğer meslektaşlarla geliştirdikleri iş birliğine dair farkındalıklarını yansıtmaktadır. Hizmet içi eğitim süreci, öğretmenlerin yalnızca bireysel düzeyde değil, kurumsal düzeyde de destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını daha net biçimde ifade etmelerine zemin hazırlamıştır. Özellikle rehber öğretmenlerle sürdürülen iş birliklerinin, çocukların gelişim süreçlerini izleme ve ailelerle iletişimde daha sistematik bir yol izleme açısından öğretmenlere katkı sağladığı belirtilmiştir. Bazı öğretmenler, sürecin çok paydaşlı bir bakış açısıyla yürütülmesinin önemini vurgulamış; okul içindeki destek ağlarıyla iletişimi artırmanın hem aile hem çocuk açısından olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir.

Bu farkındalık, yalnızca bireysel düzeyde değil, çevresel ve kurumsal ilişkileri de kapsayan bir dönüşüm eğilimi olarak değerlendirilebilir. Özellikle öğretmenlerin kurum içindeki diğer paydaşlarla daha fazla iletişim kurmaya yönelmesi, kapsayıcı eğitim anlayışının kolektif sorumluluk boyutuyla içselleştirilmeye başlandığını göstermektedir.

Nicel bulgular, bu gelişimi sınırlı düzeyde desteklemektedir. “Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi”nin Eğitsel Çevre alt boyutunda olumlu yönde puan artışları gözlenmiş, ancak bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye ulaşmamıştır. Bu durum, kurumsal düzeyde gelişen farkındalığın bazı öğretmenlerde oluşmaya başladığını, ancak davranışsal düzeyde tüm katılımcılar tarafından eşit biçimde benimsenmemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen söylemleri, eğitim süreciyle birlikte yalnızca sınıf içi değil, okul içi paydaşlarla geliştirilen ilişkilerde de bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir. Rehber öğretmenler, yöneticiler ve diğer meslektaşlarla kurulan iş birliklerinin destekleyici bir eğitim ortamının parçası olarak değerlendirilmesi; öğretmenlerin farkındalık düzeylerinde gelişme yaşandığını göstermektedir. Bununla birlikte, ölçme araçlarının bu gelişimi sınırlı biçimde yansıtması, eğitsel çevreye yönelik dönüşümün bazı öğretmenlerde yeni yeni oluşmaya başladığını ya da nicel ölçümlerin bu tür ilişki temelli farkındalıkları doğrudan ölçmede sınırlı kalabildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin, öğretmenlerde iş birliği temelli bir kapsayıcılık anlayışını geliştirmeye yönelik bir başlangıç oluşturduğu ifade edilebilir.

4.7.4.3. İletişim ve iş birliği temasına ilişkin genel yorum

İletişim ve iş birliği temasına ait bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci sonrasında ailelerle ve diğer paydaşlarla kurdukları ilişkileri daha dikkatli, açık ve yapıcı bir biçimde değerlendirmeye başladıklarını göstermektedir. Özellikle aileyle iletişimde suçlayıcı dilden kaçınma, iş birliği içinde hareket etme ve aile eğitimine yönelik farkındalık geliştirme gibi alanlarda öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir dönüşüm gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, rehber öğretmen ve okul yöneticisi gibi paydaşlarla kurulan ilişkilerde öğretmenlerin daha fazla sorumluluk aldığı ve süreci çok paydaşlı bir bakış açısıyla ele almaya başladığı anlaşılmaktadır.

Bu temaya ilişkin farkındalıklar, Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi ve Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği verileriyle kısmen desteklenmektedir. Aile ve toplumla ilişkiler alt boyutunda anlamlı bir fark elde edilmiş; ancak düşünce ve eğitsel çevre gibi alt boyutlarda istatistiksel anlamlılığa ulaşamamıştır. Bu durum, öğretmenlerde gelişen iletişim ve iş birliği odaklı yaklaşımların henüz davranışsal düzeye tam olarak yerleşmemiş olabileceğini düşündürmektedir. Nitel veriler ise bu farkındalık sürecini ve gelişen duyarlılığı daha net ve derinlikli biçimde ortaya koymaktadır.

Her ne kadar öğretmen ifadeleri bir değişimi yansıtsa da bu dönüşümün nicel verilere sınırlı biçimde yansımalarının çeşitli nedenleri olabilir. Öncelikle, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin gönüllü olması, katılımcıların başta daha yüksek bir farkındalık düzeyine sahip bireylerden oluşmalarına neden olmuş olabilir. Bu durum, ölçeklerin ön test puanlarının nispeten yüksek seyretmesine yol açarak, son testlerde farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmasını zorlaştırmış görünmektedir. Ayrıca, kullanılan ölçme araçlarının bazı maddeleri, öğretmenlerde gözlemlenen değişimleri ya da farkındalık süreçlerini doğrudan ölçmekte yetersiz kalabilir. Eğitim sonrası gelişen farkındalık ve tutum değişimi genellikle bağlam içinde ve zamana yayılan bir biçimde ortaya çıktığı için, ölçme zamanlaması da bu değişimin ölçme araçlarına tam olarak yansımamasında etkili olabilir. Tüm bu nedenler, nitel verilerde görülen dönüşümün, nicel bulgularda neden daha sınırlı biçimde yansıma bulduğunu açıklayabilir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını geliştirmek amacıyla geliştirilen ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin etkileri, elde edilen bulgular doğrultusunda bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Araştırma sürecinde öğretmenlerin farkındalıklarına ilişkin deneyimleri betimlenmiş; nitel ve nicel verilerden elde edilen sonuçlar alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve bulgulara dayalı olarak uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç

Bulgulardan elde edilen sonuçlar, araştırma soruları doğrultusunda dokuz başlıkta aşağıda ele alınmıştır.

5.1.1 Öğretmenlerin öz farkındalıkları

Araştırmanın “Öğretmenlerin öz farkındalıkları nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesindeki öz farkındalık düzeylerinin, özellikle bilgi eksikliği, deneyim yetersizliği ve destek ihtiyacı çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. Kapsayıcı eğitim süreciyle ilgili olarak öğretmenlerin çoğu kendilerini yeterli hissetmemektedir. Özel gereksinimi olan çocuklarla etkili bir şekilde çalışabilmek için daha fazla mesleki bilgiye ve rehberliğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.
- Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, fiziksel koşullar, sınıf mevcudu ve yardımcı personel eksikliği gibi çevresel etkenlerle de yakından ilişkilendirilerek değerlendirilmektedir.
- Öğretmenlerin sürece yönelik tutumlarının sadece bilgi ve yeterlik düzeyiyle değil, aynı zamanda duygusal süreçlerle de şekillendiği söylenebilir. Üzülme, acıma, merhamet, empati ve kaygı gibi duyguların, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik yaklaşımlarında rol oynadığı söylenebilir.
- Merhamet duygusunun, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara karşı daha koruyucu ve hassas bir yaklaşım benimsemelerine zemin hazırladığı; bu durumun ise zaman zaman diğer çocuklarla kurulan etkileşimlerde ve sınıf içine yansıdığı söylenebilir. Bu duygunun bazı kadın öğretmenler tarafından toplumsal rollerle (annelik, anaçlık gibi) ilişkilendirilerek ifade edildiği görülmektedir.
- Öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen empati duygusu, çoğunlukla “bir gün biz de özel gereksinimi olan olabiliriz” düşüncesine dayandırılmış; bu yaklaşım öğretmenlerin sadece kendi bakış açılarını değil, velilerin tutumlarını da

sorgulamalarına neden olmuştur. Empati, özellikle öğretmen-veli-etkileşiminde duyarlılığı artıran önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır.

- Bazı öğretmenlerin, özel gereksinimi olan çocuklarla iletişim kurarken hata yapmaktan, yanlış yönlendirmekten ya da yeterince destek olamamaktan çekindikleri görülmüştür. Bu durum, sınıf içinde zaman zaman kararsız davranmalarına ve duygularıyla davranışları arasında denge kurmakta zorlanmalarına yol açtığı söylenebilir.
- Öğretmenlerin bazıları, özel gereksinimi olan çocuklara karşı duygularının yalnızca bireysel deneyimlerden değil, geçmişte edinilen toplumsal söylemler ve çocukluk dönemindeki gözlemlerden beslendiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, öz farkındalık sürecinin aynı zamanda sosyal öğrenme ve kültürel aktarımın da bir yansıması olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir.

5.1.2 Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre

- Öğretmenler, kapsayıcı eğitimin çocukların bireysel gelişimi ve topluma uyumu açısından önemli bir işlevi olduğunu belirtmiş; ancak bu süreci sıklıkla belirli koşullara bağlı olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmen ifadelerinde özellikle sosyal gelişimin desteklenmesi, akran etkileşimlerinin güçlenmesi ve çocukların toplumla bütünleşmesi yönündeki kazanımlar vurgulanmış; bununla birlikte sınıf mevcutları, öğretmen donanımı ve aile tepkileri gibi sınırlılıklara da dikkat çekilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olumlu baksalar da uygulamada yaşadıkları zorlukların bu bakışı olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir.
- Toplumsal uyum, öğretmenler tarafından yalnızca çocuğun değil, ailenin ve toplumun da bu sürece hazırlanmasını gerektiren çok yönlü bir sorumluluk alanı olarak tanımlanmıştır. Bazı öğretmenler, kapsayıcı eğitimin asıl amacının çocuğun hayatını bağımsız biçimde sürdürebilmesi ve toplumda kabul görmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Toplumsal kabulün yalnızca çocuklardan beklenmemesi gerektiği, toplumun da bu farklılıklara hazır hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.
- Öğrenme ortamına ilişkin değerlendirmeler, öğretmenlerin fiziksel erişilebilirliğe dair genel bir memnuniyet taşıyorlar da erişimin yalnızca fiziksel yetersizlikler üzerinden yorumlandığını ortaya koymaktadır. Zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu gibi durumlara ilişkin çevresel düzenlemelerin eksikliği sıkça vurgulanmış; materyal erişimi, mobilya tasarımı ve sınıf tasarımı gibi konular öğretmenler tarafından eleştirel biçimde değerlendirilmiştir. Bazı öğretmenler, sınıf içi düzenlemelerin kendilerinden bağımsız olarak planlanması nedeniyle kapsayıcı uygulamaların yeterince

desteklenemediğini belirtmiştir. Bu durum, fiziksel ortamın yalnızca yapısal değil, pedagojik bir kapsayıcılıkla yeniden düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

- Sınıf içi uygulamalarda öğretmenler, destekleyici stratejiler geliştirme çabası içinde olduklarını belirtmiş; ancak bu uygulamaların bazılarının gelişimsel olarak kapsayıcı eğitim ilkeleriyle tam olarak örtüşmediği dikkat çekmiştir. Örneğin özel gereksinimi olan çocukların başarılarının abartılarak öne çıkarılması ya da sürekli yardıma muhtaç bireyler olarak sunulmaları, çocuğun birey olarak görülmesi yerine etiketlenmesine neden olabilmektedir. Bazı öğretmenlerin, bu çocukların “bizden biraz farklı” şeklinde tanımlanması da sınıf içinde dolaylı bir ötekileştirmeye yol açabilmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin iyi niyetli çabalarının bazen çocukları eşit ve doğal bir sınıf üyesi olarak kabul etmektense, farklılığı vurgulayan bir dile ve uygulamaya kayabileceğini göstermektedir.
- Farklılıkları açıklama, öğretmenler tarafından sınıf içi kabulü artırmak için kullanılan bir strateji olarak öne çıkmış; ancak bu açıklamaların içeriği, kapsayıcılığı güçlendirmektense bazen ayrıştırıcı bir söylem yaratma riski taşımıştır. Özellikle “idare etme”, “bizim gibi değil” gibi ifadeler, çocuğun sınıfın doğal bir parçası değil, farklı bir birey olarak algılandığını göstermektedir.

5.1.3 Ön yargılar

- Öğretmenler doğrudan bir ön yargıları olduğunu kabul etmeseler de söylemlerinde düşük beklenti, kalıp yargı ve örtük ön yargıların izleri olduğu söylenebilir. Özellikle özel gereksinimi olan çocukların gelişim potansiyelini sınırlı görmeleri, onlara sadece sosyal etkileşim fırsatları sunmalarına yol açmıştır.
- İfade edilen kalıp yargılar, öğretmenlerin kendi deneyimlerinden ziyade toplumdan edindikleri izlenimlerle şekillenmiştir. Bu durum, bazı farklılıkların farkında olmadan olumsuz algılanmasına neden olmuştur.
- Örtük ön yargılar, çocukların eğitime eşit katılımı öğretmenin tutumuna bağlı hale gelmesine neden olabilmektedir. Bu da eğitim hakkının bazen bir ayrıcalık gibi algılanmasına yol açmakta; bazı çocukların sadece öğretmenin kararıyla sınıfa kabul edildiği ya da dışlandığı durumlara zemin hazırlayabilir.
- Etiketleme, öğretmenlerin ve çevrenin çocukları bireysel özelliklerinden çok tanılarıyla anmasına neden olabilmektedir. Bu durum, çocukların sınıf içinde ve sosyal hayatta dışlanma riskini artırabilir. Özellikle çocukların isimleri yerine gereksinimleriyle tanımlanması, sürekli yardım alıyor gibi görülmeleri ya da küçük başarılarının aşırı

vurgulanması, onların sınıfın doğal bir parçası olarak görülmesini zorlaştırmakta ve farkında olunmadan dışlanmalarına yol açabilmektedir.

- Ön yargıların önlenmesine ilişkin öğretmen önerileri daha çok dışsal etmenlere odaklanmış; özellikle aile eğitimi, veli bilgilendirmesi ve toplumsal farkındalık gibi çözümler öne çıkmıştır. Ancak bu çözüm önerileri çoğunlukla genel düzeyde kalmış; aile eğitimini kimin, nasıl yürüteceği ya da öğretmenlerin bu süreçte hangi rolü üstleneceği gibi detaylar netleşmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin daha çok dışsal düzenlemelere odaklandıklarını ve kendi tutum ve davranışlarını sorgulama sürecine yeterince yönelmediklerini göstermektedir.
- Bazı öğretmenler kendi eğitim ihtiyaçlarını dile getirerek, ön yargıların önlenmesi sürecinde yalnızca ailelerin değil, öğretmenlerin de desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin ön yargı karşıtı eğitime açık olduklarını ve farkındalık geliştirme sürecine gönüllü olduklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir.
- Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin ön yargıları genellikle farkında olmadan ve dolaylı şekilde sürdürdüğü görülmektedir. Bu da farkındalıklarının daha çok bilgi düzeyinde kaldığını göstermektedir.

5.1.4 Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili konularda yürüttükleri iletişim ve iş birlikleri

- Öğretmenler, özel gereksinimi olan çocukların eğitim sürecinde aileleri önemli bir paydaş olarak görseler de bu iletişimin her zaman sağlıklı ve sürdürülebilir olmadığı, özellikle özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle kurulan ilişkilerin daha kırılgan ve çatışmaya açık olduğu görülmüştür.
- Bazı öğretmenler, ailelerle iletişimde açık, ulaşılabilir ve destekleyici bir tutum benimsediklerini ifade etmişlerdir; ancak kimi öğretmenlerin velilerin tutumlarını anlamakta zorlandığı ve zaman zaman iletişimde baskılayıcı veya çatışmacı bir dil kullandıkları belirlenmiştir.
- Özel gereksinimi olan çocukların ailelerinin, diğer velilerden uzak durmayı tercih ettikleri, toplu etkinliklere katılmaktan çekindikleri ve bu durumun öğretmenler tarafından çoğunlukla ailelerin isteksizliğiyle açıklandığı görülmüştür. Bu tür yorumların, bazı öğretmenlerde örtük ön yargıların izlerini taşıdığı dikkat çekmiştir.
- Öğretmenlerin bir kısmı, özel gereksinime yönelik tanı sürecinde ailelerin direnciyle karşılaştıklarını, bu durumu “ikna” gerektiren bir mücadele olarak gördüklerini

belirtmiş; ancak ailelerin yaşadığı psikolojik süreci yeterince anlamlandıramadıkları anlaşılmıştır.

- Bazı öğretmenlerin, sınıf yönetimindeki zorluklar nedeniyle özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim süresinin kısıtlanmasını talep etmeleri, eğitsel yaklaşımlarda hak temelli bir bakış açısının eksikliğine işaret etmektedir.
- Öğretmenler, okul içi iş birliği açısından özellikle meslektaş desteğini ön planda tutmuş; benzer deneyimleri paylaşan öğretmen arkadaşlarını rehber öğretmene kıyasla daha öncelikli ve anlamlı bir destek kaynağı olarak değerlendirmişlerdir.
- Rehber öğretmen ve okul idaresi, çoğunlukla öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu anlarda başvurdukları ikincil destek unsurları olarak konumlandırılmış; bu paydaşlarla kurulan ilişkiler çoğunlukla sistematik değil, bireysel çabalara dayalı olmuştur.
- Genel olarak, eğitim öncesinde öğretmenlerin aile ve diğer paydaşlarla kurdukları iletişimde yapısal bir sistemden çok kişisel tutum ve yaklaşımların belirleyici olduğu; iletişim sürecinde yönlendirme yetersizlikleri, kararsızlık ve çatışmaların ön plana çıktığı görülmüştür.

5.1.5 Öğretmenlerin ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreci sonrasında özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarında ortaya çıkan değişimler

Öz farkındalık

- Eğitim süreci, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında önemli bir dönüşüm sağlamıştır. Başlangıçta sıklıkla ifade edilen “yetersizlik”, “kaygı” ve “kararsızlık” gibi duyguların zamanla daha cesaretli, kararlı ve çözüm odaklı bir yaklaşıma dönüştüğü görülmüştür. Bu durum, yalnızca bilgi edinmeye değil; öğretmenlerin kendilerine dair algılarını yeniden şekillendirme sürecine de işaret etmektedir. Öğretmenler, süreç boyunca hem eğitsel hem de kişisel becerileri açısından kendilerini sorgulama fırsatı bulmuş, bu sorgulamalar sonucunda daha olumlu tutumlar geliştirmişlerdir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde bir artış yaşanmıştır. Eğitime gönüllü katılan öğretmenler, eğitim sonrasında özel gereksinimi olan çocuklarla çalışmaya yönelik daha istekli, meraklı ve sorumluluk alan bir tutum geliştirmişlerdir. Eğitimde dikkatlerini çeken bir etkinlik veya materyali sınıfa taşımak için çaba gösteren öğretmenlerin, bu süreçle birlikte motivasyonlarının arttığı, sınıf içi uygulamalarda daha aktif ve hevesli bir rol benimsedikleri anlaşılmaktadır.
- Kendine güven algısındaki artış, öğretmenlerin sınıf içi tutumlarına da yansımıştır. “Yapamam”, “yetemem”, “başaramam” gibi ifadeler yerini, “nasıl yapabilirim”, “ne tür

bir uyarılama işe yarar” gibi daha çözüm odaklı ve güven temelli ifadelere bırakmıştır. Öğretmenler yalnızca çocuklara değil, aynı zamanda kendilerine karşı da taşıdıkları ön yargıları fark etmişler, bu sorgulamalarla birlikte kendi yeterliklerini yeniden değerlendirme sürecine girmişlerdir. Bu güven artışı, bireysel planlama, davranış yönetimi ve materyal seçimlerine doğrudan yansımıştır.

- Eğitim süreci, öğretmenlerin çözüm üretme kapasitesini geliştirmiştir. Başlangıçta sınıf yönetiminde yaşanan belirsizlikler, davranış problemlerine yönelik belirsizlik ifadeleri ve genel kontrol kaybı; süreç sonunda yerini daha yapılandırılmış, planlı ve yaratıcı uygulamalara bırakmıştır. Öğretmenler, fiziksel düzenlemelerden sınıf rutinlerine kadar çeşitli alanlarda çözümler geliştirmişler; özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçlarına hem bireysel hem grup düzeyinde yanıt verebilecek stratejiler oluşturmuşlardır.
- Tutum değişimi, öğretmenlerin çocuklara yönelik iyi niyetli ama sınır koyucu davranışlarını sorgulamalarına zemin hazırlamıştır. Yardım etme, koruma, fazlaca müdahale etme veya çocukların gereksinimlerini gizleme gibi davranışların, çocukların gelişimini olumsuz etkileyebileceği yönünde farkındalık oluşmuştur. Öğretmenler artık her durumda müdahale etmeyi değil, çocuklara alan tanımayı, gerektiğinde rehberlik etmeyi ve bireysel gelişimi destekleyen bir tutum sergilemeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.
- Ön yargılarda azalmaya yönelik söylemler, eğitimde öne çıkan sonuçlardan biri olmuştur. Eğitimin başında ön yargılarından habersiz olan birçok öğretmen, zamanla bu yargıların farkına varmaya başlamış hem sözlü hem yazılı ifadelerinde bu dönüşümü açıkça dile getirmişlerdir. “Farkında olmadan yapıyordum”, “etiketliyordum ama bilmiyordum” gibi ifadeler, öğretmenlerin kendi düşünsel ve duygusal dünyalarına dair bir iç görü geliştirdiklerinin göstergesi olarak yorumlanmıştır.
- Sınıf dili ve iletişim biçiminde dönüşüm yaşanmıştır. Öğretmenler artık özel gereksinimi olan çocuklarla iletişim kurarken daha sakin, daha sabırlı ve daha açıklayıcı bir dil kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu dil dönüşümünün, hem çocuğun sınıf içindeki varlığının görünürlüğünü artırdığı hem de akranlar arası etkileşimlerin niteliğini dönüştürdüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, artık özel gereksinimlerin gizlenmesi gerektiği inancından uzaklaşarak, çocukların farklılıklarını doğal biçimde ifade etmenin önemini dile getirmişlerdir.
- Duygusal farkındalık gelişimi, öğretmenlerin kendilerini ve çocukları daha derinlemesine anlamalarına katkı sunmuştur. Eğitim öncesinde bastırılan ya da

önemsensemeyen duygular, süreç boyunca öğretmenler tarafından açıkça ifade edilmiş; bu duyguların sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı üzerine düşünölmeye başlanmıştır. Özellikle acıma, üzüöme, suçluluk gibi duyguların eğitim sürecini nasıl etkilediğini fark eden öğretmenler, daha dengeli ve bilinçli bir duygusal tutum geliştirmeye yöneldiklerini ifade etmişlerdir.

- Empati becerisi, öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha dikkatli ve kapsayıcı olmalarını sağlamıştır. Yapılan görsel etkinlikler ve grup çalışmaları, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların yerine kendilerini koymalarına, onların hissettiklerini anlamaya çalışmalarına fırsat vermiştir.
- Tutum değişimi süreci sınıf ortamında da karşılık bulmuştur. Öğretmenler, artık daha sabırlı, gözlem yapan ve müdahale etmek yerine beklemeyi tercih eden bir öğretim anlayışı geliştirmişlerdir. Çocukların ritmini, duygularını ve hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alan bu anlayış, sınıf içi etkileşimlerin niteliğini arttırabilir. Ayrıca öğretmenler, bu dönüşümün çocukların sınıf katılımı ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin farkındalıklarının zamanla bireysel düzeyin ötesine geçerek daha geniş bir toplumsal bakış açısına doğru geliştiğı söylenebilir. Bazı öğretmenlerin yalnızca bireylerin tutumlarını değil, aynı zamanda yasal düzenlemeler, fiziksel çevre ve toplumsal kabuller gibi daha geniş etkenleri de düşünmeye başladıkları görölmüştür. Bu durum, öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylerin topluma katılımına dair daha bütüncöl bir anlayış geliştirebileceklerini göstermektedir.

Sınıf içi uygulamalar ve eğitsel çevre düzenlemeleri

- Hizmet içi eğitim süreci, öğretmenlerin öğrenme ortamına dair bakış açılarını derinleştirmiştir. Eğitim öncesinde daha çok bireysel müdahalelere dayanan sınıf yönetimi anlayışı, süreç sonunda yerini çocuklar arası doğal etkileşimi teşvik eden, sosyal kabulü destekleyen ve akran ilişkilerine daha fazla alan tanıyan bir yapıya bırakmıştır.
- Öğretmenlerin aktarımlarına göre, sınıf içinde kapsayıcı bir sosyal atmosferin geliştiğı anlaşılmaktadır. Görüşmelerde öğretmenler, çocuklar arasında kurulan arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiğini, özel gereksinimi olan çocukların artık oyunlara daha fazla dâhil edildiğini ve yardım davranışlarının daha doğal bir şekilde ortaya çıktığını ifade

etmişlerdir. Bu değişim, yalnızca çocukların tutumlarında değil, öğretmenlerin sınıf içi ilişkileri değerlendirme biçimlerinde de bir farkındalık geliştiğine işaret etmektedir.

- Öğretmenler, sınıf dilinin ön yargıların gelişimindeki rolünü fark etmeye başlamışlardır. Eğitim öncesinde özel gereksinimi olan çocukları görünür kılmak amacıyla yapılan vurguların zaman zaman etiketleme ve ayrıştırma etkisi yaratabildiği anlaşılmış; öğretmenler süreç sonunda kullandıkları dili daha dikkatli ve eşitlikçi bir şekilde düzenlemeye yönelmişlerdir. Bu farkındalık, sınıf içi söylemlerdeki değişimi güçlendirmiştir.
- Sınıf içi uygulamalarda çeşitlilik ve esnekliğe önem verilmeye başlanmıştır. Etkinliklerin içerikleri farklı gelişim düzeylerine göre uyarlanmış, çocuklara seçim hakkı tanınmış ve bireysel ilgi alanlarına dayalı planlamalar yapılmıştır. Öğretmenler, her çocuğun yapabileceği düzeyde sorumluluk aldığı grup etkinlikleri tasarlayarak adaletli bir katılım ortamı oluşturmuşlardır.
- Fiziksel çevre ve materyaller konusunda öğretmenlerin farkındalık düzeyleri artmıştır. Sınıf ortamının yalnızca erişilebilir olması değil, aynı zamanda çocukların kendilerini temsil edilmiş ve güvende hissetmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği yönünde bir bilinç gelişmiştir. Bu kapsamda öğretmenler, özel gereksinimi olan bireyleri temsil eden oyuncak, kitap ve görseller temin etmeye; fiziksel düzenlemeleri çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırmaya başlamışlardır.
- Aidiyet duygusunu güçlendirecek fiziksel alanlar ve semboller önemsenmeye başlanmıştır. Bazı öğretmenler, çocukların daha çok zaman geçirdiği köşeleri onların ilgi alanlarına göre yeniden düzenlemiş, kendilerini rahat ve ait hissedebilecekleri alanlar oluşturmuşlardır. Bu düzenlemelerin çocukların sınıf katılımını ve duygusal iyilik hallerini destekleyeceğini düşündürmektedir.
- Materyallerin temsiliyet gücüne ilişkin farkındalık artışı sağlanmıştır. Eğitim öncesinde sınıf içindeki görsel ve oyuncak materyallerin genellikle tipik gelişim gösteren bireyleri temsil ettiği görülürken; süreç sonunda öğretmenlerin farklı ten rengi, bedensel farklılıklar ya da özel gereksinimleri yansıtan materyallere daha fazla yer vermeye başladıkları anlaşılmıştır. Bu tutum, yalnızca özel gereksinimi olan çocukların değil tüm sınıfın kapsayıcı bir bakışla yetişmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.
- Öğretmenler, sınıf ortamında yalnızca fiziki düzenlemelere değil, çocukların duygusal ihtiyaçlarına da duyarlı hale gelmişlerdir. Bazı öğretmenler, çocukların kendilerini rahatlatabilecekleri güvenli alanlar oluşturduklarını ve bu alanların çocukların

davranışlarında olumlu etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, sınıf ortamının pedagojik işlevi kadar duygusal iyilik haliyle ilişkilendirilmesi bakımından dikkat çekicidir.

- Sınıf içi kapsayıcılık yalnızca özel gereksinimi olan çocuklara değil, tüm çocuklara yönelik bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler, bu sürecin yalnızca bireysel farklılıklarla ilgili değil, genel olarak sınıf ikliminin kapsayıcı, esnek ve iş birliğine dayalı hale gelmesi açısından da katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu da eğitimin sınıf yönetimi anlayışında daha bütüncül bir değişim yarattığını göstermektedir.

Ön yargılar

- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci öncesinde çocuklardaki ön yargıların oluşumuna dair değerlendirmeleri daha çok bireysel gözlemlere dayanırken; eğitim süreci sonrasında bu değerlendirmelerin toplumsal, kültürel ve çevresel faktörleri de içine alan daha geniş bir çerçeveye evrildiği görülmüştür. Özellikle medya içeriklerinin, çocukların zihinsel temsillerini şekillendirmedeki etkisi öğretmen söylemlerinde sıkça vurgulanmış; medya temsillerinin sınırlı, kalıp yargı içeren ve yüzeysel olduğu yönündeki eleştiriler dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin medya temsillerini daha eleştirel gözle değerlendirmeye başlaması ve bu konuda kamu spotu, kısa film gibi dönüşüme yönelik önerilerde bulunmaları, eğitimin öğretmenlerde toplumda var olan kalıp yargılar ile ilgili farkındalıklarında *dönüştürücü* bir etki yarattığını göstermektedir.
- Çocukların özel gereksinimi olan bireylere dair geliştirdiği ön yargıların en güçlü kaynaklarından birinin aile olduğu yönündeki öğretmen değerlendirmeleri hem gözlemler hem de geçmiş deneyimlerle desteklenmiştir. Ailelerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik sergilediği mesafeli, dışlayıcı veya olumsuz tutumların çocuklara dolaylı ya da doğrudan aktarıldığı ve bu tutumların çocukların sosyal öğrenme süreci yoluyla içselleştirildiği ifade edilmiştir. Özellikle çocukların, sınıf içinde anne-babalarının tutumlarını taklit ettiği ve öğretmenlerin bu davranış örüntülerini çocuklardan gözlemleyebildiği belirtilmiştir.
- Ailenin yanı sıra, öğretmenlerin kendi davranışlarının da çocukların ön yargı gelişimi üzerindeki etkisini fark etmeye başladıkları görülmüştür. Sınıf içinde kullandıkları kelimelerin, vurguların ya da etiketleyici ifadelerin çocuklar üzerinde nasıl izler bıraktığını sorgulamaya başlayan öğretmenler, bu durumun farkına vararak daha kapsayıcı bir sınıf dili geliştirmeye yönelmişlerdir. Özellikle sınıf içi iletişimde

dramatize etmeyen, farklılıkları olağanlaştıran ve benzerlikleri ön plana çıkaran dilin önemi öğretmen söylemlerinde güçlü bir biçimde dile getirilmiştir.

- Ön yargıların önlenmesine yönelik olarak öğretmenlerin en sık dile getirdiği yaklaşım, çocuklara özel gereksinimi olan akranlarını tanıtırken benzerliklere odaklanması gerektiğidir. Eğitim sürecinde kazandıkları bu bakış açısının, sınıf içi etkileşimlerde ve iletişim tarzlarında belirgin bir fark yarattığı görülmektedir. Öğretmenler artık farklılık vurgusundan kaçınmakta, çocukların ilk izlenimlerinin olumlu biçimde oluşması için benzerliğe dikkat çeken ifadelerle ortak yönleri öne çıkarmaktadır.
- Sınıf içi iletişimde öğretmenlerin kendilerini sorgulama süreçleri, yalnızca kullandıkları kelimelerle sınırlı kalmamış; aynı zamanda iyi niyetli cümlelerin dahi nasıl sınır ihlali yaratabileceği konusunda önemli farkındalıklar gelişmiştir. Yardım etmeyi teşvik eden ya da farklılığı olumlayan ifadelerin, bazen öğrencilerin özgüvenini zedeleyebileceği ya da onları ayrıştırılabileceği yönündeki değerlendirmeler, öğretmenlerin dilsel farkındalık düzeyinde önemli bir dönüşüm yaşadıklarını göstermektedir.
- Eğitim sürecinde elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin hem çocuklardaki ön yargıların nasıl oluştuğunu çok boyutlu biçimde ele almaya başladıkları hem de bu ön yargıların önlenmesi için kendi rollerini yeniden tanımladıkları görülmüştür. Sınıf içinde kapsayıcı iletişim geliştirme, doğru temsil biçimlerine dikkat etme, medya okuryazarlığına dair eleştirel düşünme ve ailelerle iş birliğini ön yargıların önlenmesinde bir araç olarak değerlendirme gibi çok yönlü yaklaşımlar öğretmenlerde gelişen farkındalık alanlarını yansıtmaktadır.

İletişim ve iş birliği

- Hizmet içi eğitim süreci, öğretmenlerin ailelerle kurduğu iletişim ve iş birliği yaklaşımlarını gözden geçirmelerine ve bu süreçte yaşadıkları zorlukları daha eleştirel bir gözle değerlendirmelerine zemin hazırlamıştır. Eğitim öncesinde yaşanan iletişim sorunları, özellikle çatışmalı ya da mesafeli ilişkilerle sınırlı kalmışken; eğitim sonrasında öğretmenlerin daha açık, anlayışlı ve çözüm odaklı bir iletişim tarzı benimsedikleri görülmüştür. Özellikle özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle kurulan ilişkilerin, çocuğun sınıf içi gelişimine doğrudan yansıdığına dair öğretmen söylemleri, aileyle kurulan etkileşimin önemini ortaya koymaktadır.
- Öğretmenler, çocukların ön yargı geliştirme sürecinde ailelerin belirleyici bir rol oynadığını fark etmiş ve bu doğrultuda aileyle birlikte hareket etme gerekliliğini sıkça vurgulamışlardır. Günlük verilerde yer alan söylemler, ailelerin tutumlarının çocuklar

üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymuş; ailelerin kabullenici ve destekleyici tutumlarının çocukların da benzer şekilde uyumlu davranışlar geliştirmesini sağladığı belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca çocukla değil, aileyle kurulan bağın da eğitsel sürecin bir parçası olduğuna dair daha bilinçli bir değerlendirme yapmaya başladıklarını göstermektedir.

- Eğitim süreciyle birlikte öğretmenlerin suçlayıcı dilden kaçınma, açık ve yargılamayan bir iletişim kurma yönünde daha bilinçli bir yaklaşım geliştirdikleri anlaşılmaktadır. İletişimin yalnızca bilgi aktarmaya değil, karşılıklı güven ve iş birliği kurmaya dayandığına dair farkındalık, öğretmenlerin sınıf dışı ilişkilerinde de daha yapıcı bir tutum benimsemelerine katkı sağlamış olabilir. Bu durum, öğretmenlerin hem kendi dilini hem de karşısındakinin algısını gözetken daha empatik bir iletişim becerisi geliştirdiklerini düşündürmektedir.
- Diğer paydaşlarla (rehber öğretmen, okul yönetimi, meslektaşlar, STK'lar vb.) kurulan ilişkiler de öğretmenlerin farkındalık sürecinde önemli bir yer tutmuştur. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili yürüttükleri çalışmalarda rehber öğretmenlerle iş birliği içinde hareket ettiklerine dair söylemler, çok paydaşlı bir yaklaşımın gelişmekte olduğunu göstermektedir. Rehberlik hizmetlerinden alınan destek, yalnızca çocuğun gelişimini değerlendirme açısından değil, aileyle iletişimi sürdürme ve sınıf içi uygulamaları planlama noktasında da önemli bir katkı sağlamıştır.
- Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin iletişim biçimlerini dönüştürmede ve iş birliğine dayalı kapsayıcı yaklaşımlar geliştirmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle aileyle kurulan ilişkilerde daha duyarlı ve yapıcı bir yaklaşım geliştirilmesi, çocukların sınıf içi kabulünü ve gelişimini olumlu yönde etkileyen bir faktör olarak öne çıkmıştır. Aynı zamanda, diğer paydaşlarla kurulan iş birliklerinin de öğretmenlerde yalnızlık hissini azaltan, paylaşım ve destek sağlayan bir yapı oluşturduğu ve bu yapının kapsayıcı eğitime katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

5.1.6 Öğretmenlerin ön yargılarındaki değişim

- Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olma Anketi fiziksel çevre alt boyutunda, ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($Z = -2.245$, $p = .025$); bu fark, öğretmenlerin fiziksel çevreye yönelik duyarlılıklarının eğitim süreci sonunda arttığı şeklinde yorumlanabilir.

- Toplam puan düzeyinde, ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = -2.314$, $p = .021$); bu durum, öğretmenlerin genel duyarlılık düzeylerinde olumlu bir gelişim yaşadıklarını göstermektedir.
- Öz farkındalık, eğitsel çevre ve aileler ile topluma ilişkin ilişkiler alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda anlamlı farklara ulaşılamamıştır ($p > .05$); ancak tüm bu boyutlarda da puanlar artış yönünde bir eğilim göstermiştir.
- Aileler ile topluma ilişkin ilişkiler alt boyutunda elde edilen p değeri (.055), anlamlılık sınırına oldukça yakın olup bu boyutta belirli bir gelişim eğiliminin bulunduğu düşünülmektedir.
- Son test ve izleme testi karşılaştırmalarında, hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, izleme testindeki puanların çoğu ön testten yüksek kalmıştır; bu da programın etkisinin uzun vadede sürdüğüne işaret etmektedir.

5.1.7 Öğretmenlerin yeterlik algılarındaki değişim

- Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlik algılarında ölçüm zamanlarına bağlı olarak genel bir artış gözlenmiş, ön testte 85.89 olan toplam puan ortalaması son testte 93.10'a, izleme testinde ise 92.36'ya yükselmiştir; ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = .661$).
- Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, yalnızca iş birliği boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($p = .006$); bu durum, öğretmenlerin destek hizmet sunanlarla iş birliği yapma ve profesyonel ilişkileri sürdürme becerilerinde gelişim yaşadığını göstermektedir.
- Öğretim alt boyutunda, son test–izleme testi karşılaştırmasında anlamlı bir fark bulunmuş ($p = .010$), ancak ön test–son test farkı anlamlı olmamıştır ($p = .245$); bu bulgu, öğretimsel yeterliklerde kısa vadede değil zamanla gelişen bir farkındalığa işaret etmektedir.
- Sınıf yönetimi boyutunda ise istatistiksel anlamlılık sınırına oldukça yakın bir gelişim eğilimi gözlenmiştir ($p = .051$).
- Genel olarak değerlendirildiğinde, hizmet içi eğitim programı öğretmen yeterliklerinde özellikle iş birliği gibi sosyal etkileşim temelli alanlarda etkili olmuş; diğer alt boyutlarda ise anlamlı olmasa da olumlu yönde bir gelişim eğilimi gözlemlenmiştir.

5.1.8 Öğretmenlerin tutumlarındaki değişim

- Araştırmada kullanılan Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği'nden elde edilen bulgular, öğretmenlerin engelli bireylere yönelik duygu, düşünce ve davranış

temelli tutumlarının hizmet içi eğitim süreci boyunca istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymuştur.

- Friedman ve Wilcoxon test sonuçlarına göre, ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı fark saptanmamıştır ($p > .05$).
- Betimsel istatistikler incelendiğinde, duygu ve düşünce alt boyutlarında ölçüm zamanları arasında çok küçük farklar olduğu görülmüştür; davranış boyutunda ise ön test puan ortalaması 34.52 iken son testte 32.26'ya düşmüş, izleme testinde ise 31.57'ye yükselmiştir.
- Bu değişim davranışa dayalı tutumlarda bir gelişim eğilimi olabileceğini düşündürse de güçlü ve kalıcı bir etki yarattığı söylenememektedir.
- Özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumların çoğu zaman bireyin sosyal çevresi ve kültürel kalıplarla şekillendiği dikkate alındığında, kısa süreli bir hizmet içi eğitimin bu tutumları değiştirmesi beklenmemektedir.
- Bu bağlamda, araştırmada kullanılan hizmet içi eğitim programının bazı farkındalık kazanımlarını desteklediği, ancak tutum düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim sağlamadığı anlaşılmaktadır.

5.1.9 Öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerindeki değişim

- Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde, hizmet içi eğitim sürecinin ardından istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlemlenmemiştir.
- Friedman ve Wilcoxon testleri sonucunda, ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).
- Betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin ortalama puanlarında ön test ve son testlerinde ilerleme eğilimi olduğu görülmektedir: Ön testte 94.21 olan ortalama puan, son testte 99.42'ye yükselmiş, izleme testinde ise 99.05'e düşmüştür.
- Bu artışlar anlamlı olmasa da hizmet içi eğitim öncesi çok yüksek bir ortalamanın olması öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinde olumlu bir farkındalık yarattığını düşündürmektedir.
- Sosyal kabul davranışlarının gelişimi genellikle zaman içinde gözlemlenebildiğinden, kısa süreli programların bu alandaki etkisi sınırlı kalabilmektedir.
- Eğitim sonrası yüksek puan ortalamalarına ulaşılmış olması, öğretmenlerin halihazırda bu konuda duyarlı bir yaklaşıma sahip olduklarını ve eğitim sürecinin bu tutumu pekiştirme işlevi gördüğünü göstermektedir.

5.2 Tartışma

Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik mevcut farkındalıklarını çok yönlü biçimde betimlemek ve bu farkındalığın çeşitli boyutlarını geliştirmede ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programının katkısı açıklanmıştır. Elde edilen bulgular, hizmet içi eğitim öncesinde öğretmenlerin öz farkındalık düzeylerinin sınırlı olduğunu ve bu durumu çoğunlukla belirsizlik, yetersizlik ve destek ihtiyacı şeklinde dile getirdiklerini göstermiştir. Öğretmenler, özel gereksinimi olan çocuklarla çalışırken ne yapmaları gerektiğini bilemediklerini, kapsayıcı eğitim sürecinde kendilerini yeterli hissetmediklerini ve bu alanın kendi uzmanlıklarının dışında kaldığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca bilgi ihtiyacının değil, aynı zamanda kendilerine yönelik güven duygusunda da zorlandıklarının göstergesi olabilir. Nitekim hem ulusal (Akalın vd., 2014; Batu vd., 2017; Varlıer ve Vuran, 2006) hem de uluslararası araştırmalar (Husin ve Mohamed, 2014; Jury vd., 2023), okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına dair yeterliklerinin sınırlı olduğunu ve bu durumun uygulamada çeşitli güçlükler yarattığını vurgulamaktadır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin yetersizlik hissi en çok kalabalık sınıflar üzerinden dile getirilmiştir. Çünkü öğretmenler kendilerini yeterli hissetmediklerinde, karşılaştıkları zorlukları daha somut ve dışsal nedenlerle açıklama eğiliminde olabilmekte; kalabalık sınıflar da bu içsel yetersizlik duygusunun dışa yansıyan bir ifadesi haline gelebilmektedir. Her ne kadar sınıf mevcudu kapsayıcı eğitim için önemli bir faktör olarak değerlendirilebilse de bazı öğretmenlerin bu durumu esas sorunun kaynağı gibi görmeleri, aslında ne yapacaklarını bilememenin yarattığı güvensizlikle de ilişkili olabilir. Nitekim yapılan araştırmalarda farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada kendine güveni düşük olan öğretmenlerin kalabalık sınıf ortamlarında daha fazla stres ve zorlanma yaşadıkları; bunun da eğitim sürecini güçleştirdiği belirtilmektedir (Nimante ve Kokare, 2022; Gonzaga, Plan ve Aguiro, 2024).

Bu süreçte öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları farklı biçimlerde dile getirilmiştir. Acıma, merhamet, empati ve kaygı şeklinde ifade edilen bu duygular, öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkileri duygusal bağlamda nasıl değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal tepkileri, sınıf içi tutum ve uygulamalarını doğrudan etkileyen önemli bir unsur haline gelmiştir. Nitekim araştırmalar öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yaklaşımlarının yalnızca bilgi ve beceri düzeyleriyle değil, aynı zamanda duygusal deneyimlerle de şekillendiğini ortaya koymaktadır (Nwosu vd., 2023; Rogowska ve Meres, 2022). Bu çerçevede, özel gereksinimi olan çocuklarla kurulan etkileşimin zamanla yalnızca öğretimsel bir sorumlulukla sınırlı kalmadığı; duygusal süreçler üzerinden de

biçimlendiği söylenebilir. Öte yandan, duyguların bu süreçte her zaman destekleyici bir rolü olmadığı da göz ardı edilmemelidir. Bazı duygular öğretmenin motivasyonunu artırırken; bazıları da karar verme süreçlerinde daha temkinli, hatta sınırlayıcı etkilere yol açabilmektedir. Bu yönüyle öğretmenlerin duygusal deneyimleri, kapsayıcı eğitimin çok boyutlu yapısının önemli bir parçası olarak değerlendirilebilir (Monteiro vd., 2021). Bu araştırma kapsamında, eğitim öncesi dönemde öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen “acıma duygusu,” önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Çünkü acıma duygusu, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara sürekli yardım etme eğilimi geliştirmesine zemin hazırlamaktadır. Bu durum, tipik gelişim gösteren çocukların öğretmenlerini rol model olarak benzer şekilde sürekli yardım etme davranışını sürdürme eğilimini destekleyebilir. Oysa özel gereksinimi olan bireylere yalnızca ihtiyaç duyduklarında yardım etmek ve onları bağımsız bir birey olarak görmek, onlara yönelik sağlıklı bir farkındalık geliştirilmesi açısından temel bir yaklaşım olmalıdır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler, özellikle sosyal becerilerin gelişmesi, akran etkileşiminin artması ve çocukların topluma daha kolay uyum sağlaması gibi yönlerden bu sürecin önemli katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Ancak bu olumlu yaklaşımın çoğu zaman belirli koşullara bağlı olarak şekillendiği, uygulama sürecinde ise çeşitli sınırlılıklarla gölgelendiği dikkat çekmektedir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmemesi ve ailelerden gelen olumsuz tutumlar, bu sürecin istenildiği gibi ilerlemesini zorlaştıran başlıca etkenler arasında yer almaktadır. Benzer şekilde, alan yazında da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi desteklese bile uygulamada yapısal koşullar nedeniyle zorlandıkları belirtilmektedir (Qandhi ve Kurniawati, 2019; Aboelmaaty vd., 2023). Bu yönüyle elde edilen bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının büyük ölçüde çevresel koşullar ve içinde bulundukları eğitim bağlamı tarafından şekillendiğine dair alan yazındaki bulgularla örtüşmektedir. Ancak dikkat çeken önemli bir husus, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecini çoğunlukla yalnızca “kaynaştırma” sözcüğü üzerinden algılamalarıdır. Bu bakış açısına göre, özel gereksinimi olan çocukların sınıfa dahil edilmesi yeterli görülme ve esas olarak bu çocukların sınıfın mevcut düzenine ve normlarına uyum sağlaması beklenmektedir. Oysa kapsayıcı eğitim, yalnızca fiziksel entegrasyonu değil, tüm çocukların ihtiyaçlarını gözeten ve onları eşit şekilde sürece katan bütüncül bir yaklaşımı gerektirir. Eğitim öncesinde elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu ayrımı çoğu zaman göz ardı ettiğini ve kapsayıcılığı daha dar bir perspektiften değerlendirdiğini göstermektedir. Bir diğer dikkat çekici bulgu ise, tipik gelişim gösteren çocukların empati ve sosyal becerilerinin

desteklenmesi açısından, özel gereksinimi olan akranlarıyla aynı sınıfta bulunmalarının öğretmenler tarafından önemli bir kazanım olarak görülmesidir. Ancak bu yaklaşım, zaman zaman tipik gelişim gösteren çocukların kazanımlarının özel gereksinimi olan çocukların gereksinimlerinin önünde tutulduğu ve dolayısıyla asıl odağın kaydığı izlenimini vermektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin özünde yer alan eşitlik ve karşılıklı yarar ilkeleri açısından dikkatle değerlendirilmesi gereken bir noktadır.

Araştırma bulgularında ayrıca, sınıf içinde yapılan birçok düzenlemenin daha çok sınıf dengesini koruma amacı taşıdığını ve bu nedenle genellikle yüzeysel kaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin uyarlama çabalarının, çocuğun bireysel farklılıklarını tanımaktan çok onu mevcut yapıya uydurmaya yönelik olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcılığı çoğu zaman eğitsel anlamda bir dönüşüm değil, sınıf içi bir yönetim stratejisi olarak gördüklerini düşündürmektedir. Alan yazında da öğretmenlerin, yeterli farkındalığa sahip olmadıklarında kapsayıcı eğitimi yalnızca öğrenciyi sınıfa yerleştirmekle sınırlı tuttukları vurgulanmaktadır (Boer vd., 2011; Alquraini, 2012). Oysaki kapsayıcı eğitim çocuğun sisteme değil, sistemin çocuğa göre uyarlanmasını temel olarak savunan çok boyutlu bir görüştür. Nitekim Türkiye’de yapılan araştırmalar da kapsayıcı eğitimin hâlâ çoğu zaman öğrencinin mevcut yapıya uydurulması şeklinde uygulandığını, öğretmenlerin ise özellikle sınıf yönetimi, bireyselleştirilmiş planlama ve materyal eksikliği gibi alanlarda güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010). Bu araştırma, önceki çalışmalardan farklı olarak, öğretmenlerin yalnızca bilgi ve tutum değişimini değil, aynı zamanda sınıf dili, iletişim biçimi ve günlük uygulamalarındaki küçük ama önemli değişiklikleri ve bu süreçte yaşadıkları duygusal farkındalıkları detaylı biçimde belgelemiştir.

Öğretmenlerin öğrenme ortamına ilişkin değerlendirmeleri de fiziksel erişimin yalnızca bedensel yetersizlikler üzerinden yorumlandığını ortaya koymaktadır. Otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik ya da dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi durumlara yönelik çevresel düzenlemelerin çoğunlukla ihmal edildiği, sınıf düzenlemelerinin ise genellikle idarenin belirlediği standart yapılarla sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, sınıf ortamlarının sadece fiziksel değil, eğitsel anlamda da kapsayıcı bir anlayışla yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir (Arcangeli vd., 2020; Bağlama vd., 2019). Bu noktada, öğretmenlerin farklı özel gereksinim türlerini ve ihtiyaçları tanımalarının, kapsayıcı eğitim uygulamalarını etkili şekilde planlayabilmeleri açısından önem taşıdığı söylenebilir. Nitekim bu araştırma kapsamında geliştirilen ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programında, farklı özel gereksinimlerin özellikleri ve bunlara uygun sınıf içi düzenlemelerine dair içerikler ele alınmış;

bu süreçte alana özgü deneyime sahip uzmanların katkısından yararlanılmıştır. Eğitim sürecine davet edilen uzmanlar, öğretmenlerin sorularına yanıt vererek, onların sınıf uygulamalarına ışık tutacak pratik öneriler geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Eğitim sonrasında elde edilen bulgular da öğretmen söylemlerine farkındalığın ve farklı özel gereksinim türlerine yönelik daha bilinçli yaklaşımların yansıdığını göstermiştir. Bu durum da eğitimde temel alınan dönüştürücü öğrenme kuramının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin akran ilişkilerine dair paylaşımları da önemli ipuçları sunmaktadır. Bulgular, özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla ilişkilerinin kendiliğinden değil, öğretmen müdahalesiyle şekillendiğini göstermektedir. Bazı çocukların başlangıçta dışlandığı ancak öğretmenin rehberliğiyle zamanla kabul gördüğü ifade edilmiştir. Bu durum, sınıf içindeki sosyal uyumun öğretmenin yönlendirmesiyle mümkün olduğunu göstermektedir. Alan yazında da benzer şekilde, özel gereksinimi olan çocukların sosyal kabulünün öğretmenin sınıf dili ve tutumuyla doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Majoko, 2019; Alnahdi ve Schwab, 2021). Öte yandan, bazı öğretmenlerin hâlâ “bizden biraz farklı” gibi ifadeler kullanmaları, zihinsel düzeyde ötekileştirici temsillerin sürdüğüne işaret etmektedir (Yada ve Savolainen, 2017). Her ne kadar öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik çaba gösterse de bu çabanın zaman zaman sınırlı kaldığı söylenebilir. Örneğin başarıların aşırı vurgulanması ya da sürekli yardıma muhtaç birey imajının pekiştirilmesi, çocuğun sınıfın doğal bir parçası olarak algılanmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum yalnızca bu araştırmada değil, önceki çalışmalarda da dile getirilmektedir (Mâtă ve Clipa, 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin olumlu tutumlarının gerçekten eğitim ortamlarına yansıyabilmesi için farkındalıklarının gelişmesine ve var olan ön yargılarının farkına varmasına imkân tanıyan uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmada uygulanan ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programı, yalnızca öğretmenlerin düşünce ve duygularını sorgulamalarına değil, aynı zamanda sınıf içi yaklaşımlarını gözden geçirmelerine imkân tanınması bakımından önemli bir katkı sunmuştur.

Programın yetişkin öğrenme ilkelerine uygun olarak tasarlanması, öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak bilgi üretmelerine ve anlamlı öğrenme yaşantıları geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Ayrıca eğitim sürecinde öğretmenler arasında etkileşimi teşvik eden tartışma ortamları oluşturulmuş, vaka analizleri ve grup çalışmalarıyla katılımcıların birbirlerinden öğrenmeleri desteklenmiştir (Darling-Hammond vd., 2017). Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim, yalnızca sunuş yoluyla bilgi aktarmamış; öğretmenlerin kendi ön yargılarını fark etmeleri, sorgulamaları ve bunları sınıf içi uygulamalarına nasıl yansıtabileceklerini keşfetmelerine zemin hazırlamıştır. Bu yönleriyle program, öğretmenlerin

hem bireysel farkındalıklarını artırma hem de kapsayıcı eğitime ilişkin becerilerini güçlendirme potansiyeli taşımaktadır.

Nitekim araştırma bulguları, bu tür bir eğitimin neden gerekli olduğuna dair ipuçları vermektedir. Öğretmenler, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik açık bir ön yargı taşıdıklarını doğrudan ifade etmemekle birlikte; söylem ve uygulamalarında düşük beklenti, kalıp yargı ve etiketlemenin yer aldığı fark edilmiştir. Çocukların gelişim potansiyelini sınırlı görme eğilimleri, çoğu zaman destekleyici uygulamaların yalnızca yüzeysel sosyal etkileşimlerle sınırlı kalmasına neden olabilmektedir. Etiketleme davranışları da öğretmen söylemlerinde gözlenmiştir. Çocukların bireysel kimlikleriyle değil, “özel çocuk” gibi ifadelerle anılması; onları belli bir kategoriye indirgemekte ve hem akranları hem de öğretmenler tarafından ayrımın pekişmesine yol açmaktadır (Marlina, 2017). Alan yazın, bu tür etiketlemenin çocukların öz benlik algılarını zedeleyebileceğini ve sosyal ortamlarda kabul görmelerini zorlaştırabileceğini ortaya koymaktadır (Măță ve Clipa, 2020). Ayrıca, öğretmenlerin iyi niyetli çabalarının farkında olmadan ayrımcı uygulamalara dönüşebildiği; özellikle etiketlemenin bir ayrımcılık biçimi olduğu da vurgulanmaktadır (Yada ve Savolainen, 2017).

Araştırma verileri, öğretmenlerin ifade ettikleri bazı düşünce kalıplarının bireysel deneyimlerden çok toplumsal aktarımlarla beslendiğini de göstermektedir. Örneğin farklılığı “bulaşıcı”, “zor yönetilir” ya da “idare edilmesi gereken” bir durum gibi tanımlayan yaklaşımlar, bu tür ön yargıların zamanla normalleştirilebildiğini ve dile yansıyabildiğini düşündürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin istemeden de olsa bu ön yargıların sürmesine katkıda bulunabileceğini ve ayrımcılığın dil, tutum ve beklentiler yoluyla yeniden üretilbildiğini göstermektedir (Qandhi ve Kurniawati, 2019). Nitekim ön yargıların çoğu zaman açık ifadelerden çok, örtük tutumlar üzerinden sürdüğü ve bu nedenle fark edilmesinin daha zor olduğu alan yazında da vurgulanmaktadır (Johnson, 2024). Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır. Öğretmenler, hizmet içi eğitim öncesinde sahip oldukları bazı düşünce ve yaklaşımları başlangıçta ön yargı olarak tanımlamazken, eğitim süreci sonunda bunların aslında ön yargı niteliğinde olduğunu fark ettiklerini ve bu yöndeki görüşlerini açıkça dile getirmişlerdir. Ayrıca, farkında olmadan sergiledikleri tutum ve davranışların da bu ön yargıların bir yansıması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin sahip oldukları örtük ön yargıların varlığı ve eğitim sürecinin bu ön yargıların fark edilmesinde nasıl dönüştürücü bir rol oynadığını göstermesi bakımından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada dikkat çeken bir başka bulgu da sınıf içindeki uygulamaların çoğu zaman öğretmenin kendi kararlarına göre şekillenmesidir. Bazı durumlarda çocukların eğitime ne kadar ve nasıl katılacağı, tamamen öğretmenin yaklaşımına bağlı kalmaktadır. Bu iyi niyetli bir çaba gibi görünse de herkes için eşit ve adil bir eğitim ortamı sunmak açısından yeterli değildir. Eğer öğretmenin kararları, eğitimsel ilkelerden ziyade kişisel düşünceler ya da toplumdan gelen kalıplarla belirleniyorsa, bazı çocuklar fark edilmeden dışlanabilir (Frumos, 2018).

Ön yargıların önlenmesine ilişkin öğretmen önerilerinin ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim öncesinde daha çok dışsal faktörlere odaklandığı görülmüştür. Öğretmenler aile eğitimi, medyanın rolü ve toplumsal farkındalık kampanyaları gibi konuları sıklıkla dile getirmiş; ancak kendi tutum ve davranışlarını dönüştürmeye yönelik derinlemesine bir sorgulama sürecine henüz yeterince girememişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin toplumsal ön yargıları önemli bir sorun olarak görmelerine karşın, kendi rollerini bu sürecin dışında tuttuklarını düşündürmektedir (Bağlama vd., 2019). Oysa bu yaklaşımın, ülkemizde kapsayıcı eğitimin çıkmazlarından birini oluşturduğu söylenebilir. Çünkü kapsayıcı eğitim, yalnızca bireysel farkındalık düzeyinde değil, aynı zamanda sosyolojik, ekonomik ve politik boyutlarda ele alınması gereken bir süreçtir. Sosyolojik olarak, toplumda engellilik ve farklılık kavramlarının hâlâ “yardım edilmesi gereken” gruplar üzerinden tanımlanması, öğretmenlerin de bilinçdışı olarak bu kalıpları sürdürmesine neden olabilmektedir. Ekonomik olarak ise okullarda yeterli kaynak, materyal ve uzman desteğinin bulunmaması, öğretmenlerin bu sorumluluğu yalnızca kendi çabalarıyla üstlenmelerini zorlaştırmakta ve ön yargılarla baş etme kapasitelerini sınırlamaktadır. Politik boyutta ise kapsayıcı eğitim politikalarının uygulamada çoğu zaman söylem düzeyinde kalması, öğretmenlere somut ve sistematik bir yol haritası sunmaması nedeniyle, sorumluluğun yine bireysel öğretmen inisiyatifine bırakıldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, toplumsal ön yargıları dönüştürme sürecinde yalnızca dışsal aktörlere işaret etmeleri, bu sorunun yapısal ve çok katmanlı doğasını göz ardı etme riskini taşımaktadır. Kapsayıcı eğitimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin yalnızca çevresel etkenlere değil, kendi inanç, tutum ve sınıf içi davranışlarını da sorgulamalarına imkân tanıyacak daha derin ve bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bireysel farkındalık geliştirmesine ve ön yargıların farkında varmasına imkân tanıyan bir ön yargı karşıtı eğitim çerçevesi oluşturulması önemlidir. Bu çerçeve yalnızca kişisel dönüşüm sağlamayı değil, aynı zamanda kapsayıcı sınıf uygulamalarını desteklemeyi ve tüm öğrencilerin eşit eğitim hakkına erişimini güvence altına almayı hedeflemelidir (Aboelmaaty vd., 2023). Bu noktada, bu araştırma yalnızca öğretmenlerin bilgi düzeyini

artırmayı değil, aynı zamanda kendi tutum ve ön yargılarını sorgulamalarına, sınıf içi dil ve etkileşim biçimlerini dönüştürmelerine, farklılıkları olağanlaştıran bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Böylece araştırmanın, kapsayıcı eğitimin yalnızca yapısal düzenlemelerle değil, öğretmenlerin zihinsel dönüşümüyle mümkün olabileceğine dair alan yazına somut ve uygulamaya dönük bir örnek sunduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kendi sınıf uygulamalarının yanı sıra ailelerle kurdukları ilişkiler de kapsayıcılığın sürekliliği açısından kritik bir rol oynamaktadır. Araştırma verileri de öğretmenlerin bu ilişkileri nasıl yapılandığına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle kurdukları ilişkilerin çoğunlukla mesafeli, çatışma temelli ya da suçlayıcı bir dil içerdiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin aileyle kurdukları etkileşimi çocukla sınırlı bir bağlamda değerlendirdiklerini ve iş birliğini sistematik bir yapıdan ziyade bireysel inisiyatifle yürüttüklerini düşündürmektedir. Nitekim alan yazın da ailelerle kurulan iş birliğinin etkili olabilmesi için karşılıklı güven ve sorumluluk paylaşımına dayanması gerektiğini vurgulamaktadır (Runswick-Cole ve Ryan, 2019). Ancak öğretmen söylemleri incelendiğinde, aileleri daha çok eğitilmesi gereken bir grup olarak gördükleri; buna karşılık bu sürecin nasıl planlanacağı, kim tarafından yürütüleceği ya da kendi rollerinin ne olacağı konusunda yeterince net olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu da aile katılımı konusundaki çözüm önerilerinin genel düzeyde kaldığını ve destek ihtiyacının sürdüğünü ortaya koymaktadır (Frumos, 2018; Fernández-Archilla vd., 2020). Bazı öğretmenlerin rehber öğretmen ya da yöneticilerle kurduğu iş birlikleri ise hem duygusal hem uygulamaya dönük katkılar sunarak çok paydaşlı destek sistemlerinin gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır (López vd., 2021). Genel olarak değerlendirildiğinde, aile ve diğer paydaşlarla kurulan ilişkilerde öğretmenlerin niyetli ancak yönsüz bir çaba içinde oldukları; bu durumun da kapsayıcı eğitimin sürekliliği ve bütüncüllüğü açısından önemli bir sınırlılık yarattığı söylenebilir.

Bazı öğretmenler, velilerin özel gereksinimi olan çocukları sınıfta istemediğini açıkça dile getirmiştir. Bu durum, sınıf ve okul ortamında kapsayıcılığın sağlanmasına yönelik toplumsal bir dirençle karşılandığının göstergesi olabilir. Nitekim alan yazında da ailelerin özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma sınıflarında bulunmasına dair endişelerinin, öğretmen tutumlarını ve sınıf iklimini dolaylı olarak etkileyebileceği belirtilmektedir (de Boer vd., 2011). Bu bağlamda, özel gereksinimi olan çocuğun sadece sınıfta bulunmasını değil, aynı zamanda kendini o sınıfa ait hissetmesini de zorlaştırabilir. Öğretmenlerin bireysel çabaları, bazen

velilerin baskısı karşısında yetersiz kalabilmektedir. Velilerin dışlayıcı tutumları, okul yönetimlerini etkileyebilir ve bu da dolaylı olarak öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara karşı tutumlarını şekillendirebilir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim sürecinin istendik şekilde ilerleyebilmesi sadece öğretmenin ön yargılarının önlenmesiyle değil, okulun genel yaklaşımı ve toplumun farkındalık düzeyiyle birlikte mümkün olabilir (de Boer ve Munde, 2014). Benzer şekilde, öğretmenler özel gereksinimi olan çocukların akranları tarafından da kabul edilmeyebildiğini belirtmiştir. Bu durum şaşırtıcı değildir çünkü araştırmalar küçük yaştaki çocukların farklılıkları anlamlandırmakta zorlandıklarını ve çoğu zaman öğretmen rehberliği olmadan ön yargılı veya dışlayıcı tutumlar sergileyebildiklerini göstermektedir (Derman- Sparks ve Edwards, 2010; Rosenberg, 2020). Öğretmen rehberliği bu noktada kritik bir rol oynasa da öğretmenlerin farkında olmadıkları örtük ön yargıları, çocuklara aktardıkları sözsüz mesajlar aracılığıyla onları etkileyebilir (Greenwald ve Banaji, 1995). Nitekim bazı öğretmen söylemlerinde, açıkça ifade edilmese de özel gereksinimi olan çocuklara yönelik örtük ön yargıların izleri olduğu söylenebilir.

Örtük ön yargıların yanı sıra, bazı nitel bulgulara etiketleme ve genelleyici kalıp yargıların da etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre etiketlemenin zamanla çocuğun “problem kaynağı” olarak görülmesine neden olabileceğini düşündürmektedir. Alan yazında da benzer biçimde, özel gereksinimi olan bireylerin genellikle yardıma muhtaç, beceremez ya da zarar verebilir olarak algılanmasının, çocukluk deneyimleri ve toplumdaki yaygın kalıp yargılardan beslendiği vurgulanmaktadır (Lalvani ve Broderick, 2013; Sapon-Shevin, 2017).

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin farklılıkların kabulünü kapsayıcı eğitimin temel bir amacı olarak gördüklerini göstermektedir. Bu kabulün yalnızca sınıf içinde değil, okul genelinde ve çocukların toplum içindeki temsillerinde de önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu da her çocuğun kendi potansiyeli doğrultusunda desteklendiği bir eğitim anlayışının göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu yaklaşım, çocukları birbirleriyle kıyaslamaktan çok, onları kendi potansiyelleri doğrultusunda desteklemeye odaklanan kapsayıcı bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010).

Öğretmenlerin, çocukların yalnızca sınıf içinde değil, toplumsal yaşamda da yer alması gerektiğine yönelik ifadeleri de dikkat çekicidir. Bu, alan yazında sıklıkla vurgulanan aidiyet ve temsil edilme ihtiyacıyla örtüşmektedir (Nemeth, 2009; Yu, Ostrosky ve Favazza, 2016;). Bu bakış açısına göre kapsayıcı eğitim yalnızca bir eğitim modeli değil, sosyal adalet ilkesine dayalı hak temelli bir yaklaşımdır (Sapon-Shevin, 2017). Öte yandan, bulgular okul ortamının erişilebilirliğine ilişkin görüşlerde bir ikilik olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmalarda

da belirtildiği gibi, erişilebilirlik standartlarının okuldan okula farklılık göstermesinin kapsayıcı eğitimin niteliğini etkilediğini göstermektedir (Guralnick ve Bruder, 2016; Vakıl, Welton ve O'Connor., 2009).

Bu çalışma, öğretmenlerin ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreciyle birlikte öz yeterlik algılarında ve sınıf içi yaklaşımlarında çok yönlü bir değişim yaşadıklarını ortaya koymuştur. Eğitimin başlangıcında sıkça dile getirilen “yetersizlik”, “kaygı” ve “kararsızlık” gibi duyguların zamanla daha cesaretli, çözüm odaklı ve kararlı bir yaklaşıma dönüştüğü gözlemlenmiştir. Bu dönüşüm, yalnızca bilgi ediniminin ötesine geçerek öğretmenlerin mesleki rollerini, sınıf içi tutumlarını ve pedagojik yaklaşımlarını yeniden değerlendirme sürecine işaret etmektedir. Özellikle sınıf planlamaları, materyal seçimleri ve davranış yönetimi gibi alanlarda geliştirilen daha stratejik ve çocuk duyarlılığına dayalı uygulamalar, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin sınıf pratiğine doğrudan yansıdığını göstermektedir. Bu yönüyle araştırma, öğretmen yeterliğinin sınıf uygulamalarına etkisini vurgulayan alan yazınla örtüşmektedir (Acharya, 2019; Demie, 2022).

Benzer şekilde, öğretmenlerin artan motivasyonu, yalnızca eğitime katılımı değil, öğrendiklerini sınıfa taşıma konusundaki istekliliği de artırmıştır. Bu bulgu, gönüllü katılımın eğitimin etkisini pekiştirdiğini ve tutumsal dönüşümü desteklediğini savunan çalışmaları destekler niteliktedir (Ratih vd., 2021). Ancak mevcut araştırmayı öne çıkaran önemli bir farklılık, öğretmenlerin yalnızca genel ön yargılarına değil, aynı zamanda kendilerine yönelik ön yargılarına da odaklanmalarıdır. Elde edilen bulgular eğitimle birlikte öğretmenlerin kendi yeterliklerini yeniden değerlendirdiklerini ve bu içsel sorgulama sürecinin mesleki yaklaşımlarına doğrudan etki ettiğini göstermektedir. Alan yazında öğretmenlerin dışsal ön yargılara karşı farkındalık kazandığına ilişkin birçok bulgu yer almakla birlikte (Acharya, 2019), bu çalışmada öğretmenlerin içe dönük bir yüzleşme yaşayarak hem pedagojik hem kişisel tutumlarını yeniden şekillendirdikleri görülmüştür.

Öte yandan, bazı kaynaklarda vurgulanan yapısal destek ihtiyacı (Bal ve Akman, 2024) bu çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Öğretmenler, bireysel farkındalık ve çözüm üretme kapasitesi geliştirmiş olsalar da bu dönüşümün sürdürülebilirliği için sistematik destek mekanizmalarına olan ihtiyaç sürmektedir. Araştırma, öğretmenlerin bireysel çabalarının etkileyici sonuçlar doğurabileceğini göstermesine karşın, bu çabaların kurumsal yapılarla desteklenmediği sürece sınırlı kalabileceğini de ortaya koymuştur. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, öğretmen eğitimlerinin yalnızca bilgi temelli değil; duygu, tutum ve

farkındalık düzeyinde de etki yaratabileceği ve bu çok katmanlı değişimin sınıf içi uygulamalara bütüncül biçimde yansiyabileceği söylenebilir.

Hizmet içi eğitim süreci sonrasında öğretmenlerin, çocuklarda ön yargıların oluşum kaynaklarına dair farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgularda aile tutumlarının bu süreçte belirleyici olduğuna ilişkin görüşler dikkat çekicidir. Bu durum, çocukların ön yargılarla doğmadığı, bunları sosyal çevreden öğrendiği yönündeki araştırmalarla örtüşmektedir (Over ve McCall, 2018). Ayrıca, ebeveynlerin örtük ön yargılarının da çocukların tutumlarını etkileyebileceği belirtilmektedir. Pirchio ve arkadaşlarının (2018) araştırması, çocukların ön yargılarının ebeveynlerin örtük tutumlarıyla ilişkili olabileceğini göstermiştir. Bu bulgu, sosyal çevrede gözlemlenen örtük mesajların, açık ifadeler kadar güçlü bir etkiye sahip olabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin, hizmet içi eğitim süreciyle birlikte aile tutumlarına dair daha eleştirel ve farkındalık temelli bir bakış geliştirdikleri söylenebilir. Daha önce sıradan görülebilecek söylem ve davranışların, çocukların sosyal algılarını nasıl şekillendirdiğini fark etmiş olmaları bu farkındalığın göstergesi olabilir. Dolayısıyla, aile ve akran etkileşimlerinin çocuklarda ön yargı gelişiminde belirleyici bir rol oynadığı ve bu ön yargıların doğuştan değil, çevresel etkileşimlerle şekillendiği yönündeki görüşleri desteklemektedir.

Bulgular, yalnızca aile değil, medyanın da çocuklarda ön yargı gelişimini etkileyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu gözlemler, alan yazında, medyada sınırlı temsilin ön yargıları besleyebileceğine ve olumlu temsillerin farkındalık geliştirmede etkili olabileceğine dair bulgularla örtüşmektedir (Happer ve Philo, 2013). Medya aracılığıyla aktarılan mesajların çocukların algılarını şekillendirdiği, özellikle farklılıklara dair yargıların çocukların tutumlarını etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Barner ve Cagle, 2019; Thomas, 2013). Bu çalışmada öğretmenlerin medya temsillerine yönelik bu farkındalığı, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim sürecinde yapılan tartışmaların ve örneklerin incelenmesiyle gelişmiş olabilir. Bazı öğretmenlerin daha önce dikkat etmedikleri içerikleri eğitim sonrasında fark etmeye başlamaları, bu dönüşümün bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca öğretmenler, kullandıkları dilin ve davranışların çocukların ön yargı geliştirmesi ya da bu ön yargıların azalması üzerindeki etkisinin daha çok farkına vardıklarını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıf içi dil ve davranışlarının çocukların kabul ya da dışlama tutumlarını şekillendirmede ne denli önemli olduğunu ortaya koyan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Sutarni, Yusuf ve Anggrellanggi, 2022). Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim, öğretmenlerin bu dilsel ve davranışsal etkileri daha bilinçli bir biçimde değerlendirmelerine

olanak tanımış; bazı öğretmenlerin kendi ifadelerini ve sınıf içi tutumlarını yeniden gözden geçirmelerine zemin hazırlamıştır. Nitekim öğretmenlerin kullandığı dil ve davranış biçimleri, çocukların sınıf arkadaşlarına yönelik geliştirdikleri kabul ya da dışlama eğilimlerini doğrudan etkileyebilmektedir.

Bu durum, öğretmenlerin dilsel farkındalığının yalnızca kendi söylemlerini değil, çocukların sınıf içindeki etkileşimlerini ve birbirlerine yönelik yaklaşımlarını da dönüştürmeye başladığını göstermektedir. Hizmet içi eğitim sonrasında, öğretmenlerin yönlendirmeleriyle birlikte çocuklar arasında daha kapsayıcı ilişkilerin kurulduğu; başlangıçta mesafeli ya da dışlayıcı davranışlar gösteren çocukların zamanla daha doğal, destekleyici ve anlayışlı tutumlar geliştirdiği ifade edilmiştir. Bu tür ifadeler, öğretmen yönlendirmesiyle desteklenen olumlu akran ilişkilerinin, sınıf içi sosyal kabulü artırabildiğine işaret etmektedir (Bokkel, Verschueren ve Demol, 2021; Ürün ve Yeşil, 2023).

Bu araştırmanın bulguları, alan yazında yer alan çalışmalarla bazı yönlerden örtüşmekte, bazı yönlerden ise daha ayrıntılı veriler sunarak alana katkıda bulunmaktadır. Alan yazın, okul öncesi dönemde tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimi olan akranlarına genellikle olumsuz tutumlar beslediğini, bu durumun sosyal dışlanma, yalnızlık ve düşük sosyal katılım gibi sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur (Akın ve Sani-Bozkurt, 2021; Çelik ve Şahin-Sak, 2019; Hestenes ve Carroll, 2000; Pavri ve Monda-Amaya, 2000). Benzer şekilde, bu araştırmada da öğretmenlerin, tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan olan akranlarına yönelik tutumlarında zaman zaman merhamet, acıma veya uzak durma gibi çelişkili duygular gözlemledikleri belirtilmiştir. Bu bulgu, Akın ve Sani-Bozkurt'un (2021) tipik gelişim gösteren çocukların karmaşık duygular beslediğini ortaya koyan sonuçlarıyla uyumludur.

Ancak bu çalışmanın ayırt edici yönü, öğretmenlerin yalnızca açıkça dile getirdikleri ön yargılar değil, farkında olmadan sergiledikleri örtük ön yargıların da derinlemesine ortaya konulmasıdır. Oysa mevcut alan yazında öğretmen tutumları çoğunlukla anketler veya kısa görüşmelerle incelenmekte, bu nedenle ön yargıların sınıf diline, iletişim biçimlerine ve çocukla kurulan ilişkilere nasıl yansıdığı sınırlı biçimde ele alınmaktadır (Alquraini, 2012; Varcoe ve Boyle, 2013). Bu çalışmada ise derinlemesine görüşmeler ve süreç odaklı veriler aracılığıyla, öğretmenlerin önce fark etmedikleri düşünce kalıplarını sonradan ön yargı olarak tanımlamaları ve bunların sınıf içi davranışlarına nasıl yansıdığını ifade etmeleri önemli bir yenilik olarak öne çıkmaktadır. Özellikle öğretmenlerin, acıma duygusunun sürekli yardım etme davranışına zemin hazırladığını ve bunun tipik gelişim gösteren çocuklarda da benzer bir yardım etme eğilimi oluşturabileceğini fark etmeleri, alan yazında sıkça dile getirilen ama çoğu kez

davranışsal düzeyde kanıtlanamayan bir konuya somut veri sağlamaktadır (Çelik ve Şahin-Sak, 2019; Pavri ve Monda-Amaya, 2000).

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öğrenme ortamına ilişkin değerlendirmelerinde de alan yazınla örtüşen ve farklılaşan bulgular elde edilmiştir. Alan yazında, öğretmenlerin fiziksel erişimi çoğunlukla yalnızca fiziksel gereksinimler bağlamında yorumladığı, oysa otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi durumlarda çevresel ve pedagojik düzenlemelerin sıklıkla ihmal edildiği ifade edilmektedir (Arcangeli vd., 2020; Bağlama vd., 2019). Bu araştırmada da benzer şekilde, öğretmenlerin başta fiziksel düzenlemelere odaklandığı; ancak ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin ardından, farklı özel gereksinim türlerine özgü çevresel ve eğitsel düzenlemelere ilişkin farkındalıklarının arttığı gözlenmiştir. Bu bulgu, Childs ve Wooten'in (2023) öğretmenlerin kendi ön yargılarını fark etmeleri ve pedagojik yaklaşımlarını dönüştürmeleri gerektiğini vurgulayan çalışmasıyla da örtüşmektedir.

Ayrıca, araştırmalarda öğretmenlerin farklılıklara yönelik tutumlarının genellikle olumlu beyanlar içermesine karşın, bu tutumların sınıf içi uygulamalara tam olarak yansımadağı sıklıkla vurgulanmaktadır (Blackmon, 2018; Kintner-Duffy, 2011; Park, 2010). Benzer biçimde, bu araştırmada da öğretmenlerin eğitimin başında daha olumlu ve genelleyici ifadeler kullandıkları, ancak süreç ilerledikçe önceden fark etmedikleri ön yargılarını dile getirerek daha eleştirel ve gerçekçi bir bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür. Özellikle, öğretmenlerin nicel tutum ölçeklerindeki puanlarının eğitim sonrası kısmen düşüş göstermesi, ilk bakışta olumsuz bir gelişme gibi görünse de aslında öğretmenlerin kendi tutumlarını daha sorgulayıcı ve nesnel bir şekilde değerlendirmeye başladıklarına işaret etmektedir. Bu bulgu, Laats, Freriksen ve Vervloed'in (2013) tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları arasındaki uyumsuzluğa dikkat çeken çalışmalarını destekler niteliktedir.

Alan yazında, öğretmenlerin özellikle karmaşık sosyal konular karşısında çekingen davrandıkları; farklılıkları “aynı” görmeye çalışarak görünmez kıldıkları ifade edilmektedir (Blackmon, 2018; Farago, 2017). Bu araştırmada ise öğretmenlerin, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin ardından farklılıkları konuşmanın, çocuklara açıklamanın ve kapsayıcı bir dil kullanmanın önemini daha fazla vurgulamaya başladıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yalnızca sınıf yönetimi veya materyal seçimi gibi teknik alanlarda değil, kendi duygusal tepkilerinin çocuklara nasıl yansıdığını da fark etmeleri, eğitimin dönüştürücü gücünü ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmen tutumlarının yalnızca bilgi düzeyinde değil, aynı

zamanda duygusal ve düşünsel boyutta da şekillenebileceğini savunan alan yazınla örtüşmektedir (Alıcı ve Keleş, 2023; Özcan ve Karaoğlu, 2023).

Bunun yanı sıra araştırmalar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını dönüştürmenin yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmaması gerektiğini, bunun yerine öğretmenlerin kendi ön yargılarını fark etmelerine, sorgulamalarına ve bu farkındalığı sınıf içi uygulamalara yansıtma fırsat verecek derinlemesine eğitim süreçlerine ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Childs ve Wooten, 2023; Farago, 2017; Blackmon, 2018). Özellikle Park (2010) ve Kintner-Duffy (2011), öğretmenlerin kişisel inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında zaman zaman bir boşluk bulunduğunu; bu boşluğun kapatılabilmesi için etkileşimli, katılımcı ve deneyime dayalı eğitim yaklaşımlarının önemini vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Turnšek (2013) ve O'Donnell (2022), ön yargı karşıtı eğitimlerin öğretmenlerin inanç ve tutumlarını dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu, ancak bu süreçlerin genellikle yüzeysel düzeyde kaldığını ve uygulamaya aktarımda zorluklar yaşandığını belirtmiştir. Alan yazında yer alan bu bulgular, öğretmenlerin yalnızca bilişsel düzeyde değil, duyuşsal ve davranışsal düzeyde de desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmekte; bu bağlamda ön yargıların içselleşmiş biçimlerinin dönüştürülmesi için yapılandırılmış ve derinlemesine eğitim programlarına duyulan gereksinimi açıkça ortaya koymaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ve dönüşümcü öğrenme kuramına dayanan ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programı, alandaki önemli bir ihtiyaca cevap vermiştir.

Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programı, yetişkin öğrenmesi ilkelerine uygun biçimde tasarlanmış; öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak anlam üretmelerine, birbirleriyle etkileşime girerek farklı bakış açıları geliştirmelerine ve aktif öğrenme süreçlerine katılmalarına olanak tanımıştır. Sunuşa dayalı tek yönlü anlatımlar yerine, vaka analizleri, grup tartışmaları ve uygulamalı çalışmalarla öğretmenlerin ön yargılarını fark etmeleri, sorgulamaları ve bu farkındalığı sınıf içi dil ve uygulamalara nasıl aktarabileceklerini keşfetmeleri sağlanmıştır. Nitekim bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin eğitim süreci sonunda kendi tutumlarını ve ön yargılarını daha açık bir şekilde tanımlayabildiklerini, davranışlarını gözden geçirdiklerini ve sınıf içi yaklaşımlarını daha kapsayıcı bir şekilde yeniden yapılandırmaya başladıklarını göstermektedir. Böylece bu eğitim, alan yazında sıklıkla dile getirilen ancak çoğu zaman uygulamada eksik kalan, öğretmen farkındalığını davranışsal düzeye taşıma hedefine somut bir katkı sunmaktadır (Childs ve Wooten, 2023; Farago, 2017; O'Donnell, 2022).

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin öz yeterliklerine ve kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarına dair yalnızca nicel değişimleri değil, aynı zamanda bu değişimlerin ardında yatan bilişsel ve duyuşsal süreçleri de ortaya koymuştur. Özellikle bazı öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde yüksek yeterlik puanlarına sahip olmalarına rağmen nitel verilerde kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmeleri ya da eğitimin ardından bazı ölçek puanlarında kısmi düşüşler gözlenmesi, ilk bakışta çelişkili gibi görünse de bu durum, eğitimin farkındalık boyutunu yansıtan derin bir dönüşüme işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin daha önce sorgulamadan verdikleri olumlu yanıtları yeniden değerlendirmeleri, tutumlarını daha eleştirel bir gözle gözden geçirmeleri ve içsel çatışmalarını açıkça ifade etmeleri, sayısal verilerdeki düşüşlerin ardında daha derin bir pedagojik farkındalığın gelişmekte olduğunu göstermektedir. Özellikle ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreçlerinin yalnızca tutum puanlarını artırmaya değil, öğretmenlerin öz değerlendirme becerilerini güçlendirmeye ve farkında olunmayan örtük yargıları görünür kılmaya yönelik olduğu düşünüldüğünde, bu tür bulgular eğitimin yüzeysel bilgiden çok daha fazlasını sunduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, nicel ve nitel veriler arasında ortaya çıkan bu tür uyumsuzluklar, öğretmenlerin dönüşüm süreçlerinin çok katmanlı doğasını yansıtan anlamlı göstergelerdir. Bu araştırma, öğretmenlerin yalnızca açıkça dile getirdikleri ön yargıları değil, aynı zamanda farkında olmadan taşıdıkları örtük önyargıları da tanımlarına ve sorgulamalarına olanak tanıyarak, alan yazına bütüncül ve derinlikli bir katkı sunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi tutumlarında, iletişim biçimlerinde ve dil kullanımında gözlemlenen değişimler, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin, aynı zamanda öğretmenlerin farkındalık, tutum ve pedagojik yaklaşımlarını dönüştüren çok boyutlu bir öğrenme sürecine karşılık geldiğini göstermektedir. Böylece bu çalışma, öğretmen farkındalığının kapsayıcı eğitimin başarısında kritik bir unsur olduğunu vurgulayan önceki araştırmalarla örtüşmekte (Aktan, 2021; Uçar, 2023; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014), ancak ön yargıların, etkileşim biçimlerine ve öğretmen öz değerlendirmelerinin nasıl yansıdığı konusunda sunduğu derinlemesine bulgularla alana özgün ve açıklayıcı bir katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, yalnızca öğretmen tutumlarının değişimini değil, bu değişimin altında yatan zihinsel yeniden yapılanma süreçlerini de görünür kılmakta; böylece kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşmada ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin dönüştürücü gücünü ortaya koymaktadır.

5.3 Öneriler

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik mevcut farkındalıklarını çok yönlü biçimde incelemiş ve bu farkındalığın çeşitli boyutlarını

geliştirmede ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim programının katkısını açıklamıştır. Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreci boyunca öğretmenlerin yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda duygusal farkındalık geliştirdikleri, kendi ön yargılarını sorguladıkları ve sınıf içi etkileşimlerine daha kapsayıcı bir yaklaşım kazandırdıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular, bu sürecin hem bireysel farkındalığı hem de mesleki yeterliği destekleyen dönüştürücü bir deneyim olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular ışığında hem gelecekte yürütülecek araştırmalara hem de erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı yaklaşımların güçlendirilmesine katkı sağlayabilecek uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1 Araştırmalara yönelik öneriler

- Farklı yöntembilimsel araştırmalar desenlenebilir ve verilen eğitimin çıktıları kapsamlı olarak değerlendirilerek koçluk sistemlerinin işe koşulduğu çalışmalar yapılabilir.
- Gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin yalnızca söylemlerine değil, sınıf içi gözlem ve doküman analizleri gibi veri toplama yöntemlerine de yer verilerek öğretmen tutumlarının uygulamadaki yansımaları daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.
- Karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak özel gereksinimi olan çocukla çalışma deneyimi olan ve olmayan öğretmenlerin farkındalık düzeyleri, sınıf içi uygulamaları ve ön yargı temelli söylemleri karşılaştırılabilir.
- Ön yargı karşıtı yaklaşım doğrultusunda, dil, kültür ve toplumsal cinsiyet gibi farklılık alanlarına dair farkındalığı geliştiren eğitim içerikleri hazırlanabilir.
- Bu araştırma kapsamında hizmet içi eğitim akşam saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda eğitim gündüz saatlerinde gerçekleştirebilir.
- Katılımcıların eğitim içeriğine ihtiyaç duyduklarında yeniden erişebilmelerini sağlamak amacıyla, program çevrimiçi ortamlarda erişilebilir ve tekrar edilebilir biçimde oluşturulabilir.
- Ön yargı karşıtı hizmet içi eğitimin etkilerini uzun vadede değerlendirmek amacıyla farklı zaman aralıklarında veri toplanan boylamsal araştırmalar planlanabilir.
- Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim, ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımını temel almıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ise farklı kuramsal yaklaşımlar ya da eğitim modelleri temel alınarak eğitim programları geliştirilebilir.

5.3.2 Uygulamalara yönelik öneriler

- Öğretmenlerin sınıf dili, materyal seçimi ve çocuklara yönelik açıklamaları, çocukların sosyal kabul düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kullandığı dilin ayrımcılık içermeyen, kapsayıcı ve benzerliklere dikkat

ekecek Şekilde rehberlik eden bir yapıya kavuŐması için örnek olaylar, videolar ve ocuk edebiyatı içerikleriyle zenginleştirilmiş atölye çalışmaları düzenlenebilir.

- Özel gereksinimi olan çocukların sınıf içinde aktif biçimde temsil edilmesi, yalnızca belirli gün ve haftalarla sınırlı kalmaksızın; yıl boyunca farklılıkların doğal bir parçası olarak yer aldığı etkinlikler planlanabilir. Öğretmenler, bu süreci yalnızca bireysel çabalarıyla değil, okul yönetimiyle iş birliği içinde yürütülebilir.
- Okul yöneticileri, sınıf içinde yapılacak kapsayıcı düzenlemeler ve materyal ihtiyaçları konusunda öğretmenlere destek olabilir, sınıf temsiline ve farklılıkların görünürlüğüne yönelik olumlu adımların okul genelinde benimsenmesi sağlanabilir.
- Farklılıkların temsiline ve kapsayıcılığa yönelik yapılan eğitimlerin, okul öncesi ğretmenlerinin lisans eğitim programlarına entegre edilmesi ve özel eğitim içeriklerinin tüm çocuklar için bireyselleştirilmiş olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Böylece ğretmen adayları, n yargıların farkında olan ve kapsayıcı eğitimi önceleyen bir bakış açısıyla mesleğe adım atabilir.

KAYNAKÇA

- Aberson, C. L. (2015). Positive intergroup contact, negative intergroup contact, and threat as predictors of cognitive and affective dimensions of prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18(6), 743–760. <https://doi.org/10.1177/1368430214556699>
- Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39(1), 48–60. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.48>
- Aboud, F. E. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 55–71). Wiley.
- Aboud, F. E., & Amato, M. (2003). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In R. Brown & S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 65–85). Blackwell.
- Aboelmaaty, O., Sharshour, S., Alagamy, Z., Abdelhamed, T., & Gomaa, A. (2023). Integration of children with special needs into regular schools: Teachers and parents perspectives. *Egyptian Journal of Nursing and Health Sciences*, 4(4), 153–167. <https://doi.org/10.21608/ejnhs.2023.327647>
- Acharya, M. (2019). Professional development activities for activity-based learning: Case of high school health and population teachers in Kathmandu, Nepal. *Research in Pedagogy*, 9(2), 143–150. <https://doi.org/10.17810/2015.97>
- Acedo, C., Ferrer, F., & Pamies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39, 227–238. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9129-7>
- Agustin, M., Djoehaeni, H., & Gustiana, A. D. (2020). Stereotypes and prejudices in young children. In *Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)* (pp. 302–305). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.115>
- Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools: Implications for leadership. *Extraído el*, 25, 1–6.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 295–308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., & Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11(22), 191–208. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=479a08d2-6b83-4363-8fc7-6348fb0610b3%40redis>
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2014(54), 39–60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Akalın, S., & Sucuoğlu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 739–758.
- Akgün, E., Ergişi, İ. K., Yalçınkaya, B., Gözde, M. A. V. İ., Yıldırım, B., & Öztürk, B. N. (2018). Sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunma durumuna göre 48-84 aylık çocukların farklı kültürlerle yönelik algılarının belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 46–64.

- Akın, G., & Sani-Bozkurt, S. (2021). Okul öncesi dönem tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan çocukların bireysel farklılıklarına ve sosyal kabulüne yönelik görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 226–249. <https://doi.org/10.18039/ajesi.737698>
- Aktan, O. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 315–332. <https://doi.org/10.24315/tred.712982>
- Aküzüm, C., & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 779–802. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1845>
- Akyavuz, E. K., & Küçükkapdan, O. (2022). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 78–90.
- Alcı, Ş., & Keleş, M. (2023). Early childhood educators' views, sentiments, attitudes, concerns and practices related to students with special needs. *Journal of Human and Social Sciences*, 6(2), 632–682. <https://doi.org/10.53048/johass.1362554>
- Alfonso, S. (2014). Peace education in early childhood education. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 8(2), 167–188. Retrieved from <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/infactispax/article/view/1042>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Aloi, A., & Bialka, C. S. (2022). Unearthing and addressing bias: Understanding the connection between teacher dispositions and disproportionality. *Disability & Society*, 38(9), 1689–1710. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2041401>
- Alnahdi, G., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 680909. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Alquraini, T. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170–182. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>
- Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G. (2020). Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: The relevance of being teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7325. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197325>
- Arıkan, A., Tomris, G., Bursa, G. Y., & Tuna, D. M. (2021). Özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalık geliştirmede okul öncesi çocuk kitaplarımız nitelikli mi? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 19–44. <https://doi.org/10.16916/aded.797738>
- Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Aryal, S. (2024). Parental awareness of gender stereotypes in early childhood development. *Journal of Multidisciplinary Research Advances*, 2(1), 53–58. <https://doi.org/10.3126/jomra.v2i1.66648>
- Asamen, J. K., Ellis, M. L., & Berry, G. L. (Eds.). (2008). *The Sage handbook of child development, multiculturalism, and media*. Sage.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233>

- Atal, D., & Sancar, R. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan araştırmalar ne söylüyor? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 166–186. <https://doi.org/10.17556/erziefd.733863>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 463–492.
- Aydın, D., & Tuğluk, M. N. (2022). Uyarlama eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(234), 1327–1342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.823615>
- Aydın, S., & Şentürk, Ş. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara yönelik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 413–432.
- Baglieri, S. (2022). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003138808>
- Bağlama, B., Yücesoy, Y., & Beyazıt, F. (2019). Attitudes of preservice physical education teachers towards individuals with special needs. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4), 8–21. <https://doi.org/10.18662/rrem/174>
- Baidoo, J., Owusu, M., Fofie, D., Anokyewaa, J., & Gaisie, L. (2023). Early grade educators' perception and its influential factors in implementing inclusive education in the Akuapem South District, Ghana. *Archives of Current Research International*, 23(4), 1–18. <https://doi.org/10.9734/acri/2023/v23i4565>
- Bakkaloğlu, H., Özbek, A. B., & Sucuoğlu, N. B. (2020). Okul öncesi bütünleştirmede özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 369–391. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042240>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Özbek, A. B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 521–538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562011>
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119–150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Bal, Ç. B., & Akman, B. (2024). The impacts of culture and diversity considering anti-bias education: Preschool teachers’ views and needs. *International Journal of Early Years Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2414995>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barner, J., & Cagle, J. (2019). The power of portrayal: Media representations and children's understandings of identity. *Journal of Media Psychology*, 31(2), 75–83. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000261>
- Barta, J., & Winn, T. (1996). Involving parents in creating anti-bias classrooms. *Children Today*, 24(1), 28–30.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Başkonuş, T., & Öztürk, D. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 170–184. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212256>

- Batu, E., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., & Şahin, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.283374>
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 71–85. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59449/854073>
- Bayrakdar, U., & Akman, B. (2020). Anti ayrımcı programların okul öncesi sınıflarda uygulanmasının avantaj ve sınırlılıkları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 959–976. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.688532>
- Bayraklı, H. (2016). Okul öncesinde kaynaştırma konulu anne eğitim programının çıktılarının anne ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması (Tez No. 432660) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beaudry, J. S. (2016). Beyond (models of) disability? *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, 41(2), 210–228. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhv063>
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Nobel.
- Bijlstra, G., Holland, R. W., Dotsch, R., & Wigboldus, D. H. J. (2019). Stereotypes and prejudice affect the recognition of emotional body postures. *Emotion*, 19(2), 189–199. <https://doi.org/10.1037/emo0000438>
- Black-Hawkins, K. (2014). Researching inclusive classroom practices: The framework for participation. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (Vol. 1, pp. 389–404). SAGE Publications.
- Blackmon, L. C. (2018). Learning to teach for social justice in early childhood classroom of privilege (Doctoral dissertation). University of Maryland.
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Birleşmiş Milletler. (1965). *Her türlü ırk ayrımcılığının ortadan kaldırılmasına ilişkin uluslararası sözleşme*. Birleşmiş Milletler.
- Birleşmiş Milletler. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü. (1960, Aralık). *Eğitimde ayrımcılığa karşı mücadele sözleşmesi*. UNESCO. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1989, Kasım). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Birleşmiş Milletler. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>
- Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bokkel, I., Verschueren, K., Demol, K., Gils, F., & Colpin, H. (2021). Reciprocal links between teacher-student relationships and peer victimization: A three-wave longitudinal study in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(11), 2166–2180. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01490-4>
- Bossaert, G., Boer, A., Frostad, P., Pijl, S., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>

- Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86–108. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091529>
- Breese, A., Nickerson, A., Lemke, M., Mohr, R., Heidelberg, K., Fredrick, S., ... & Allen, K. (2023). Examining implicit biases of pre-service educators within a professional development context. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-023-00456-6>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, C. S., Tam, M., & Aboud, F. (2018). Ethnic prejudice in young children in Indonesia: Intervention attempts using multicultural friendship stories. *International Journal of Early Childhood*, 50, 67–84. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0214-z>
- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization processes. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 395–460). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0307>
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(194), 31–50.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cengiz Şayan, E. (2020). Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Chang, Y. C., Shih, W., & Kasari, C. (2016). Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior? *Autism*, 20(1), 65–74. <https://doi.org/10.1177/1362361314567761>
- Chen, D. W., Nimmo, J., & Fraser, H. (2009). Becoming a culturally responsive early childhood educator: A tool to support reflection by teachers embarking on the anti-bias journey. *Multicultural Perspectives*, 11(2), 101–106. <https://doi.org/10.1080/15210960903028784>
- Childs, T. M., & Wooten, N. R. (2023). Teacher bias matters: An integrative review of correlates, mechanisms, and consequences. *Race Ethnicity and Education*, 26(3), 368–397. <https://doi.org/10.1080/13613324.2022.2122425>
- Chwastek, S., Leyendecker, B., Heithausen, A., Ballero Reque, C., & Busch, J. (2021). Pre-school teachers' stereotypes and self-efficacy are linked to perceptions of behavior problems in newly arrived refugee children. *Frontiers in Psychiatry*, 11, Article 574412. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.574412>
- Clark, V. L. P., Walton, J. B., & Foote, L. A. (2022). Designing for integration in mixed methods case studies. In *The Routledge handbook for advancing integration in mixed methods research* (pp. 213–228). Routledge.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cinislı, N. A., Vuran, S., & Olçay Gül, S. (2016). An assessment of the ‘image of disability’ in the national press in terms of social model. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(2), 1–26.

- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics* (3rd ed.). Wiley.
- Correa, V. I., Hudson, R. F., & Hayes, M. T. (2004). Preparing early childhood special educators to serve culturally and linguistically diverse children and families: Can a multicultural education course make a difference? *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 323–341. <https://doi.org/10.1177/088840640402700401>
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (A. Özkaya & E. Akay, Çev.; E. Karadağ, Ed., 5. basımdan çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. (2018). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. *National Staff Development Council*. <https://eric.ed.gov/?id=ED536383>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Open University Press.
- Demie, F. (2022). Tackling teachers' low expectations of Black Caribbean students in English schools. *Equity in Education & Society*, 1(1), 32–49. <https://doi.org/10.1177/27526461211068511>
- Demetriou, K. (2019). Intentions of children without disabilities to form friendship with peers with physical disability: A small scale study. *Early Child Development and Care*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1697246>
- Demir, E., & Demir, M. (2021). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim sistemine etkileri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1–8.
- Demir, M. (2014). Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 78, Article 101437. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101437>
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & Hohensee, J. B. (1992). Implementing an anti-bias curriculum in early childhood classrooms. *ERIC/EECE Digest*. <https://www.ericdigests.org/1992-1/early.htm>
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. National Association for the Education of Young Children.

- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2015). *Leading anti-bias early childhood programs: A guide for change*. Teachers College Press.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2019). Understanding anti-bias education. *YC Young Children*, 74(5), 6–13. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2019/understanding-anti-bias>
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2021). Teaching about identity, racism, and fairness: Engaging young children in anti-bias education. *American Educator*, 44(4), 35–40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281980.pdf>
- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- De Boer, A., & Munde, V. (2014). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179–187. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>
- De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855–863. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.004>
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75–98. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Díez, A. M. (2010). School memories of young people with disabilities: An analysis of barriers and aids to inclusion. *Disability and Society*, 25, 163–175. <https://doi.org/10.1080/09687590903534346>
- Ditchman, N., Werner, S., Kosyluk, K., Jones, N., Elg, B., & Corrigan, P. W. (2013). Stigma and intellectual disability: Potential application of mental illness research. *Rehabilitation Psychology*, 58(2), 206–216. <https://doi.org/10.1037/a0032466>
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2010). Intergroup bias. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 1084–1121). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002029>
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. Esses (Eds.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 3–28). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446200919.n1>
- Duncan, J., Punch, R., & Croce, N. (2021). Supporting primary and secondary teachers to deliver inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4), 92–107. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.839899830595414>
- Dunham, Y., Chen, E. E., & Banaji, M. R. (2013). Two signatures of implicit intergroup attitudes: Developmental invariance and early enculturation. *Psychological Science*, 24(6), 860–868. <https://doi.org/10.1177/0956797612463081>
- Durmuş, K., & Övür, A. (2021). Medya etkileri bağlamında okul öncesi dönem çocuklarının yeni medya kullanımının analizi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(2), 136–155.

- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755–761. <https://doi.org/10.1177/003172170808901014>
- Edwards, J. O. (2017). How to get started with anti-bias education in your classroom and program. <https://www.antibiasleadersece.com/wp-content/uploads/2017/03/How-to-Get-Started-JOE-Final.pdf>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2014). Eğitim izleme raporu 2014-15. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2014-15/>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). Eğitim izleme raporu 2016-17. <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/>
- Ellis, K., & Kent, M. (2011). *Disability and new media*. Routledge.
- Engelli Çocuk Hakları Ağı. (2019). *Gölge rapor*. <https://drive.google.com/file/d/1wGm6hlO6EWtuXIKOuXlx8psnEpAthuw2/view>
- Erdoğan, F., & Baş, S. (2018). Özel gereksinimi olan birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1). <https://doi.org/10.21612/yader.2018.007>
- Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Tüylü, D. (2021). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 27(1), 1023–1053. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10623-y>
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 73–92.
- Escayg, K. (2020). Anti-racism in U.S. early childhood education: Foundational principles. *Sociology Compass*, 14(4), Article e12764. <https://doi.org/10.1111/soc4.12764>
- European Commission. (2021). *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021–2030*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/disability/union-equality-strategy-rights-persons-disabilities-2021-2030_en
- Eurydice. (2020). *Education and training in Europe 2020: Responses from the EU Member States* [Report]. Publications Office of the European Union.
- Escayg, K. (2020). Anti-racism in U.S. early childhood education: Foundational principles. *Sociology Compass*, 14(4), Article e12764. <https://doi.org/10.1111/soc4.12764>
- Farago, F. (2017). Anti-bias or not: A case study of two early childhood educators. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 6(1), 7.
- Favazza, P. C., Ostrosky, M., & Mouzourou, C. (2016). *The making friends program: Supporting acceptance in your K-2 classroom*. Brookes Publishing.
- Fenton, A., Walsh, K., Wong, S., & Cumming, T. (2014). Using strengths-based approaches in early years practice and research. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 27–52. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0115-8>
- Fernández-Archilla, J., Aguilar-Parra, J., Hernández, J., Rosa, A., Sarrionandía, G., & Trigueros, R. (2020). Validation of the index for inclusion questionnaire for parents of non-university education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), Article 3216. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093216>

- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs: Principles and practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Forlin, C. (Ed.). (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. Routledge.
- Fırat, E. (2021). Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma [Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Florian, L. (2007). Reimagining special education. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 7–20). SAGE Publications.
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 118–135. <https://doi.org/10.18662/rem/77>
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2005). Categorization, recategorization, and intergroup bias. In J. F. Dovidio, P. Glick, & L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 71–88). Blackwell Publishing.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Rust, M. C., Nier, J. A., Banker, B. S., Ward, C. M., & Houlette, M. (1999). Reducing intergroup bias: Elements of intergroup cooperation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 388–402.
- Galloway, R., Reynolds, B., & Williamson, J. (2020). Strengths-based teaching and learning approaches for children: Perceptions and practices. *Journal of Pedagogical Research*, 4(1), 31–45.
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1–15.
- Geber, S., Baumann, E., & Klimmt, C. (2017). Where do norms come from? Peer communication as a factor in normative social influences on risk behavior. *Communication Research*, 46(5), 708–730. <https://doi.org/10.1177/0093650217718656>
- Gezer, M. S. (2017). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik rol algılarının belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.; 5. baskı). Anı Yayıncılık.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66–87.
- Gökbulut, Ö. D., Gökbulut, B., & Yeniasır, M. (2017). Social acceptance of students with special needs from peer viewpoint. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7287–7294.
- Gonzaga, N., Plan, L., & Aguiro, M. (2024). Readiness and challenges of general education teachers on the implementation of inclusive education. *Research Literacy Journal*, 12(1), Article 3534. <https://doi.org/10.52783/rlj.v12i1.3534>
- Gonzalez, A. M., Oh, H. J. J., & Baron, A. S. (2020). The hidden classroom: How gender stereotypes impact academic achievement. In F. C. Worrell, T. L. Hughes, & D. D. Dixson (Eds.), *The Cambridge handbook of applied school psychology* (pp. 295–314). Cambridge University Press.
- Gökmen, F. (2007). Türkiye’de özürlü haklarının gelişimi. *Başbakanlık Özürhüleri İdaresi Başkanlığı, ÖZ-VERİ Dergisi*, 4(2), 1085–1106.

- Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Allen & Unwin.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>
- Greenwald, A. G., Lai, C. K. (2020). Implicit social cognition. *Annual Review of Psychology*, 71, 419–445. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050837>
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480.
- Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status, and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166–177.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64–79.
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 102–113.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82–93.
- Gülsün, İ., Malinen, O.-P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132, Article 104228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
- Güngör, H., Ogelman, H. G., & Toklu, D. A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliği ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 38–48. <https://doi.org/10.29065/usakead.1088972>
- Güngör Akıncı, B. A., & Fidan, E. (2023). A study on social studies teachers' self-efficacy towards inclusive education. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(22), 971–1014.
- Gürgür, H. (2021). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. In H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* (s. 2–14). Pegem Akademi.
- Hall, N. S. (1999). *Creative resources for the anti-bias classroom*. Delmar Publishers.
- Happer, C., & Philo, G. (2013). The role of the media in the social construction of reality. *Media, Culture & Society*, 35(3), 908–916. <https://doi.org/10.1177/0163443712464042>
- Harris, J. (2001). One principle and three fallacies of disability studies. *Journal of Medical Ethics*, 27(6), 383–387. <https://doi.org/10.1136/jme.27.6.383>
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229–246.

- Hurtado, I., Valdés, R., Falcón, I., & Vargas, F. (2021). Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69–80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- Husin, N., & Mohamed, S. (2024). Attitude of preschool teachers towards special educational needs students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(4). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v13-i4/23640>
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41–56.
- Jackson, L. M. (2020). *The psychology of prejudice: From attitudes to social action*. American Psychological Association.
- Jamero, J. L. F. (2019). Social constructivism and play of children with autism for inclusive early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(2), 154–167.
- Jesuvadian, M. K., & Wright, S. (2011). Doll tales: Foregrounding children's voices in research. *Early Child Development and Care*, 181(3), 277–285. <https://doi.org/10.1080/03004430903293172>
- Johnson, G. M. (2024). Varieties of bias. *Philosophy Compass*, 19(7), Article e13011. <https://doi.org/10.1111/phc3.13011>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Jun, E. J. (2016). Multicultural education course put into practice. *Multicultural Education Review*, 8(2), 83–98.
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.
- Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201–220.
- Kale, M., Nur, İ., & Kara, İ. (2017). Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi üzerine bir çalışma: Tezlerde sunulan önerilerin uygulamalara yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 220–234. <https://doi.org/10.17679/inuefd.306517>
- Karakaya, M. E., Arabacı, S., & Öksüz, E. E. (2024). A systematic review of the studies focusing on attitudes toward individuals with disabilities in Türkiye. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 720–737.
- Karakoç, B. (2024). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ile ilgili yeterliklerinin artırılmasına yönelik geliştirilen eğitim programının etkisi [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. *ProQuest Dissertations & Theses Global*.
- Kardeş, S., & Kozinoğlu, I. (2021). Interactions between refugee and local preschool children and prejudice or discriminatory behaviors: Teachers' observations. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 114–125.
- Kaya, S., & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115–130.
- Keenan, J. A. W., Willett, J., & Solsken, J. (1993). Focus on research: Constructing an urban village: School/home collaboration in a multicultural classroom. *Language Arts*, 70(3), 204–214.

- Kekliceck, İ., & Ünsar, A. (2021). Üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi: Sağlık alanında eğitim görmenin pozitif bir etkisi var mıdır? Bir gözlemsel çalışma. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(3), 149–157.
- Kelly, A., & Barnes-Holmes, D. (2013). Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.018>
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3), 427–435.
- Kesbiç, K. (2021). ARISE eğitimde eşitsizliğin azaltılması projesi: Türkiye ulusal raporu. *Eğitim Reformu Girişimi*.
- Killen, M., Mulvey, K., Hitti, A., & Rutland, A. (2012). What works to address prejudice? Look to developmental science research for the answer. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(6), 439. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12001410>
- Kimura, A., Antón-Oldenburg, M., & Pinderhughes, E. (2021). Developing and teaching an anti-bias curriculum in a public elementary school: Leadership, K-1 teachers', and young children's experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(2), 183–202. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1912222>
- Kirsh, S. J. (2009). *Media and youth: A developmental perspective*. Wiley-Blackwell.
- Kintner-Duffy, V. L. (2011). "Everybody's different and the same": An inquiry into early childhood teachers' beliefs, knowledge, and practices in relation to children from culturally diverse backgrounds (Doctoral dissertation). The University of North Carolina, Greensboro.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Elsevier.
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47–69. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1166194>
- Koellner, K., & Greenblatt, D. (2018). Inservice teacher education. In *Oxford Bibliographies*. Oxford University Press.
- Konstantoni, K. (2012). Children's peer relationships and social identities: Exploring cases of young children's agency and complex interdependencies from the Minority World. *Children's Geographies*, 10(3), 337–346. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693382>
- Krischler, M., Powell, J., & Cate, I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kuh, L. P., LeeKeenan, D., Given, H., & Beneke, M. R. (2016). Moving beyond anti-bias activities: Supporting the development of anti-bias practices. *Young Children*, 71(1), 58–65.
- Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107, 533–545. <https://doi.org/10.1037/a0037471>
- Küçükkömürler, S., & Sakallı-Uğurlu, N. (2017). Gruplar arası ilişkileri düzenlemede sosyal temas kuramları: Gruplar arası, yayılmacı ve hayali temas. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(9), 1–31.

- Laçin, N., & Ceylan, R. (2022). Social acceptance variables predicting social acceptance of teachers working with special needs students. *Journal of Education and Future*, 22, 27–37.
- Lagos, R., Canessa, E., & Chaigneau, S. (2019). Modeling stereotypes and negative self-stereotypes as a function of interactions among groups with power asymmetries. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49(3), 312–333. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12207>
- Lalvani, P., & Broderick, A. A. (2013). Institutionalized ableism and the misguided “Disability Awareness Day”: Transformative pedagogies for teacher education. *Equity & Excellence in Education*, 46(4), 468–483. <https://doi.org/10.1080/10665684.2013.838484>
- Lammers, J., Stoker, J., & Stapel, D. (2009). Differentiating social and personal power: Opposite effects on stereotyping, but parallel effects on behavioral approach tendencies. *Psychological Science*, 20(12), 1543–1548. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02479.x>
- Lee, S., Adair, J. K., Payne, K. A., & Barry, D. (2022). Revisioning fairness as social justice in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1083–1095.
- Lemish, D. (2010). *Screening gender on children's television: The views of producers around the world*. Routledge.
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Lemish, D., & Kolucki, B. (2013). Media and early childhood development. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 329–347). Routledge.
- Lin, M., Lake, V. E., & Rice, D. (2008). Teaching anti-bias curriculum in teacher education programs: What and how. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 187–200.
- Lippmann, W. (1998). *Public opinion*. Transaction Publishers.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528.
- López, M., Guerrero, M., & Moya, E. (2021). Inclusive leadership of school management from the view of families: Construction and validation of LEI-Q. *Education Sciences*, 11(9), Article 511. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring inclusive education* (pp. 3–17). Emerald Group Publishing Limited.
- Măță, L., & Clipa, O. (2020). Inclusive education and in-service teachers' attitudes. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 135–149. <https://doi.org/10.18662/rrem/204>
- Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
- Marks, D. (1997). Models of disability. *Disability and Rehabilitation*, 19(3), 85–91.
- Marlina, M. (2017). Teacher's attitude and peer acceptance to children with special needs in inclusive primary schools. In *Proceedings of the 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017)* (pp. 197–200). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icset-17.2017.41>

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE.
- McKay, C. (2018). The value of contact: Unpacking Allport's contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32(1), 32–39.
- McKown, C. (2005). Applying ecological theory to advance the science and practice of school-based prejudice reduction interventions. *Educational Psychologist*, 40(3), 177–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4003_4
- MEB. (2006a). *Millî Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2006b). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete, 26184.
- MEB. (2019). *Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü, kendi kendine öğrenme modülü, Modül-1: Kapsayıcı eğitime giriş*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(1), 15–28.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158–172.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (pp. 90–105). Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Eds.). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Kanun No. 1739, Resmî Gazete No. 14507, 14 Haziran 1973. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 eğitim vizyonu. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası: Şûra kararları. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2020/'21* [National education statistics: Formal education 2020/'21]. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2022/'23* [National education statistics: Formal education 2022/'23]. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Moloto, G., Brink, L., & Nel, J. (2014). An exploration of stereotype perceptions amongst support staff within a South African higher education institution. *SA Journal of Human Resource Management*, 14(1), Article 573. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v14i1.573>

- Mont, J. D., & Forte, T. (2016). Perceived discrimination and self-rated health in Canada: An exploratory study. *BMC Public Health*, 16(1), Article 1113. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3344-y>
- Monteiro, V., Carvalho, C., & Santos, N. (2021). Creating a supportive classroom environment through effective feedback: Effects on students' school identification and behavioral engagement. *Frontiers in Education*, 6, Article 661736. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.661736>
- Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Nalbant, S. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, 10(2), 113–121. <https://doi.org/10.30655/besad.2018.9>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC), & National Association of Child Care Resource and Referral Agencies (NACCRRA). (2011). *Early childhood education professional development: Training and technical assistance glossary*. <https://www.pakeys.org/wp-content/uploads/2017/12/NAEYC-Glossary.pdf>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Position statement: Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>
- Nemeth, K. N. (2009). *Many languages, one classroom: Teaching dual and English language learners*. Gryphon House.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101–119. <https://doi.org/10.1080/10349120500086348>
- Nguyen, A. (2022). “Children have the fairest things to say”: Young children’s engagement with anti-bias picture books. *Early Childhood Education Journal*, 50, 743–759. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01186-1>
- Nĩmante, D., & Kokare, M. (2022). Perspective of teachers on their competencies for inclusive education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, 8–22. <https://doi.org/10.15388/actpaed.2022.49.1>
- Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(4), 346–357.
- Nwosu, K., Wahl, W., Okeke, N., Nwiko, M., Anierobi, E., Nwasor, V., ... & Eluemuno, A. (2023). Teacher distress tolerance and willingness to teach children with special educational needs in Nigeria: Teacher job satisfaction as a mediator. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(1), 80–93. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12616>
- O'Donnell, K. (2022). The effects of online anti-bias training on in-service educator multicultural competence [Master’s thesis, Eastern Illinois University]. *The Keep*. <https://thekeep.eiu.edu/theses/4934>
- Odom, S. L., & Bailey, D. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253–276). Brookes Publishing.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Olçay Gül, S., & Vuran, S. (2015). Children with special needs’ opinions and problems about inclusive practices. *Education and Science*, 40(180). <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4205>

- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Olkin, R. (2022). Conceptualizing disability: Three models of disability. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/ed/precollege/psychology-teacher-network/introductory-psychology/disability-models>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., & Leboeuf, L. M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30–43. <https://doi.org/10.1177/1096250613512666>
- Over, H., & McCall, C. (2018). Becoming us and them: Social learning and intergroup bias. *Social and Personality Psychology Compass*, 12(4), Article e12384. <https://doi.org/10.1111/spc3.12384>
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2023, 2024). *Hizmet içi eğitim planları*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>
- Özcan, D., & Gülkaya, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2355–2368. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3776>
- Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366–1385. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.912016>
- Özdemir, L. (2021). Türkiye’de hizmet içi eğitim süreci ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nedenleri ile uygulamada karşılaşılan sorunlar hakkında literatür taraması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 495–523. <https://doi.org/10.46868/atdd.104>
- Park, C. C. (2010). Teaching and learning about racial and ethnic diversity in early childhood classrooms [Doctoral thesis, University of Washington].
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 22–33.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90–102.
- Pesen, A., & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141–158. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.652806>
- Pertiwi, Y. G. (2017). The many colors children see: Development and intervention of children's social prejudices. *Buletin Psikologi*, 25(1), 1–10. <https://doi.org/10.22146/buletinpsikologi.26841>
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>

- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2005). Allport's intergroup contact hypothesis: Its history and influence. In J. F. Dovidio, P. Glick, & M. Hewstone (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 262–277). Blackwell Publishing.
- Phillippi, J., & Lauderdale, J. (2018). A guide to field notes for qualitative research: Context and conversation. *Qualitative Health Research*, 28(3), 381–388.
- Phillips, D., Austin, L. J., & Whitebook, M. (2016). The early care and education workforce. *The Future of Children*, 26(2), 139–158. <http://www.jstor.org/stable/43940585>
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Maricchiolo, F., & Carrus, G. (2018). A chip off the old block: Parents' subtle ethnic prejudice predicts children's implicit prejudice. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00110>
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 189–220. <https://doi.org/10.1023/A:10165171001864>
- Pruett, S. R., & Chan, F. (2006). The development and psychometric validation of the Disability Attitude Implicit Association Test. *Rehabilitation Psychology*, 51(3), 202–213. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.51.3.202>
- Qandhi, F., & Kurniawati, F. (2019). Pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. In *Proceedings of the 1st International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2018)* (pp. 50–55). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/iciap-18.2019.50>
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715–1737. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>
- Ratih, G. K., Iriani, A., & Dwikumaningsih, Y. (2021). Kindergarten teachers training in integrating anti-corruption education through storytelling and game. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(3), 1628–1639. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i3.1806>
- Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education & Development*, 26(7), 970–987. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1004516>
- Rhodes, M., & Baron, A. (2019). The development of social categorization. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1(1), 359–386. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084824>
- Ritchie, J. (2020). A brief historical overview of curriculum in early childhood care and education. In T. S. Popkewitz, D. Tröhler, & D. Labaree (Eds.), *Handbook of historical studies in education: Debates, tensions, and directions* (pp. 517–534). Springer.
- Rogowska, A., & Meres, H. (2022). The mediating role of job satisfaction in the relationship between emotional intelligence and life satisfaction among teachers during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 12(7), 666–676. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12070050>
- Rosenberg, A. (2020). Social studies in early childhood education and care: A scoping review focusing on diversity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 312–324. <https://doi.org/10.1177/1463949120953911>
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 29(4), 798–822.

- Ross, L., Lepper, M., & Ward, A. (2010). History of social psychology: Insights, challenges, and contributions to theory and application. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 3–50). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy001001>
- Sabuncuoğlu, D. M., Çırak, Y., & Mutlu, İ. (2021). Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Hakkındaki Görüşlerim Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 8(2), 174–204.
- Sağsöz, G. (2018). Resimli çocuk kitaplarının barış eğitimine ilişkin bileşenler açısından incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Sakız, H. (2021). Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim. Nobel Yayınları.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Samuels, V. J. (1994). Teacher beliefs and classroom practices regarding a curriculum that is multicultural and antibias [Doctoral thesis, Iowa State University].
- Sapon-Shevin, M. (2017). On the impossibility of learning “not to see”: Colorblindness, invisibility, and anti-bias education. *International Critical Childhood Policy Studies*, 6(1), 38–41. <https://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoods/article/view/52>
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y., & Düşkün, Y. (2016). Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler. *Eğitim Reformu Girişimi*. https://eskieregitim ekosistemi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%C3%87ocuklar%C4%B1n-T%C3%BCrkiyede-E%C4%9Fitime-Eri%C5%9Fimi.pdf
- Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping*. The Guilford Press.
- Scott, S. (2010). The theory and practice divide in relation to teacher professional development. In J. Lindberg & A. Olofsson (Eds.), *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (pp. 20–40). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-780-5.ch002>
- Sharma, A. (2015). Perspectives on inclusive education with reference to United Nations. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 317–321. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030504>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, Article 103506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Smith, S. L., Choueiti, M., Pieper, K., Yao, K., Case, A., & Choi, A. (2019). Inequality in 1,200 popular films: Examining portrayals of gender, race/ethnicity, LGBTQ and disability from 2007 to 2018. *USC Annenberg Inclusion Initiative*. <https://annenberg.usc.edu/research/aii>
- Snell, M., Forston, L., Stanton-Chapman, T., & Walker, V. (2013). A review of 20 years of research on professional development interventions for preschool teachers and staff. *Early Child Development and Care*, 183(7), 857–873. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.702112>
- Song, S. Y. (2006). The role of protective peers and positive peer relationships in school bullying: How can peers help? [Unpublished doctoral thesis]. University of Nebraska.

- Spandagou, I., Little, C. A., Evans, D., & Bonati, M. L. (2020). Inclusive education in schools and early childhood settings. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-4880-2>
- Stake, R. E. (2024). *Qualitative case studies (from the third edition)*. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, M. D. Giardina, & G. S. Cannella (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (6th ed., pp. 121–141). SAGE.
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V., & Wichstrøm, L. (2014). Preschool social exclusion, aggression, and cooperation: A longitudinal evaluation of the need-to-belong and the social-reconnection hypotheses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(12), 1637–1647. <https://doi.org/10.1177/0146167214554591>
- Stephan, C. W., Renfro, L., & Stephan, W. G. (2004). The evaluation of multicultural education programs: Techniques and meta-analysis. In W. G. Stephan & W. P. Vogt (Eds.), *Multicultural education programs* (pp. 227–242). Teachers College Press.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sutarni, S., Yusuf, M., & Anggrellanggi, A. (2022). The relationship between inclusive education policy with teachers' attitude to children with special needs at inclusive school. *Jurnal Penelitian Dan Pengembangan Pendidikan Luar Biasa*, 9(1), 6–9. <https://doi.org/10.17977/um029v9i12022p6-9>
- Şahin, F., & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214–239.
- Taylor, E. W. (2015). Teacher transformation: A transformative learning perspective. *Italian Journal of Educational Research*, 8(15), 17–26.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2016, 12 Ocak). Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu (Kanun No. 6701). *Resmî Gazete* No. 29692. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6701.pdf>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2020). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2020/21* (Yay. No: ISSN 1300-0993). Millî Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_21.pdf
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2023). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2022/23* (Yay. No: ISSN 1300-0993). Millî Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_organ_egitim_2022_23.pdf
- Tekin Ersan, D., & Ata, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162–177.
- Thomas, K. (2013). The effects of media on children's perceptions of social norms. *Child Development*, 84(4), 1291–1306. <https://doi.org/10.1111/cdev.12054>
- Thompson, J. (2018). Access to children's books featuring characters with disabilities (Publication No. 13421299) [Master's thesis, University of Arkansas]. *ProQuest Dissertations & Theses Global*.
- Thurlings, M., & den Brok, P. (2018). Student teachers' and in-service teachers' peer learning: A realist synthesis. *Educational Research and Evaluation*, 24(1–2), 13–50. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1509719>
- Titova, O., Bratkova, M., Karanevskaya, O., Gravitskaya, E., & Barbakadze, I. (2021). Implementation of an individual educational route in inclusive practice. *SHS Web of Conferences*, 98, Article 01019. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219801019>

- Toprak, H. H., Çobanoğlu, N. & Karaca, M. A. (2024). Türkiye’de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Edutech Research*, 2(2), 123-140.
- Toran, M., & Güder, S. (2020). Supporting teachers’ professional development: Examining the opinions of pre-school teachers attending courses in an undergraduate program. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 809–868. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.026>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Turnšek, N. (2013). Enjoying cultural differences assists teachers in learning about diversity and equality: An evaluation of antidiscrimination and diversity training. *CEPS Journal*, 3(4), 112–138. <https://doi.org/10.26529/cepsj.226>
- Tyler, R. W. (2005). *Basic principles of curriculum and instruction*. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (2nd ed., pp. 110-119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203017609>
- Uçar, A. S. (2023). Öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik öğretmen sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 5(3), 1477–1488.
- Ünay, E., Erçiçek, B., & Günal, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 179–213.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO/Ministry of Education, Spain. (ED-34/WS/18.)
- UNESCO. (2005). *Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions*. UNESCO. <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/passeport-convention2005-web2.pdf>
- UNESCO. (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- UNICEF. (2017, September). *Including children with disabilities in quality learning: What needs to be done?* International Disability Alliance & International Disability and Development Consortium. https://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf
- Uysal, Ç. (2021). Güce güç katmak: Bütünleştirme uygulamalarındaki okul öncesi öğretmenlerini güçlendirme süreci (Order No. 30003809) [Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi]. *ProQuest Dissertations & Theses Global*.
- Ürün, A., & Yeşil, R. (2023). Investigation of social acceptance levels of classroom teachers regarding students with special needs in terms of different variables. *Participatory Educational Research*, 10(4), 127–143. <https://doi.org/10.17275/per.23.63.10.4>
- Vakil, S., Welton, E., O’Connor, S., & Kline, M. A. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 321–326. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0289-5>
- van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. J., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47, 497–527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2013). Pre-service primary teachers’ attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323–337. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>

- Varlier, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553–585.
- Villari, D. M. (2021). Teaching social justice in kindergarten to reduce bias in children [Master's thesis, Rowan University]. *Rowan University*.
- Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education and perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education*, 23(3–4), 37–41.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78–88.
- Vural, D., Pişkin, N., & Durmuşoğlu, M. (2021). Problems and practices experienced by preschool education teachers in inclusive education. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(2), 287–308. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.014>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *A status report on teacher development in the United States and Abroad*. Dallas, Tx: National Staff Development Council.
- Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98–107.
- Westby, C. (2021). Theories of prejudice development. *Word of Mouth*, 32(5), 1–5. <https://doi.org/10.1177/10483950211008345>
- Witcher, S. (2003). Reviewing the terms of inclusion: Transactional processes, currencies and context. *Centre for Analysis of Social Exclusion*.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). Educational psychology in teacher education. *Educational Psychologist*, 35(4), 257–270.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103521.
- Yaşaran, Y., Batu, E. S., & Özen, B. (2021). Özel gereksinimi olan bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 164–182. <https://doi.org/10.34056/efdergi.986293>
- Yelpaze, İ., & Türküm, A. S. (2018). Adaptation and validation of Turkey version of multidimensional attitudes toward persons with disabilities. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 167–187. <https://doi.org/10.26466/opus.377906>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative Research Methods*, 5(14), 359–386.

- You, J. (2000). Early childhood teachers' beliefs and practices regarding multicultural and antibias education [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University].
- Yu, S., Ostrosky, M. M., Favazza, P. C., & Meyer, L. E. (2016). "Where are the kids like me?" Classroom environments that help create a sense of belonging. In T. Catalino & L. E. Meyer (Eds.), *Environment: Promoting meaningful access, participation, and inclusion* (pp. 113–124). Division for Early Childhood.
- Yücesoy Özkan, Ş., Kırkgöz, S., & Beşdere, B. (2021). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. In H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* (pp. 17–53). Pegem Akademi.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Öncül, N., Çolak, A., Acar, Ç., & diğerleri. (2021). Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama okullarına ilişkin beklentilerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 808–836. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562062>
- Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, B., & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme [Preschool inclusion quality: Assessment]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 181–198. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.279652>
- Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1–17.
- Zabeli, N., & Gjellaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), Article 1791560.
- Zozakiewicz, C., & Rodriguez, A. J. (2007). Using sociotransformative constructivism to create multicultural and gender-inclusive classrooms: An intervention project for teacher professional development. *Educational Policy*, 21(2), 397–425.

EKLER

EK-1. Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 24.06.2024-14/360



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47882400-602.04.01-104222308
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT)

11/06/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : (a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2) Genelgesi.
(b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğünün 31/05/2024 tarihli ve 740429 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT, Prof. Dr. Sezgin VURAN'ın danışmanlığında "Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Geliştirme Eğitiminin Etkinliği" konulu araştırma talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, ilgi (a) Genelge doğrultusunda, söz konusu araştırmanın, 2024-2025 eğitim öğretim yılında, İlimiz İlçelerindeki Anaokulları/Anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin gönüllülük esasına göre katılımlarıyla, bir ders saatini aşmamak koşuluyla, kurum izni doğrultusunda, kurum faaliyetlerinin aksatılmadan, ders saatleri dışında yapılması, ayrıca söz konusu araştırmanın denetiminin ilgi(a) genelge gereği okul müdürlükleri ile il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde olmak üzere ve yazımız ekinde gönderilen mühürlü veri toplama aracının uygulama sırasında çoğaltılarak kullanılması, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınızı arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Milli Eğitim Müdürü

OT.IIR

Adnan TÜRKDAMAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi(b)Yazı ve Ekleri (37 Sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3- Mühürlü Ölçek Örnekleri (15 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Bilgi için: İsmail ERGİVAS

E-Posta:

Uyvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kop Adresi : meb@iln01.kcp.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.korga.meb.gov.tr> adresinden 3b8b-fd9d-3903-966b-39da koda ile teyit edilebilir.

ÖĞRETMEN ÖN GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmenim,

Sınıfınızda kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimi olan çocuklara ve bireylere ilişkin soracağım sorulara içtenlikle yanıt vermenizi istiyorum. Cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmenin amacının özetlenmesi ve katılımcının kendini tanıtması

1. Merhaba. Kendinizi tanıtabilir ve eğitim geçmişinizden kısaca bahsedebilir misiniz?

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili genel bilgi (özel gereksinimi olan çocukların eğitimi)

1. Özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma yoluyla akranları ile birlikte eğitimi ile ilgili neler söylersiniz?

- Sondaj soruları:

- ✓ Sizce kaynaştırma eğitiminin öncelikli amaçları ve işlevleri neler olmalıdır? Sizi bu düşüncelere yönlendiren nedenler nelerdir?
- ✓ Sınıfınızda tanılı veya tanısız özel gereksinimi olan çocuk var mı?
- ✓ Kaynaştırma sınıfı öğretmeni olarak sizce okul öncesi dönemde tipik gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimi olan akranlarını nasıl algılıyorlar?

Öz farkındalık gelişimi

Şimdi biraz öz farkındalık üzerine konuşalım.

1. Özel gereksinimi olan bireylerle ilgili çocukken çevrenizden ne gibi şeyler işittiniz/neler öğrendiniz? Bunlar sizi nasıl etkiledi?

2. Özel gereksinimi olan bireylerle ilişkilerinizde kendinizi nasıl hissettiğinizi tarif eder misiniz?

3. Özel gereksinimi olan bireylere yönelik bazı ön yargıların olduğunu görüyoruz. Sizin ön yargılarınız neler?

- Sondaj sorusu:

- ✓ Bu ön yargıların kaynakları neler olabilir?
- ✓ Ön yargıların aşılması için neler yapılabilir?

4. Özel gereksinimi olan bireylere yönelik ön yargılar onların yaşamlarını nasıl etkiler?

Eğitsel çevre

1. Fiziksel koşulları düşündüğünüzde önce okulunuzun ve sonra sınıfınızın erişilebilirliği konusunda görüşleriniz nelerdir?

- Sondaj soruları:

- ✓ Bu söylediklerinizin neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz?
- ✓ Sizce okulların ve sınıfların daha erişilebilir hale getirilmesinin önündeki engeller neler?
- ✓ Bu engeller nasıl aşılabılır?

2. Sınıfınızdaki çocukların öğretmen olarak size ve sınıf-içi etkinliklere erişimi konusunda görüşleriniz nelerdir?

- Sondaj soruları:

- ✓ Bireysel farklılıkları göz önüne aldığınızda etkinliklerinizi nasıl çeşitlendiriyorsunuz?

3. Özel gereksinimi olan bireylerin/çocukların farklılıklarını yansıtmak ve kabullerini kolaylaştırmak için neler yapıyorsunuz?

- Sondaj soruları:

- ✓ Ne gibi materyaller kullanıyorsunuz? Görseller (resim, afiş, video filmi, kısa film), drama vb.
- ✓ Bu görseller ve materyallerin çeşitlendirilmesi ve yenilenmesi konusunda neler yapıyorsunuz/yapabiliyorsunuz?
- ✓ Özel gereksinimi olan çocukları daha görünür kılmak sizce neden önemli?

4. Kaynaştırma sınıfı öğretmeni olarak sınıf içinde özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili konularda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

- Sondaj soruları:

- ✓ Örneğin, tipik gelişim gösteren çocuklar ya da onların aileleri özel gereksinimi olan çocukla ilgili soru sorduğunda tepkileriniz/davranışlarınız ne oluyor?

Ön yargı ve ayrımcılıkla mücadele

1. Kaynaştırma sınıfı öğretmeni olarak çocukların etkileşimleriyle ilgili gözlemleriniz neler?

- Özel gereksinimi olan ve tipik gelişim gösteren çocukların etkileşimleri.

2. Kaynaştırma sınıfı öğretmeni olarak sınıfınızdaki çocuklarla ilgili başkalarıyla (herhangi bir ortamda) konuşurken nelere dikkat ediyorsunuz?

- Sondaj soruları:

- ✓ Eğer özel gereksinimi olan çocuklara değinmediyse “özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili nasıl konuşursunuz?”
 - ✓ Tipik gelişen çocuklarla özel gereksinimi olan çocuklar hakkında konuşurken söylemleriniz nasıl farklılaşır?
3. Sizce özel gereksinimi olan bireylerin toplumda temsil edilmelerini sağlamak için tipik gelişim gösteren çocukların ne gibi becerilere sahip olması gerekir?

İletişim ve iş birliği

1. Kaynaştırma sınıfı öğretmeni olarak uygulamalarınızla ilgili kimlerle iş birliği yapıyorsunuz?
2. Çocukların aileleriyle iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?
 - Sondaj soruları:
 - ✓ Özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle iletişiminiz ile ilgili neler söylersiniz?
 - ✓ Tipik gelişen çocukların aileleriyle iletişiminiz ile ilgili neler söylersiniz?
 - ✓ Özel gereksinimi olan ve tipik gelişim gösteren çocukların aileleri arasında iş birliğini (etkileşimini) teşvik etmek için neler yapıyorsunuz?
3. Şimdi size örnek bir olay vereceğim. Ardından size birkaç soru yönelterek örnek olay ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

ÖRNEK OLAY: Özel bir özel eğitim kurumuna devam devam eden hafif düzey otizm spektrum bozukluğu olan Melih’in Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından kaynaştırma sınıfına devam etmesi uygun görülüyor. Ancak ailesi Melih’in kaynaştırma sınıfında zorlanacağını düşünerek endişeleniyor. Ailesinin bu endişesinden dolayı Melih kaynaştırma sınıfına devam edemiyor. Bu durumda;

 - a. Neler hissedersiniz?
 - b. Neler yaparsınız?
4. Şimdi size örnek bir olay vereceğim. Ardından size birkaç soru yönelterek örnek olay ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

ÖRNEK OLAY: Sınıfınızda Selin adında özel gereksinimi olan bir çocuk var. Selin uyumlu bir şekilde okula devam ediyor. Sınıfınızdaki çocuklardan birinin velisi ise Selin’in kendi çocuğunun eğitim aldığı sınıfta bulunmasından rahatsız. Böyle bir durumda;

 - a. Neler hissedersiniz?
 - b. Neler yaparsınız?

ÖĞRETMEN SON GÖRÜŞME FORMU

1. Hizmet içi eğitimde edindiğiniz bilgileri göz önüne aldığınızda kaynaştırma eğitiminin tipik gelişim gösteren bir çocuk için ne gibi faydaları olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Eğitimden sonra özel gereksinimi olan bireylere yönelik ön yargılarınızda ne gibi değişikliklerin olduğunu söyleyebilirsiniz?
3. Çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik ön yargılarının oluşmasındaki etkenler nelerdir?
4. Bu ön yargılar nasıl önlenebilir?
 - a. Medyanın bu konudaki rolü ile ilgili neler söylersiniz?
5. Özel gereksinimi olan çocukların ön yargıların oluşturduğu olumsuz etkilerden etkilenmemeleri için sınıfta ne gibi düzenlemeler yapılmalıdır?
6. Hizmet içi eğitimde edindiğiniz bilgiler doğrultusunda özel gereksinimi olan çocukların kabul edilebilirliği artırmak adına ve görünür kılma bakımından sınıfınızı nasıl değerlendirirsiniz?
7. Eğitimden sonra sınıfınızda ne gibi düzenlemeler yaptınız?
8. Eğitim doğrultusunda tipik gelişim gösteren çocuklar sınıflarındaki özel gereksinimi olan akranlarıyla ilgili o çocuğun duyabileceği şekilde onunla ilgili sorular sorduğunda verdiğiniz tepkilerde bir değişiklik oldu mu? Böyle bir olay yaşarsanız nasıl tepki verirsiniz?
9. Özel gereksinimi olan çocuk ile ilgili başkalarıyla konuşurken nelere dikkat etmeyi düşünüyorsunuz?
10. Eğitimde edindiğiniz bilgiler doğrultusunda eğitim öğretim süreçlerinizde ne gibi değişiklikler yaptınız / yapmayı planlıyorsunuz?
11. Hizmet içi eğitim programının hangi yönleri sizin için en faydalı oldu? Açıklayınız.
12. Hizmet içi eğitim programının hangi yönlerinin size pek de bir yarar sağlamadığını düşünüyorsunuz?
13. Eklemek istedikleriniz var mı?

EK-4. Öğretmen Yansıtıcı Günlük Örneği

Tarih: 20.11.2024
Ölçme Araçlarında Kullandığınız Takma Adınız (Rumuz):
<i>"Yansıtıcı günlük, gün boyunca yaşadığınız deneyimleri, hislerinizi ve düşüncelerinizi yazılı olarak ifade ettiğiniz bir araçtır. Bu günlük, sadece ne yaptığınızı değil, neden yaptığınızı ve nasıl hissettiğinizi anlamana yardımcı olur. Amacı hem kendi farkındalığınızı artırmak hem de kişisel ve mesleki gelişiminize katkıda bulunmaktır. Bu süreçte sizden doğru ya da yanlış cevaplar değil, samimi ve içten duygu ve düşüncelerinizi ifade etmenizi bekliyoruz."</i>
1. Bir medya metninde yer alan ön yargılı bir söylemi fark ettiğinizde, bunu çocuklarla çalışırken nasıl ele alırdınız? Bu durumun eğitim süreçlerini nasıl etkileyebileceğini düşünüyorsunuz?
2. Sınıf içinde özel gereksinimi olan çocuklar için düzenlemeler yapmanın önemi hakkında bugün öğrendiğiniz bilgileri göz önüne aldığınızda sınıfınızda ne gibi düzenlemeler yaparsınız?
3. Özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalığı artırmak için kullanabileceğiniz bir materyal tasarlama fırsatınız olsa, neyi önceliklendirirdiniz? Bugünkü tartışmalar bu konuda size nasıl ilham verdi?

EK-5. Saha Notu Örneği

22.11.2024

Bugün aile ve paydaşlarla iletişim üzerinde durduk. Öğretmenlerin eğitimin başından beri üzerinde durdukları noktalardan biri aileydi. Hem özel gereksinimi olan hem de tipik gelişim gösteren çocuklarla ilgili ailelerle sorun yaşadıklarını birçok öğretmen dile getirmişti. O yüzden bugünün uzmanını daha bir heyecanla beklediler. Uzmanı özel gereksinimi olan çocukların aileleriyle iletişimleri hakkında sorular sordular. Sorular daha çok özel gereksinimi olan çocuğun ailesine çocuğun özel gereksinimi olduğuna ikna edip nasıl tanı aldırılabilceğine yönelikti.



EK-6. Duyarlı Bir Erken Çocukluk Eğitimcisi Olmak Anketi

A. ÖZ FARKINDALIĞI GELİŞTİRMEK	Henüz değil	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Kendi kültürel kimliğim ve tarihimin farkında mıyım? Kim olduğum konusunda ne kadar rahatım?				
2. Sahip olduğum ön yargıların farkında mıyım?				
3. Çeşitliliği ve istisnai durumları güçlü yönler olarak görüyor muyum? Irk, cinsiyet, etnik köken, dil veya engelleri ne olursa olsun TÜM çocukların başarılı olabileceğine inanıyor muyum?				
4. Çocukların farklılıklarla ilgili sorularına doğru ve dürüst cevaplar verebiliyor muyum? Bir sorunun cevabını bilmediğimde bunu rahatlıkla kabul edebiliyor muyum?				
5. Birini dışlayan, ön yargılı ve ayrımcı yorumlar duyduğumda kolaylıkla müdahale edebiliyor muyum? Neyi ne şekilde kolaylıkla söyleyeceğimi biliyor muyum? Ön yargıya yanıt vermede rol model olabiliyor muyum?				
6. Ön yargıyı önleme ve çeşitlilik çalışmalarında güvenilir bir paydaş olarak hareket edebilecek bir meslektaşına erişimim var mı?				
B. FİZİKSEL ÇEVRE	Henüz değil	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Sınıftaki materyal ve ekipmanlara HERKES tarafından kolayca erişilebiliyor mu (Örneğin tekerlekli sandalyedeki bir çocuk veya yetişkin sınıfta dolaşabilir veya tüm materyallere ulaşabilir mi)?				
2. Tüm çocuklar etkinliklere katılmak için eşit fırsatlara sahip mi?				
3. a. Sınıfta bulunan resimler (özel gereksinimi olan çocuk resimleri vb.) çocuklar ve ailelerini temsil ediyor mu?				
b. Çocukların deneyimlerini ve geçmişlerini yansıtan materyaller var mı?				
4. Sınıfım aşağıda belirtilen özellikleri yansıtan resimleri, materyalleri, müzikleri vb. eşit şekilde içeriyor mu? a. farklı kültürler ve etnik kökenler				

(örneğin, evler, yemekler, ulaşım, kırsal/kentsel görseller)				
4.Sınıfım aşağıda belirtilen özellikleri yansıtan resimleri, materyalleri, müzikleri vb. eşit şekilde içeriyor mu? b. farklı aile yapıları (örneğin koruyucu aileler, tek ebeveynler vb.)				
4. Sınıfım aşağıda belirtilen özellikleri yansıtan resimleri, materyalleri, müzikleri vb. eşit şekilde içeriyor mu? c. farklı yetenekler (örneğin fiziksel, görsel, işitsel vb.)				
4. Sınıfım aşağıda belirtilen özellikleri yansıtan resimleri, materyalleri, müzikleri vb. eşit şekilde içeriyor mu? d. farklı yaş grupları (bebeklikten yaşlılığa)				
4. Sınıfım aşağıda belirtilen özellikleri yansıtan resimleri, materyalleri, müzikleri vb. eşit şekilde içeriyor mu? e. farklı yaşam tarzları (örneğin çiftçilik, şehir yaşamı)				
4. Sınıfım aşağıda belirtilen özellikleri yansıtan resimleri, materyalleri, müzikleri vb. eşit şekilde içeriyor mu? f. basmakalıp olmayan rollerde farklı cinsiyetler (örneğin inşaat sektöründe çalışan kadın, çocuklara bakan erkek)				
5. Erkek/kadın ve farklı etnik köken/ten rengini temsil eden oyuncak bebekler ve kıyafetler arasında denge var mı?				
6. Çocukların kendilerini ve fiziksel özelliklerini doğru bir şekilde ifade etmeleri için kullanabilecekleri çeşitli sanat malzemeleri var mı (örneğin kil, boya kalemleri, doğal materyaller, bloklar gibi)?				
C. EĞİTSEL ÇEVRE	Henüz değil	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Sözlü ve sözlü olmayan mesajların kalıp yargılardan ve gizli ön yargılardan arınmış mı?				
2.a. Çocuklara yönelik doğrudan veya örtük mesajlarımda, çocukların kendileri ve çevresindeki çeşitliliğe değer vermeleri ve keşfetmeleri için etkili fırsatlar sağlıyor muyum?				
2.b. Çocuklara yönelik doğrudan veya örtük mesajlarımda, farklılıklar, kalıp yargılar ve ön				

yargılar hakkında eleştirel düşünmeyi aktif olarak teşvik ediyor muyum?				
3. TÜM çocukları çabaları ve başarıları konusunda onaylıyor ve cesaretlendiriyor muyum? TÜM çocukların çalışmalarının benim tarafımdan takdir edildiğini ve saygı duyulduğunu hissetmelerini sağladım mı/sağlıyor muyum?				
4. TÜM çocuklardan yüksek beklentilerim var mı ve bunları iletiyor muyum? Hepsini öğrenme ve başarıma konusunda yetenekli olarak görüyor ve ona göre davranıyor muyum?				
5. HER çocuğu hem bir birey hem de farklı bir sosyal ve kültürel grubun üyesi olarak görüyor ve ona göre davranıyor muyum?				
6. a. Sınıfımdaki çocukların farklı öğrenme stillerine ulaşmak için öğretimi etkili bir şekilde farklılaştırıyor muyum?				
6.b. Çocukların öğrenmesini desteklemek için diğer iletişim yöntemlerini bütünleştiriyor muyum? (Örneğin görsel, işitsel vb.)				
6.c. Çocukların öğrenimini ve akademik performansını değerlendirmek için çeşitli yöntemler kullanıyor muyum?				
7. Öğretim programı ve sınıf rutinleri aracılığıyla farklı gruplardan çocukların iş birliğini ve entegrasyonunu teşvik ediyor muyum?				
8. Çocukların günlük sınıf etkinliklerinde ve rutinlerinde adalet konuları hakkında eleştirel düşüncelerine yardımcı oluyor muyum? Adil olmayan şeyler hakkında problem çözmelerine yardımcı oluyor muyum?				
D. AİLELER VE TOPLUMLA İLİŞKİLER	Henüz değil	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Tüm ailelerle kültürel açıdan duyarlı bir şekilde konuşmalar başlatıyor muyum? İsimleri farklı bir dilde olsa bile, onlarla konuşurken tüm ebeveynlerin isimlerini kullanıyor muyum?				
2. Çocuklara bakarken tercihler ve inançlar konusunda anlaşmazlık olduğunda ailelerle gerçekten bir anlaşmaya varmak için çalışıyor muyum?				
3. Sınıfımda aile katılımını gerçekten memnuniyetle karşılıyor muyum?				

Katılamadıkları durumlarda, başka şekillerde katılımı teşvik ediyor muyum?				
4. Çocuklar için sınıf ortamı ve öğretim programı deneyimleri oluşturmaya aileleri dahil ediyor muyum?				
5. Çocukların öğrenimini sınıf duvarlarının ötesine taşımak için toplum hakkında yeterli bilgiye sahip miyim? Çocukların çeşitlilik ve ön yargılar hakkındaki öğrenmelerini geliştirmek için toplumdaki kaynakları ve diğer yetişkinleri etkili bir şekilde kullanabiliyor muyum?				



EK-7.Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Bu anket, kaynaştırma sınıf ortamı yaratmada rutin sınıf aktivitelerinin başarısını etkileyen faktörlerin doğasını anlamaya yardımcı olmak için tasarlanmıştır.

Lütfen her bir ifade hakkındaki fikrinizi en iyi temsil eden numarayı daire içine alınız.

1	2	3	4	5	6
Kesinlikle Katılmıyorm	Katılmıyorm	Kısmen Katılmıyorm	Kısmen Katılıyorrm	Katılıyorrm	Kesinlikle Katılıyorrm

1	Öğrencilere, davranışları hakkındaki beklentilerimi açıkça ifade ederim.	1	2	3	4	5	6
2	Rahatsız edici ya da gürültü yapan bir öğrenciye karşı soğukkanlı/sakin davranabilirim.	1	2	3	4	5	6
3	Velilerin, okula gelmeleri konusunda rahat hissetmelerini sağlarım.	1	2	3	4	5	6
4	Ailelere, çocuklarının okul başarılarına yardım etmeleri konusunda destek veririm.	1	2	3	4	5	6
5	Öğrettiğim konu hakkında öğrenci yeterliliklerini ölçebilirim.	1	2	3	4	5	6
6	Yetenekli öğrencilere uygun koşulları sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	6
7	Sınıf ortamında oluşabilecek istenmeyen davranışları engelleme konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
8	Sınıftaki istenmeyen davranışları kontrol ederim.	1	2	3	4	5	6

9	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ebeveynlerinin okul aktivitelerine katılımlarını sağlamada kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
10	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun etkinlikleri tasarlamada kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
11	Çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlarım.	1	2	3	4	5	6
12	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitsel planları düzenlemede diğer kişilerle (konuşma terapisti, diğer öğretmenler vb.) işbirliği yapabilirim.	1	2	3	4	5	6
13	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi için diğer profesyonellerle ve ilgili personellerle (sosyal hizmet çalışanı, diğer öğretmenler vb.) ortaklaşa çalışabilirim.	1	2	3	4	5	6
14	Öğrencilerin ikerli veya gruplar halinde çalışmalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
15	Çeşitli değerlendirme stratejilerini (portfolyo değerlendirmesi, performansa dayalı değerlendirme vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5	6
16	Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasa ve politikalar hakkında insanları bilgilendirmede kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
17	Saldırgan öğrencilerle başa çıkma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
18	Öğrencilerin kafası karışığında alternatif açıklamalar sunar ve örnekler veririm.	1	2	3	4	5	6

ANKETİ TAMAMLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER



EK-8. Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği

Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği

Durum: Şu durumu hayal edin: Deniz arkadaşları ile birlikte öğle yemeği için bir kafeye gitti. Deniz'in tanımadığı tekerlekli sandalyedeki bir kişi kafeye girdi ve gruba katıldı. Deniz bu kişi ile tanıştı ve hemen sonra Deniz dışındaki tüm arkadaşları kafeden ayrıldı ve Deniz tekerlekli sandalyedeki kişi ile masada yalnız kaldı. Deniz'in otobüsü 15 dakika sonra kalkacaktı. Böyle bir durumu hayal etmeye çalışın.	Duygu	Hiç				Çok Fazla
	1. Gerginlik	1	2	3	4	5
	2. Stres	1	2	3	4	5
	3. Çaresizlik	1	2	3	4	5
	4. Öfke	1	2	3	4	5
	5. Mahcubiyet	1	2	3	4	5
	6. Rahatlık	1	2	3	4	5
	7. Huzur	1	2	3	4	5
	8. Sakinlik	1	2	3	4	5
	9. Depresif	1	2	3	4	5
	10. Korku	1	2	3	4	5
	11. Üzüntü	1	2	3	4	5
	12. Suçluluk	1	2	3	4	5
	13. Utanç	1	2	3	4	5
	14. Acıma	1	2	3	4	5
	15. İğrenme	1	2	3	4	5
	16. Uyarılmışlık	1	2	3	4	5

-Böyle bir durumda insanlar çeşitli bilişsel süreçler yaşarlar. Böyle bir durumun öncesinde sonrasında ve sırasında yaşanabilecek olası düşünceler liste halinde aşağıda verilmiştir. Deniz'de ortaya çıkması olası düşünceleri lütfen derecelendiriniz.

Düşünce	Hiç				Çok Fazla
1. Tekerlekli sandalyeli kimse ilginç biri gibi görünür	1	2	3	4	5
2. O normal biri gibi görünüyor.	1	2	3	4	5
3. Biz onunla gerçekten iyi geçinebiliriz.	1	2	3	4	5
4. O arkadaşça görünüyor.	1	2	3	4	5
5. Yeni insanlarla tanışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
6. O benimle tanışmaktan keyif alacak.	1	2	3	4	5
7. Her ikimizi ilgilendiren konular hakkında onunla her zaman konuşabilirim.	1	2	3	4	5
8. Onun kendini daha rahat hissetmesini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
9. Onunla tanışmak neden iyi olmasın ki?	1	2	3	4	5
10. Ben bir sohbet başlatırsam bu onun hoşuna gidecektir.	1	2	3	4	5

-İnsanlar böyle bir durumla karşılaştıklarında çeşitli davranışlar sergilerler. Böyle bir olayın öncesi, sonrası ve sırasında yaşanması olası bazı davranışlar aşağıda verilmiştir. Lütfen Deniz'in bu durumda sergileyebileceği davranışları derecelendiriniz.

Davranışlar	Hiç				Çok Fazla
1. Uzak durmak	1	2	3	4	5
2. Kalkıp gitmek	1	2	3	4	5
3. Gazete okumak veya cep telefonu ile konuşmak	1	2	3	4	5
4. Her ne yapıyorsa ona devam etmek	1	2	3	4	5
5. Oradan ayrılmak için bir bahane bulmak	1	2	3	4	5
6. Başka bir masaya geçmek	1	2	3	4	5
7. Eğer karşı taraftan bir girişim yoksa sohbeti başlatmak	1	2	3	4	5
8. Bir sohbet başlatmak	1	2	3	4	5

Ölçeğin puanlanması: Duygu boyutundaki 11 (1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 15) ve Davranış boyutunda 6 (1, 2, 3, 4, 5, 6) negatif madde ters kodlandıktan sonra her bir boyut için ve toplam ölçek için puan hesaplanabilmektedir. Puanın yüksekliği olumlu tutuma işaret etmektedir.

EK-9. Özel gereksinimi olan Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN SOSYAL KABUL
ÖLÇEĞİ**

Değerli öğretmenim,

Bu ölçek kaynaştırma eğitimi kapsamında normal sınıflarda eğitim görmekte olan özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Desteğiniz ve katılımınız için teşekkür ederim.

Ölçek Maddeleri		Tamamen	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç
1	Sınıfımda bulunan öğrencileri, bireysel farklılıklara saygılı olma konusunda bilinçlenmeleri için bilgilendiririm.					
2	Sınıfımda bulunan öğrencilerin özel gereksinimi olan bireyleri anlamalarına yönelik olarak öğretimde empati çalışmalarına yer veririm.					
3	Sınıfımda bulunan öğrencilere, özel gereksinimi olan bireylere yönelik hoşgörülü olmalarını söylerim.					
4	Derslerde öğrencilerin sosyal becerileri geliştiren etkinliklere yer veririm					
5	Sınıfımda bulunan öğrencileri, öğrenciler arası arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeleri konusunda desteklerim.					
6	Özel gereksinimi olan öğrencinin sınıftaki sosyal ve akademik etkinliklere aktif olarak katılması için öğrenciyi desteklerim.					
7	Sınıfta öğrenciler arasında olumlu bir öğrenme atmosferinin oluşmasını sağlarım.					
8	Sınıfta öğretim çalışmalarında öğrenciler arası etkin bir paylaşım ve işbirliği atmosferi oluştururum.					

9	Sınıfımda bulunan öğrencilerin, özel gereksinimi olan bireylere karşı olumlu dil kullanmalarını teşvik ederim.					
10	Tüm öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden etkin yararlanmaları için, tüm öğrencilere yönelik öğretim uyarlamaları yaparım					
11	Sınıfımda bulunan öğrencilerde, “hepimizin özel gereksinimi olan birey adayı” olduğu konusunda farkındalık oluşturmum.					
12	Özel gereksinimi olan öğrencime seviyesine uygun başaracağı etkinlikler vererek başarı duygusunu tatmasını sağlarım.					
13	Öğretimi sınıfta bulunan tüm öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde oyunlaştırır ve eğlenceli hale getiririm.					
14	Sınıftaki tüm öğrencilere, sınıfta bulunan her bireyin çok önemli bireyler olduğu hissini yaşatırım.					
15	Sınıfımda bulunan özel gereksinimi olan öğrencinin yaptığı doğru şeyleri arkadaşlarının yanında takdir ederim.					
16	Sınıfta öğretimden arta kalan zamanlarda özel gereksinimi olan öğrencime vakit ayırırım.					
17	Özel gereksinimi olan öğrencilere zaman zaman öğretimde akran desteği sağlarım.					
18	Öğretim aşamasında zaman zaman sınıfımda bulunan özel gereksinimi olan öğrenciyle göz teması kurarım.					
19	Sınıf içinde tüm öğrencilerimi ayırt etmeksizin, hepsine karşı adaletli davranırım.					
20	Öğretim yılı başında özel gereksinimi olan öğrencime okulu ve bölümlerini tanıtırım.					
21	Sınıfımda bulunan özel gereksinimi olan öğrenciyi tanımaya yönelik yetersizlik alanına göre uzman kişilerden bilgi alırım.					
		Tamam	Katlıyo	Kararsı	Katılmı	Hiç

Ölçek Maddeleri						
22	Sınıfımda bulunan özel gereksinimi olan öğrencinin ailesi ve okuldaki diğer paydaşlar ile iş birliği içinde çalışırım.					
23	Özel eğitim konusunda yapılan hizmetiçi eğitim, seminer ve bilgilendirme çalışmalarına gönüllü katılırım.					
24	Problem davranışların çözümüne yönelik strateji ve yöntemler konusunda bilgi edinirim.					
25	Sınıfımda bulunan özel gereksinimi olan öğrencinin öncelikli eğitim ihtiyaçlarını gidermeye yönelik kısa ve uzun dönemli planlama yaparım.					
26	Sınıfımda bulunan özel gereksinimi olan öğrenciyi tanımaya yönelik yakın çevresinden bilgi alırım.					
27	Öncelikli olarak sınıfımda bulunan özel gereksinimi olan öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını belirlerim.					
28	Sene başında öğrencilerin birbirlerini tanımalarına yönelik eğlenceli grup etkinlikleri planlarım.					
29	Öğretim yılı başında sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere, yetersizlik türleri hakkında bilgi veririm.					
30	Sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere, sınıfta yer alan özel gereksinimi olan öğrencinin durumu hakkında bilgi veririm.					
31	Özel gereksinimi olan bireyleri tanımaya yönelik yetersizlik alanlarına ilişkin bilgi edinirim.					

EK-10. Hizmet içi Eğitim Programı Örneği

1. GÜN
2. Oturum

Oturum içeriği

Sınıf içinde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargı içeren davranışların gözlemlenmesi, ön yargı içeren davranışlar karşısında izlenecek aşamalar

Oturumun amaçları:

Bu oturum tamamlandığında,

- Öğretmenler sınıf içinde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ön yargı içeren davranışları fark edebilecek,
- Bu davranışlar karşısında neler yapabileceğini analiz edebilecek,
- Seçtiği yolu uygulayabilecektir.

Süreç:

- Eğitimci katılımcıları selamlayarak ikinci günün ikinci oturumunu başlatır.
- Eğitimci “Eğitimimizin ilk oturumunda benzerlik ve farklılıklar üzerinde durduk. Şimdi sizlerle benzerlikler ve farklılıkların fark edilebileceği bir oyun oynayacağız. Bunu sınıfınızda çocuklara uyarlayarak da oynayabilirsiniz.” der.
- Katılımcılarla birlikte “Birimiz Hepimiz” oyunu oynanır:
 - ✓ Eğitimci katılımcılara bu etkinliğin birbirlerinde ortak olan ve sadece onlara özel olan şeyleri görmelerine yardımcı olacağını söyler.
 - ✓ Katılımcılar çember oluşturur. Eğitimci bir cümle söyleyeceğini, bu cümle onlar için uygunsa daire içine ilerlemelerini eğer değilse oldukları yerde kalmalarını söyler. (Eğer bunun için yeterli alan yoksa alternatif olarak verilen cümle onlar için uygun değilse katılımcıların yerlerinde kalmalarını, cümle onlar için uygunsa ayağa kalkmalarını veya el kaldırmalarını söyleyebilir.)
 - ✓ Eğitimci şu ifadeleri söyler:
 - Ekstrem sporlar yaparım.
 - Bir evcil hayvanım var.
 - Örümceklerden çok korkarım.
 - En sevdiğim renk mavidir.
 - Yazı yazarken her iki elimi de kullanabilirim.
 - Çok güzel resim yaparım.
 - Bir müzik aleti çalıyorum.
 - Bezelye yemeğini hiç sevmem.
 - Uzun yürüyüşler yaparım.
 - Papatyayı çok severim.
 - ✓ Etkinliğin ardından katılımcılar yerlerine geçer. Eğitimci katılımcılara;
 - Diğer öğretmen arkadaşlarınızla ortak ve ayrılan yönleriniz nelerdi?

- Bu etkinliği sınıfta çocuklarla nasıl yapabiliriz?
- Böyle bir etkinlik yoluyla çocuklara benzerlik ve farklılıkları göstermek ile farklılıkları ön plana çıkarmak arasında kıyaslama yaptığınızda neler söylersiniz? Sorularını yöneltilir.
- Eğitmen yanıtla geri bildirim verir ve devam eder “Isınma etkinliğinde benzerlik ve farklılıkların üzerinde durduk. Benzerlik ve farklılıkların sınıf içinde ele alınış biçimi çocukların ön yargı gelişimine etki eden önemli bir unsurdur. Özel gereksinimi olan çocuklar özelinde de düşündüğümüz zaman bütünleştirme için sınıfımıza dahil olan çocukların gereksinimleri her zaman aynı değildir ve onları akranlarıyla tanıştırtırken bireysel farklılıklarına da dikkat etmemiz önemlidir. Siz sınıfınıza gelen özel gereksinimi olan çocuğu arkadaşlarıyla nasıl tanıştırtırsınız?” diye sorar. Katılımcılar yanıt verdikten sonra eğitmen örnek olayı aktarır:
 - ✓ *“Sevinç 5 yaşında ve işitme yetersizliğinden dolayı işitme cihazı kullanan bir çocuktur. Anne ve babası Sevinç’i okula kaydettirmeden önce okul idaresi ile durumu paylaşmış ve Sevinç’in özel durumu ile ilgili bilgilendirmiştir. Bu özel durumdan sınıf öğretmeni de haberdar edilmiştir. Sevinç o gün çok heyecanlı bir şekilde uyanır ve hazırlanır çünkü yeni taşındıkları mahallede kaydolduğu okulda ilk günüdür. Okula giderler. Sınıf öğretmeni Sevinç’i arkadaşlarıyla tanıştırtır. Tanıştırtırken “Çocuklar bu Sevinç, sınıfımıza yeni geldi. Ama o bizden biraz farklı. Sesleri daha iyi duyabilmek için bir cihaz kullanıyor (cihazı gösterir). Ona yaptığımız etkinliklerde yardımcı olun. Biliyorsunuz ki yardımlaşmak önemlidir.” der.”*
- Ardından örnek olay farklı bir biçimde tekrar sunulur:
 - ✓ *“Sevinç 5 yaşında ve işitme yetersizliğinden dolayı işitme cihazı kullanan bir çocuktur. Anne ve babası Sevinç’i okula kaydettirmeden önce okul idaresi ile durumu paylaşmış ve Sevinç’in özel durumu ile ilgili bilgilendirmiştir. Bu özel durumdan sınıf öğretmeni de haberdar edilmiştir. Sevinç o gün çok heyecanlı bir şekilde uyanır ve hazırlanır çünkü yeni taşındıkları mahallede kaydolduğu okulda ilk günüdür. Okula giderler. Sınıf öğretmeni Sevinç’i arkadaşlarıyla tanıştırtır. Tanıştırtırken “Çocuklar bu Sevinç, sınıfımıza yeni geldi. Bakın elbisesi kırmızı, kimle aynı renk elbise giymiş? Peki sizce saçları kimin saçlarına benziyor? Peki ya gözleri? Ne kadar da çok ortak yönünüz varmış. Sınıfımızı Sevinç’e tanıtabilirsiniz.” der.”*
- Bu örnek olay sunulduktan sonra “sizce bu iki olay arasında nasıl farklılıklar var ve hangisinin daha uygun olacağını düşünüyorsunuz? Neden?” sorularını katılımcılara sorar. Yanıtlar alındıktan sonra “Bu iki örnek arasında sosyal kabulü engelleyebilecek ne tür davranışlar meydana gelebilir?” sorusunu katılımcılara yöneltilir. Ardından “Sınıf içi uygulamalarınızı düşünmenizi istiyorum. Özel gereksinimi olan çocukların sınıf arkadaşlarına tanıtılması veya etkinliklere dahil edilmesi ile ilgili uygulamalarınızdan örnekler verir misiniz?” diyerek katılımcıların deneyimleri dinlenir ve ön yargı karşıtı eğitim kapsamında değerlendirilir. Bu aşamada katılımcıların anlattığı örnek olayları diğer katılımcıların da değerlendirmesi desteklenir.
- Eğitmen katılımcıların söylediklerine geri dönütler verir.
- Ardından “Bütünleştirme öğrencileri genellikle okul ortamında “o bizden biraz farklı” denilerek, farklılıklarına özellikle vurgu yapılarak arkadaşlarıyla tanıştırtılıyor ve bu şekilde aslında sosyal kabul daha sürecin en başından engelleniyor. Bu nedenle tanışma etkinlikleri bu riski önlemek adına oldukça

önemli. Şimdi sizlere sınıfımıza yeni gelen çocukların tanıtımı, sınıf içi etkileşimlerinin ön yargı karşıtı eğitim doğrultusunda nasıl olması gerektiği ile ilgili bir sunum yapmak istiyorum” diyerek “Özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla tanıştırılması ve eğitsel ortamlardan örnekler” başlıklı sunum *powerpoint* programı aracılığıyla sunumu gerçekleştirir.

- Sunumun ardından sorular varsa üzerine konuşulur ve diğer etkinliğe geçilir.
- Eğitimci “Özel gereksinimi olan çocukların arkadaşlarıyla tanıştırılması ve sınıf içi etkinliklere dahil edilmesinin yanı sıra sınıf içinde karşılaştığımız ön yargılara ve ayrımcı davranışlara vereceğimiz tepkiler de oldukça önemlidir. Böyle bir durumla karşılaştığımızda uygulayabileceğimiz bazı stratejileri bilmek bizi rahatlatacaktır. Peki bu stratejiler nelerdir?” diyerek sunum aracılığıyla bilgileri aktarır. Bu stratejiler aynı zamanda yapılacak etkinlik için birer istasyondur.
- Sunumda yer alan bilgiler şu şekildedir;
 1. **Sakin kal** (1. İstasyon)
 2. **Ne gördüğünü açıkla:** gördüklerinizi ve duyduklarınızı kelimelere dökmek kimseyi utandırmadan veya küçük düşürmeden herkesin sorunun ne olduğunu net anlamasına yardımcı olur. (2. İstasyon)
 3. **Sınırlar koy:** Gözlemlediğiniz olay karşısında dalga geçmenin veya dışlamanın uygun olmadığını kesin bir şekilde sakince hatırlatın. (3. İstasyon)
 4. **Duyguları fark edin:** Gözlemlenen olayda söz konusu olan her iki çocuğa da duygusal destek sağlayın. İncinen çocuğun sizin gözünüzde ne kadar değerli olduğunu bilmesini sağlayın. İncitici davranışta bulunan çocuğa ise şefkatle davranın ve yanlış olanın çocuk değil davranış olduğunu hissettirin. Her iki çocuğu da kendilerini güvende hissetmeye ve duygularını tam olarak ifade etmeye teşvik edin. (4. İstasyon)
 5. **Hayır demenin ötesine geç:** İncitici davranışta bulunan çocuğun davranışının altında yatan şeyin ne olduğunu anlamaya çalışın. Yaptığı harekete sadece hayır demek onlara bir şey öğretmez. Her çocuğun uygun olmayan davranışının altında ilgilenilmesi gereken bir duygu, soru ya da istek vardır. Yaptığı davranışın altında yatan nedeni anlamaya ve bunu kelimelere dökmeye çalışın. (5. İstasyon)
 6. **Çocukların gelişimine uygun şekilde davranın:** Çatışma çözme yaklaşımları uygulanabilir. Örneğin “neler olduğunu anlayalım” denebilir. Ancak bu yaklaşım her çocuk için uygun olmayabilir. Bazı çocuklar duygularını iyi bir şekilde ifade edemeyebilir. İncinen çocukla bir oyun başlatılarak inciten çocuk oyuna dahil edilebilir. Oyuncak bebekler aracılığıyla çocukların duyguları hakkında konuşulabilir. (6. İstasyon)
 7. **Çocukların öğrenme sürecine saygı gösterin:** Tek seferlik bir yorum, uyarı ya da müdahale kimseye yeni bir düşünme biçimi öğretmez. Konuşmak çok nadir davranış değişikliklerine neden olur. Çocuklar somut deneyimler aracılığıyla benzerlik ve farklılıklar hakkında olumlu bir görüş oluşturabilirler. Gerçek kişilerle etkileşim, kitaplar ve medya araçları bu süreçte kullanılabilir. (7. İstasyon)
- Eğitimci bunların birer istasyon olduğunu söyler. Bu istasyon ve açıklamalarının yer aldığı kağıtlar sınıfın uygun yerlerine asılır.

- Eğitmen “İstasyon” isimli etkinliği katılımcılara anlatır: “Şimdi sizleri üç gruba ayıracağım ve birer örnek olay vereceğim. Kendi aranızda iş bölümü yaparak her biriniz bu istasyonlardan birine geçerek örnek olay karşısında istasyonda yazan tanıma uygun neler yapılabileceğini canlandıracaksınız. Hangi istasyona kimin geçeceğine grup içinde karar verebilirsiniz (Yedi istasyon var. Her grupta yedi kişi olduğu varsayıldığında her istasyona bir kişi geçecek. Eğer grupta daha az veya daha çok kişi varsa bir istasyonda birden fazla kişi ya da bir kişi birden fazla istasyonda görev alabilir). Hazırlanmak için 15 dakikanız var.” der. Katılımcı sayısının az ya da fazla olması durumunda bir kişi birden çok istasyonda canlandırma yapılabilir ya da bir istasyonda birden çok kişi görev alabilir.
- Katılımcılar üç gruba ayrılır. Her gruba birer örnek olay verilir.
- Örnek olaylar şu şekildedir;
 - ✓ Zeynep ve Beyza sınıftaki bloklarla oynuyorlar. Down sendromu olan Beyza Zeynep’in oyununa katılmaya çalışır. Bu sırada Zeynep blokları hızlıca önüne çeker ve yüksek sesle “Sen bunları yapamazsın. Bunlarla sadece ablalar oynayabilir. Sen bebedisin!” der.
 - ✓ Öğretmen hikaye okumak için çocuklara daire şeklinde oturmalarını söyler. Hikâyeyi okur ve ardından hikaye ile ilgili sorular sorar. Sorulardan birini hafif düzey zihinsel geriliği olan Melis’e yöneltir. Melis biraz bekledikten sonra tam cevap verecekken arkadaşı Ayşe “Öğretmenim o cevap veremez ki.” Diyerek sorulan sorunun cevabını öğretmene verir.”
 - ✓ Kaan işitme yetersizliği olan ve [“koklear implant”](#) kullanan bir çocuktur. Bu nedenle başına darbe almaması gerekmektedir. Sınıf öğretmeni bu durumundan dolayı Kaan’ı genellikle arkadaşlarından ayrı tutuyor, etkinlikleri başka masada yapıyordu. Grup etkinliklerine katılmıyordu. Kaan da gruba katılmak istediği için grubunun düzenini bozmaya yönelik davranışlar sergiliyordu. Zamanla sınıf arkadaşları sınıfta olan herhangi bir olumsuz durumda (kırılan oyuncak, birinin etkinliğinin zarar görmesi gibi) Kaan’ı suçlamaya yöneliyorlardı.
- Gruplar hazırlandıktan sonra ilk gruptan başlanarak canlandırmalar izlenir.
- Canlandırmanın ardından eğitmen “Daha önce sınıfınızda canlandırdığınız örnek olaylara benzer durumlarla karşılaştınız mı? Peki bu durumlar karşısında tepkileriniz ne oldu?” sorusunu sorar ve yanıtları dinler. Ardından “Sizce bu stratejileri kullanmanın sınıf içine nasıl yansımaları olur? Bu stratejilere başka neler ekleyebiliriz?” sorularını sorarak büyük grupta bu konular üzerine konuşulur.
- Değerlendirme etkinliği olarak gruplardan bir önceki etkinlikte ele aldıkları örnek olaylara benzer birer örnek olay yazmaları istenir.
- Bunun için katılımcılara 10 dakika süre verilir. Süre sonunda grup sözcüleri örnek olayları büyük grupla paylaşır ve stratejiler çerçevesinde neler yapılabileceği ile ilgili tartışılır.
- Eğitmen “Tüm çocukların başarılı olabileceği kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmak; kendileri ve başkaları hakkında doğru, gelişimlerine uygun bilgiler sağlamak; çeşitli gereksinimleri olan akranlarıyla rahat ve iyi etkileşimler kurmalarını desteklemek oldukça önemlidir. Bu doğrultuda çocukların farklılıklar ve özel gereksinim ile ilgili erken dönemde edindikleri deneyim ve anlayışların olumlu olması gerekmektedir. Bunu başarabilmek için sınıf içi etkileşimlerde doğru tutum ve davranışları sergilemek öğretmen olarak üzerinde durmamız gereken konuların başında gelmektedir. Bugünkü oturumumuz ile ilgili söylemek veya sormak istedikleriniz var mı?” der. Gelen yanıtlar dinlenir.

- Oturum sonunda eğitmen oturumu kısaca özetler ve eğitmen tarafından daha önceden hazırlanan, görsel içeriklerle zenginleştirilmiş, oturumun kısa özetinin yer aldığı broşürleri katılımcılara dağtır.
- Katılımcılara daha önceden hazırlanan yansıtıcı günlükler dağıtılır ve günlükleri bir sonraki oturuma kadar evde doldurup getirmeleri istenir.
- Katılımcılara teşekkür edilerek vedalaşılır.



EK-11. Hizmet İçi Eğitimde İncelenen Kitap Listesi

ÖN YARGI KARŞITI HİZMET İÇİ EĞİTİMDE İNCELENEN KİTAPLAR

1. Şuşu, Can ve Dörtteker
2. Barış'ın Gezintisi,
3. Greg'in Zaferleri,
4. Yavaşla Pisican,
5. Farklı ama Aynı
6. Tarçın'ın Kaybolan Havuçları
7. Downsendrella
8. Renklerin Kara Kitabı

EK-12. Broşür Örneği

ÖN YARGI KARŞITI EĞİTİM

BİR FORMÜL DEĞİLDİR

İŞ BİRLİĞİ YAPMAYI GEREKTİRİR

SÜREKLİLİK GEREKTİRİR

Kalıp yargı nedir?

Kalıp yargı belirli bir grup insanda bulunduğu inanılan kişisel özelliklerdir. Diğer bir ifadeyle bir gruba üye olmaları nedeniyle insanlara olumlu ya da olumsuz gönderme yapılmasıdır.

Ön yargı nedir?

Ön yargılar tarihsel süreç içinde insanların düşünce yapılarında ve toplumsal ilişkilerinde önemli rol oynamıştır. Ön yargı kavramı bireyin kendi grubu dışındaki gruplara yönelik genellikle olumsuz eğilimler olarak tanımlanmaktadır.

Ön yargılar, kişilere veya gruplara karşı önceden oluşturulan inançlardır. inançlar, gerçek bilgi ve deneyimlerden ziyade sosyal, kültürel, ve psikolojik faktörlerden etkilenerek şekillenir.

Yapılan tanımlar değerlendirildiğinde ön yargının bir tutum olduğu, grup kimliğine dayandığı, genellikle olumsuz nitelikler taşıdığı ve dil ve toplumla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Ayrımcılık nedir?

Bazı kişilere ve gruplara dolaylı veya doğrudan gösterilen farklı davranışlardır

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖN YARGILARIMIZIN FARKINDA MIYIZ?

18.11.2024

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLERE YÖNELİK ÖN YARGILARIMIZ NELER?



Bir öğretmen öğrencilerinin öğrenmesi üzerinde genel olarak iki önemli unsurun etkili olduğunu, bu bakımdan öğrencilerinin aynı olmadıklarını ve böylece farklı öğrenme ihtiyaçları bulunduğunu bilmelidir. İki unsur şunlardır:

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının kaynağını oluşturan kişisel özellik ve yeterlikler
- Öğrencilerin içinde yaşadıkları ve yetiştikleri kültür, aile yapısı ve sosyoekonomik durum

ÖN YARGI KARŞITI EĞİTİM

- Yaşamımız boyunca hepimiz, kendimize ve başkalarına dair sürekli gelişen bir anlayışla kimliklerimizi aktif olarak inşa ederiz. Doğumdan itibaren gelişim ve öğrenme bir çok sosyal ve kültürel bağlamda gerçekleşir ve bu bağlamlardan etkilenir.
- İnsan gelişiminin diğer tüm yönlerinde olduğu gibi, kimlik ve tutum geliştirme süreci de her çocuğu o çocuğun ailesinin, eğitim ortamının ve topluluğunun sosyokültürel bağlamı içinde incelemeyi gerektirir. Bu çeşitli bağlamlar birbiriyle ilişkilidir ve hepsi gelişmekte olan çocuğu güçlü bir şekilde etkiler. Örneğin, güçlü, sağlıklı bir toplulukta sevgi dolu, destekleyici bir ailedeki bir çocuk bile, daha geniş toplumdaki ırkçılık veya cinsiyetçilik gibi önyargılardan etkilenebilir ve olumsuz kalıplaşmış yargıların ve ayrımcılığın bazı etkilerini gösterebilir.
- Küçük çocukların kişisel ve sosyal kimliklerini nasıl inşa ettiklerini, farklılıklar hakkında nasıl düşündüklerini ve önyargı, sosyal avantaj veya dezavantaj hakkındaki mesajları nasıl özümstediklerini anlamak, etkili ön yargı karşıtı eğitimin temelidir.

ÖN YARGI KARŞITI EĞİTİMİN DÖRT BİLEŞENİ

- Kimlik**

Kimlik bileşeniyle her çocuğun öz farkındalığını geliştirmeyi, kendine güven duymasını sağlamayı, kendini sevmesini ve kendisiyle gurur duymasını hedefliyoruz.
- Çeşitlilik**

Çeşitlilik bileşeniyle farklılıkları kucaklamayı ve kutlamayı, farklılığı anlamayı ilgili doğru bir dil geliştirmeyi amaçlıyoruz.
- Adalet**

Adalet bileşeniyle adil olmayan ve önyargı içeren durumları anlama, eşitsizliği tanımlamak için dili doğru kullanma ve önyargının insanları incitebileceği üzerinde duruyoruz.
- Davranış**

Davranışta ise ön yargıya ve önyargı sonucunda oluşabilecek ayrımcılığa karşı nasıl savunulacağı üzerinde duruyoruz.

EK-13. Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 12.01.2024	Protokol No: 690707	Tarih: 29.01.2024
		
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ		
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması	
KONU:	Eğitim Bilimleri	
BAŞLIK:	Okul Öncesi Dönemde Özel Gerekli Bireylere Yönelik Farklılık Geliştirme Eğitiminin Etkililiği	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Arzu ARIKAN	
TEZ YAZARI:	Yüksel Büğra YÜKSEL AYKANAT	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	
Prof. Dr. Salim ÖNCE (Başkan-Ekt. ve İdari Bil. Fak.)		
Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -Ekt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)	
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İktisat Fak.)	
Prof. Dr. Handan DAVINCI (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL (Açıköğretim Fak.)	

ÖZ GEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

Eğitim Bilgileri:

2019- 2025	Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı
2016-2018	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı
2011-2015	Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Mesleki Deneyimi:

2019- Halen	Araştırma Görevlisi- Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı