

ISSN: 2757-9085



Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal of Education and Management
Sciences in Practice

Cilt:3 Sayı:1
Mayıs-2023

Vol:3 Issue:1
May-2023

UEYBİD



www.ueybid.com



© 2023 EYUDER

Bu derginin tüm hakları Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneğine (EYUDER) aittir. Bilimsel yayın ve araştırma etiği kurallarına aykırı olarak kısmen ya da tamamen alıntı yapılamaz, kopya edilemez, çoğaltılamaz ve ticari amaçla kullanılamaz. Dergide yer alan makalelerin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

İmtiyaz Sahibi: Dr. Adem Çilek

Yayın ve İletişim Editörü: Gamzegül Engin

Bilişim Editörü: Mükremin Durmuş

Dil Editörü: Abdullatif Uyumaz

Sekreter: Zehra Nur Koynoğlu

Kuruluş: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER)

Adres: Meşrutiyet Mahallesi Atatürk Bulvarı No: 105/813 06420 Çankaya / ANKARA

E-posta: eyuder.ueybid@gmail.com

Web: dergipark.org.tr/tr/pub/ueybid

ISSN: 2757-9085



EDİTÖRLER / EDITORS IN CHIEF

<p>Prof. Dr. Muzaffer ALKAN muzafferalkan61@gmail.com Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education</p>	<p>Prof. Dr. Taner ALTUN taltun@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>
<p>Yayın ve İletişim Editörü / Publication and Communication Editor Gamzegül ENGİN gamzegulengin@gmail.com Ministry of Education</p>	
<p>Bilişim Editörü / Informatics Editor Mükremin DURMUŞ mukremindurmus@hotmail.com Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education</p>	
<p>Dil Editörü / Language Editor Abdullatif UYUMAZ abdullatifuyumaz@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>	
<p>Sekreter / Secretary Zehra Nur KOYNOĞLU zehranurkoynoglu@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>	

ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS

<p>Eğitim Yönetimi ve Denetimi / Educational Management and Administration Assoc. Prof. Dr. Şenol Sezer senolsezer.28@gmail.com Ordu University Faculty of Education</p>
<p>Eğitim Programları ve Öğretim / Curriculum and Instruction Assoc. Prof. Dr. Özden Demir ozdendemir@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>
<p>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme / Measurement and Evaluation in Education Assoc. Prof. Dr. Ceyhan Ozan ozanceyhun08@gmail.com Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education</p>
<p>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık / Guidance and Psychological Counselling Prof. Dr. Başaran Gençdoğan basaran@atauni.edu.tr Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education</p>



Matematik Eğitimi / Mathematics Education

Prof. Dr. Tuba Gökçek
tubagokcek@kku.edu.tr
Kırıkkale University Faculty of Education

Fen Eğitimi / Science Education

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ürey
murey01@gmail.com
Trabzon University Fatih Faculty of Education

Görsel Sanatlar Eğitimi / Visual Arts Education

Prof. Dr. Aygül Aykut
aygul.aykut@gmail.com
Erciyes University Fine Art Faculty

Müzik Eğitimi / Music Education

Assoc. Prof. Dr. Sıtkı Akarsu
sakarsu@kastamonu.edu.tr
Kastamonu University Fine Arts and Design Faculty

Okul Öncesi Eğitimi / Pre-school Education

Assoc. Prof. Dr. Nur Akcanca
nurakcanca@comu.edu.tr
Çanakkale 18 Mart University Faculty of Education

Özel Eğitim / Special Needs Education

Assoc. Prof. Dr. Şule Fırat Durdukoca
drsulefirat@gmail.com
Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education

Sınıf Eğitimi / Primary Education

Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya
fatihcetincetinkaya@gmail.com
Düzce University Faculty of Education

Sosyal Bilgiler Eğitimi / Social Sciences Education

Assoc. Prof. Dr. Selçuk Ilgaz
ilgaz@atauni.edu.tr
Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education

Yabancı Dil Eğitimi / Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Servet Çelik
servet61@trabzon.edu.tr
Trabzon University Fatih Faculty of Education

Eğitim Teknolojileri / Educational Technologies

Assist. Prof. Dr. Murat Tolga Kayalar
mtkayalar@gmail.com
Erzincan Binali Yıldırım University



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

No	Makaleler / Articles	Makale Tipi Article Type	Sayfa Pages
1	Suriyeli Öğrencilerin Bakışıyla Göç: Bir Metafor Analizi Migration From Perspective Of Syrian Students: A Metaphoric Analysis Onur Aktaş	Araştırma Makalesi Research Article	1-16
2	COVID-19 Salgını Sürecinde Fen Deneylerinin Uzaktan Yapılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Teachers' Views On Remote Application Of Science Experiements During ToCOVID-19 Epidemic Esra Duman	Araştırma Makalesi Research Article	17-34
3	Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Destek Eğitim Odalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Examination Of The Opinions Of The School Managers And Teachers 'Resoruce Education Room' At Inclusion Practices Nihan Çağlar Karaca, Türker Kurt	Araştırma Makalesi Research Article	35-52



Suriyeli Öğrencilerin Bakışıyla Göç: Bir Metafor Analizi

Onur Aktaş¹

Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

Özet

Göç kavramının insanlık tarihi kadar eski olduğu birçok kaynakta görülen ortak bir noktadır. Bu durumun da bir sonucu olarak, göç olgusu birçok farklı disiplinde ulusal ya da uluslararası alanyazında kendisine karşılık bulmuştur. Ulusal alanyazında göç olgusu üzerine yapılan çalışmaların nicelik bakımından fazla olması, ülkemizin 2011 yılında komşumuz Suriye’de patlak veren savaştan kaçıp gelen insanlara ev sahipliği yapan en önemli ülke konumunda olması ile doğrudan ilintilidir. 2011 yılında, Suriye uyruklu insanların ülkelerinde meydana gelen iç savaştan kaçıp ülkemize sığınmacı statüsünde yerleşmesiyle birlikte göç olgusu her geçen gün gündemdeki yerini sağlamlaştırmaktadır. Göç olgusunun, sadece insanların mekânsal olarak yer değiştirmesi şeklinde gözlemlenmesinden ziyade göç edilen toplumlardaki sosyolojik ve kültürel tabanlı değişimler de göz ardı edilmemelidir. Göç olgusunu deneyimleyip ülkelerinden ayrılan ve ülkemizde geçici koruma statüsü altında öğrenimlerine devam eden Suriyeli öğrencilerin, toplumsal ve kültürel anlamda uyum sağlamları açısından eğitim ortamlarının önemi tartışılmazdır. Bu sebeple, eğitim öğretim hareketleri, Suriyeli öğrencilerin göç olgusundan olumsuz etkilenmemeleri adına yapılandırılmalıdır. Bu araştırmanın amacı, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin bakış açısıyla göç kavramının zihinlerindeki analiz etmektir. Böylelikle, göç kavramını yakinen deneyimlemiş olan öğrencilerin gözüyle göç kavramına dair algılarının ortaya çıkarılması ve alanyazına sunularak sınıflarında geçici koruma statüsü altında bulunan öğrencilere sahip öğretmenlere, derslerini tasarlarken göz önüne alacakları bir alanyazın sunulması da araştırmanın amaçları arasındadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim desenine uygun tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş’ta öğrenim gören 31 kız, 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 41 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya konu olan veriler, “Göç ... benzer çünkü ...” cümlesinin tamamlanmasıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Suriyeli öğrenciler, göç olgusunu 5 kategori altında toplam 36 metafor ile açıklamışlardır. Buna göre, Suriyeli öğrenciler göç olgusunu en çok öğretmen (f=3) ve uçak (f=3) kavramlarına benzetmişlerdir. Suriyeli öğrenciler, göç olgusunu insanlığa faydalı olan, güvenlik ihtiyaçlarının bir sonucu olarak, yeniliklere öncü olan, yer değişikliği olarak ve sürekli/kalıcı olan şekilde geliştirilen kategoriler altında açıklamışlardır. Genel anlamda oluşturulan metaforlar, olumlu çağrışımlar taşımaktadır. Buradan hareketle, araştırmanın amaçları doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geçici Koruma, Göç, Uyum, Metafor

Migration From Perspective Of Syrian Students: A Metaphoric Analysis

Abstract

It is a common point seen in many sources that the concept of migration is as old as human history. As a result, the phenomenon of migration has found its way into many different disciplines, national or international literature. The high number of studies on the

¹ MEB, Kahramanmaraş, onuraktas@outlook.com.tr, ORCID: 0000-0002-9457-5109, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

phenomenon of migration in the national literature is directly attributable to the fact that our country is the foremost host for people who fled the war that broke out in our neighboring Syria in 2011. With Syrians fleeing the civil war in their country and settling in Türkiye in the status of temporary protection, the phenomenon of migration is strengthening its place on the agenda day by day. The goal of this study is to investigate how Syrian secondary school students conceptualize migration. The research was designed in accordance with the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 96 secondary school students, 80 girls and 16 boys, studying in Kahramanmaraş. The data were collected by completing the sentence "Migration is like because ...". The data were analyzed by content analysis technique. According to the findings of the study, Syrian students explained the phenomenon of migration with a total of 36 metaphors under 5 categories. Accordingly, Syrian students most likened the phenomenon of migration to the concepts of teachers (f=3) and airplanes (f=3). Syrian students explained the phenomenon of migration under the categories developed as beneficial to humanity, as a result of security needs, pioneering innovations, relocation and sustained/permanent. In general terms, metaphors have positive connotations. From this point of view, various suggestions have been developed in line with the aims of the research.

Keywords: Temporarily Protection, Migration, Integration, Metaphor

1. GİRİŞ

Ülkemiz, coğrafi konumu sebebiyle yıllardır göç yollarının ana merkezi konumunda olmuştur. Bu durumun kanıtı olarak da topraklarında barındırdığı 3,7 milyon Suriyeli gösterilebilir (GiGM, 2022). Küresel çapta ise, dünya nüfusunun 3,6'sına ulaşan uluslararası göçmenlerin sayısı 281 milyondur. Mülteci ve sığınmacı sayısı açısından bakıldığında ise sırasıyla, 26,4 milyon ve 4,1 milyondur. Ülkemizdeki göç olgusuna benzer şekilde meydana gelen yerlerinden edilmeye maruz kalmış insan sayısı ise 55 milyona ulaşmıştır (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021).

Göçler, tarihte bazen daha iyi bir hayat arayışından, bazen ekonomik zorluklardan ve bazen de zorunluluktan kaynaklanmaktadır. Göç kavramının alanyazındaki tanımlarına bakıldığında, "yer değiştirme" ortak bir netice olarak ortaya çıkmaktadır. Erder (1986), "anlamli bir uzaklık ve etki yaratacak kadar bir süre içerisinde gerçekleşen bütün yer değiştirmeler" şeklinde tanımlamıştır. TDK (2021) ise göçü "Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" biçiminde ifade etmiştir. Goldscheider (1971) ise göç kavramını, ikamet adreslerindeki kalıcı yer değişikliği olarak tanımlanmıştır. Alanyazındaki göç tanımlarına bakıldığında uzaklık ve kalıcılık konusunun ön planda olması gerektiği anlaşılmaktadır. Göçün belli bir mesafe ve kalıcılıkta yapılmasının, göç kavramının tanımında olması gerektiğini bildiren çalışmalar mevcuttur (Sinha, 2005). Ne kadar

kısa ya da uzun, ne kadar kolay ya da zor olursa olsun, her göç içerisinde bir başlangıç ve bitiş noktası ve arada bir dizi engel barındırmaktadır.

İnsanlar çok çeşitli sebeplerden ötürü vatanlarından ayrılıp yeni yerlere gittiklerinde istenmeyen durumlar ile karşılaşabilmektedir. Bu ayrılığa ismini veren göç kavramının, göçe dâhil olan her türlü kişilere çok yönlü bir şekilde tesiri olduğu bilinmektedir. Sadece bir yerden başka bir yere göç eden insanların deneyimledikleri değil aynı zamanda göç edilen mekânın da değer kodlarında değişiklikler olması beklenmektedir (Ekici & Tuncel, 2015). Dahası, göç edilen yerde yaşayan insanların olgu dünyasında da anlam ve değer değişikliği görülmesi muhtemel bir durumdur. Göç eden insanların, göç ettikleri yerde yaşayan insanların mesleklerini elinden alan, ülkede işsizliğe sebep olan ve emekleri olmadan kamu hizmetlerinden faydalanan şeklinde kötü çağrışımları vardır. Bu noktada, uyum politikalarının geliştirilmesi ve çok yönlü bir biçimde uygulanması ileride gençlerin kendi kültürlerinden uzaklaşıp marjinalleşmeye doğru yol almasının önüne geçmekle birlikte insanların anlam dünyalarını inşa etme noktasında yardımcı olmaktadır.

Göçün çok yönlü tesirinin yanı sıra göç kararının neden ve nasıl alındığı da önemlidir. Haug (2008), göç kararlarının ve göç hareketlerinin büyük bir oranda ekonomik güdüler neticesinde ortaya çıktığını bildirmiştir. Bostan ise, (2017) bu konuda alanyazındaki çalışmaların yetersiz olduğunu savunmuş ve göçlerin çoğunlukla “zincirleme” ve “aşamalı” olarak gerçekleştiğini belirtmiştir. Aşamalı göçler, en yakın yerden başlanarak sonrasında çeşitli yönlerden fırsat barındıran uzak yere gerçekleştirilir. Zincirleme göçler ise, daha önce ailede göç eden birilerinin varlığı ve yönlendirmesi yoluyla gerçekleştirilir. İlk göçlerin kalıcı olmadığı, daha sonrasında yapılan zincirleme göçlerin ise uzun süreli ve kalıcı olduğu bilinmektedir (Erder, 1986). Castles ve Miller’e (1993) göre ise de günümüzdeki göç kavramına dair dört temel eğilimin varlığından söz edilebilir: göçün globalleşmesi, hızının artması, farklılaşması ve kadın sayısının artması. Göçün küreselleşmesi, göç alan ve veren yerlerde meydana gelen yayılımdır. Diğer bir deyişle, göç etkileşimine dâhil olan yerlerde meydana gelen kültürel çeşitlenmeden söz edilebilir. Göçün hızının artması ve hızlanması ise, göç olgusunda meydana gelen hacim artışıdır. Göçe maruz kalan yerlerdeki politika üreticilerinin politikalarını gözden geçirmesi gerekebilir. Göçün farklılaşması ise, göçmenlerin sadece işçi statüsünde olduğu algısının değişmeye başlamasıdır. Günümüzde çok çeşitli sebeplerden ötürü göç hareketleri meydana gelebilmektedir. Kadınsallaşma ise, göç olgusunda yer alan kadınların sayısının artmasıdır.

Göç kavramı, yüzeysel olarak bakıldığında kapsam olarak sadece göç eden ve göç edilen yerdeki insanlar olarak görülse de sebepleri bağlamında çok çeşitli değişkenlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Massey vd., (2014) mevcut konjonktürdeki göç dalgalarının sebeplerinin açıklanmasında neoklasik dönem verilerinin işe yaramayacağını savunmuşlardır. Kontuly ve Smith (1995), Amerika sınırları içerisinde göç hareketlerinin temel sebebinin işsizlik ve ekonomik kaygılar olduğunu bildirmiştir. Alanyazındaki pek çok göç teorisinin temelinde ekonomik nedenler yatmaktadır. Ancak, ekonomik temelli göçlerin dışında kalan sebepler incelendiğinde ülkemizdeki göçlerin ekonomik temelli olmadığı söylenebilir. Ülkemizdeki göç durumu, savaştan kaçıp gelen sığınmacıların zamanla ülkemizde kalıcılıklarının artması neticesinde ortaya çıkmaktadır. Şimşek (2017), göç politikaları ve insan güvenliği konusu üzerine yaptığı çalışmada, ülkemizdeki geçici koruma statüsü altında hayatlarını devam ettiren Suriyeli sığınmacıların çoğunun ekonomik ve sosyal sebeplerden ötürü güvensizlik yaşadıklarını ve yasal statülerindeki belirsizlikler sebebiyle gelecekleri hakkında endişeli olduklarını bildirmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, çeşitli baskı ve zorluklardan kaçıp ülkemize gelen Suriye öğrencilerin gözünden göç kavramının ne gibi bir anlama büründüğünü analiz etmektir. Bu analiz sürecinde metafor kavramından yardım alınmıştır. Özünde sembolik bir dil olma özelliği taşıyan metaforlar, isim, sıfat, zarf gibi çeşitli kelime türleri ile iki farklı kavram ya da fikri karşılaştırmaya veya benzetmeye yarar (Palmquist, 2001). Bilim açısından ise, kolayca ifade edilemeyecek sözel ifadeleri somutlaştırıyor olması önemlidir (Draaisma, 2007).

Tıkman vd., (2017) ilkököl ve ortaokul öğrencileri ile yaptıkları metafor çalışmada, öğrencilerin göç kavramını en çok kuş, daha sonrasında sırasıyla taşınmak ve gitmek ifadelerine benzetmişlerdir. Bu çalışmada, genel olarak göç kavramı olumsuz nitelikler ile eşleştirildiği görülmektedir. Yazarlar, bu konunun sebebi olarak ise gündemde mülteciler ile ilgili yaşanan olumsuz durumların öğrenciler nezdinde dışavurumu olduğunu belirtmektedir.

Kılınç vd., (2018) Mersin ilinde Geçici Eğitim Merkezlerindeki ilkököl kademesinde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrenciler tarafından en çok üretilen metaforun “gitmek” olduğu vurgulanmıştır.

Duran (2019) ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören 330 öğrencinin zihinlerindeki göç kavramını ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirdiği çalışmada, “yeni bir hayata başlangıç olarak göç” kategorisi en çok yorumun olduğu kategori olarak göze çarpmaktadır. Duran (2019) gerçekleştirdiği bu çalışmada, göç kavramına yönelik olumlu metaforların ağırlıklı

olduğu görülmektedir. Çalışmada oluşan diğer metaforlar ise “kuş, umut, yeniden doğmak, yeni bir dünya” şeklinde meydana gelmiştir.

Türk ve Atasoy (2020) tarafından, kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan 8. sınıf öğrencilerin algılarındaki göç kavramını metaforlar amacıyla ortaya çıkarılmaya çalışıldığı araştırmada, öğrencilerin yaklaşık yarısının göç kavramına duygusal açıdan yaklaşmadığı; sadece bir yer değişikliği olarak algıladıkları, diğer yarısının ise duyuşsal açıdan yaklaştıkları bildirilmiştir. Çalışmadaki diğer ilgi çekici nokta ise, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin, göç kavramına daha pozitif anlamlar yüklemeleri; kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin ise kırsaldakilere kıyasla daha olumsuz anlamlar yüklemeleridir.

Öztaş (2020), tarih bölümü öğrencileri ile yaptığı çalışmasında 69 adet metafor üretildiğini, en çok kuş ve bavul metaforlarının ortaya çıktığını belirtmiştir. Metaforlar incelendiğinde, yaklaşık olarak yarısının negatif bir anlama sahip olduğu bildirilmiştir. Metaforların analizi sonucu oluşturulan kategorilere bakıldığında ise, çaresizlik/bilinmezlik içinde yol alış kategorisinde en çok metafor üretildiği görülmektedir.

Catalano (2016), göçmenlerin kendi temsilleri üzerine yaptıkları çalışmada, medyadaki göçmenlerle alakalı olumsuz çağrışımların rağmen göç olgusunu bir yolculuk ya da bir uygulama olarak görmelerini, alanyazındaki birçok olumsuz metaforların aksine önemli bir istisna olarak görmektedir.

Baider ve Kopytowska (2017) ise metaforların sosyal bir faktör olarak toplumun dinamiklerini etkileyebileceğini, mültecilere karşı işlenen nefret suçlarını meşrulaştırabileceğini, ayrıştırılan grup olan mültecileri sembolik olarak insanlıktan çıkarabileceğini ya da toplumu duyarsız hâle getirebileceğini belirterek metaforların önemli bir sosyal işlevinin olduğunu vurgulamıştır.

Soto-Almela ve Alcaraz-Mármol (2019) göç olgusunun metaforlar aracılığıyla betimlenmesinde kullanılan metaforların, mültecileri sembolik olarak insanlıktan çıkarma şeklinde yer almasını eleştirmiştir.

Alanyazındaki benzer çalışmalara bakıldığında, göç kavramının metaforlar aracılığıyla betimlenmeye çalışılan araştırmalar göze çarpmaktadır. Ancak, göç kavramının göçü bizzat deneyimleyen Suriyeli öğrencilerin gözünden betimlenmeye çalışılan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu amaçla araştırmanın, alanyazına bu anlamda bir katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli öğrencilerin zihnindeki göç kavramını analiz etmektir. Araştırmanın problem cümlesi “Suriyeli öğrencilerin zihnindeki göç algısı nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Suriyeli öğrenciler zihinlerindeki göç kavramını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadırlar?

2. Belirtilen metaforlar, özellikleri açısından hangi kategoriler altında sınıflandırılmaktadır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin zihnindeki göç algısını ortaya çıkarmak amaçlı nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılarak, doğal ortamda derinlemesine betimlemeler yapmaya olanak sağlayan türde araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 45). Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni ekseninde tasarlanmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) çalışmaları, derinlemesine ve detaylı bir biçimde fikre sahip olmadığımız olguların çözümlenmesinde kullanılır. Bu tür çalışmalarda, veri kaynakları araştırmanın odağını oluşturan olguyu deneyimlemiş ve bu durumu dışı vurabilecek birey ya da kaynaklardır (Büyüköztürk vd., 2013).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş'ta bir ortaokulda öğrenim gören 96 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak, metaforların ya da sebeplerinin belirtilmemiş olması gibi durumlardan kaynaklı elemeler sonucu, toplamda 41 katılımcı üzerinden çalışma gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmanın konusunu en iyi yansıtan bir durum ölçüt olarak seçilebilmektedir (Akt., Baltacı, 2019). Araştırmacı tarafından oluşturulan ya da var olan ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014, s. 74). Bu çalışmada ölçüt, göç olgusunu kendisi ya da ailesi bizzat deneyimlemiş olma şeklinde belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler

		f	%
Cinsiyet	Kız	31	76
	Erkek	10	24
Yaş	11	2	5
	12	18	44
	13	12	29
	14	6	15
	15	3	7
Toplam		41	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere bu araştırmaya toplam 41 Suriyeli öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan Suriyeli öğrencilerin çoğunluğunu (%76) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Yaş grubu açısından ise, katılımcıların yaklaşık yarısı (%44) 12 yaş grubudur.

2.2. Veri toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerden zihinlerindeki göç algısını ortaya çıkarmak amaçlı “Göç gibidir, çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Veriler, katılımcıların tercihlerine göre elektronik ortamdan ya da form ile yüz yüze toplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Suriyeli ortaokul öğrencilerinin göç kavramına ilişkin algıları “Göç gibidir, çünkü” şeklinde verilen cümleyi elektronik ortamda tamamlamaları ile elde edilmiştir. “gibi” kelimesi ile metaforun neye benzetildiği; “çünkü” kelimesi ile de metafora yüklenen mana ve sebep ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi esnasında içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir tekniktir. İçerik analizi belirli bir sistematığe dayalı kodların geliştirilmesi ve metnin bazı kelimeleri üzerinden küçük kategoriler ile açıklandığı sistematik ve tekrar edilebilir bir teknik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 240). İçerik analizi, nitel araştırmalarda toplanan verilerin işlenmesi ve bir araya getirilmesinde dört aşamada kullanılır: (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 126).

Araştırmanın güvenilirlik çalışmaları, Miles ve Huberman (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre, iki kodlayıcı arasındaki görüş birliği %93 olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular tablolar hâlinde verilmiş ve açıklanmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Suriyeli öğrenciler zihinlerindeki göç kavramını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadırlar?” şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların, göç olgusunu neye benzettiklerini ifade eden metaforlar, frekanslarına göre Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Göç Olgusuna Yönelik Üretilen Metaforlar ve Frekansları

No	Metafor	f
1	Öğretmen	3
2	Uçak	3
3	Gemi	2
4	Kalem	1
5	Çanta	1
6	Avukat	1
7	Kuş	1
8	Mühendis	1
9	Doktor	1
10	Polis	1
11	Otobüs	1
12	Anahtar	1
13	Araba	1
14	Ay	1
15	Kitap	1
16	Ev	1
17	İtfaiye	1
18	Ambulans	1
19	Bilim Adamı	1
20	Leylek	1
21	Jandarma	1
22	Yağmur	1
23	İş Hayatı	1
24	Pencere	1
25	Lamba	1
26	Okul	1
27	Gözlük	1
28	Maske	1
29	Şarkı söylemek	1
30	Şehirdeki güzel yerler	1
31	Eşarp	1

32	Anne	1
33	Silgi	1
34	Hastane	1
35	Yabancı Dil	1
36	Ayakkabı	1
Toplam		41

Tablo 2’de görüldüğü üzere, toplamda 41 öğrenci tarafından 36 adet metafor üretilmiştir. Suriyeli öğrenciler tarafından göç kavramına yönelik en sık tekrarlanan metafor öğretmen (f=3) ve uçak (f=3) olmuştur. Bunların ardından, en çok frekansa sahip metafor gemi (f=2) olmuştur.

3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Belirtilen metaforlar, özellikleri açısından hangi kategoriler altında sınıflandırılmaktadır?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 3. Suriyeli Öğrencilerin Göç Kavramına İlişkin Oluşturulan Metafor Kategorileri

Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	f	%
İnsanlığa Faydalı Olan	Mühendis, Ay, Yağmur, Avukat, Doktor, Otobüs, Öğretmen (3), Uçak (3), Lamba, Gözlük, Hastane	11	15	36,6
Güvenlik İhtiyacının Bir Sonucu Olan	İtfaiye, Ambulans, Kuş, Polis, Ev, Jandarma, Maske, Anne	8	8	19,5
Yeniliklere Öncü Olan	Anahtar, Bilim İnsanı, Pencere, Yabancı Dil, Kitap, İş Hayatı, Okul, Silgi	8	8	19,5
Yer Değişikliği Olarak	Gemi (2), Araba, Şarkı Söylemek, Şehirdeki Güzel Yerler, Leylek	5	6	14,6
Sürekli/Kalıcı Olan	Eşarp, Çanta, Ayakkabı, Kalem	4	4	9,8
Toplam		36	41	100

Tablo 3 incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerin göç kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar benzer özellikleri bakımından gruplandığında ortaya 5 kategori (insanlığa faydalı olan, güvenlik ihtiyacının bir sonucu olan, yeniliklere öncü olan, yer değişikliği olarak, sürekli/kalıcı olan) çıkmıştır. Metaforlar, katılımcıların gerekçe gösterdikleri fikirler üzerinden kategori hâline getirilmiştir.

Kategori 1: İnsanlığa Faydalı Olan

Suriyeli öğrencilerin, göç kavramını çoğunlukla (%36,6) insanlığın faydasına olarak algıladıkları yorumunda bulunulabilir. Bu kategorideki metaforlardan, mühendis; insanlığa faydalı olan, ay; karanlıkları gün yüzüne çıkaran, yağmur; hayatı temizleyen, avukat; hak ve

hukukları bilen, doktor; hastaları iyileştiren, otobüs; insanları sevdiklerine kavuşturan, öğretmen(3); yol gösteren, insan hayatını değiştiren, kültür aktarımı yapan, uçak (3); hayatı kolaylaştıran, hızlı olan, hasretlere son veren, lamba; insanlığa ışık olan, gözlük; daha iyi görüş açısı sunan, hastane; insanların sağlıkları için mecbur olduğu yer olan şeklinde benzetmeler aracılığıyla göç kavramının Suriyeli öğrenciler için faydalı bir eylem olduğunu belirtme noktasında göstermektedir. Bu kategorideki katılımcı cevaplarından bazıları şöyledir:

K3: *“Göç uçaklara benzer çünkü hayatlarımızı kolaylaştırır.”*

K14: *“Göç öğretmene benzer çünkü bizim hayatımızı değiştirir.”*

K23: *“Göç mühendise benzer çünkü insanlığa faydalı işler yapar.”*

K26: *“Göç lambaya benzer çünkü zor durumdaki insanlara ışık olur.”*

Kategori 2: Güvenlik İhtiyacının Bir Sonucu Olarak

Bunun haricinde, göze çarpan ikinci kategori (19,5), göçün güvenlik ihtiyacının bir sonucu olarak meydana geldiği şekilde görüş belirten öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Bu kategorideki metaforlardan, itfaiye; yangınları söndürmesi, ambulans; hayat kurtarması, kuş; özgür olması, polis; insanları zor durumdan kurtarması, ev; evde güvende hissedilmesi, jandarma; insanları düşmanlardan koruması, maske; hastalıklardan koruması ve anne ise; güven vermesi yönünden benzetim ilişkisi kurularak geliştirilmiştir. Bu kategorideki katılımcı cevaplarından bazıları şöyledir:

K2: *“Göç itfaiyeye benzer çünkü yangınları söndürür.”*

K9: *“Göç maskeye benzer çünkü insanları hastalıktan korur.”*

K15: *“Göç anneye benzer çünkü bizlere güven verir.”*

Kategori 3: Yeniliklere Öncü Olan

Katılımcı grubunun yaklaşık dörtte biri tarafından göç olgusu, yeniliklere öncü olmasıyla ön plana çıkmaktadır. Bu kategorideki metaforlardan anahtar; başka kapıları açan, bilim insanı; büyük buluşlar yapan, pencere; yeni şeyler gösteren, yabancı dil; yeni dünyaları tanıtan, kitap, iş hayatı ve okul; yeni şeyler ve bilgiler öğretene, silgi ise; hata ve yanlışları silmeye imkân tanımak suretiyle yeniliklerin oluşmasına zemin hazırlayan yönleriyle ön plana çıkmaktadır. Bu kategorideki katılımcı cevaplarından bazıları şöyledir:

K4: *“Göç anahtar gibidir çünkü hayatlarımıza yeni kapılar açar.”*

K7: *“Göç pencere gibidir çünkü göremediğimiz yerler gösterir.”*

K11: *“Göç silgiye benzer çünkü hatalarımızı ve yanlışlarımızı silerek bize yeni bir sayfa açma imkânı tanır.”*

Kategori 4: Yer Değişikliği Olarak

Katılımcıların yaklaşık olarak %15'i tarafından göç kavramı, sadece yer değişikliği kategorisinde olan metaforlarla açıklanmıştır. Bunlar arasında, gemi, araba, şarkı söylemek, şehirdeki güzel yerler, leylek yer almaktadır. Bu kategorideki katılımcı cevaplarından bazıları şöyledir:

K8: *“Göç gemiye benzer çünkü bizim gibi bir yerden bir yere seyahat eder.”*

K24: *“Göç şarkı söylemek gibidir çünkü zihnimizde bir yerden başka bir yere götürür.”*

K25: *“Göç leylek gibidir çünkü devamlı olarak yer değiştirir.”*

Kategori 5: Sürekli / Kalıcı Olan

Suriyeli öğrencilerin, ülkemizdeki göç politikasına uygun olarak tekrar geri dönmeleri noktasına olumsuz yaklaştıkları açıktır. Nitekim bu durumun bir göstergesi olarak, geliştirilen son kategori, sürekli/kalıcı olan (9,8) ortaya konulabilir. Bu kategorideki metaforlardan, eşarp; kızların her yerde ve zamanda hep üstünde olması, çanta; bir yere giderken hep yanlarında taşımaları, ayakkabı; her zaman ayaklarında olması ve kalem ise; yazılanların kalıcı olabilmesi şeklinde benzetmelerle yola çıkılarak açıklanmıştır.

K3: *“Göç eşarp gibidir çünkü hayatımızda hep vardır ve olacaktır.”*

K39: *“Göç çanta gibidir çünkü göç ederken de yanımızda hep vardır.”*

K40: *“Göç kalem gibidir çünkü yazdığımız şeylerde kalıcıdır aynı göç gibi.”*

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Tüm dünyanın giderek daha fazla tanıklık ettiği göç olgusu, sadece göç alan yerlerin değil dünyanın birçok yerinde insanların tanıklık ettiği kavram hâline gelmiştir. Nitekim her bireyin zihninde farklı bir yere sahiptir. Bu olguyu bizzat deneyimleyen bir birey ile göç kavramına oldukça uzak olan bir bireyin ortak bir zeminde buluşup empati kurması kolay değildir. Böylece, uyum sorunlarının baş gösterdiği, ev sahibi ve misafir konumunda bulunan insanların birbirinden uzaklaşarak marjinalleşmeye doğru yol alacağını kestirmek zor değildir.

Bu araştırma, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin göç kavramını neye benzediğinden hareketle zihinlerindeki göç olgusunu analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, toplam 36 metafor geliştirdikleri tespit edilmiştir. Suriyeli öğrenciler tarafından en çok üretilen metafor öğretmen (3) ve uçak (3) olarak kayıtlara geçmiştir. Alanyazında, göç olgusunun metaforlar aracılığıyla tespiti noktasında yapılan çalışmalarda en çok kuş (Canbaba, 2018; Çetin vd., 2015; Şentürk vd., 2017) kavramına benzetildiği görülmektedir.

Bu araştırma, bu bakımdan alanyazın ile farklılaşmaktadır. Bu durumun sebebi olarak ise bu araştırmanın çalışma grubunun göç sürecini bizzat ya da aile büyükleri aracılığıyla deneyimlemiş kişilerden oluşması gösterilebilir. Göç olgusuna bir şekilde şahitlik eden insanlar ile göç olgusunu bir öğrenme girdisi olarak tanıyan kişilerin benzetimlerinin aynı olamayacağı aşikârdır. Ayrıca, benzer çalışmalar daha önce Türk uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki metafor çalışmalarına bakıldığında, kuş metaforunun gerekçeleri incelendiğinde, bu öğrenciler göç olgusunu deneyimlemediklerinden dolayı kuş metaforunun salt yer değişikliği olarak ortaya çıkışı anlaşılabilir bir durumdur. Ancak, bu çalışmadaki çoğu katılımcı, göç olgusuna salt yer değişikliği gözüyle bakmamışlardır. Aksine, kendi hayatlarından yola çıkarak, zor bir durumdan kaçış, hayat kurtaran, yol gösteren bir çıkış noktası ekseninde benzetimlerde bulunmuşlardır.

Suriyeli öğrencilerin göç olgusuna ilişkin geliştirdikleri 36 metafor 5 kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlardan hareketle oluşturulan kategoriler şöyledir: insanlığa faydalı olan, güvenlik ihtiyacının bir sonucu olan, yeniliklere öncü olan, yer değişikliği olarak, sürekli/kalıcı olan. Suriyeli öğrenciler en çok, insanlığa faydalı olan (11 metafor) kategorisi altında; en az ise sürekli/kalıcı olan (4 metafor) kategorisi altında metafor geliştirmişlerdir.

Yağan (2020), okul müdürlerinin gözünden savaş, sığınmacılar ve Suriyelilere yönelik bakışlarını bir metafor analizi ile incelediği çalışmada, okul müdürlerinin sığınmacılara yönelik acıma duygusu beslediklerini, ancak ülkemizde de ileri de büyük problem yaratacağını düşündüklerini ifade etmiştir. Bu çalışmada, oluşan kategorilerden birisi de göçün insanlığa faydalı olduğudur. Buradan hareketle, her ne kadar göç sürecinin olumsuzlukları gündemde olsa da bazı öğrenciler tarafından bu süreç, olumlu karşılanmakta ve göç sayesinde hayatlarında meydana gelen olumlu hadiselerin olduğu vurgulanmaktadır. Göç olgusunu yakından deneyimleyen Suriyeli öğrencilerin bu olguya bakışı olumludur. Nitekim, bu bulgu ile paralellik taşıyan çalışmalar da mevcuttur. Damelang ve Haas (2012), göç olgusunun, iş gücünün karşılanması anlamında çok kültürlü yapıya sahip göç edilen mekanlarda faydalı etkilere sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Bulak (2015), göç olgusuna teorik bir bakış isimli yüksek lisans tez çalışmada göçün nedenlerini tartıştığı bölümde, insan onuruna yakışır bir biçimde ve güvenli olarak hayatlarını sürdürme amacı ile göç ettiklerini de vurgulamıştır. Bu çalışmada, ortaya çıkan metafor kategorilerinden biri de göç olgusunun güvenlik ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkmasıdır.

Suriyeli öğrenciler, zihinlerindeki göç kavramını güvenlik problemleri neticesinde ortaya çıkmış bir olgu olarak aktarmışlardır. Rumelili ve Karadağ (2017), eleştirel göç uzmanlarının, bir zamanlar göçü faydalı ve yararlı bir eylem olarak görürken günümüzde bir tehdit unsuru hâlini aldığını ifade etmiştir. Şimşek (2017) de, devletlerin insan güvenliğini devlet-sınır güvenliğinden sonra önceledikleri ve bu sebeple birçok göçmenin güvenlik sorunu yaşadığının altını çizmiş ve küresel ölçekte yaşanan sorunsallardan yola çıkarak göç politikalarının insanın güvenliğini önceleyen bir biçimde tasarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu kategorinin meydana gelişi, Suriyeli öğrencilerin vatanlarında yaşadıkları güvenlik sorunlarından kaynaklı göç eylemini daha iyiye ve güzele bir kaçış olarak yorumladıklarının bir kanıtıdır. Bu anlamda, araştırmanın alanyazını destekleyen bir bulguya sahip olduğu söylenebilir.

Suriyeli öğrencilerin, göç kavramına yönelik geliştirmiş olduğu metaforların tamamı olumludur. Bu durum, Öztaş'ın (2020) çalışması ile farklılık göstermektedir. Öztaş'ın (2020) tarih bölümü öğrencileri ile yaptığı çalışmada geliştirilen metaforların yaklaşık yarısı olumsuz bir anlamı çağrıştırmaktadır.

Gürgan (2018), okullardaki yöneticilerin Suriye'den göç kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaya çalıştığı araştırmasında, geliştirilen metaforların çoğunlukla olumsuz olduğunu bildirmiştir. Bu araştırmanın, alanyazın ile bu yönde ayrışmasının sebebi olarak Suriyeli öğrencilerin göç olgusunu bir kaçış noktası ve insanlığa faydalı bir olgu olarak algılamalarından kaynaklandığı yorumunda bulunulabilir. Suriyeli öğrencilerin 2011 yılında ülkelerinde meydana gelen bir iç savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kaldıkları unutulmamalıdır.

Altunal (2015), geçicilik – kalıcılık bağlamında göç olgusunu tartıştığı çalışmada, göç olgusunun salt bir mekân değişimi olmadığını, kişilerin beraberinde getirdiği bir takım kültürel ilişkileri de barındırdığını ifade etmiş ve ülkemizdeki çeşitli illerde, Tokatlılar Mahallesi, Trabzon Caddesi vb. bazı mahalle ve sokak adlarında bu ilişkilerin bir nişanesi olarak yer aldığını bildirmiştir. Bu çalışmada da Suriyeli öğrenciler, göç olgusunu sürekli olan bir kavram olarak algılamışlardır. Ayrıca, 90'lı yıllarda, her yıl ortalama 1,5 milyon mülteci evlerine geri dönebilirken bu rakam günümüzde 385.000 civarına kadar düşmüştür (UNHCR, 2019). BM Mülteciler Yüksek Komiseri Filippo Grandi, mültecilerde, yerinde edilme durumunun geçici bir olgu olmaktan çıktığını ve mültecilerin ümitlerinin giderek azaldığını bildirmiştir (UNHCR, 2020).

Sonuç olarak, bu araştırmada göç olgusunun Suriyeli öğrencilerde olumlu anlamlar taşıdığı görülmektedir. Göç kavramına, çare olarak bir bakış söz konusudur çünkü Suriyeli aileler içinde buldukları zor durumdan kurtulmak için göç olgusunu deneyimlemişlerdir. Bu izlerin, Suriyeli öğrencilerde de görülmesi olası bir durumdur. Bu çalışmanın, alanyazından bulgular bakımından ayrıldığı konum, oluşturulan metaforların olumlu çağrışımlara sahip olmasıdır. Ancak, alanyazın genelinde göç kavramına genellikle olumsuz anlamlar yüklediği tespit olunmuştur (Çepni, 2013; Öztaş, 2020; Tıkman vd., 2017). Bu durumun uluslararası alanyazında eleştirildiği çalışmalara da rastlanılmıştır (Arcimaviciene & Bağlama, 2018; Baider & Kopytowska, 2017; Montagut & Moragas-Fernandez, 2020). Benzer şekilde, Soto-Almela ve Alcaraz-Mármol (2019) göç olgusunun metaforlar aracılığıyla betimlenmesinde kullanılan metaforların, mültecileri sembolik olarak insanlıktan çıkarma şeklinde yer almasını eleştirmiştir. Baider ve Kopytowska (2017) ise metaforların sosyal bir faktör olarak toplumun dinamiklerini etkileyebileceğini, mültecilere karşı işlenen nefret suçlarını meşrulaştırabileceğini, ayrıştırılan grup olan mültecileri sembolik olarak insanlıktan çıkarabileceğini ya da toplumu duyarsız hâle getirebileceğini belirterek metaforların önemli bir sosyal işlevinin olduğunu vurgulamıştır. Taylor (2021) ise göç kavramının olumsuz çağrışıma gelen metaforlar aracılığıyla betimlenmesi durumunda, toplumun kutuplaştırılabileceğine dikkat çekmiştir.

Ulusal alanyazında, göç kavramının olumlu çağrışıma sahip kelimeler aracılığıyla incelendiği çalışmaların aksine bu araştırmada, göç kavramını bizzat deneyimleyen ailelerin çocukları olarak araştırmada yer alan Suriyeli öğrencilerin gözünde göç kavramı, genel anlamda olumlu çağrışımlar ile betimlenmiştir. Bunun birincil sebebi olarak, ülkelerinde insanca hayat sürebilme umutlarının kaybolması ve yerine Türkiye’de yeni bir hayata başlangıç yapabilme şanslarının olmasından kaynaklı olarak göç kavramına olumlu baktıkları yorumunda bulunulabilir. Bu sebeple, ülkemiz ve dünya genelindeki göç politikalarının, sadece barınma, güvenlik vs. gibi ihtiyaçlar üzerine odaklanmaması, aynı zamanda uyum politikalarının da geliştirilmesi anlamında yararlı olacağı şüphesizdir.

4.1. Öneriler

1. Bu araştırma farklı değişkenler kullanılarak yürütülebilir.
2. Çalışma grubunu Suriyeli ve Türk karma öğrenci grupları yapılarak her iki grubun da geliştirdikleri metaforlar çeşitli değişkenler aracılığıyla incelenebilir.

3. Bu çalışmanın, alanyazındaki benzer çalışmalardan farklılaşması sonucu olarak Türk öğrencilerin göç kavramına olumsuz, Suriyeli öğrencilerin ise olumlu anlamlar yüklediği görülmüştür. Ülkemizde göç olgusunun olumsuz algısından çıkarılması adına medyaya büyük iş düşmektedir. Yapılan haberlerin toplumda kutuplaşmaya mahal vermeyecek şekilde tasarlanmasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Altunal, Y. (2015). Geçicilik-kalıcılık diyalektiğinde Türkiye’de göç olgusu. https://www.academia.edu/43263251/GECICILIK_KALICILIK_DIYALEKTIGINDE_TURKIYEDE_GOC_OLGUS_U.pdf.
- Arcimaviciene, L. & Bağlama, S.H. (2018). Migration, metaphor and myth in media representations: The ideological dichotomy of “them” and “us”. *SAGE Open*. DOI: 10.1177/2158244018768657.
- Baider, F., & Kopytowska, M. (2017). Conceptualising the other: Online discourses on the current refugee crisis in Cyprus and in Poland. *Lodz Papers in Pragmatics*, 13(2), 203.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bostan, H. (2017). Türkiye’de iç göçlerin toplumsal yapıda neden olduğu değişimler, meydana getirdiği sorunlar ve çözüm önerileri. *Coğrafya Dergisi*, (35), 1-16.
- Bulak, A. (2015). *Göç olgusuna teorik bir bakış*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 399592).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canbaba, Z. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin nüfus ve göç kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemi ile incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 515643).
- Castles, S., & Miller, M. J. (1993). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Palgrave Macmillan.
- Çepni, O. (2013). *Sosyal bilgiler öğretimi programında yer alan coğrafi kavramlara ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 349065).
- Çetin, T., Kılcan, B., & Çepni, O. (2015). Examining secondary school students perceptions of the concept of migration a qualitative study. *International Journal of Education*, 7(3).
- Damelang, A., & Haas, A. (2012). The benefits of migration: Cultural diversity and labour market success. *European Societies*, 14(3), 362-392.
- Draaisma, D. (2007). *Bellek metaforları*. Metis.
- Duran, Ç. (2019). *Coğrafya öğretiminde göç üzerine metaforik bir çalışma*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 589226).
- Ekici, S., & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Erder, S. (1986). *Refah toplumunda “Getto” ve Türkler*. Teknografik.
- Goldscheider, C. (1971). *Population, modernization and social structure*. Little Brown.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2022). Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler 2022. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>.

- Gürgan, U. (2018). Eğitim kurumlarındaki idarecilerin Suriye’den göç ve Suriyeli öğrenciler hakkındaki metaforik algıları. *Uluslararası Siyasal, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kongresi Bildirileri*. (350-380).
- Haug, S. (2008). Migration networks and migration decision-making. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(4), 585-605.
- Kılınc, F. E., Karayel, F., & Koyuncu, M. (2018). Türk ve Suriyeli çocukların göç kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 37-54.
- Kontuly, T., & Smith, K. R. (1995). Culture as a determinant of reasons for migration. *The Social Science Journal*, 32(2), 179-193.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (2014). Uluslararası göç kuramlarının bir değerlendirmesi. *Göç Dergisi*, 1(1), 11-46.
- McAuliffe, M. & Triandafyllidou, A. (2021). World migration report 2022. *International Organization for Migration*, 18, 25-38.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed). Sage.
- Montagut, M. & Moragas-Fernández, C.M. (2020). The European refugee crisis discourse in the Spanish Press: Mapping humanization and dehumanization frames through metaphors. *International Journal of Communication*, 14, 69–91
- Öztaş, S. (2020). Tarih bölümü öğrencilerinin bakışıyla göç: Bir metafor analizi çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 523-535.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users’ metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.
- Rumelili, B., & Karadağ, S. (2017). Göç ve güvenlik: Eleştirel yaklaşımlar. *Toplum ve Bilim*, 140, 69-92.
- Sinha, B. R. K. (2005). Human migration: Concepts and approaches. *Foldrajzi Ertesito*, 3(4), 403-414.
- Şentürk, M., Tıkman, F., & Yıldırım, E. (2017). Göç metaforuna yolculuk: Bir fenomenolojik çalışma. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 104-126.
- Şimşek, D. (2017). Göç politikaları ve “insan güvenliği”: Türkiye’deki Suriyeliler örneği. *Toplum ve Bilim*, 140, 11-26.
- Taylor, C. (2021). Metaphors of migration over time. *Discourse & Society*, 32(4), 463-481.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayını.
- Türk, H., & Atasoy, E. (2020). Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin zihninde göç olgusu: Bir metafor analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 26-44.
- UNHCR. (2019). Küresel Eğitimler Raporu 2019. Yayın Tarihi: 29.06.2020. Copenhagen. <https://www.unhcr.org/5ee200e37/>
- UNHCR. (2020). Dünyadaki insanların %1’i yerinden edilmiş durumda: UNHCR Küresel Eğilimler raporu 2019. <https://www.unhcr.org/tr/24189-dunyadaki-insanlarin-li-yerinden-edilmis-durumda-unhcr-kuresel-egilimler-raporu.html>.
- Yağan, E. (2020). War, refugees and Syrians through the eyes of school principals: A metaphor analysis. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(10), 1382-1436.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



COVID-19 Salgını Sürecinde Fen Deneylerinin Uzaktan Yapılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Esra Duman¹

Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

Özet

Geçtiğimiz yıllarda COVID-19 salgını nedeniyle ülkemiz de dâhil olmak üzere dünyadaki çoğu ülkede bu salgına karşı çeşitli tedbirler alınmıştır. Bu salgına karşı en önemli tedbirlerden birisi de evde kalmak olmuştur. Herkesin işini evde yaptığı bu süreçte öğrenciler de evde eğitim görmeye başlamış ve " uzaktan eğitim" kavramı ile tanışmışlardır. Bu kavram sayesinde eğitim-öğretim öğrencilerin elinin altına gelmiştir. Pandemi sürecine kadar gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin alışık olmadığı bir durum olduğu için çeşitli zorluklarla da karşılaşmıştır. Bu durumdan en çok fen bilimleri dersi etkilenmiştir. Bu dersin olmazsa olmazı, öğrencilerin bizzat görmesi hatta yapması gerekli olan deneydir. Bu yüzden evde deney yapmak dezavantaj haline gelmiştir. Ancak pandemi sürecinde, evde kaldıkları için çok fazla olan boş zamanlarını deneylerle geçirmek, uzaktan eğitimde deney yapılmasının avantajlarından. İşte bu yüzden pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren fen bilimleri öğretmenlerine yapmış oldukları deneyler, pandemi sürecinde karşılaştıkları durumlar sorulmuştur. Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Veriler, nitel araştırma yaklaşımlarından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır Öğretmenlere Google Anket aracılığıyla görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular sorulmuştur. Çalışmanın örneklemini Kahramanmaraş ilinin Afşin ilçesine bağlı devlet okullarında çalışan 26 tane fen bilimleri öğretmeni oluşturdu. Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada uzaktan eğitimin somutlaştırıcı, kolay, rahat gibi avantajların yanı sıra güvenlik sıkıntısı, hazırbulunuşluk olmaması, geri dönüt alamama gibi dezavantajları olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlere uzaktan ve yüzyüze eğitimden hangisini tercih edecekleri sorulmuştur. Dikkat çekme, deneye katılma, tüm sınıfa ulaşma, anında dönüt alma gerekçelerini sunan öğretmenler büyük bir çoğunlukla (26 öğretmenden 23'ü) yüz yüze eğitimde deney yapmayı tercih etmiştir. Bu araştırmanın sonucunda uzaktan eğitimde deney yapmaya ilişkin ayrıca ders planı geliştirilmesi, internet altyapısının iyileştirilmesi ve tüm öğrencilere uzaktan eğitime erişimi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Fen bilimleri, Deney, Öğretmen görüşü

Teachers' Views On Remote Application Of Science Experiements During To COVID-19 Epidemic

Abstract

In the past years, due to the COVID-19 epidemic, various measures have been taken against this epidemic in most countries in the world, including our country. One of the most important measures against this epidemic was to stay at home. In this process, where everyone is doing their job at home, students have started to study at home, and " distance education" . Thanks to this concept, education and training came under the hands of students. Since it was a situation that both students and teachers were not accustomed

¹ YL Öğrencisi, esraduman2646@gmail.com, ORCID 0000-0002-6036-6296, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

to until the pandemic process, various difficulties were encountered. Science lessons were most affected by this situation. That's why experimenting at home has become a disadvantage. However, during the pandemic process, spending their spare time with experiments, which is too much because they stay at home, is one of the advantages of conducting experiments in distance education. They were asked about bee experiments and the situations they encountered during the pandemic process. The semi-structured interview method, which is a qualitative research method, was used in the study. Open-ended questions were asked to the teachers through a Google survey. The sample of the study consisted of 26 science teachers working in public schools in Afşin district of Kahramanmaraş province. Content analysis in the analysis of the data method was used. Teachers who provided the reasons for reaching out and getting immediate feedback mostly preferred (23 out of 26 teachers) to experiment in face-to-face education. It is recommended that all students have access to distance education.

Keywords:Distance education, Science, Experiment, Teachers opinion

1. GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan şehrinde önceden hiç karşılaşılmamış bir coronavirüs tespit etmiş ve bu virüsün ismini COVID-19 koymuştur. COVID-19 coronavirüs ailesindedir. Coronavirüsler, hafif dereceli soğuk algınlığı gibi enfeksiyon durumlarına sebep olabilen virüs ailesi olduğu bilinmektedir. COVID-19 virüsü insanlara damlacık yolu ile bulaşmaktadır. Damlacık yolu ise öksürük ve hapşırıktan geçmektedir. Bu durumdan dolayı COVID-19 insanlara çabuk bulaşmaktadır. İlk başta salgın Çin ile sınırlı iken daha sonrasında başka ülkelere de sıçramış ve artık uluslararası bir salgın haline gelmiştir. Bu yüzden 11 Mart 2020 tarihinde küresel salgın yani pandemi haline gelmiştir. Yine aynı tarihte Türkiye'de ilk COVID-19 vakası görülmüştür (Sağlık Bakanlığı, 2020).

Ülkemizde ilk COVID-19 vakalarının görüldüğü tarihten beri Türkiye'de çeşitli önlemler alınmış olup bu önlemler eğitimi alanını da kapsamaktadır. Pandemi süreci boyunca okulların kapanmasına ve uzaktan eğitimlerin verilmesine karar verilmiştir. Türkiye de dahil olmak üzere Dünya'nın çoğu ülkelerinde eğitim dijital ortamlara aktarılmıştır. Okul öncesinden lise seviyesine kadar bütün okul kademelerinde eğitim MEB tarafından hazırlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülmüştür. Bu eğitim platformunda canlı dersler, eğitsel içerik ve ders videoları mevcuttur. Pandemi öncesi ve sonrasında yapılmış uzaktan eğitimlerin birçok olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Bireye özgü, esnek, erişilebilir olması, zamandan ve mekandan bağımsız olması uzaktan eğitimin olumlu yönleri arasında sayılır. Ayrıca uzaktan eğitim; çalışanlar, örgün eğitime başlayamamış zaman kısıtlaması olan kişilerin eğitim görebilmesi açısından da yararlıdır (Lee, 2017). Uzaktan eğitim dezavantajları arasında ise; herkesin aynı yaşam koşullarına sahip olamaması, her bireyin hedefleri ve kazanımları yaparak ve yaşayarak

öğrenememesi, öğretmen-öğrenci arasında meydana gelen iletişim kopuklukları sonucu etkileşimsizliktir (Rovai, 2002).

1. 1. COVID-19 Sürecinde Uzaktan Eğitimin Önemi

Uzaktan eğitim, bilgisayar, tablet, televizyon, telefon gibi teknolojik aletler aracılığı ile eğitim öğretimin sosyal etkileşim olmadan yürütülmesidir. Önceki çalışmalar da gösteriyor ki mektup, gazete, radyo, kitap gibi haberleşme araçları ile de uzaktan eğitim yapıldığı için " uzaktan eğitim " kavramı pek de yeni değildir. Ancak COVID-19 salgını ve günümüz teknoloji imkanları söz konusu kavramı popüler hale getirmiştir (Karakuş vd., 2020).

Uzaktan eğitimin tasarlanması, kullanılıp değerlendirilmesi kullanılan platformlara göre çeşitlilik göstermektedir. Uzaktan eğitim platformlarında uygun modelleri seçip uygulamak bu noktada önem arz etmektedir. Uzaktan eğitim platformları genel itibarıyla eş zamanlı yani senkron ve eş zamansız yani asenkron uzaktan eğitim şeklinde devam etmektedir. Senkron uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimdeki gibi öğrenci ve öğretmenin aynı anda ses ve görüntü paylaşımında bulunarak karşılıklı olarak öğrenme sürecine dahil olduğu bir platformdur. Asenkron eğitim öğrenci, öğretmenden bağımsız olarak, istenilen yer ve zamanda öğrenme sürecinin içinde bulunabilir. Bununla birlikte Sanal Sınıf Araçları ile Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) gibi yazılımlar da uzaktan eğitim sürecinde dahil olmaktadır. ÖYS içerisinde sıkça kullanılan Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) yükseköğretimde yaygın biçimde kullanılmaktadır. Sanal sınıf uygulamaları içerisinde Adobe Connect uygulaması da kullanım kolaylığı açısından çokça tercih edilmektedir (Kavrat, 2013).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) istatistiklerine göre (2020), pandemi sürecinde eğitim-öğretimin kapanmasından 172 ülke ve 1 milyar 646 milyon öğrenci etkilenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin eğitim-öğretim açığını uzaktan eğitim gidermiş ve sürekliliği açısından uzaktan eğitim faaliyetleri daha fazla ilgi çekmiştir. Söz konusu 172 ülkenin içerisinde yer alan Türkiye'de COVID-19 için tedbirler almış ve okullarda derse ara verilmesi zorunlu olan bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020 yılında, internet üzerinden EBA, televizyon üzerinden ise Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile öğrencilerin açıklarını kapatmayı hedeflemiştir. Bu hedef sonucu Türkiye'de milyonlarca öğretmen ve öğrenci uzaktan eğitime geçmiştir (Balaman, Hanbay ,2021).

İletişim bazında teknolojinin küresel hale gelmesi evrensel eğitim sistemini meydana getirmiş ve internet, bilgisayar gibi bilişim sistemlerindeki hızlı gelişmeler eğitim alanında yeni uygulamaları beraberinde getirmiştir (Kırık, 2014). Söz konusu uygulamalardan biri de uzaktan

eğitim olup elektronik veya elektronik olmayan yöntemler aracılığı ile mekân ve zaman sınırlandırmasını ortadan kaldırmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim, birçok öğrenme etkinliklerini planlı bir şekilde tasarlanıp kapsamlı bir öğrenme etkinliği sağlamıştır (Altıparmak, 2011). Uzaktan eğitim sayesinde çeşitli özellik ve ön bilgilere sahip kişiler uzaktan eğitimin getirilerinden faydalanarak günümüze uygun yöntemlerle kolay bir şekilde etkin eğitimler almaktadırlar (Rovai ve Downey, 2010). Dezavantaj olarak da uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin yeterli olmaması ve bu sebepten dolayı motivasyon sıkıntısı meydana gelmesi gibi durumlar çeşitli çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Çetin vd., 2004; Uzoğlu, 2017). Zaman ve mekanın uygun olmadığı durumlarda her öğrencinin verimli bir şekilde eğitim alması yani eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilmesi için uzaktan eğitimlerin yapılmasının gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır (Şen, Atasoy ve Aydın, 2010).

Bilişim teknolojileri üzerinden fen bilimleri dersinin bilgisayar destekli öğretim ile yürütülmesi soyut olan kavramları somutlaştırmak ve öğrencilerin görsel öğrenmesi açısından önemlidir (Yiğit, 2014). Bireysel sorgulama anlamında öğrenciler için önemli bir yere sahip olan deneylerin, güvenlik anlamında öğrencilerin kimyasal maddelere doğrudan teması olmaması, kesici, yanıcı malzemelerle etkileşiminin uzak kalması açısından önemli ölçüde avantaj sağlamaktadır (Çelik ve Karamustafaoğlu, 2016).

Çoklu araçların kullanılabilmesi, bireysel öğrenme, her kesime hitap edebilme, zaman ve mekan sınırlaması olmaması gibi nitelikleri olduğu için uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden çok farklıdır. Bu niteliklere karşılık muhtemel teknik aksaklıklar, dikkat dağınıklığı, teknolojik altyapı maliyetinin fazla olması dezavantajları olarak sayılır (Karakuş vd., 2019).

1. 2. Uzaktan Eğitimin Fen Bilimleri ile İlişkisi

Uzaktan eğitimle gerçekleşen bu süreçte öğrencilerin birey, çevre ve toplum arası etkileşimi görüp günlük hayatta karşılaşılan problemlere çözüm üretip sorumluluk almalarında Fen Bilimleri önemli bir ders olarak öğrencilerin karşısına çıkmaktadır (Ayaz, 2021). Kavak ve Köseoğlu (2001), gelecek nesillerin üretken olabilmesi için durumları araştırıp yeni fikirler üretmesi gerektiğini vurgulayarak, bu durumun gerçekleşmesinde fen bilimlerinin önemini anlatmıştır. 2018 MEB öğretim programında da yer aldığı gibi, günlük hayatla birleşik olan Fen bilimleri, öğrencilerin derse aktif katılımı, kendi öğrendiği bilgilerden sorumlu olması ve en önemlisi araştırma-sorgulama temelli düşünmelerinde yardımcı olmuştur. Bu öğrenme sürecinde öğretmenin rehber olması ve öğrenciyi yönlendirip araştırma yapmalarında cesaret vermeleri beklenmektedir. Bu yüzden Fen Bilimleri, öğrencilerin kendi hayatlarından bir şeyler

bulup bilimsel anlamda düşünme becerilerinin ilk adımlarını atmaları açısından önemli bir ders olarak görülmelidir (Ayaz, 2021).

İnternetle birlikte iki tür uzaktan eğitim modeli daha fazla tercih edilmiştir. Birincisi eş zamanlı yani çevrimiçi uzaktan eğitimidir. Birkaç öğrencinin ya da öğrenci grubunun aynı zamanda öğrenmeye katılım sağladığı eğitim modeli iken bir diğer öğrenme de çevrimiçi olmayan eğitim olarak adlandırılmıştır. Çevrimiçi olmayan eğitimde genel olarak süreklilik arz eden televizyon, kitap gibi öğretim materyallerinin herkesçe kullanılabileceği niteliktedir. Öğretme ve öğrenme süreci öğrenenin bireysel farklılıklarına uygun olduğu sürece kullanışlıdır (Park ve Hannafin, 1993).

1. 4. Literatür Taraması

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime olan tutumlarını araştırdığı çalışmada Yıldız (2011), öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi yararlı bulduğunu, öğretmenliğe başladıklarında ise uzaktan eğitim teknolojilerinden yararlanacaklarını söylediklerini belirtmektedir. Balıkcıoğlu vd. (2019), yaptıkları araştırmada uzaktan eğitimin kalitesinin artırılabilirliğini ve uygulamalı derslerin daha iyi hale getirebileceğini belirtmişlerdir. Tuncer ve Bahadır (2017), yapmış oldukları çalışmalarında öğrenciler, uzaktan eğitimi faydalı bulmuşlardır. Buna karşılık uzaktan eğitimin hizmet alanında eksiklikleri olduğu ve bu eksikliklerin düzeltilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Duman (2020) tarafından yapılmış araştırmada çeşitli bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşmeleri neticesinde öğretmen adayları, çevrimiçi derslerde öğretmenleri ile iletişimlerinin yüz yüze eğitime göre daha az olduğunu bildirmişlerdir. Bir devlet üniversitesi son sınıf öğrencileri çalışma yapan ile Karaduman ve Eti (2020), 44 öğretmen adayı ile mesleki yeterlilik konusunda görüşmeler yapmışlardır. Görüşmeler neticesinde, salgın nedeniyle uzaktan eğitim ile ders gören öğretmen adayları, mesleki yeterlilik açısından kendilerini az yeterli görmüşlerdir. Sınıf ve matematik bölümü okuyan 132 öğretmen adayı ile çalışma yapan Düzgün ve Sulak (2020), çalışmalarının sonucunda uzaktan eğitimin etkili olmadığı sonucuna varmışlardır. Buna karşılık uzaktan eğitimin öğretici olabileceğini belirtmişlerdir. Vakıf ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören 54 öğretmen adayının görüşünü alan Akdemir ve Kılıç (2020), görüşmenin neticesinde akademik bilgi ve motivasyon açısından uzaktan eğitimin eksik olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak uzaktan eğitim araçlarını kullanan öğretim elemanlarının kendilerini bu araçlar sayesinde geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Yaptığı çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim ile alakalı algılarını irdeleyen Fidan (2017), çalışmanın sonucunda teknoloji bakımından uzaktan eğitim olumlu karşılanmıştır. " İş Güvenliği Uzmanlığı Eğitimi" ismiyle verilen uzaktan eğitim programına katılanların üzerinde oluşturduğu etkiyi inceleyen Ilgaz (2014), çalışmanın sonucunda katılımcıların sanal sınıfları kullanma açısından zorluk çektiklerini ve programda kullanılan yardımcı kaynakların uzaktan eğitimde yeterli olmadığını tespit etmiştir. Öğretim görevlilerinin uzaktan eğitim öncesi görüşlerini alan Koloğlu vd. (2016), uzaktan eğitimle alakalı isteklerin kurumlar ve bölümlere göre değişebileceğini tespit etmiştir. İletişim teknolojileri ile alakalı bilgi sahibi olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bariz bir şekilde daha yatkın olduğu bildirilmiştir. Öğrencilere uygulamış olduğu çalışmada Pepeler vd. (2018), uzaktan eğitimle aldıkları İngilizce dersi ile alakalı öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonunda dil öğrenme ve geliştirmede uzaktan eğitimin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Uzaktan eğitimle yapılan İlahiyat derslerinin öğrenciler üzerinde etkilerini inceleyen Koç (2020), 150 öğrenci ve 26 öğretmen adayı ile anket ve görüşmeler sonucu öğrenciler, uzaktan eğitimle yürütülen dersleri yeterli buldukları ve öğrencilerin kendilerini daha iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, uzaktan eğitim ile alakalı yaşanan olumsuzlukların dersin motivasyonu sebebiyle olduğunu düşünmüşlerdir. Bir devlet üniversitesinde beden eğitimi öğretmenliği okuyan 111 öğretmen adayı ile çalışma yapan Can vd. (2020), topladıkları veriler sonucu öğretmen adayları, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarını ele almışlardır. Zaman-mekan açısından bağımsız olmasını olumlu bulurken iş alanlarını daraltmasını ve sosyal etkileşimleri kısıtlamasını da olumsuz bulmuşlardır. Fizik öğretmenliği okuyan 35 öğrenci ile çalışma yapan Kırtak (2020), çalışmasında öğretmen adaylarına uzaktan eğitim ile yapılan dersler hakkında açık uçlu sorular yönelmiştir. Araştırmacının çalışma sonunda öğretmen adaylarının sayısal derslerde zorladığı sonucuna varmıştır. Ancak öğretmen adayları sözel derslerin uzaktan eğitim ile yürütülebileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın problem cümlesi "Uzaktan eğitimde deney yapma ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" olmuştur.

Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1. Uzaktan eğitimde deney yapmanın avantaj ve dezavantajı ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenler deney yaparken hangi tür eğitimi (uzaktan, yüz yüze) tercih ederler?

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Şimşek ve Yıldırım' a göre (2008) nitel araştırma "görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılıp olayların doğal ortamda bütüncül bir şekilde ortaya konulması ile ilgili nitel bir süreçtir" şeklinde tanımlanabilir (Akt. Karataş,2017). Nitel araştırma yöntemi, bütüncül bakış açısını temel alarak, araştırma sorularını yorumlayıcı bir şekilde incelemeyi benimseyen bir yöntemdir (Altunışık ve vd., 2010:302).

2. 2. Veri Toplama Aracı

Görüşme sorularında yarı yapılandırılmış desen kullanılmıştır. Verilerin toplanma aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu geliştirilmiştir. Görüşme sorularında literatür taraması yapılmış öğretmen görüş soruları ile ilgili araştırmacı fikir sahibi olmuştur. Form soruları Google Drive aracılığı ile sanal ortamdan gönderilmiştir

Öğretmenlere aşağıdaki sorular sorulmuştur;

1. Uzaktan eğitim sürecinde deney yapmak ile ilgili fikirleriniz nelerdir?
2. Uzaktan eğitimde deney yapmanın avantajları nelerdir?
3. Uzaktan eğitimde deney yaparken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
4. Uzaktan eğitimde deney yaparken öğretmenlere neler önerirsiniz?
5. Uzaktan eğitimde ne tür deneyler tercih edersiniz?
6. Uzaktan eğitimde deney yapmayı mı yoksa yüz yüze eğitimde deney yapmayı mı tercih edersiniz?

2. 3. Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinin Afşin ilçesinde devlet okullarında öğretmenlik yapan fen bilimleri öğretmenleri yer almaktadır. Araştırmaya 26 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır.

2. 4. Verilerin Analizi

Şimşek ve Yıldırım 'a göre (2008), genelde verileri kodlama süreci, araştırmacının verileri defalarca okuması ve ortaya çıkan kodları tekrar çalışması gerekir. Verilerin kapsamı veya derinliğine bağlı olarak ortaya çıkan kodların sayısı değişir. Önce ayrıntılı sonra tematik kodlama yaparak araştırmacı, verileri analiz edip düzenler en sonunda verileri tanımlamayı ve yorumlamayı mümkün hale getirir (Akt. Karataş,2017).

Veri analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden biri içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde asıl amaç, toplanmış verileri açıklamaya yardımcı kavramlara ulaşmaktır. Şimşek ve Yıldırım'a göre (2008), içerik analizinin temelinde yapılan işlem, birbirine yakın verilerin belirli kavram ve temalar altında bir araya getirilerek bunları okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır.

Çalışmanın sonuçlarının tatmin edici olması açısından süreç ile alakalı bilgi sahibi bir uzmana süreç ve yapılan araştırma soruları danışılmıştır. Uzman gerekli düzenleme ve eklemeleri yapmıştır. Daha sonrasında uyuşma yüzdesi Miles ve Hubberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. Uygulanan formül neticesinde uzmanla araştırmacı arası uzlaşma katsayısı 0, 83 olarak bulunmuştur. Şimşek ve Yıldırım 'a göre (2008) göre verilerin kodlamasında uyuşma yüzdesi %70'in üzerinde ise bu kodlamalar güvenilir demektir.

3. BULGULAR

3. 1. Öğretmenlerin Birinci Soruya Verdikleri Cevaplar

"Uzaktan eğitim sürecinde deney yapmak ile ilgili fikirleriniz nelerdir?" Sorusuna cevap veren öğretmenler, olumsuz herhangi bir ifade kullanmamıştır. Öğretmenlerin birinci soruya verdikleri cevapların kodları ve kodların sıklıkları aşağıda verilmiştir. Bunlarla birlikte öğretmen görüş örneği de tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin birinci soruya verdikleri cevapların kod ve sıklık verileri

Kod	F	Öğretmen Görüş Örneği
Kolay	14	"Çok daha kolay. Her bir öğrenci önceden hazırlanıyor aile surece katılıyor. Malzeme sorunu olmuyor. Kendi deneyi gerçekleştiriyor "
Rahat	8	" İnternet kullanarak rahatlıkla yaptık"
Somutlaştırıcı	4	" Uzaktan da olsa eğitim eğitimidir geçen sene ben hepsini öğrencilerimden uzakta yaptım gerek onlar ekran karşısında yaptı gerekse ben bilgisayar karşısında yaptım somutlaştırmak her zaman daha akılda kalacağına inanıyorum"

Uzaktan eğitim ile yapılan deneylerle alakalı öğretmenlerden biri "Uzaktan da olsa eğitim eğitimidir geçen sene ben hepsini öğrencilerimden uzakta yaptım gerek onlar ekran karşısında yaptı gerekse ben bilgisayar karşısında yaptım somutlaştırmak her zaman daha akılda kalacağına inanıyorum" (Ö1) şeklinde açıklama yapmıştır. Uzaktan eğitimde deney yapmak öğrencilerin akılda kalması açısından, soyut ve öğrenmesi güç kavramları öğrenmeleri

açısından etkin bir yöntemdir. Yüz yüze eğitimde deney yapmak da etkili ama interaktif olması, velilerin de sürece katılması uzaktan eğitimde deney yapmanın somutlaştırıcılığını yüz yüze eğitimde deney yapmanın somutlaştırıcılığından ayırır.

" Çok daha kolay. Her bir öğrenci önceden hazırlanıyor aile sürece katılıyor. Malzeme sorunu olmuyor. Kendi deneyi gerçekleştiriyor daha ne olsun?" (Ö2). Çoğu kimyasal malzemeleri evde bulmak güç olabiliyor. Ancak ortaokul seviyesinde deneylerde öğrencinin ihtiyaç duyduğu malzemelerin neredeyse tamamı evde mevcuttur. Bu yüzden malzeme bulma açısından bir sıkıntı yaşanmaz. Ayrıca öğretmenlerin, çoğunlukla yüz yüze eğitimde, sadece kendilerinin yaptığı gösteri deneyleri, öğrencilerin bizzat yaptığı deneyler kadar etkili olmayabilir. Bu yüzden öğrencilerin kendi deneylerini yapma imkanı sağlanıyor. Bu yüzden uzaktan eğitimde deney yapmak kolay sayılabilir.

3. 2. Öğretmenlerin İkinci Soruya Verdikleri Cevaplar

İkinci soru olan " Uzaktan eğitimin avantajları nelerdir?" Sorusunun cevapları dört farklı kodun altında toplanmıştır. Bunlar; derse katılım, yeterli zaman, hemen hatırlama, somut yaşantıdır. Öğretmenlerin ikinci soruya verdikleri cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin ikinci soruya verdikleri cevapların kod ve sıklık verileri

Kod	Sıklık	Öğretmen Görüş Örneği
Derse Katılım	12	"Öğrenciyi derse katmış olursunuz. Öğrenci çevresini laboratuvar olarak görmeye başlar"
Yeterli Zaman	6	" Önceden hazırlık için yeterli zamanı sağlar. "
Hemen Hatırlama	5	" Sınıfta yapılan gibi olmuyor ama konuyu unutunca bak böyle yapmıştık denilince hemen hatırlamasını sağlayabiliriz. "
Somut Yaşantı	3	" Öğrenciler için somut yaşantı sağlar. "

Derse Katılım kodunu kullanan öğretmenlerden bazıları, öğrencilerin derse yüz yüze kadar katılmadığını örneğin yirmi kişilik sınıftan yedi veya sekiz öğrencinin katıldığını ancak derse katılan bu öğrencilerin dersi tam dikkatle dinleyip sorulara anında ve doğru cevap verdiklerini açıklamıştır. Evde kalmanın getirmiş olduğu çok fazla boş zamanı, öğrenciler için deneylerle daha verimli ve öğretici geçtiği anlaşılmıştır.

3. 3. Öğretmenlerin Üçüncü Soruya Verdikleri Cevaplar

"Uzaktan eğitimde deney yaparken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?" sorusunda önceki sorulara kıyasla dağılım benzerlik göstermiştir. Öğretmenlerin geneli öğrencilerde hazırbuluşluğun olmamasından yani öğrencilerin deney ile alakalı bir hazırlık yapmamasından şikayetçidir. Bu yüzden Hazırbuluşluk Olmaması kodunda birleşmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin üçüncü soruya verdikleri cevapların kod ve sıklık verileri

Kod	Sıklık	Öğretmen Görüş Örneği
Hazırbulunuşluk Olmaması	9	" Öğrencinin deneye karşı hazır bulunuşluk düzeyini artırmaması"
Dönüt Yok	8	"Geri dönüt maalesef pek olmuyor."
Güvenlik Sıkıntısı	7	" Ocak kullanmamız gereken deneyler zor oldu. Mutfakta veli gözetiminde yaptık"
Yaşantı Sağlanamaması	2	" Sanal ortamda yapıldığı için tam olarak yaşantı sağlanamıyor. "

Bazı deneyler yüz yüze eğitimde bile öğrenciler için çok tehlikelidir. Bu tehlikeli deneyler gerçekleşirken öğretmen gerekli tedbirleri alır. Ancak uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin alması gereken bu tedbirleri öğrencinin yanı başında bulunan velisi almak durumundadır. Aksi takdirde öğrencinin sağlığı tehlikeye atılabilir. Ancak veliler deneylere öğretmenler kadar hakim olmadıkları durumda uzaktan eğitim sekteye uğrayabilir. Bu düşüncelerini dile getiren Ö3 ve Ö9 öğretmenlerin bu düşünceleri Güvenlik Sıkıntısı kodlamasında birleştirildi.

" İnternet bağlantısı ve ders sürecine ortamı hazırlamamış veli-öğrenci ikilisi biraz yoruyor. " (Ö2). Uzaktan eğitimin genel sorunlarından birisi de internet bağlantısıdır. İnternet bağlantısı sorunlu olduğu sürece deney yapmak ve ders işlemek mümkün olmayacaktır. Afşin gibi küçük ilçelerde eğitim gören öğrencilerin yaşadığı evde hane başına yeterli teknolojik araç bulunmadığı için, bulunduğu evde uzaktan eğitimlere katılmak zorunda olan çok sayıda öğrencinin bilgisayar, tablet veya akıllı telefon sayısının az olması veya olmaması gibi durumlarda, fırsat eşitsizliği ortaya çıkıyor. Veli ve öğrencinin ön hazırlık yapmaması uzaktan eğitimde deney yapmayı, öğrencinin somut yaşantı sağlaması açısından, sekteye uğrattırıyor.

" Sanal ortamda yapıldığı için tam olarak yaşantı sağlanamıyor. " (Ö5). Uzaktan eğitimde deney yapmak her ne kadar avantajlı olursa olsun, öğrenciler bizzat öğrenme ortamının içinde bulunmadığı için tam olarak yaşantı sağlayamaması en önemli dezavantajlarındanır.

3. 4. Öğretmenlerin Dördüncü Soruya Verdikleri Cevaplar

" Uzaktan eğitimde deney yaparken öğretmenlere neler önerirsiniz?" sorusuna verilen cevapların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir. " Sürece Dahil Etme" kodunu sekiz öğretmen, " Dikkat Çekme" kodunu yedi öğretmen, " Güvenlik" ve " Hazırlık" kodunu dört öğretmen kullanırken; " Somutlaştırma" kodunu üç öğretmen, kullanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin dördüncü soruya verdikleri cevapların kod ve sıklık verileri

Kod	Sıklık	Öğretmen Görüş Örneği
Sürece Dahil Etme	8	" Öğrenciler sürece dahil edilebilir. "
Dikkat Çekme	7	" Öğrencilerin dikkatini çekecek deneyler yapılmalı. "
Güvenlik	4	" Güvenlik konusuna dikkat ederek basit ve daha çok gözleme dayalı deneyler yapılmalıdır. "
Hazırlık	4	" Hangi deney evde hangi malzeme ile yapılır listesi hazırlasın. "
Somutlaştırma	3	" Ellerinden geldikçe somutlaştırarak dersi anlatmalarını rica edebilirim. "

3. 5. Öğretmenlerin Beşinci Soruya Verdikleri Cevaplar

"Uzaktan eğitimde ne tür deneyleri tercih edersiniz?" sorusuna cevap olarak " Diseksiyon" kodunu kullanan bir öğretmen, " Gözleme Dayalı" kodunu kullanan iki öğretmen, " Gösteri Deneyi" kodunu kullanan üç öğretmen olmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin beşinci soruya verdikleri cevapların kod ve sıklık verileri

Kod	Sıklık	Öğretmen Görüş Örneği
Gösteri Deneyi	23	" Gösteri deneyi yapılabilir. "
Hipotez Test Etme Deneyleri	2	" Gözleme dayalı deneyler tercih edilebilir. "
Diseksiyon	1	" Ben kalp diseksiyonu yaptım. "

Öğrencilerin kendilerinin hipotez kurup, hipotezlerini test edip bizzat gözlemlemesini isteyen iki öğretmenin görüşü Hipotez Test Etme Deneyleri kodu altında toplanmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla yaptıkları Gösteri Deneyi'nin aksine deneyi öğrenci yaptığı ve sonucunu da öğrenci gözlemlediği için iki öğretmen aslında hipotez test etme türü deneylerin yapılmasını tavsiye etmiştir. Dolayısıyla iki öğretmenin bu görüşleri Hipotez Test Etme Deneyleri kodu altında toplanmıştır.

Öğrencilerin evlerinde deneylere uygun malzemeler her zaman bulunmayabilir. Malzeme eksikliği gerekçesini kullanan öğretmenlerin görüşü Gösteri Deneyi kodunda toplanmıştır. Uzaktan eğitimde deney yapmanın dezavantajlarında öğretmenler güvenlik sıkıntısını da ele almıştı. Öğrencilerin deneylerde kendilerine zarar vermelerinden çekinen öğretmenlerin görüşü de Gösteri Deneyi kodu altında toplanmıştır.

Diseksiyon deneyleri fen bilimleri dersinde diğer deneylere göre fazla yaygın olmamakla birlikte öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi açısından gereklidir. Ancak yaparak ve yaşayarak öğrenme açısından uzaktan eğitimde sadece öğretmenin değil eş zamanlı olarak öğrencilerin de diseksiyon deneyi yapması gerekir. Sadece öğretmenin yaptığı diseksiyon deneyi gösteri deneyi olarak kalır.

3. 6. Öğretmenlerin Altıncı Soruya Verdikleri Cevaplar

Tablo 6. Öğretmenlerin altıncı soruya verdikleri cevapların kod ve sıklık verileri

Kod	Sıklık	Öğretmen Görüş Örneği
Yüz yüze Eğitim	23	" Yüz yüze olduğu zaman öğrenciler de deneye katılıyor, iyi oluyor. " " Öğrenciler, tehlikeli maddelere kontrolsüz bir biçimde yakın oluyor.
Uzaktan Eğitim	3	Güvenlik açısından yüz yüze deney öğrenciler açısından iyi olmaz. "

" Uzaktan eğitimde deney yapmayı mı yoksa yüz yüze deney yapmayı mı tercih edersiniz?" sorusunda, üç öğretmen dışında, net bir şekilde yüz yüze eğitim tercih edilmiştir. Ayrıca nedenlerini de belirttikleri bu sorunun cevapları da kodlanmıştır.

Yüz yüze eğitimi tercih eden öğretmenler bunun nedeni olarak;

- Öğrencilerin deneye katılımları,
- Öğrencilerin dikkatini çekmeleri,
- Deneyler sonrası öğrencilerden anında dönüt almaları,
- Sınıftaki öğrencilerin tamamına ulaşma gibi nedenler gösterilmiştir.

" İkinin de ayrı güzellikleri var. Ama tüm öğrencilere ulaşmak için sınıfta deney yapmak daha iyi. " (Ö26). Yüz yüze kodunu kullanan 6. öğretmen (Ö6) sınıfın tamamına ulaşmayı neden olarak göstermiş. Uzaktan eğitimde deney yapmanın her ne kadar çok avantajı olsa da sınıfın tamamı uzaktan eğitime katılmıyor. Deneyin ilgi çekici olması uzaktan eğitime katılımı sadece biraz artırıyor. Sınıfın tamamına ulaşılabilmesi nedeniyle Ö6 yüz yüze eğitimi tercih etmiştir.

" Yüz yüzeyi tercih ederim. Çünkü öğrenciler yüz yüze deneylerde anında dönüt veriyorlar. " (Ö8). Genel olarak uzaktan eğitimin en büyük problemlerinden biri geri dönüt alamamaktır. Fen bilimleri gibi bol deney gerektiren bir derste öğrencilerin anında dönüt vermesi önemlidir. Bu yüzden Ö8 de yüz yüze eğitimde deneyi tercih etmektedir.

Bütün bunlara karşılık olarak sınıf kontrolünü sağlama, öğrencilerin tehlikeli maddelere kontrolsüz bir şekilde yakın olması gibi dezavantajları yüzünden 26 öğretmenden 3'ü uzaktan eğitimde deney yapmanın daha avantajlı olduğunu söylemiştir.

" Öğrenciler, tehlikeli maddelere kontrolsüz bir biçimde yakın oluyor. Güvenlik açısından yüz yüze deney öğrenciler açısından iyi olmaz. " (Ö7). " Uzaktan eğitimde deney yapmayı tercih ederim. Çünkü sınıf kontrolü daha kolay oluyor. " (Ö11).

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın ana problemi olan " Uzaktan eğitimde deney yapmak ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusuna öğretmenler dezavantajlara rağmen olumlu bakmıştır. İnternet bağlantısı problemi, öğrencilerin verim alamaması gibi çeşitli problemlere karşılık uzaktan eğitimde deney yapmayı somutlaştırıcı bulmuşlardır. Çok sayıda duyu organının aynı anda aktif olması sayesinde yaparak ve yaşayarak öğrenme biçimini desteklemek fen bilimleri gibi bir derste deney yapmak ile gerçekleşir (Azar, 2001; Arslan, 2007; Akay, 2013).

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimle deney yapma ile ilgili görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Uzaktan eğitimde fen bilimleri deneylerinin yapılmasının avantaj-dezavantajları incelenip analiz edilmiştir. Salgın gibi

mecburi durumlarda okullar maalesef kapanmakta ve öğrenciler derslerinden geri kalmaktadır. Öğrencilerin en önemli ihtiyacı olan eğitim online yani uzaktan eğitimle karşılanmaktadır. Yaşları gereği ortaokul öğrencilerinin dikkatlerinin çabuk dağılması ve öğretmenlerin de buna anında müdahale edememeleri uzaktan eğitimin dezavantajı olarak değerlendirilebilir. Ancak öğretmenlerin şevklendirmesiyle fen bilimleri dersi için öğrencilerin evde deney yapmaları uzaktan eğitimin dezavantajını avantaja çevirebilir. Uzaktan eğitimde deney yapmak, yüz yüze eğitimde deney yapmak kadar etkili olmasa da öğrencilerle eş zamanlı olarak gerçekleşebildiği durumda etkili ve kalıcı olabilir.

" Uzaktan eğitimde deney yapmanın avantaj ve dezavantajı ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?" olan araştırmanın birinci alt probleminde kolay hatırlama, derse katılım, yeterli zaman ve somut yaşantı avantajları sayılır. Öğrencilerin sanal ortamda öğretmenini ve arkadaşlarını görmesi öğrenciyi uzaktan eğitimde yapılacak olan deneye motive edeceğinden derse katılımını kolaylaştırır, öğrencinin dikkati deneyde kalır. Fen bilimler dersinin bilgisayar destekli öğretilmesi doğal olayların görsellerle ve yazılımlarla gösterilmesi ve soyut olan kavramların somutlaştırılması açısından, öğrenciler açısından görsel öğrenme kolaylığı ve zenginliği sağlar (Yiğit, 2014). Fen dersi görsellik ile ilişkili olduğundan laboratuvar ortamı bu görselliğin temelini oluşturur. Laboratuvar ortamı, bilginin öğrenci belleğinde kolayca canlanmasında ve yeni kavramları kolayca öğrenmesinde yardımcı olur (Bozkurt ve Sarıkoç, 2008). Bununla birlikte bu çalışmada dezavantaj olarak, dönüt olmaması, güvenlik sıkıntısı, hazırbulunmuşluk olmaması, yaşantı sağlanamaması sonuçlarına varılmıştır. Çalışma sonucunda somut yaşantı sağlanıp sağlanamaması durumunda öğretmenler ikiye bölünmüş durumdadır. Uzaktan eğitim olduğu için somut yaşantı sağlanmadığını düşünen öğretmenlerimiz ve öğrencilerin soyut kavramları kolayca akıllarında canlandırdıkları için somut yaşantı sağladıklarını düşünen öğretmenlerimiz bulunmaktadır. Yine öğretmenleri ikiye bölen bir kavram olan aktif katılımdır. Öğrencilerin yeterince katılım ve dönüt sağlayamadığı açısından dezavantajlı bulan öğretmenler olduğu kadar, uzaktan eğitimde de olsa, deney yapıldığı için öğrencilerin ilgisini çektiği, bu yüzden aktif katılım sağlandığını düşünen öğretmenler vardır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan " Öğretmenler deney yaparken hangi tür eğitimi (uzaktan, yüz yüze) tercih ederler?" sorusunda bariz bir şekilde yüz yüze eğitim tercihi ağır basmaktadır. Bunlara neden olarak da anında dönüt alma, sınıfın tamamına ulaşma, somut yaşantı gösterilmiştir. Uzaktan eğitim, yer ve zaman bağımsızlığı açısından avantaj olarak kabul edilir. Ancak ortaokul öğrencileri somut yaşantı döneminde oldukları için öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretmenlerin yaptıkları deneyleri izlemesi öğrenme kalıcılığı ve dikkat çekme açısından dezavantajdır. Dolayısıyla mecburi durumlar dışında uzaktan eğitimle deney yapılması öğrenciler açısından uygun görülmemektedir. Arslan'a göre (2007) daha çok duyu organının öğrenmeye aktif katılımı ve kalıcı öğrenmenin sağlanması açısından yaparak ve yaşayarak öğrenme en etkili yöntemdir. Bu yüzden öğretmenlerin neredeyse tamamı yüz yüze eğitimde deney yapmayı daha çok tercih etmişlerdir.

Sarioğlan ve vd. (2020), uzaktan eğitim sürecinde fen deneylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılmasında öğretmenler uzaktan eğitimde deney yapmanın zor olduğu, malzeme eksikliği olduğu ve öğrencilerin düşük motivasyona sahip olduğu sonucuna

varmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler, bazı deneylerin güvenli olduğu ve görsellik bakımından öğrencilerin dikkatini çektiğini de belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda araştırmacılar, uzaktan eğitimde deney yapmaya ilişkin model geliştirmeye yönelik çalışmalar öneriyor. Pınar ve Döner Akgül (2020), fen bilimleri dersinde uzaktan eğitimde deney yapmanın dezavantajlı olduğu sonucuna varmışlardır. Buna karşılık avantajları olarak vakitten tasarruf sağlaması, tehlikeli olan deneyleri gösteri deneyi olarak yapmanın öğrencilere görsel olarak yüz yüze eğitimde deney yapmaktan daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Aktif katılım olmaması, yaşayarak öğrenme olmaması, dönüt sağlanamama, öğrencilerin ilgisiz tavırları, internet bağlantı problemleri de çalışmalarında karşılaştıkları dezavantajlarındandır. Ekici (2015), fen bilimleri öğretmenlerinin sanal laboratuvar ile ilgili görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin laboratuvarların ne kadar önemli olduğunu bildiklerini ancak laboratuvarları kullanamadıklarını hatta alternatif yöntem olarak kullanılan sanal laboratuvarı hiç kullanmadıkları sonucuna varmıştır. Geleneksel laboratuvarlara bakıldığında öğretmenler, laboratuvarları neden kullanmak istemediklerini şu şekilde sıralamıştır; laboratuvarda bulunan kimyasal maddelerin güvensizliği (Stepenuck, 2002), kalabalık olan sınıf mevcutları (Lang vd. , 2005), yetersiz zaman (Kaba, 2012), malzeme yetersizliği (Özdener, 2005; Tekin, 2008) gibi sınırlılıklardan ötürü öğretmenlerin fen derslerini laboratuvar ile desteklememesini çeşitli çalışmalar ortaya çıkarmaktadır. Halbuki öğrencilerin bu ortamlarda daha başarılı olduğu da bir gerçektir. Geleneksel laboratuvar ve sanal laboratuvar kıyaslaması yapılan bir çalışmada öğrencilerin sanal laboratuvar da daha başarılı oldukları ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi ile derslere olan ilgilerin daha fazla olduğu görülmüştür (Bozkurt ve Sarıkoç, 2008). Önder ve Sılay (2016) elektronik kitap ile desteklenen laboratuvar deneylerinin öğrencilerin bilgisayar destekli öğretime olan tutumlarını anlamlı bir seviyede artırarak, görsel anlamda öğrenme yöntemine sahip öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olmasında etkili olduğu vurgulanmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin akranları ile etkileşim halinde olmadan laboratuvar çalışmasında bulunmaları derste başarılarına engel olmadığı sonucuna varılmıştır (Yılmaz ve Özkan, 2014). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvar deneyleri, öğrencilerin doğayı anlamalarında ve teknolojide karşılaşılabilecekleri problemleri çözmelerinde en temel yapı taşıdır (Soylu, 2004). Öğrencilerin kafasında canlanan durumlar kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin aktif rol oynadığı deney yapmak, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye biraz daha yaklaştırmaktadır (Sarioğlan ve vd., 2020). Güneş ve vd. (2013); Bostan Sarioğlan (2015) fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımı ile ilgili öğrenciler üzerinden yapmış oldukları çalışmada öğrenciler, öğretmenlerin okullarda laboratuvar olmasına rağmen deney yapmadıkları, günlük hayatta kullanılması mümkün olan malzemelerden faydalanmadığı ve deney yapmak istemediklerini dile getirmişlerdir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının basit malzemelerle yapılmış fen deneylerinin uygulanabilirliği açısından iyi anlamda görüşler belirtmişlerdir (Önen ve Çömek, 2011) ve fen bilimleri dersine yönelik tutum ve ilginin olumlu yönde arttığı çalışmada gösterilmiştir (Çeken, 2010). Fen bilimleri dersinde öğretmenlerin etraflarındaki araç-gereçlerden faydalanarak, soyut kavramları somutlaştırmaları öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine ve en önemlisi kalıcı öğrenmelerine fayda sağladığı görülmektedir (Azar, 2001). Fen bilimleri öğretmen adaylarının

malzeme yetersizliği olduğu durumlarda deney yaparken çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını, sınıf mevcutlarının fazla olması ve yetersiz olan laboratuvar ortamından kaynaklanan fen bilimleri derslerini deney yaparak işleyemediklerini belirtmişlerdir (Kocakulah ve Savaş, 2011; Soğukpınar ve Gündoğdu, 2020).

Bütün bu çalışma ve araştırmaların ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1. Geleneksel laboratuvar da deney yapılamadığı durumlarda sanal laboratuvar ile fen dersleri desteklenmelidir.
2. Sanal laboratuvar yaygınlaştırılmalı ve gerekli durumlarda iyileştirilmelidir.
3. Uzaktan eğitimde deney yapmak ile ilgili bir ders planı geliştirilmelidir.
4. Uzaktan eğitime erişmekte problem yaşayan öğrenciler için öğrencilere teknolojik araçlar temin edilmelidir.
5. Uzaktan eğitimde deney yapan öğretmenler, öğrencilerin deneye hazırlıklı olmaları açısından, deney öncesi öğrencilere deneylerle alakalı bir plan veya föy vermeli ya da göndermelidir.
6. Uzaktan eğitimde deney yaparken, bazı tehlikeli deneylerde, veliler öğrencilere yardımcı olmalıdır.
7. Uzaktan eğitimin gerçekleştiği dijital portalların (özellikle de EBA'nın) iyileştirilmesi ve fen deneyleri için ayrıca bir program geliştirmesi gereklidir.
8. Uzaktan eğitim süreci sonrası da sanal laboratuvar desteklenmelidir.
9. Sanal laboratuvar ile ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine ilişkin daha fazla ve daha kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akay, C. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yapararak-Yaşayarak Öğrenme Temelli Tübitak 4004, Bilim Okulu Projesi Sonrası Bilim Kavramına Yönelik Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 326-338.
- Akdemir, A. B. ve Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Bakışı. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 685-712.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., ve Kapidere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 4(5).
- Arslan, M. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ayaz, E. (2021). İlkokul Fen Bilimleri Dersinin Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi.
- Azar, A. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Elektrik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Analizi. *Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, 345-350.
- Balıkçoğlu, N. , Öz, D. Ç. ve Işın, N. N. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Derslerindeki Memnuniyet Araştırması: Âşik Veysel Meslek Yüksekokulu Örneği. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 462- 473.

- Balaman, F. ve Hanbay, S. (2021). Corona Virüs (COVID-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Itobiad: Journal Of The Human ve Social Science Researches*, 10(1).
- Bostan Sarıoğlan, A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Laboratuvar Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 333-340.
- Bozkurt, E. ve Sarıkoç, A. (2008). Fizik Eğitiminde Sanal Laboratuvar, Geleneksel Laboratuvarın Yerini Tutabilir Mi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89-100.
- Can, H. C. , Özdemir, H. ve Türksoy İsim, A. (2020). E-Öğrenme Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İçin Ne İfade Ediyor: Karma Yöntem Araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1374-1386.
- Çeken, R. (2010). Fen ve Teknoloji Dersinde Balonlu Araba Etkinliği. *İlköğretim Online*, 9(2), 1-5.
- Çelik, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik Kavramları Öğretiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik ve Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).
- Çetin, Ö. , Çakıroğlu, M. , Bayılmış, C. , ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3(3), 144-147.
- Duman, S. N. (2020). Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Düzgün, S. ve Sulak, S. E. (2020). Öğretmen Adaylarının COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.
- Ekici, M. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sanal Laboratuvar Hakkındaki Görüşleri ve Bu Yöntemden Faydalanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Fidan, M. (2017). Metaphors Of Blended Learning' Students Regarding The Concept Of Distance Education. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 9(1), 276-291.
- Güneş, H. , Şener, N. D, Topak, N. , ve Can, N. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Laboratuvar Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Deđerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 1-11.
- İlgaz, H. (2014). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eş Zamanlı Öğrenme Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 13(26), 187-204.
- Kaba, A. U. (2012). *Uzaktan Fen Eğitiminde Destek Materyal Olarak Sanal Laboratuvar Uygulamalarının Etkililiği*, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaduman, B. ve Eti, I. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656.
- Karakuş, N. , Ucuzsatar, N. , Karacaođlu, M. Ö. , Esendemir, N. , ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükseliş. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.

- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kırtak, V. N. (2020). Fizik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Dair Görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 78-90.
- Kocakulah, A. ve Savaş, E. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Deney Tasarlama ve Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-28.
- Koç, A. (2020). COVID-19 Salgını Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılması: Örnek Bir Uygulama Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 851-875. Koloğlu T. F, Kantar, M. ve Doğan, M. (2016). Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Hazırbulunuşluklarının Önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Lang, Q. C. , Wong, A. F. and Fraser, B. J. (2005). Student Perceptions Of Chemistry Laboratory Learning Environments, Student–Teacher Interactions And Attitudes In Secondary School Gifted Education Classes In Singapore. *Research In Science Education*, 35(2-3), 299-321.
- Lee, K. (2017). Rethinking The Accessibility Of Online Higher Education: A Historical Review. *Internet And Higher Education*, 33 (2017), 15-23.
- Miles, M. B. , and Huberman, M. A. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book. *Thousand Oaks, Ca: Sage Publications*.
- Önder, F. ve Silay, I. (2016). Zenginleştirilmiş E-Kitapla Desteklenen Laboratuvar Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3). 945-960.
- Önen, F. ve Çömek, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Basit Araç-Gereçlerle Yapılan Fen Deneyleri.
- Özdener, N. (2005). Deneysel Öğretim Yöntemlerinde Benzetim (Simulation) Kullanımı. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 4(4), 93-98. p
- Park, I. ve Hannafin, M. J. (1993). Empirically-Based Guidelines For The Design Of Interactive Multimedia. *Educational Technology Research And Development*, 41(3), 63-85.
- Pepeler, E. , Özbek, R. ve Adanir, Y. (2018). Uzaktan Eğitim İle Verilen İngilizce Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 421-429.
- Rovai, A. P. (2002). Building Sense Of Community At A Distance. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 3(1), 1-16.
- Rovai, A. P. and Downey, J. R. (2010). Why Some Distance Education Programs Fail While Others Succeed In A Global Environment. *The Internet And Higher Education*, 13(3), 141-147. <http://dx.doi.org/10.1016/J. Ieduc. 2009. 07. 001>.
- Sağlık Bakanlığı (2020). COVID-19 (Sars-Cov-2 Enfeksiyonu) Genel Bilgiler, Epidemiyoloji ve Tani. <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr> Sayfasından Erişilmiştir.
- Sarioğlan, A. B. , Altaş, R. , ve Şen, R. Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Dersinde Deney Yapmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 371-394.

- Soğukpınar, R. , ve Gündoğdu, K. (2020) Fen Bilimleri Dersi ve Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz (8), 275-294.
- Soylu, H. (2004). Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Keşif Yoluyla Öğrenme (1. Baskı), *Nobel Yayıncılık, Ankara*.
- Stepenuck, S. (2002). Material Safety Data Sheets. *Neact Journal*, 21(1), 28-32
- Tekin, S. (2008). Kimya Laboratuvarının Etkililiğinin Aksiyon Araştırması Yaklaşımıyla Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 567-576.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). *Ankara:Seçkin Yayıncılık*.
- Yılmaz, Ö. ve Özkan, B. (2014). Uzaktan Eğitim Böte Öğrencilerin Uzaktan Eğitim İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Hayef Journal Of Education*, 11(1), 85-94.
- Yiğit, N. (2014). Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi (14 Baskı), *Pegem Akademi, Ankara*.



Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Destek Eğitim Odalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi¹

Nihan Çağlar Karaca², Türker Kurt³

Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilen destek eğitim odası (DEO) uygulamasının değerlendirilmesidir. Özel gereksinimli öğrencileri, eğitimlerine devam ederken belirli derslerde sınıftan alınarak birebir eğitilmesi şeklinde gerçekleştirilen DEO, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemeye yöneliktir. Bu araştırma kapsamında DEO uygulamasının değerlendirilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma derinlemesine görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Çalışma grubu, Ankara ili Mamak İlçesinde destek eğitim odası bulunan tüm ilkokullarda (92 okul) görev yapan yöneticiler ve DEO uygulaması kapsamında eğitim veren öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerine göre 5 okul yöneticisi ve 18'i öğretmen olmak üzere toplam 23 katılımcı ile oluşturulmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucunda DEO uygulamasının öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal yönden geliştiren bir uygulama olduğu, özel gereksinim öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasına katkı yapması gibi olumlu sonuçları olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık DEO uygulamalarının mevzuatta belirtilen şekilde yapılmadığı, mevzuatın açıklık getirmediği konularda okullar arasında farklılıklar olduğu, okulların fiziksel ve donanımsal olarak yetersiz olduğu, DEO kapsamında ders vermekte olan öğretmenlerin hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almadığı ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Destek Eğitim Odası, Özel Eğitim, Kaynaştırma

Examination Of The Opinions Of The School Managers And Teachers 'Resorce Education Room' At Inclusion Practices

Abstract

The aim of this study is to evaluate "Resource Education Rooms (RER)" performed for the students with special needs at primary schools in Turkey. RER, which is carried out by taking students with special needs out of the classroom in certain lessons while they continue their education, is intended to support the academic and social development of students. Within the scope of this research, the opinions of school administrators and teachers were sought to evaluate the RER implementation. The research is a qualitative study using in-depth interview technique. The study group was formed with a total of 23 participants, including five school administrators and 18 teachers, according to purposive sampling methods among the administrators working in all primary schools (92 schools) with resource education rooms in Mamak, district of Ankara province, and the teachers who provide education within the scope of the RER application. The research data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis technique was used to analyze

¹ Bu çalışma 9. Eğitim Yönetimi kongresi (2014)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışma "İlköğretimdeki "Destek eğitim odası (DEO)" uygulamasına ilişkin okul ortamını ve incelemenin incelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Uzman, MEB, Ankara, nihancaaglarr@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7064-6155, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, turker@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9372-1736

the collected data. As a result of the analysis, it was determined that the RER practice has positive effects, such as developing students academically, personally, and socially and contributing to providing equality of opportunity in education for students with special needs. On the other hand, it was revealed that RER practices are not carried out as specified in the legislation, there are differences between schools on issues that are not clarified by the legislation, schools are physically inadequate and insufficiently equipped, and teachers who teach within the scope of RER do not receive pre-service or in-service training.

Keywords: Resource educational rooms, Special Need Education, Mainstream

1. GİRİŞ

Eğitim, yetersizliği olan bireylerin bağımsız olarak yaşamlarına olanak tanıyan ve toplumun tüm alanlarına katılabilecek seviyede olmaları için gereken bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamaktadır. Bireylerin gereksinimleri ve özellikleri farklı olduğundan genel eğitim sistemi içinde bazı bireyler için ayrı düzenleme yapmak gerekmektedir (Özkardeş Güngörmüş, 2012). Eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir amacı, fırsat eşitliği ilkesinden yola çıkarak özel gereksinimli bireylere gerekli bilgi ve becerileri sunarak, onları toplum hayatına kazandırmaktır (Avcioğlu, 2013, s. 13). Özel gereksinimli öğrencilerin sayısının hızla artması, özel eğitim alması gereken öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eşit imkân görmesi gerekliliği dünyadaki eğitim sistemlerini değiştirmeye zorlamaktadır (Leyser, Zeiger ve Romi, 2011).

Bireyin yaşam boyu eğitimlerinin desteklenmesi, fırsat eşitliği, topluma dâhil olma ve üretken bir birey olmaları için imkânların genişletilmesi, ulusal ve uluslararası platformda bir politika haline 1940'lı yıllarda dönüşmüştür (Gözün ve Yıkılmış, 2004). 1975 yılında Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (ESKHK), eğitimde erişimi, eğitim hakkının temel koşullarından biri olduğunu belirtmiştir (Birleşmiş Milletler [BM], 2014).

Son yıllarda her bireyin eşit haklara sahip olduğu görüşleri benimsenmesiyle, akranları ile aynı ortamda eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler, sınıflarında eşit şartlara sahip olmalarından çok, arkadaşları arasında saygı ve hoşgörü ile yaklaşmaları gereken bir öğrenci olarak algılanmaya başlandı. Özel gereksinimli bireylerin toplumun aktif üyesi olmaya başlaması, yaşadıkları çevrenin sınırlılıklarının en az düzeye indirilmesi şekilde düzenlemeler yapılması ile mümkündür (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 37).

Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) Devleti, özel eğitime gereksinimi olan bireyler için, kendilerine ve topluma yararlı kılacak önlemleri almakla yükümlü olduğunu T.C. Anayasası'nın 42. maddesi ile kanunlaştırmıştır (T.C. Anayasa, 1982). Anayasa'da 2010 yılında yapılan değişikliklerde engellilere ilişkin maddeler de yer almıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu madde 8,

özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocuklar için özel önlemler alınacağını, İlköğretim Temel Kanunu madde 12 de, ilköğretim çağındaki engelli çocuklara özel eğitim ve öğretim imkânları sunulacağını ifade etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bu imkânları sağlamak amacıyla 1997 yılında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) çıkarılarak, Kaynaştırma Uygulamaları Sistemi oluşturulmuştur.

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitimsel ihtiyaçları ve taleplerinin giderek artış gösterdiği söylenebilir. 2006/2007 eğitim öğretim yılında kaynaştırma kapsamında olan özel gereksinimli öğrenci sayısı 55.096 iken, bu sayı 2021/2022 eğitim öğretim yılında 357.319 öğrenci olmuştur. Bu hızlı artışın gerektirdiği değişim, Türkiye’de, engellilerin kaynaştırma eğitimi ve gerek duyulduğunda destek hizmet almalarına yönelik ayrıntılı düzenlemeler yapılmasını zorunlu kılmıştır. Bu düzenlemelerden en önemlilerinin Özel Eğitim Hakkında KHK (30/5/1997 No:573), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (31.05.2006 Resmî Gazete Sayısı: 26184) ve 2008/60 sayılı Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları konulu MEB genelgesi (2008/60) olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi olan “özel eğitim” kavramı üzerine çeşitli tanımlar yapılmıştır. Farklı tanımların ortak noktası olarak; “normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olan; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak gelişimleri bakımından normal çocuklardan ayrılan çocukların eğitim faaliyetlerini içeren çalışmaların tümüne özel eğitim” denir (Özsoy, Özyürek, vd., 1992, s. 7).

Kaynaştırma uygulaması ile engelli çocuklarla gelişimleri normal olan çocukların beraber aynı ortamı paylaşmaları, bu öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerin gelişimini hızlandırmış ve bu etkileşim neticesinde normal gelişim gösteren öğrencilerin de özsaygılarının arttığı gözlemlenmiştir (Güven ve Aydın, 2007).

Genel eğitim ve özel eğitim sınıflarının ortamları, ders programı, öğretim akışı, öğretim yöntem ve teknikleri, davranışsal beklentiler, öğrencilerin sosyalleşmesi ve fiziki ortam bakımından birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu nedenle başarılı bir kaynaştırma için özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma kapsamında genel eğitim sınıflarına alınacaksa bu faktörlere göre bireylerin ve okul ortamının sağlanması gerekmektedir (Batu, 2000). Uygun okul ortamının sağlanması okul yönetimin doğrudan sorumlu ve yetkili olduğu konudur.

Kaynaştırma uygulamalarının amaçlarından biri, normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli bireylerle etkili iletişim kurması yoluyla akranları tarafından sosyal kabul görme fırsatı sunmaktır. Bu görev ve bağı oluşturmada kuşkusuz öğretmenin yönlendirme rolü

büyüktür (Batu, 2000). Öğretmen tutumu kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran en önemli faktörlerden biridir.

Kaynaştırma uygulamalarına yönelik yapılan araştırmalar Türkiye’de sayısı hızla artan özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi eğitiminde istenilen düzeyde olmaması ve özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlerine destek hizmet sunma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Çankaya ve Korkmaz, 2012; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Kaynaştırma yapılan okulun, öğrenci sayısı, fiziki yapısı, sınıfların büyüklüğü, materyal durumu gibi özellikler dikkate alınmadan kaynaştırmanın yapılması kaynaştırılan öğrencilerin öğretime katılmasını ve amaçları gerçekleştirmesini oldukça güçleştirmektedir (Ataman, 2003, s. 34).

Özel gereksinimli öğrenciler yönelik olarak okullarda verilen destek hizmetler; destek kaynak oda eğitimi (Destek Eğitim Odası), özel eğitim danışmanlığı ve sınıf içi yardım olarak belirlenmiştir (Türkiye Otizm Vakfı, 2016). Kaynak oda, Türkiye’deki mevzuatta destek eğitim odası olarak adlandırılmıştır. Destek eğitim odası uygulaması, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 yılında çıkan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 28 ile zorunlu hale gelmiştir.

Destek eğitim odası uygulamasına ilişkin olarak Türkiye’de yeterli çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Diğer yandan, kaynaştırma eğitimi ve DEO uygulaması kapsamında okul yönetimleri ve öğretmenlerin rol ve görevleri, karşılaştıkları zorluklar ele alan çok az araştırma bulunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak, ilkokul ve ortaokullardaki destek eğitim odası uygulamasının değerlendirilmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki alt amaçlardaki sorulara yanıt aranmıştır:

a) DEO uygulamasının mevzuat, alt yapı ve uygulama boyutlarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

b) DEO’ların özel gereksinimli bireylerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama düzeyi nasıldır?

c) DEO uygulamasının geliştirilmesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

d) DEO uygulamasının geliştirilmesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri ne olmalıdır?

e) Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre DEO uygulaması öğrenci ve veliler tarafından nasıl karşılanmaktadır?

f) Okul yöneticileri ve öğretmenler, DEO uygulamasını eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik bir uygulama olarak nasıl değerlendirmektedirler?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik araştırma tercih edilmiştir. Fenomonolojik araştırma, belirli bir grubunun veya birkaç kişinin bir fenomene ilişkin deneyimlerini, bu deneyimleri nasıl betimlediklerini ve anlamlandırdıklarını ortaya çıkarılmak amaçlandığında kullanılmaktadır (Creswell, 2015, s. 77). Bu çerçevede bu çalışmanın fenomenolojik yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir. Bu araştırmada DEO uygulaması araştırmada ele alınan fenomen olarak kabul edilerek, bu fenomene ilişkin farklı kişilerin görüşleri irdelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılında Ankara ili Mamak İlçesi Destek Eğitim Odası bulunan tüm ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerden amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemine göre DEO'lar hizmet veren sınıf ve branş öğretmenleri, okul müdür ve müdür yardımcıları, farklı kıdem düzeyindeki öğretmenler, farklı branşlarda öğretmenler ve farklı cinsiyetlerdeki katılımcılardır.

Polkinghorne (1989, aktaran Creswell, 2015) fenomenolojik nitel çalışmalarda mülakat yapılacak kişi sayısının 5-25 arasında katılımcıdan oluşması gerektiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada 5 okul da 23 öğretmen ve yönetici ile ortalama 45 dakika görüşülmüştür.

2.3. Veri Toplama Aracı

Fenomonolojik nitel araştırmalarda, katılımcının fenomene ilişkin tecrübelerini keşfetmeye yönelik en etkin veri toplama yöntemi derinlemesine mülakattır (Creswell, 2015, s. 81). Araştırmacı tarafından DEO uygulamasının değerlendirilmesine yönelik derinlemesine görüşme formu geliştirilmiştir. Formların geliştirilmesinde öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Daha sonra taslak soru formları hazırlanarak kapsam ve yapı geçerliğini saptamak amacıyla eğitim yönetimi alanında çalışan üç öğretim üyesinden ve özel eğitim alanında bir öğretim üyesinden oluşan uzman grubuna sunulmuştur. Sorular ifade uygunluğu ve dil bilgisi

açısından bir Türkçe dil uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Son olarak araştırma evreninde yer alan iki öğretmen ile deneme görüşmeleri (ön uygulama) yapılarak soruların anlaşılabilirlik ve uygunluk açısından bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu süreç sonunda araştırmada kullanılacak olan görüşme formlarına son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Görüşme formunun okullarda uygulanabilmesi için Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'ne müracaat edilerek gerekli izin alınmıştır. Görüşmelerden önce okul müdürleri ve öğretmenlere araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve görüşme için randevu alınarak, öğretmenler ve yöneticilerle araştırmanın amacı ve önemi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Veri kaybının önlenmesi amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kaydı yapılabilmesi için görüşmelere başlamadan önce katılımcılardan izin istenmiştir. Görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüştür.

2.5. Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi tekniğine uygun olarak analiz edilmiştir. Creswell (2007) nitel araştırmalarda verilerin analiz sürecini oldukça açık bir şekilde özetlemiştir. Buna göre nitel araştırmalarda ilk olarak, mülakatlar sonrasında elde edilen oldukça kapsamlı olabilen verileri anlamlı hale getirmek için belirli parçalar halinde azaltılması gerekir. Bu süreç kodlama olarak adlandırılmıştır. Ancak kodlamaya başlamadan önce elde genellikle literatüre dayalı olarak oluşturulan geçici bir kod seti ile çalışmaya başlanır. Daha sonra mülakat kayıtlarının deşifre edilmesiyle elde edilen veriler birkaç kez okunarak, önemli kısımlar ve temalar belirlenir. Verileri kodlamak, kodları daha kapsamlı kategoriler ve temalar haline getirmek, kodları karşılaştırma/yorumlama, nitel veri analizinin temel boyutları olarak sıralanmıştır. Bu süreç tanımlama, sınıflama ve yorumlama şeklinde özetlenebilir. Creswell nitel araştırmalarda beş ya da altı tema ekseninde en çok yirmi veya yirmi beş kod kategorisinin uygun olduğunu belirtmiştir (Creswell, 2015).

DEO'lara ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri, yarı-yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla alınmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından görüşme formunda yer alan sorular, okul müdürleri ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda temalar ve alt kategoriler oluşturulmuştur.

Katılımcıların ifadelerinin doğrudan alınması veya katılımcılara atıf yapılmasına ihtiyaç durulması durumunda her katılımcı için bir kod geliştirilerek bu kod ile atıf yapılmıştır. Bu doğrultuda mülakat yapılan okul müdürleri ve müdür yardımcıları için "m", öğretmenler için

“ö” ile kodlanmış ve mülakat sırasına göre m1, m2, m3 ö1, ö2, ö3 şeklinde numaralandırılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

Katılımcıların Destek Eğitim Odası Yönetmeliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

Tablo 1. Katılımcıların Destek Eğitim Odası Yönetmeliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar
Ders saatlerinin yetersiz olması	ö7 ö2 ö6 ö8 ö14 ö5 m5 m3
Uygulama farklılıkları	m4 m2
Öğretmenlerin seçimi	ö4 ö6 m5 ö1 ö13
Öğretmenlerin eğitimi	ö11 ö15 ö16 ö18
Öğrenci seçimi	ö1 ö10 m1
Ek ders düzenlemesi	ö2 m3 m2

Katılımcıların destek eğitim odası yönetmeliğinin değerlendirilmesine ilişkin olarak; uygulama farklılıkları (m2, m4), ders saatlerinin yetersiz olması (ö7, ö2, ö6, ö8, ö14, ö5, m5, m3), öğretmenlerin eğitimi (ö11, ö15, ö16, ö18), öğrenci seçimi (ö1, ö10, m1), ek ders düzenlemesi (ö2, m3, m2) ve öğretmenlerin seçimidir (ö4, ö6, m5, ö1, ö13) kategorileri görülmektedir.

Katılımcılar tarafından en sık belirtilen sorun ders saatlerinin yetersiz olmasıdır. Destek eğitim odası yönetmeliğinde bir öğrenciye verilecek eğitim saati 8 saat olarak öngörülmüştür. Esasında yönetmeliğin 2006 yılında çıkan ilk halinde ders saati 12 saat olarak belirlenmiş, daha sonra bu süre 8 saate indirilmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin ders programlarının yoğun olmasından ve okullarda çok fazla destek eğitim odası öğrencisi olmasından dolayı yönetmelikte belirtilen ders saatinin uygulanmasının mümkün olmadığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların ifade ettiği diğer bir sorun öğretmenlerin eğitimidir. Destek eğitim odası yönetmeliğinde öğretmen eğitimine ilişkin bir koşul bulunmamaktadır. Yeterli eğitimi olmadıkları konusunda bir katılımcının ifadesi DEO'nun bazı branşlarda çaresizliği getirdiği düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Bu öğrencilere nasıl davranılır bilmiyoruz. Özel eğitim çocuklarına destek eğitim odası hizmeti vermek için önce bize destek eğitim şart. Oda ayarlansa da özel bir eğitimden

geçmediğimiz için kendi mesleki tecrübelerimizle branşımızda gözümüzü kapatıp gezmeye çalışıyoruz bu DEO'larda... (ö10)”

Katılımcıların önemli bir kısmı (ö1, ö18, ö17, ö16, ö15, ö14, ö13, ö12, ö10, ö9, ö4, ö5, ö6, ö8, ö3, m2) özel eğitim gerektiren çocuklara yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişler ve destek eğitim odası uygulaması yapacak öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerekliliğinin yönetmelikte net bir şekilde ortaya konması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Destek Eğitim Odasının Eğitimsel İhtiyaçları Karşılama Düzeyi

Tablo 2. Destek Eğitim Odasının Eğitimsel İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar
Öğrencinin kendine güveni	ö7 ö16 ö 15 ö 9 ö18
Plana uygunluk	m1,m3,ö3,ö2,ö1
Planlama sorunu	m2 m5 ö15 ö13 ö11
Derse katılım	ö7 ö18 ö14 ö9
Şiddet davranışında azalma	m3 m4 ö14
İletişim	ö17 ö6
Değerli Hissetme	m3 ö16

Destek eğitim odasının eğitimsel ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin; destek eğitim odasının eğitimsel ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin, öğrencinin kendine güveni (ö7, ö16, ö15, ö9, ö18), derse katılım (ö7, ö18, ö14, ö9), öğrencinin kendini değerli hissetmesi (m3, ö16), şiddet davranışlarında azalma (m3, m4, ö14), iletişim (ö17, ö6), plana uygunluk (m1, m3, ö3, ö2, ö1), planlama sorunu (m2, m5, ö15, ö13, ö11) kategorileri belirlenmiştir.

Katılımcıların büyük bir bölümü destek eğitim odalarının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyini yeterli bulmuşlardır (ö7, ö16, ö15, ö9, ö18, ö14, ö17, ö6, m3, m4). DEO uygulaması sadece özel gereksinimli öğrencilere verilen bir eğitimidir. DEO uygulamasında eğitim birebir gerçekleştiği için öğrencilerin gelişimine öğretim boyutunda katkı sunduğu gibi eğitim boyutu ile de öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sunduğu katılımcıların ortak görüşüdür. DEO uygulamasının planlanmasında aksaklıklar olduğu görüşü katılımcıların çoğu tarafından dile getirilen başka bir görüştür.

Destek eğitim odaları uygulamasının çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olduğu görüşü çoğunluktadır (ö7 ö16 ö15 ö9 ö18 ö14 ö17 ö6 m3 m4). Destek eğitim odalarının öğrencilerin kendine güvenlerini geliştirdiği düşünen bir katılımcı: “Destek eğitim odası da öğrencimle sohbet havasında dersi geçiriyoruz. Normal sınıfları içinde arkadaşları arasında çok çekingenler ama destek eğitim odası ile okumaya başlayınca özgüveni geldi, mutlu oldu... Onu mutlu görünce bende mutlu oluyorum (ö16).”

Destek eğitim odalarındaki eğitimin özel gereksinimli öğrencilerin şiddet eğilimli davranışlarını azalttığı görüşü katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu DEO uygulamalarının okulun örgütsel iklimini de olumlu etki ettiğinin bir kanıtı olarak kabul edilebilir.

Destek Eğitim Odası Uygulamasının Geliştirilmesi Boyutu

Tablo 3. Destek Eğitim Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar
Materyal geliştirme	ö7 ö8 ö9 ö13 ö18 m1 m2
Öğretmene eğitim	ö6 ö10 ö12 ö17 m2 ö13
Derslik	ö3 ö9 m4 m3
Öğrenci merkezli eğitim	ö4 ö11 ö10 m1
Ders saati arttırma	ö7 ö14 ö16
Yönetimin ilgisi	ö2 ö11
Öğrenciye devresi dışında eğitim verme	ö5

Katılımcılara destek eğitim uygulamasını geliştirebilmenin materyal temin etmekle (ö7, ö8, ö9, ö13, ö18, m1, m2), derslik sorununu çözerek (ö3, ö9, m4, m3), hizmet içi eğitim vererek (ö6, ö10, ö12, ö17, m2, ö13), öğrenciyi merkeze alarak (ö4, ö11, ö10, m1) geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, DEO uygulamasını, okullarda DEO'nun fiziksel kapasitesinin arttırılmasının önemi kadar öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim almaları gerekliliği ile DEO'ların daha verimli olacağı görüşündedir.

Destek eğitim odalarının geliştirilmesine ilişkin katılımcı görüşleri DEO uygulamasının öğrenciyi merkeze alan bir DEO planlamasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciyi temel alan bir planlama ile geliştirilebileceği görüşünü dile getiren bir katılımcı "...çocuk üçüncü sınıfta da destek eğitim odası alıyorsa dördüncü sınıfta da alacaksa aynı öğretmen tarafından vermeli. Öğrenciyi temel almalıyız... (ö4)" şeklinde ifade etmiştir.

Destek eğitim odalarının geliştirilmesinde eğitim boyutuna ilişkin katılımcıların çoğu öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşü çok açık ifade eden katılımcı düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "...kendimizi geliştirilmeli, yetiştirmeliyiz. Ben zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye nasıl yaklaşmam gerektiğini tam anlamıyla bilemiyorum...(ö6)"

Destek eğitim odasının geliştirilmesine yönelik katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak bulunan bir diğer bulgu ise okul müdürleri olan katılımcıların (m3, m4) daha çok derslik bulma konusunda sorunlar yaşarken, katılımcı öğretmenlerin (ö2, ö11), okul müdürlerinin ilgisinin destek eğitim odalarının verimliliğini arttıracığı konusunda olmuştur. Bu konuda öğretmen

olan bir katılımcı görüşlerini “Destek eğitim odası geliştirilmesi için müdür destek vermeli. Bu öğrenciler öğretmene idareye yük oluyor desteklenmeyip kendi hallerine bırakılırsa... (ö2)” şeklinde paylaşmıştır.

Destek Eğitim Odaları Uygulanmasında Yönetici ve Öğretmenlerin Rollerini

Tablo 4. Destek Eğitim Odası Uygulamalarında Yöneticilerin Rollerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar
Destek eğitim odası donanımını sağlamalı	ö8 ö4 m2 m1 ö14 ö13 ö12
Yönetici desteği	ö7 m1 m4 ö18 ö16
Denetleme	ö3 m1 ö16 ö15
Motive etmeli	m2 m1 m3
Tedbir almalı	ö6

Destek Eğitim Odası Uygulamalarında Yöneticilerin Rollerine İlişkin olarak; yöneticilerin eğitim sürecinde öğretmene desteğe olması (ö7, m1, m4, ö18, ö16), destek eğitim odası materyallerini sağlaması (ö8, ö4, m2, m1, ö14, ö13, ö12), denetleme (ö3, m1, ö16, ö15), motive etme (m2, m1, m3) kategorileri belirlenmiştir. Okul yönetimi özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik doğrudan tedbir alması gereken birimdir. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında da destek eğitim sürecindeki rollere yönelik olarak katılımcı öğretmenler yöneticilerin desteği ve donanım sağlama konusunda ağırlıklı olarak görüş ifade ederken katılımcı müdürler ise destek eğitim sürecinde hem öğretmen hem de öğrenciyi motive etmeyi kendilerinin görevi olduğunu ifade etmişlerdir.

DEO'ların geliştirilmesine yönelik rollere ilişkin olarak bir öğretmen “okul yöneticileri değil onun daha da üstündekilerin birtakım tedbirler alması gerekir. Yapılanlar havada kalıyor... (ö6)” şeklinde görüşlerini ifade ederken başka bir katılımcı ise “İdare sadece fiziksel şartları sağlayabilir. Onun dışında yapacağı hiçbir şey yok... (ö4)” sözleriyle görüşlerini açıklarken başka bir katılımcı okul yöneticilerinin DEO'ları denetleme görevi olması gerektiğini “yöneticilerin daha çok denetim açısından rolleri olur bence... (ö3)” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5. Destek Eğitim Odası Uygulamalarında Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar
Destekleyici olmalı	ö7 ö5 m1 ö16 ö11
Hazırlıklı olmalı	ö4 m4 ö9
Hizmet içi eğitim	ö2 ö10
İsteklilik	m2 ö15 ö10

Destek eğitim odası uygulamalarında öğretmenlerin rollerine ilişkin olarak; destekleyici olma (ö7, ö5, m1, ö16, ö11), hazırlıklı olma (ö4, m4, ö9), hizmet içi eğitim (ö2, ö10), isteklilik (m2, ö15, ö10) kategorileri belirlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu destek eğitimde öğretmenlerin dışarıdan destek alması gerektiğini belirtmişlerdir. Derse hazırlıklı gelme, hizmet içi eğitimler alan öğretmenlerin destek eğitim vermesi, destek eğitimi sadece para kazanılacak bir ders ya da zorunluluk olarak görülmemesi katılımcıların öğretmen rollerine ilişkin diğer görüşleridir.

Katılımcıların destek eğitim vermede istekli olması gerektiğini düşünen müdür bir katılımcı görüşlerini şöyle dile getirmektedir (m2):

“...Öğretmenin destek eğitim odasında eğitim vermeye istekli olması lazım. Kaynaştırma öğrencisine eğitim vermek normal öğrenciye eğitim vermekten daha zordur. Bunu hepimiz biliyoruz. Öğretmenin öğrenciyi sevmesi lazım. Hırslı olması, motive olması lazım. Öğretmenin de maddi anlamda daha fazla desteklenmesi de şart... (m2)”

Destek eğitimde öğretmenin rolünü eğitime hazırlıklı gitmek olarak ifade eden bir katılımcının sözleri şöyledir (ö4); “Öğretmenlerin önceden hazırlanması gerekir. Her öğrenci farklıdır. Eğitim planlamasını en iyi şekilde yapmak öğretmene bağlıdır. Müdür içeriğe bakmaz bile (ö4).” diyerek destek eğitimde öğretmen ve idare rollerini kesin çizgilerle ayırmıştır.

Destek Eğitim Odalarına Öğrencilerin ve Velilerin Bakış Açısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 6. Destek Eğitim Odaları Uygulamalarına Öğrencilerin Bakış Açısına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar
Başlangıçta çekingen ve isteksiz olma	ö10 ö13 ö15 ö16 m1 m4 m3 ö1 ö2 ö4 ö6 ö8
Destek eğitime istekli olma	ö9 ö7 ö10 ö11 ö18 ö1 ö5
Ön yargı	ö7 ö14 m4 m2
Dışlanma, küçük düşme/aşağılanma	ö11 ö13 ö17

Öğrencilerin destek eğitim odalarına bakış açısına ilişkin; destek eğitime istekli olma (ö9, ö7, ö10, ö11, ö18, ö1, ö5), başlangıçta çekingen tavrın olması (ö10, ö13, ö15, ö16, ö1, ö2, ö4, ö6, ö8, m1, m4, m3), başlangıçta önyargılı olma (ö7, ö14, m4, m2), dışlanma küçük düşme (ö7, ö14, m4, m2) kategorileri belirlenmiştir. Destek eğitim odasında özel gereksinimli öğrenciler devresi içinde belli derslerden alınmaktadır. Bu durum destek eğitime alınan öğrencilerde DEO uygulamasına başlamadan önce destek eğitime gitmede isteksiz olma, dışlandığını hissetme gibi durumlar yaşamasına sebep olabilmektedir. Bunun aksine

öğretmenlerle birebir görüşülmesi şeklinde olan DEO uygulaması, öğrencilerin kendini değerli, özel hissetme gibi durumları yaşamasını sağladığını ifade eden katılımcılar da çoğunluktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin devamsızlık oranının yüksek olduğunu belirten bir katılımcı (ö6) bu konuda destek eğitimin olumlu etkisi olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“Başta tepkiliydi öğrenci, devamsızlık yapan çocuktü. Salı ve çarşamba dersimiz vardı bu günlerde hiç devamsızlık yapmamaya başladı. Beni görünce çak yapardık gördüğü her yerde. Beni çok sevmeye başladı. Bende onu çok sevemeye başladım zamanla uyum sağladı. Zaten öğrencilerin ilk tepkisi beni neden sınıftan alıyorlar korkusuydu (ö6).”

Destek eğitim odası uygulamasında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin uygulama başlangıcında isteksiz olduğunu ifade eden katılımcılar (ö10, ö13, ö15, ö16, ö1, ö2, ö4, ö6, ö8, m1, m4, m3) süreç içerisinde bu durumun olumluya döndüğünü ifade etmişlerdir.

Tablo 7. Destek Eğitim Odası Uygulamasına Velilerin Bakış Açısına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar
İstekli olma	ö11 ö14 ö15 ö18 ö1 ö3 ö4 ö5 ö8
Başlangıçta tepkili olma	ö13 m3 m1 m4 m2 ö2 ö4 ö6
Velilerle hiç görüşmeme	ö16 ö17 ö10
Uygulamaya Katkı	m1

Velilerin destek eğitim odaları uygulamasına ilişkin; istekli olma (ö11, ö14, ö15, ö18, ö1, ö3, ö4, ö5, ö8), başlangıçta tepkili olma (ö13, m3, m1, m4, m2, ö2, ö4, ö6), velilerle hiç görüşmeme (ö16, ö17) ve uygulamaya katkı (m1) kategorileri belirlenmiştir. DEO sırasında aileler son derece güçlü destekçilerdir.

Destek eğitim odası uygulamaları veliler açısından değerlendiren bir katılımcı, uygulamayı oldukça olumlu bulduğunu dile getirmiştir. Ayrıca bu konuda DEO’da eğitim gören bir öğrencisinin velisinin kendisine mektup yazdığını söyleyen katılımcı, velinin olumlu tepkisini ve DEO’ya karşı motivasyonunu şu şekilde ifade etmiştir:

“DEO öğrencilerinin velileri istekliler. Öğretmenler gününde bir veli bütün DEO öğretmenlerine mektup yazmıştı. Duygularını mektupla dile getirmişti, çocuklarıyla ilgili okuldan ne beklediğini ifade eden ayrı ayrı zarf içinde mektup gönderdi bize. Mektupta şöyle diyordu: ‘Ben çocuğumun eksikliklerini biliyorum neyi yapıp yapmayacağını farkındayım. İstedğim arkadaşları arasında üzülmesin, ezilmesin lütfen, buna izin vermeyin. Çocuğumun ileride çok büyük bir yere gelemeyeceğinin farkındayım’ yazmıştı. Psikolojik açıdan çocuğunun yıpranmasını istemiyor. Velilerin böyle bir tepkiyle yaklaşması çok hoşumuza gitmişti(ö9).”

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin DEO Uygulamasını Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Bir Uygulama Olarak Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Tablo 8. DEO Uygulamasının Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlama Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Katılımcıların Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar
Bireysel farklılıklara uygun olduğu	m3 ö1 ö2 ö3 ö5 ö7 ö8 ö11 ö12 ö15 ö16 ö18
Topluma uyum sağladığı için	m3 ö1 ö2 ö3 ö5 ö7 ö8 ö11 ö12 ö15 ö16 ö18
Özel gereksinimli öğrencilere yönelik tedbir alınırsa sağlayacağı	m1 m2 m4 m5 ö4 ö9 ö13
Fırsat eşitsizliğini gideremeyeceği	ö6 ö10 ö13 ö17

DEO Uygulamasının Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlama Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Katılımcıların Görüşleri ilişkin; DEO uygulamasının bireysel farklılıklara uygun olduğu bireylerin topluma uyum sağlamada etkin rol oynadığı (m3, ö1, ö2, ö3, ö5, ö7, ö8, ö11, ö12, ö15, ö16, ö18), özel gereksinimli öğrencilere yönelik tedbir alınırsa eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlayacağı (m1, m2, m4, m5, ö4, ö9, ö13) ve fırsat eşitsizliğini gideremeyeceği (ö6, ö10, ö13, ö17) kategorileri belirlenmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği konusunda katılımcıların görüşleri genel olarak destek eğitim odası uygulamasının fırsat eşitliğini sağladığı yönündedir. Katılımcılardan dördü (ö6, ö10, ö13, ö17) ise ne olursa olsun bu öğrencilerde eşitlik sağlanamayacağı görüşündedir.

DEO'ların özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak fırsat eşitliği sağlama konusunda "sac ayağı" benzetmesi yapan bir katılımcı ise fikirlerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

"Destek eğitim odası uygulaması asıl amacına uygun olursa fırsat eşitliğini sağlar. Bu öğrenciler zaten çok geç öğreniyor biz de destek eğitim odasında daha fazla eğitim yaparsak fırsat eşitliğini sağlamış oluruz. Fakat uygulamada ne yazık ki durum böyle değil. Tam anlamıyla bizim okulda fırsat eşitliğini getirmiyor. Yönetmeliğin yeniden gözden geçirilip eğitime yönelik tedbirler şart. Sac ayağı gibi; veli, okul, öğrenci olacak. Devlet daha aktif baskın yönlendirici olacak. Bu öğrencilere olumsuz uygulamaları en aza indirgenmesini sağlayacak bir uygulama olan destek eğitimle ancak olabilir... (m5)"

Destek Eğitim Odası uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğini, öğrencileri bir birey olarak saygı duymaya başlama olarak ifade eden bir başka katılımcı (ö1) görüşleri şöyledir:

“Destek eğitim odası uygulaması kesinlikle fırsat eşitliğini sağlamaya çalışan bir uygulama. Sınıfta itilen kakılan bu çocuklar destek eğitim odasında kendilerini daha değerli ve bir birey olarak görüyorlar (ö1).”

DEO uygulamasının eğitimde fırsat eşitliği sağlamadığını ifade eden katılımcıların görüşlerine bakıldığında, aslında öğretmenlerin bu konu hakkında yeterli bilgiye ve bilince sahip olamadıkları görülmektedir. Ne verirse verelim faydalı etmiyor ya da birçok katılımcı ifadesinde sıkça geçen “anlatıyorum” kelimesi, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme yöntemleri konusunda ne kadar bilgisiz olduklarını ortaya koymaktadır. Burada yapılması gereken öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilere uygun olan öğrenme yöntemlerini uygulamalarıdır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada MEB tarafından 2006 yılında başlatışına DEO uygulamasının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda öne çıkan bulgular DEO ile ilgili mevzuatın uygulamada karşılaşılan zorlukları çözme açısından yetersiz kaldığı, okulların bir kısmının DEO uygulaması için yeterli fiziksel alan ve donanıma sahip olmadıkları ve okul yöneticileri ve öğretmenlerin DEO uygulamasını sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri için eğitim ve danışmanlık desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Destek eğitim odası uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından, eğitim gören öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Destek eğitim odasında birebir eğitim yapılması sebebiyle öğrencinin gelişimine olumlu katkı sunduğu bütün katılımcıların ortak görüşlerinden ortaya çıkan bir sonuç olmaktadır.

Katılımcıların destek eğitim odalarının uygulanmasında yöneticilerin ve öğretmenlerin rollerine ilişkin yöneticinin destek eğitim odasının materyallerini sağlama rolü olduğu çoğunlukla belirtilen sonuç olduğu görülmektedir. Yöneticilerin diğer rollerine ilişkin olarak katılımcılar; öğretmenlere destek sağlanması, DEO uygulamasını denetleme, öğretmenleri motive etme ve olası engel durumlarına karşın tedbir almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç kaynaştırma uygulamalarına ilişkin benzer araştırma (Bilen, 2007; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Kargin, Acarlar vd., 2003; Salend, 2005; Saraç ve Çolak, 2012) sonuçları ile tutarlıdır. Araştırma sonucunda sadece katılımcı müdürler, DEO’da görev alan öğretmenlerini motive etmeleri kendilerine düşen görev olduğunu belirtirken, katılımcı öğretmenlerinde bu sonucu

eksiklik olarak dile getirmeleri araştırmada çıkan dikkat çekici bir sonuçtur. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun yöneticilerin rollerine ilişkin görüş bildirirken öncelikli olarak eksiklikleri ifade etmeleri önemli bir sonuçtur.

Destek eğitim odası uygulamasına velilerin ve öğrencilerin bakış açısına ilişkin bulgulardan çıkan sonuçlara bakıldığında, özel gereksinimli öğrenci açısından uygulama başlarında çekingen ve isteksiz oldukları sonucu ortak sonuç olarak görülmektedir. Öğrencilerin destek eğitim odasına istekle geldiklerini belirten katılımcılar, öğrencilerin başlangıçta ön yargılı olduklarını, sınıf içinde öğrenciyi dersten almanın akranları arasında dışlanma, küçük görme gibi davranışlar oluşturduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yapılan benzer araştırma sonuçlarında (Anılan ve Kayacan, 2015; Aykara, 2011; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Olçay Gül ve Vuran, 2015; Özkan Yaşaran, Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında sosyal bir uyum zorluğu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmada görülüyor ki DEO'nun bu uyum sorununu arttırıcı değil azaltıcı bir rolü olduğu söylenebilir.

Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenlerin DEO'nun eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusundaki değerlendirmelerinde, bu uygulamanın özel gereksinimli öğrencilerin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırdığı, bireysel farklılıklara uygun olduğu için fırsat eşitliği sağladığı ortak sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere DEO uygulamasında birebir eğitim verme, kendini ifade etme, güven gibi birtakım toplumsal becerileri kazandırdığını belirtilen katılımcıların çoğu, destek eğitim sayesinde bu öğrencilerin sınıf içindeki akranlarından farklı olmalarından kaynaklanan sosyal kabul zorluğu gibi olumsuzlukları DEO ile azaldığını belirtmişlerdir. PISA (2009) öğrenme olanakları konusunda eşitlik sağlamada eğitim politikaları oluşturma raporuna göre özel gereksinimli öğrencilerin ayrı okul ve sınıflar yerine olağan sınıflar içine dâhil edilmesi odaklıdır (OECD, 2013). Katılımcı müdürlerin çoğunluğu ise özel gereksinimli öğrencilere yönelik olan DEO uygulamasında bu öğrencilere yönelik tedbirler alınırsa fırsat eşitliği sağlanabileceğini belirtirken, bu uygulamanın fırsat eşitliği sağlayamayacağı görüşü bazı katılımcı öğretmenlerin belirttikleri başka bir sonuç olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları, ilgili mevzuatın DEO'da görev alacak öğretmenlerin seçimi konusunda daha belirleyici olması gerektiğine işaret etmektedir. Katılımcılar, özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almadan DEO'da eğitim verdiklerini ve görev alacak öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç benzer

araştırmaların sonuçları ile (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Battal, 2007; Bilen, 2007; Camadan, 2012; Demir ve Açar, 2011; Gökdere, 2012; Fırat, 2014; Hacısalihoğlu Karadeniz, Akar, vd., 2005; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; İşman, 2009; Sadioğlu, 2011; Sadioğlu, Bilgin, Batu, vd., 2013) tutarlılık göstermektedir.

Branş öğretmenleri, DEO'da eğitim gören öğrencilerinin çoğunluğunun okuma yazma bilmemeleri sebebiyle ders işleyemediklerini, öğrencilere DEO'da öncelikle temel okuma yazma eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle özellikle branş öğretmenleri, destek eğitim saatlerinin sınıf öğretmenleri tarafından yapılması gerektiği görüşündedirler. Araştırmanın bu sonucunun daha önce yapılan benzer konulu araştırmalar ile tutarlı olduğu görülmektedir (Battal, 2007; Kartopu, 2013; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Pektaş, 2008). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim vermekte olan hem branş öğretmenlerinin (Kartopu, 2013) hem de sınıf öğretmenlerinin (Pektaş, 2008), yeterli mesleki bilgi ve imkanlara sahip olmadıkları için özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorunlar yaşadıkları, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre özel gereksinimli öğrencileri tanılamada daha yeterli oldukları (Battal, 2007), sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre uygulamalarındaki eğitime yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013) daha önceki araştırmalarda ulaşılan sonuçlardır.

Araştırmada DEO'ların geliştirilmesine yönelik olarak katılımcıların çoğunluğu materyal sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Mevcut uygulamalarda materyal eksiklerinin tamamlanması gerektiği benzer araştırma (Bilen, 2007; Demir ve Açar, 2011; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Sadioğlu, Bilgin, Batu, vd., 2013; Zağlı, 2010) sonuçlarıyla da tutarlıdır. Katılımcıların materyal olmadan sadece sıra ve masa ile destek eğitimini yaptıkları görülmüştür. Kaynaştırma uygulamasında okul-sınıf ortamının materyal anlamında eksikliği sonucu, benzer araştırmalarda (Demir ve Açar, 2011; Sadioğlu, Bilgin, Batu, vd., 2013; Yılmaz, 2013) görülmektedir. DEO'ların verimliliği ve etkililiği açısından destek eğitimin verileceği odalarda materyaller özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre temin edilmesi hususunda okul yönetimleri ve üst yönetimlere görev düşmektedir.

KAYNAKÇA

- Anılan H. ve Kayacan G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma gerçeği. [Özel Sayı]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9. *Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*, 1, 74-90.
- Ataman, A. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz.

- Avcıoğlu, H. (Ed.). (2013). *İlköğretimde özel eğitim*. Ankara: Nobel.
- Ankara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 345-354.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No:205961)
- Batu S. (2000). Kaynaştırma destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No:211466)
- Birleşmiş Milletler (2014). EHİS (Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme BM). http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/Books/khuku/engelli_kadinlar/engelli_kadinlar_eskhk_5_no_lu_genel_yorumu_engelliler.pdf (Türkçe) sayfasından erişilmiştir.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068469/5000063531>
- Creswell, W. J. (2015). Araştırma deseni. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu eğitim dergisi*, 19(3), 719-732.
- Devlet Planlama Teşkilatı 9. Kalkınma Planı. T.C. Resmî Gazete, Sayısı: 26215, Yayımlı tarihi: 1 Temmuz 2006.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(7), 597-628. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.808>
- Gökdere, M. (2012). Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum, Endişe ve Etkileşim Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- Gözün Ö. ve Yıkılmış N. (2004a). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 79-88.
- Gürbüzürk, O. (1990). Eğitimde nitelik sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23(2), 729-744. http://dx.doi.org/10.1501/Egifak_0000000779
- Güven, Y. ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 415-432.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M., Akar, Ü. & Şen, H. (2005). Kaynaştırma eğitimi süreci: sınıf içi matematik uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 207(3), 169-187.
- İşman, H. (2009). *Engellilerin eğitimine yönelik bir politika aracı olarak özel özel eğitim kurumlarının eğitimde eşitlik bağlamında değerlendirilmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No:279958)

- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1), 1-13.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2381-2414.
- Kartopu, S. (2013). *Özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mesleki sorunları*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No:333477)
- Leyser, N., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self efficacy of prospective special and general education teachers: İmplication for inclusive education. *International Journal of Disability Development and Education*, 2(58), 241-255.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Araştırma Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2010). İlköğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010b). *2009-2010 yılı özel eğitim kurum ve öğrenci sayıları*. http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2009-2010_GENEL_SONUC.pdf.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Milli eğitim temel kanunu. Sayısı: 1739. Yayımlı Tarihi: 14 Haziran 1973. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- OECD (2013) Education at a Glance 2013- Highlights, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en
- Özkardeş Güngörmüş, O. (2012). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 25-38.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe.
- Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin BEP kullanma durumlarının saptanması*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No:218916)
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No:306363)
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Salend, J. S. (2005). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices for all students*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın T.(2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök.
- Tohum Otizm Vakfı. (2016). Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf
- Yıkılmış A. ve Sazak Pınar E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 7-20.
- Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31), 111- 127. <http://conf-scoop.dergipark.gov.tr/download/article-file/197909>
- Zağlı, Ü. (2010). *Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 278118)